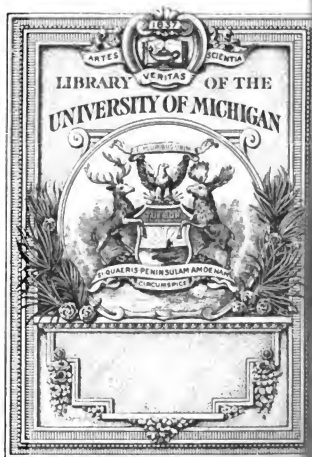


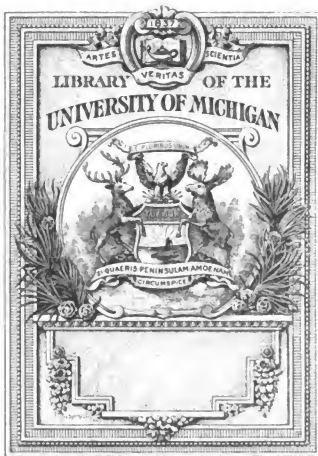
Pädagogische Studien



TY OF MICHIGAN



07334 4650



L
31
.P12

Pädagogische Studien.

40290
Neue Folge.

Herausgegeben

von

Dr. W. REIN.

Semtnardirektor in Eisenach.

Jahrgang 1885.

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer.
1885.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis

des fünften Bandes:

A. Abhandlungen.

1. H. Grabs, Bemerkungen zu dem Aufsätze des Seminarlehrers Schneyer in Coburg „Der erste Religionsunterricht“ 1. H. S. 1—23.
2. A. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischen Gedanken Zillers. Zugleich eine Erwiderung auf die Schrift des Herrn Dr. Bartels: Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen 2. „ „ 1—30.
3. Ferd. Lentz, Die 26. allgemeine deutsche Lehrer-Versammlung in Darmstadt 3. „ „ 1—10.
4. K. Just, Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Halle a/S. 3. „ „ 10—25.
5. W. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn Dr. E. von Sallwürk: Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts 4. „ „ 1—15.
6. Th. Vogt, An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 4. „ „ 16—22.
7. Dr. Schneider, Entgegnung 4. „ „ 22—24.
8. P. Zillig, Zuschrift an den Herausgeber 4. „ „ 25—29.

B. Mitteilungen.

1. Krönlein, Zur Charakterisierung unserer Gegner. Horn, der dritte deutsche evangelische Schulkongress. Bergner, Herbartvereine. Bliedner, Eine bedeutsame Kundgebung aus theologischen Kreisen. Dr. Fr. Otto's pädagogische Zeichenlehre. Das erste Schuljahr, 3. Auflage. Von unsern Gegnern. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht 1. H. S. 24—45.
2. Zillig, Dr. Wesendonk als Kritiker. Erklärung. Pädagogische Vereine. Herbartiana. Bliedner, Prof. Dr. Stoy †. Hoffmann, Zum Andenken an Prof. Dr. W. Nahlowsky. Beyer, Selbstanzeige. Bliedner, Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena. Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik 2. H. S. 30—62.
3. Perander, Der Herbartianismus in der Pädagogik. Aus Dr. J. Spielmanns Diagnostik der Geisteskrankheiten. Der Herbartverein zu Eisenach. Der achte deutsche Seminarlehrtag. Konkurrenzaufgabe der Diesterweg-Stiftung 3. H. S. 25—41.

4. Aus Asien, Ansprache bestimmt für die Generalversammlung des Vereins f. w. Pädagogik. Der Leipziger Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik. Ein neuer Herkules. Blödner, Entgegnung. Rein, Ein neuer Baukasten. Aufruf. Uhlmann, Thesen über den Geschichtsunterricht. Bergmann, Ein neues Geschichtswerk 4. H. S. 29—43.

C. Rezensionen.

- | | |
|--|-----------------|
| 1. <u>Eyth, Der elementare Freihand-Zeichenunterricht. (Rein)</u> | 1. H. S. 45—46. |
| 2. <u>Flügel, Das Seelenleben der Tiere. (Grabs)</u> | 2. " " 53—64. |
| 3. <u>Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule (Conrad)</u> | 3. " " 42—48. |
| 4. <u>Matthias, Leitfaden f. einen heuristischen Schulunterricht in d. allgem. Arithmetik u. niederen Algebra, der Elementargeometrie, ebenen Trigonometrie u. den Apollonischen Kegelschnitten. (Weissenborn)</u> | 3. " " 48—50. |
| 5. <u>Rückert, Stumme Elementar-Wandkarte von Deutschland. (Göpfert)</u> | 3. " " 50—51. |
| 6. <u>Dieltz & Heinrichs, Grundriss der Geographie. (Göpfert)</u> | 3. " " 51. |
| 7. <u>Geographischer Leitfaden für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. (Göpfert)</u> | 3. " " 51—52. |
| 8. <u>Ruge, Kleine Geographie. (Göpfert)</u> | 3. " " 52. |
| 9. <u>Trampler, Atlas für sieben- und achtklassige Volks- und für Bürgerschulen. (Göpfert)</u> | 3. " " 52—53. |
| 10. <u>Papamarkos, Περί τοῦ νῦν δὴ προσήκοιτος ἡμῖν τοῖς Ἕλλησι διδασκαλείου. (Michalopoulos)</u> | 3. " " 53. |
| 11. <u>Papamarkos, Περί τοῦ ἀνθινού της ἑλληνίδος νεολαίας διδασκαλείου. (Michalopoulos)</u> | 3. " " 53—54. |
| 12. <u>Peter, Praktische Anweisung zur Erteilung eines elementaren Gesangunterrichts in der Volksschule. (Böttcher)</u> | 4. " " 44—52. |
| 13. <u>Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischen Gedanken Herbarts. (Rein)</u> | 4. " " 52—53. |
| 14. <u>Baumgartner, Lehrgang der englischen Sprache, I. Teil. (Balzer)</u> | 4. " " 53—55. |

D. Anzeigen.

- Werner. Cremer. Calmberg. Das Wissen der Gegenwart. Schulz. Woytt. Häusselmann. Häusselmann und Ringger. Rademacher. Dreesen. Flinzer. Kellner. Deutsche Bücherei. Wolf. Stiller. Die Angsburgische Konfession. Junge.

Bemerkungen zu dem Aufsätze des Seminarlehrers Schneyer in Coburg „Der erste Religionsunterricht.“^{*)}

Von

H. Grabs in Glogau.

Man sollte meinen, es sei unnötig, über den ersten Religionsunterricht, welcher seit langem zum Gegenstande vielfacher und eingehender Erörterungen gemacht worden ist, noch etwas zu schreiben. Werde doch allseitig anerkannt, daß die religionskundlichen Stoffe, biblische Geschichten und Katechismusabschnitte, für das 6- und 7jährige Kind zu schwer seien, und daß daher ein propädeutischer Unterricht dem eigentlichen Religionsunterrichte vorausgehen müsse. Wenn zwar in der Praxis diese Forderung der Theorie noch nirgends berücksichtigt werde, so sei das zu bedauern, aber auch leicht zu erklären, da dies hauptsächlich an der Voreingenommenheit der maßgebenden, besonders der kirchlichen, Kreise liege.

Neuerdings jedoch hat sich gezeigt, daß diese Anschauung von der Sachlage keineswegs die richtige ist, daß vielmehr selbst in der Lehrerwelt noch ein grosser Teil der Überzeugung lebt, die biblischen Geschichten seien für den ersten Religionsunterricht recht wohl geeignet und ein propädeutischer Unterricht sei gar nicht notwendig. Diese Ansicht wird unter andern durch Herrn Seminarlehrer Schneyer in seinem Aufsätze „Der erste Religionsunterricht“ mit aller Entschiedenheit vertreten. Er thut dies mit vollster Überzeugung und unverkennbarem Geschick, so daß mancher Leser, der bisher entgegengesetzter Meinung gewesen ist, leicht wankend gemacht werden kann.

Schon aus diesem Grunde ist es notwendig, die Behauptung, die biblische Geschichte sei der geeignetste Stoff für den ersten Religions-

^{*)} Siehe Deutsche Blätter f. erz. Unterricht No. 28, 29. 1884.

unterricht, auf ihre Richtigkeit zu prüfen und den von Schneyer vorgebrachten Argumenten auf den Grund zu gehen.

Schneyer beruft sich für seine Behauptung gleich anfangs auf seine lange, 25jährige Erfahrung, auf eine Erfahrung, die deshalb so schwerwiegend, weil der Verfasser während dieser langen Zeit ununterbrochen den ersten Religionsunterricht erteilt und demselben auch ein stetiges warmes Interesse entgegengebracht hat. — Darauf möchte ich zunächst nur entgegnen: Der Berufung auf die individuelle Erfahrung kann ein entscheidendes Gewicht nicht zuerkannt werden, weil in bez. Streitfrage Erfahrung gegen Erfahrung einander schroff gegenüber stehen. Von meiner Erfahrung, die ich in meiner ersten Dienstzeit gesammelt habe, während 17 Jahren an ein und derselben Dorfschule und zwar als alleiniger Lehrer derselben, der in der günstigen Lage war, die Wirkungen seines Unterrichtens kontinuierlich vom ersten bis zum letzten Schuljahre, bei vielen Schülern noch lange darüber hinaus, beobachten zu können, von dieser Erfahrung will ich vorerst schweigen. Dafür stelle ich der Schneyer'schen Erfahrung die eines hochgeachteten Lehrgreises, meines ersten Lehrers St. in M., Kreis Lauban, entgegen, der mehr als 50 Jahre hindurch die 6- und 7jährigen Schüler in der Religion unterrichtet hat und welcher bei einem Zusammentreffen im Herbst v. J., bezugnehmend auf einen von mir veröffentlichten Aufsatz „Gegen die Verwendung der biblischen Geschichten im I. und II. Schuljahre*), mir versicherte, dass die tägliche Beobachtung ihn immer wieder in der Überzeugung bestärke, dass die bez. Geschichten für den ersten Religionsunterricht viel zu schwer seien.

Im allgemeinen beweisen und entscheiden, wie schon bemerkt, individuelle Erfahrungen wenig. Ein anderer Umstand kommt hinzu. Es ist bekannt, wie leicht bei Beobachtungen, selbst in den Naturwissenschaften, die es doch mit sinnenfälligen Dingen und Erscheinungen zu thun haben, Beobachtungsfehler unterlaufen, und teilweise sogar recht grosse; wie viel leichter und eher ist es jedoch möglich im Gebiet der rein geistigen Vorgänge, wo alles durch die innere Erfahrung auf Grund der gewonnenen Resultate der Selbstbeobachtung aufgefasst werden muss und bei welcher Thätigkeit mannigfach verborgene Faktoren oft eine wichtige Rolle spielen. Darum meine ich, dass man die individuelle Erfahrung als einen ausschlaggebenden Grund nicht geltend machen dürfe, zumal dann nicht, wenn die Beobachtungen nicht lange genug ausgedehnt oder nicht ununterbrochen fortgesetzt worden sind, denn „pädagogische Erfahrungen lassen sich nicht in so kurzen Zeitfristen gewinnen, in denen die Resultate aus physikalischen und chemischen Experimenten erlangt werden können. Jene müssen über die Schul- und Erziehungszeit hinausreichen.“*) Aber auch dann ist die individuelle Erfahrung ohne Wert, wenn man nicht nachweisen kann, dass

*) Schles. Schulzeitung No. 39, 38. 1885.

*) Ziller, Allgem. Pädagogik § 6 „Verhältnis zwischen Theorie und Praxis.“

das Handeln, aus welchem die Erfahrungen abgeleitet wurden, auf den rechten Gründen beruht. Sonst könnte auch der Unwissendste seine nach einigen Jahren unüberlegter Geschäftigkeit erworbene Routine für Erfahrung ausgeben und darauf hin Postulate stellen. — Erst dann sind die selbst gemachten Erfahrungen „wertvoll, wirklich entscheidend und beweiskräftig“, wenn man darthun kann, daß das Handeln, welches zu ihnen führte, nicht aus unzureichenden Vorstellungen und subjektiven Meinungen und resp. Einfällen, sondern aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgegangen ist.

Doch mit der einfachen Zurückweisung individueller Erfahrung als einer Berufsinstanz in Sachen allgemeiner Principien kann es nicht bewenden. Ich muß demnach näher auf die Schneyerschen Ausführungen eingehen. — Schneyer berichtet, daß er bei Beginn seiner Lehrthätigkeit eine Art propädeutischen Unterrichts erteilt, und daß derselbe „Moralische Erzählungen und Gedächtnisübungen“ zum Gegenstande gehabt habe, jedoch habe ihm weder der Stoff gefüllt, noch habe ihn der Unterricht an diesem Stoffe befriedigt. Ganz natürlich! — Für das Kind ist nur das Beste, also Klassisches, gut genug. Die moralischen Geschichten ermangeln jedoch des Charakters der Classicität meist gänzlich. Sie sind wohl lehrreich und leicht verständlich, aber nicht wahrhaft kindlich, d. h. nicht einfach und phantasievoll zugleich; sie sind auch nicht von bleibendem Wert, viel zu tot und hansbacken, als daß sie nachhaltig aufs kindliche Gemüt einwirken und zu öfterer Rückkehr einladen könnten. Daß die unterrichtliche Behandlung solcher Stoffe weder Freude noch Befriedigung auf die Dauer schaffen kann, ist ebenso leicht einzusehen, wie das andere, daß die biblischen Geschichten vor jenen moralischen Erzählungen, selbst dem 6jährigen Kinde gegenüber, außerordentliche Vorzüge voraus haben.

Wohl von keinem Lehrer wird die mächtige Einwirkung passender biblischer Geschichten auf den Schüler bestritten werden, vielmehr wird sich jedem die Wahrnehmung mannigfach aufgedrängt haben, daß die Kleinen bei seinem Vorerzählen mit ihren Augen an seinen Lippen gehangen haben, daß ihnen bei ergreifenden Szenen Thränen in die Augen getreten sind. Doch, frage ich, ist auf diese Wahrnehmungen hin die Folgerung: die biblischen Geschichten sind der geeignetste Stoff für den ersten Religionsunterricht, schon zulässig? Ich muß dies bestreiten. Oder ist dieser Schlufs vielleicht angezeigt, weil Schneyer bei der steten Wiederkehr derselben Geschichten im Unterrichte immer neuen Geschmack an ihnen gefunden, immer neue Schönheiten entdeckt hat? Auch dieses Kriterium kann bei genauerem Zusehen nicht als gültig bestehen.

Wie der Säugling der Muttermilch bedarf, wie unwillkürlich sein Mund sich öffnet, um die labende Quelle zu finden, ebenso bedarf der Geist des Kindes, auch des 6jährigen, der Speise, nämlich interessanter, seinem Vorstellen und Fühlen adäquater Erzählstoffe. Man erwidere nicht, daß der erste Lese- und Schreibunterricht mit seinen Laut- und

Sprachvorstellungen, daß die Zahlvorstellungen des ersten Rechenunterrichts solche Speise sei, die dem geistigen Bedürfnisse der Kleinen entspreche. Das sind kalte, starre und tote Zeichen, denen kein pulsierendes Leben inne wohnt, denen auch kein unwillkürliches Interesse entgegenströmt. Die Kinder wollen Ideen zu ihrem Ideenkreise, Gedanken zu ihrem Gedankeninhalt, sie wollen Inhalt, den sie erkennen als dem eignen Seeleninhalt verwandt, als Leben vom eignen Leben. Der erste Unterricht bietet nach Maßgabe der bestehenden Lehrpläne solcher Materien gar sehr wenige; das Kind will aber wahlverwandte Geistesnahrung haben, muß sie haben, wenn es im Wachstum seines Geisteslebens nicht zurückbleiben, wenn es nicht hungern und darben soll! Darf man sich da wundern, wenn es bei einer Erzählung wie der „Sündenfall“ oder „Moses Errettung“ gespannt dasitzt und horcht wie ein Mäuschen? wenn bei der Geschichte „Josef wird verkauft“ sein sympathisches und sittliches Gefühl lebhaft erregt und Thränen hervorgerufen werden? Doch diese Wirkung, das Kind in Erwartung zu versetzen und seine Gefühlssaiten zum Schwingen zu bringen, können andere Stoffe eben so gut hervorrufen. Ich erinnere nur an die mächtigen Eindrücke, welche Märchen wie „Sternthaler“, oder „der Tod des Hühnchens“, „Fundevogel“, eine Geschichte wie „Genovefa“ oder Abschnitte aus dem „Robinson“ auf jedes Kind hervorbringen. Ich könnte zahlreiche Beispiele hierfür aus dem Leben meiner Kinderstube und deutliche Erinnerungen aus meiner eigenen Kindheit anführen. Doch wer könnte das nicht!

Soviel ist klar, daß mit der durch Schneyer konstatierten Wirkung auf das Kinderherz noch nicht der Beweis erbracht ist für die Behauptung, die biblische Geschichte sei der geeignetste Stoff für den ersten Religionsunterricht.

Sehen wir zu, durch welche weiteren Beweise Schneyer seine Behauptung fundamentiert. Er begnügt sich nicht mit der Begründung durch die Erfahrung; er unternimmt es, seinen Satz auch psychologisch zu stützen.

Seine hierauf bezüglichen Ausführungen sind zum Teil zu acceptieren. Allgemein wird zugegeben und gelehrt, daß der Ausgangspunkt für die religiösen Vorstellungen das Familienleben ist, daß die Gottesidee durch Idealisierung des Elternverhältnisses zu erzeugen, daß dieser Grundgedanke — nach Herbarts klassischen Worten — schon in früher Kindheit hervorschimmern und zu den ältesten gehören müsse, wozu die Erinnerung hinaufreiche, daß er verschmolzen werden müsse mit allem, was das wechselnde Leben im Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückkläuft. Ebenso ist richtig, was im bez. Ansätze über Maximenbildung gesagt ist, daß zuerst die Maximen des Genusses, auf einer späteren Stufe die der Klugheit und auf einem noch späteren Stadium die sittlichen Maximen entstehen, bez. zu vorwiegender Geltung gelangen; ein Irrtum wäre es jedoch, zu meinen, im ersten Stadium dieser

Entwicklung entstünden im Kinde gar keine Gedanken über die Zweckmäßigkeit des Genusses oder über die Rechtmäßigkeit seines Thuns.

Weiter sagt Schneyer, daß die einzelnen Völker die Stufenleiter von den sinnlichen Maximen bis zum Standpunkte der Sittlichkeit in ungemessenen Zeiten durchlaufen. Schade nur, daß er diesen Gedanken mit seinen Konsequenzen nicht zu Ende gedacht und so nicht zu dem Resultate gekommen ist, daß, ähnlich wie bei den Völkerindividuen, die sittlich religiöse Entwicklung des einzelnen Menschen auch eine sehr langsame, nur stufenweis fortschreitende ist und gar nicht anders sein kann, daß zwischen dem Anfangsgliede dieser Entwicklung und dem Endpunkte derselben ein weiter, weiter Raum sich befindet, daß dieser Abstand nicht im Fluge, sondern Station für Station zurückgelegt werden muß, daß, wer zwar das Ziel will, aber bei Anstrengung desselben die von der Geistesnatur angezeigte gliedweise Entwicklung ignoriert, unzweckmäßig verfährt und im Grunde genommen nicht weiß, was er thut. Der Verfasser hätte dann konstatieren müssen, daß zwischen der vorwiegenden Geistesthätigkeit des 6jährigen und der des 10jährigen Knaben ein gewaltiger Unterschied ist, daß, während beim 10jährigen die verstandesmäßige Auffassung vorherrscht, bei jenem die phantasierende prävaliert; er würde dann auf Grund dieser und ähnlicher Thatsachen zu Folgerungen gelangt sein, wie beispielsweise: das, was dem 10jährigen Kinde eine zweckentsprechende Geistesspeise ist, kann unmöglich dieselbe Bedeutung für's 6jährige Kind haben.

Doch brechen wir hiervon zunächst ab. Das Angeführte hat gezeigt, daß die psychologische Fundamentierung als hinreichend und gründlich nicht betrachtet werden kann. Untersuchen wir weiter, welche Aufgaben Schneyer für den Religionsunterricht auf Grund seiner eben besprochenen Fundamentierungsarbeit aufstellt.

Daß die Schule die in den Kindern vorhandenen Keime der Gottesidee zu entwickeln habe, ist etwas Selbstverständliches. — Daß die Schule die natürliche Liebe zu den Eltern, zur Gottesliebe und zum Wohlwollen gegen die Mitgeschöpfe, zur reinen Liebe des Christentums überzuleiten habe, ist gewiß eine an sich richtige Aufgabe des Religionsunterrichts, in dieser Allgemeinheit jedoch erscheint sie nicht viel mehr als ein schöner, viel- und doch nichtssagender Ausdruck. Welch grosser Unterschied ist nicht zwischen den im 6jährigen Kinde vorhandenen Anfängen des Mitgefühls und zwischen der Entwicklung desselben zur Teilnahme, nun gar erst zwischen der bloßen Sympathie und dem Wohlwollen, dieser reinsten und schönsten Eigenschaft des menschlichen Willens, der christlichen Nächstenliebe! Nach Schneyer's Darstellung wird einem die Annahme nahe gelegt, als mache sich das nicht allzuschwer; die natürliche Liebe des Kindes zu den Eltern, — welche Verfasser als das Resultat der vielen angenehmen Empfindungen betrachtet, welche die Eltern im Kinde hervorrufen —, sei eben nur zu verklären, zur Gottes- und Nächstenliebe überzuleiten und — doch liegt hierin eins der schwersten Probleme der Erziehung, dessen völlige Lösung nur bei

wenigen gelingt, nämlich die Niederkämpfung des von kleinauf in jedem Menschen wohnender Egoismus in seinen so mannigfaltigen Formen und die Hinführung zur selbstlosen Hingabe an fremdes Wohl und Wehe, was ohne liebevolle Pflege und glückliche Entfaltung des Gefühlslebens, besonders des Mitgefühls, ohne zweckmäßige Erweiterung des Umgangs, namentlich des idealen, ohne Begeisterung für die religiösen und sittlichen Musterbilder geradezu unmöglich ist.

Als eine weitere Aufgabe des Religionsunterrichts führt Schneyer an, es gelte, dem Gehorsam des Kindes, welchen es im Hause und in der Schule übt, die Richtung auf Gott zu geben, ihn zu einer freiwilligen und freudigen Unterordnung unter den Willen Gottes zu führen.

Das ist ganz richtig gesagt und klingt recht schön, doch erlaube ich mir zu fragen: Wie geschieht denn das? Hat etwa die Schule genug hierfür gethan, wenn sie das Kind von Anfang an an Gehorsam gewöhnt? Recht dankenswert wäre es gewesen, wenn der Verfasser hierüber sich geäußert hätte. Dann würde offenkundig geworden sein, dafs in der schlechten Fassung dieses einen Satzes ein ganzes Meer von Erziehersorgen enthalten ist. Wie stehen wir denn zu dieser Frage?

Genau besochen hängt die Forderung, den Schüler zum sittlichen Gehorsam zu erziehen, mit jener vorhergenannten, die natürliche Kindesliebe zur Nächsten- und Gottesliebe zu verklären, innig zusammen. Doch respektieren wir die vom Verfasser getroffene Sonderung. Der Schüler soll also durch den Religionsunterricht zur sittlichen Freiheit oder dahin geführt werden, dafs er gern und willig, aus innerster Überzeugung den Willen Gottes thue. Diese Geistesbeschaffenheit ist ein Ideal, für dessen Realisierung der gereifte Mann noch täglich und stündlich an sich arbeiten mufs, und der Weg dahin ist sehr weit und mühevoll und — das 6jährige Kind? Es steht oft noch gar nicht am Anfange dieses Weges, denn manch' ein Kind hat seine ersten sechs Jahre durchlebt, aber eine Anschauung von einem sittlichen Musterbilde und einer natürlichen Autorität noch gar nicht bekommen, auch nicht gelernt, pünktlich zu gehorchen und schnell seinen Willen zu bengen. Aber auch für diese Sphäre des Geisteslebens giebt es ganz bestimmte Stadien der Entwicklung, die nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, wenn es nicht zum Schaden der Charakterbildung anschlagen soll. Dieselben lassen sich nicht besser und treffender bezeichnen als mit Prof. Th. Vogt's Worten, nämlich a) als blinde Unterwerfung, b) als willige Unterwerfung und c) als moralische Unterwerfung. Anfänglich gehorcht das Kind blind, ohne alles Reflektieren über Warum und Wozu, einfach aus Achtung der ihm gegenüber stehenden Gewalt; im 2. Stadium hat der Gehorsam des Knaben den Charakter des Blindseins verloren, sein Gehorsam ist das Resultat von Überlegungen, bestimmter Beweggründe; das vorherrschende Motiv bei normaler Entwicklung ist die Achtung vor und die Zuneigung zu Eltern und Erziehern. Erst auf einer späteren Stufe gelangt der Zögling zur moralischen Unterwerfung oder zur sittlichen Freiheit, da er nicht mehr gehorcht aus Rücksicht auf Lohn oder

Strafe, auf Beifall oder Mißbilligung, sondern deshalb, weil er nach seiner Überzeugung nicht anders kann, weil die sittlichen Ideen, welche bekanntlich mit dem göttlichen Moralgesetze übereinstimmen, in ihm zur Herrschaft gelangt und ihre Imperative ihm zu eigenen Directiven geworden sind.

Doch auf diese letzte Stufe kann niemand geführt werden, er habe denn erst die zweite erklommen, und die zweite hat zur Voraussetzung, daß jemand zuvor die blinde Unterwerfung gelernt habe. Es ist demnach im rechten Lichte betrachtet ein wenig zweckmäßiges Verfahren, das Endglied einer Entwicklungsreihe nennen und als Ziel aufstellen, und dabei die Zwischenglieder nicht nennen. Ebenso unzweckmäßig ist es, schon dem ersten Religionsunterrichte jene höchste ideale Forderung zur Aufgabe machen, während es doch notorisch ist, daß viele der 6jährigen Kinder überhaupt das Gehorchen noch nicht gelernt haben und demnach noch nicht auf der untersten Stufe der Sittlichkeit stehen.

Als 4. und letzter Punkt fordert der Verfasser, daß der erste Religionsunterricht alle Lebensverhältnisse im Lichte des göttlichen Willens anschauen lehre. Diese Forderung, welche die Bildung des ästhetisch-moralischen Urteils und Gefühls hauptsächlich einbegreift, hätte nicht an letzter, sondern an erster Stelle genannt werden sollen, denn wie anders will man auf Willen und Gehorsam einwirken als durch die Erkenntnis oder die sittliche Einsicht, welche zur inneren Gesetzgeberin und Richterin nach und nach erhöht werden muß? wie anders will man die Liebe zu Gott erzeugen, als daß man die aller menschlichen Liebe vorausgehende Liebe Gottes anschauen und kennen lehrt?

Doch abgesehen von der Zurückstellung der Urteils- und Gewissensbildung auf den letzten Platz unter den Aufgaben des Religionsunterrichts, erscheint auch diese letzte Forderung an den ersten Unterricht als viel zu hoch gegriffen. Zunächst ist schon dies bedenklich, daß der Verfasser fordert, bezw. zu fordern scheint, alle Lebensverhältnisse sollen angeschaut werden, und ist doch noch so vieles, hinter dessen Verschleierung des Kindes Blick nicht dringen darf. — Außerdem ist dies zu leisten gar nicht möglich, weil dem Kinde hierzu die apperzipierenden Hülfen in seinem Erfahrungskreise fehlen. „Das Kind, wenn es aus dem elterlichen Hause in die Schule kommt, kennt von allen den verschiedenen Lebensverhältnissen aus seiner eigenen Anschauung nur eins: das Familienverhältnis“*), — so sagte Schulrat K. Bormann in Diesterwegs Wegweiser, und so ist es.

Weiter soll das Kind die vorgeführten Verhältnisse im Lichte des göttlichen Willens anschauen lernen. Das heißt wiederum nichts anderes als: etwas Unmögliches fordern. Das Kind kann über die eng begrenzte Sphäre seiner eigentümlichen Anschauungsweise nicht hinaus. Zuvor muß es lernen die Dinge und Verhältnisse im gemeinen Verstande anschauen, was dem 6jährigen Kinde noch sehr schwer fällt; dann erst kann es allmählich zu einer anderen Beurteilung hingeführt

*) siehe Deutsche Bl. f. e. Unt. 1884, No. 33. S. 265.

werden. Bekanntlich sieht das 6- und 7jährige Kind mit ganz anderen Augen wie der Erwachsene, den toten Dingen legt es Leben, den unvernünftigen Wesen legt es Vernunft bei, gerade wie die tolle Phantasie sie ausstattet. Die Vorstellungen des Kindes sind noch gar nicht zu Begriffen verdichtet, sein Denken ist in geringem Grade verstandesmäßig. Daher ist das Kind auf dieser Altersstufe noch gar nicht befähigt, das Thatsächliche, das ihm entgentritt, richtig aufzufassen, das muß es erst lernen. Wie will man von einem Wesen auf solch niedriger Stufe geistiger Entwicklung fordern, daß es die in den bibl. Geschichten enthaltenen Verhältnisse im Lichte des göttlichen Willens anschauet?! Muß es nicht zuvor auf die Stufe gehoben werden, daß es sie so anschauen lernt, wie jeder Mensch mit nüchternem Verstande sie anschaut?

Man sieht hieraus, zu welchen Übertreibungen es führt, wenn geläufige und schön gefasste Postulate, die das Ganze der religiösen Bildung umfassen, zu Zielpunkten für einen Teil des Bildungswegs, hier für das erste Schuljahr, aufgestellt werden. Auf diese Weise wird der Sache wahrlich nicht gedient, das trägt nur zur Verdunkelung bei, und die Folge davon ist: „Wir kommen weiter von dem Ziel.“

Ich kann von Schneyer's Forderungen nicht scheiden, ohne noch eins bemerkt zu haben. Gesetzt, diese Forderungen wären richtig, die Beschaffenheit des kindlichen Geistes wäre derart, dass er das Thatsächliche in den biblischen Erzählungen zu fassen vermöchte, — wäre damit schon die Zweckmässigkeit dieser Geschichten für den ersten Unterricht erwiesen und der beabsichtigte Erfolg verbürgt?

Die Antwort wird sich bald ergeben. Die sittlich-religiöse Bildung, welche durch das Anschauen der in den Geschichten enthaltenen Willensverhältnisse begründet und weitergeführt werden soll und die hauptsächlich das sittliche Urteil, das sittliche, sympathische und religiöse Gefühl zum Gegenstande hat, ist nur dann denkbar, wenn das Kind im Elternhause die Anfänge des Mitgefühls, so wie bestimmte sittliche Urteile — (eigentlich sind nur ästhetische Urteile, weil ihnen noch die Rückbeziehung auf das eigene Ich fehlt) — ausgebildet, wenn es die Grundbegriffe über gut und schlecht, über hässlich und liebenswert, über wahr und unwahr gewonnen hat; wenn es daheim in einem recht gearteten Familienverhältnis gelebt, wenn es in demselben Autorität und Liebe kennen gelernt und eine gewisse Lebensanschauung sich angeeignet hat. Der Verfasser hält diese Voraussetzung in der Wirklichkeit gegeben*) und meint, auf dieser Grundlage dürfe nur weitergebaut werden.

Leider kann ich seiner Annahme nicht beipflichten. Das häusliche Leben und die Kindererziehung lassen in Stadt und Land den christlichen Charakter zum grossen Teil vermissen, Familienordnung und

*) Am Schlusse modificiert Schneyer allerdings sein Urteil, indem er sagt: „Unter den Kindern des Volks ist noch ein grosser Teil, dem gar sehr spärlich die Strahlen der Liebe ins Leben scheinen und deren Seelen darum zu erkalten, zu verhärten drohen“ u. s. w.

Kinderzucht sind weit und breit gar sehr verfallen und man möchte mit Pestalozzi rufen: Gebt uns Mütter, Mütter für ihre Kinder! Unter so beschaffenen Verhältnissen ist zu bestreiten, dass das „Bedürfnis religiöser Erkenntnis“ in der Brust der 6jährigen Kinder wohne, dass das Gefühl für Recht und Unrecht hinreichend entwickelt sei. Darum kann in vielen Fällen die „Ordnung des Familienlebens“ als „Symbol der Weltordnung“ nicht verwertet, die Eigenschaften der Eltern können durch Idealisierung zu Eigenschaften Gottes nicht erhoben werden. Darum ist der erste Religionsunterricht oft nicht in der Lage, an das Vorhandene einfach anzuknüpfen, es weiterzuführen, zu vertiefen und zu befestigen.

Soll daher das Ziel des ersten Religionsunterrichts kein utopisches, sondern ein erreichbares sein, so muss es wesentlich heruntergeschraubt werden. — Selbstverständlich muss die Idee von Gott, die dereinst den „ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens“ einnehmen soll, schon im ersten Unterricht hervorschimmern; im Übrigen müssen sich die dem Kinde darzubietenden Gedankenmaterien dem geistigen Horizonte des Kindes, also seinem Vorstellungs- und Gemütsleben möglichst nahe halten, um einer nachhaltigen Einwirkung gewiss zu sein. Durch sie und an ihnen muss die unentbehrliche Grundlage für die Bildung des sittlichen Urteils gewonnen und für die Entfaltung des Gefühls, besonders des Mitgefühls, Sorge getragen werden.

Doch folgen wir den Ausführungen des Verfassers, der da behauptet, dass die biblischen Geschichten dem Anschauungskreise 6- und 7-jähriger Kinder nahe liege, weiter. Derselbe sucht dies an einer Auswahl von Erzählungen klar zu legen und nachzuweisen, wie dieselben Ausgangspunkt der sittlich-religiösen Entwicklung und gleichzeitig als Inhalt des ersten Religionsunterrichts zu verwenden seien.

Schneyer beginnt seinen Cyklus mit der „Schöpfungsgeschichte“, die nach seiner Meinung für die Entwicklungsstufe des 6. und 7. Jahres ganz geeignet ist. Diese Behauptung stützt er darauf, dass in diesem Alter schon ein tiefer Zug nach dem ursächlichen Zusammenhange der Erscheinungen sich offenbare. Zum Beleg hierfür führt er die Worte eines 6-jährigen Kindes an; sie lauten: „Mutter, du hast mich getragen, als ich klein war, deine Mutter hat dich getragen, als du klein warst: wer hat aber das erste Kind getragen?“ Schneyer, welcher noch eine ganze Reihe von Beispielen ähnlichen Inhalts aus seiner Erfahrung hinzuzufügen vermag, baut hierauf die Folgerung, dass das Fragen des Kindes nach Grund und Ursache der Erscheinungen einen tiefen Zug des kindlichen Geistes ausmache, und fordert demgemäß, dass der Unterricht diesen Zug nicht unberücksichtigt lasse.

Zunächst möge ganz ununtersucht bleiben, ob es überhaupt möglich ist, dass das normal entwickelte 6-jährige Kind eine Frage wie die angegebene zu stellen befähigt ist. Richtig ist jedoch, dass selbst im kleinen Kinde bei glücklicher geistiger Entwicklung ein Streben ruht, das Woher, Warum, Wozu, Womit für die Dinge und Vorgänge der



Außenwelt zu erfahren. Es sind dies eben die ersten Anfänge des spekulativen Interesses. Von Jahr zu Jahr wachsen dieselben, ein aufgeweckter 6-jähriger Knabe kommt mit seinen Fragen oft gar nicht zu Ende. Über alles macht er sich seine Gedanken, wo der Schnee herkommt und wie er entsteht, über die Sonne, ihre Gröfse, ihren Lauf und Untergang, über das Scheinen der Sterne, über die Empfindungen am eigenen Körper, über sein Wachsen, sein Schlafen, sein Aufstehen, über das Schlagen der Wanduhr, über die Bewegung der Eisenbahn, über die Bedeutung der Eigennamen, der Tier-, Pflanzen-, Ortsnamen u. s. w. Ich könnte hierfür mit einer ansehnlichen Sammlung aus meinem Tagebuche dienen. (Erst vor wenigen Wochen fragte ein 6-jähriges Söhnchen nach einem heftigen Platzregen seinen Vater: „Wo kommt denn das Wasser her?“ Und als die Antwort ihm nicht genügte, fuhr er selbst antwortend fort: „Spuckt da der liebe Gott?“ Beim Bewegen der Blätter und Zweige fragte er: „Wer macht denn den Wind? Bläst da der liebe Gott?“ — Hierbei will ich jedoch bemerken, dass der kleine Fragesteller als Kind mit Durchschnittsentwicklung nicht anzusehen ist, da er schon im Alter von 1 $\frac{1}{2}$ Jahren zum ersten Male „ich“ richtig anwendete.)

Schneyer wird vielleicht denken, dass ich, der ich ja ähnliche Beobachtungen gemacht, die von ihm getroffene Auswahl billigen und die Schöpfungsgeschichte für den ersten Unterricht als geeignet bezeichnen werde. Doch das wäre weitgefehlt! Im Gegentheil bin ich der Meinung, dass diese Materie vor dem 4. Schuljahr nicht zur Behandlung kommen sollte. Und zwar aus folgenden Gründen.

Die Entfaltung des spekulativen Interesses ist nur ausnahmsweise im 6. Lebensjahre so weit, wie vom Verfasser angegeben, gediehen; die grofse Mehrheit der Kinder ist in dieser Hinsicht weit zurück. Wenn auch zuzugeben, dass die bezeichnete Richtung der Geistesthätigkeit in jedem Kinde vorhanden ist, so ist damit nicht behauptet, dass dieselbe die wichtigste und vorherrschende Seite des Geisteslebens auf dieser Altersstufe ausmache. Wer dies annähme, verriete dadurch eine grofse Unkenntnis der psychischen Entwicklung, denn es ist bekannt, dass das Spekulieren und Philosophieren als überwiegende Thätigkeit erst am Ende dieser Entwicklung steht. — Und nun bedenke man den kurzen Zeitraum von 6 Jahren, von welchen die drei ersten der Periode angehören, da das Kind noch nicht zum vollen Selbstbewusstsein gelangt ist. Erst mit der Erwerbung des Ichbegriffs erlangt es gewissermaßen das Fundament für seine geistige Bildung, einen festen Grund inmitten der mannigfaltigen, schwankenden Gebilde seiner Innenwelt. Was hinter diesem Zeitpunkt zurückliegt, ist gleichsam ihm ein bunnter, schöner, endloser Traum. Zuerst ist ja der kleine Mensch ein nur empfindendes Wesen. Allmählig, nachdem es durch unzählige psychische Akte gelernt hat, seine Empfindungen auf äufserer Ursachen zurückzuführen, wird es ein vorstellendes Wesen, und erst später, wenn seine Vorstellungen einen gewissen Grad von Deutlichkeit erlangt,

auch die Vorstellungen vom eigenen Körper und dessen Teilen als zu ihm gehörig, sich gebildet haben, entsteht der Ichbegriff. Noch lange, nachdem es den Gegensatz zwischen dem Ich und den Personen und Dingen um sich herum kennen gelernt, nachdem es längst laufen, seine Händchen und seine Zunge gebrauchen gelernt hat, wird sein Geist durch die bunte Mannigfaltigkeit der Dinge, an denen es immer Neues zu entdecken giebt, in Anspruch genommen, ehe ihm das Forschen nach Zusammenhang, Ursache und Notwendigkeit zu einem Bedürfnisse wird. Es ist dies das Lebensalter der eigentlichen Receptivität und die Periode der vorherrschenden Phantasie, des kindlichen Spiels, da die von den Dingen gewonnenen Bilder immer wieder im Bewusstsein aufsteigen und da des Kindes liebste Thätigkeit hauptsächlich darin besteht, mit den erlangten und liebgewonnenen Vorstellungen souverän zu schalten und zu walten, je nachdem es seiner Einbildungskraft mehr oder minder die Zügel schießen lässt.

Eine große und schlimme Täuschung ist daher, zu behaupten, das kleine Kind habe schon oft gefragt: Wie ist alles entstanden? Der tiefe Zug des 6-jährigen Kindes ist nicht das Warum. Darum halte ich die Behandlung der bez. Erzählung im ersten Schuljahre für eine nicht scharf genug zu verurteilende „Verfrühung“*), wodurch sowohl das religiöse als auch das spekulative Interesse des Kindes eine schwere, oft gar nicht mehr zu reparierende Schädigung erfährt.

Nicht wesentlich anders lautet das Urteil in Beziehung auf die Behandlung des Sündenfalls. Auch diese Geschichte ruht auf einem tiefen religions-philosophischen Hintergrunde,**) und es wäre eine dürftige Ansbeute dieser Materie, wenn das Kind aus ihr nur das Wesen der Übertretung, den Ungehorsam nach Entstehung und Folgen kennen lernte. Für diesen Zweck würde die Krummmachersche Parabel „Die Reue“ dieselben und bessere Dienste thun. Nach meinem Dafürhalten muss, wenn diese Geschichte erst zur unterrichtlichen Behandlung steht, tiefer gegraben werden. Ist es denn, so fragt man unwillkürlich, überhaupt statthaft, zu dem 6-jährigen Kinde, in welchem weder die Vorstellung des Bösen, noch die Idee von Gott hinreichend deutlich ausgebildet ist, welches den Begriff der „Sünde“ noch gar nicht hat, schon von einem „Sündenfalle“, vom Teufel, dem Urheber des Bösen, zu reden, vor dem Kinde, dass noch gar keine Ahnung von der auf der Erde existierenden Bosheit und Niedertracht hat? Wie soll ihm, das so außerordentlich arm an sittlichen Erfahrungen, so bar aller Selbstbeobachtung ist, das Wachsen der bösen Lust, die kurze Überlegung der ersten Menschen vor, die Reue nach der That, wie weiter die Bedeutung der Worte: „Ich will Feindschaft setzen“ etc., „Im Schweiß deines Angesichts“ etc. u. a. m. nahe gebracht und verständlich gemacht werden? Dies ist rein unmöglich, denn es fehlen dazu die

*) Rein, erstes Schuljahr. Einleitung XI. u. s. f.

***) Rein, drittes Schuljahr, II. Aufl. S. 2 u. s. f.

Vorbedingungen im Innern des Kindes. Wohl giebt es Antworten, aber seine Worte sind leere Lautverbindungen; wohl zeigt es scheinbar Aufmerksamkeit, aber sie ist bloße Gefälligkeit gegen den Lehrer; zwar lernt es sogar ganze Abschnitte der Geschichte nacherzählen, doch nur vermittelt des rein mechanischen Memorierens; im Innern bleibt es unberührt. Denn die Kluft zwischen der Anschauungsweise des 6-jährigen Kindes, das ahnungslos ins Leben blickt, und der Situation der vor einer großen Entscheidung stehenden ersten Menschen ist so kolossal, dass die Phantasie, die noch ganz ungeschult ist, sie unmöglich in entsprechender Weise ausfüllen kann.

Hiernach ist denn auch der Schneyer'sche Ausspruch: „Eine verständlichere, der Natur des Kindes entsprechendere Geschichte für dieses Alter kenne ich nicht, als die Geschichte der ersten Menschen und die Schöpfungsgeschichte“ auf seinen wahren Wert zurückzuführen.

Der Verfasser schreitet sodann zu Erzählungen aus der Patriarchenzeit, namentlich aus Abraham's und Josef's Leben, weiter und bespricht sie, er reiht an dieselben die Geschichte vom Moseskinde, von Eli und Samuel und von David. Schliesslich nennt er einzelne neutestamentliche Erzählungen, hinsichtlich deren er selbst einschränkend bemerkt, dass das Kind freilich noch nicht die höchsten Ideen des Christentums fassen könne. Von ihnen allen behauptet er, dass sie dem kindlichen Anschauungskreise nahe stehen und verspricht sich deshalb von denselben den besten Erfolg.

Mit Bezug auf die Patriarchengeschichte sagt er: „So sehen wir denn, dass das Dorfkind ganz in den Vorstellungen lebt, die das Leben der Patriarchen ihm bietet, das Stadtkind aber wenigstens die Hauptzüge desselben in sich aufgenommen hat; beide aber diese mit dem Gefühle der Lust verbundenen Vorstellungen gern hervorrufen, gerne in ihren Gedanken im Freien mit jenen Hirten leben, mit ihnen empfinden.“ Wer wüsste nicht, dass Hund und Schaf, dass die Weide- und Haustiere zu dem liebsten Umgange des Kindes gehören,*) ferner dass in den Geschichten der Patriarchenzeit die einfachsten menschlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse gegeben sind, dass daher diese Erzählungen mehr wie alle anderen Erzählungen der heiligen Schrift zum ersten Unterrichte geeignet sind.

Trotzdem empfehlen sie sich als Gegenstand unterrichtlicher Behandlung des ersten Schuljahres sehr wenig. So sympathisch dem Kinde in diesen Erzählungen auch die Staffage ist — die Scenerie ist es weniger! — so unverständlich ist ihm die Gemütslage der handelnden Personen, der Patriarchen selbst. Was weiß das 6-jährige Kind von der Schwere eines Befehls, wie ihn der 75-jährige Abraham in Haran erhielt, was von der Grösse eines Gehorsams, der alle Bedenklichkeiten überwindet, was von den Gefahren einer Wüstenreise, was von dem Leben und Sorgen eines heerdereichen Nomaden u. s. w.!

*) Heinecke, Bildung des Mitgefühls. (Pädag. Studien von Rein 1883, Heft III.)



Das, was die sittliche Sphäre des dargebotenen Erzählstoffes ausmacht, muss der sittlichen Entwicklung des Kindes nahe stehen, soll der Stoff für den ersten Unterricht geeignet sein. Das ist hier jedoch nicht der Fall. Das Kind steht, wie schon oben gesagt, auf einer zu niederen Stufe sittlicher Bildung, befindet sich oft noch nicht in dem Stadium der blinden Unterwerfung, sondern die Maximen des Genusses beherrschen es, sein Streben geht neben dem Spiel grösstenteils auf sinnliche Lust, das Wägen und Wählen zwischen verschiedenen Entschliessungen hat es noch gar nicht oder selten geübt. Die sittlichen Urteile beginnen sich erst zu regen, auch die religiösen Vorstellungen und Gefühle, die anfangs sehr dunkel und unrichtig, „luftige Phantasiegebilde“, sind erst im Entstehen, ebenso ist die Teilnahme an Leid und Freude anderer Menschen noch wenig gefördert, und hat es somit noch nicht den allerersten Schritt zur Überwindung der aufgeschossenen Selbstsucht thun können. Selbst „das Grundgefühl des religiösen Lebens, das Gefühl allseitiger Abhängigkeit von einer übersinnlichen Welt ist kaum vorhanden.“*)

Wenn nun dies die Geistesbeschaffenheit des 6-jährigen Kindes ist, so ist unschwer einzusehen, was sich hieraus bez. der von Schneyer getroffenen Auswahl biblischer Erzählungen ergibt; nämlich dies: das Kind ist weder befähigt, das thatsächliche Geschehen der bez. Erzählungen richtig zu apperzipieren, noch das im Untergrunde liegende Religiös-Sittliche zu vernehmen. Das gilt für alle 6-jährigen Kinder, ohne Ausnahme. Für die Mehrheit gilt aber auch noch dies, dass sie überhaupt noch nicht unterrichtsfähig sind, sondern erst unterrichtsfähig gemacht werden müssen. Die Ursache hierfür liegt darin, dass sie zu wenig Vorstellungsmaterial besitzen, und dass ausserdem die Vorstellungen der notwendigen Klarheit und Bestimmtheit, ohne welche die Apperceptionsfähigkeit nicht denkbar ist, entbehren.**)

Notwendig und interessant zugleich ist ein Blick auf die Art, wie Schneyer sich mit den Einwendungen der gegnerischen Seite auseinandersetzt.

Wiedemann hat in seinem Buche „Der Lehrer der Kleinen“ unter anderen Gründen gegen die biblischen Geschichten im ersten Schuljahre auch den mit angegeben, dass, wenn im Anfangsunterrichte eine Geschichte wie z. B. „Kains Brudermord“ behandelt würde, dem Kinde zu frühe und zu plötzlich die grosse Entartung der Menschennatur vor Augen gestellt werde; die dadurch hervorgerufenen Eindrücke wirkten zu mächtig und deshalb nachteilig auf das Kind ein. — Schneyer antwortet darauf: Werden diese Eindrücke nach 1, 2 oder 3 Jahren geringer sein? Die Kinder, die doch nicht Kinder bleiben können, müssen auch die mannigfachen und grossen Verirrungen, z. B. dass

*) Thrändorf, die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. (Pädagog. Studien von Rein 1883, 1)

**) H. Wendt. Über Exkursionen, mit besonderer Rücksicht auf die Schul-erziehung in grossen Städten. S. 4. Dr. K. Lange, über Apperception.

ein-Mensch den andern ermordet, kennen lernen. Das geschehe sowieso durch's Leben. Darum erscheine es als besser, das Kind planmäfsig durch den Unterricht in die Wirklichkeit des Lebens einzuführen, als es dem Zufalle zu überlassen, wie es mit der moralischen Entartung des Menschengeschlechts bekannt gemacht werde.

Sollte mit dieser Entgegnung das erwähnte Bedenken wirklich zerstreut sein? Darin sind wohl alle einig, dass der Schüler das Leben der Menschen, wie es thatsächlich ist, kennen lernen muss, dass man ihm deshalb nicht blofs Tugendbilder, was bald zu tödtlicher Langeweile führen würde, vorführen dürfe, sondern auch den Menschen, wie er irrt, strauchelt und fällt. Nur vergesse man darüber eins nicht. Der Kreis des Umgangs und des sittlichen Urteils war bisher eng, so eng begrenzt, wie räumlich das elterliche Haus, der elterliche Hof und Garten war. Von hier aus muss der Blick weiter geführt werden, aufwärts und abwärts. „Aufwärts giebt es nur einen Schritt und nichts Höheres mehr,“ zu „Gott, dem reellen Centrum aller praktischen Ideen, dem Vater der Menschen, dem Haupt der Welt“ — (vorausgesetzt, dass das Kind daheim „die zärtliche Sorge der Mutter, den freundlichen Ernst des Vaters, die Verkettung der Familie, die Ordnung des Hauses in aller Reinheit und Würde“ kennen gelernt hat;) — „abwärts eine unendliche Weite und Tiefe. Nach jener Seite muss das übersinnliche Reich sich öffnen; denn im Sichtbaren ist der Familienkreis selbst das Schönste und Würdigste. Aber auf der entgegengesetzten Seite liegt die Wirklichkeit, und zeigt theils von selbst mit zudringlicher Sinnklarheit ihre Mängel und ihre Not, theils ist es Pflicht der Erziehung, vollends aufzudecken, was der Zögling nicht sieht und doch sehen muss, um als Mensch leben zu können.“ So sagt Herbart.*) Wer wollte die Wahrheit seiner Worte anfechten! Sollte jedoch es sich empfehlen, das Kind, dessen „Sünden“ bisher zerbrochenes Spielzeug, zerrissene Kleider, zerstoßene Fensterscheiben gewesen, nun gleich mit einem Male zu dem Abgrunde tiefster sittlicher Entartung, wie sie in Kains Geschichte entgegen tritt, hinzuführen? Nimmermehr kann das zweckmäfsig, kann das pädagogisch richtig sein! Ein solches Verfahren wäre ähnlich dem einer unverständigen und lieblosen Mutter, welche ihren wachen Säugling aus dem hellen Licht des sonnigen Wohnzimmers ins tiefe Dunkel des Kellers mitnehmen wollte. Vielmehr muss als Gesetz dies gelten: das Kind darf nur allmählich fortgehend in die unendliche Weite moralischer Abirrung geführt werden. Nur dann kann die Bildung des kindlichen Gefühls und Urteils gelingen, nur so können sich die sittlichen Unterscheidungen schärfen, nur so die Elemente der sittlichen Ideen an „Klarheit und Würde“ gewinnen. Herbart sagt a. a. O. „Die Welt, wie der Knabe sie betrachtet in den Stunden des Ernstes, dehne sich weiter und weiter;

*) Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. H. W. XI.

zwar immer gelegen zwischen den gleichen Extremen, dränge sie gleichsam dieselben in weite Fernen hinaus, damit Platz werde für die Menge der Charaktere, welche am Faden der Geschichte hercintreten.“

Schließlich werde noch die Aufmerksamkeit auf die Grundsätze, welche Schneyer für die unterrichtliche Behandlung selbst aufstellt, hingelenkt.

Schneyer, welcher gleich anfangs seine Behauptungen durch den Hinweis auf eine lange Erfahrung begründet, will auf gegnerischer Seite den Erfahrungsbeweis nicht gelten lassen. Deshalb sucht er darzuthun, dass die Erfahrung des Lehrers Förster in Zittau, der a posteriori zur selben Erkenntnis wie Wiedemann und viele andere gelangt ist, nicht beweiskräftig sei. Försters Erfahrungen seien jedenfalls daraus zu erklären, dass ihnen ein unzweckmäßiges Handeln vorhergegangen, denn anders können des Verfassers Worte: „Die Ursachen für diese Erscheinungen suche ich in dem Umstande, dass von dem „„Wie““ der Behandlung Alles abhängt“, nicht wohl verstanden werden.

Doch hören wir, wie nach Schneyer die unterrichtliche Behandlung sich gestalten soll. Das Gelingen des Unterrichtes hängt nach ihm davon ab, dass dem Lehrer „von keiner Seite ein Zwang über Auswahl, Anordnung und Behandlung der Geschichte aufgelegt werde.“ Bei ihm ist also die erste Vorbedingung für den Erfolg die uneingeschränkte Freiheit des Lehrenden, was er im darauffolgenden Satze jedoch wieder wesentlich einschränkt durch die Worte: „Freilich der Anfänger kann nur nach Vorschrift und Muster erzählen und behandeln.“

Sollte das Gelingen wirklich durch den von allen Fesseln freigemachten Subjectivismus verbürgt werden? Will der Verfasser die Natur und Gesetzmäßigkeit des Geistes, die der Willkür ganz bestimmte Schranken steckt, gar nicht in Rücksicht ziehen? Weis er nichts von dem theoretisch anerkannten Grundsatz: „Das, was der Zögling vor aller Erziehung war, muss für diese Ausgangspunkt und Beziehungspunkt aller Thätigkeit und aller Fürsorge sein?“*)

Noch seltsamer als diese Vorbedingung charakterisieren sich die Normen, die Schneyer für Auswahl und Behandlung aufstellt. Seltsam sind sie, denn hätte der Verfasser seine anfangs genannten Forderungen darauf hin geprüft, so würde er zu dem Resultate gekommen sein, die bibl. Geschichte aus dem ersten Unterrichte zu verpönen.

Schneyer verlangt nämlich von dem Lehrer, dass er in der anschaulichen Weise der Bibel erzähle, aber nicht mit den Worten derselben, in kindlichem Tone, ohne jedoch läppisch zu werden. Dies begründet er durch den Satz: Die Kinder haben kaum die Sprache des Lehrers gelernt und sollen schon wieder in die Bibelsprache eingeführt werden. Unmittelbar vorher fordert er als allererste Bedingung fürs Gelingen volle Freiheit für den Lehrer; hier jedoch steckt er be-

*) Ziller, allgemeine Pädagogik, § 10.

stimmtes Maß und Grenze und hebt dadurch die eben verkündete Freiheit der Subjektivität wieder auf. Wo bleibt da die Konsequenz des Denkers?

Aber noch eins ist dem Schneyer'schen Grundsatz gegenüber zu bemerken. Verfasser erkennt nämlich klar, dass eine Hauptschwierigkeit für den bibl. Geschichtsunterricht auf der Unterstufe in der Darbietung liegt; denn wenn die Erzählung nach dem Wortlaut der Bibel vorgetragen wird, so ist sie den Kleinen geradezu unverständlich und ohne allen Erfolg; wird sie jedoch in freier Weise, nach Wiedemann, dargeboten, so wird der Text leicht so verkindlicht, dass er alles Andere ist, nur keine bibl. Erzählung.*) Dieser Scylla und Charybdis sucht er aus dem Wege zu gehen; daher seine oben genannte Vorschrift. Nur fragt es sich: Ist Schneyer beiden Extremen wirklich glücklich entronnen? Bei genauerem Zusehen muss man antworten: Es ist ihm nicht gelungen. In seinen Beispielen, welche Winke für das Vorerzählen enthalten, hat er so verkindlicht, dass, wenn man seinen Direktiven folgen wollte, von der bibl. Fassung wenig oder nichts übrig bliebe. Ein Mittelweg ist nicht gut möglich. Eben deswegen sagt Herr Rein — und ich stimme ihm vollständig zu — „Wir geben den Kindern lieber jede andere Geschichte, als eine derartige Verwässerung des biblischen Stoffs.“

Eine andere Norm Schneyer's für die unterrichtliche Behandlung lautet: „In der Auswahl des Stoffs ist lediglich das allgemein Menschliche hervorzuheben; das den Vorstellungen einer vergangenen Zeit und einem bestimmten Glaubensbekenntnisse allein Angehörige muss fern bleiben. Ebenso das dem Gedankenkreise des Kindes Fernliegende.“ Wie der Verfasser seine dem ersten Religionsunterrichte gestellten Aufgaben mit diesem Grundsatz in Einklang zu bringen vermag, ist geradezu unerfindlich. Hier verkündet er, dass im Unterrichte lediglich das allgemeine Menschliche hervorgehoben werde; oben dagegen forderte er vom Lehrer, das derselbe alle Lebensverhältnisse im Lichte des göttlichen Willens anschauen lehre. Ist das nicht ein offener Widerspruch?

An der Hand der Schneyer'schen Auswahl werden die Kleinen erst an den Anfang der Welt gestellt, dann werden sie ins Paradies, später nach Haran, von da nach Kanaan unter Nomaden, dann nach Ägypten unter Pharaonen und Sklaven, dann zurück ins Land Israel, in die Zeit der Bekriegung Israels durch die Philister, dann ins Zeitalter Jesu, dessen Zeitgenossen mit der Messiashoffnung sich trugen, geführt; ist dies wohl möglich, ohne die Kinder in die Vorstellungen der vergangenen Zeiten einzutauchen? Ist's nicht vielmehr der grösste Widersinn, bei solcher Auswahl zu verlangen, dass das dem kindlichen Gedankenkreise Fernliegende wegbleiben soll?!

Noch Vieles wäre zurückzuweisen von dem, was Schneyer mit dem

*) Rein, erstes Schuljahr S. XI, XII.

Bruststone der Überzeugung uns Lehrern als Wahrheit verkündigt hat. Doch werde die Untersuchung hier abgebrochen. Wem könnte auch mit den unausbleiblichen Wiederholungen gedient sein! Bedauerlich ist und bleibt es, dass Herr Schneyer seine Beobachtungen nicht tief genug geführt haben; seine Überlegungen konnten daher, trotz allen guten Willens, zu in sich einigen, widerspruchsfreien und eben darum wertvollen Resultaten nicht gelangen.

So viel dürfte klar geworden sein, dass die biblischen Geschichten für den Anfangsunterricht sich nicht eignen. Eben deshalb muss ein vorbereitender Unterricht, der die Vorbedingungen für die richtige Apperception zu schaffen, den Hunger nach geistlicher Speise zu erzeugen und die Empfänglichkeit für die Musterbilder der Sittlichkeit zu bereiten hat, vorausgeschickt werden.

Dies in der neuesten Zeit aufs neue mit aller Entschiedenheit gefordert und gleichzeitig die Notwendigkeit dieser Forderung mit zwingenden Gründen nachgewiesen zu haben, ist besonders eines der Verdienste Ziller's und auch der Verfasser der Schuljahre. Einsichtige Pädagogen haben das allerdings schon vor langer Zeit eingesehen, doch ihre Rufe waren Johannesstimmen in der Wüste, die spurlos verhallt und in gänzliche Vergessenheit geraten waren.

Einen von ihnen, dessen Bedeutung für die Pädagogik allseitig anerkannt, an welchem mit Recht „eine treffliche Beobachtungsgabe“ und ein „klarer, scharfer Verstand“ gerühmt wird, will ich redend einführen, nämlich Salzmann; die Säkularfeier seiner Schöpfung „Schneepfenthal“ ist ja noch in Aller Erinnerung.

In seiner vor 104 Jahren herausgegebenen Schrift „Die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen“ wendete sich Salzmann nachdrücklich gegen die damalige Unterrichtsweise in der Religion. Er sagte von ihr S. 35:

„Man übte ihr Gedächtnis und vernachlässigte ihren Verstand fast gänzlich; man gewöhnte sie bloß zum Glauben, aber nicht zum Nachdenken, man führte sie von Ägypten durch die arabische Wüste nach Canaan, zeigte ihnen Wunder, die daselbst waren verrichtet worden, und vergafs fast gänzlich, sie auf das aufmerksam zu machen, was um sie her vorging. Daher mag nun wohl grossentheils die Verdrossenheit zum Beobachten und eignen Nachdenken, die fast durchgängig bei dem grossen Haufen herrscht und die bejammernswürdige Fühllosigkeit rühren, mit welcher er unter Gottes Werken wandelt, sie genießet und zertritt; daher mag es wohl kommen, das man immer neunhundert neun und neunzig Menschen rechnen kann, die mechanisch ihre Geschäfte so fortsetzen, wie sie es von ihren Lehrmeistern gesehen haben, gegen einen, der es sich einfallen läßt, durch Beobachtung und Nachdenken seinen Vorgänger zu übertreffen.“

In Bezug auf die Schwierigkeit, kleinen Kindern verständlich zu sprechen, sagt er:

„Kinder haben ihre eigene Sprache. Dies giebt mir gewiß zu, der einige Zeit mit beobachtendem Geiste Kinder erzogen hat. Sie ist so arm, wie die Sprache der Wilden, die nur für Gegenstände der Empfindung, selten aber für die Ideen, die einige Aufklärung des Verstandes voraussetzen, Zeichen haben. Wenn wir nun in einer unter Erwachsenen gewöhnlichen (und das ist doch die Sprache, in welcher der gewöhnliche Religionsunterricht vorgetragen wird), oder wohl gar wissenschaftlichen, oder auch wohl gar in der morgenländischen Sprache, uns mit Kindern unterreden, wenn wir ihnen Buße und Rechtfertigung anpreisen, von Gnade und Kreuzigung des Fleisches sprechen, reden wir nicht eine fremde Sprache? Und das sollte Kinder nicht verdrießlich machen?“*)

Weiter sagt er:

„Die Denkungsart eines 30 — 40jährigen Mannes ist von der Denkungsart eines 10 — 12jährigen Kindes himmelweit unterschieden. Wie werde ich gerührt, wenn ich eine Arie aus der Graun'schen Passion, oder Abraham auf Morija anführen höre, und wie fühllos sitzen meine Kinder dabei! Wie hüpfen sie hingegen, wenn jemand anfängt zu singen: Als jüngst Hänschen in dem Gras. Umsonst bemühe ich mich, sie dahin zu bringen, daß sie, bei Anhörung jener Stücke, an meinen Empfindungen Theil nehmen. Es ist bloß Gefälligkeit gegen mich, wenn sie sagen: Das war eine vortreffliche Arie. Wir dürfen daher das, was Kindern Vergnügen machen soll, niemals nach unserer, sondern nach der Kinder Empfindung abmessen, sonst lernen wir wohl, was uns, nicht aber, was Kindern Vergnügen schafft.“**)

Über die Erfolglosigkeit eines Unterrichts, der sich zu frühe mit Bibel und Katechismus beschäftigt, sagt er:

„Wenn man nicht annehmen will, daß die Worte, die man lernt, eine magische Kraft haben, vermöge welcher sie, ohne daß die Seele etwas dabei denkt, gleich einer Zauberformel wirken, so muß man zugeben, daß alles Auswendiglernen der Bibel und des Katechismus gar nichts hilft. So wenig eine Speise, die unverdauet durch den menschlichen Körper gehet, denselben nähren kann, so wenig können Worte, die man nicht versteht, deren Verstand man nicht überdenken kann, das Herz bessern.“

Solcher Unterricht ist nicht bloß erfolglos, sondern auch schädlich, denn er erzeugt Langeweile und Abneigung gegen den Inhalt selbst. Hierauf bezüglich sagt Salzmann:

„Wir Erwachsenen gähnen und werden verdrießlich, wenn uns ein Gesellschafter stundenlang mit seiner Lieblingswissenschaft,

*) Salzmann: Die wichtigsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. (Pädag. Bibliothek von Karl Richter, II. Band.) S. 72.

**) a. a. O. S. 72.

in der wir ganz fremd sind, unterhalten will; wir beklagen uns wohl über Mangel an Lebensart. Sollen denn unsere Kinder nicht gähnen und verdrießlich werden, wenn wir sie mit Dingen unterhalten, die gar nicht in ihr Fach gehören?*)

So warm Salzmann die Erzählungen als das wirksamste Mittel, Kindern Religion beizubringen, empfiehlt, so entschieden erklärt er sich gegen die biblischen Geschichten im Anfangsunterricht. Er sagt:

„Die bibl. Geschichte halte ich zur ersten Unterweisung der Kinder für unbrauchbar. Denn wenn auch der Lehrer Fähigkeit genug besäße, seine lieben Kleinen in das entfernte Morgenland und in das graue Altertum so zu versetzen, daß sie die erzählten Begebenheiten mit anzusehen glaubten, so enthält doch diese Geschichte nur den Charakter und die Schicksale erwachsener Personen, berühmter Gesetzgeber, Helden und Jesu, des Meisters der höchsten für Kinder nicht erreichbaren Vollkommenheit.“

„Wollen wir nun Kinder durch bibl. Geschichten unterrichten, so sehen wir uns in der Verlegenheit, entweder die wenigen Geschichten kleiner Kinder durch Erdichtung zu erweitern, oder sie durch Exempel großer Heldenseelen, eines Moses, Josua, Jesu, zu bilden. Beides scheint mir sehr unbequem“ u. s. f.**)

Auch das Urteil Pestalozzi's, dieses Reformators des Unterrichtswesens, fällt in die Wagschale derer, welche fordern, dem Religionsunterrichte einen vorbereitenden Unterricht voranzuschicken. Auch er lehrt, daß das Neue, was der Unterricht darbietet, an die Welt, in welcher der Zögling lebt, an seine äußeren und inneren Erfahrungen und Beobachtungen, angeknüpft werde, weil der Mensch alle Wahrheit nur erkenne nach dem Maße, als die Gegenstände sich dem Mittelpunkt nähern, in dem er waltet und webet.***)

Diese Gesichtspunkte werden im Unterrichte und bei Auswahl der Lehrstoffe zumeist nicht berücksichtigt. Schulrat Hempel sagt in „Pädagogische Anregungen aus Pestalozzi“: †) Pestalozzi klagt in einer späteren Schrift: „Die meisten verstehen die Kunst nicht, im Geist und in der Wahrheit fremder Kinder Vater zu sein.“ Er fährt dann fort: „Wenn das wahr ist, — was er (Pestalozzi) übrigens eine sehr schwere Kunst nennt —, so liegt der Grund neben anderen gewiß auch darin, daß man nicht zu dem Kinde hinabsteigt in seine jeweilige Anschauungsweise,, um von da aus es zu gewinnen, zu erfassen und zu heben. Das ist der tiefe Sinn von Pestalozzi's immer wiederkehrender Forderung, naturgemäß zu verfahren. — Was thut der neue Lehrer in dem Dörfchen Bonnal, da er merkt, daß die Kinder ihn, er die Kinder nicht versteht? Er holt sich das Baumwollenmarelli, das schlichte

*) a. a. O. S. 71.

**) S. 78 a. a. O.

***) Just, Pestalozzi's Unterrichtsmethode, Jahrbuch des Vereins f. w. P. XIV. S. 6.

†) Praktischer Schulmann 1883. Heft II.

Mädchen aus dem Volke, zu Hilfe, um von ihm, das täglich mit den Kindern verkehrt, zu lernen, wie und was er mit denselben reden soll. Ja, es ist eine vieljährige Erfahrung, daß wir viel zu sehr von uns ausgehen statt von dem Kinde und seiner Art. Was uns interessiert, was uns in besonderer Weise beschäftigt, was uns nach unserm Alter und Verständnis bedeutungsvoll erscheint, das interessiert darum die Kinder noch nicht, ist darum für das Kind noch nicht von Bedeutung. Wollten wir doch mehr fragen, was frommt dir, du jugendlicher Geist, du kindliches Herz, als kategorisch zu sagen, das muß's dir frommen.“

Diese Citate dürften den Nachweis geführt haben, daß in weiten Kreisen, nicht bloß in herbartischen, — ja vereinzelt längst vor Herbart —, die Erkenntnis sich Bahn gebrochen, daß für das 6- und 7jährige Kind sich biblische Geschichten als Unterrichtsmaterie nicht eignen, weil dieser Altersstufe die Empfänglichkeit hierfür mangelt. Die Empfänglichkeit des Kindes modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Pflicht des Erziehers und Lehrers ist es, zu sorgen, daß die darzubietenden Gedankenstoffe mit der Entwicklungsstufe des Kindes richtig zusammentreffen. Wer das thut, kann nimmermehr empfehlen, dem kleinen Kinde bibl. Geschichten als Lernstoffe anzubieten, während ihm doch Milch und leichte Speise, d. i. eine sorgfältige Auswahl geeigneter Märchen, gehört.

Es erübrigte nun noch, Schneyer's Bedenken gegen die Verwendung der Märchen im ersten Schuljahr zu untersuchen bezw. zu widerlegen. Doch möge dies einer anderen Arbeit vorbehalten bleiben.

Ich schliesse mit einem anderswo gebrauchten Worte. „Vor 25 Jahren noch, als Bormann's Schulkunde im Zenith ihres Ansehens stand, konnte der Lehrer wegen des nicht erzielten Verständnisses (im ersten Religionsunterrichte) sich mit der Hoffnung trösten: das Verständnis kommt nach und darum ist auch das unverstanden Gelernte nicht verloren. Heutzutage jedoch, da durch die psychologische Wissenschaft evident nachgewiesen ist, daß der Lernprozeß nur gelingen kann, wenn genügend verwandte Vorstellungen vorhanden sind, ist diese Annahme in das Reich des Nichts verwiesen. Mit Seminardirektor Rein ist daher als eine „pädagogische Verirrung“ zu betrachten, daß man den ersten die Gesinnung bildenden Unterricht an biblische Geschichten anschließt.“ *)

*) Preuss. Lehrz. 1884 No. 84, 85. Bemerkungen zu der Frage, ob in den niederen Schulen eine Überbürdung vorhanden sei.

Anhang.

Da die Beobachtung der beste Prüfstein für die Richtigkeit der von der Theorie aufgestellten Sätze, so sei gestattet, aus meiner Erfahrung bez. aus den Aufzeichnungen meines Tagebuches Einiges mitzuteilen.

I.

Ich hatte einen erkrankten Kollegen im Religionsunterricht zu vertreten. Die Klasse, in die ich trat, war der zweite Jahrgang, die Kinder gingen 1 $\frac{1}{4}$ Jahr in die Schule. Auf meine Frage, welche bibl. Geschichten sie zuletzt gehört hätten, antworteten sie: Abraham, der Freund Gottes. — Wissend, mit welchen Schwierigkeiten ich bei dieser Erzählung in meiner Klasse — dem IV. Schuljahr — zu kämpfen gehabt, untersuchte ich, inwieweit diese Erzählung von den 7jährigen Kindern aufgefaßt und in das Vorstellungsleben derselben eingedrungen sei — vielleicht, daß ich zu schwarz gesehen oder ungeschickt verfahren, andere Lehrer dagegen in diesem Falle keine Schwierigkeiten fänden. — Die Probe jedoch zeigte, daß ich mich nicht getäuscht hatte.

Ich fragte: Was wißt ihr denn von Abraham? keine Antwort. Wißt ihr gar nichts von ihm? Ein Kind: er war fromm. L.: Was heißt denn das? keine Antwort. L.: Wer ist denn fromm? keine Antwort. L.: Wißt ihr auch nicht, was Abraham war? keine Antwort. Lehrer, auf ein Kind zeigend: Was ist denn dein Vater? Kind: ein Kaufmann. L.: War Abraham ein Kaufmann? Kind: ja! L.: damals hatten die Leute noch kein Geld, da konnte es auch keine Kaufleute, wie in unserer Stadt sind, geben. Lehrer, ein anderes Kind anredend: Was ist denn dein Vater? Kind: Inspektor. L.: War Abraham ein Inspektor? keine Antwort. Um den Schülern auf die richtige Vorstellung zu helfen, sagte ich: Denkt nur daran, daß Abraham viele Schafe, Kühe, Ziegen, Esel hatte. Könt ihr euch nicht denken, was er gewesen sein mag? Eine Stimme: ein Metzger. Hierauf eine andere: ein Schäfer.

Ist dies Ergebnis nicht ein deutlicher Beweis, daß die Kinder nicht einmal von der Beschäftigung Abrahams eine richtige Vorstellung hatten? Ebensovienig verbanden sie mit den Arbeiten eines Viehzüchters, eines Schäfers, eines Nomaden, eines Landmanns richtige Vorstellungen. — Nicht anders war es bezüglich des Wohnorts Abrahams.

Auf meine Frage „Wo wohnte denn Abraham?“ kam keine Antwort. Ich fragte weiter: Wohnte er in Glogau? Ein Kind: ja! L.: Wohnte er in Brostau oder Rauschwitz? keine Antwort. Endlich sagte eins: in Haran.“ Kein Kind hatte eine Ahnung, in welcher Gegend, in welcher Entfernung von uns, von Kanaan dies Haran möge gelegen haben, ebensovienig, wie es dort möge ausgesehen haben.

Sind das irgendwie befriedigende Ergebnisse des Unterrichts? Den Lehrer der ein thätiger und pflichttreuer Mann ist, kann kein Vorwurf treffen, er hat, wie jedem anderen das auch geht, bei diesem Stoffe mit unüberwindbaren Hindernissen zu kämpfen gehabt. Wie wollen auch Kinder, die ihre eigene Heimat, die weder das Leben eines Landmanns noch eines Schäfers kennen, eine Vorstellung von den Verhältnissen der Fremde sich bilden, wie können sie an solchem Stoff irgend welchen Gewinn für Urteil, Gefühl und Teilnahme einheimen? Es ist eben rein unmöglich.

II.

Beobachtungen bei der Behandlung von „Abrahams Berufung.“*)

(Genau nach den Aufzeichnungen im Tagebuche.)

Wenn das Kind ein Verständnis für Abrahams Geschichte und ein Interesse an derselben erhalten soll, so muß es in der Vorbereitung etwas über sein Alter,

*) IV. Classe einer 7-klassigen Mittelschule, 10-jährige Schüler.

Beschäftigung, Wohnort, Charakter, Familienverhältnisse erfahren. (Ist nicht bei uns in ähnlichem Falle ebenso?) Das Ziel „Abrahams Berufung“ ist dem Kinde nichts, darum formulierte ich es anders: „Ich will euch eine Geschichte erzählen von dem frommen Abraham, der seine Heimat verlassen sollte.“ In dieser Fassung hatte es Anknüpfungspunkte, die Erwartungen wachrufen konnten. Von hier aus konnte zur Bekanntschaft mit seinem Charakter, Stellung in der Verwandtschaft etc. geführt werden.

Ich hatte mir vorgenommen, den Kindern nahe zu bringen, wie er sich von allen durch seinen Gottesdienst unterschied, wie schwierig in Folge davon seine Stellung in der Heimat gewesen, außerdem wie fruchtbar diese Heimat gewesen, was ihn alles an der Heimat festgehalten und ihm die Auswanderung schwer gemacht habe — lauter einzelne Vertiefungen. Da zeigte sich gleich zu Anfange, daß nur einige Kinder annähernd klare und richtige Vorstellungen über „fromm“ und „gottlos“ hatten. (Die besten Antworten waren: fromm, „wer in die Kirche geht“, ein anderes: „wer betet“; gottlos: „wer stiehlt, flucht“). — Die Bemühung, den Kindern die Gottlosigkeit der damaligen Menschen, die Weise ihres Götzendienstes klar zu machen, erforderte mehr Zeit, als ich angenommen hatte.

Ganz aufmerksam waren sie, als ich Abrahams Wohnort beschrieb. Zwar als ich fragte: „Wo haben wir in unserer Nähe ganz ebenes Land, Land ohne irgend einen Berg oder Erhöhung?“ kam keine Antwort, — ein Beweis, daß ihnen das heimatliche Anschauungsmaterial, mit dessen Hilfe allein fremde Lokalitäten phantasiemäßig vorgestellt werden können, nicht klar zur Verfügung stand. Um nicht bloß mit Worten zu operieren, führte ich die Kinder im Geiste über die Oderbrücken, nach Zerban und Lerchenberg. Nun war eine Vorstellung der großen Ebene zwischen Euphrat und Tigris möglich. Anknüpfend hieran wurden die wichtigsten Vorstellungen über Lebensweise, Heerdenreichtum der dortigen Bewohner etc. vermittelt. Nun zeichnete ich die Karte vom Mittelmeer bis zum Tigris in bloßen Umrissen an die Wandtafel; das diente zur Auffassung der in Betracht kommenden Ortsbestimmungen Haran, Wüste und Ausdehnung derselben, Damaskus, Hermon, Kanaan, Jordan, Sichem. — Daß die Aufmerksamkeit dabei gewesen, ergab die Ruhe hinter mir und die Richtigkeit der Antworten.

Nun das andere wichtige Stück: Denkt euch, Abraham soll aus seiner Heimat fortziehen; weit, weit fort; wie wird er sich da verhalten?

Um in den Kindern ähnliche Empfindungen und damit die Möglichkeit zu geben, sich überhaupt eine Vorstellung von der Gemütslage dieses Mannes machen zu können, fragte ich: Denkt euch, ihr erhaltet plötzlich von einem vornehmen, hochangesehenen Mann z. B. vom H. Oberbürgermeister den Befehl, ihr solltet von euren Eltern fortziehen, weit weg über die preussische Grenze bis nach Rufaland: Was für Gedanken würden dann in euch entstehen? Anstatt der erwarteten lebhaften Antworten kamen nur spärliche. Es war dies ein Beweis, daß die Kinder die Schmerzgefühle, von den Eltern auf lange getrennt zu sein, gar nicht kannten. Von diesem Wehegefühl aber mußten sie eine Vorstellung bekommen, denn ohne dies ist geradezu unmöglich, die Gemütslage annähernd zu verstehen. Doch dies herbeizuführen, wurde sehr schwer. Nachher kamen auf die Frage: Warum ist denn zu schwer, aus der Heimat weit weg zu ziehen? Antworten wie: „Wir müssen unter fremde Menschen, die wir nicht kennen“, „wir können die fremde Sprache nicht“, „wir können unterwegs beraubt werden“ etc.

Nachdem die Vorbereitung beendet und die Kinder das Durchgenommene zusammengefaßt hatten, was nur bruchstückweise geschah, folgte

Stufe II, die Darbietung bis zu den Verheißungs-Worten „in dir sollen gesegnet werden — Erde.“

Die nachfolgende Besprechung, welche sich an das erstmalige Nacherzählen — die rohe Totalauffassung — anreihete, zeigte, daß die Kinder nur schwer in Abrahams Lage sich hineinversetzen konnten. Die Erkenntnis, daß dem Befehl Gottes gegenüber zwei Stimmen in ihm laut geworden, von denen eine sprach: Ziehe nicht! die andere: Ziehe hin! entstand auch nicht so schnell, als ich erwartete. Auf die Frage: Was würdet ihr wohl unter ähnlichen Verhältnissen ge-

than haben, kam: „Wir würden nicht fortgezogen sein.“ (Natürlich mußten die Gründe und Umstände, welche zu den zwei gegenüberstehenden Imperativen führten, fortwährend mit in der Bewußtseinsnähe der Kinder sein). Endlich entstand doch das Urteil: Abrahams Gehorsam war groß, größer als der unserer und der anderer Menschen.

Das Verständnis der ihm gegebenen Verheißungen konnte nur annähernd herbeigeführt werden u. s. w.

III.

Die Geschichte „Abraham und Lot trennen sich“ sollte nach allen Formalstufen durchgenommen werden. Leider war diesmal die Teilnahme der Schüler trotz sorgfältiger Vorbereitung meinerseits nicht befriedigend. Ich suchte den Grund darin, daß die Schüler zu wenig Sachvorstellungen vom Landleben, Viehzucht, Hüter etc. haben.

Lange bemühte ich mich, ihnen ein anschauliches Bild über Leben und Treiben der Hirten und Nomaden zu verschaffen, d. h. nicht, es ihnen in Worten zu malen, sondern aus ihren einzelnen Vorstellungen zusammenzustellen, alle sollten Bausteine herzubringen. Aber sie hatten keine Ahnung, wie die Herden notwendig sich vermehren müssen, wenn an einen Verkauf nicht zu denken ist, keine Ahnung von den Verrichtungen der Hirten bei Krankheit, gegen Raubtiere und Räuber, keine Ahnung vom Melken und von der Milchbehandlung. Sie hatten keine Vorstellung, daß große Herden sehr viel Weide benötigen, daß leicht große Not und Hunger und dann lautes Blöken und Brüllen entstehen müsse; — wie bei knappem Futter zwischen den Hirten leicht Streit entstehe, wie in Folge davon die Knechte bei ihren Herren sich beschwerten. Auch davon hatten sie keine Vorstellung, wie Abraham und Lot sich wohl möchten zu den Meldungen ihres Gesindes verhalten haben; — was Lot hätte thun sollen.

Leichter fanden sie, daß Abraham friedfertig, uneigennützig, Lot aber selbstsüchtig, eigennützig, habgierig u. s. w.

IV.

Wieder hatte ich in einer Klasse in einer Religionsstunde zu vertreten, die Kinder waren im Durchschnitt 9 Jahr alt. Meine Absicht war, die zuletzt behandelte bibl. Geschichte zu wiederholen bez. die Kinder nochmals hinein zu vertiefen, dann erst die Behandlung der folgenden zu beginnen. Dabei machte ich folgende Erfahrungen. Die Kinder hatten von der Erzählung „Johannes tritt auf und predigt Buße“ wohl den Wortlaut gemerkt, aber die Vorstellungen fehlten. Sie wußten Johannis Eltern zu nennen, aber hatten keine Vorstellung davon, wie er sich kleidete, womit er sich nährte. Die Erinnerung an den Propheten Elias, der sich ähnlich gekleidet hatte, war nur noch bei einigen vorhanden.

Eine ganz ungenügende resp. keine Vorstellung hatten die Kinder von seinem plötzlichen Auftreten bald hier, bald da, von der Bedeutung der Worte „Thut Buße!“ „Das Himmelreich ist nahe herbeigekommen.“ „Ihr Otterngezüchte“ etc.

Kollege S., mit welchem ich in der Freiviertelstunde über die bez. Geschichte sprach, behauptete auch, daß dieselbe für die Mittelstufe ungeeignet sei und erzählte, er habe in seiner Klasse (4. Schuljahr) 5 Stunden hindurch sich mit ihr beschäftigt und dennoch kein genügendes Verständnis erzielt.

Mit diesen Mitteilungen möge es bewenden.

B. Mitteilungen.

I. Zur Charakterisierung unserer Gegner.

Von Fr. Krönlein in Heidelberg.

„An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen.“

Durch anonyme Zusendungen wurde der Unterzeichnete auf No. 18 der „Bensheimer'schen Schulzeitung“, der sogenannten „Neuen Badischen Schulzeitung“ aufmerksam gemacht. Die betr. Nummer enthält auf S. 278 und 279 einen Artikel, in welchem nach Ausdruck eines Anonymus „den Herbartianern der Pelz gründlich gewaschen wird.“ Sehen wir zu.

Ein Skribent —r nennt in diesem Artikel alle Herbartianer wegen ihrer „unziemlichen Angriffe“ auf Dr. Dittes „arrogante Herren“; er heifst sie „rücksichtslose Stürmer, denen die altpädagogischen Schriften ein Greuel sind, was aus ihren banalen, selbstherrlichen Kritiken genug hervorgehe“; er schimpft sie „pädagogische Streithähne“ und „streitbare Pädagogen, welche dem Herrn Schulrat nicht das Wasser reichen können“; er nennt ihr Verhalten nicht „gentlemanlik“, sondern „anmaßend“, indem sie „in ihrem selbstherrlichen Wesen verdienstvolle Männer, die nicht in ihr Horn blasen, öffentlich „besudeln“. „Jungherbartianische Wissenschaftliche“ schlägen die „Lärmtrommel“ und wagten es, einen Dr. Dittes zu kritisieren. Ein solcher Jungherbartianer, welcher noch durch kein Examen nachgewiesen hätte, ob er dazu berechtigt sei, habe einen Artikel unter der Überschrift „Zur wissenschaftlichen Pädagogik“ in eine badische Fachzeitschrift geschrieben. Dieser Aufsatz enthalte nichts als „viele Phrasen, Citate und Gemeinplätze; Worte, nichts als Worte;“ der Artikel lege Zeugnis ab von der „Arroganz und Ignoranz“ des Verfassers, für solche Jünger würde sich Herbart, wenn er noch lebte, sicherlich bedanken; für solche sei die Schrift „Herbart und seine Jünger“ umsonst geschrieben.

Was giebt diesem Skribenten auf einmal den Mut, solches zu schreiben? Sein Artikel läßt es durchblicken: Der Schulrat Dr. Dittes habe in seinem „Pädagogium“ den arroganten Herren „gestützt auf wissenschaftliche Gründlichkeit und unanfechtbare Logik, den Star gestochen und werde sie in seinem neuesten Hefte aufs neue operieren.“ Zu dieser „schmerzhaften Operation“ trage auch eine in nächster Zeit zu erscheinende Schrift von Dr. Bartels bei, und hat unser Skribent —r das Lesen der Korrekturbogen dieser Bartels'schen Schrift übernommen.

Jedermann wird nun fragen, wer ist denn dieser mutige und streitbare, mit Kraftausdrücken bewaffnete und den „Mund weit aufthuende Skribent —r? Die demokratische „Neue Badische Landeszeitung“ erzählt uns von ihm. No. 77 des Unterhaltungsblattes v. J. 1880 enthält folgende Besprechung:

„Vom Büchertisch.

* Vor einigen Tagen hat ein Werkchen die Presse verlassen, das nicht verfehlen wird, nicht nur in Fachkreisen, sondern auch im sog. großen Publikum hohes Interesse zu erregen, weil es eine Frage, die Erziehungsfrage, die alle Schichten der Bevölkerung gleichmäßig berührt, mit fachmännischer Gründlichkeit behandelt. Das Werkchen führt den Titel: „Wesen und Einfluss der philanthropischen Schule. Historisch-pädagogische Studie von Adolf Meuser, Genosse des Freien deutschen Hochstifts.“ Verlag von J. Bensheimer hier. Der Verfasser hat sich als Schulmann und Schriftsteller einen guten Namen erworben und be-

thätigt in vorliegendem Werkchen seinen bewährten Ruf. Für solche, „die sich nach den glaubensvollen Ansichten des Mittelalters zurücksehnen,“ ist das Büchlein nicht geschrieben; Herr Meuser huldigt dem Fortschritt der Wissenschaft und ist, wie aus seiner Arbeit hervorgeht, ein Anhänger und treuer Jünger der Herbartischen Schule. „Die liberalen Ideen“, schreibt er in dem Vorwort, „verlieren nicht an ihrer Wahrheit, auch nicht an ihrer weltbewegenden Kraft, wenn sie von den widerstreitenden Interessen und feierlichen Stimmungen und Strömungen des Tages in ihrer Wirksamkeit bedroht werden. Selbstverständlich können wir uns in einem politischen Blatte nicht näher auf die höchst schwungvoll geschriebene, hochinteressante Broschüre einlassen und sprechen hier nur den Wunsch aus, dass sich die Leser dieser Zeilen in den Besitz betr. Lektüre setzen möchten, zumal der Preis (M. 1.) Jedem, auch dem Geringbemittelten, die Anschaffung ermöglicht. Eins jedoch müssen wir noch kritisieren; es betrifft dieses die — — und das soll anerkannt werden — mit logischer Schärfe und philosophischer Routine, ausgearbeitete Vertheidigung der „körperlichen Züchtigung“ als Erziehungsmittel. Wir sind der Ansicht, dass der Verfasser hierin den Philantropen hätte treu bleiben und ihren Boden nicht hätte verlassen sollen. Wir kommen zum Schlusse: Das Büchelchen verdient die weiteste Verbreitung, da jeder Vater und jede Mutter viel Gutes und für die Erziehung ihrer Kinder Ersprießliches daraus lernen kann. Endlich müssen wir noch aussprechen, dass es der erweiterten Volksschule Mannheim zur Ehre gereicht, dass solch' tüchtige, wissenschaftlich höchst achtbare Männer, wie der Verfasser ist und deren sie noch Manchen aufweist, zu ihrem Kollegium zählen. Möge sich das Büchlein einen weiten Leserkreis erwerben.

Dr. P.“

Bald darauf erschien im Inseratenteil derselben Zeitung (später in einigen Schulzeitungen) nach vorausgedrucktem Titel des Schriftchens folgende Anpreisung:

„Das Werkchen steht, nach dem Urteil eines bewährten päd. Fachmannes, auf der Höhe der modernen Wissenschaft. Mit Klarheit, logischer Schärfe und gründlicher Sachkenntnis ist es bearbeitet. Für solche, die sich nach den glaubensvollen Ansichten des Mittelalters zurücksehnen,“ ist es nicht geschrieben; Ursprung und Wesen des Philantropinismus und dessen Einfluss auf die neueren päd. Bestrebungen und Versuche sind in ihm mit seltener Klarheit behandelt und wird die gediegene Arbeit nicht verfehlen, den Einfluss der philantropischen Schule auf die heutige Schule im Herbartischen Geiste zu fördern. Der Verfasser ist ein Herbartianer und hat sich in der päd. Welt einen guten Namen erworben. —

Bei Einsendung des Betrags erfolgt Franko-Zusendung.
Mannheim.

J. Bensheimers Verlag.“

Im Inseratenteil der „Allg. Deutschen Lehrerzeitung“ wird die Meuser'sche Schrift von Bensheimer durch folgende Reklame angepriesen:

„Das von der Kritik so äußerst günstig beurteilte Werkchen hat sich eine hervorragende Stelle in der pädagogischen Litteratur erobert und ist den Herren Lehrern in jeder Beziehung zu empfehlen.“

Nun wissen wir, wer den Herbartianern den Pelz wäscht: Adolf Meuser, Genosse des Freien deutschen Hochstiftes, ein tüchtiger, wissenschaftlich höchst achtbarer Mann, ein auf der Höhe der modernen Wissenschaft stehender Schriftsteller und Schulmann, welcher in der pädagogischen Welt sich einen guten Namen erworben hat, aber auch zugleich ein Anhänger und treuer Jünger der Herbartischen Schule ist. Wer lacht da?! Ein Hr. Dr. P. sagt es uns, ein Buchhändler Bensheimer bestätigt es, gestützt auf die wissenschaftliche Gründlichkeit und unaufzehbare Logik des bewährten pädagogischen Fachmannes, und ein Doktor und ein Bensheimer müssen das doch wissen.

Allein dem ist nicht so, und die Kritik hat das Werkchen durchaus nicht üntig beurteilt. So hat Dr. Schilling in dem 2. Heft der „Pädag. Studien“ vom

Jahre 1882 nachgewiesen, dass der Verfasser sein Thema nicht mit „fachmännischer Gründlichkeit und mit gründlicher Sachkenntnis behandelt“ hat.

Herbart sagt an irgend einer Stelle seiner „Allg. Pädagogik“, dass wir noch einer Menge pädagogischer Monographien bedürften, aus denen der Lehrer und Erzieher immer wieder aufs neue angeregt würde, im Hinblick auf das schon Vorhandene seine Kunst zu vervollkommen und zu verbessern.

Welches Verdienst hätte der Verfasser mit seiner Schrift sich erwerben können, wenn er sie wirklich mit gründlicher Sachkenntnis in der Herbartischen Pädagogik und als treuer Jünger Herbarts im Herbartischen Geiste geschrieben hätte! Wer weiß, wie viel Früchte sie getragen, wenn er darauf hingewiesen hätte, dass die Erziehung nach Herbart (im Gegensatz zu den Philantropen) eine absichtliche, planmäßige Heranbildung des inneren Menschen zu einem sittlichen Charakter ist; wenn er den Herbartischen Gedanken, dass ein Reichtum ursprünglicher geistiger Regebarkeit der Boden ist, auf dem die Tugend emporwachsen könne, nur mit einem Worte gedacht hätte; dass der wahre erziehende Unterricht nach Herbart nicht in der Vermittlung bloßen Wissens, sondern in der Weckung des Interesse besteht; dass sittliche Vollkommenheit nicht von der Größe des Wissens abhängig ist; dass encyclopädisches Wissen, welches Basedow in jeder Weise beim Unterrichte beförderte, der intellektuellen und moralischen Entwicklung positiven Schaden zufügt; indem es zur Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit verleitet, Stumpfsinn und Passivität des Geistes erzeugt; kurz: wie lehrreich wäre es gewesen, wenn der Verfasser das Gute und Verkehrte der philantrop. Schule im Lichte der wissenschaftlichen Pädagogik, im Sinne und Geiste Herbarts und seiner Schule, im Lichte der Bestrebungen der neueren Zeit beleuchtet hätte!*) In Herbarts Schriften finden sich eine Menge Hinweise zur richtigen Würdigung der Philantropen, der feinen Bemerkungen Zillers in seiner Grundlegung nicht zu gedenken. Und als „treuer Jünger“ Herbarts hätte der Verfasser wissen sollen, dass die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik Herbarts nur dadurch begründet ist, dass sie sich auf Philosophie stützt „und seine philosophischen Überzeugungen waren die Seele seines pädagogischen Systems“, und gerade in der iunigen Durchdringung der Herbartischen Ethik und Psychologie liegt die hohe Bedeutung und Hauptstärke der Herbartischen Pädagogik. Wer also die heutige Schule im Herbartischen Geiste fördern will, der muss doch auch den ethischen Standpunkt Herbarts teilen und kann nicht Anhänger der eudämonistischen Lehre sein, welche Herbart als grundlegend für die Pädagogik abgewiesen hat, weil sie dem Erfahrungs begriff der Erziehung widerstreitet.

Den Zweck, den Einfluss der philantropischen Schule auf die heutige Schule im Herbartischen Geiste zu fördern, hat die Schrift Meusers vollständig verfehlt. Könnte Herbart die Schrift lesen, würde er wohl dazu schweigen? An der empfindlichsten Stelle seines Systems würde er angegriffen werden: an der großen Idee des erziehenden Unterrichts, wie er sie „genial konzipiert und sein größter Schüler Ziller umsichtig und gewissenhaft zum Abschluss gebracht hat.“ Und von „Klarheit“, von der „seltenen Klarheit“, mit welcher der Verfasser sein Thema behandelt haben soll, ist in der Schrift nichts zu finden; die Unklarheit ist seine größte Schwäche.

Hören wir nun, wie Meuser, welcher auch zugleich Redakteur der Bensheimer Schulzeitung ist, derartigen „Lobhudlern“ den „Pelz wäscht“.

„Häufig kommt es auf dem zeitgenössischen litter. Gebiete vor, dass Verlagsbuchhandlungen ihre Verlagswerke in Beilagen von Zeitschriften und in Inseratenteile derselben in ein solch hochgradiges Lob tauchen, (!) dass man meinen könnte, es seien die betr. litter. Produkte nicht Menschen-, sondern Götterwerke. Leider stimmen oftmals die Rezensenten, sei es aus Rücksichten auf den befreundeten Autor, sei es aus anderen Gründen, die vor der Nemezis nicht bestehen würden, in dieses Lob ein. Ich nenne diese „rücksichtsvolle“ Handlungsweise der Rezensenten — gelinde gesagt — gewissenlos. Diese Rezensenten, die an Gewissens-

*) So Dr. Schilling in Rein's „Pädag. Studien“ Jahrg. 1882, IV. Heft: Die Pädagogik Basedows in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung.

erweiterung leiden, sind die Hauptursache davon, dass die weit unter bedauerlicher Mittelmäßigkeit stehenden litter. Produkte des Büchermarktes Verbreitung finden, und viele unberufene Schreiberseelen sich erlauben dürfen, ungestraft Bücher in die Welt zu setzen, die besser ungedruckt geblieben wären. Durch diese gewissenlose Handlungsweise werden, namentlich auf dem pädag. Gebiete, dem gefährvollen pädag. Dilettantismus die Wege gebahnt, der das Publikum — ungeachtet, dass dasselbe um sein „gutes Geld“ betrogen wird — verschlechtert, indem er demselben den Ernst raubt, die Charakterlosigkeit, Gleichgültigkeit und Halbheit aber fördert. Diese Art Autoren, resp. Skriptoren, sind (!) mit ein Krebschaden in unserem Schulwesen; sie (!) nährt sich vom oberflächlichen Lesen vieler Bücher, ohne dass sie dadurch zu einem kritisch gesichteten, wissenschaftlich zusammenhängenden Wissen gelangt.

Diese „Art“ Litteraten gehört ausgerottet, einerlei, ob sie (!) hohe schulhördliche Personen oder „Pädagogen niederer Gattung“ sind (!), ihre gewissenlosen Kritiker sollten schonungslos entlarvt und an den Pranger gestellt werden. Die pädag. Presse hat hierin noch vieles nachzuholen. Vor allem aber haben ihre Vertreter zunächst darauf zu sehen, dass der Rezensent neben gründlicher Wissen-, resp. Fachwissenschaftlichkeit, welche nur imstande ist, die Spreu von dem Weizen zu scheiden, auch streng gerecht sei. — Der Leser verzeihe diese Abschweifung, die dem Interesse des Ganzen gewidmet ist.“

Wer lacht da!! Als Meuser seine „hochinteressante, mit seltener Klarheit“ geschriebene Schrift verfasste, und Dr. P. und Bensheimer die „Lobeshymne“ darüber anstimmten, schrieb man das Jahr 1880. Der vorstehende „wuchtige“, an Kraftausdrücken reiche Artikel über „gewissenlose Rezensenten“ ist in der Bensheimer Schulzeitung vom 15. Januar 1884 enthalten. Würde der Artikel nicht an Wichtigkeit gewonnen haben, wenn demselben die Leutholdschen Verse einverleibt worden wären, wie wir sie im 4. Heft der „Pädag. Studien“ 1884 lesen konnten?

Warum Meuser diese Schrift verfasst hat, darüber hat man sich s. Z. manches zugeflüstert. Die Schrift hatte auch nicht den Erfolg, den Meuser davon erwartete, und welchen er in der Bensheimer'schen Schulzeitung v. 15. Aug. d. J. S. 246—247 andeutet: die Ernennung solcher Männer zu Schulaufsichtsbeamten, die sich in pädag.-litter. Beziehung vorteilhaft auszeichnen. Ganz recht; aber Männer von Gewohnheiten eines Meuser würden sich gewiss nicht dazu eignen.

Den badischen Lehrern ist es ja zur Genüge bekannt, daß die Polemik des Redakteurs der „Bensheimerin“ nur im Persönlichen, nicht im Thatsächlichen gipfelt. Er entstellt sogar Thatsächliches, um mißliebigen Personen „eins aufzuhaue“ oder ihnen „einen Fußtritt“ zu geben. Er thut das Personen gegenüber, welche er früher zu seinen Zwecken gebrauchen wollte. Er beweist dies aufs neue, indem er dem Verfasser des Artikels in der „Bad. Schulzeitung“ mit der Überschrift „Zur wissenschaftlichen Pädagogik“ zum Vorwurf macht, der Artikel enthalte nichts als „Phrasen, Worte, Citate und Gemeinplätze“. Einen Beweis für derartige Behauptungen erbringt er nicht. Das Lächerlichste an dem Vorwurf ist der Gebrauch der Citate. Der Verfasser jenes Artikels citirt nämlich die Worte solcher, welche als Nichtherbartianer objektiv und mit Begeisterung für das Positive in der Herbart'schen Lehre eintreten. Als „treuer“ Jünger Herbart's sollte Meuser die Citate mit Freuden begrüßen. Oder ist ihm die Friecksche Schrift ein Dorn im Auge? Fühlt er, daß es noch Männer giebt, welche mit einer ganz anderen gründlichen Wissenschaft und unanfechtbaren Logik die Person von der Sache zu unterscheiden wissen? Und ist es denn ein Verbrechen, Citate zu gebrauchen? Dr. Bartels Schritt besteht ja fast aus lauter Citaten, um den Herbartianern den „Star zu stechen“; Dittes hält sich an Citate aus der Fröhlich'schen Schrift, um als wissenschaftlich gebildeter Mann die Pädagogik eines Herbart und Ziller zu verhöhnern, statt auf die Quellen zurückzugehen. Meuser, ein Mann, welcher auf der Höhe der modernen Wissenschaft steht, gebraucht selbst in seiner hochinteressanten Schrift eine Menge Citate, und in der Bensheimerschen Schulzeitung stolpert man bei jeder Zeile, die ein gewisser — r schreibt, über Gänse-

füßchen, weil der —, der Redakteur Meuser, den Ruhm seiner Wissenschaftlichkeit darin sucht, jedes Eigenschaftswort, das einer unserer großen Geister oder der namhaften Pädagogen, welche nach der Versicherung Meusers an der Benseheimerin mit arbeiten sollen, gebraucht hat, wissentlich oder unwissentlich, oft mit affektierter Vornehmheit in Gänsefüßchen zu setzen. Oder haben nach Meuser nur die „geprüften Wesen“ das Recht, Citate zu gebrauchen? Oder muß man nach Meuser etwa erst das „Volksschulkandidatexamen“ bestanden haben, um die Wissenschaftlichkeit einer solchen Schreibweise verstehen und beurteilen zu können? Wozu also solch' Geschrei! Wozu solche Lächerlichkeiten?! — —

Aber auch „Gemeinplätze“ soll jener Artikel in der „Badischen Schulzeitung“ enthalten.

„Es ist eine allgemein anerkannte Forderung des Anstandes und der Billigkeit, daß man zuvörderst vor seiner Thüre aufräumt, ehe man sich daran macht, vor fremder Thüre zu kehren.“ (Ziller gegen Dittes.) Nun ist es badischen Lehrern ja zur Genüge bekannt, daß jede Nummer der „Benseheimerin“ von Gemeinplätzen strotzt; daß es darin von Schimpfwörtern nur so wimmelt; daß diese Zeitung ein förmliches Lexikon von Schimpfwörtern bildet, daß der Redakteur derselben sich mit Virtuosität auf dem Gebiete von Gemeinplätzen bewegt und darin seinen Ruhm sucht; ja, vielleicht verdankt er seiner dreisten Sprache den „guten“ Namen in der pädag. Welt. Wie schwindet doch der Nimbus des von einem Dr. P. und von einem Benseheimer gepriesenen „höchst achtbaren Mannes“, wenn man die Schimpfartikel der Benseheimerin liest! Und ein solcher Mann, welcher im Privatleben seiner Kollegen und anderer Personen herumstößert, um ihnen „einen Fußtritt versetzen“ zu können, um Stoff zu Klatsch- und Skandalartikeln zu haben, ein Mann, welcher Kollegen, die mit ihm an einer Anstalt wirken und wirkten, fortgesetzt mit Hohn und Spott übergoss, welcher Männer, die sich um die Hebung des Lehrstandes in Baden verdient gemacht haben, mit gewissen Spitznamen traktierte, ein Mann, der als Redakteur einer Schulzeitung eine Sprache führt, deren sich gebildete Leute schämen würden, — dieser Mann beschimpft wissenschaftlich gebildete Männer, deren Schriften er nicht einmal genau kennt, beschuldigt andere der Gemeinplätze, ohne es beweisen zu können, beschuldigt damit zugleich die Redaktion der „Bad. Schulzeitung“, als nähme sie Artikel auf, in denen sich Phrasen und Gemeinplätze befänden. Und dieser Mann will anderen den Vorwurf machen, sie besudelten verdienstvolle Männer „öffentlich!“ — — —

An einen „Anhänger und treuen Jünger der Herbartischen Schule“ stellt man doch die Forderung oder man erwartet doch von ihm, daß er eine Schulzeitung auch im Herbart'schen Geiste redigiere, daß er — um mit Dr. P. und Benseheimer zu sprechen — „die heutige Schule im Herbartischen Geiste zu fördern“ suche. Würden diese Lobredner jetzt noch so schreiben? Man durchlese die Jahrgänge der Benseheimerin und man wird umsonst suchen nach Artikel im Herbartischen Geiste. Im Gegenteil: Meuser höhnt die Herbartische Psychologie als „Kannitverstan“, als „Rotwälsch“. Und wem spricht er dieses nach? dem „Deutschen Schulwart“. Meuser als Herbartianer reißt einzelne Sätze aus dem Zusammenhange der Herbartischen Psychologie herans und höhnt damit die wissenschaftliche Pädagogik! — — —

Und ein Zacharias Flunker darf unter der Redaktion Meuser die Bestrebungen der Herbartianer auf dem Gebiete der speziellen Methodik wegwerfend kritisieren! — — —

Man muß doch unwillkürlich fragen; wie kommt ein Dr. P. dazu, Meuser als Herbartianer, noch dazu als treuen Herbartianer zu bezeichnen? Sehr einfach. Auf S. 23 der Meuserschen Schrift lesen wir: „Das Streben, die Bedeutung der Physiologie und Psychologie für die Pädagogik zu verwerthen, sei durch die Philantropisten angeregt worden und dauern heute noch fort. Die Pädagogik nennt mit Recht Herbart als den Vollender dieser fruchtbarsten Idee.“ Dieser Satz veranlaßte einen Dr. P., Meuser als Herbartianer zu bezeichnen. Wir fragen aber: Wie kommt es, daß dann die Ausführungen Meusers nicht auf Herbarts Grundsätzen basieren? Wie kommt es aber, daß nun Meuser nicht nur eine

Feindschaft gegen die Herbartianer, sondern auch gegen die Psychologie und Ethik Herbarts hat? Hier Anerkennung, dort Verhöhnung! — — — Ein solch pädagogischer Heros, ein so großer Geist wie Meuser, welcher seine pädagog. wissenschaftlich gehaltenen Kraftproduktionen, nachdem er den „Bettelstudenten“ gesehen hat, mit „Schwamm d'rüber!“ schliefst, sollte der nicht über den Einflüssen eines Dittes stehen? Sollte er sich nicht zur Pflicht machen, in der Bensheimerischen Schulzeitung zur Klarstellung der Sache beizutragen, statt zu energischem Widerspruch herauszufordern? Als Herbartianer ist dies für ihn eine Leichtigkeit. Wie segensreich könnte die Bensheimer'sche Schulzeitung wirken, wenn sie zur Förderung der Methodik im Herbartischen Geiste, zum weiteren Ausbau der Herbartischen Pädagogik beitrüge! — —

Zu spät! denn M. huldigt nun anderen Prinzipien. Er ist Anhänger der „Neuschule, der modernen Schule“. Er erklärt „der Laxheit, dem Manteldrehen nach dem herrschenden Winde, dem Spionagen- und reaktionären pädag. Hallunken- und Strebertum den Krieg.“ Denn „das Prinzip der Neuschule huldigt keinem Wandel- und Schaukelsystem; es erklärt allem den Krieg, was Rückschritt heißt. Die gefährlichsten Träger dieser Rückschrittslullerei ist (!) das pädag. Pfaffen- und konservativ-pädag. Junkertum;“ weshalb M. allen Pfarrern und Pfarrvikaren, welche sich „grasgrüne, käseige Bemerkungen“ über Schule und Lehrer erlauben, allen Theologen, welche „nun einmal die Universalbildung mit Löffeln — einige aber mit Seihlöffeln — gegessen haben,“ den Krieg erklärt. Er führt Krieg gegen einen Verein, „in welchem unbegrenzte Willkürherrschaft der Präsident, unkollegiale Rücksichtslosigkeit — namentlich gegen die Minorität —, konfessionelle Engherzigkeit, hartgesottener Eigensinn, das Verratwittern und hinter den Koullissen die Vorstandsmitglieder (!), und das unbedingte „Schwören auf des Meisters Worte“, Wetterfahnen- und Liebdienerei nach oben, Härte und Unkollegialität nach unten, Aufgeblasenheit und innere Leere, Grofsmaulsucht, Wichtigthuerei, vorgebliches Eingeweihtsein in die Absichten über Regierung, Sprachrohrentum des Schulaufsichtspersonals, Spionagentum, Auskramerei des Ausgehorchten über Dienstangelegenheiten der Kollegen, Baserei, Wirtschaftsentum und Komplottmacherei, die Mitglieder sind, ein verwerfliches Unding.“ — Sapientia! Wo die Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein, nämlich ein Schlagwort. Und dieser Mann beschuldigt andere, ihre Artikel enthielten „Phrasen, Worte, nichts als Worte, Gemeinplätze“.

Genug! Meuser hat sein Ziel erreicht: „die Welt von Zeit zu Zeit mit dem Ruhme seines Namens zu erfüllen und die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.“ Wie? „Nicht anders als mit einem gewissen Eklat und womöglich immer in Begleitung eines gröfseren oder kleineren Skandals.“ (Ziller gegen Dittes.) Allein: „während rhetorische und deklamatorische Virtuosität für den Moment Triumphe feiert und, berauscht von diesem Erfolge, in gewohnter Dreistigkeit wohl gar des stillen, aber tieferen Arbeiters spottet, wendet sich, wenn die Zeit erfüllt ist, die öffentliche Meinung in der Regel anders, ja wohl zum Entgegengesetzten.“

Auch in Baden nähert sich die Wahrheit dieser Stoy'schen Worte ihrer Erfüllung.

2. Der dritte deutsche evangelische Schulkongress.

Der diesjährige deutsche Schulkongress, der in den Tagen vom 30. September bis 3. Oktober in Stuttgart tagte, unterschied sich in verschiedener Beziehung vorteilhaft von seinen Vorgängern.

Zunächst ist hier die grofse Freundlichkeit zu erwähnen, mit der die Stadt Stuttgart ihre Gäste aufnahm. Der Oberbürgermeister, Dr. v. Hack, begrüfste die Versammlung in einer warmen Ansprache, in der er zugleich auf die treue Pflege hinwies, die die Stadt ihren Schulen angedeihen lässt. — Der schöne Stadtpark stand

den Gästen zu unentgeltlichem Besuch während der Kongresstage jederzeit offen. — Die Gesellschaft „Liedertafel“ hatte ihre prächtigen Räume für die gemeinsamen Verhandlungen zur Verfügung gestellt und ließ durch den Vorsitzenden ihres Ausschusses den Kongress in ihren Räumen willkommen heißen. — Wohl-situierte Bürger hatten Freiquartiere in so großer Zahl zur Verfügung gestellt, dass das betreffende Komite nur von einem Teil derselben Gebrauch machen konnte. — Auch die Zahl der Besucher war größer als in Frankfurt und Kassel und belief sich bei einzelnen Verhandlungen auf ca. 1500.

Nach der Lage des Kongressortes musste das süddeutsche Element vorwiegen; Norddeutschland war nur schwach vertreten. Lehrer waren zahlreich anwesend, ebenso Laien.

Leider machte es die Ausdehnung des Versammlungssaales, — er ist der größte Deutschlands — nur solchen Rednern, die über ein ungewöhnlich reiches Stimmmaterial verfügen, möglich, sich überall verständlich zu machen. Hierunter litt besonders der erste Vortrag, der des Herrn Direktor Dr. Frick von Halle über „die Einheit der Schule.“*)

Thema und Referent hatten eine große Anziehungskraft ausgeübt; der Saal war fast bis auf den letzten Platz besetzt. Der Herr Ref. wies zunächst darauf hin, weshalb das Thema als ein für den Kongress besonders geeignetes erscheinen müsse. Die Forderung: Einheit der Schule setze voraus eine auf diesem Gebiete vorhandene Einheitlosigkeit.

Diese nachzuweisen war die erste Aufgabe, die der Referent sich stellte. Sie finde sich zunächst in Bezug auf die Schulgattungen, so dass selbst Schulmänner sich nur schwer über sie zu orientieren vermöchten; im allgemeinen aber gelte von unserm Schulwesen, was einmal im besondern von der Volksschule gesagt worden ist, es habe von der Schule zu viel und vom Volke zu wenig. — Dann finde sie sich in Bezug auf die Lehrgattungen. Ref. sagte: „Wir Lehrer haben heutzutage ein sehr ausgeprägtes Standesgefühl, aber wir suchen es allzuoft nicht in der Stärkung des Bewusstseins, einem solidarisch durch die gleiche hohe und heilige Berufsarbeit verbundenen Lehrerstande anzugehören, sondern in der äusserlichen Vergleichung mit ganz anderen Berufskategorien, oder auch in dem Gegensatz zu den übrigen Klassen desselben Lehrstandes, nicht selten sogar in denjenigen Abstufungen, welche durch Titel und äusserliche Rangordnung innerhalb derselben Kategorie von Lehrern geschaffen sind.“ Die beste Gewähr für die edelste und fruchtbarste Ausgestaltung unsers Standesgefühls, das lebendige Bewusstsein von der gleichen Berufshehre, der gleichen nationalen, großen und heiligen Mission an der einen Jugend des einen Volkes, der berechtigte Stolz, nichts Höheres zu sein, als ein Lehrer, und nichts Höheres werden zu können, als ein Schulmeister, fehlen nur zu viel.

Weiter zeigte er die Einheitlosigkeit in dem Lehrbetrieb. Die Vertreter der Spezialwissenschaften seien in die Schule eingezogen und führen ihr Amt nur zu oft, als ob es sich lediglich darum handele, die Schüler möglichst in ihre Fachwissenschaft einzuführen, ihnen recht viele Spezialkenntnisse mitzuteilen. Ihr Glaube an die alleinseligmachende Kraft der wissenschaftlichen Objekte lasse sie sehr zum Schaden der Schule mit sonnenräucheriger Geringschätzung auf die Volksschullehrer und deren Sorge um eine methodische Behandlung des Unterrichts herabsehen. Solcher Anschauung stellte Referent den Satz entgegen: „Ob ich Speckters Fabel vom Pferd und Sperling im Anschluss an die bekannten trefflichen Anschauungsbilder mit der letzten Klasse einer Armenschule behandle, daran Anschauung, begriffliche Auffassung und Gemüt der Schüler zu bilden und ihre Sprachkraft zu entfesseln, — oder ob ich in der obersten Klasse eines Gymnasiums eine horazische Ode als Mittel zu dem gleichen Zweck benutze, auf Phantasie, Urteil und Gemüt der Zöglinge einzuwirken und auch hier die Sprach- und Denkkraft zu entbinden, — das ist kein Unterschied des Wesens, sondern nur des

*) Separatabdruck. Frankfurt a. M.

durch die Art der Objekte und die Entwicklungsstufe der betreffenden Schüler begründeten Grades. Eine gleich hohe Aufgabe und Arbeit hier wie dort, die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unsers einen teuern deutschen Volkes.“

Weiter wurde auf die Einheitlosigkeit im Schulregiment und der Stellungnahme das Publikum verwiesen. Es sei sehr zu wünschen, dass die Aufsichts- und leitenden Behörden nicht nur ihre Schulgattung gründlich kennen, sondern auch eine befruchtende Wechselwirkung stattfinde zwischen den verschiedenen Ressorts, damit nicht die an einer Stelle gemachten Erfahrungen für die anderen unbenutzt bleiben. — Die wenig einheitliche Behandlung des Unterrichtsbetriebes habe beim Publikum dahin geführt, dass dort ganz falsche Unterscheidungen zwischen höhern und niedern Schulen zur Geltung gekommen, die in manchem Betracht verhängnisvoll geworden, so in der Simultanschulfrage und in der Unterscheidung zwischen dem, was dem Gebildeten und dem sog. Volk not thut.

2. stellte Ref. die Frage: Wie hat diese, vielleicht verhängnisvolle Einheitlosigkeit auf dem Gebiet der Schulen sich bilden können? Prinzipiell gab er die Antwort in folgenden Sätzen: „Schulen sind ein Ergebnis der allgemeinen Anschauungen und Gedanken über Bildung und Erziehung; diese wiederum eine Frucht der Wechselwirkung des gesamten öffentlichen, wie des gesamten geistigen, im besondern des wissenschaftlichen Lebens. So lange indessen die Schule nur ein Erzeugnis dieser Faktoren bleibt, wird sie von hin und her, oft auch durch einander gehenden Strömungen bewegt werden und ein Tummelplatz für Experimente bleiben. Erst wenn die Erziehungsarbeit selbst Gegenstand einer klaren Wissenschaft geworden ist, wird eine Gewähr dafür gegeben sein, daß nicht mehr von außen herantretende Anforderungen, sondern allein aus dem Wesen der Erziehung und des Unterrichts hergenommene Prinzipien für die Organisation der Schulen maßgebend sein werden, und erst dann wird ihre Ausgestaltung der Aufgabe und Würde der Schule entsprechen. Dies aber wird vollends dann der einzig würdige Zustand, wenn die Volkserziehung Sache des Staates, die Schule Staatsschule geworden ist.“ Die vielgestaltigen Berufsinteressen führten zu den verschiedenartigen Fachschulen, das fachwissenschaftliche Spezialistentum liefs die Fachbildung in den Unterricht eindringen. Die Pädagogik aber war aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage, die hier allein maßgebenden Motive und Normen zur Anerkennung zu bringen. Unter diesen Gründen nannte Ref. zunächst den, daß die wissenschaftliche Pädagogik zu sehr auf die allgemeine Pädagogik beschränkt und der Ausbau der wissenschaftlichen Didaktik im Rückstand blieb, und dies deshalb, weil sie von Theologen oder Philosophen, denen die Praxis fehlte, als Nebenamt betrieben wurde. — Dann würden die Vorlesungen über Pädagogik von den Studierenden als ein ziemlich unnützes Inventarstück angesehen. — Comenius und Pestalozzi seien in der Volksschule bekannt, letzterer besonders seit 1846; „daß sie auch für die höhern Schulen gelebt haben, darauf fange diese erst in ganz neuester Zeit an, sich zu besinnen. Ebenso fange Herbart, den der Herr Referent eine pädagogische Größe ersten Ranges, den genialen Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und auch einer rationalen Didaktik, der der Ausgangspunkt bleiben und werden wird für alle, welche den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik erfassen und erfassen wollen, nennt, erst in neuerer Zeit an, die gebührende Beachtung zu finden. Daß er sie nicht früher gefunden, dafür sieht Referent den Hauptgrund in dem fast gleichzeitigen Auftreten von F. A. Wolf. Dieser habe der philologischen Wissenschaft, ja dem gesamten wissenschaftlichen Leben so mächtige Impulse gegeben, daß für den Unterricht die Frage nach dem „Was?“ das Interesse so völlig in Anspruch nahm, daß die nach dem „Wie?“ überhört wurde. — Dem spätern Geschlecht seien dann die Herbartischen Ideen als einer antiquierten Vergangenheit angehörig erschienen; die theologischen Pädagogen hätten bei Herbart für ihr religiöses und kirchliches Bewußtsein kein Genüge gefunden; endlich habe auch die exclusive Einseitigkeit einzelner Jung-Herbartianer der Verbreitung der Her-

bartisehen Ideen geschadet. — „Aber Wahrheitsgedanken, welche in die Tiefe reichen, gehen niemals verloren, am wenigsten dann, wenn sie die Lebensinteressen des Einzelnen, wie eines ganzen Volkes berühren.“ Der sorgfältigen, auf den Zweck der Erziehung der Jugend gerichteten Bearbeitung der unterrichtlichen Stoffe verdanke es die Volksschule, daß sie die Führung in dem Ausbau einer zielbewußten Didaktik gewonnen hat. „Aber auch in den höhern Schulen hat schließ- lich der Wahrheitsgehalt der Pestalozzi-Herbartischen Reformgedanken Wurzel gefaßt.“ Ziller und Stoy gebühre das unverwelkliche Verdienst, hier bahnbrechend gewirkt zu haben, und eine große Zahl Männer der verschiedensten Schulkategorien sei eifrig beschäftigt, die wissenschaftliche Didaktik auszubauen.

Ein Zwiefaches stellte Referent als nötig hin, damit die neuen Strömungen nicht zu bloßen Experimenten mit dem Ausgang neuer Verwirrung und Zer- splitterung führen sollen: „zuerst, daß das Gemeinsame in allen diesen Bewegun- gen, soweit es von Wert ist, zusammengefaßt werde; das Gemeinsame aber ist das berechnete Verlangen, in der Didaktik unsers höhern Unterrichts von dem Experimentieren hinweg zu einer festen einheitlichen Basis zu gelangen; — sodann, daß diese einheitliche Basis da gesucht werde, wo überhaupt einigende und fruchtbare Bindemittel zu suchen sind, wie für unser gesamtes Volksleben, so auch für seine Erziehung und Bildung elementarer wie höherer Art.“

„Um was wird es sich bei dem Ausbau einer wissenschaftlichen Didaktik, welche uns in erster Linie not thut, handeln, um in die vorhandene Einheit- losigkeit auf dem Gebiet unsers Unterrichtswesens die notwendige innere Einheit- lichkeit zu bringen?“ So lautete die dritte Frage, die Ref. sich stellte.

Zunächst forderte er, daß die Didaktik, wie alle wahre Wissenschaft, sich nicht in Widerspruch setze mit dem Evangelium, sondern aus diesem ihre Norm und ihre Ziele empfangen. Dementsprechend soll auch die Ethik, auf die sich die wissenschaftliche Behandlung des erziehenden Unterrichts zu stützen hat, nicht eine philosophische sein, sondern die Ethik des Evangeliums. Dies verlange auch der Begriff der Bildung, welche ist: „Verklärung der menschlichen Persönlichkeit zur Harmonie des Lebens mit der Welt in uns, um uns und über uns hinein in die Wahrheit des ewigen Lebens.“ „In dieser Richtung haben auch Comenius, Pestalozzi sowie Herbart gearbeitet, wenn sie die Bildung des sittlich religiösen Charakters als ein Hauptziel und die Pflege des religiösen Interesses als eine Haupt- aufgabe des erziehenden Unterrichts hinstellten;“ wo aber letzterer in seiner Ethik wie Psychologie der christlichen Erfahrung kein Genüge thut, da sei tiefer zu graben.

Das steht dem Ref. fest: „Soll der Unterricht aus den Händen der dunklen und nicht zu berechnenden Kraft des Zufalls unter die Botmäßigkeit einer be- sonnenen Kunst gebracht werden, die ihres Zweckes sicher geht, so muß er auf psychologischer Basis sich aufbauen, die Seele des Schülers selbst, nicht nur das an sie heranzubringende Objekt zur Norm machen.“ Sodann: „Es giebt auch jetzt schon eine gewisse Summe von elementaren, psychologischen Wahrheiten, welche genügende Bausteine darbieten, wenn es darauf ankommt, durch planmäßige An- ordnung, Verteilung und Gruppierung im Geist des Züglings ein Gedankensystem aufzuführen, durch welches sein gesamtes Innenleben ein normales und reiches Wachstum vor allem auch in die Tiefen und Höhen erlange.“ Zu diesem psycho- logisch Sichern rechnet Ref., daß 1. von der Anschauung auszugehen ist, daß 2. die sinnlichen wie innern Anschauungen systematisch zu bilden und in Urteile und Begriffe umzusetzen sind, daß 3. in regelmäßigem Wechsel von rezeptivem und selbstthätigem Verhalten, von Vertiefung und Besinnung alle diese Arbeit dienen muß der Bildung und Festigung des Willens, daß das letzte Ziel der Willensbildung aber die Charakterbildung sein muß und diese wiederum die Bil- dung der Gesamtpersönlichkeit insbesondere seines sittlich-religiösen Lebens zur höchsten Aufgabe hat. In der Volksschule seien diese Ergebnisse, wenn auch noch nicht zur vollen Durchführung, so doch zur Anerkennung gekommen; der Unterrichtsbetrieb der höhern Schule aber habe nicht völlig gleichen Schritt ge- halten, und so sei die Elementarschule die hohe Schule für die höhere.

In Bezug auf die Mittel, welche die Unterrichtsarbeit aller Schulgattungen thatsächlich verbinden oder verbinden müßten, sagte dann der Ref.: „Es ist immer ein dreifaches Verhältnis, in welchem wir uns befinden, zu welchem wir auch die Schüler und zwar jeden einzelnen ohne Ausnahme zu erziehen haben: das Verhältnis zur Natur und Geschichte, sowie das Verhältnis zu Gott dem Herrn, d. h. mit andern Worten, das Verhältnis zur Welt um uns und über uns. Aber das, was gebildet werden soll, ist doch die Welt in uns. In dem Maße, als wir jene Welten um uns und über uns hineinnehmen in uns, d. h. sie mit ihren Kräften und Mächten an uns erfahren, erleben, durchleben, in demselben Maße gewinnen wir eine Bildung.“ Sinn für Natur oder Naturgefühl, geschichtlicher und religiöser Sinn sind ihm das nächste Ziel aller Bildungsarbeit; „diese verschiedenen Sinne schliessen sich zusammen zur Gesinnung, welche eine natürliche Frucht des Erlebens und Durchlebens jener Welten ist und eine notwendige Voraussetzung der Charakterbildung. Hiernach forderte Ref. zunächst strengste Auswahl und Sichtung der Stoffe; auszuseiden ist alles, was unfruchtbar ist zur Bildung jener Sinne und zur Erzeugung jener Gesinnung. Dann forderte er, daß die ausgewählten Stoffe auf alle Weise in innere Beziehung gesetzt, verknüpft, konzentriert werden, „eine Forderung, welche nur erfüllt werden kann dadurch, daß man das Innere des Schülers, seine einheitlich zu bildende Seele zum Zentrum macht, das Vielerlei der Objekte aber auf die Trias jener drei Welten: Natur, Geschichte und Gott, und diese Trias wiederum auf den einen Mittelpunkt: Gott der Herr und sein Reich zurückzuführen bemüht ist.“

Nach einem Wort des Nationalökonom v. Stein unterscheidet Ref. die Aufgabe des Elementar- und höhern Unterrichts so, daß ersterer für die Auszubildung der Fähigkeit, das geistige Bildungsgut empfangen zu können, zu sorgen hat, wogegen der höhere Unterricht das Empfangene weiterzugeben befähigen soll.

Die Welt des Ewigen kann und muß schon dem Kinde ganz und voll nach Maßgabe seiner Alters- oder Verstandeskräfte erschlossen werden; doch auch der heranreifende Jüngling muß voll und ganz in ihr heimisch bleiben. „Dabei,“ sagte der Ref., „ist nicht die Zahl der besondern Religionsstunden das eigentlich Wesentliche, so wesentlich das auch ist, sondern daß aller Unterricht in allen Gegenständen indirekt und direkt, apologetisch oder beweisend, stillschweigend oder in offenem Bekenntnis der Pflege des religiösen Interesses dient.“

Aus dem Gebiete der Natur sollen in der Elementarschule lebensvolle Typen zur Behandlung kommen, „welche das Wesen der Arten und Gattungen durchsichtig erkennen lassen, und in ihrem organischen Zusammenhang nicht nur mit diesem größern Ganzen, sondern auch mit der ganzen umgebenden Welt aufzuzeigen sind, also daß ihre Vorführung gleichsam im Ausschnitt immer zugleich auch ein Weltbild giebt.“ Wie mit der Betrachtung der Fichte, der Roggenpflanze die des Fichtenwaldes, des Getreidefeldes zu verbinden sei, so sei überhaupt der Schüler anzuleiten, nicht nur das Einzelne mit scharfer Beobachtungsgabe, die gemeinsamen Merkmale mit klarem begrifflichen Verständnis, sondern auch die Totalität eines Bildes mit der Gesamtheit seiner geistigen Kräfte zu erfassen, das Leben der Natur mit seinem Gemüt in liebevoller Teilnahme zu belauschen und in sich aufzunehmen.

Die so gewonnene Bildung hat die höhere Schule fortzuführen und besonders darauf zu achten, daß eine Kontinuität in dem Gedankenkreise der Schüler und eine wachsende Vertiefung in den eigentlich bildenden Gehalt des gesamten Naturlebens gewonnen werden. Auch bei dem Auftreten von anscheinend völlig neuen Gebieten der Naturwissenschaft, wie Physik und Chemie, ist dafür zu sorgen, daß die einheitliche Bildung der gesamten Geisteskräfte der Zöglinge gebührende Rücksicht finde.

Ähnliche Anforderungen wurden an den geschichtlichen Unterricht gestellt. Neben den Bildern aus dem Familien- und patriarchalischen Leben, aus dem Staatsleben unter den Richtern und Königen, wie sie die biblische Geschichte bietet, wurden der Volksschule typische Bilder aus der vaterländischen Geschichte, „die als geschichtliche Typen für die Heranbildung eines relativen Verständnisses

für die Erscheinungen des geschichtlichen Lebens ausreichen," zur Behandlung zugewiesen. „Aber auch die höhere Schule besitzt in ihnen die beste Vorschule für die späterhin mitzuteilende reiche Welt mannigfaltigster und zusammengesetzter Formen, in denen doch immer nur diese Grundformen wiederkehren. Über die tiefe Auffassung, welche jedes Blatt der biblischen Geschichte göttlicher Gnadenführungen deutlich und nachdrücklich predigt, daß die Geschichte ein Produkt ist menschlicher Freiheit und göttlicher Leitung, kommt auch die höchste Auffassung aller weiteren profanen Geschichte nicht hinaus.“

So forderte denn der Herr Ref., daß die höhere Schule das geschichtliche Material der Elementarschule nach seinen propädeutischen Momenten gebührend ausnutze, daß sie weiter in die große Fülle ihres historischen Materials dadurch Einheitlichkeit bringe, daß sie es nach den kulturgeschichtlichen Stufen ordne, daß sie endlich auch das Gemüt des Schülers in die richtige Beziehung zu den Objekten setze, in dem sie sympathische Teilnahme für die Einzelpersönlichkeit, Interesse an den gesellschaftlichen Zuständen und Verständnis für die hinter allen geschichtlichen Erscheinungen ruhende und sie einigende Welt der leitenden ewigen Gottesgedanken wecke.

Dann wies Ref. auf die große Bedeutung hin, die die Pflege des heimatlichen Erfahrungskreises für die Einführung in das Leben von Natur und Geschichte hat, und auf die unberechenbare Macht der Jugendeindrücke. Er erinnerte hierbei an einen Wunsch B. Auerbachs: es möge für die gesamte deutsche Nation ein allgemeines deutsches Schullesebuch hergestellt werden, so daß überall, soweit die deutsche Zunge klinge, jedes deutsche Kinderherz von demselben Jugendeindrücken erfüllt werde; das gebe dann eine Einheit der Jugendeindrücke, die von unberechenbaren Folgen seien, ein Anrufen sicher vorbereiteter Stimmungen, die in jedem anklingend eine innerste Einheit aller Heimats- und Vaterlandsgenossen schaffe. Was die besondere Landschaft erheische, sei besonders hinzuzufügen. —

Ref. verzichtete darauf, ein Idealbild der nationalen, einheitlichen Zukunftsschule zu entwerfen; um es entwerfen zu können, müßten noch viele Vorarbeiten wissenschaftlicher Pädagogik und Didaktik abgeschlossen sein, wenn auch manche Züge sich jetzt schon mit Sicherheit angeben ließen. Zu diesen rechnete Ref. folgende: Als gemeinsamen Unterbau werde die Zukunftsschule die Elementarschule haben, die bis zum vollendeten 10. Lebensjahre einen festen Grund zu legen hätte. Ihr würde einerseits, auf demselben Grunde weiterbauend und vertiefend, die Volksschule folgen, an die sich nach Bedürfnis Fachschulen für die Vorbereitung auf einzelne Berufszweige des praktischen Lebens anschließen könnten. Andererseits würde die höhere Schule als Mittelschule auf dem von der Elementarschule gelegten Grunde weiterbauen, um sich erst auf den letzten Stufen als Realschule und Gymnasium zu teilen.

Statt länger bei diesem Bilde zu verweilen, wandte Ref. sich der Frage zu: Was ist unter den gegebenen Verhältnissen zu thun? Die alte höhere Schule, die in den Sprachen und der Mathematik ihren Mittelpunkt hatte, vermochte die Einheitlichkeit leichter zu bewahren. Jetzt gilt es zunächst, den scheinbaren Dualismus zwischen Natur und Geschichte einerseits, Sprachen und Mathematik andererseits nicht zu einem wirklichen werden zu lassen, ihn zu überwinden dadurch, daß man die zusammengehörigen Kreise, statt sie künstlich auseinanderzureißen, planvoll verknüpft, „Sprach- und Sachunterricht gehören zusammen.“ Dann sind überhaupt die unterrichtlichen Stoffe nach den psychologischen Forderungen durchzuarbeiten. „Da nun diese psychologischen Forderungen dieselben sind einem jeden Schüler gegenüber, es auch keinen Unterschied gibt zwischen elementaren und höhern Schülerseelen, so gibt es auch keine besondere Gymnasial- und Elementarpädagogik. Da aber die schwerere Arbeit aus der einfacheren gelernt werden kann, so gibt es keine bessere Vorschule für den höhern Unterricht als den Elementarunterricht, und es wird auch unter diesem Gesichtspunkte die Wahrheit des bereits citierten Satzes deutlich, daß die Elementarschule die hohe Schule sei für die höhere.“ Der Ref. wies dann auf die mannigfachen günstigen

Verhältnisse hin, die die Lehrer der höhern Schulen berufen erscheinen lassen, den Auf- und Ausbau einer wissenschaftlichen Didaktik in die Hand zu nehmen. „Sie vornehmlich hätten, lange Versäumtes nachholend, darauf hinzuarbeiten, daß die königliche Wissenschaft der Pädagogik, welche an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem praktischen Leben, als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt, und die umfassendste, tiefreichendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation, — aus der bisherigen Aschenbrödelstellung befreit und in ihr volles souveränes Recht eingesetzt werde.“

Dann äußerte Ref. zum Schluß noch die folgenden Wünsche. Der erste betraf die Verbindung von elementaren Vorschulen mit den höhern Schulen. Diese würde nicht allein die Möglichkeit einer einheitlichen Verknüpfung des gesamten Unterrichts auf seinen verschiedenen Stufen geben, sondern auch den Lehrern der höhern Schule durch fortgesetzten Einblick in die Arbeit auch des Elementarunterrichts eine praktische Propädeutik für ihre eigene Didaktik verschaffen. 2. wünschte Ref., daß jeder Lehrer der höhern Schule vor Eintritt in den Schuldienst einen, wenn auch nur kurzen Kursus an einem Volksschullehrerseminar durchzumachen genötigt werde. Der 3. Wunsch bezog sich auf besondere Seminarien für die künftigen höhern Lehrer, die so eingerichtet sein müßten, daß sie eine ausreichende pädagogisch-didaktische Bildung zu geben vermöchten. 4. wurde als wünschenswert bezeichnet, daß die technischen Räte für die höhern Schulen auch den Elementarunterricht gründlich kennen, daß die Aufsichtsbehörden sich bemühen, die Fühlung zwischen den verschiedenen Gattungen der Schulen neben und über einander herzustellen, und die Kollegien solcher Aufsichtsbehörden die Kreise der Schule nicht als getrennte Welten, sondern als ein einheitliches Ganze ansehen und behandeln. Für die Geistlichen, soweit sie zur Schulaufsicht berufen sind, wurde dann 5. noch eine gründliche Kenntnis des Elementarschulwesens und unausgesetzte Fühlung mit den Zentralpflegestätten desselben, den Volksschullehrerseminarien, als notwendig bezeichnet.

Der Unterzeichnete hatte das Korreferat übernommen, war aber mit dem Herrn Referenten dahin übereingekommen, seine Aufgabe mehr als first speaker zu behandeln.

Er wies zunächst auf die mannigfachen Beziehungen hin, in denen die Volksschule steht, und die sie vor allen andern Schulgattungen unter der bisherigen Einheitlosigkeit haben leiden lassen. Dann deutete er an, wie die vom Ref. geforderte Einheit der Schule fördernd und bessernd auf alle diese Beziehungen wirken und so zur Gesundung des Volksschulwesens beitragen würden. Er zeigte zunächst, daß die Lehrer der Volksschule durchaus der Handreichung der Lehrer an den höhern Schulen bedürfen und erläuterte dies an dem eigentümlichen Gescheh, unter dem die psychologischen Studien der Volksschullehrer in den letzten Jahrzehnten gestanden haben. Weiter wies er hin auf die mannigfache Schädigung, die die von den höhern Schulen in das Volk eingedrungene falsche Unterscheidung zwischen elementaren und wissenschaftlichen Fächern für die Volksschule zur Folge gehabt hat und noch hat. 3. sprach er über die Bedeutung, die eine gleichmäßig anerkannte richtige Theorie des Lehrplans für die Lösung der Simultanschulfrage haben würde. 4. wurde die Hoffnung ausgesprochen, daß die Anerkennung der Einheit der Schule die Volksschule aus der Aschenbrödelstellung, die sie den höhern Schulen gegenüber manchenorts einnimmt, befreien werde. 5. erinnerte Korref. an die mannigfachen Verhältnisse, unter denen ein Stand dringend einer Vertretung bedarf, und doch nicht selbst für seine Interessen einzutreten vermag, wenn er sich nicht den Vorwurf zuziehen will, pro domo zu reden oder gar zu agitieren. Unter solchen Verhältnissen könnten die Lehrer der höhern Schulen den Volksschullehrern gute Dienste leisten, wie dies zur Zeit auch von Mager, Landfermann und Hülsmaun geschehen ist. Schließlich wurde noch auf die Bedeutung verwiesen, die das richtige Verhältnis der Schule zur Familie und Kirche für die Einheitlichkeit der ersteren hat.

Eine Diskussion konnte der vorgerückten Zeit wegen nicht stattfinden.

Um den Lesern ein annäherndes Bild des interessanten und für die weitere Ausgestaltung unsers Schulwesens so bedeutsamen Vortrages des Herrn Dir. Frick geben zu können, habe ich den Raum d. Blätter schon ungebührlich in Anspruch genommen und werde mich deshalb in bezug auf den weitem Verlauf des Kongresses auf kurze Andeutungen beschränken.

Am Nachmittag des 1. Kongresstages referierten die Herren Prof. Meyer-Hersfeld und Prof. Dr. Kittel-Stuttgart über das Thema: Die Hebung des Sinnes für Autorität in der Jugend. Die beiden ersten der 10 Thesen lauteten: I. Ihrem Begriffe nach ist Autorität ein auf moralischem Wege d. h. durch freiwillige Verpflichtung des andern Teiles erworbener Anspruch auf Unterordnung und Gehorsam. Daher gehören zu ihr zwei Faktoren: ein niederbeugender und ein auziehender, ein Element der Macht und ein solches der Freiheit und Liebe. II. Das Recht der Autorität erhellt dem Christen aus dem geoffenbarten göttlichen Gebot; aber auch schon dem natürlichen (außerchristlichen) Menschen aus der Stimme des Gewissens, die selbst eine verpflichtende Autorität mit sich führt, sowie aus der Erfahrung, dass geschichtlich nur durch moralische Unterordnung höhere Kulturstufen sich bilden. Als Mittel der Hebung der Autorität werden Macht und Liebe genannt, und 1. Ausübung der Zucht, d. h. thatsächliche Geltendmachung der objectiven Überlegenheit, 2. Unterlassung und Wegräumung dessen, was die Autorität gefährden könnte (auch die Kritik des Bestehenden ist von der Jugend zu unterlassen), 3. Anerkennung der göttlichen Autorität gefordert. Der Erzieher soll „eine ganze, dem Ideal sittlich-religiöser Vollkommenheit angenäherte Persönlichkeit“ sein.

In der folgenden Discussion fanden die Referenten durchweg Zustimmung.

Am 6. fand ein Festgottesdienst in der Stiftskirche statt. Prof. Kübel von Tübingen hielt eine treffliche Predigt über 1. Kor. 3, 11—15, und der Verein für klassische Kirchenmusik trug durch den Vortrag des Chores „Würdig ist das Lamm“ aus Händels Messias nicht unwesentlich zur Hebung der Feier bei.

In der 3. Hauptversammlung am Donnerstag Morgen war das Thema: Was kann und soll die Schule thun, Bibelkenntnis und Bibelverständnis, sowie Liebe zur heiligen Schrift unter den Schülern zu pflanzen und zu fördern? Ref. waren die Herren Institutslehrer Dietrich-Stuttgart und Mittelschullehrer Gerloff-Wernigerode.

Die 4. Hauptversammlung nachmittags wurde von der Erledigung eingegangener Anträge (Schulaufsichtsfrage, Gesundheitslehre in der Volksschule u. a.) in Anspruch genommen. Über die Schulaufsichtsfrage war unter Zugrundelegung eines Proponendums, welches eine vom vorigen Kongress ernannte Kommission bearbeitet hatte, in verschiedenen Sitzungen des Kongressausschusses verhandelt worden. Das schließliche Resultat war, was sich allerdings im voraus erschen liess, dass infolge der so sehr verschiedenen historischen Entwicklung der nord- und süddeutschen Schulverhältnisse eine Einigung sich nicht erzielen liefs. Von den norddeutschen Mitgliedern des Ausschusses wurde beschlossen, die Fortführung der Frage ihren Verhältnissen entsprechend gesondert zu betreiben. So fand auch diese Frage eine befriedigende einstweilige Lösung.

Um 5 Uhr fand im Saale des Stadgartens ein Festessen statt, welches durch ernste und heitere Toaste reiche Würze empfing.

Der Freitagmorgen vereinigte die Mehrzahl der Kongressmitglieder noch einmal zu einer Besichtigung der drei königlichen Schlösser in der Nähe von Stuttgart und Cannstadt; am Nachmittag wurde eine gemeinsame Fahrt unternommen auf den Hasenberg, der eine prächtige Übersicht über Stuttgart gewährt.

Von badischen Besuchern des Kongresses ist wohl die Verhandlung der 3. Hauptversammlung als die wichtigste des diesjährigen Kongresses bezeichnet worden; ich halte die Ausführungen des Herrn Dir. Frick für die bedeutsamsten. Wenn der Kongress dazu beiträgt, auch nur einen Teil der sich daran knüpfenden Hoffnungen in Erfüllung gehen zu lassen, so hat er Großes geleistet.

Die Verhandlungen werden in nächster Zeit bei Zimmer in Frankfurt in Druck erscheinen; von dem Frickschen Referat wurde eine Sonderausgabe veranstaltet.

Orsoy, Anfang November 1884.

Horn.

3. Herbartvereine.

Seit dem 2. Februar 1884 besteht zu Heidelberg ein Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik in Herbart-Zillerschem Sinne. Dem Vereine gehören gegenwärtig sieben Mitglieder an und zwar drei Hauptlehrer an der Volksschule, der Verwalter des Waisenhauses, welcher zugleich Lehrer an der Volksschule ist, ein Privatschuldirektor, ein Privatschullehrer und der Unterzeichnete. Die Grundlage der Besprechungen bilden zur Zeit Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik; bislang sind die §§ 1—15 (Einleitung in die allgemeine Pädagogik und Regierung) durchgenommen worden. * Gelegentlich wurden aber auch Fragen aus der Praxis des Unterrichts und der Erziehung behandelt. Z. B.: Wer hat recht, diejenigen, welche auf der zweiten Stufe das Lesestück erst ganz vorlesen und dann stückweise durch die Kinder lesen lassen wollen, wie die Verfasser der „Sammlung aus deutschen Lesebüchern“, oder die Anhänger der von Dr. Rein und Anders vertretenen Ansicht, welche umgekehrt verfahren? — Wie hätte die letzte Weihnachtsfeier im Waisenhause noch schöner gestaltet werden können? — Wie müssen Schulprüfungen abgehalten werden? — Die Freiheitsstrafe.

Heidelberg, November 1884.

M. Bergner.

4. Eine bedeutsame Kundgebung aus theologischen Kreisen.

Als eine solche glauben wir die im 10. Heft der „Deutsch-evangelischen Blätter“ (1884) von Beyschlag veröffentlichte akademische Antrittsrede von Prof. Dr. Gottschick in Giessen „Über den Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen“ betrachten zu müssen. Sie deckt freimütig die Mängel und Schäden des Religionsunterrichts an höheren Schulen auf und giebt beachtenswerte Winke, wie ihnen abzuhelfen sei. Ohne auf den reichen Inhalt hier näher einzugehen, wollen wir nur bemerken, dass der Verfasser in zwei Umständen die hauptsächlichsten Gründe für den Misserfolg des Religionsunterrichts an höheren Schulen erblickt. „Der erste liegt darin, dass man die Inspiration der Bibel als das fundamentale Dogma behandelt und die Bibel wegen ihrer angeblichen Inspiration mit der für die christliche Religion maßgebenden Offenbarung Gottes gleich setzt“; der zweite liegt in der Gestalt, „in welcher der systematische Unterricht, mag er sich nun an den Katechismus und die Augsbургische Konfession anschließen oder mag er sich zu einem Abriss der Dogmatik ausdehnen, die eigentliche Glaubenswahrheit darzubieten pflegt.“ Unter den positiven Sätzen sei nur erwähnt, dass der Verf. fordert, dass das Christentum „als eine einheitliche Weltanschauung ins Licht gestellt werden muss, deren sämtliche Momente auf den Gedanken eines höchsten Gutes bezogen sind, von welchem der Mensch nicht lassen kann und darf, ohne sich selbst zu verlieren, und dass zur Erkenntnis gebracht werden muss, wie die geschichtliche Persönlichkeit Jesu durch den erkennbaren Inhalt ihres persönlichen Lebens die Realität jener Weltanschauung gegen den Verdacht der Illusion schützt und ihre persönliche Aneignung im religiösen Glauben hervorbringt“, ferner, dass er verlangt, es müsse, „was die Geschichte der Religionen, was Philosophie und Litteratur, soweit sie den Schülern

bekannt sind, an analogen Erscheinungen, also an Lebensidealen und Weltansichten aufweist, zur Vergleichung herangezogen werden“, endlich, dass „das legitime Recht der Naturwissenschaften innerhalb ihres Gebietes anerkannt und die in der Sache liegenden Schranken derselben zum Bewusstsein gebracht werden müssen.“

Eisenach.

Dr. A. Bledner.

5. Dr. Fr. Ottos Pädagogische Zeichenlehre.*)

Aus dem Vorwort zur dritten Auflage: Wenn eine Anleitung zum Zeichenunterricht, welche im Jahre 1837 erschienen ist, fort und fort verlangt wird und des Studiums noch heutigen Tages nicht unwert erscheint, nachdem die letzten 10 Jahre eine Reihe bedeutender Schriften und Anweisungen (Flinzer, Stuhlmann, Halfter, Menard, Eyth u. a.) hervorgerufen haben, so ist wohl die Stellung des Buches gerechtfertigt, wie sie demselben in der Geschichte des Zeichenunterrichtes (Kehrs Geschichte der Methodik, Gotha, Thienemann) zugewiesen wurde. Schon Hentschel hat die Bedeutung der Ottoschen Zeichenlehre in seinem Aufsatz über den Zeichenunterricht (Diesterwegs Wegweiser, 1838) und nach ihm Ziller (Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik) vollauf gewürdigt. Neuere Stimmen schlossen sich dem an; namentlich spricht sich das Gutachten im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (Juliheft 1874) höchst anerkennend über das Buch aus.

Dasselbe zerfällt in einen allgemeinen und in einen besonderen Teil. Ersterer spricht über den Begriff der Zeichenkunst, über die Aufgabe des pädagog. Zeichenunterrichts, über das Verhältnis der Auffassung und der Darstellung; Zahl und Art der Kunstkraften und Wichtigkeit ihrer Bildung; Notwendigkeit eines Elementar-Zeichenkurses; Altersreife des Schülers; Auswahl des Unterrichtsstoffes; Allgemeine Grundsätze, die Methode im engeren Sinne betr. u. s. w. Der besondere Teil umfasst 1) das Elementarzeichnen im engeren Sinn (Netz- und Punktzeichnen), 2) das Freihandzeichnen. (Zeichnen nach Wandtafeln; das geometr. Zeichnen; charakteristische Formen aus der Pflanzenwelt und leichte Flächenornamente; das Körperzeichnen; das Zeichnen nach Vorlegeblättern; die Idealstufe des Zeichnens.)

Dem allgemeinen Teil, wie den besonderen Abschnitten ist eine reiche, ziemlich erschöpfende Litteraturangabe vorausgeschickt worden zur Orientierung auf dem betr. Gebiete und zur Warnung. Letzteres insofern, als Niemand an die Bearbeitung einer neuen Anweisung herangehen möge, ohne sich vorher genau mit der geschichtlichen Entwicklung und dem jeweiligen Standpunkt des betr. Gegenstandes bekannt gemacht zu haben.

6. Das erste Schuljahr.

Dritte Auflage.

(Selbstanzeige.)

Während wir mit der Bearbeitung des achten Bandes unserer „Theorie und Praxis der Volksschule“ beschäftigt sind, welcher den Abschluss unserer Volksschulmethodik bilden soll, erscheint der erste Band, „das erste Schuljahr“, in dritter Auflage.

*) Neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. W. Rein. Dritte Aufl. Weimar, Bohlau 1886. 1,50 M.

Schon in den letzten Bänden haben wir darauf aufmerksam gemacht, dass die neuen Auflagen mancherlei Veränderungen — hoffen wir, Verbesserungen — aufzeigen. Auf eine Anzählung derselben im einzelnen wird füglich verzichtet werden können. Bei einer so jungen Wissenschaft, wie es die Pädagogik ist, und bei der Notwendigkeit, dass sich unausgesetzt Theorie und Praxis gegenseitig durchdringen, anregen und korrigieren, ist jeder vorzeitige Abschluss einer auf praktische Bethätigung gerichteten Entwicklung von Übel. Vielmehr muß der stetigen Fortentwicklung auf den gewonnenen sichern Grundlagen aller Vorschub geleistet werden. Vielleicht könnte man den Verfassern den Vorwurf machen, dass sie zu frühzeitig ihre Arbeiten aus dem Pulte entlassen, dass sie noch hätten warten sollen, bis sie auch im einzelnen zu unumstößlichen Resultaten gelangt seien. Dem ist freilich zu erwidern, dass gerade durch die baldige Veröffentlichung der an der Praxis geprüften Theorie eine genügende Unterlage geschaffen wurde, an deren Verbesserung nun durch gegenseitige Kritik und Hülfeleistung, unter Teilnahme engerer und weiterer Kreise eifrig gearbeitet werden konnte. Außerdem ist noch hinzuzufügen, dass man in gar manchen Fragen der pädagogischen Praxis noch lange nicht auf ganz unumstößliche Resultate wird rechnen dürfen, dass noch eine unabschbare Reihe von Versuchen nötig sein wird, ehe für alle Spezialfälle unbedingt gültige Vorschriften gegeben werden können, und dass demnach — sollte dieser Zeitpunkt abgewartet werden — eine spezielle Methodik überhaupt nicht geschrieben werden dürfte. Unsere Arbeiten bemühen sich nun, den jeweiligen Standpunkt der Unterrichtslehre, wie sie auf dem Boden herbartischer Ethik und Psychologie erwächst, zu fixieren. Wenn auch manche dies für überflüssig halten mögen, so haben andere hingegen — und keineswegs bloß Herbartianer — unsere Arbeiten bei all' ihrer Unvollkommenheit gern aufgenommen, und freudig zugestanden, dass sie einiges daraus gelernt.

Die dritte Auflage des ersten Schuljahres schließt sich an die zweite bei weitem enger an, als die zweite an die erste. Die zweite Bearbeitung brachte verschiedene wesentliche Umarbeitungen, da ihr eine mehrjährige Praxis zugute kam, welche die Ueberzeugung von der Richtigkeit und Fruchtbarkeit der Zillerschen Unterrichtstheorie abermals bestätigte. Auf manche noch dunkle und ungewisse Punkte war mittlerweile helles Licht gefallen, das auch unseren Arbeiten Hilfe leisten konnte.

Neuerdings macht sich in der Märchenfrage wieder einige Bewegung geltend. Dieselbe wird sobald noch nicht zur Ruhe kommen, da ja auch innerhalb der herbartischen Schule hierin, wie in manchen anderen Punkten, verschiedene Ansichten herrschen, durch deren regen Austausch das Suchen nach der Wahrheit nur gefördert werden kann.

Endlich möchten wir noch darauf hinweisen, dass wir uns bemüht haben, alle irgendwie bedeutenden Erscheinungen auf pädagogischem Gebiet für unsere Arbeit nutzbar zu machen, so wie es auch Ziller gethan und wie es in Herbartischen Kreisen Sitte ist — obwohl Gegner oft das Gegenteil behaupten.

Möge die neue Auflage freundliche Aufnahme finden bei allen, denen der Unterricht wirklich eine Kunst, nicht ein bloßes Handwerk ist.

Eisenach.

Die Verfasser.

7. Von unseren Gegnern.

„Viel Feind, viel Ehr.“

Von den verschiedensten Seiten her wird Sturm gelaufen gegen die Herbartische Pädagogik. Und das ist gut so. Werden hierdurch doch weite Kreise der Lehrerwelt aufmerksam gemacht und hingewiesen auf pädagogische Bestrebungen, die sich sonst vielleicht ihrem Studium entzogen hätten. Allerdings möchten wir bei diesen Angriffen zweierlei wünschen: 1. dass sie sachlich von größerem Wert

und schwererem Gewicht seien, auf dafs sie einigermafsen der Gedankenarbeit gleichkämen, die in den Werken Herbarts und Zillers geleistet worden ist, und 2., dafs die Angriffe sich von aller persönlichen Gereiztheit und Schmähung fern hielten.

Dieser Wunsch ist gewifs nicht ungerechtfertigt, namentlich Aufsätzen gegenüber, bei denen man sich unwillkürlich bei dem Gedanken ertappt, dieselben seien nicht sowohl zur Förderung der Sache, der wissenschaftlichen Erkenntnis, geschrieben, als vielmehr dazu, der Eitelkeit der Verfasser zu frönen, welche die Herbart-Zillerschen Bestrebungen als willkommenen Anlaß benutzen, sich einen Schriftstellernamen zu verschaffen, oder dem schon geschaffenen neue Verbreitung zu sichern.

Wie sehr aber dabei das persönliche Gebiet das sachliche überwuchert, möge man namentlich aus den Arbeiten im Pädagogium des Herrn Dittes erkennen. Die letzten sind so geschrieben, dafs man kaum darauf antworten kann — sie liegen jenseits der Grenzen des litterarischen Anstandes. Und warum ereifert man sich so, dafs das Sachliche nur als Folie zu den persönlichen Verdächtigungen und Schmähungen dienen mufs? Nur deshalb, weil einige Herbartianer sich die absprechenden, ganz unbegründeten Urtheile des Herrn Dittes, welche derselbe in einem vom Zaun gebrochenen Angriffe den Lesern des Pädagogiums aufzutischen wagte, nicht gefallen liefsen, sondern zur Ehre der Wahrheit scharf zurückwiesen. Sachlich und gründlich gearbeitete Kritik ihrer Arbeiten ist den Herbartianern jederzeit willkommen; die Pädagogik kann dabei nur gewinnen und der einzelne kann daraus nur lernen. Es wird jeder auch gern eingestehen da, wo er geirrt, und sich den besser motivierten Ansichten willig fügen. Wenn aber die Angriffe nur erfolgen, um die Anhänger der herbartischen Pädagogik persönlich zu diskreditieren in den Augen der Lehrerwelt — dann sollten sie besser unberücksichtigt bleiben. Die Zukunft wird entscheiden, von welcher Seite her inbezug auf den Ausbau der Erziehungs- und Unterrichtslehre für unsere Schulen am nachhaltigsten und uneigennützigsten gearbeitet worden ist.

Und auf die positive Arbeit kommt doch alles an. Von ihr lassen wir uns durch keinerlei Hetzerei, Spott und Verdächtigung abbringen. Dem Dienste der Pädagogik wollen wir uns auch weiterhin nach bestem Wissen und Gewissen widmen, so lange unsere Kräfte reichen.

8. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht.

(Frankfurt a. M. Moritz Diesterweg.)

Die Redaktion der von A. Diesterweg begründeten, von W. Lange bis zu seinem Tode fortgeführten Rhein. Bl. für Erz. u. Unt. geht am 1. Januar 1885 in die Hände des Herrn Realschuldirektors Richard Köhler in Idstein über.

In welchem Geiste derselbe die Rheinischen Blätter fortführen wird, kann man aus dem

„Zur vorläufigen Orientierung“

überschriebenen Prospekt des Herrn Köhler erkennen.

„Mit dem Gefühle inniger Wehmut komme ich der an mich ergangenen Aufforderung nach, mich über die Grundsätze auszusprechen, nach denen ich die Redaktion der „Rheinischen Blätter“, zu deren Übernahme ich mich auf den von mehreren Seiten geäußerten Wunsch entschlossen habe, zu führen gedauere.

Gehöre ich doch bei den innigen Beziehungen, in welchen ich zu dem bisherigen Leiter dieser Zeitschrift stand, zu denjenigen, welche in dem Tode des teuren Mannes nicht blofs einen schmerzlichen Verlust für die ganze deutsche Pädagogik beklagen, sondern denen dieser Verlust auch persönlich eine tiefe Wunde geschlagen hat. Freilich war die Pietät, die mich an den Lebenden fes-

selte, nicht der geringste Grund, der mich zu dem Entschlusse veranlasste, für den nunmehr Entschlafenen das Werk, an welchem er bis zu seinem Tode mit so treuer Hingebung gewirkt hat, in seinem Sinne fortzusetzen, obgleich ich ein leicht begreifliches Bedenken trug, mich an dieses Werk zu wagen, das zwei Männer, welche zu den schönsten Zierden unserer Pädagogik gehört haben, in so rühmlicher Weise geführt haben. Darf ich doch auch wohl die Erwartung hegen, dass Freunde und Mitarbeiter dieses Blattes mit mir von dem Wunsche beseelt sind, dass dasselbe als ein lebendiges Denkmal zu Ehren der beiden bisherigen Leiter erhalten bleibe, und mir deshalb ihre kräftige Unterstützung nicht versagen werden. Dass ich dabei eifrig bestrebt sein werde, sowohl im Geiste Diesterwegs als Wichard Langes zu arbeiten, braucht nach dem Gesagten wohl kaum der Versicherung. Wo ich in Einzelheiten zu einer von derjenigen beider abweichenden Ansicht gelangen sollte, werde ich auch diese unumwunden bekennen. Wollte ich anders handeln, so wäre dies weder im Geiste Diesterwegs noch Wichard Langes. Zwei Männer, die in ihrem objektiven Streben nach lauterer Wahrheit so mannhaft für ihre innerste Überzeugung eingetreten sind, würden mir es nicht verzeihen, wollte ich, auch ihnen selbst zuliebe, meine eigene Überzeugung verleugnen. Die Freunde der „Rheinischen Blätter“ aber dürfte meine Erklärung schwerlich zu Befürchtungen veranlassen, wenn ich hinzufüge, dass ich von den Grundprinzipien, welche Diesterweg und Lange verfolgten, so innig durchdrungen bin, dass eine etwaige andere Ansicht in einem einzelnen Punkte die Hauptsache nicht alterieren würde. Haftet doch auch der wahre Jünger nicht an Wort und Buchstaben seines Meisters, sondern an dessen Geiste.

Der Begründer dieser Zeitschrift hat vor allem der Volksschule sein lebhaftes Interesse zugewandt, und es wird auch für die Zukunft zu wünschen sein, dass dem Organe namentlich tüchtiges Material über die allgemeinste Bildungsstätte des deutschen Volkes zugeführt werde, die ja die hervorragendste Zierde unseres Erziehungswesens bildet. Allerdings kann, was Deutschland auf den verschiedensten Gebieten der besonderen Wissenschaften geleistet hat, den wissenschaftlichen Leistungen jeder anderen grossen Nation würdig zur Seite treten. Aber auch andere Nationen haben auf dem Gebiete gelehrter Bildung vieles Bedeutende hervorgebracht, was mit den Errungenschaften deutscher Wissenschaft in die Schranken treten kann, und im ganzen herrscht auf dem Gebiete der Spezialwissenschaft eine gewisse Parität unter den gebildetsten Völkern. Dass dagegen die Bildung alle Schichten der Bevölkerung so tief durchdrungen habe, wie es in Deutschland durch dessen Volksschulen geschehen ist, lässt sich von keiner anderen der hervorragendsten Nationen behaupten. Es ist daher, namentlich bei dem Interesse, das die Volksschule für die Gesamtheit einer Nation hat, besonders dahin zu streben, dass für Deutschland der Ruhm, den es sich in dieser Hinsicht erworben hat, erhalten bleibe, dass das frische und fröhliche Leben, welches sich in der deutschen Volksschule entwickelt hat, nicht verkümmert sondern kräftig gefördert werde.

Die Stellung eines pädagogischen Organes der Volksschule gegenüber kann aber nicht ohne Einfluss auf dessen Stellung zur Philosophie sein. Dass das Studium der Psychologie, mag es die Herbarts oder Benekes sein, die ja beide keineswegs himmelweit von einander abweichen, im Interesse der Pädagogik zu empfehlen sei, darüber war weder Diesterweg noch Lange im Zweifel. Was aber von dem Einflusse des Studiums der genannten philosophischen Disziplin auf die Pädagogik gilt, gilt keineswegs von dieser einzelnen Disziplin ausschliesslich. Dass es aber neben der Pädagogik überhaupt eine besondere wissenschaftliche Pädagogik gebe, wie von anderer Seite angenommen worden ist, ergibt sich daraus keineswegs. Wo sollte wohl auch die unwissenschaftliche Pädagogik aufhören und die wissenschaftliche anfangen? Die Wissenschaftlichen freilich werden den als einen der ihrigen anerkennen, der sich gründlich mit der Psychologie und Pädagogik Herbarts beschäftigt und hierauf seine pädagogische Theorie aufgebaut hat „und auf des Meisters Worte schwört“. (? Red.) Ein anderer dagegen, der gar keine besondere philosophische Schulung durchgemacht, hat sich vorzugsweise durch

ernstes und tiefes Selbstdenken sein System der pädagogischen Theorie gebildet; — dass dies der Fall sein kann, ist ja gewiss nicht undenkbar. Wo wollen wir nun diesen unterbringen? Dürfen wir ihn den Wissenschaftlichen zuweisen oder nicht? Wenn nicht, so müssen wir doch mindestens stark zweifeln, ob gerade die Koryphäen der Wissenschaft wirklich der Wissenschaft angehören.

Ich habe schon an anderer Stelle auf den fördernden Einfluss hingewiesen, welchen die Philosophie auf die Pädagogik haben kann. Wollen aber die Philosophen die Pädagogik, die ja nicht Eigentum einer besonderen Kaste sondern möglichst Gemeingut sein soll, kräftig fördern, so werden sie Schopenhauers schon an sich beherzigungswertes Wort noch besonders zu berücksichtigen haben: „Überall wird der echte Philosoph Helle und Deutlichkeit suchen und stets bestrebt sein, nicht einem trüben reissendem Regenbache zu gleichen, sondern vielmehr einem Schweizer See, der, durch seine Ruhe, bei großer Tiefe große Klarheit hat, welche aber erst die Tiefe sichtbar macht.“ Dem entsprechend werden auch diejenigen, welche, ohne gerade Philosophen von Fach zu sein, bestrebt sind, einzelne Disziplinen der Philosophie im pädagogischen Interesse einem weiteren Publikum zu erschließen, sich einer besonderen Klarheit zu befleißigen haben, ohne jedoch dabei ins Oberflächliche zu verfallen. Dass in dieser Hinsicht Friedrich Dittes durch seine Darstellung der Psychologie und Logik ein würdiges Beispiel von edler Popularität geliefert hat, brauche ich kaum zu erwähnen. Aber auch der Philosoph von Fach sollte Einfachheit in der Form keineswegs für unter seiner Würde halten. Zeigt sich doch die höchste Kunst öfters gerade darin, dass sie eine Sache so einfach und natürlich darzustellen weiß, dass jeder denkt, so könne er's auch, und erst, nachdem er sich auf das mühseligste vergeblich abgearbeitet hat, auf die Nachahmung verzichtet. Dahin spricht sich bereits „der alte Kirchenvater Horaz“ aus.*)

So wenig man aber auch die Bedeutung der Philosophie für die Pädagogik unterschätzen mag, schwerlich wird man in Abrede stellen, dass die Psychologie und Philosophie überhaupt erst dann ihre fruchtbare und belebende Kraft für die Pädagogik erhält, wenn sich eine denkende Beobachtung des Lebens dazu gesellt. Sollten wir aber eines der beiden, philosophische Schulung und unmittelbar aus dem Leben geschöpfte Beobachtung, preisgeben müssen, so würden wir im Interesse der Pädagogik gewiss lieber auf das erstere verzichten. Worauf beruht doch auch vorzugsweise die belebende Wirksamkeit, welche Pädagogen wie Diesterweg und Wichard Lange entfaltet haben? Gewiss verdanken sie doch den lebendigen Reiz ihres Einflusses dem Umstande, dass sie namentlich unmittelbar aus der Fülle des frischen Lebens schöpften. Wenn ich aber dieser beiden Männer gedenke, kann ich nicht unterlassen, auf einen dritten hinzuweisen, der zwar nicht unmittelbar für die „Rheinischen Blätter“ gewirkt, der aber indirekt einen gewaltigen Anteil daran gehabt hat, auf den Märtyrer von Neuhoft und Stanz mit dem unschönen Antlitz und dem Herzen von weltumfassender reinsten Menschenliebe. Auch er stützt sich, wenn ihm auch die Welterfahrung der beiden Vorgenannten abging, vorzugsweise auf die Beobachtung des wirklichen Lebens. Und vertiefen wir uns in „Lienhard und Gertrud“, in die „Abendstunde eines Einsiedlers“, in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, oder in andere seiner Werke, so werden wir, abgesehen von der Fülle und Tiefe seiner auf Naturbeobachtung gestützten Gedanken, noch durch etwas gefesselt, was höher steht als alle philosophische Gedankenschärfe:

„Glänzende Eigenschaften des Geistes erwerben Bewunderung aber nicht Zuneigung: diese bleibt den moralischen, den Eigenschaften des Charakters vorbehalten Denn wie Fackeln und Feuerwerk vor der Sonne blass und unscheinbar werden, so wird Geist, ja Genie und ebenfalls die Schönheit über-

*) Brief an die Pisonen, Vers 240 ff. Wieland bemerkt dazu: „Diese Stelle ist sehr merkwürdig. Sie enthält eins von den grossen Mysterien der Kunst, welche Horatius ganz züversichtlich ausschwatzen durfte, ohne Furcht, dass er den ἀπειρητοῖς (den Uneingeweihten) etwas verraten habe.“

strahlt und verdunkelt von der Güte des Herzens. Wo diese im hohen Grade hervortritt, kann sie den Mangel jener Eigenschaften so sehr ersetzen, dass man solche vermisst zu haben sich schämt. Sogar der beschränkteste Verstand, wie auch die groteske Hässlichkeit, werden, sobald die ungemeine Güte des Herzens sich in ihrer Begleitung kund gethan, gleichsam verklärt, umstrahlt von einer Schönheit höherer Art, indem jetzt aus ihnen eine Weisheit spricht, vor der jeder andere verstummen muss. Denn die Güte des Herzens ist eine transcendente Eigenschaft, gehört einer über dieses Leben hinausreichenden Ordnung der Dinge an und ist mit jeder anderen Vollkommenheit inkommensurabel. Wo sie im hohen Grade vorhanden ist, macht sie das Herz so gross, dass es die Welt umfasst, so dass jetzt alles in ihm, nichts mehr ausserhalb liegt, da sie ja alle Wesen mit dem eigenen identifiziert. . . . Was ist dagegen Witz und Genie? was Baco von Verulam?“

Wer wollte diesen Worten des Frankfurter Philosophen nicht beipflichten? Sie weisen zugleich darauf hin, worauf Pestalozzis Größe nicht zum geringsten beruht. Gewiss verehren wir in dem einfachen Schweizer einen seltenen Genius. Was ihn aber dazu berufen hat, auf die ganze Pädagogik so umgestaltend zu wirken, wie kein anderer vor ihm, war die gewaltige treibende und wirkende Glut seiner Begeisterung, die einem Herzen von unendlicher Menschenliebe entsprang. Die Geschichte der Pädagogik bemerkt, dass seit Luther niemand so entscheidenden Einfluss auf die Pädagogik geübt habe, wie Pestalozzi. Dieses Lob Pestalozzis ist jedoch ein zu beschränktes. Man kann Luther, dessen Wirksamkeit vorzugsweise dem kirchlichen Gebiete zufällt, nicht auch auf pädagogischem Gebiete eine Stellung zuweisen, die hier der Pestalozzis ebenbürtig wäre. Mit dem Worte Luthers: „Wenn ich nicht ein Pfarrer wäre, so möchte ich wohl ein Schulmeister sein“, und dem entsprechenden Worte Pestalozzis ist das Maß des Verdienstes beider um die Schule angedeutet. Es liegt in Luthers Wort, dass er großes und inniges Interesse für die Schule besaß, und der Einfluss des gewaltigen Mannes ist auch auf die Schule ein sehr bedeutender gewesen. Es liegt aber auch in diesem Worte der Sinn: „Wenn ich nicht Alexander wäre, so möchte ich Diogenes sein“. Pestalozzi dagegen hat mit seinem Worte: „Ich will ein Schulmeister werden“, das höchste Ideal seines Lebens bezeichnet, und nach diesem Ideale hat er mit der ganzen Fülle seines Herzens gerungen. Wenn auch das, was er durch die eigene Praxis erreichte, bei der Unbeholfenheit seiner Natur seinem Ideale nicht im entferntesten entsprach, so hat er doch durch seine Theorie einen Einfluss auf die ganze Pädagogik geübt, dem gegenüber der Einfluss jedes anderen, auch der Luthers, zurücktritt. Allerdings ist es leicht für uns, auch die Theorie Pestalozzis in Einzelheiten zu kritisieren. „Der Zwerg, der auf den Schultern des Riesen steht, kann freilich weiter schauen als dieser selbst, besonders wenn er eine Brille aufgesetzt; aber zu der erhöhten Anschauung fehlt das hohe Gefühl, das Riesenherz, das wir uns nicht aneignen können.“ Diese Worte Heines, die sich auf Luther beziehen, können wir auch auf Pestalozzi anwenden. Das hohe Gefühl Pestalozzis aber hat ihm auch den tiefen Blick in das Grundwesen der ganzen Pädagogik verschafft, wenn er auch das Rechte nicht sowohl durch philosophischen Scharfblick als durch den divinatorischen Instinkt des Genius trifft. Man wird bei Pestalozzi schwerlich eines der großen Grundprinzipien vermissen, von denen alle gesunde Pädagogik auszugehen hat. Darin hat er es auch wie kein anderer vermocht, Philosophen wie Herbart, Beneke und andere anzuregen, ihre philosophischen Forschungen für die Pädagogik zu verwerten, und was er einem denkenden Praktiker von der Bedeutung eines Diesterweg gewesen ist, das können wir bei diesem selbst lesen, wo er mit hoher Begeisterung und inniger Dankbarkeit der Verdienste Pestalozzis gedenkt. Genug, auf Pestalozzis Schultern ruht fast alles, was unsere moderne pädagogische Praxis und Theorie Gesundes und Vernunftgemäßes bietet.

Er ist es auch gewesen, der namentlich gezeigt hat, welche hohe Bedeutung die Volksschule, welche hohe Bedeutung der Volksschullehrer für das ganze nationale Leben hat. Wenn trotzdem dem Lehrerstande noch nicht allgemein die

soziale Stellung zugestanden ist, die ihm zukommt, wenn er trotzdem noch nicht allgemein von der Unmündigkeit losgesprochen ist, wenn gegen Versammlungen der Vertreter der Kirche niemand etwas einzuwenden hat, während es gegenüber von Versammlungen der Vertreter der Schule schon ganz analog wie bei Uhland hiefs:

„Schwert von Leder, Spiess herbei!
Lerchen darf ein jeder fangen;
Kleine Vögel die sind frei!“

so ist Pestalozzi wahrhaftig nicht schuld daran, und es ist zu hoffen, dass es in dieser Hinsicht für die Zukunft anders werde.

Sind aber Pestalozzis Grundsätze so in unsere pädagogische Praxis einge-
drungen, wie es der Fall sein sollte? Auf diese Frage läfst sich leider keineswegs mit einem frischen fröhlichen Ja antworten. Man denke daran, wie weit das reicht, was Wichard Lange mit dem Ausdrucke „Kasernenpädagogik“ bezeichnete! Und fragen wir weiter: Ist Pestalozzis Theorie so allgemein verbreitet, wie sie es verdient? so müssen wir auch hierauf mit Nein antworten. Wie könnte man sonst, wie dies geschehen, heutzutage Fragen aufwerfen wie: „Soll die Schule in erster Linie Erziehungs- oder Unterrichtsanstalt sein?“ Man würde auch darauf nicht, wie dies ebenfalls alles geschehen, geantwortet haben: „Sie soll in erster Linie Erziehungs-“ oder: „Sie soll in erster Linie Unterrichts-“ oder: „Sie soll überhaupt nicht Erziehungsanstalt sein.“ Hat sich über diesen Punkt doch Pestalozzi längst scharf und positiv ausgesprochen: „Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule“. In diesem Satze liegt der Kern der ganzen Lehre Pestalozzis. Wer freilich meint, Pestalozzi wolle damit sagen, die Schule solle eine nur oder doch vorzugsweise moralisierende Anstalt sein, wer nicht weifs, dass nach Pestalozzi die Erziehung den Unterricht in sich involviert, wem unbekannt ist, dass nach Pestalozzi auch in Disciplinen, die mit der moralischen Entwicklung des Kindes nichts zu thun haben sondern Sache des Verstandes sind, die geistige Bildung des Zöglings, also ebenfalls Erziehung, und nicht die Aneignung des Wissensmaterials die Hauptsache ist, nur der wird die Richtigkeit des aus Pestalozzi angeführten Satzes anzweifeln.

Fragen wir ferner: Sind Pestalozzis Werke auch nur annähernd so weit verbreitet, als es pädagogische Quellenschriften von so immenser Bedeutung verdienen? Sind sie, wenn man von gröfseren Städten absieht, der Mehrzahl der Lehrer leicht zugänglich? so wird man auch hierauf mit einem entschiedenen Nein antworten müssen. Es ist aber ein offenes Mißverhältnis, wenn man in Schulbibliotheken, wie dies der Fall ist, pädagogische Werke vorfindet, die zum Teil mit großen Kosten beschafft werden mußten und die trotzdem bald mehr oder minder veralten werden, während die Werke Pestalozzis, welche doch wie die Werke eines echten Genius überhaupt nimmer antiquieren und immer eine urfrische Wirkung auszuüben vermögen, ganz darin fehlen.

Grund genug, dass die pädagogische Presse gegenüber dem unverhältnismäfsig starkem Hinweise auf die Erzeugnisse der Kathederweisheit von anderer Seite, auch entschieden darauf hinzuweisen hat, dafs man es nicht vernachlässigen soll, unmittelbar aus Quellen, wie die erwähnten, zu schöpfen.

Wenn, wie ich oben bemerkt habe, der Gründer der „Rheinischen Blätter“ mit besonderer Vorliebe für das Volksschulwesen gewirkt hat, so hat Wichard Lange das warme Interesse für die Volksschule mit ihm geteilt. Damit vertrug es sich aber sehr wohl, dass beide bestrebt gewesen sind, dass auch die Besprechung des gesamten Unterrichtswesens in diesem Organe ihre Stätte finden möge. Arbeiten doch alle Lehrer, mögen sie nun an der Volksschule oder an gelehrten Schulen wirken, für die gesamte nationale Bildung. Darum war es ein Herzenswunsch Wichard Langes, worüber er sich mir gegenüber auch mündlich aussprach, dass sich die deutschen Lehrer, einerlei welcher Kategorie sie auch angehören, als ein zusammengehöriges Ganze fühlen und gegenseitig von einander zu lernen bestrebt sein möchten. Auch dürfte es wohl nicht zu bezweifeln sein,

dass dadurch, dass Lehrer, welche an den verschiedenartigsten Bildungsanstalten gewirkt haben oder noch wirken, dieses Organ durch Beiträge unterstützt haben, das gemeinsame Interesse gefördert und wohl auch das Gefühl der Zusammengehörigkeit der Lehrer bei manchem befestigt worden ist. Es wird daher auch fernerhin zu wünschen sein, dass Lehrer verschiedenartiger Schulen die Zeitschrift durch gediegene Beiträge unterstützen. Gilt doch auch z. B. für das Gymnasium die Grundlehre Pestalozzis so gut wie für die Volksschule. Nicht das darf das Hauptziel des Gymnasiums sein, dass seine Schüler möglichst viel Latein und Griechisch lernen; sondern die allseitige harmonische Geistesbildung derselben mufs auch ihm als das Höhere gelten. Je mehr man aber erkennt, dass der Unterricht das Sekundäre, blofs Mittel zum Zwecke ist, desto mehr wird gerade diese Einsicht den Wert des Unterrichts erhöhen und zur Vergeistigung und Belebung des Unterrichtsstoffes beitragen. Wie dies von Volksschule und Gymnasium gilt, so gilt es von jeder Schule, sofern sie nicht Dressur- sondern wirkliche Bildungsanstalt sein will:

„Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule.“

C. Rezensionen.

Heinr. Eyth, Der elementare Freihand-Zeichenunterricht. I. Teil: Das Zeichnen im Linien- und Punktnetz. Leipzig 1884. F. A. Seemann.

Das vorliegende Werk besticht schon durch sein Äußeres. Es ist mir keine Anleitung zum Freihandzeichnen bekannt, welche so schön ausgestattet wäre, wie die des Herrn Eyth, Zeichenlehrers in Karlsruhe. Gewöhnlich lassen die Opera über den Zeichenunterricht schon inbezug auf das Äußere sehr viel zu wünschen übrig. Inneres und Äußeres befinden sich eben in der wünschenswertesten Harmonie. Und wie es bei vielen Zeichenanweisungen im Schlechten, so ist es bei dem Eyth'schen Werke im Guten der Fall. So schön die Ausstattung, so gediegen der Inhalt.

Allerdings — ich verhehle es nicht — besticht mich auch die Thatsache, dass der Zeichengang des Herrn Eyth im großen und ganzen derselbe ist, den ich seit Jahren für die Volksschulen zu empfehlen nicht müde geworden bin. Aber für so blind wird mich doch Niemand halten, dass ich imstande wäre, blofs wegen dieser Übereinstimmung eine Arbeit zu loben, auch wenn sie im einzelnen nicht viel wert wäre. Im Gegenteil. Ich weise das Schlechte unerbittlich zurück, wenn ich überzeugt bin, dass es der guten Sache hinderlich sei, und sehe genau nach, ob die Ar-

beit wirklich geeignet ist, den Unterricht zu fördern.

Von dem Eyth'schen Werk bin ich überzeugt, dass es unsere Schulen im Zeichenunterricht vorwärts bringen und dass es zur Klärung der Ansichten auf diese viel bestrittenen Gebiet wesentlich beitragen wird. Die Darstellung ist klar und bestimmt, die Figuren geschmackvoll, die Aufeinanderfolge eine geeignete. In herbartischen Kreisen wird das Werk besonders gern aufgenommen werden, da der Herr Verfasser von den grundlegenden Ideen der Didaktik die Lehre über die formalen Stufen ganz und voll angenommen hat. Auch die Erweiterung des Punktsystems, wie sie in dem Bauerschen Werke durchgeführt worden ist, hat er acceptiert, da die Stigmographie hierdurch erst lebensfähig wird. Inwiefern freilich die Gegner des Netz- und Punktzeichnens durch Herrn Eyth überzeugt werden, darüber wage ich nichts zu sagen. Auf Widerspruch von dieser Seite wird er sich gefasst machen müssen. Manche werden sich in ihrer Verbissenheit wundern, dass Herr Eyth so viel Mühe, und die Verlagsbuchhandlung so viel Geld aufgewendet habe gerade zu einer Zeit, wo nach ihrer Meinung das Netz- und Punktzeichnen zu Grabe getragen worden ist.

Doch so weit sind wir noch nicht. Der elementare Vorkursus zum Frei-

handzeichnen wird vielmehr durch das verliegende Werk neue Stärkung, neue Stützen erhalten. Als tüchtigen Bundesgenossen heißen wir es von Herzen will-

kommen und wünschen, dass es recht weite Verbreitung gewinnen möge!

Eisenach.

W. Rein.

D. Anzeigen.

I.

Werner, K., Prakt. Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung poetischer und prosaischer Lesestücke. Oberstufe. 2. Bändchen. Berlin, Schulze 1884. 124 S. Preis 1,40 M.

Wir glauben gern, dass der Verf. großen Fleiß auf sein „Bändchen“ verwendet hat. Da es indessen schon eine so große Anzahl praktischer Anleitungen zur Behandlung von Lesestücken giebt, so ist ein neuer Versuch in dieser Richtung nur dann von Bedeutung, wenn er auch wirklich neue Bahnen einschlägt. Das läßt sich jedoch von diesem Bändchen schwerlich behaupten. Die vollständig ausgeführten Lektionen können wegen der vielen Einzelfragen nicht als Musterlektionen gelten. Zudem nehmen sie dem Lehrer ziemlich alles vorweg, was Sache seiner eigenen Vorbereitung sein sollte.

II.

Cremer, Dr. Herm., Unterweisung im Christentum nach der Anordnung des kleinen Katechismus. Gütersloh, Bertelsmann 1883. XX und 120 S.

Das Buch erhebt nicht den Anspruch, das Unterrichtswort zu lehren, sondern soll nur „zur Vorbereitung auf das rechte Wort“ dienen. In der Vorerinnerung wird vom Religionslehrer vor allem „Befähigung zur Zeugenschaft“ verlangt. In dem kurzen Abschnitt über die Methode wird gefordert, dass mit der Geschichte des Heilandes der Anfang zu machen sei. Die Katechismussätze sollen nicht als Grundlage, sondern als Abschluss des Unterrichts behandelt“ werden. Der Standpunkt des Verf. ist ein streng kirchlicher.

III.

Calmberg, Dr. Adolf, Die Kunst der Rede. Lehrbuch der Rhetorik, Stilistik, Poetik. Leipzig und Zürich, Füssli u. Co. 1884. VIII und 290 S.

Die Rhetorik umfasst die Wirksamkeit, die Stoffgemähsheit, die Schicklichkeit, die Originalität der Rede und die Richtigkeit des Vortrags, die Stilistik handelt von den Aufsätzen und den Reden, die Poetik vom Stil und den Arten der Poesie. Bemerkenswert sind die scharfe und übersichtliche Gliederung des Ganzen, sowie der Reichtum an Beispielen.

IV.

Das Wissen der Gegenwart. Leipzig u. Prag, Freitag u. Tempsky 28—30 Bd. à 1 M.

1. **Wassmuth, A.**, Die Elektrizität und ihre Anwendungen. In ihren Prinzipien für weitere Kreise dargestellt.

Das vorliegende Buch behandelt ein Gebiet der Naturwissenschaft, das gerade in neuester Zeit durch überraschend reiche Ergebnisse theoretischer Forschung sowohl, als auch durch höchst wichtige dem praktischen Gewerbs- und Verkehrsleben dienende Erfindungen in den Vordergrund des allgemeinen Interesses gestellt wurde. Und dieses Interesse ist ein um so lebhafteres und allgemeineres, als jene elektrotechnischen Erfindungen mehr und mehr auch für das engere häusliche Leben praktische Verwendung finden und umgestaltend wirken, wie denn wissenschaftliche und industrielle Gesellschaften durch Wort und Schrift und besondere Ausstellungen in dieser Richtung erfolgreich thätig sind. Das vorliegende Buch nun entwickelt in klarer, gemeinverständlicher Darstellung die wichtigsten Gesetze der Erzeugung und Wirksamkeit der Elektrizität und giebt auf dieser Grundlage eine Erklärung aller wichtigeren Anwendungen dieser Naturkraft.

2. **Falkenstein, J.** Afrikas Westküste. I. Abteilung. Vom Ogowe bis zum Damara-Land.

Der Verfasser behandelt im ersten Kapitel seines Buches die Geschichte der Entdeckung des darzustellenden Gebietes, die, durch viele Jahrhunderte sich erstreckend, besonders in neuerer und neuester Zeit große Erfolge erzielt und bleibenden Gewinn gebracht haben. Uns muß es vor allem mit stolzer Freude erfüllen, wenn wir aus dieser Geschichte entnehmen, dass deutsche Gelehrte in erster Reihe auch auf diesem Gebiete ein hohes Verdienst beanspruchen dürfen; und wenn jetzt auf diesem Grund und Boden deutsche Kolonien gegründet werden sollen, so darf für die innere Berechtigung solcher friedlichen Eroberungen gewiss auch der Umstand geltend gemacht werden, dass geistig diese Eroberung schon vollzogen ist und jetzt nur den notwendigen äußeren Abschluss finden soll. Gerade unter diesem Gesichtspunkt darf das vorliegende Buch einen ganz besonderen Wert beanspruchen und dem Publikum empfohlen werden. Im Vollbesitz der Herrschaft über die einschlägige Litteratur und auf Grund eigener Anschauung zeichnet der Verfasser in klaren Linien und hellen Farben ein Bild des Landes, seiner Pflanzen und Tierwelt, seiner Bewohner mit allen Bedingungen ihres physischen und geistigen Lebens, die in Wohnungen und Gebräuchen, religiösen Anschauungen und Rechtsverhältnissen gegeben sind.

3. **Blümner, H.** Das Kunstgewerbe im Altertum. I. Abteilung. Das antike Kunstgewerbe nach seinen verschiedenen Zweigen.

Das vorliegende Buch giebt eine Darstellung der Technik und Stilistik der verschiedenen Zweige des Kunstgewerbes (Textilkunst, Keramik, Glasarbeit, Arbeit in Holz, Elfenbein etc., Metallarbeit, Steinschneidekunst, Mosaik, decorative Wandmalerei) im Altertum. Dabei tritt naturgemäß das griechische Kunstgewerbe, das die eigenartigsten und vollendetsten Schöpfungen aufzuweisen hat, in den Mittelpunkt, während die kunstgewerblichen Erzeugnisse der Ägypter, Assyrer, Phönizier, Etrusker und Römer hauptsächlich in so weit in den Kreis der Betrachtung einbezogen werden, als sie auf das griechische Kunstgewerbe Einfluss geübt oder von

diesem Einfluss erfahren haben. Das bewegende und belebende Element aber, das wie eine Naturkraft in dem griechischen Kunstgewerbe wirksam erscheint, ist der alle und alles umfassende Schönheitssinn, der unbeirrt von dem Gedanken an die etwaige Geringwertigkeit des Materials, an die scheinbare Unbedeutendheit des Zweckes und die Dauerlosigkeit des Werkes auch das Kleinste mit ausdauerndem Fleiß, mit andächtiger Hingebung erfasst und zu den denkbar schönsten Formen emporführt. Für jeden einzelnen Zweig des antiken Kunstgewerbes weist nun das vorliegende Werk die Mittel und Wege nach, durch welche, von den ersten Anfängen aufsteigend in der Wirklichung jener Gedanken die Höhe der Vollendung erreicht oder durch Abirring von jenen Gedanken wieder verloren wurde; in Wort und Bild werden die uns erhaltenen Zeugnisse und Erzeugnisse der kunstgewerblichen Thätigkeit des Altertums anschaulich vorgeführt. Das lebhafteste Interesse aller Gebildeten ist dem Buche schon durch diesen seinen Gegenstand gesichert. Es muss aber noch besonders betont werden, dass das vorliegende Werk auch jedem, der künstlerisch oder kunstgewerblich lehrend, lernend oder ausübend thätig ist, als Quelle reichster Anregung und sicherster Führer zu den höchsten Zielen seines Berufes nicht warm genug empfohlen werden kann. Durch gründliche, dabei klare, fessliche Darstellung und durch den reichen Schmuck von 133 künstlerisch ausgeführten Abbildungen wird das Buch geistig so leicht und angenehm zugänglich als es materiell durch den überaus billigen Preis auch dem mindest bemittelten erreichbar wird.

V.

Schulz, Der Volkszeichenunterricht, 2 Teile. Wittenberg, Herrosé.

VI.

Woytt, Das Skizzenbuch des Zeichenlehrers. 1 Teil. Essen, Bädecker.

VII.

Häuselmann, Des Lehrers Zeichen-Taschenbuch. Zürich, Orell Füssli & Co.

VIII.

Häuselmann und Ringger, Taschenbuch für das farbige Ornament. Ebendas.

Wir können die unter VI. bis VII. gen. Werke nur bedingungsweise empfehlen; vor dem erstgenannten warnen wir ausdrücklich. Die Begründung dieser Urteile siehe in den Kehr'schen Blättern 1884, 4. Heft, Seite 388—394.

IX.

Rademacher, Der Zeichenunterricht in den Preuss. Lehrerseminaren und Volksschulen etc. Essen, 1883. Bädecker.

Siehe hierüber Kehr'sche Blätter 1882, Seite 536.

X.

Dreesen, Wegweiser für den Zeichenunterricht in der Volksschule. 2. Aufl. Flensburg, Westfalen.

Ein recht brauchbares Büchlein. Wir haben dasselbe in den Kehr'schen Blättern 1882, Seite 537 empfohlen, wenn auch mit gewissen Einschränkungen.

XI.

Flinzer, Lehrbuch des Zeichenunterrichts. 3. Aufl. Bielefeld und Leipzig, 1882. Velhagen & Klasing.

Das Flinzersche Lehrbuch, das hier in 3. Auflage vorliegt, gehört anerkannt zu den besten Werken, die in den letzten Jahren über den Zeichenunterricht veröffentlicht wurden. Wir können zwar seinen Lehrgang nicht gut heißen, aber trotzdem empfehlen wir die Lektüre des Buches allen, denen die Pflege des Zeichenunterrichts am Herzen liegt, aufs wärmste, namentlich wegen der ersten Abschnitte, die die Begründung der Methode enthalten.

XII.

Kellner, Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. 11. Aufl. Essen 1883, Bädecker

Die Aphorismen von Kellner sind so bekannt, dass sie keiner Empfehlung bedürfen. Sie sind in vielen Tausend Exemplaren in Deutschland und der Schweiz verbreitet (11 Auflagen!), und ins Schwedische, Ungarische etc. übertragen worden. Ein alphabetisch geordnetes Verzeichnis giebt über den reichen Inhalt des Büchleins eine bequeme Uebersicht.

XIII.

Deutsche Bücherei. Breslau, Schottländer.

Über die ersten sechs Hefte haben wir schon früher berichtet. Jetzt liegen uns die Hefte 7—12 vor, welche wir ebenfalls angelegentlichst empfehlen. Ihr Inhalt ist folgender:

7. **Henle**, Über das Erröten.
8. **Lamezan**, Über menschliche Willensfreiheit und strafrechtliche Zurechnung.
9. **Preyer**, Die Konkurrenz in der Natur.
10. **Schelle**, Richard Wagner.
11. **Schmidt-Rimpler**, Über Blindsein.
12. **Schöner**, Der Palatin und seine Ausgrabungen.

XIV.

Wolfs philosophisch-pädagogisches Vademekum. Leipzig, Kösslingsche Buchhandlung.

Dasselbe enthält eine alphabetische und systematische Zusammenstellung der neueren und besseren Litteratur-Erscheinungen auf dem Gebiete der Philosophie und Pädagogik.

XV.

Stiller, Grundzüge der Geschichte und der Unterscheidungslehren der evangel.-protest. und römisch-kathol. Kirche 23. Aufl. Hamburg, Kittler 83.

Das Schriftchen stellt sich die Aufgabe, klar und bündig und nicht polemisch die Unterscheidungslehren der evangel. Kirche darzustellen und nachzuweisen, dass die evangel. Kirche nicht eine neue, sondern die alte Kirche sei, welche nur das im Laufe der Jahrhunderte ihr angezogene Gewand abgelegt habe.

XVI.

Die Augsburgische Konfession. Gütersloh, Bertelsmann 1883. 10 Pf.

Ein billiger Abdruck der Augsburgischen Konfession liegt hier vor, den die Verlagsbuchhandlung im Lutherjahre veranstaltete, um den Wortlaut dieser wichtigen Urkunde den weitesten Kreisen zugänglich zu machen.

Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers.

Zugleich eine Erwiderung auf die Schrift des Herrn Dr. Bartels:
Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen.

Von

Dr. A. Göpfert in Eisenach. *)

Herr Dr. Friedrich Bartels, Direktor sämtlicher Bürgerschulen in Gera hat bei R. Herrosé Wittenberg ein Buch erscheinen lassen unter dem Titel: Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an **Volks- und Bürgerschulen**. Es scheint, daß dasselbe das Pendant sein soll zu: In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den **höheren Schulen** zu verwerten? Separatabdruck der Referate des Direktor Dr. Frick (Halle) und des Direktor Dr. Friedel (Stendal) zu den Verhandlungen der vierten Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1883. Aus diesem Grunde hat wohl auch Herr Bartels einige Absätze (S. 4 f.) aus dem Frickschen Buche (S. 7 f.) — abgesehen von gebotenen Veränderungen — herübergenommen; freilich hat er dabei Anführungsstriche und Angabe der Quelle vergessen.

Man muß im übrigen zugestehen, daß Titel, Format, Seitenzahl ungefähr die gleichen sind.

Ich habe nun keine Veranlassung, zwischen beiden Büchern einen Vergleich anzustellen, wohl aber sehe ich mich genötigt, Herrn Bartels gegenüber zu treten, und zwar aus drei Gründen. Erstens hat Herr Bartels in seinem Buche mich scharf angegriffen, und da ist es meine Pflicht, mich zu verteidigen; zweitens sind in dem Buche viele Irr-

*) Herr Dr. Göpfert hat uns den nachstehenden ersten Teil seiner in demselben Verlag gleichzeitig erscheinenden Broschüre für die „Studien“ gütigst überlassen.

tümer enthalten, da scheint es geboten, dieselben zu berichtigen; drittens aber hat Herr Bartels sich nicht gescheut, einen Verstorbenen, unsern allverehrten Herrn Professor Ziller, in falschen Verdacht zu bringen.

Herr Bartels ist mir schon bekannt — ich erinnere auch an sein Auftreten in Karlsruhe (vgl. Barths Erziehungsschule I, 91 und II, 15) — aus dem 12. Jahrgang (1881) der Allgemeinen Thüringischen Schulzeitung. In Nr. 34 dieses Jahrgangs fällt er über ein Schriftchen her (Grundzüge der wissenschaftlichen Pädagogik und das akademische Seminar von Oskar Waldeck. Leipzig, Oswald Mutze 1881. Pr. 1 M.) dem man die Verkehrtheit auf der ersten Seite ansah. (Vgl. die von einem Mitgliede des Zillerschen Seminars in Leipzig geschriebene Rezension in No. 3 des „Pädagogischen Korrespondenzblattes“ 1881.)

Er mochte dies Schriftchen als ein Dokument der wissenschaftlichen Pädagogik ansehen, sonst wäre seine ernstgemeinte Ironie bei einem Opus, über welches man nur lachen konnte, nicht zu begreifen. Freilich scheint damals Herr Bartels die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik noch wenig gekannt zu haben, denn sein Artikel beginnt: „Mit Begierde nahm ich die unten citierte Broschüre in die Hand: hier findest du endlich die Grundzüge einer wissenschaftlichen Pädagogik“ . . . Allerdings fiel mir schon damals auf, dafs er in demselben Artikel sagte: „Ich verdanke dem Herrn Professor Dr. Ziller unendlich viel“, und doch kannte er die Grundzüge seiner wissenschaftlichen Pädagogik noch nicht! — Zillers „Grundlegung“ war schon 1865 und seine „Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik“ waren 1876 erschienen!! Weiter fiel mir auf, dafs unbeschadet des dann Ziller gespendeten Lobes der Eingang weiter lautete: „einer wissenschaftlichen Pädagogik, die, wie es mir seit geraumer Zeit vorkommen will, von einer „Elite von Zöglingen“, die am unbedeutenden Ästlein (damit kann doch nur Ziller gemeint sein) wieder als ein Zweiglein sich erheben, aber ein Knarren und ein Geräusch zu verursachen suchen, als wäre das Zweiglein selbst ein mächtiger Stamm, — für sich in Anspruch genommen wird.“ Jedoch berührte ich damals in den Entgegnungen resp. Klarstellungen, welche ich in Nr. 46, 49 und 51 desselben Jahrganges der genannten Zeitung schrieb, diese Widersprüche nicht, da es mir mehr darauf ankam, die Identität Oskar Waldecks mit dem Zillerschen Seminar abzuweisen, und da dieselben ja Versehen sein konnten. Heute steht die Sache anders. Denn Herr Bartels hat, soweit aus seinem Buche hervorgeht, nicht etwa in den drei Jahren die sog. wissenschaftliche Pädagogik mit ihren Konsequenzen studiert, d. h. ohne Voreingenommenheit, sine ira et studio sich angeeignet und geprüft, — er hat noch nicht einmal erkannt, was Ziller unter „Gesinnungsstoff“ versteht, dafs nämlich auch die Profangeschichte von ihm dazu gerechnet wird (S. 75 u. S. 81) — sondern es kommt einem bei der Lektüre des Buches gerade so vor, als ob man es zu thun habe mit einer von langer Hand vorbereiteten **Citaten-Sammlung**, welche

der Verfasser von einem bestimmten Gesichtspunkte aus veranstaltet und nun endlich, wie es seinen Zwecken dienlich ist, gruppiert habe. Man wird erinnert an einen Kartenspieler, der sein Spiel in der Hand zu haben glaubt und die Karten ausspielt je nach Bedarf. Hätte Herr Bartels sein Thema „die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen“ erschöpfen wollen, so hätte er doch alle positiven Vorschläge — er berührt nicht den zehnten Teil derselben —, die von den genannten Grundsätzen ausgehen, genau auf ihre bez. Anwendbarkeit prüfen müssen. Er verfährt aber anders: er sucht sich aus dem vorhandenen Material, welches die Herbartsche, specieller die Zillersche Schule geliefert hat, das heraus, was er nach seiner Meinung — um einen vulgären Ausdruck zu gebrauchen — so recht vermöbeln kann. Wir suchen vergeblich eine auch nur einigermaßen genauere Vertiefung in einen der großen Gedanken Zillers. Über ein oberflächliches Streifen kommt der Verfasser nicht hinaus. Das sieht man schon daraus, daß die grundlegenden Wissenschaften der Herbartschen Pädagogik ebenso wie die allgemeinen Grundsätze derselben für sich gesondert zur Behandlung kommen — so weit das überhaupt geschieht; daß weiterhin auch der spezielle Ausbau der Methode nicht als Konsequenz der Forderungen jener Wissenschaften und der allgemeinen Grundsätze dargestellt wird, sondern als eine Aufzählung vereinzelter methodischer Maßnahmen erscheint. Denn wenn auch in II versucht wird, einen Zusammenhang herzustellen, so erscheint derselbe doch so wenig geschlossen, daß Herr Bartels sich ohne große Skrupel erlaubt zu können, die erste Hälfte des Systems anzunehmen, die zweite zu verwerfen.

Er billigt die Sätze vom erziehenden Unterricht, vom Interesse, die Förderung eines großen, in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreises für die jugendliche Seele (S. 19 ff.), verwirft aber die Mittel, diesen Forderungen zu genügen. Es gelingt allerdings Herrn Bartels hierdurch, von vornherein den wissenschaftlichen Charakter des Herbart-Zillerschen Systems zu verwischen; — allerdings weiß ich nicht, ob er das mit oder ohne Absicht thut!

Hätte wissenschaftlich verfahren werden sollen, so hätte doch zunächst der Zusammenhang genau angegeben werden müssen, in welchen die Herbartianer, vor allem Ziller, diese Mittel (Kulturstufen, Konzentration, Formalstufen) zu jenen allgemeinen Grundsätzen gebracht haben, sodann hätte erst an den Nachweis gedacht werden können, wieso dieser Zusammenhang nicht zwingend vorhanden sei, sodafs man also wohl den ersten Teil des Systems annehmen, den zweiten aber verwerfen und ersetzen könne.

Es ist klar, daß zu einem solchen Nachweis wissenschaftliche Gründe, also psychologische und ethische, erforderlich sind. Es ist auch klar, daß ein solcher Nachweis nicht mit Citaten, die aus dem Zusammenhang herausgerissen sind und nach Belieben für oder gegen

einander verwendet werden, gegeben werden kann. Überhaupt ein wunderbares Unterfangen, ein konsequent angelegtes Gedankengebäude — es mag nun gut oder schlecht sein — mit abgerissenen Citaten bekämpfen zu wollen! Herr Bartels gebraucht z. B. Citate aus Zillers Schriften und aus Schriften von Schülern desselben und setzt die letzteren gegen die ersteren, um damit die Widersprüche, also die Unhaltbarkeit des ganzen Systems zu erweisen. Ist denn aber Ziller für das verantwortlich zu machen, was Rein schreibt? — Ebenso wie der letztere nur mit allgemein gültigen Gründen widerlegt werden kann, und nicht mit irgend welchen Citaten etwa aus dem Seminarbuch, ebenso kann auch Ziller nur mit Gründen widerlegt werden, deren Allgemeingültigkeit erwiesen ist.

Ich will nun nicht in den Fehler verfallen, den ich an dem Bartelschen Buche zu rügen haben werde, in den Fehler „der mangelnden Beweise“, sondern ich werde alle meine Behauptungen zu begründen suchen.

Auch den anderen Fehler werde ich zu vermeiden trachten: den Fehler der Lieblosigkeit; ein Fehler, welchen Herr Bartels sowohl in der Thüringischen Schulzeitung, als auch in dem vorliegenden Buche bekämpft. Er tadelt an mehreren Stellen die **Rücksichtslosigkeit** der **Jungherbartianer**, doch, was soll man dazu sagen, daß er gerade in diesem seinen Buche Ausdrücke gebrauchte wie „Unsinn!“ (S. 54) „Plappern“, „absurd“ (S. 58), Citate wie: „Vom Erhabenen zum Lächerlichen ist nur ein Schritt“*); daß er von „Abscheu und Ekel“ erregendem Stoff (S. 59), von einer Stoffauswahl, die „jeder gesunden Logik Hohn spricht“ (S. 61), von „himmelschreiender Versündigung an der Jugend“ (S. 68), von „hohlklingenden Phrasen“ der Herbartschen Schule (S. 53) spricht? —

Ist das etwa die nach jenen unerschrockenen Kämpfen gegen alle Anmaßung (S. Thür. Schulz. 12. Jahrg. No. 46) zu erwartende rücksichtsvolle Behandlung einer fremden Meinung? Ist dieses „Aburteilen“ etwa liebevoll? (vgl. S. 37, Anm. u. S. 91.) Da könnte am Ende Herr Bartels sich selbst sein Kind nicht anvertrauen! (S. 7). Noch dazu ist für diese bescheidenen Ausdrücke auch nicht der Schatten eines Beweises erbracht, es müßte denn sein, daß Frage- und Ausrufezeichen Beweiskraft erlangt hätten. Ich denke nun auch auf dieses Gebiet ihm nicht zu folgen, nur glaube ich konstatieren zu können, daß die scharfen Ausdrücke des Herrn Zillig im XIII. Jahrbuch, welche in der

*) Es wird citiert (S. 54): „Vom Erhabenen zum Lächerlichen ist nur ein Schritt. Vernunft wird Unsinn, wenn man sie auf die Spitze treibt.“ Glaubt Herr Bartels, Napoleon (vgl. Büchmann) habe diese zweite Hälfte des Citats gelegentlich noch nachgeliefert? Oder hat er an die Worte Goethes gedacht: „Vernunft wird Unsinn, Wohlthat Plage?“ — Oder hat er dem Goetheschen Worte eine passende Ergänzung geben zu müssen geglaubt?

genannten Nummer der Thür. Schulztg. und hier (S. 7) so energisch zurückgewiesen werden, hinlänglich ausgeglichen sind.

I.

Meine Ausführungen sollen nun zunächst folgende Behauptung begründen:

Die Arbeit des Herrn Bartels trägt einen unwissenschaftlichen Charakter.

Das Buch zerfällt in sechs Abschnitte. Der erste Abschnitt bringt nach einleitenden Bemerkungen, auf welche ich weiter unten eingehen werde, einige Sätze über die Herbartsche Ethik und Psychologie; der Verfasser kommt zu dem Schlufs (S. 17), dafs ihm „sowohl gegen die Herbartsche Ethik als auch gegen dessen Seelenlehre ernste schwerwiegende Bedenken voll und ganz entgegneten.“ Trotzdem will er (S. 17 unten) sich „nicht von der Beschäftigung mit der Herbartschen Pädagogik abschrecken lassen,“ sondern setzt im zweiten Abschnitt auseinander zunächst die „drei Ideen“ der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre: „die Idee der kulturhistorischen Stufen“, „die Konzentrationsidee“ und „die Idee der formalen Stufen“, und wendet sich dann zu dem Ziele, welches die Herbart-Zillersche Schule für den Unterricht aufgestellt hat: „diejenige Bildung des Willens, die ihn (den Lernenden) dem göttlichen Ideale der Persönlichkeit annähert“, sowie zu dem Mittel, welches sie zur Erreichung desselben angiebt: Erzeugung des Interesses durch den Unterricht. Soweit erklärt sich Herr Bartels einverstanden. In Gegensatz aber stellt er sich zu den Folgerungen, welche Ziller aus diesen Sätzen zieht; und zwar bekämpft er im dritten und vierten Abschnitt die kulturhistorischen Stufen; indem er an Stelle derselben für alle Disciplinen die konzentrischen Kreise empfiehlt; im fünften Abschnitt wird die Zillersche Konzentration verworfen, Herr Bartels setzt an ihre Stelle seine eigene; im sechsten endlich spricht er von den formalen Stufen in ihren Grundzügen. Er bekennt seine Zustimmung unter dem fortwährenden Hinweis darauf, dafs man es mit alten pädagogischen Forderungen zu thun habe, wenn er auch S. 110 sagt: „Die Frage, ob und wie weit die Ausbildung der Lehre von den formalen Stufen eine originale Leistung Zillers sei, bleibe hier unerörtert.“

Das Buch ist sehr schwer zu lesen. Es besteht vorwiegend, wie schon oben hervorgehoben wurde, aus Citaten. Da wird man denn aus einem Stil in den andern geworfen, aus einer Auffassung in die andere versetzt, ein Gedankengang wird einige Zeilen verfolgt, dann abgebrochen und ein neuer begonnen. Denn wenn auch die Citate

dem Sinne nach geordnet sind, so war doch nicht zu vermeiden, daß schon des Zusammenhangs wegen nicht ganz hergehörende Stellen mit angeführt wurden. Sich selbst verstattet Herr Bartels äußerst selten und nur in geringem Umfang das Wort. Von den 119 Seiten habe ich gerade zwei ohne Anführungsstriche gefunden. So hat man bei der Lektüre mit steten Hemmungen zu kämpfen und das Unlustgefühl des Lesenden wächst mit der Zahl der Seiten. Der Verfasser wird jedenfalls sein bescheidenes Zurücktreten und das anscheinend objektive Vorführen der Meinungen anderer, vielleicht in Analogie zu der Frickschen Schrift, für einen großen Vorzug halten. Aber wenn das sein sollte, so würde er nicht bedenken, daß etwas ganz anderes ist ein Referat über Verhandlungen, denen noch dazu Einzel-Referate zu Grunde liegen, die von einem Gesichtspunkt aus gefertigt sind, als eine selbständige Abhandlung, welche „eine zeitgeschichtliche pädagogische Betrachtung und kritische Studie“, dem Versprechen auf dem Umschlage gemäß, liefern will. Zuzugestehen ist im übrigen, daß das Buch insofern mit großem Fleiße gearbeitet ist, als es gewiß unendliche Mühe gemacht hat, die verschiedenen Citate einigermaßen gut unterzubringen.

Um meine Behauptung zu begründen, will ich Belege dafür bringen, daß erstens unwissenschaftlich ist:

Die Beweisführung.

Die vorliegende Schrift verfährt **inkonsequent**. Sie ist im wesentlichen ein Kampf gegen die Vorschläge Zillers. Stoy wird nur selten citirt.*) Von Seite 24—109 (es sind im ganzen 119 Seiten) soll der Nachweis geliefert werden, daß die Kulturstufen und die Konzentration Zillers für die Volksschule unbrauchbar seien. — Dennoch werden im ersten (grundlegenden) Teil nicht etwa die Grundsätze Zillers, von denen (S. 17) doch die kurze Notiz gegeben wird, daß sie Herbart wesentlich modifizierten, sondern nur Ausführungen Herbarts gebracht: so wenig geschlossen ist die ganze Anlage des Buches. Herr Bartels bringt also zuerst die Ansichten Herbarts über das Wesen der Seele, obgleich er weiß, daß Ziller seine Kulturstufen und seine Konzentration — die er doch nachher bekämpfen will — auf die („wesentlich modifizierte“) Seelenlehre gründet. Man kann überhaupt nicht einsehen, in welchem Zusammenhang dieses oberflächliche Streifen der Psychologie Herbarts und der ebenso oberflächliche Versuch, sie zu bekämpfen, zum eigentlichen Thema des Buches steht, denn die Auf-

*) Von seinen „didaktischen Grundsätzen“ (s. das Titelblatt) ist gar nicht die Rede. Er erscheint nur an zwei oder drei Stellen als Kampfgenosse gegen Ziller. —

Übrigens dürfte Herr Professor Stoy nach seiner neuesten Kundgebung (s. Thür. Schulzeitung 1885 No. 2 und anderwärts) sich die Zusammenstellung mit Ziller wohl selbst verbitten. Freilich ist zu beklagen, daß er die Begründung seiner Behauptungen schuldig geblieben ist.

stellungen Zillers werden keineswegs als Konsequenzen der psychologischen und ethischen Ausführungen Herbarts bezeichnet, während andererseits (S. 26) von Herbart gesagt wird: „Über die Stoffverteilung hat Herbart selbst sich nicht ausgesprochen“ — was übrigens nur in Bezug auf die Stoffe der Volksschule richtig ist.

Einer konsequenten Durchführung scheint eben Herr Bartels abhold zu sein. Wir wundern uns darum auch nicht, wenn er (S. 19 ff.) von ganzem Herzen zustimmt dem Prinzip des erziehenden Unterrichts, den Sätzen: man muss einen grossen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele bringen; das Interesse bildet überall den notwendigen Übergang zum Wollen; das Interesse muss bei aller Vielseitigkeit ein ungeteiltes sein, — um auf S. 90 zu der gesperrt gedruckten Überzeugung zu kommen: „die Praxis in der Schule lässt sich von philosophischen Sätzen nicht lenken und leiten.“

Was hilft mir die Zustimmung von ganzem Herzen, wenn das ernste Streben, einen solchen grossen, in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen mit einigen Redensarten wie „diese versuchte Begründung ist in der That keine Begründung“ — man könnte dort (S. 90) wegen Beweismangels auch sagen: diese versuchte Begründung ist in der That eine Begründung — abgethan wird? und wenn beim Vergleich der Stoffauswahl der andern Disciplinen die genannte Überzeugung herauskommt?

Es ist freilich eine leichte Sache, seine Zustimmung zu allgemein gehaltenen Principien zu geben, in der Ausführung aber den altgewohnten Weg, den man mit einigen Behauptungen (wie wir weiter unten sehen werden) unter das Dach jener Principien zu bringen gedenkt, ruhig fortzuwandeln. Ja, wenn der Nachweis, dass jene Konsequenzen unrichtig seien, erbracht wäre!

Zweitens ist die Bartelssche Beweisführung eine unwissenschaftliche, weil sie eine **negative** ist.

Ich will damit sagen, dass der Verfasser vorwiegend das zusammenstellt, was gegen die Zillerschen Ansichten zu sprechen scheint, dass er fast nur solche Aussprüche citiert, welche dieselben verdammen. Nehmen wir z. B. die Auseinandersetzungen über die Märchen (S. 38 ff.). Da werden Fröhlich, Dittes, Palmer als Autoritäten gegen die Märchen ins Feld geführt, aber das Nächstliegende: Zillers Begründung des Märchenunterrichts für das erste Schuljahr wird mit keinem Worte erwähnt; und doch weiss Herr Bartels (vgl. S. 33), dass eine solche Begründung existiert. Bei einem wissenschaftlichen Verfahren hätte er — diese Forderung kann nicht erlassen werden — die erste Arbeit der Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik eingehend studieren müssen. Vielleicht würde er dann das flache Urteil Fröhlichs (S. 38) nicht citiert haben. Vielleicht würde er dabei sogar die Gründe, welche er selbst gegen die Märchen vorbringt oder durch seine Gewährsleute

vorbringen lässt, schon widerlegt gefunden haben. Vielleicht würde er sich dann auch gescheut haben, hinsichtlich der Märchen auf S. 40 den wunderbaren Satz zu schreiben: „Ist das nicht die Geschichte von dem Vater, den das Kind um Brot bittet und es empfängt einen Stein?“ und den andern: „Das Kind will von seinem Lehrer Wahrheiten“.

Fasse ich mein Urteil zusammen, so ist es dies: die deutsche Gründlichkeit erleidet einen argen Stoss, wenn solche Worte geschrieben werden ohne den nötigen sachlichen Hintergrund. Es kann gar niemand heutzutage über Verwendung der Märchen im Unterricht schreiben, ja nicht einmal ein Urteil fällen, der nicht jene Arbeit Zillers, eine der schönsten Gaben aus der Hinterlassenschaft des Meisters, studiert hat; und niemand kann die Märchen im Unterricht verwerfen wollen, der nicht jene Arbeit widerlegt hat. (Das Sachliche wird unten zur Besprechung gelangen.)

Mein Urteil über die Bartelssche Gründlichkeit beruht nun nicht etwa auf diesem einen Fall; vielmehr wird durch denselben die Beweisführung des ganzen Buches charakterisiert. Der Verfasser hat sich nicht etwa die Mühe genommen, das zusammenzustellen, was Ziller in der Grundlegung, in den Vorlesungen, in der Zeitschrift für exakte Philosophie IV, S. 11 f. zu Gunsten der Robinson-Erzählung, als Gesinnungsstoff für das zweite Schuljahr, angiebt, sondern er begnügt sich (S. 34) mit einem Citat aus der Fröhlichschen Schrift, welches einige Gründe bringt, die bei genauer Betrachtung in sich selbst zusammenfallen. — Den Nachweis s. unten.

Was soll man weiter sagen zu folgendem Beweisverfahren: Es werden auf Seite 33 die Worte Reins angeführt: „Herr Professor Dr. Ziller hat selbst nur für das erste Schuljahr in Bezug auf die Märchen eine eingehende Begründung geliefert“. Es wird hierzu bemerkt: „Besser gesagt: ‚versucht‘ zu liefern“ — Herr Bartels kann ja das beurteilen! Aber er kann noch mehr. Nach Anführung eines Ausspruchs von Günther: „Ich glaube, vollständig begründet kann der Parallelismus zwischen der psychologischen Entwicklung des Kindes und dem Fortschritte des biblischen Geschichtsstoffes erst dann werden, wenn wir solche Arbeiten für alle Schuljahre, für alle Lebensalter des Schülers haben, wie sie gegenwärtig nur zum Teile vorliegen“ — es liegen also welche vor! —, fährt er fort: „Es ist also weder der unumstössliche Nachweis, ja noch nicht einmal eine wissenschaftliche Begründung geliefert, dafs das erste (1), zweite oder dritte Schuljahr etc. gerade für den vorgeschlagenen Gesinnungsstoff die geeignete Apperceptionsstufe bilde“. — Es hält schwer, für dieses Verfahren den rechten Ausdruck zu vermeiden. Und wenn für die einzelnen Stufen der Nachweis noch nicht erbracht ist, so folgt doch daraus nicht, „dafs die Auswahl der kulturhistorischen Stoffe für einzelne Schuljahre sich gar nicht eigne“ (was

Herr Bartels „ohne viel Mühe sogar nachweisen“ könnte, nur schade, dafs er es nicht thut!), sondern nur, dafs der Nachweis noch zu erbringen ist. Herr Bartels wird sich wohl bis dahin gedulden müssen, wenn er nicht vorzieht, den „leicht zu erbringenden“ Nachweis von der Unrichtigkeit der Zillerschen Aufstellungen noch vorher zu liefern.

Mit der negativen Art der Beweisführung hängt zusammen, dafs sich der Verfasser den **Schein der Unparteilichkeit** zu geben sucht. Es sieht fast so aus, als ob man darüber getäuscht werden sollte, dafs Herr Bartels alles, was irgend wo gegen Ziller geschrieben worden ist, zusammengesucht hat, um mit Hilfe dieses Materials den Unsinn der Zillerschen Gedanken nachzuweisen.

Er schreibt (S. 26): „Damit man uns nicht vorwerfen kann, ‚die alten Lehrmeister lästern gar zu gern, ohne die neue Weise recht zu verstehen‘, sie sind nie tief in die Herbart-Zillersche Pädagogik eingedrungen, wollen wir zuerst Stimmen aus jenem Lager hören“. Nach dieser Einleitung — es handelt sich um die kulturhistorischen Stufen — erwartet man doch eine Ausführung Zillers oder eines seiner Freunde zu Gunsten der kulturhistorischen Stufen, und dann etwa deren Widerlegung. Statt dessen bringt er ein absprechendes Citat aus dem von ihm viel geplünderten Buche des Herrn Fröhlich*), von dem er selbst (vgl. S. 9, Anm.) angiebt: „Die Zillerianer sagen sich jetzt von Herrn Fröhlich los“, was insofern falsch ist, als die Zillerianer noch nie Herrn Fröhlich zugejubelt oder auch nur beigestimmt haben (vgl. Erziehungsschule v. Barth II, No. 10, und III, No. 1, S. 7 ff), sodann ein Citat aus der ersten Arbeit Staudes, dem Resultate seines ersten Versuches, in das Zillersche Lehrplansystem einzudringen. Bei der Erwähnung der Staudeschen Arbeit hätte doch zweierlei an dieser Stelle hervorgehoben werden müssen: erstens, dafs Staude im wesentlichen die Kulturstufen Zillers schon in dieser ersten Arbeit acceptiert**), zweitens, dafs er sich veranlafst sah, bedeutendere Abweichungen und Zusätze,

*) Es ist interessant, dass es dem Herrn Bartels mit dem Buche des Herrn Fröhlich genau so geht, wie mit dem Buche des Herrn Oscar Waldeck (s. oben). Herr Fröhlich ist sein Mann: gar vieles in dem Buche ist ihm erstens mundgerecht, und zweitens kann er auch noch die Fröhlichschen Citate gegen Ziller als Trumpf ausspielen. Leider muss nun Herr Bartels erleben, dass auch das Fröhliche Buch von kompetenter Seite scharf zurückgewiesen wird, so dass es gar nicht als Vertreter der Herbartischen Grundsätze angesehen werden kann (vgl. Erläuterungen zum Jahrbuch 1884, S. 60 f. und Pädagogische Studien 1884, 2. Heft).

Es thut einem übrigens um der guten Partien in dem Fröhlichschen Buch willen leid, dass dasselbe jetzt das Schicksal hat von den „Gegnern“ der Herbart-Zillerschen Schule vorteiligt zu werden, um ein, wie sie glauben, sicheres Bollwerk gegen die Ausführung der Herbartischen Ideen nicht zu verlieren.

**) Denn das Citat: „In der Sache, d. h. in der Forderung eines kulturgeschichtlichen Ganges des Unterrichts, auf Grund einer gewissen Prädisposition der kindlichen Geistesentwicklung für diesen Gang, stimmen wir mit Ziller überein“, ist doch zu allgemein gehalten, und auf diesen Satz wird vielleicht auch Herr Bartels seine Stoffauswahl gründen können.

wie das Auftreten der Odyssee im 3. Schuljahr der Volksschule, selbständige Bibellektüre u. ä., später (vgl. Reins Studien 1884, 2, S. 54) fallen zu lassen.

Davon, wie in einem Nachtrag Herr Bartels von der letzten Erklärung Staudes Notiz genommen hat, wird weiter unten zu sprechen sein.

Übrigens sieht es so aus, als solle der Schein erweckt werden, Staude wolle mit den Worten: „die strenge Zillersche Konzentration halten wir für eine wohlgemeinte, aber übel angebrachte Übertreibung des wahren Verknüpfungsgedankens, für den Superlativ des Herbartischen Superlativus, für ein Extrem, das durch das herrschende Extrem der absoluten Verknüpfungslosigkeit hervorgerufen wurde“,*) die „kulturhistorischen Stufen“ verdammten, denn dieses Citat steht (S. 27 f.) inmitten der auf letztere bezüglichen Auseinandersetzungen, und zwar völlig unvermittelt, — oder sollte dem Verfasser wirklich entgangen sein, dafs „Konzentration“ etwas anderes ist als Konzentrationsstoff (auf den sich die übrigen Disciplinen konzentrieren)?!

Durch die eben erwähnte Hereinziehung eines Citates über Konzentration in eine Besprechung über die kulturhistorischen Stufen wird schon auf einen weiteren Mangel der in dem Buche beliebten Schreibweise hingedeutet: auf die Ungenauigkeit des Ausdrucks, um nicht zu sagen **Verwirrung der Begriffe** — ob bewußt oder unbewußt, läßt sich im einzelnen Falle schwer entscheiden.

In den oben erwähnten Citaten aus dem Buche Fröhlichs und der Arbeit Staudes (S. 27) handelt es sich auch um die Frage der acht Apperceptionstufen, die sich in dem Satze zusammenfassen läßt: „Ob nun aber gerade acht Entwicklungsstufen der menschlichen Kultur acht Schuljahren entsprechen, ist doch sehr zweifelhaft.“ Auf diese und ähnliche äußerliche Auffassungen der Zillerschen Stoffverteilung ist nun verschiedentlich geantwortet worden, z. B. von Thrändorf, dann von Reinerth (S. 30 f.). Der erstere sagt: „Dr. Rein irrt, wenn er meint, Ziller wolle auf jede der angeführten Perioden (Richter, Könige, Leben Jesu) gerade ein Schuljahr verwenden, eine solche äußerliche Stoffverteilung ist dem Geiste der Zillerschen Methode fremd. Ziller meint blofs, dafs jede dieser Perioden eine in sich geschlossene Stufe der kulturgeschichtlichen Entwicklung darstellt, die durchlebt werden muß, bevor man zur folgenden Stufe übergehen kann. Die Praxis der Übungsschule in Leipzig hat sich nie in die Zwangsjacke der Schuljahre zwingen lassen“; der andere: „Ob man nun für einen der angeführten Konzentrationsstoffe ein, zwei, drei oder gar vier Semester ansetzt, ist irrelevant“.

*) Ein Ausspruch, der sich übrigens mit Staudes jetzigen, fortgeschrittenen Ansichten nicht mehr deckt (vgl. Studien 1884, 2, S. 53). Freilich wird dieser Standpunkt, wie Staude (a. a. O. S. 54) sehr richtig bemerkt „als der rein Zillersche für Sekundanten- und Citatenbedürftige Gegner der Konzentration kein Interesse mehr“ haben.

Es liegt für jeden die Sache nur mit einigem Wohlwollen beurteilenden, aber auch schon für jeden einigermaßen nachdenkenden Schulmann auf der Hand, daß selbstverständliche, daher nicht erwähnte Ergänzung zu jenen Citaten ist: „Da nun unsere Schule gerade acht Schuljahre hat, so müssen die betr. Stoffe irgendwie — d. h. so, wie es nach bestem Ermessen am richtigsten ist — innerhalb dieser Schulzeit untergebracht werden, damit der Schüler diese der menschlichen Entwicklung analogen Stufen durchlaufe“. Denn jene Citate enthalten ja keine Untersuchung über Stoffverteilung, sondern wie gesagt eine Antwort.

Was macht aber Herr Bartels mit diesen Citaten? — Er sagt im Anschluss an dieselben: „Diese Herren scheinen in der That keine öffentlichen Schulen zu kennen, sonst würden sie nicht solche unsinnige Sätze wagen aufzustellen“. — Ich wage nicht zu entscheiden, ob Herr Bartels in diesem Falle bewußt oder unbewußt geschrieben hat.

Aber er macht noch andere zu Mitschuldigen seiner Ansicht. Er fährt mit Befriedigung fort: „Aus demselben Lager erhalten die Herrn die rechte Zurechtweisung.

Dr. Rein antwortet hierauf“ etc. Das nun folgende Citat (Jahrbuch 1882, S. 249), in welchem Rein für den Lehrplan bestimmte Grenzen fordert, kann nun doch nur den Sinn haben, daß die Leute gerade vor dem Irrtum bewahrt bleiben, als ob die Herbartianer in den Schulplänen keine Ordnung gehalten wissen wollten. Daß Rein jene Ansicht Thrändorfs und Reinerths sogar teilt, hätte Herr Bartels selbst seinen Lesern klar machen müssen, wenn er das Citat vollständig gebracht hätte. Die vorausgehenden Worte Reins lauten: „Es ist gewiß richtig, daß eine rein äußerliche Stoffverteilung — jede der angeführten Perioden: Richter, Könige, Leben Jesu, solle gerade ein Schuljahr füllen — dem Geiste der Zillerschen Methode völlig fremd ist, indem es vor allem darauf ankommt, daß der Zögling eine bestimmte in sich abgeschlossene Stufe der kulturgeschichtlichen Entwicklung durchlebe, ehe er zur nächstfolgenden geführt wird“. — Doch, das hat eben Herr Bartels ausgelassen.

Ja er scheint in der That noch von Ziller zu glauben, daß dieser die aufgestellten Stoffe nur gerade für das bezeichnete Schuljahr als passend anerkenne; daß Ziller also z. B. meine, das Leben Jesu könne nur von Kindern des 6. Schuljahres in der rechten Weise apperzipiert werden, nicht aber von denen des 7. oder 8. Schuljahres. Daß Herr Bartels diesem Wahn trotz aller von ihm selbst angeführten Entgegnungen und Widerlegungen noch huldigt, erkennt man aus seinen Worten (S. 44): „der Stoff also, der für das fünfte Schuljahr vorgeschrieben ist (das Davidische Königtum), und hier nur die rechte Apperceptionsstufe vorfindet, wird hier im siebenten Schuljahr behandelt?“

Bei Besprechung dieser Frage zieht ferner der Verfasser einen einseitigen, also falschen Schluss. Er sagt (S. 36) mit Schumann: „nur eine siebenklassige Schule würde in stande sein, die gebotenen Konzen-

trationskreise gesoudert und reinlich durchzuarbeiten; die bei weitem größere Anzahl von Schulen mit weniger Klassen müßte darauf verzichten, weil sonst „Wirrwarr“ in ihnen entstände“. Dieses „Verzichten“ ist gewiß einseitig und deshalb falsch; denn es kann doch auch gesagt werden: wie Schulen mit weniger Klassen sich, dem Konzentrationsplan entsprechend, einzurichten haben, erfordert noch genaue Überlegungen. Ja es wäre sogar im gegebenen Fall der Schluß möglich: wenn in Schulen mit weniger Klassen der richtige Lehrplan nicht durchgeführt werden kann, so müssen diese Schulen in Wegfall kommen.

Was im übrigen das Wort „Wirrwarr“ betrifft, so hätte dasselbe in dem Buch besser vermieden werden sollen. Es zeigen sich in demselben mehrfache Spuren eines solchen. So lesen wir auf Seite 42: „Einen letzten Punkt müssen wir noch berühren, allerdings mehr äußerlicher Natur, aber immerhin wichtig genug für die Auswahl des Lehrstoffes. Die Zillerschen Stufen sind nur bei acht getrennten Jahreskursen durchzuführen; solche Schulen finden sich aber in der Minderheit, bei der Mehrheit der Land und Stadtschulen läßt sich jener Gang gar nicht anwenden“. — Dieser letzte — also doch „neue“ — Punkt ist aber schon Seite 36 und schon Seite 35 zur Besprechung gelangt.

Etwas Ähnliches finden wir auf S. 64. Hier sagt Herr Bartels, er hätte bereits gezeigt, daß die Volksschule die Zillersche Auswahl des Gesinnungstoffes ablehnen müsse, „aber noch größere und schwerwiegendere Bedenken“, so fährt er fort, „treten uns bei der Stoffauswahl der übrigen Disciplinen entgegen“. Und doch handeln die vorhergehenden 9 Seiten von der Stoffauswahl bezügl. der Geographie.

Ein anderes Beispiel. Auf Seite 30 lesen wir: „Die Abänderung der Zillerschen Stufen, wie sie die Eisenacher Schuljahre vorschlagen, und welche auch Staude (pädagog. Studien 1880, 2) sehr befürwortet, wird nun von Dr. Thrändorf dargestellt als ein Opfer für den „Baal der gewöhnlichen Schulpraxis, genannt Encyclopädismus“. — Hat Herr Bartels gemeint, auf diesen Witz die „pädagogischen Bauern“ des Herrn Reinert (vgl. S. 60) hereinfallen zu lassen, in der Hoffnung, daß diese ein großes Gelächter anstimmen würden? — Oder sollte es ihm wirklich Ernst damit sein? Sollte er in seiner Citaten-Sammlung den Zusammenhang, in welchem Thrändorf jene Worte meint, nicht mit vermerkt haben*) und nun glauben, Thrändorf bringe unter den Begriff

*) Zur Orientierung sei er hier angegeben. In No. 2 der Erziehungsschule von 1881 lesen wir (S. 15): „In der „Auswahl“ der biblischen Geschichten haben die Verf. dem Baal der gewöhnlichen Schulpraxis, genannt Encyclopädismus, eine bedeutende Hekatombe geopfert. Statt dem Schüler Zeit und Gelgenheit zu geben, dass er sich in eine Periode einlebt, wird derselbe gezwungen, mit einer nach dem Ende hin immer mehr wachsenden Geschwindigkeit im Zeitraum eines Schuljahres eine Periode von beinahe anderthalb tausend Jahren zu durchlaufen. Die gerade für den Unterricht so wichtige epische Breite der Bibel, ihr Geschichtenreichtum fällt der Vollständigkeit zum Opfer, dafür erfährt dann aber auch der Zögling nicht bloss von den schöpferischen Perioden etwas, sondern er nascht auch ein wenig von den Zeiten des Verfalls und seinem Gedächtnis verbleiben als

„Encyklopädismus“ auch den Begriff „Abänderung“? — Oder hat Herr Bartels selbst etwa diese Meinung gehabt?! Vgl. den Ausspruch des Herrn Reinerth (S. 60).

Nachdem nun Herr Bartels am Schlusse seiner Betrachtung über die kulturhistorischen Stufen erklärt hat: da die Begründung derselben fehlt, da der Stoffplan bekämpft, „von praktischen, erfahrenen Schulmännern aber ernstlich verurteilt wird, so muß die Volksschule diese Vorschläge ablehnen“, wirft er die Frage auf: „Nach welchen Grundsätzen soll nun aber die Stoffauswahl geschehen?“ (S. 45).

Jedermann wird erwarten, daß nunmehr die Principien auseinandergesetzt werden, nach denen er selbst die Stoffe für die einzelnen Schuljahre auswählt, und daß diese Stoffe selbst der Reihe nach folgen. — Weit gefehlt! Es kommt eine Auseinandersetzung und Anpreisung der konzentrischen Kreise.

Auf der folgenden Seite sind die Worte Schumanns: (die Schule muß die biblische Geschichte) „in konzentrisch sich erweiternden Kreisen anordnen“ gesperrt gedruckt worden. Jedoch scheint das keine Erinnerung gewesen zu sein, daß die konzentrischen Kreise es nur mit der Anordnung des Stoffes zu thun haben. Und dieser Irrtum zieht sich nun als verwirrender Faden durch die dreißig Seiten des betreffenden Abschnittes! Herr Bartels dürfte wohl selbst den Satz, der die Konsequenz seiner Begriffsverwechslung enthält: „Die konzentrischen Kreise bieten Ersatz für die kulturhistorischen Stufen“, etwas eigentümlich finden. Freilich den Satz: „diese (die Idee der kulturhistorischen Stufen) richtet sich gegen die Auswahl des Stoffes nach konzentrischen Kreisen“, finden wir bei ihm (S. 18).

Ein anderes Beispiel.

Auf Seite 36 lesen wir: „Wir haben also gezeigt, selbst unter den intimsten Anhängern des Systems allerlei Kampf, Verwirrung und Häresien, und dies schon bei der ersten Frage, wo es sich um die sicheren Principien, um die wissenschaftliche Begründung der Stoffauswahl handelt. Fragt man jetzt nicht unwillkürlich, wo ist dann die „wissenschaftliche Pädagogik“ mit ihren festen Säulen? Wie aber, wenn es erst gilt, das System auch praktisch anzuwenden und auszuführen?“ — Diese Sätze schreibt Herr Bartels, der von „Verwirrung“ bei andern redet! — Hält er „die sicheren Principien“ und „die wissenschaftliche Begründung der Stoffauswahl“ für identische Begriffe! denn die „erste Frage“, welche eben vorgeführt wird, handelt in der That nur von der Stoffauswahl. Sollte Herr Bartels übersehen haben, daß die Stoffauswahl allerdings nach Principien zu erfolgen hat, daß es sich aber bei ihrer Begründung nicht um diese Principien an und für sich handeln kann!

Früchte dieses letzten Teils einige Namen und nackte Thatsachen“. — Schon hieraus kann Herr Bartels entnehmen, was Thrändorf unter Encyklopädismus versteht. Von der Abänderung der Eisenacher Schuljahre hinsichtlich der Richterzeit ist an dieser Stelle nichts zu lesen.

— Und wenn über die Stoffauswahl unter den Herbartianern Streit herrscht, sollte das wirklich ein Beweis gegen die Wissenschaftlichkeit ihrer Pädagogik sein? Weifs Herr Bartels nicht, dafs der Streit zu den Existenz-Bedingungen einer jeden Wissenschaft gehört? (Die weitere Ausführung s. unten).

Vielleicht wird mancher in dem Gesagten nur „Haarspalterei“ etc. erkennen. Sollte das der Fall sein, so möge man sich erinnern, dafs bei „wissenschaftlichen“ Arbeiten nur mit der schärfsten Begriffsbestimmung vorgegangen werden darf. — Oder sollte das vorliegende Buch etwa keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben wollen?

Auf Seite 42 werden die Begriffe „repetieren“ und „immer wieder erbaulich nahe bringen“ identifiziert. Es wird behauptet, wenn die Herbartianer in den Kindergottesdiensten in jedem Jahre dieselben Erzählungen aus dem Leben des Herrn erbaulich behandeln wollten, so verfielen sie in den von ihnen bekämpften groben Fehler, „die Kinder durch das fortwährende Repetieren zu ermüden“. — Ich glaube nicht, dafs irgend jemand vor Herrn Bartels daran gedacht hat, die Wiederkehr der Perikopen irgend wie mit dem Begriff des schulmäßigen Repetierens zusammenzubringen. — Und dafs es ihm völlig Ernst damit ist, sehen wir aus folgenden Worten: „Wenn die Gegner sagen, durch die Repetition wird das Interesse ersäuft, die Repetition ist die Mutter der Langweile, des Gähmens etc. — so haben sie die Macht des Wortes Gottes — an ihrem eigenen Herzen noch nicht erfahren. Die Weihnachtsgeschichte, das Weihnachtslied, die Worte vom Kreuz, die Aussprüche des Herrn bleiben für ein frommes Gemüt auch im Greisenalter bei jedem Hören und Lesen immer neu, es kann diese Geschichten nie auslernen, ausdenken und erfassen“ (S. 67). Wohl niemand wird diese letzten Worte bestreiten, aber auch niemand aufser Herrn Bartels wird dabei an das Repetieren denken, welches die Herbartianer bekämpfen. An dieses würde man vielleicht denken können, wenn man von einem Geistlichen hörte, der jahraus jahrein zu den wiederkehrenden Texten dieselben Predigten brächte.

Auf Seite 69 wird erklärt, „dafs es wahrlich ganz einerlei ist, ob die biblischen Geschichten in der Religionsstunde oder in der Erbauungsstunde von den Kindern gelernt werden, sie sind eben im Bewusstsein beisammen“. Ich kann diesem gegen das Ende hin im Ausdruck etwas weniger scharfen Ausspruch nicht zustimmen; denn es ist z. B. etwas ganz anderes, wenn ich eine Geschichte aus dem Leben Jesu in der Erbauungsstunde dem Kinde erbaulich nahe bringen, oder wenn ich sie in der Religionsstunde unterrichtlich behandeln will. Dieselbe Geschichte kann in der ersten Weise einem Kinde des ersten Schuljahres angeeignet werden, während sie zur vollen Klarheit durch die zweite Art erst viel später gebracht werden kann. Herr Bartels freilich hält „erbaulich nahe bringen“ und „unterrichtlich behandeln“ für identisch (vgl. S. 41 u.); er überlegt nicht, dafs durch die Predigt, und ebenso durch die Rede in der Erbauungsstunde, ein möglichst hoher und nachhaltiger

Totaleindruck erzeugt werden soll, ohne dafs der Prediger, resp. Lehrer, sich überzeugt, ob auch alle seine Worte verstanden sind. Die Unterrichtsstunde hingegen soll auch nicht die geringste Unklarheit dulden; in ihr handelt es sich um scharfe Auffassung, Darstellung und Wiedergabe des Stoffes seitens der Kinder.

Das Kind wird also dem Schulgottesdienste den Charakter beilegen, welchen der kirchliche Gottesdienst in den Augen der Erwachsenen hat; dafs derselbe dem einer Schulstunde fast in nichts gleicht, brauche ich wohl kaum auszusprechen. — Näheres über die „Erbauungsstunde“ s. unten.

Wie ferner der Verfasser zu der Behauptung gekommen ist (S. 53): „Der Unterricht in der Heimatskunde im ersten Schuljahre wird nach Bremen verlegt“, ist mir undeutlich; ich kenne keinen Herbartianer, der solche kühne Vorschläge gemacht hätte, und sollte Herr Bartels mich in diesem Verdachte haben, so mufs ich mich ausdrücklich dagegen verwahren; auch lag es mir ferne, „den Unterricht in der Heimatskunde im zweiten Schuljahre nach Guinea, Brasilien etc.“ zu verlegen (S. 54). Ebenso mufs ich Herrn Bartels das Recht bestreiten, meine Präparation über Guinea, Portugal etc. „eine Probe aus der Heimatskunde für das zweite Schuljahr“ zu nennen. Ich treibe nur in der Heimat und nur an den Objekten der Heimat Heimatskunde.

An manchen Stellen steigern sich die Ungenauigkeiten zu **Unwahrheiten**.

Auf Seite 25 unten wird die Zillersche Stoffverteilung so dargestellt, als ob „für die Volksschule an Stelle der Odysseestufe die Geschichte der jüdischen Heldenzeit, die der Richterzeit; an Stelle der Herodot- und der Anabasisstufe die Geschichte des Davidischen Königthums; der Liviusstufe die synthetische Geschichte des Lebens Jesu etc. treten“ solle. Wenn nun auch Herr Bartels die Sache richtig auffafst, so mufs doch für jeden, der Ziller und seine Schriften wenig oder nicht kennt, der Verdacht entstehen, als ob der letztere für die höheren Schulen die Richterzeit, die Geschichte des Davidischen Königthums, die Geschichte des Lebens Jesu für überflüssig fände.

Auf Seite 26 werden die Gesinnungsstoffe zum Theil unrichtig angegeben. So wird die Reformationszeit in das achte Schuljahr verwiesen, während Ziller sie im sechsten behandelt wissen will. Die profangeschichtliche Reihe ist vollständig verschoben. Und doch stand Herrn Bartels das Seminarbuch zu Gebote, wie er selbst S. 81 angiebt.

Eine andere Unwahrheit liegt in dem Worte „Musterlektion“, welches mit Vorliebe angewendet wird.

Seite 54: „In dem letzten Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1884 finden wir eine Musterlektion(?)“. Die an der angegebenen Stelle veröffentlichte Präparation will keine Musterlektion sein, ja sie kann gar keine Musterlektion sein! Auf Seite 267 des betreffenden Jahrbuchs ist ausdrücklich vermerkt: Diese Präparationen „sind

nur theoretische Studien und noch nicht in der Praxis erprobt“. Eine Präparation aber, die diese Bemerkung an der Spitze trägt, kann keine Musterlektion genannt werden. Eine solche muß in der Praxis erprobt sein. Ziller war zwar nach dem Ausspruch des Herrn Dittes — und der muß es ja als „Kenner“ wissen — kein „fachmännisch durchgebildeter Pädagog“, ein Urteil, dem sich Herr Bartels (Seite 44) anschließt, aber wie eine Musterlektion zu entstehen habe, das wußte er doch.

Ein dreifacher Prozeß war durchzumachen. Zuerst wurde die betr. Präparation im sogenannten Theoretikum besprochen, dann wurde sie im „Praktikum“ geprüft, und dann erst erfolgte in der „Konferenz“ das endgültige Urteil. Für „Kenner“, wie die Herrn Dittes und Bartels, vielleicht etwas umständlich, — diese können sich natürlich rascher entscheiden.

Leider existiert nun „das Seminar“ nicht mehr; deshalb bleibt nichts übrig, als den im Jahrbuch betretenen Weg zu befolgen. Es handelt sich darum, einen Lehrplan, den Herbart-Zillerschen Grundsätzen entsprechend, aufzustellen. Dazu müssen vor allen Dingen praktische Vorlagen geschaffen werden. Ob diese angenommen werden oder nicht, ist eine andere Frage. Jedenfalls geben sie Veranlassung, den betreffenden Gegenstand zu durchdenken, und dienen auf der Generalversammlung des Vereins als Unterlage für die Debatte. Daß solche rein theoretische Vorlagen vielfach der Verbesserung bedürfen, ist ganz selbstverständlich. Ich würde mit einer solchen Präparation nie in einer Zeitung vor die Öffentlichkeit treten, aber im Organ des Vereins, welches den mündlichen Verhandlungen zu Grunde liegt, nimmt sich die Sache ganz anders aus. Übrigens kennt Herr Bartels diese Bedeutung des Jahrbuches recht wohl. In No. 51, 12. Jahrgang der Thüringischen Schulzeitung ist es ihm klar auseinandergesetzt worden. Um so mehr freilich muß man sich über seine Auslassungen wundern, welche er noch dazu in einer Lehrer-Versammlung (S. 4) giebt, vor Leuten, denen gewiß nicht so ohne weiteres das Jahrbuch und die Erläuterungen zu Gebote standen, so daß sie selbst die Berichtigung hätten besorgen können.

Wie leicht sich solche Irrtümer fortpflanzen, sieht man aus dem in der Einleitung erwähnten Artikel der Badischen Schulzeitung, welcher das Wort „Musterlektion“ in der angegebenen Beziehung ohne weiteres akzeptiert und weiter verbreitet.

Diese Bezeichnung ist auch den anderweitig von Herbartianern veröffentlichten Präparationen gegenüber um so leichtfertiger, als eine in den Pädag. Studien (1882, Heft 1, S. 29), welche dem Herrn Bartels vorliegenden Material zugehören, erschienene Präparation Reimerths an der Spitze die Bemerkung trägt: „Von sog. Musterpräparationen kann dabei nicht die Rede sein“.

Eine weitere Unwahrheit enthält das Wort „Musterschule“ (S. 44) in seiner Anwendung auf das Zillersche Seminar in Leipzig.

Ich weiß nicht, ob Herr Bartels genauere Kenntnis von dem Leipziger Seminar hat, aber er hat es ja immer mit „den jungen Kollegen, die kaum das Seminar oder die Universität verlassen haben“ zu thun; sollte er da nie gehört haben, daß der officielle Namen der Schule „Übungsschule“ war? So viel muß er auch schon aus dem Seminarbuch, welches er doch gewiß bei Anfertigung einer solchen Arbeit nicht bloß nach passenden Citaten durchsucht, sondern durchgelesen hat, ersehen haben, daß die Mitglieder desselben, die „Oberlehrer“ des Seminars nicht angenommen, vorwiegend Studierende an der Leipziger Universität waren, deren praktische Ausbildung gefördert werden sollte. Auch die Oberlehrer hatten sich „so viel als möglich selbst als Praktikanten, also als Lernende, zu betrachten“ (vgl. Jahrbuch 1874, S. 101 f.). Die meisten Praktikanten hatten noch niemals unterrichtet. Wie kann man nun eine solche Anstalt eine „Musterschule“ nennen, also mit der Prätension behaftet, daß ihre Beschaffenheit nur so ohne weiteres für alle Schulen maßgebend sein mußte! Etwas anderes wäre es, wenn nur, oder auch nur vorwiegend, ausgebildete Zillirianer den Unterricht erteilt hätten, was nie der Fall war.

Es war gar nicht anders möglich, als daß die Seminarschule als schulischer Organismus betrachtet, hinter vielen andern Schulen zurückstehen mußte. Vor allen Dingen fehlte, da die nötigen Geldmittel für den betreffenden Gehalt nicht vorhanden waren, ein ständiger Übungsschullehrer, wie ihn jedes Volksschullehrer-Seminar hat, welcher gewissermaßen die Einheit des äußeren Schulorganismus zu repräsentieren und aufrecht zu erhalten gehabt hätte. Denn der wissenschaftliche Leiter der Anstalt konnte nicht auch noch dies, wenigstens nicht in der nötigen Ausdehnung, besorgen. So konnte es allerdings leicht geschehen, daß, zumal wenn die Oberlehrer rasch wechselten, der Lehrplan ins Stocken geriet und sogar sich um Jahre verschob. Daß dies den Zöglingen der Anstalt zum großen Schaden gereichte, hat noch niemand bestritten. Es wird aber — von der Unzulänglichkeit der vorhandenen Geldmittel ganz abgesehen — an ein Universitäts-Institut immer ein anderer Maßstab angelegt werden müssen, da die Wissenschaft stets der Versuchsstationen bedarf. Und darin lag die andere große Aufgabe des Seminars: dasselbe sollte „der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft“ dienen.

Herr Bartels freilich ignoriert das alles. Er verwandelt die „Übungsschule“ ohne Bedenken in eine „Musterschule“. Er folgert daraus, daß einmal eine Verspätung im Lehrplan des Seminars eingetreten ist, daß bei den Zillerschen Vorschlägen eine Verspätung „leicht eintritt“ (S. 68). Ja er hält die Angabe dieser Verspätung für einen Hauptschlag gegen das System Zillers, denn dieselbe wird mehreremale als eclatanter Beweis, als ein Todesurteil (vgl. S. 31, 44, 68) vorgeführt. Herr Bartels überlegt auch nicht, daß sich wohl kaum das Seminar — die betreffende Angabe stammt aus dem Correspondenzblatt des Seminars — das eigne Todesurteil mit Verbreitung solcher Nachrichten gesprochen hätte.

In einer Hinsicht freilich war das Seminar und sein Leiter „mustergültig“: in der Wahrheitsliebe. Was nicht unbedingt vor dem hohen Forum der Wahrheit bestehen konnte, wurde abgewiesen.

Was soll man weiter dazu sagen, daß Herr Bartels (S. 64, aus den Worten Reinerths (Pädag. Studien 1882, 3, S. 35): „Wir schreiben so, wie wir es nun einmal von Ziller gelernt haben“, folgern kann: „Das heißt doch mit andern Worten: ‚Wir schreiben, ohne zu prüfen‘, ohne selbst Versuche zu machen; verurteilen selbst die Anhänger unserer Schule, sobald sie es wagen, von den Ansichten und Aussprüchen Zillers abzuweichen“. — Es wäre zum Lachen, wenn nicht die traurige Erkenntnis von der Verblendung der Menschen durch Voreingenommenheit sich aufdrängte. Zur völligen Orientierung will ich das vollständige Citat geben. Reinerth schreibt a. a. O.: „nebenbei will ich auch die Vorwürfe, die gegen das Lehrplansystem erhoben worden sind, so zurückweisen, wie wir es nun einmal von Ziller gelernt haben“. — Herr Bartels würde wohl den als Ausspruch eines Offiziers gedachten Satz: „Ich schlage den Feind so, wie ich es nun einmal von meinem Feldherrn gelernt habe“, auch mit der Auslegung versehen: „Also ohne zu prüfen!“

Was aber die Sache selbst, den auch anderwärts zu hörenden, gegen die Zillerianer gerichteten Vorwurf des iurare in verba magistri betrifft, so meine ich: wer auch nur ein einziges Mal einer Konferenz des Zillerschen Seminars unter Zillers Vorsitz beigewohnt hat, wird diese Beschuldigung für absurd erklären. Und solcher Zeugen giebt es viele. Wenn irgendwo, so lernte man bei Ziller, nichts zu schreiben, ohne die Sache genau zu prüfen und eingehend zu studieren. Irren ist menschlich; nur muß das Bemühen um die Wahrheit ersichtlich sein. Was aber zu dem Vorwurf verleitet und was Herr Bartels nicht unterschieden hat, ist folgendes:

Wir Zillerianer halten dafür, daß jeder Gedanke, den unser Lehrer niedergeschrieben hat, wert ist, der sorgfältigsten Prüfung unterzogen zu werden, denn wir wissen, mit welcher Sorgfalt er seine Gedanken mit Hilfe von Theorie und Praxis erwog, ehe er sie niederschrieb. Wir halten es geradezu für eine pädagogische Unterlassungssünde, eine Ansicht Zillers ohne weiteres zu ignorieren oder sie kurzweg abzuweisen. Nicht oft werden die Pädagogen gefunden, welche mit solcher Schärfe des Verstandes und mit solchem Fleiße an der Durchbildung ihrer Wissenschaft arbeiten, welche die Theorie völlig beherrschen und ihr ganzes Denken und Thun darauf richten, die Praxis nach ihr zu gestalten, welche, um dieses Ziel in voller Reinheit aufstellen und erstreben zu können, auf alle äußeren Vorteile des Lebens, auf die Erlangung von Glücksgütern, sei es auch nur in der Form gerechten Lohnes, auf das Streben nach Ehrenstellen verzichten.

Ich sollte meinen, vor einem solchen Manne nicht nur, sondern auch vor seinen Vorschlägen — und er greift nur Zillersche Vor-

schläge an — sollte auch ein Herr Bartels zum mindesten eine gewisse Pietät, vielleicht auch — eine gewisse ehrfurchtsvolle Scheu fühlen. Wer aber das Wort „Erschleichung“ (S. 9) nachsprechen kann, wer den blasierten Satz des Herrn Dittes (S. 44) abdrucken kann,*) wer das System Zillers mit Hohn und Spott bewerfen kann, wer sogar dessen Ehre direkt angreifen kann, der ist solcher Pietät bar. In seinem Munde sind die Worte: Wir haben „nur einen Ziller“ und „Ich verdanke dem Herrn Professor Dr. Ziller unendlich viel“ (Thür. Schulztg. 1881, No. 34), eine Beleidigung Zillers.

Es ist geradezu empörend, daß derselbe Mann, der die eben angeführten Worte drucken ließ, auf der letzten Seite seines Buches noch folgendes nachtragen kann: Er konstatiert (S. 119), daß Staude im 2. Heft der „Pädagogischen Studien“ 1884 die Erklärung abgibt,**) er habe in seinem Aufsatz vom Jahre 1880 („die kulturhistorischen Stufen“ etc.) die Zillersche Konzentration falsch aufgefaßt; und fährt dann fort:

„Nein, so ist die Sachlage: Nachdem die Männer der Zillerschen Schule versuchten, Zillers Konzentrationsidee auf Grund seiner Äußerung und Darlegung in seinen Schriften, nach dem Seminarbuche in der Praxis zu verwirklichen, so mußten sie sich bald von der Unmöglichkeit der Durchführung überzeugen, da kam denn Protest auf Protest, — und nun erklärte Ziller: „Ihr habt die abenteuerlichsten Vorstellungen von der Konzentrationsidee; was an Individualität und Heimat sich anschließt, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentrationsidee des Unterrichts immer nahe.“ (Jahrbuch XIII, S. 121.)

Mit solcher Verdächtigung wagt ein deutscher Lehrer das Andenken und die Ehre **Zillers** zu verunglimpfen.

Es kann nicht wundern, daß gewissen Leuten dieser Angriff eine gefundene Sache ist. Es giebt auch pädagogische Klopffechter, und diese sind gefährlicher als andere, sie brüsten sich mit ihrer Wahrheitsliebe, suchen aber aus der Tageslitteratur nur das Pikante, um es kritiklos zu kolportieren, resp. durch eigne Zuthat noch interessanter aufzuputzen. Noch unverhüllter wird anderweitig ausgesprochen, daß Ziller bis zum Jahre 1880 etwa die in Standes Arbeit von 1880 ausgesprochene und bekämpfte Ansicht von der Konzentration wirklich ge-

*) Vergleicht man diesen von Herrn Bartels acceptierten Satz: „Daß dieses Unterrichtsprojekt nicht von einem fachmännisch durchgebildeten Pädagogen herühren kann, wird jedem Kenner ohne Weiteres einleuchten“, mit den Worten, die derselbe Herr im Jahre 1881 in No. 34 der Thür. Schulztg. schrieb: „Jeder Schulmann, mag er arbeiten in der einfachsten Dorfschule oder an einer höheren Lehranstalt, wird stets gern und dankbar die großen Verdienste anerkennen, die sich der Herr Professor Ziller in Leipzig um die Schule, um die bedeutende Weiterentwicklung der Pädagogik erworben hat“, so sinken diese Worte zur pädagogischen Phrase. — Oder sollte Herr Bartels zu Lebzeiten Zillers vielleicht diese Meinung gehabt haben?

***) S. unten.

habt, dafs er aber im Jahre 1881 eine Schwenkung vollzogen habe. Nur sei er nicht ehrlich genug gewesen, dies zuzugestehen. Deshalb wäre unter den Zillerianern die Parole ausgegeben worden, diese Selbstberichtigung zu verschleiern.

Man dachte nicht an die vielen Schüler Zillers, welche vor dem Jahre 1880 das Seminar in Leipzig besuchten und solche Verdächtigungen in der gebührenden Weise der Wahrheit gemäfs kennzeichnen könnten: man dachte nicht einmal daran, dafs urteilsfähige Leser der Sache auf den Grund gehen und die Schriften Zillers aus der Zeit vor dem Jahre 1881 nachlesen würden — denn, dafs sie selbst diese Pflicht hätten, das zu denken, kam natürlich den Herrn nicht bei. Sie würden sonst in der Grundlegung (1. Aufl.), aus dem Jahre 1865, vielleicht die Stelle (S. 451) gefunden haben: „Was dem Individuum von Jugend auf nahe gelegen und zu seinen frühesten Eindrücken gehört hat, was ihm so ein theurer Besitz und wie nichts anderes bekannt und geläufig geworden ist, das mufs in der That fortwährend der Mittelpunkt alles Unterrichts bleiben;“ und schon auf S. 60 würden sie gelesen haben: „denn der Unterricht der Volksschule hat sich hier wie überall dem nächsten Bedürfnis des praktischen Lebens anzuschließen.“ Hätten sie aber die „Vorlesungen“ (1876) aufgeschlagen, so hätten sie finden können (S. 199): „Die Person ist hier das Centrum, worauf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden mufs, und der Konzentration in diesem Sinne ordnet sich die Konzentration in dem ersten Sinne, wonach das Centrum alles Unterrichts der Gesinnungsstoff ist, ganz von selbst unter“; und S. 211: es mufs „das begriffliche, systematische Material im Fortschritt der kulturgeschichtlichen Entwicklung und des dazu gehörigen theoretischen und heimatlichen, individuellen Lehrstoffes ausgebildet“ werden; und S. 237: „Die synthetische Betrachtung der Naturkunde darf jedoch nicht dem Faden des Gesinnungsstoffes selbst . . . folgen“; und S. 279: „Die rechte Konzentration fordert nur, dafs die eine Art des Unterrichts bei einer anderen Art Anknüpfungen sucht und findet Aber jeder Unterrichtszweig mufs voraussetzen, dafs der andere seine Schuldigkeit in seiner eigentümlichen Weise thun werde.“

Und solches den Ruf der deutschen Wahrheitsliebe und Gründlichkeit tief beschämende Treiben ist noch von niemand gebührend aufgedeckt und zurückgewiesen worden, obgleich schon über das vorliegende Buch Referate erschienen sind!

Stützt sich die Beweisführung mehrfach auf Unwahrheiten, so finden wir anderwärts **falsche Voraussetzungen.**

Wie kann Herr Bartels (S. 7) wissen, dafs Zillig den Wert und die Bedeutung der Praxis nicht anerkenne! — Zillig ist selbst Lehrer. Freilich verwechselt Zillig nicht „Bedeutung der Praxis“ mit „Bedeutung

tung der Praktiker“ — es gehörte das eigentlich auch in das Kapitel von der Begriffsverwirrung. — Man kann die Praxis sehr hoch stellen und die Praktiker, wie Zillig, doch sehr tief. Denn unter einem „Praktiker“ versteht Zillig einen Lehrer, welcher sich entweder gar nicht oder doch nicht ernstlich um die Theorie kümmert, welchem vielmehr seine Praxis, seine Erfahrung, das A und O bei der Erziehung ist. Hat Herr Bartels noch nicht solche Leute kennen gelernt? Und hat er nicht gefunden, daß solche Lehrer, zumal wenn sie einige Erfolge errungen haben, glauben, ihre Methode sei vollkommen, sei keiner Verbesserung fähig? — Bei einem Theoretiker, mag er nun ein guter oder schlechter Praktiker sein, ist das geradezu unmöglich, denn die Theorie ist ihm für seine Praxis ein fortwährender Spiegel, welcher jeden Fehler angiebt. Liegt da nicht im Wesen des Praktikers eine gewisse Starrheit und Beschränktheit? (Vgl. § 6 der Allgem. Pädagogik Zillers). Wie kann Herr Bartels, der (S. 5 f.) so energisch für die Theorie eintritt, der ein Unterrichten ohne Theorie „handwerksmäßig“ nennt, den Ausspruch Zilligs „herzlos und lieblos“ finden? Wie kann er sagen, daß Zillig, der dasselbe, wie Kehr und Herr Bartels (a. a. O.) nur weniger verhüllt und mit schärferen Worten ausspricht, „geradezu ungezogen über seine Kollegen urteilt?“ — jedenfalls doch nicht über alle, auf keinen Fall über Salzmann, Niemeyer, Campe (S. 6) und diesen gleichzustellende Männer in unserer Zeit, sondern nur über die Praktiker! Herr Bartels sagt allerdings „Vollblut-Praktiker,“ und ich werde das Wort auch Zillig empfehlen.

Herr Bartels giebt S. 18 selbst zu: „Wenn diese ‚drei (Zillerschen) Ideen‘ in der That und Wahrheit wirklich durch die Wissenschaft als unbedingt wahre und richtige nachgewiesen werden können, und in der Praxis sich bewähren, und durch die Erfahrung als wahr und fest gegründet bestätigt werden, so sind sie von siegender Gewissheit, so ist unser bisheriges Unterrichtsverfahren ein Schlendrian, ein Unding, unsere Pädagogen und Schulmänner Ignoranten und wir dürfen eine Umkehr fordern.“ — Wenn nun Zillig diesen Glauben wirklich hat, sind da in seinem Munde genau dieselben Worte Schimpfworte?

Oder wenn Herr Bartels (S. 20) von „Stundengeber“, von „Abrichtungsanstalt“, von „einpauken“, davon „daß die Schüler bei Prüfungen und Revisionen vor Vorgesetzten durch ihr eingepauktes Wissen glänzen sollen“ etc. spricht, — worin findet er den wesentlichen Unterschied zwischen diesen und den Worten Zilligs? Vielleicht sagt Herr Bartels: „Ja ich gebrauche diese Worte ohne Haß,“ — da müßte er aber erst den Beweis bringen, daß sie Zillig mit Haß gebraucht.

Auf Seite 42 finden wir falsche Voraussetzungen in betreff der Schulgottesdienste, wie sie sich Ziller dachte. Allerdings ist gerade über die „Erbauungsstunde“ des Zillerschen Seminars wenig an die Öffentlichkeit gedrungen, aber doch befanden sich in den Händen des

Verfassers sowohl das Seminarbuch (vgl. S. 265), als auch Barths „Erziehungsschule“ (II, S. 70).

Für jedes Schuljahr solche Gottesdienste einzurichten, würde nicht zweckentsprechend sein, sondern in der „Erbauungsstunde“ findet sich die ganze Schule, Lehrer und Schüler, zu gemeinsamer Andacht zusammen. Dafs hierbei nicht etwa mit Herrn Bartels von „Repetieren“ gesprochen werden kann, ist schon oben nachgewiesen. Es entspricht dieser Schulgottesdienst überhaupt dem Gottesdienst in der Kirche, zu welchem er die Überleitung bilden soll. Nun entsteht allerdings, wie Leutz (S. 42) richtig erkennt, die Forderung, die „Gedanken der Schulandachten und Festzeiten mit dem Schulunterricht (zu) vereinigen“, auch ist nötig, dafs der Lehrer die Wirkung der Erbauungsstunde kontrolliere, so weit das möglich ist. Dieser Forderung genügte die Leipziger Übungsschule dadurch, dafs der Religionslehrer zu Anfang der ersten Religionsstunde in jeder Klasse — am besten natürlich gleich Montag morgen — auf die Erbauungsstunde zurückkommen mußte und sich „in freundlich herauslockendem Gespräch“ zu überzeugen hatte, ob die beabsichtigte Einwirkung erreicht sei. Dafs in den verschiedenen Klassen ein verschiedener Mafsstab des Verständnisses angelegt wurde, ist selbstverständlich. Eine Vereinigung aber der Gedanken der Erbauungsstunden mit dem Schulunterricht hatte jede Religionsstunde herbeizuführen, in welcher derselbe Stoff behandelt wurde oder auch nur Anklänge vorkamen. Was in den Schulandachten auftrat, wurde als analytisches Material für den Unterricht angesehen und verwertet. — Nach dem Gesagten erscheint der Weg zwischen Theorie und Praxis doch nicht so weit, als Herr Bartels (a. a. O.) glaubt.

Auf falschen Voraussetzungen beruhen auch die Vorwürfe, welche auf S. 30, 32 und 65 gegen Thrändorfs „drastische Beispiele einer höchst gefährlichen Verfrühung“ gerichtet werden: Unterredungen mit den Schülern über Entstehung und Vermeidung der Revolutionen, über Bedeutung der Volksvertretung, über Vielweiberei etc. im vierten Schuljahr.

Herrn Bartels standen Jahrbücher und Erläuterungen zu Gebote, wie seine Citate beweisen. Erläutergg. 1882, S. 57 u. Jahrb. 1883, S. 69, Anm. scheinen ihm aber bei Anlegung seiner Sammlung entgangen zu sein, sonst würde er hier die nachträgliche Erklärung Thrändorfs gefunden haben, dafs er seine Präparationen, also auch jene Besprechungen zunächst für den Unterricht in der fünften und vierten Klasse eines sechsklassigen Seminars ausgearbeitet hat. Davon will ich gar nicht sprechen, dafs Herr Bartels den Ausdruck, in welchem Thrändorf in das Jahrbuch schrieb, in das Elementare hätte übersetzen müssen; denn dann würde er es nicht mehr für verfrüht gefunden haben, auch mit zehnjährigen Kindern über die „Folgen des Krieges“ (die Richterzeit bietet genug Anhaltepunkte), über „Revolutionen“ (die Empörung Absaloms ist durchgenommen) zu sprechen.

Auf Seite 85 wird die Stelle aus Staude „Die kulturhistorischen

Stufen“ etc. citiert, in welcher die im Seminarbuche (S. 117) angegebene Ergänzung der Konzentrationsreihe als „ein Auskunftsmittel der ‚Einschiebungen‘ und der ‚Heranziehung von Stoffen‘, welche nicht weniger als sieben Mängel des Konzentrationsstoffes ausgleichen sollen“, als ein „Notbehelf, eine Künstelei und ein Zugeständnis der Undurchführbarkeit des starren Prinzips“ bezeichnet wird. Herr Bartels erklärt nun im „Nachtrag“, er hätte den Widerruf Staudes im zweiten Heft der Pädagog. Studien (1884), die Zillersche Konzentration betreffend, erst nach Beendigung des Druckes seines Buches gelesen, aber — ich sehe hier ab davon, daß der Widerruf schon 1881 erschien (s. unten) — wenn er sich einigermassen mehr vertraut gemacht hätte mit dem Geiste dieser Konzentration, wenn er nur die Angaben des Seminarbuches (a. a. O.) etwas genauer angesehen hätte, so würde er gefunden haben, daß die in den sieben Punkten geforderte Heranziehung von Stoffen nicht ein Notbehelf etc. sein kann, sondern daß diese Stoffe ein integrierender Teil des ganzen Konzentrationsgedankens sind (man vergleiche nur dazu in Zillers Pädagogik die bez. Stellen über Konzentration).

Schon oben wurde gezeigt, wie nach einer Seite hin die Bedeutung von dem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik aufser acht gelassen wird, es muß noch hinzugefügt werden, daß auch in anderer Hinsicht die Voraussetzungen, unter denen dieses Vereinsorgan arbeitet, verkannt werden.

Gewisse Sätze müssen von denjenigen Mitarbeitern, welche sich an der Ausbildung eines Lehrplansystems nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen beteiligen wollen, als feststehend betrachtet werden, sonst ist an ein erspriessliches Weiterarbeiten nicht zu denken. Man kommt nicht vorwärts, wenn man immer wieder den Grund aufwühlt und nicht endlich einmal die vorhandene Grundlage als sicher annimmt (selbstverständlich bleibt dessenungeachtet der Streit über die Grundlagen erlaubt, nur sind dazu ganz spezielle Vorlagen in das Jahrbuch einzubringen). Einer dieser Grundsätze ist nun die Konzentration im Zillerschen Sinne, ein anderer sind die kulturhistorischen Stufen. Schreibe ich also für den Teil des Jahrbuches, welcher den Ausbau des Lehrplansystems betreibt, so muß ich auf diesem Boden stehen. Wenn nicht, so ist ein Weiterarbeiten unmöglich.

Damit ist auch die Ursache angegeben, warum so viele Verhandlungen unfruchtbar sind, — man kommt immer wieder auf die grundlegenden Sätze zurück. Eine Arbeit, welche nun einmal auf dem Boden dieser Sätze steht, dürfte und kann nur von solchen diskutiert werden, welche denselben Standpunkt einnehmen. Wer sich dazu nicht entschließen kann, dem steht wohl selbstverständlich das Recht zu, Standpunkt und Arbeit zu verwerfen, aber nicht das Recht, von einem anderen Standpunkte aus die Arbeit zu kritisieren. Weiter unten wird von den Konsequenzen dieser Ausführung zu sprechen sein. Es bleibt natürlich jedermann unbenommen, von irgend einem Stand-

punkte aus ein Lehrplansystem zu entwerfen, wie aber ein Herbart-Zillerscher Lehrplau anders zustande gebracht werden soll als in der angegebenen Weise, ist mir wenigstens unerfindlich. Alles Reden davon, daß „die Teilnehmer nicht auf ein gewisses Bekenntnis vereidigt werden“ dürfen, daß „nicht ‚alles Recht der Überzeugung‘ aufgehoben und die Forschung nicht durch von fremden Gewalten gezogene Schranken eingengt wird“ (S. 4), ist, wie das Gesagte ergibt, nicht am Platz.

Sollte es im Hinblick auf das Vorstehende zu hart sein, wenn man an der „Objektivität“ der Prüfung des Herrn Bartels in der Frage: „ob das ‚Gute‘ (an der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre) neu, und das Neue wirklich gut, haltbar, wertvoll und in der Praxis der Volksschule durchführbar sei“ (S. 18), einige gelinde Zweifel zu hegen versucht ist? —

Herr Bartels geht freilich von der Voraussetzung aus, daß an der genannten Unterrichtslehre „neu“ eigentlich nur „die Ideè der kulturhistorischen Stufen“ und „die Konzentrationsidee“ seien, — und diese sind seiner Meinung nach schlecht, unhaltbar, wertlos und in der Praxis der Volksschule undurchführbar; daß hingegen „gut“ eigentlich nur „die Idee der formalen Stufen“ (vgl. VI des Buches) wäre: diese aber sei „alt“.

Wie Herr Bartels beweist, haben wir gesehen, und werden wir noch sehen. Hier will ich nur an zweierlei erinnern.

Ist nicht auch neu und gut die Forderung: „das unmittelbare Interesse ist das Ziel des Unterrichts?“ — Stimmt nicht Herr Bartels diesem Satze selbst (S. 22) von ganzem Herzen zu? — Oder gehört die Bestimmung „des Zieles“ nicht zur Unterrichtslehre?

Ist nicht auch neu und gut das Streben Zillers nach einer scharf ausgebildeten Methode, in welcher nichts unbestimmt gelassen wird? — Freilich ist gerade dieses Streben Zillers manchem ein Dorn im Auge; ich glaube, mit Unrecht.

Es kann nicht jeder Lehrer ein Lehrer von Gottes Gnaden sein. Ich möchte die Schulinspektoren fragen, wieviel sie deren überhaupt kennen. Da nun unter allen Umständen mehr Lehrer nötig sind, als dazu prädestiniert zu sein scheinen dadurch, daß ihnen die „ursprüngliche Gottesgabe“ des pädagogischen Talents (S. 8) beschieden ist, so muß eben die Wissenschaft ausgebildet werden, mit deren Hilfe durch fleißiges Studium diesem Mangel abgeholfen werden kann. Nun wird ja allerdings an jedem Volksschullehrer-Seminar Methodik gelehrt; aber über allgemeine Regeln und einige spezielle Anleitungen kommt dieselbe wohl in den meisten Fällen selten hinaus. Die Hauptsache muß die Praxis thun, d. h. der junge Lehrer muß zusehen, wie er in der Praxis zurecht kommt. Für die Kandidaten des höheren Schulamts ist das zugestandnermaßen meist sogar die einzige Art, das Unterrichten kennen zu lernen. Wie viel Irrwege werden da nicht auf Kosten der Schüler gegangen, ehe eine leidliche Routine für den Lehrer sich ergibt! Denn auch jene allgemeinen Regeln versagen, so oft im Wechsel

des Unterrichts neue Fälle vorkommen. Da ein allgemeines greifbares Prinzip fehlt, so handelt es sich nur um eine Erfahrung von Fall zu Fall.

Indem nun Ziller die Pädagogik als eine zu lehrende Kunst aufzufassen, mußte er notwendigerweise auch den Begriff „Methode“ schärfer als bisher üblich fassen. Hatte man bis jetzt darunter eine Zusammenstellung von allgemeinen pädagogischen Regeln und von einzelnen Weisungen bezüglich der verschiedenen Disciplinen verstanden, so stellte Ziller den Grundsatz auf, daß die Methode von einheitlichen psychologischen Prinzipien ausgehen müsse. Und um alle methodischen Unterweisungen einem vagen Gerede ins Ungewisse zu entreißen und einen bestimmten sachlichen, den praktischen Verhältnissen entsprechenden Hintergrund zu gewinnen, sagte er sich von der üblichen Auffassung des Wortes „Methode“ (= das Verfahren, wie der Stoff dem Schüler zu übermitteln sei) los und ordnete diesem Begriff auch die „Auswahl, die Stellung und den inneren Zusammenhang des Stoffes“ unter. Indem er so die begriffliche Trennung von Form und Stoff aufgab, da im wirklichen Unterricht eine solche zu den Unmöglichkeiten gehört, so gewannen seine Untersuchungen und Vorschläge einen der Wirklichkeit genau angepassten, scharf abgegrenzten und darnum greifbaren Charakter (vgl. Jahrb. 13, S. 116). Nur auf diese Weise konnte er hoffen, die pädagogischen Mafsnahmen dem Gebiete der Willkür zu entreißen. Denn nunmehr, da nach jeder Hinsicht leitende Gesichtspunkte gewonnen waren, konnte der Lehrer bei jeder einzelnen Mafsnahme im Unterricht selbst entscheiden, ob dieselbe methodisch richtig oder falsch sei. Freilich ist auch hierzu Übung unerläßlich; darnum die Forderung pädagogischer Seminare auf den Universitäten!

Daß hier ein Notstand vorliegt, lesen wir sogar im „Pädagogium“ (2. Heft, Nov. 1884, S. 85): „Die gegenwärtige Unklarheit und Unsicherheit in der Pädagogik, das Heruntappen in der Theorie und Experimentieren in der Praxis muß ein Ende nehmen“. Freilich giebt Herr Dittes nicht an, wie das zu geschehen habe. In der That existiert auch bis jetzt noch kein System, welches die Bürgschaft für klares, sicheres Handeln in gleichem Mafse in sich schliesse wie das Herbart-Zillersche.

Die ganze Anlage der vorliegenden Arbeit läßt schon nach den vorstehenden Ausführungen erwarten, daß die einzelnen Citate nicht etwa ihrem Inhalte nach kritisch durchgesprochen sind, d. h., daß das Für und Wider reiflich erwogen und auf solche Weise ein Beweismaterial geschaffen worden wäre, sondern wir lesen einfach — Belege sind fast auf jeder Seite zu finden — (z. B. S. 34) „Dr. Fröhlich sagt“: „Dr. Dittes sagt“: (S. 44); zur Abwechslung auch: „Herr Regierungsrat Dr. Schumann, ein tüchtiger und erfahrener Schulmann, schrieb schon im Jahre 1880“ . . (S. 45); dann (S. 60) „(Siehe Bormann, Ziemann, Kehr,

Stöfser, Prange, Lüben etc.): „Auch Schulrat Dr. von Sallwürk in Karlsruhe tadelt diese Konzentration“ (S. 80) etc.

Ein solches Verfahren, welches noch dazu in dieser Ausdehnung mit der einfachen Anführung von Namen und Aussprüchen beweisen will, nennt man **autoritätsgläubig**. Die Berufung auf Autoritäten erscheint nur am Platze, wenn man eine eigne Ansicht nicht nur ausgesprochen, sondern auch wirklich begründet hat.

In dem vorliegenden Buche freilich scheinen „Begründung“ und **„Behauptung“** identifiziert zu werden.

Nur einige Beispiele seien gestattet.

Auf S. 34 ist zu lesen: Robinson „entspricht unter allen Umständen folgenden Forderungen und Bedingungen nicht, die an die Gesinnungsstoffe gestellt werden: ‚Der Unterricht und sein Stoff hat sich an die beim Kinde vorhandene Geistesstufe anzuschließen, um es darüber zu erheben‘.

‚Die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes müssen genau fixiert werden, um darnach den Stoff für den Unterricht zu bestimmen‘.

‚Es muß für jede Altersstufe ein solcher Stoff ausgewählt werden, an welchem das Interesse des Kindes dauernd gefesselt wird‘; . . . die Auswahl des Stoffes ist mit Rücksicht auf die Parallele zwischen der Einzelentwicklung und der Entwicklung der Menschheit zu treffen.‘

Hier muß jeder Schulmann bekennen: die Robinsonsgeschichte kann kein Unterrichtsstoff für das zweite Schuljahr bilden (doch wohl „sein“), kein Mensch wird jemals den Nachweis liefern können, daß dieser Stoff den eben zitierten Anforderungen genüge. Hier liegt der größte Mißgriff vor“.

Damit schließt die Beweisführung — die vorhergehenden Worte Fröhlichs sind schon oben erwähnt —. Mit durch ihre Logik wuchtigen Keulenschlägen ist der Stoff des zweiten Schuljahres niedergeschlagen. Zugestehen muß man, daß entsprechend den Worten zu Anfang dieser Ausführungen (S. 34) „ohne viel Mühe“ der Nachweis erbracht worden ist. Denn kein Wort desselben hindert mich, auch „ohne viel Mühe“ zu antworten:

Robinson entspricht den angegebenen Forderungen: dieser Stoff schließt sich an die Geistesstufe des 7—8-jährigen Kindes an.

Die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes müssen allerdings genau fixiert werden, um darnach den Stoff für den Unterricht zu bestimmen. — Nur ist das unter allen Umständen keine Forderung und Bedingung, welcher die Robinson-Erzählung nicht entspricht. — Und weiter:

Das Interesse des Kindes haftet an diesem Stoff, er ist mit Rücksicht auf die Parallele zwischen Einzelentwicklung und der Entwicklung der Menschheit von Ziller ausgewählt.

Hier muß jeder Schulmann bekennen: die Robinsonsgeschichte ist der passende Unterrichtsstoff für das zweite Schuljahr, kein Mensch wird jemals den Nachweis liefern können, daß dieser Stoff den eben zitierten

Anforderungen nicht genügt. Hier liegt „ein genialer Wurf“ Zillers vor, der den praktischen Bedürfnissen der Schule entspricht.

Über die Sache aber siehe unten.

Eigentümlich klingen die Worte, die wir auf S. 45 lesen: „Wir haben also nachgewiesen, daß diese Auswahl des Unterrichtsstoffes verurteilt wird . . . von Schulmännern . . . aus dem engsten Kreise der Zillerianer“. Einmal ist doch nach der einfachsten Logik nur der ein Zillerianer, welcher die Stoffauswahl Zillers für richtig hält; und dann hat auch, wie sich jedermann überzeugen kann, Herr Bartels von keinem einzigen der vorher aufgezählten Anhänger Zillers etwa nachgewiesen, daß sie dessen Stoffreihe verurteilten, — er müßte Herrn Fröhlich, den neuerdings Herr Dittes und Genossen unter ihre Flügel nehmen, zu den Zillerianern rechnen; denn das wird er doch nicht „verurteilen“ nennen, wenn ein Anhänger Zillers diese Stoffreihe ausdehnt, resp. zusammendrängt, oder wenn ihm Einzelheiten noch nicht feststehen.

Den folgenden Worten scheint Herr Bartels ganz besondere Beweiskraft zuzutrauen, denn sie waren im Manuskript zweimal, zum Teil dreimal unterstrichen (S. 50):

„Pädagogische Phrasen zerplatzen wie Seifenblasen, Zeitmeinungen wechseln wie die Mode, philosophische Abstraktionen, welche die That-sachen dem System anpassen, werden im Leben zu Schanden“.

Diese Worte, denen ein gewisses Pathos nicht abzusprechen ist, sind ja selbstverständlich in ihrer Allgemeinheit ganz richtig, aber das ist auch alles. Was glaubt aber Herr Bartels mit ihnen bewiesen zu haben?:

„Daraus geht doch zweifellos hervor, daß die Stoffverteilung für die Volksschule nicht ein Ergebnis theoretischer Forschung, sondern ein Produkt der Praxis sein muß“.

Auch mit falschen Behauptungen soll bewiesen werden. So Seite 50 mit den Worten: „die Männer (innerhalb der Herbart-Zillerschen Schule), die wirklich in der Volksschule arbeiten, (sprechen) sich nur für die konzentrischen Kreise im Unterricht aus“. — Herr Bartels weiß so gut als ich, daß Rein, Staude, Just, welche kurz vorher als Kämpfer gegen die konzentrischen Kreise aufgeführt sind, in der Volksschule arbeiten.

Dann weiter: Den Zillerianern wird gesagt, sie könnten nicht die jedem Schuljahre entsprechenden Stoffe finden, das sei unmöglich aber bei Verteilung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen wird dem Herrn Albert Richter ohne weiteres die Fähigkeit zugestanden (S. 51) daß er „je nach der Kapazität der Schüler“ den Stoff auf die verschiedenen Unterrichtsjahre zu verteilen vermöge. Natürlich versteht Herr Bartels selbst diese Kunst, denn er sagt bei Besprechung seiner Methode (S. 53):

„Nur der Stoff, der dem kindlichen Gedankenkreise und dem sittlich-religiösen Standpunkte des Kindes entspricht, der das volle und ganze Interesse des Kindes in Anspruch nimmt, wird ausgewählt“. —

Diese Behauptung schließt strenggenommen die Annahme der Zillerschen Vorschläge in sich.

Wie eigentümlich es einem mit Behauptungen ergehen kann, sieht man aus folgendem. Seite 62 heißt es:

„Wenn der Lehrer seine Kinder in den ersten beiden Schuljahren in solche weite Fernen und so ganz fremde Zonen und Länder führt, so kennt er die Kindesnatur nicht“. — Der Verfasser hat ganz vergessen, daß er S. 39 Palmer hat sagen lassen: „Gerade das Fremdartige, Wunderbare der biblischen Geschichten zieht die Kinder an, und werden sie in anschaulicher Weise behandelt, so erfassen die Kleinen dieselben schon“. Und der geographische Hintergrund der biblischen Geschichten ist doch noch etwas komplizierter, als eine einfache Vorführung und Übersicht der Erdteile, wie ich sie nach Ziller in dem zweiten Schuljahre anstrebe.

Bei Besprechung der Zillerschen Konzentration befindet sich Herr Bartels in einem Dilemma:

Der Eindruck, den er nach Präparationen, Seminarbuch und anderen Ausführungen von derselben erhalten hatte, entsprach nicht den Ausführungen Zillers selbst, wie er sie im XIII. Jahrbuche, S. 121 f. gegeben hat. Anstatt aber nun die Möglichkeit, daß ein Einklang hergestellt werden könnte, einfach anzunehmen und von diesem Standpunkte aus alle Ausführungen, Beispiele etc., das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheidend, noch einmal genau durchzustudieren, statt dessen behauptet er (S. 87): „Allein die gebotenen Beispiele widersprechen diesen Sätzen“, und tröstet sich (S. 76, Anm.) mit „Direktor Ackermann in Eisenach“, mit den „Verfassern der Schuljahre“ etc., die Ziller auch nicht besser verstanden hätten, ohne zu bedenken, daß das vielleicht doch möglich wäre, ja ohne nur die neuesten Arbeiten dieser Herrn auf diese Möglichkeit anzusehen (vgl. „Pädagogische Fragen“ und die zweiten Auflagen der Schuljahre).

Die Berufung auf die genannten Herrn läßt hoffen, daß Herr Bartels die Konsequenz besitzt und sich zu einer richtigen Auffassung der Zillerschen Lehren bekehrt.

In dem vorliegenden Buche freilich finden wir noch die „Behauptungstheorie“. Nur noch wenige Beispiele aus der Fülle.

„Jeder Schulmann (S. 82) wird zugeben müssen, daß

1.) die Abhängigkeit der übrigen Stoffe von dem Gesinnungsstoffe eine künstliche Verknüpfung ist;

2.) daß diese rein äußerlichen, zufälligen Anknüpfungspunkte nicht nur ohne jeglichen Wert für die Konzentration des Unterrichtsstoffes sind, sondern der wahren Konzentrationsidee schmerzerade entgegenlaufen, da sie die Köpfe der Kinder verwirren“ etc.

Zum Beweise werden noch einige Citate angeführt, aber den einzig möglichen Beweis: die Beibringung psychologischer Gründe dafür, daß die Verknüpfung eine künstliche ist und keinen Wert hat, tritt der Verfasser nicht an. Ja ich glaube, er hat nicht einmal, ehe er die Be-

hauptung von der Verwirrung aussprach, die Sache praktisch zu erproben gesucht, obgleich er sich sonst auf die Praxis und Erfahrung ziemlich oft beruft.

Gegen die Ausführungen Zillers, in denen auf die Einheitlichkeit des Gedankenkreises als Ergebnis seiner Konzentration hingewiesen wird, setzt Herr Bartels einfach die Behauptung (S. 75):

„Diese Folgerung ist aber eine falsche, eine Täuschung. Wird nämlich diese Forderung konsequent durchgeführt, so erzeugt sie, statt Einheit der Persönlichkeit, nur Zersplitterung, sie führt zu einem künstlichen, unnatürlichen Zusammentragen der verschiedenen Unterrichtsstoffe, zu einer Spielerei, zu einer Künstelei, und die übrigen Disziplinen können nie und nimmer zu ihrem vollen Rechte kommen“. — Woher weiß denn das Herr Bartels? Gründen sich diese Behauptungen auf seine genaue Kenntnis der Herbart-Zillersehen Theorie und auf genaue Beobachtung resp. eigne Prüfung der auf dieselbe basierten Praxis?

Seite 81: „Die Profangeschichte behandelt die deutsche Sage. Es muß daher der Schauplatz des Nibelungenliedes den Stoff für den geographischen Unterricht geben. Dafs auch diese Verbindung eine rein äußerliche, eine künstliche ist, wird kein erfahrener Schulmann bestreiten“. — Also alle Herbartianer, welche diese Verbindung für eine innere, für eine natürliche und noch dazu sehr heilsame halten, gehören nicht in die Kategorie der erfahrenen Schulmänner, welche Herr Bartels so oft zu Gericht sitzen läßt.

Wem die angeführten Belege noch nicht genügen, kann sich sehr leicht selbst überzeugen, dafs ich der vorliegenden Schrift kein Unrecht gethan habe; das Gebiet der unerwiesenen, zum Teil sogar falschen Behauptungen wird fast nie, und, wenn es geschieht, dann nur in ungenügender Weise verlassen.

Merkwürdig ist, wie bei solcher Art der Beweisführung Herr Bartels (S. 76, Anm.) zu folgenden Worten kommt: „man sagt jetzt: ‚studiere sorgfältig das Jahrbuch XIII und liefere zunächst den Beweis, dafs du das, was dort gesagt ist, wirklich verstehst.‘ In solcher Weise seinen Gegner schlagen zu wollen, ist sehr leicht, aber ein Beweis, dafs diese Vorwürfe unbegründet sind, wird nicht erbracht.“ — Selbst bleibt Herr Bartels die Beweise schuldig, aber von andern fordert er welche. Und wie eigen! es wird ein Vorwurf (Beispiele sind angegeben) erhoben, ohne Beweis; man sieht dem Vorwurf auf den ersten Blick an, dafs er auf Unkenntnis beruht; man sagt also: „Sieh dir die Sache noch einmal an, du hast sie nicht verstanden.“ Da wird behauptet, das wäre eine leichte Art, den Gegner zu schlagen. Man bedenkt nicht, dafs es sich um „Schlagen“ noch gar nicht handeln kann. Denn so lange noch kein klares Verständnis der Sache vorhanden ist, so lange ist die Erbringung eines Beweises ein Unsinn. Denn wie kann der Beweis verstanden werden von einer Sache, über die man abenteuerliche Vorstellungen hat? Es ist hier wie in der Mathematik: über die Voraus-

setzungen muß man einig sein, ehe ein Beweis möglich ist. Ein Beweis ohne Erfüllung dieser Bedingung bewirkt leicht das Gegenteil der beabsichtigten Wirkung, wie man aus dem Buche des Herrn Bartels ersieht. Es wird z. B. behauptet: die Abhängigkeit aller Unterrichtsdisziplinen von dem Gesinnungsunterricht gereicht den ersteren zum Schaden. Wir bringen nun Präparationen etc., die das Gegenteil beweisen sollen. Die Gegner finden in ihnen nur Beweise für sich. Warum? Weil sie auf ihrem Standpunkt stehen geblieben sind. Denn dieselbe Sache läßt sich in bonam und in malam partem verstehen, es fragt sich ganz, wie man sie ansieht.

Hieraus ist wiederum ersichtlich, daß ein nutzbringender Streit nur dann möglich ist, wenn die Gegner auf demselben Standpunkte stehen.

Schon aus der vorstehenden Schilderung der hier beliebten Art der Beweisführung kann man die Berechtigung ableiten, gegen den Begriff, den Herr Bartels von dem Worte „Wissenschaftlichkeit“ hat, einiges Mißtrauen zu hegen. Eine Bestätigung erfährt dasselbe durch andere Partien seines Buches. (Fortsetzung in der Broschüre.)

B. Mitteilungen.

I. Dr. Wesendonck als Kritiker.*)

Zugleich ein Beitrag zur Charakteristik der gegenwärtigen Kritik auf pädagogischem Gebiet überhaupt.

„Du bist nicht heiliger, wenn du gelobt, noch schlechter, wenn du getadelt wirst. Was du bist, das bist du.“ *Thomas v. Kempen.*

In einem Aufsatz „Über den Wert und die Mängel der Herbart-Zillerschen Pädagogik und die Kampfweise der Zillerschen Heifßsporne“ (Pädagogium, II. Heft, Nov. 1884, 103 ff.) unternimmt ein Herr Dr.

*) Der Herausgeber wiederholt hier seine Erklärung aus dem 1. Heft 1885 dieser Zeitschrift, wonach es ihm durch Herrn W. selbst unmöglich gemacht worden ist, eine Antwort zu geben. Der betr. Artikel im „Pädagogium“ hatte es offenbar nur darauf abgesehen, zu reizen und zu schmähen, nicht aber der Erkenntnis der Wahrheit zu dienen. Daher bleiben die Angriffe des Herrn W. meinerseits unberücksichtigt.

Zugleich erlaube ich mir an dieser Stelle noch eine kurze Bemerkung. Ein Rezensent in Bühlmanns Praxis der Schweizer. Volks- und Mittelschule 1884) beklagt sich darüber, daß das zweite Heft dieser Zeitschrift 1884 einen so streitbaren Charakter an sich getragen habe. Ich bedauere aufrichtig, daß das 2. Heft 1885 abermals diesem Schicksal verfallen mußte. Aber in so kampf lustigen Zeiten, wie die gegenwärtige, wo von allen Seiten gegen die herbartische Richtung Sturm gelaufen wird, läßt es sich wirklich kaum vermeiden, daß eine herbartische Zeitschrift ab und zu auf die gegnerischen Stimmen zu reden kommt, sie müßte denn von vornherein ihre Position vollständig verloren

Wesendonck die Rettung der bekannten Schrift Dr. Fröhlichs vor der Kritik, welche sie im II. Heft 1884 dieser Studien gefunden hat. Die Überschrift des Aufsatzes hätte also passender und anspruchsloser gewählt werden sollen; von Herbarts Pädagogik wird darin so viel wie nicht, von jener Zillers nur so im Vorbeigehen gesprochen.

Geziemend schenke ich zuerst den thatsächlichen Irrtümern, welche Herr Wesendonck in meiner Kritik entdeckt haben will, die Aufmerksamkeit.

1) Fröhlich behauptet: Jede Vorstellung muß, bevor sie apperzipiert werden kann, erst perzipiert werden. Ich sage dagegen: In vielen Fällen wird sie sofort angeeignet und in die gehörigen Verbindungen gebracht, wie wenn ein Botaniker durch eine Frühlingslandschaft, ein Kunstkennner durch eine Gallerie wandert und die gesehenen Dinge auf der Stelle auffasst und einordnet. Herr Wesendonck meint nun: Auch wenn Perzeption und Apperzeption fast in einen Akt verschmelzen, muß die Perzeption (= das Auffassen des Äußern!) das Erste, das Apperzipieren (= Einordnen!) das Zweite sein. Indem ich das Auffassen zuerst stelle, sage ich dasselbe wie Fröhlich. Doch nicht ganz. Das Charakteristische der Perzeption besteht darin, daß mir dasjenige, was in mein Bewußtsein getreten, als etwas Fremdes, dessen Sinn mir noch nicht aufgegangen ist und dessen Beziehungen ich noch nicht erkannt habe, erscheine. Das Charakteristische der Apperzeption ist, daß ich das mir Bewußtgewordene auszulegen und in das rechte Vorstellungsgebiet einzuordnen vermag. Wie darf man daher behaupten, in den obigen Beispielen finde gleichwohl vor der Apperzeption eine Perzeption statt, das Erschaute sei da doch zuerst ein Neues, Unbekanntes, bisher noch nicht Angeeignetes, ein Äußerliches, bloß Bewußtgewordenes; und es verstreiche eine wirkliche Zeit im Bewußtsein bis zu seiner Ausdeutung, es bestehe ein meßbarer Abstand zwischen dem Sehen und Erkennen. Herr Wesendonck zeigt nicht, daß meine Ausstellung an Fröhlich gegenstandslos sei, sondern, daß er sich über Perzeption und Apperzeption in einiger Unwissenheit befindet. Daher ist es ihm entgangen, wie ich Aneignen und Auffassen, in die gehörige Verbindung-Bringen und Einordnen als gleichbedeutend nehme und darunter die Doppelrichtung der apperzipierenden Thätigkeit denke.

geben. So steht die Sache aber nicht. Ganz im Gegenteil. So lange wir überzeugt sind, daß die herbartischen Gedanken für unser gesamtes Erziehungswesen äußerst fruchtbringend wirken, solange halten wir sie gegen alle Angriffe aufrecht, verpflichtet dazu durch unsere pädagogische Überzeugung. Wir leben noch der Hoffnung, es würden einige es doch im Herzen uns danken, wenn wir nicht beim ersten besten Angriff die bedrohten Positionen angeben, oder in übertriebener Friedensliebe alles ganz ruhig über uns ergehen lassen, damit sich die größten Irrtümer in der deutschen Lehrwelt ja recht fest setzen. Wenn also ein Rezensent auch über das vorliegende Heft den Stab brechen sollte, weil es zu streitbar sei, der möge, ehe er es thut, einen Blick in Zillers Ethik werfen und daselbst über die Berechtigung des wissenschaftlichen Streites das Nötige nachlesen.

Der Herausgeber.

2) Fröhlich sagt: Wenn das vierjährige Kind beim ersten **Anblick** eines Esels ruft: Ei, das hübsche kleine Pferd! so apperzipiert es. Ich sehe darin nur eine unwillkürliche Assimilation des Neuen durch die vom äußeren Eindruck geweckte Vorstellung, und bestreite noch heute, daß es derselbe geistige Vorgang wie der Akt der wahren Apperzeption sei, bei dem ich ursprünglich Aufmerksamkeit, Willen im Spiele treffe. Daß auch Dr. Lange in seiner bekannten Schrift ähnliche Beispiele als Apperzeption ansieht, war mir kein Geheimnis; aber ich konnte darin nicht gerade eine Widerlegung meiner Auffassung dieses einzelnen Falles, sondern nur die Bestätigung dafür erblicken, daß Sphäre und Begriff der Apperzeption auch in seinem sonst so trefflichen Buch nicht scharf und genau abgegrenzt sind. Doch gesetzt einmal, diese Assimilation sei echte und rechte Apperzeption — wie würde sie dann erst Fröhlichs Behauptung, daß die Perzeption der Apperzeption vorausgehen müsse, widerlegen! Denn das Kind besinnt sich dabei nicht, denkt nicht nach, sondern mit Eins sagt es: Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht? Den Erlkönig mit Kron' und Schweif? —

3) Fröhlich lehrt: Die empirische Psychologie betrachtet zunächst die Vorstellungen, Gefühle und Begehungen, beobachtet **diese** Erscheinungen, stellt **Versuche** über sie an und beschreibt sie. Ich bemerke dagegen: Sie kann keine Versuche über Vorstellungen, Gefühle und Begehungen anstellen. Auf dem **streng innern** Erfahrungsgebiete hat der Versuch überhaupt, wie selbst Vertreter der neuesten Richtung in der Psychologie zugeben, keine Stelle. Da giebt es nur Beobachtung, und sogar diese steht an Genauigkeit hinter der auf dem äußeren Erfahrungsgebiete weit zurück. Habe ich nun Unrecht, wie Herr Wesendonck meint? Um der Psychologie selbst willen würde ich mich freuen, im Irrtum zu sein. Leider kann ich aber von meinen Worten nicht Eines zurücknehmen. Wir stellen doch Versuche an, die Ursachen einer Erscheinung zu erforschen, oder, wenn uns diese bereits bekannt, die Gesetze zu entdecken, welche ihr Wirken regeln. Vor allem muß da die Erscheinung selbst zu vereinzeln, das ist aus ihren Beziehungen herauszulösen sein. Sodann müssen wir zu dem ersten Zwecke die Bedingungen, unter welchen sie sich darstellt, willkürlich verändern können, weil wir sonst niemals die Umstände, welche für ihren Eintritt als wirkliche Ursachen sich erweisen, von den hierfür gleichgiltigen zu unterscheiden vermögen. Zu dem andern müssen wir die Veränderungen der Bedingungen zugleich der Messung unterwerfen können, weil wir außerdem niemals zu einem Gesetz, das heißt der völlig bestimmten Norm für das Wirken der Ursachen, gelangen. Endlich müssen wir die als Ursachen erkannten Umstände, die in den Gesetzen erforschten Verhältnisse stets von neuem wieder herbeiführen können, damit uns so der Versuch jederzeit beglaubige, was er uns zuerst gelehrt. Wir müssen dann in stande sein, mit Freiheit über den Erfolg zu verfügen und ihn darum mit Sicherheit vorauszusagen. Die Wissenschaft, welche in dieser mehrfachen Richtung vom Versuch vor-

bildlichen Gebrauch macht, ist die Physik, und bei ihr hat man sich folglich über das Wesen des echten Versuchs auch Rat zu erholen. Sind wir nun in stande, beim rein inneren Geschehen, wie es Vorstellen, Fühlen und Begehren unzweifelhaft ist, die Erscheinungen aus ihren Beziehungen herauszuheben, die Bedingungen dafür beliebig zu verändern, oder gar zu messen, endlich jederzeit die nämlichen Fragen zu wiederholen, und derselben Antworten sicher zu sein? Weislich unterläßt es auch Herr Wesendonck, mich zu wiederlegen. Damit jedoch sein Schutzbefohlener trotzdem ins Recht und ich ins Unrecht komme, so läßt er jenen behaupten, daß die empirische Psychologie auch „Versuche über geistige Erscheinungen anstellen könne“; und mich, in der neuern Psychologie habe der Versuch keine Stelle! Ja, er verwischt noch den großen Unterschied zwischen der äußeren und inneren Erfahrung, zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, indem er fragt: Kann man nicht in jeder Erfahrungswissenschaft (Meteorologie!), also auch in der Psychologie, Versuche anstellen? Und er bildet sich überdem für seinen Zweck noch einen eigenen Begriff von Versuch; denn nach ihm stellen wir schon psychologische Versuche an, wenn wir absichtlich eine geistige Erscheinung, einen psychischen Prozeß hervorrufen und ihn beobachten. Diese Erklärung wirft wiederum ein helles Licht darauf, wie weit Herr Wesendonck in psychologische Dinge überhaupt eingedrungen ist. Nur ein Mann, der niemals dem inneren Leben und den Hilfsmitteln zu seiner Erkenntnis sein Augenmerk zugewendet, kann so unbefangen sicher sagen, daß wir ganz nach Absicht eine geistige Erscheinung, einen psychischen Prozeß hervorrufen und beobachten können. Wäre wirklich die Erzeugung der inneren Erscheinungen dermaßen in unsere Hände gegeben, die Erziehung anderer und die Selbsterziehung müßten ein Spiel sein, indes sie erfahrungsmäßig zu den schwierigsten und nicht selten, ungeachtet aller Bemühungen, zu den undankbarsten menschlichen Geschäften gehören; und wäre die innere Beobachtung nicht mit ganz eigenen Hindernissen verknüpft, die Psychologie müßte zu weit feinerer Charakteristik der inneren Erscheinungen gekommen sein, als dies trotz des tausendjährigen Zeitraums von Aristoteles bis heute thatsächlich der Fall ist. Treffend wird diese Naivetät auch durch das Beispiel illustriert, welches Herr Wesendonck zur Erhärtung der Möglichkeit psychologischer Versuche aus Campe's Erfahrungsseelenlehre mitteilt. Was der ja treffliche Campe wirklich beobachtete, das war einfach die Bewegung der Kinder, und was er zu beobachten wähnte, nichts als eine Fiktion in seinem eigenen Kopfe, an welche Herr Wesendonck heute noch ebenso fest zu glauben scheint, wie Campe in jener Glanzzeit angeborener Vermögen und Triebe. Freilich Herr Wesendonck hat nicht nur unter den Alten nach Zeugnissen gegen mich gesucht, er beruft sich auch auf ein neues Lehrbuch der Psychologie, das von Max Jahn: „In diesem heißt es S. 12: Wir führen zunächst . . . noch einige Versuche aus . . .“ Just da, wo die Beschreibung der Versuche anhebt, bricht Herr Wesendonck ab.

Mit gutem Grund. Denn Jahn handelt an der Stelle über die Abhängigkeit der Empfindungen von den Sinnesreizen und das psychophysische Gesetz. Er erwähnt hierbei der bekannten psychophysischen Experimente: daß man durch Vergrößerung eines Gewichts auf der Hand erfahre, wie nicht etwa schon die geringste Gewichtszulage, sondern erst eine ganz bestimmte von uns als Steigerung der Empfindung gemerkt werde; oder daß man durch Verdoppelung, Verdreifachung eines kleinen Gewichts auf der Hand; durch Anstreichen erst einer Saite, dann durch gleichzeitiges Anstreichen noch einer zweiten, dritten von der nämlichen Beschaffenheit und Spannung; durch Anzünden eines zweiten Lichtes neben einem in gewisser Entfernung aufgestellten herausbringe, wie die Empfindungsstärke keineswegs einfach proportional der Reizstärke wachse.

Und gerade auf diese psychophysischen Experimente wollte ich selbst hingewiesen haben, indem ich den Versuch nur auf dem streng inneren Erfahrungsgebiete bestritt und hier sogar Vertreter der neuesten Richtung in der Psychologie für mich anrief. Ich durfte auch dessen sicher sein, daß jeder, der nur gerade nicht mehr bei Campe steht, mich richtig dahin auslegen werde: selbst Vertreter der physiologischen Psychologie, welche in die Anwendung des psychophysischen Experiments ihr unterscheidendes Merkmal von der gewöhnlichen, vorzüglich auf Selbstbeobachtung gegründeten, setzt, räumen ein, daß jenseits des Grenzgebiets zwischen streng äußerer und streng innerer Erfahrung, auf welchem äußere und innere Welt sich berühren, wodurch eben hier das Experiment anwendbar wird, der Versuch keine Stelle mehr habe. Ja, selbst das psychophysische Experiment ist im Grunde, wie Volkmann scharfsichtig bemerkt, nur ein physiologisches, es sind bloß die physischen Vorbedingungen der Vorstellung, welche wir dabei in der Hand haben; es reicht nur bis zu dem Gebiet des Seelenlebens und nicht hinein. Lehrreich ist für unseren Fall auch die Thatsache, daß Drobisch eine empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode verfassen konnte, die er — auf die eigene frische und lebendige innere Erfahrung gründete! Doch Herr Wesendonck beruft sich etwas dunkel noch auf Wundt: „Vergleiche auch Wundt. Über experimentale Psychologie.“ Leider konnte ich diese Schrift weder auf der hiesigen Universitätsbibliothek noch durch den Buchhändler erlangen, womit ich mich selbstverständlich nur darüber rechtfertigen will, daß ich sie nicht berücksichtige. Aber um so eher ist es an der Zeit, zu bekennen, daß gerade Wundt in seiner physiologischen Psychologie (S. 5) ausdrücklich anerkennt, daß von einer Anwendung der experimentellen Methode nur auf dem psychophysischen Grenzgebiet die Rede sein könne. Übrigens hat schon Kant in der Vorrede zu den metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft gegen die Erhebung der Psychologie zum Rang einer exakten Naturwissenschaft unter anderem geltend gemacht, daß sich kein anderes denkendes Subjekt unseren Versuchen der Absicht angemessen von uns unterwerfen lasse; und in seiner Gesellschaft mag

ich mir den Vorwurf wohl gefallen lassen, daß ich Behauptungen bemängle, welche ein Mann mit ruhig denkendem, **gesundem** Verstande gar nicht tadeln könne.

4. Fröhlich giebt von der Aufmerksamkeit die Erklärung, daß sie in einer Konzentration des Bewußtseins bestehe. Ich vermisse darin gerade das wesentliche Moment, wer das Bewußtsein konzentriere. Ich stelle jetzt diese Frage für die beiden Doktoren, Herrn Fröhlich und Herrn Wesendonck. Denn des letzteren Bemerkung, daß ihre Beantwortung in die Metaphysik führe, ist ja doch nur eine Verdeckung der Verlegenheit, etwas Gehöriges darauf zu erwidern.

5. Nach Fröhlich müssen wir drei Klassen oder Kategorien der Psychologie: die empirische, die rationale und die spekulative unterscheiden. Gegen eine solche Unterscheidung, als ob wir es hier mit dreierlei psychologischen Disziplinen zu thun hätten, wende ich mich. Und ich muß noch heute daran festhalten, daß die empirische, rationale und spekulative Psychologie nur Entwicklungsstufen in der psychologischen Erkenntnis bedeuten können. Da Herr Wesendonck Fröhlich im Recht erklärt, sei dies kurz nachgewiesen. Man unterscheidet von den besonderen Untersuchungsmethoden in den einzelnen Wissenschaften einen allgemeinen Erkenntnisweg. Während jene durch die Beschaffenheit des Gegenstandes der Forschung bestimmt werden, erscheint dieser durch die Natur des Erkennens selbst vorgezeichnet. Eben darum kann er in keiner Wissenschaft umgangen werden. Und er verläuft nun in den drei Abschnitten, welche jene Namen bei der Psychologie ungefähr bezeichnen: 1.) der Sammlung und Ordnung der Erfahrungen; 2.) der Erklärung ihres Zusammenhanges; 3.) dem einheitlichen Begreifen derselben aus letzten Voraussetzungen*). Allerdings muß man in den Wissenschaften die Idee dessen, was sie sein sollten, von ihrem gegenwärtigen und noch mehr von ihrem vergangenen Stand wohl unterscheiden. Keine steht, wie die göttliche Minerva, mit einem male fertig da; jede hat vielmehr ihre Geschichte, das heißt sie nähert sich, und zwar gar oft auf recht unregelmäßiger Bahn, erst allmählich ihrem ausgebildeten Zustande an. So hat natürlich auch die Psychologie als Wissenschaft eine Entwicklung, und in dieser begegnen wir neben mancher anderen freilich auch der Unterscheidung einer besonderen empirischen und rationalen Psychologie. Aber solcher unfertiger Zustand der Wissenschaft, worin bald ein Anfang ohne Ende, bald ein Ende ohne Anfang für ein Ganzes gilt, darf doch noch nicht für die Wissenschaft selbst gehalten, eine, wenn auch durch Autoritäten und Alter zwiefach geheiligte, künstliche Sonderung doch noch nicht für eine notwendige gehalten werden. Gerade bei den hervorragendsten Psychologen der Gegenwart, J. H. Fichte, Volkmann, finden wir denn auch die entschiedene Auffassung der Psychologie als Einer Wissenschaft. Ja, sogar Drobisch, auf den sich Herr

*) Ungefähr dasselbe lehrt Herr Dittes S. 7 des 1. (Oktober-) Heftes seines Pädagogiums! —

Wesendonck beruft, obgleich er eine empirische Psychologie verfaßte, redet nirgends von drei Zweigen, sondern nur von drei Aufgaben der Psychologie, von drei Stationen im wissenschaftlichen Aufbau derselben, wie er sie auch im achten Paragraphen seiner Vorlesungen als die Wissenschaft von den Erscheinungen (-empirische Aufgabe), Gesetzen (-rationale) und Ursachen (-spekulative) des Seelenlebens zu erklären pflegte. Sollte dieser Paragraph am Ende gar der unschuldige Anlaß zu Fröhlichs Dreiteilung gewesen sein? Ob Lotze sie billige, wie Herr Wesendonck behauptet, möchte man bei einem so feinen und scharfen Geiste fast bezweifeln. In seiner medizinischen Psychologie muß mir solche Billigung wenigstens entgangen sein. Schroff bezeichnet Vogt im achten seiner psychologischen Briefe „eine an die Scholle der Erfahrung gebundene und darum empirisch genannte Psychologie“ als „keine Wissenschaft“. Und derselbe, sonst konsequente Gelehrte sollte an einem anderen Orte gleicher Anschauung wie Fröhlich sein? Ueberraschen wird es Vogt auch, bei dieser Gelegenheit durch Herrn Wesendonck zum strengen Herbartianer umgewandelt worden zu sein.

6. Fröhlich nennt das empirische Interesse geradehin Wißbegierde, das sympathetische Mitleid und Mitfreude. Ich trage gegen diese Bezeichnungen das Bedenken, daß sie über die reine Natur der betreffenden Interessen irre leiten. Herr Wesendonck sieht in solcher Bezeichnung unpassender Ausdrücke Mäkelsucht. Da er hiermit leider ein Gebiet betritt, wo die sachliche Auseinandersetzung endigt, darf ich nur noch feststellen, daß er mit seinen übrigen Bemerkungen an dieser Stelle daneben geschossen hat.

Das sind die einzigen Punkte, bei welchen Herr Dr. Wesendonck wirklich auf meine Kritik einzugehen Miene macht. Da er mich selbst darin zum wenigsten nirgends widerlegt, so bleibt also diese Kritik vorläufig in ihrem ganzen Umfang als völlig zutreffend bestehen. Mit Sicherstellung dieser Thatsache könnte ich hier abrechnen, — wenn Herr Wesendonck meiner Kritik nicht noch von anderer Seite beizukommen gesucht hätte. In einer Reihe von eingestreuten Bemerkungen und von Ausführungen giebt er sich nämlich die größte Mühe, die Aufmerksamkeit von der Sache, die er allerdings nicht glücklich führte, auf meine Person zu lenken.

Da muß schon mein Stil erhalten: er zeige hie und da schwere Mängel, wie ich da andere zu meistern wagte. Ein wissenschaftlicher ist wohl kein aesthetischer Versuch. Aber die Form ist deswegen noch nicht gleichgiltig bei ihm, und ich bin aufrichtig dankbar, wenn mir jemand mein Gewissen dafür noch mehr schärft. Eine Schande kann ich darin nicht sehen; hat sich doch selbst ein Schiller durch Humboldt Korrekturen gefallen lassen müssen. Aber wenn mir einmal aus einigen äußeren Verstößen das Recht, etwa die Fröhlichsche Schrift zu beurteilen, wollte streitig gemacht werden; dann mußte dem Verfasser derselben gerechtermaßen aus Fehlern, wie S. 138 unten f., S. 140 Mitte, doch mindestens ebenso entschieden die Befugnis, einen Herbart und Ziller zu bemängeln, abgesprochen werden. —

Ich schreibe außerdem breitspurig, langweilig, ermüdend, verschwommen. So schon in meinem Aufsatz über den Geschichtsunterricht. Hätte Herr Wesendonck von dem gehalten, er sei viel zu wenig ausgeführt, so hätte ich daran den Mann von Einsicht erkannt. Dafs meine Kritik von Fröhlichs Buch überhaupt so lang ausfallen mußte, ist doch nicht meine Schuld. Und dafs ich darin sehr schwierige Dinge, wie die Einheit des pädagogischen Ziels, nicht so kurzer Hand rechtfertigen konnte, wie sie Herr Fröhlich abgethan, sollte mir doch nicht zum Vorwurf gemacht werden. — Aber ich ziehe auch eine Menge gelehrter Ansichten, welche absolut nicht zur Sache gehören, mit den Haaren herbei. So rede ich von einem Bekenntnis des materialistischen Monismus durch Herrn Fröhlich. Nun entweder haben noch bei uns die Worte einen Sinn, oder nicht. Wenn ja, was kann dann Fröhlichs Ausspruch, der Leib bilde **als Träger des geistigen Lebens** (Herr Wesendonck läßt natürlich diese entscheidenden Worte hiuweg) mit dem Geist eine **Einheit**, anderes als die Ablehnung eines eigenen, vom Leib unterschiedenen Trägers dieses Lebens bedeuten? Dafs Fröhlich in demselben Atemzug den Leib auch wieder das dienstbare Werkzeug des Geistes nennt und von einer Wechselwirkung beider spricht, habe ich dies nicht selbst hervorgehoben? Und habe ich etwa die Möglichkeit geleugnet, dafs er vielleicht sich über den Sinn seiner Worte gar keine Rechenschaft gebe? Herrn Wesendoncks Beschimpfung bei dieser Gelegenheit sehe ich gerne nach; sie entehrt nicht mich. —

Ich verschwende meine Tinte an pedantischen Wortkram und minutiöse Tüfteleien und Spitzfindigkeiten. Schade, dafs Herr Wesendonck es unter seiner Würde fand, den geringsten Beleg dafür beizubringen. Zum Zwecke, vor meiner Kritik an Fröhlichs Buch gründlichen Widerwillen einzuflößen, taugen ja wohl auch solche Behauptungen. —

Ich habe Fröhlichs Buch durch eine dunkle Brille gelesen. Nein, durch eine zu helle, viel zu scharfe: wozu sonst all der Lärm gegen mich? — Wie fast alle diese Bemerkungen meine Darstellung in ein möglichst schiefes Licht zu stellen suchen, beabsichtigen die folgenden, das Vertrauen in die Selbständigkeit meiner Auffassung zu untergraben.

1. Ich schreibe manchmal etwas, wobei ich mir nichts Klares, oder gar nichts denke; z. B. die Stelle in meinem Aufsatz über den Geschichtsunterricht von dem sanften Hinüberleiten der bisherigen Geistesentwicklung in die neue Phase. 2. Es sei geradezu unverständlich oder lächerlich, wenn ich sage, dafs Fröhlich die Ethik und Psychologie um ihre Würde gebracht habe. 3. Ich sei vom ersten Rausche jugendlicher Begeisterung noch nicht zur besonnenen Prüfung der Lehren Zillers vorgedrungen, ich habe mich seinem System als ein Gefangener auf Gnade und Ungnade ergeben; ich kenne nur ein System, das mir von meinem Lehrer vorgetragene; das sei mir das unfehlbare und einzig richtige. 4. Den begründeten Ausstellungen Fröhlichs an Zillers Lehren habe ich wohl widersprochen, aber ich habe sie nicht widerlegt, ja ich

gehe auf Fröhlichs Widerspruch eigentlich gar nicht ein, sondern zitiere dagegen Ziller und wieder Ziller. Darauf sei geantwortet:

1. Ich kann auch heute den Gedanken nicht als falsch erkennen, daß in der Geistesentwicklung von einer Phase zur andern nicht unvermittelt, nicht mit einem Sprunge fortgeschritten werden solle, daß vielmehr das Kind von der phantasiemäßigen Aneignungsstufe zur geschichtlich thatsächlichen nur allmählich zu erheben sei. Darin scheine ich allerdings sehr schwer gefehlt zu haben, daß ich statt eines allmählichen Hinüberleitens von der einen zur andern ein sanftes gefordert habe. Man beachte einmal, mit welcher inniger Freude der Mann, der mir wortklauberische Kritik vorrückt, bei diesem Funde verweilt. —

2. Fröhlich verquickt Ethik und Psychologie als solche mit der Paedagogik und bietet überdies das Nötigste aus ihnen in konzentrischen Kreisen dar. Er beraubt sie also ihrer Selbständigkeit und verstümmelt zugleich willkürlich ihren Zusammenhang. Aber gerade in der eigenen Geltung und im unverletzten organischen Zusammenhang seiner Teile besitzt ein Gedankenganzes den Rechtstitel auf die Anerkennung als Wissenschaft; folglich sind Ethik und Psychologie bei Fröhlich thatsächlich um ihre Würde als Wissenschaften gebracht. Herr Wesendonck läßt freilich in seiner Anführung aus meinem Aufsatz gerade die maßgebenden Worte (S. 3) wieder heraus, und also zugerichtet, mag meine Bemerkung unverständlich oder lächerlich genug erscheinen. —

3. Es möge nicht als unbescheiden gedeutet werden, wenn ich hier notgedrungen einer Wendung in meiner Bildung gedenke. Ich war einmal wirklich Ansichten und Lehren mit dem ausschließenden Eifer der Jugend und ihrem unbedingten Vertrauen zugethan: jenen Ansichten und Lehren, wie sie auf unseren Versammlungen und in der Mehrzahl unserer Zeitschriften, hauptsächlich aber in den Werken von Dittes zum Ausdruck kamen. Doch ich erhob mich nach und nach zu dem Standpunkt, daß dem Gefühl in Dingen der Einsicht kein Recht gebühre. Und der Mann, dem ich vor andern diese, wie ich schätze, gute Wendung verdanke, war Ziller. Er lehrte es nicht bloß, sondern lebte es auch vor, daß nichts anzuerkennen oder zu verwerfen sei, weil es irgend eine Autorität gutheißt oder mißbilligt, sondern allein darum, weil man es als wahr oder falsch erkenne. Sein Streben war ausdrücklich darauf gerichtet, ein selbständiges prüfendes Denken in seiner Umgebung zu erwecken, und sie zu gewöhnen, stets nur der eigenen Ueberzeugung zu folgen. Meint demnach Herr Wesendonck, Zillers System sei mir das einzig richtige, weil Ziller es mir vorgetragen, so trifft das nicht zu. Nicht um seines Namens willen gilt mir des Mannes Lehre; sein Name ist mir teuer um seiner Lehre und noch mehr um seines Lebens willen. Nicht ohne Widerspruch und manchen inneren Kampf mußte ich mich lediglich der Macht besserer Gründe endlich unterwerfen; so gewann mich seine Lehre selbst für sich. Und ich kann keine Schmach darin sehen, offen zu bekennen, daß ich

innerlich gehalten bin, dieselbe unter den vorhandenen pädagogischen Lehren als die verhältnismäßig vollkommenste anzuerkennen. —

4. Es gehört mehr als Mut dazu, gegenüber der Thatsache, daß Fröhlich so überaus wichtige Forderungen, wie die des einheitlichen Erziehungszieles oder der Erneuerung der Gesamtentwicklung in der einzelnen, einfach behauptungsweise bestreitet, von begründeten Ausstellungen desselben an Zillers Lehren zu reden. Hier konnte ich ihn allerdings nicht widerlegen, weil bei ihm nichts zu widerlegen war; oder vielleicht doch, wenn es mir geglückt sein sollte, die Notwendigkeit der Erfüllung jener Forderungen für die Entstehung eines guten Charakters überhaupt darzuthun. Wo sonst Fröhlich wirklich eine Art Anlauf zur Rechtfertigung seiner Meinungen nimmt, bin ich ihm nirgends aus dem Weg gegangen. Daß ihm und seinen Gönnern die Art meiner Zurückweisung seiner Kritik Zillers am ungelegensten kam, glaube ich gerne. Denn in welchem Lichte mußte der angeblich so berufene Beurteiler dastehen, wenn von ihm Ziller die Forderung zugeschrieben wird, daß den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff an- und einzuzwängen sei, und Ziller selbst auf das entschiedenste aller Vermischung der Lehrfächer, aller Verletzung ihres eigentümlichen Charakters entgegentritt; oder wenn er behauptet, man wisse nicht, wie Robinson ins zweite Schuljahr komme, und Ziller wiederholt darüber Rechenschaft gibt; oder wenn er den Anschluß des elementaren Rechnens an geschichtliche Stoffe von seiten Zillers als Uebertreibung tadelt, und Ziller die vortrefflichsten Grundsätze über die Gestaltung des mathematischen Unterrichts ausspricht, von welchen nur recht dringend zu wünschen wäre, daß sie in unseren gangbaren Methodenbüchern etwas mehr Beachtung fänden; oder wenn er Mager, Stoy, Herbart gegen Ziller verwendet, und Ziller mit diesen Männern gerade in ihren wider ihn beigebrachten Urteilen völlig übereinstimmt!

Herr Wesendonck hat von mir hinweg an die allgemeine Stimme für seinen Klienten appelliert. Auch ich ergreife die Berufung dahin, doch unter dem Vorbehalte, daß man vor allem Herbart und Ziller — aus Herbart und Ziller unbefangen und gründlich kennen lerne. Dann möge man immerhin über Fröhlich und mich richten; ich trage vor dem Spruch kein Bangen. — Herr Wesendonck begnügt sich aber nicht damit, meine Darstellung und selbständige Auffassung, und damit Form und Bedeutung meiner Kritik von Fröhlichs Buch, möglichst herunterzusetzen, sondern er sucht mir auch Unredlichkeiten dabei nachzuweisen, um außer der Verachtung auch Abscheu vor ihr zu erwecken.

1. Ich scheue mich nicht, unvollständig oder falsch zu zitieren. Fröhlich behauptet von Ziller, daß er die Gabe einfacher und deutlicher Darstellung auch der schwierigsten philosophischen Probleme weniger besessen habe, und beruft sich hierbei auf Zillers Biographie von Lange.

Nach Herrn Wesendonck sollen ihm folgende Stellen derselben vorgeschwebt haben: Welch hohe Ansprüche stellte er (Z.) an die Einsicht und das selbstverleugnende Wollen des Lehrers! Dazu kam, daß er

seine Ansichten in einer philosophischen Schulsprache vortrug, die an sich zwar klar und durchaus nicht unschön, doch manchem fremd und unverständlich blieb, daß die der Praxis gewidmeten Arbeiten, wie sie in den 13 Bänden des Jahrbuches für wissenschaftliche Pädagogik nach und nach erschienen, selten den Leser über das ganze System orientieren, indem sie einzelne wichtige Punkte aufhellen und ausbauen sollten, so daß der Uneingeweihte oft mit den an sich höchst wertvollen Aufsätzen nichts anzufangen wußte

So kam es, daß seine Bestrebungen den bedauerlichsten Mißverständnissen und Mißdeutungen begegneten, daß vielen solche Schulausdrücke wie Gesinnungsunterricht, Märchen- und Robinsonstufe, methodische Einheit, formale Stufen, Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode böhmische Dörfer blieben, daß man für pädagogischen Dilettantismus und methodische Wunderlichkeit erklärte, was anderen als ein wichtiger didaktischer Fortschritt erschien. Ja selbst denen, die in Zillers Seminar eintraten, erschloß sich nicht immer sofort, sondern sehr allmählich das Verständnis für seine Ideen. Bedenkt man, daß ihm selbst sein System nicht mit einem male fix und fertig vor der Seele stand, sondern daß langjähriges, unermüdliches Forschen daselbe erst zu einem gewissen Abschlusse brachte, zieht man weiter in Erwägung, daß es Studierende, also fast durchweg Anfänger im Unterrichten waren, die zu ihm kamen, so begreift sich jene Thatsache leicht, wenn auch nicht anzunehmen ist, daß es allen so ergangen sei, wie jenem ehemaligen Praktikanten Zillers, der da bekannte: Im ersten Semester hab' ich ihn gar nicht, im zweiten mißverstanden und erst im dritten ihn leidlich kapiert. Ich erkannte dagegen Langes Äußerung über Ziller als Redner als diejenige, welche Fröhlich vor Augen gehabt: So frisch und anregend, so wohl durchdacht Zillers akademischer Vortrag in sachlicher Beziehung war, so streng er sich auch in formeller Beziehung der größten Korrektheit befeilsigte, so ging ihm doch jeglicher oratorischer Schmuck ab; Ziller war kein glänzender Redner, dem die Worte stets im vollen, reichen Strome leicht vom Munde flossen, sondern in lebhafter Gedankenarbeit begriffen rang er nach dem rechten Ausdruck, so daß seine Rede mehr einem Gebirgswasser gleich, das über unzählige Felsenhindernisse hinunterstürzt ins Thal. Und das legt mir Herr Wesendonck als jesuitisch aus! Fröhlichs **allgemeine** Verweisung („vergl. allgem. deutsche Lehrerzeitung, Jahrgang 1882“) nötigte dazu, **lediglich** aus dem **Sinn** seiner Worte auf die etwa gemeinte Stelle bei Lange zu schließen. Da war es nun durchaus entscheidend, daß er von dem geringeren Besitz einer **Gabe**, also von etwas Ursprünglichem, sprach. Durch den gleichzeitigen Hinweis auf Kuno Fischer schien es außer allem Zweifel gestellt, daß er an den geringeren Besitz einer Fähigkeit, eines Talentcs denke. Wo ist nun in all den Äußerungen Langes, die ich absichtlich übergangen haben soll, jemals von einem solchen individuellen, persönlichen Mangel die Rede? Aber Lange sagt selbst noch ausdrücklich: Gewiß waren es nicht unerhebliche **Gründe**, die Ziller

bewogen, gerade so und nicht anders zu verfahren; er durfte sich darauf berufen, dafs dem, der psychologische und ethische Studien getrieben, auch seine Schulsprache verständlich sei, und dafs der, welcher für seine praktischen Arbeiten sich interessiere, billigerweise sich auch mit seiner pädagogischen Theorie bekannt machen müsse. Diese Worte, welche Herr Wesendonck freilich wieder herausläfst, **verbieten** es geradezu, in jenen, die voranstehen und folgen, die Beanstandung einer Gabe Zillers zu einfacher und deutlicher Darstellung schwieriger philosophischer Probleme zu erkennen. So erübrigte nur, in Langes Eingeständnis einer geringeren Rednergabe Zillers dasjenige zu vermuten, was etwa Fröhlich vor Augen gehabt; — oder aber anzunehmen, dafs er ohne den geringsten Grund sich auf Lange gestützt. In der 3. No. 1884 von Manns deutschen Blättern beruft sich Fröhlich trotz dem klaren Sinn von Lange's Ausführungen und im Widerspruch zur Bedeutung seiner Bemerkung allerdings auf die von Herrn Wesendonck hervorgehobenen Stellen, mufs sich aber gefallen lassen, sofort an Ort und Stelle durch Lange abgefertigt zu werden.

Ich habe allen Grund zu bedauern, dafs mir zu dem in Frage stehenden Punkt dieser durch Lange selbst geführte Nachweis, wie Fröhlich sich auf ihn ganz ohne Recht berufe, entgangen; aber ich gebe dem Scharfsinn Herrn Wesendoncks auf, zu ergrübeln, welche Ursache mich hätte veranlassen können, ihn absichtlich zu übersehen. Er allerdings mufs wissen, warum er wohl Fröhlichs Aussprüche von Lange, nicht aber dessen doch gleichenorts stehende Zurückweisung Fröhlichs anführt! —

2) Ich stelle zur Verteidigung meines Meisters unrichtige Behauptungen auf. So an der Stelle meiner Rezension: es sei unrichtig, wenn Fröhlich sage, dass Ziller in seinen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik die verschiedenen Arten des Interesses nirgends erläutert habe; es sei diese Erläuterung von Ziller auf Seite 165—175 gegeben. Zunächst meine wirklichen Worte: Die Behauptung, dass Ziller in den erwähnten Vorlesungen die verschiedenen Arten des Interesses nirgends erläutert, ist, wie die Ausführungen darüber S. 165—175 der Vorlesungen beweisen, eine thatsächlich unrichtige. Man beachte, dass Herr Wesendonck das Wörtchen „thatsächlich“ überlesen, den Satz: es sei diese Erläuterung von Ziller auf Seite 165—175 gegeben, hinzugesehen hat. Darauf fährt er fort: Dort (nämlich S. 165—175) spricht allerdings Ziller bei der Behandlung der Hauptfächer des Unterrichts, also gelegentlich (!) auch von den verschiedenen Richtungen des Interesses; allein der Fundamentalbegriff der ganzen Zillerschen Pädagogik, das Interesse überhaupt, wird nirgends entwickelt, sondern als bekannt vorausgesetzt, und die verschiedenen Classen des Interesses werden weder klar und fasslich erläutert, noch ihre Erklärungen als Kernpunkte übersichtlich zusammengestellt . . . Bei einer derartigen, beiläufigen, verschwommenen Darstellung einer Fundamentallehre bekommt nicht einmal der wissenschaftlich gebildete Lehrer, viel weniger aber der Elementar-

lehrer oder ein mit Zillers Ideenkreise Unbekannter einen klaren Begriff von dem fraglichen Punkt und von der hervorragenden Stellung, welche die Lehre vom Interesse in dem Ziller'schen Lehrgebäude der Pädagogik einnimmt, deren Hauptstütze sie doch sein soll. Aus diesem Grunde hat Fröhlich durchaus nicht unrecht. Mit jener kritischen — Freiheit und diesen Auslassungen verschiebt also Herr Wesendonck sehr geschickt wieder den ganzen Sinn der Sache: während ich einfach bestrichte, dass die Arten des Interesses nirgends erläutert seien, was Herr Wesendonck selbst als thatsächlich unrichtig zugeben muss, wendet er die Sache so, als ob es sich dabei um das Wie? des Erläuterns handle. Wie weit Zillers Ausführungen über die Arten des Interesses unklar, unfasslich, verschwommen seien, möge der Leser selbst prüfen. Warum hat sich nur Fröhlich hier, wie an allen übrigen Punkten seiner Kritik, das Verdienst entgehen lassen, das Tadelnswerte durch Besseres zu ersetzen? Dass Ziller das Interesse überhaupt in seinen Vorlesungen nur erklärt, aber nicht umfassend entwickelt, geschieht mit vollem Recht. Sollte er wiederholen, was er in seiner Grundlegung so trefflich bereits geleistet hatte? Allerdings hat es den Anschein, als ob Herrn Wesendonck der Mittelpunkt wenigstens der zweiten Hälfte dieses Werkes gänzlich entgangen wäre.

Herr Wesendonck zeigt mich indes noch schwererer Unredlichkeiten. Mir fehle nicht nur das Wohlwollen gegen einen Mitarbeiter, sondern selbst die nackte Gerechtigkeit; mit Vorsatz verschweige ich das Gute an einem vom besten Bestreben getragenen Werke. In hämischer, absprechender Weise tadle ich sämtliche Unterrichtsbeispiele Fröhlichs; Herr Dr. Karl Lange, welcher auch gern streng kritisiere, lobe sie. Sogar der strenge Kritiker Vogt erkenne an, dass Fröhlichs Schrift auch glückliche Popularisationsversuche enthalte; und dass der äussere Erfolg, den Zweck der Verbreiterung der wissenschaftlichen Pädagogik durch populäre Darstellung anlangend, für sie spreche. Ich räume ein, dass man von Liebe zu Herrn Fröhlich in meiner Kritik nichts vermerkt; hatte ich's doch mit einem Buche und nicht mit einer Person zu thun; ein Buch aber kann man wohl auf die Wahrheit seines Inhalts prüfen, aber man kann ihm keine Wohlthat erweisen. Den Vorwurf dagegen, dass ich das Gute an dem Werke mit Vorsatz verschwiegen, muss ich auf das entschiedenste zurückweisen. Ist es denn Herrn Wesendonck so gänzlich undenkbar, dass ich mich von Vorzügen der Schrift nicht überzeugen konnte? So gleich bei den Unterrichtsbeispielen. Zwar ist es wieder eine der vielen Unwahrheiten Herrn Wesendoncks, dass ich sämtliche in hämischer, absprechender Weise getadelt; richtig ist jedoch, ich habe kein einziges ausdrücklich gepriesen. Bei der Behandlung des Bergliedes von Schiller habe ich die Gründe dafür angegeben. Von der des Morgengebetes „Wie fröhlich bin ich aufgewacht“ halte ich, dass solche Vorbereitung und solche Auslegung eines Gedichtes einem Seminaristen wenig Ehre machen würde. — Bei der Behandlung der Geschichte von Davids und Jonathans Freund-

schaft fehlt gerade das Wichtigste, die Wertschätzung dieses Verhältnisses, auf der Stufe der Verknüpfung wie der Anwendung werden Beispiele von Freundschaft, wie jener von Elias und Elisa, Luther und Melancthon, Friedrich d. Schönen und Ludwig dem Bayern, Möros (Damon?) und seinem Freunde, erwähnt, von welchen zu bezweifeln ist, ob sie dem Schüler wirklich bekannt seien. Die Zusammenfassung steuert voreilig auf eine Definition des Begriffes Freundschaft hin, die Anwendung vergisst gerade das Notwendigste, den Rückbezug des an fremden Personen Erkannten auf den Zögling selbst, wie schon die Vorbereitung den Ausgang von seinen kameradschaftlichen Beziehungen. — Statt dass bei dem Beispiele aus der Naturlehre („Versuche mit Magnetsteinen“) vom Staunen über die gemachten Erfahrungen ausgegangen und dem Unterricht die Aufgabe, eben jenes Staunen zu lösen, gestellt würde, werden die Erfahrungen im Unterricht erst gesammelt. Statt dabei auf wirkliche Erfahrungen hinzusteuern, wird sich mit Scheinerfahrungen begnügt; denn solche müssen es werden, wenn vor einer Klasse, die doch in der Regel leider nicht unter sechzig, sehr oft aber, sogar in Städten, viel mehr Schüler zählt, kleine Gegenstände von Stahl oder Eisen z. B. an einen Magnetstein gehalten werden. Statt dass die Versuche in spannender Gliederung ausgeführt werden, geschehen sie verworren. — Beim ersten Beispiel aus dem Rechnen (die Zahl zehn — Multiplikation und Division) wird der Begriff des Darinliegens gegeben und die Abstraktion vorausgesetzt, statt dass sie durch unmittelbar vergleichendes Rechnen vollzogen worden wäre. Beim zweiten Beispiel (Aufsuchen einer Regel zur schnellsten Multiplikation reiner Brüche) wird nicht von einer konkreten Aufgabe ausgegangen, sondern bis gegen das Ende nur mit reinen Zahlen verfahren. — Ebenso vermisst man beim Beispiel aus der Sprachlehre den Bezug zum Bedürfnis des Schülers; es begegnet nichts als ein verwerfliches Grammatisieren. — Dass Herr Wesendonck selbst nach Fröhlichs Anweisung das Berglied, und zwar nach seiner Ansicht mit erspriesslichen Erfolgen, behandelt hat, ist noch kein Beweis etwa für die Mustergültigkeit jener Anweisung, sondern höchstens dafür, dass Herr Wesendonck in der Methodik zwar Herbart und Ziller meistern will, aber sogar noch bei Herrn Fröhlich in die Schule zu gehen hat. Auch dass Herr Lange einige allgemeine Worte über unsere Unterrichtsbeispiele geäußert hat, wird niemand als zureichend erkennen, denselben in der That vorbildlichen Charakter beizumessen; sondern in der Berufung darauf wird man weit eher ein Zeugnis dafür erblicken, dass Herr Wesendonck wohl andern blindes Nachbeten der Urtheile von Autoritäten vorzurücken versteht, selbst aber in der Methodik, wie bereits in der Psychologie, ängstlich nach Namen ausschaut, auf welche er sich stützen könne. Jedenfalls wäre es gescheiter gewesen, meine begründeten Ausstellungen an der Behandlung des Bergliedes wiederum mit Gründen zu entkräften, statt durch eine Autorität; und männlicher, die doch nicht abzuleugnenden Missverhältnisse darin unumwunden anzuerkennen, als ihre Hervorkehrung sogleich hämisch und absprechend

zu schelten. Die öffentliche Aufforderung an mich, Fröhlichs Unterrichtsthemen doch einmal besser zu bearbeiten, gemahnt an die verzweifelte Ausflucht jenes Schauspielers, der, erbost wegen Gottschalls unverblümter Kritik seines schlechten Spiels, sich also ausliess: Da ist der Gottschall, der Kerl schreibt einen herunter, und ich wette, wenn er einen Kammerdiener machen sollte, so würde er den Stuhl nicht gehörig hinzusetzen wissen. Wäre es nicht vernünftiger gewesen, wenn der Schauspieler sich Gottschalls Beurteilung seiner Kunst zu Herzen genommen und durch bessere Darstellung dessen Tadel sich in Lob verwandelt hätte? —

Auch bei den Popularisationsversuchen könnte ich mich von Vorzügen der Schrift nicht überzeugen. Den himmelweiten Unterschied zwischen einer im guten Sinne des Wortes populären, das heisst einer trotz wissenschaftlicher Genauigkeit durchaus verständlichen Darstellung und der Fröhlichs zeigt ein Vergleich der Abhandlung der praktischen Ideen in Nahlowskys Ethik und in unserem Buch. Zur Würdigung der Ableitungen aus der Psychologie für die Schulpraxis nach ihrem wirklichen Werte habe ich auf die rechten Orte bei Ziller schon hingewiesen.

Dass ich endlich in Fröhlichs Schrift kein Mittel zur wahren Verbreitung der Pädagogik Herbarts und Zillers erkennen könne, sollte doch der zum Motto gewählte Spruch Pauli von vornherein kundthun.

Herr Wesendonck giebt mir aber nicht nur Unredlichkeiten bei meiner Kritik schuld; auch die Beweggründe dazu stellt er als ganz verwerfliche hin. Fröhlichs Schrift sei wegen ihrer Kritik den Zillerianern ein Dorn im Auge. Um anders denkende von ähnlichen Beleuchtungen ihres Systems abzuschrecken, hätten sie eine exemplarische Bestrafung Fröhlichs ins Werk setzen zu müssen geglaubt und mich zum Exekutor derselben ausersehen. Das letztere zu erhärten, wendet Herr Wesendonck das schlechte kriminalistische Verfahren an, bei welchem in Ermangelung von Beweisen für die Schuld des Beklagten dessen ganzes Vorleben durchstöbert und aus seinen etwaigen früheren Vergehen gefolgert wird, dass er auch das ihm jetzt zur Last gelegte begangen haben müsse. Zu solcher Funktion, heisst es nämlich weiterhin, werde ich auch anderweit von meinen Oberen verwendet, wie ich das selbst ohne Scham auf der Generalversammlung meiner Partei in Koburg mit den Worten: „Ich hätte diese Abhandlung überhaupt nicht geschrieben (nämlich eine Kritik von Sterners Methodik), wenn ich nicht von Wien aus dazu gepresst worden wäre“ gestehe. Mit der schon gerühmten Berechnung erscheint diese Behauptung des Pressens an der Spitze und am Schlusse der eigentlichen Rettung von Fröhlichs Buch, und zwar zuletzt mit solch rohen Ausdrücken, dass ich sie aus Anstandsgefühl nicht wiederholen mag. Es wäre eine Beleidigung der Männer, welchen Herr Wesendonck die höchst tadelnswerte Handlungsweise, dass sie aus dem unedlen Gefühl der Wiedervergeltung eine Nötigung zur Kritik ihnen missliebiger Schriften ausgeübt, öffentlich zum

Vorwurf macht, wenn ich Ein Wort zu ihrer Rechtfertigung verlieren wollte. Selbst für mich muss ich auf eine Erklärung meiner, wie ich jetzt allerdings sehe, unklug scherzhaft gewendeten Worte in Koburg verzichten. Denn welcher von den zahlreichen Besuchern der dortigen Versammlung hätte sie anders als nach ihrem Sinn verstanden, dass ich nicht gewagt hätte, in einem so angesehenen Organ, wie das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ist, wieder mit einer Arbeit hervorzutreten, wenn ich in der Aufforderung dazu nicht den Mut hierfür gewonnen hätte. Im unmittelbaren weiteren Zusammenhange legte ich die wirklichen Beweggründe zur Verabfassung gerade dieser Abhandlung dar: warum verschweigt sie der Mann, der doch anderen absichtlich falsche oder unvollkommene Anführung so schnell unterschieben kann? Fürchtete er, der in der Benennung einer theoretischen Auffassung mit dem rechten Namen so edelsinnig bereits bösen Willen und Verdächtigung wittert, dass dann sein obiger Vorwurf in seiner wahren Natur erkannt werde? — Aber hat nicht selbst Herr Helm mich wegen meiner übertriebenen Kritik von Sterners Methodik zurechtgewiesen: es sei Pflicht, mit solchen Männern mild zu verfahren, aber nicht darauf auszugehen, sie durch die Kritik zu vernichten? Nun eben Herrn Helm gegenüber äusserte ich mich über Absicht und Richtschnur bei der Besprechung jenes Buches, und ersuchte ihn damit, dass er mir an einer einzigen Stelle persönlichen Charakter derselben nachweise. In der That ist mir bis heute Sterner nichts als ein Name von sieben Buchstaben; Herr Wesendonck möge mit der Loupe nach Stellen in meinem Aufsatz suchen, welche mich an seine Seite stellen würden; wäre es mir aber gelungen, den pädagogischen Empirismus nach seiner theoretischen und praktischen Richtung als haltlos darzuthun, so würde ich mich dessen nicht zu schämen haben. —

Doch in einem Brief über Kefersteins Abhandlung „Historisches Wissen und historische Bildung“ habe ich „Ungerechtigkeiten“ be-
gangen. Fehler in jenem Briefe könnten nur Fehler der Auffassung genannter Abhandlung sein, welche Herr Dr. Göpfert vielleicht nicht ganz gerecht Ungerechtigkeiten genannt; solche offen einzustehen, brauchte ich da einen Augenblick zu zögern? Allein nach allem Ueberdenken und nach neuem Erwägen der Punkte, an welchen Herr Dr. Göpfert Anstoss genommen, konnte und kann ich meine Irrtümer nicht entdecken. Und so erkennen auch andere (Vogt in d. Erläuterungen z. 14. Jahrb.), dass Göpferts Einwurf auf einem Missverständnis beruhe. —

Aber sicherlich habe ich in dem Aufsatz über den pädagogischen Dilettantismus in der Staatsschulverwaltung und über die Praktiker, alle jene Leiter des Staatsschulwesens, also die Schulräte, die Schulinspektoren und Direktoren, sowie alle die Lehrer („die Praktiker“), welche nicht nach der „wissenschaftlichen“ d. h. für mich nicht nach der Zillerschen Pädagogik verfahren, kurzweg „Dilettanten“ geheissen? Leider erkläre ich ausdrücklich selbst, dass der Dilettantismus in der Staatsschulverwaltung nur dann hervortrete, wenn die Entscheidung

völlig in die Hände von **Juristen** gelegt sei; und die folgenden Ausführungen hätten jeden Zweifel darüber ausschließen sollen, daß ich bloß von Individuen rede, welche, obwohl ihres Berufs Verwaltungsbeamte und also ohne die geringste pädagogische Vorbildung, dennoch in pädagogischen Dingen arbeiten und ganz natürlich in einer Äußerlichkeit, wie das Katechisieren ist, den Inbegriff des Unterrichtens sehen. Ist dieser Dilettantismus nicht in der That die notwendige Verneinung der wissenschaftlichen Pädagogik und eine stete Gefährdung der Freiheit der Überzeugung?

Wie hat also Herr Wesendonck meine Gedanken dargestellt! Was der frohe Mut mich sprechen ließ, möchte ich fast mit Wallensteins Worten sagen, das hat er zu künstlichem Gewebe mir vereint, und eine Klage draus bereitet, dagegen ich verstummen sollte.*) Mit dem Accent der Verachtung spricht bei diesem Anlass der Doktor und wahrscheinlich ältere Professor von dem jungen Elementarlehrer an der Volksschule zu Würzburg. Der Fußtritt trifft meinen Stand zunächst.***) Wie überaus rätselhaft es ist, daß einem im Pädagogium dieser Stand mit dem Tone, mit welchem etwa der hochmütige Brahmane vom armen Paria redet, zur Demütigung vorgehalten, wie rätselhaft, daß darin jemand, der die nämlichen Anschauungen kundgegeben, welche Herr Dittes in demselben Heft, kaum wenige Blätter zuvor, über die Ermischung der Staatsbeamten in die Pädagogik äußert, in Wesendoncks Weise behandelt werden kann! —

Also der Versuch, aus alten Vergehen meine Schuld an Herrn Fröhlich darzuthun, kann als mißglückt betrachtet werden. Aber ist es denn ohne Annahme schlechter Beweggründe nicht gänzlich unerklärlich, wie sein Buch dann eine solche Kritik erfahren konnte? Nun, daß sie wahr, zutreffend sei, vermochte Herr Wesendonck trotz aller Künste nirgends abzustreiten. So folgt, die unbemäntelte Darlegung der Wahrheit ist ohne verwerfliche Absichten dabei ein Rätsel! Ich will bei dem entsetzlichen Gedanken nicht länger verweilen. Jeder Unbefangene findet, daß Herrn Fröhlichs Buch selbst und allein die Anforderung zur Kritik daran war. Habe ich doch nicht damit hinter dem Berge gehalten, daß mir seine Anlage und enzyklopädistische Tendenz als nachtheilig für die Bildung der Lehrer, sein Inhalt als Hemmnis für die wirkliche Ausbreitung der segensreichen Lehre vom erziehenden Unterricht erschien. Ist es eine Schuld, für eine Bildung der Lehrer nicht aus den abgeleiteten seichten Bächlein, sondern den frischen tiefen Quellen des Wissens, und für eine Erziehung zum guten

*) Es ist übrigens gut, daß ich den Aufsatz geschrieben habe. Herr Bartels z. B. wäre wirklich in Verlegenheit, was er zur Unterlage seiner Ausfälle machen sollte. Aber wenn ich auch das Vergnügen, meine armen Worte zutodezuhetzen, nicht stören will, so muß ich doch dringend bitten, ihren Laut und Zusammenhang zu schonen, und einmal Katechisieren und Fragen, Praktiker und Praxis auseinanderzuhalten.

**) Siehe die nachfolgende „Erklärung.“

Menschen nicht aus dem Ungefähr, sondern aus wohlbedachtem Plane gestritten zu haben, so trage ich eine Schuld.

Es erscheint fürs erste unbegreiflich, wie die Schrift des Herrn Fröhlich mit allen erlaubten und unerlaubten Mitteln zu retten versucht wird. Herr Wesendonck gewährt uns Aufschluss darüber: sie ist den Nicht-Herbartianern wegen ihrer Kritik an Herbart-Zillers System willkommen. Aber wie armselig müssen deren wirkliche Gründe gegen die Lehre Herbarts und Zillers sein, wenn ein zerbrechlicher Stab ihnen schon hochwillkommene Stütze dawider dünkt; und wie stark im Vergleich dazu ihre Abneigung gegen jene Lehre, wenn derjenige, der den zerbrechlichen Stab nur als solchen erkennen konnte, dafür an den Pranger gestellt wird. Und dafs ich hiermit eine Thatsache ausspreche, beweist nicht nur Herr Wesendoncks ganze Auslassung gegen mich, sondern sein eigenes unbedachtsames Geständnis. Denn nachdem er sein würdiges Geschäft — gewifs aus vollem, freiem Entschlufs — vollbracht, nämlich der um den Schandpfahl harrenden Menge meine Vergehen mit weithin schallender Stimme verkündet hat, schließt er mit innigstem Behagen ob seines gelungenen Werks: sein über mich angelegtes Sündenregister sei noch nicht erschöpft, aber man werde genug haben. Also ihm kam es wirklich darauf an, mich im eigensten Sinne des Wortes schlecht zu machen. Dafs eine Polemik „bissig, verdächtigend, ungerecht sein, dafs man über andere mit inquisitorischem Verfahren, mit der Folterbank tüfelnder Buchstabenkritik herfallen, sie mit Haß und Schmähungen überschütten, mit Spott und Hohn verunglimpfen, begeifern und mit Kot bewerfen“ könne, weil sie schwarz nicht weifs nennen, das alles habe ich erst aus Herrn Wesendoncks kritischer Leistung gegen mich erfahren. Und derselbe Mann brüstet sich an anderer Stelle mit seiner Liebe zur Wahrheit und seinem Interesse für die gute Sache und äugelt der allgemeinen Menschenliebe zu! Indem er das, was er andern zur Last legt, thatsächlich selbst unternimmt, nämlich von einer unparteiischen Kritik abzuschrecken, sucht er zugleich, sie zu verkümmern. Aber gerade aus ihm mufs man die Erkenntnis gewinnen, dafs die pädagogische Kritik zwar ein schlecht lohnendes, aber dringend notwendiges Geschäft sei.*) Wolle er das nicht so verstehen, als ob ich etwa bei weiteren Auslassungen seinerseits über mich ihm noch einmal zu antworten gedächte. Wer von sich selbst bekennt, dafs er nur nach Flecken an fremden Persönlichkeiten forsche und förmlich Buch darüber führe, hat das Recht überhaupt verwirkt, dafs seinen Kundgebungen anders als mit jenen Gefühlen begegnet werde, welche sie notwendig hervorrufen. —

Am Ende stehen wir noch vor einem neuen grossen Rätsel. Wesen-

*) Siehe das 4. Heft der pädagog. Studien 1884: Rezensentum in der Pädagogik.

doncks Kritik über mich reiht sich gewiß ebenbürtig der von Dr. Boodstein über Dörpfeld in Kehrs Pädagogischen Blättern an. Damals wollte Herr Dittes in edler Entrüstung ob solcher Kritik auf — und jetzt läßt er die Blätter seiner eigenen Zeitschrift damit bedecken! —*)

Würzburg, 11. Januar 1885.

P. Zillig.

2. Erklärung.

In Dr. Dittes' „Pädagogium“, VII. Jahrgang, 3. Heft, Dezember 1884, pag. 192, spricht Herr Dr. Wesendonck-Saarbrücken von einer „falschen Wertschätzung der subtilsten Dinge“ durch die Vertreter der Herbartschen Schule und knüpft hieran folgende Auslassung:

„Der Elementarlehrer wird bei einer solchen falschen Wertschätzung der subtilsten Dinge nur in seinem pädagogischen Sinne beunruhigt; es wird ihm, wenn er es redlich meint, angst und bange, zumal er durchschnittlich nicht Kenntnisse und Bildung genug besitzt, um aus sich selbst einen Ausweg, Beruhigung und Berufsfreudigkeit, die er ob all diesem fast verliert, wiederzufinden. Der akademisch gebildete Lehrer aber, der ob seines Studiums nicht einseitig geworden ist, sondern den gesunden Menschenverstand und die Fähigkeit einer richtigen Wertschätzung der Dinge dieser Welt bewahrt hat, sagt zu solchen Allotrien einfach „Quatsch“ und „weg damit.“

Diese Gegenüberstellung des akademisch- und seminaristisch-gebildeten Lehrers hat mit Recht in Volksschullehrerkreisen Unwillen erregt, der sich nicht allein gegen den Herrn Verfasser, sondern leider auch gegen das „Pädagogium“ und Herrn Dr. Dittes wendet.

Wenn zur Beruhigung des pädagogischen Gewissens und zur Erhaltung der Berufsfreudigkeit gegenüber einer etwaigen Beunruhigung durch die sogenannte „wissenschaftliche Pädagogik“ nichts weiter erforderlich ist, als „gesunder Menschenverstand und die Fähigkeit einer richtigen Wertschätzung der Dinge dieser Welt“, so werden die Elementarlehrer mindestens ebensogut einen Ausweg aus der ihnen etwa bereiteten Beunruhigung, die ja zumeist von Akademikern ausgeht, zu finden wissen, als letztere.

Wir halten die plumpe Auslassung des Herrn Dr. Wesendonck in einem Augenblick, wo eine Sammlung der anti-zillerischen Streitkräfte sich glücklicherweise anzubahnen scheint, und in einem Organ, welchem hierbei die Führung zusteht, für so bedauerlich, daß wir dieselbe nicht mit Stillschweigen übergehen mögen, da hierdurch nur den Gegnern des „Pädagogium“ in die Hände gearbeitet würde. Wir hegen aber die zuversichtliche Erwartung, Herr Dr. Wesendonck selbst, bezw. Herr Dr. Dittes werde den Elementarlehrern für die angeführten verletzenden Äußerungen durch eine befriedigende Erklärung im „Pädagogium“ die erforderliche Genugthuung geben, um einem sonst unvermeidlichen Zwiespalt rechtzeitig vorzubeugen!

Berlin, den 19. Januar 1885.

Die Redaktion der Pädagogischen Zeitung.

*) Leider hat sich auch der frühere Redakteur der bayr. Lehrerzeitung, Herr Pfeiffer, Wesendonck grundsätzlich angeschlossen, indem er dessen auf mich bezügliche Stellen in seinem Aufsatz „Zehn sonderbare Ideen Zillers“ ohne den geringsten Vorbehalt nachdruckt. Und so muß ich mit schmerzlicher Empfindung erklären, daß meine obige Antwort auch ihm mit gelten muß.

3. Pädagogische Vereine.

1. Das Pädagogische Kränzchen in Braunschweig.

Im Mai v. Js. wurde hier ein gegenwärtig aus 18 Mitgliedern bestehendes Kränzchen (1. Vorsitzender Schulinspektor A. Henschel, 2. Vorsitzender Schulinspektor K. Linke, Schriftführer Taubstummlehrer Anschütz) ins Leben gerufen das sich die Aufgabe gestellt hat, tiefer in das Wesen der wissenschaftlichen, Pädagogik, insonderheit in das Wesen der Herbartischen Pädagogik einzuführen. Aller 8 Tage, in der Zeit von abends 8 bis 9 $\frac{1}{2}$ Uhr, wird eine Sitzung abgehalten. Auf einen Sitzungsabend, an welchem regelmäßig ein wissenschaftlicher Vortrag gehalten wird, pflegt gewöhnlich ein Abend zu folgen, der mehr dem freien Gedankenaustausch über pädagogische Tagesfragen gewidmet ist. An den Abenden ersterer Art — den sogen. Arbeitsabenden — war es zunächst darauf abgesehen, im Anschluss an Ufers Vorschule der Pädagogik Herbarts und an Fröhlichs Preisschrift: die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren etc. einen Überblick und Einblick in Herbarts Grundlehren zu gewinnen. Diese Aufgabe wird in etwa noch zwei abzuhaltenden Sitzungen gelöst sein. Es sollen sodann die einzelnen Gebiete der Pädagogik — das Herausgreifen der einen oder anderen Lehre Herbarts kann nur zu leicht zu falschen Auffassungen und zu vorschnellem Aburteilen führen — eingehender durchforscht werden, und zwar soll zunächst unter zu Grundelegung des Lehrbuches der empirischen Psychologie von Drbal Psychologie getrieben werden. An den sogenannten freien Vereinsabenden wurden Themen verschiedenen Inhalts (Frick, das Pädagogium präcept.; Dörpfelds Enchiridion und das Befestigen der bibl. Geschichte, die neue Herbartausgabe; Fröhlichs Preisschrift und die Recension in den Pädag. Studien; Ufer, Artikel zur Herbartbewegung etc. etc.) behandelt, häufig auch auf allgemeinen Wunsch die an den Arbeitsabenden begonnene lebhaftete Debatte fortgesetzt.

In den Sitzungen, die von sämtlichen Mitgliedern sehr regelmäßig besucht werden, wird gern und ernst gearbeitet.

„Nur aus der Kräfte schön vereintem Streben
Erhebt sich wirkend erst das wahre Leben.“

2. Herbartkränzchen zu Elberfeld.

Mit dem Jahreswechsel ist das hiesige Herbartkränzchen in das dritte Jahr seines Bestehens eingetreten und hat gegenwärtig 17 Mitglieder, eine Zahl, deren Vergrößerung zwar vielfach gewünscht, aber im Interesse eines gründlichen Studiums noch hinausgeschoben wurde. Die Sitzungen fanden unter der Leitung des Lehrers Ufer alle vierzehn Tage statt, und wurden von durchschnittlich 90% der Mitglieder besucht. Die Grundlage des Studiums bildete das Lehrbuch der Psychologie von Drbal, an welches gelegentlich einzelne Partien aus andern Werken angeschlossen wurden; besonders fruchtbringend erschien die jedesmalige Anwendung der psychologischen Ergebnisse auf die Pädagogik. Der Verein hofft, bis zum Frühjahr das psychologische Studium zu einem relativen Abschluss zu bringen, um alsdann zur Durcharbeitung von Nahlowskys oder Zillers Ethik fortzuschreiten. Zu Beginn des neuen Vereinsjahres wurde beschlossen, künftig alle Monate eine Probelektion zu veranstalten und daran eine Kritik anzuschließen. Nach aufsen war das Kränzchen thätig durch zwei Vorträge in der freien Lehrerkonferenz, von denen der erste (Dittes und die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik) vom Vorsitzenden*), der

*) Der Vortrag hat übrigens ein recht charakteristisches Nachspiel gehabt. Tags darauf erschien in der Elberfelder Zeitung ein Bericht von dem Vorsitzenden (!) der Konferenz, Hrn. Reschke, in welchem mit einer sehr deutlich erkennbaren Absichtlichkeit darauf aufmerksam gemacht wurde, dass die Herbartianer an Stelle der biblischen Geschichten „Märchen und Robinsonaden“ setzen wollten. Es ist in der That beachtenswert, dass in dem gegenwärtigen Streite Leute, die bisher sich auf ihren Freisinn etwas zu gute thaten und den Straussianern nachliefen, plötzlich ihres Christentums eingedenk werden, was sie aber durchaus nicht hindert, ein andermal den Herbartianern Orthodoxie und Pietismus vorzuwerfen. In mehr als einer

zweite (die Phantasie und ihre Bedeutung für die Erziehung) vom Lehrer Lomberg gehalten wurde. Der Ufer'sche Vortrag hat unter Abstreifung alles dessen, was auf die spezielle Veranlassung zurückzuführen war, in der Berliner deutschen Schulzeitung Aufnahme gefunden; die Arbeit des Herrn Lomberg wird demnächst ebenfalls veröffentlicht werden. Der Bestand der Bibliothek beläuft sich auf ca. 40 Bände, deren mehrere von der Firma Bleyl und Kämmerer dem Vereine als Geschenk überwiesen wurden, wofür hierdurch der herzlichste Danke abgesehen sein soll. Auch in dem begonnenen Jahre wird das Kränzchen seine Arbeit ruhig und rüstig fortsetzen, ohne sich durch die neuerdings beliebt gewordenen Aufwindungen beirren zu lassen. —

4. Herbartiana.

1. Über die bekannten Äußerungen von Kehr und Stoy wird später sich Gelegenheit finden zu sprechen.

2. Im ersten Heft des dritten Jahrganges vom „Rheinischen Schulmann“ empfiehlt der Herausgeber, Herr Schulrat Dr. Schumann in Trier, mit warmen Worten, wenn auch unter gewissen Einschränkungen, das Studium der Herbartischen Pädagogik, und zwar in der Gestalt, welche ihr Ziller gegeben hat. *) Für den speziellen Hinweis auf unsere „Schuljahre“ sind wir dem Verfasser dankbar und gestehen ihm gern zu, daß wir diese Arbeiten, wie wir schon oft hervorgehoben haben — zuletzt im ersten Heft dieser Studien, Jahrg. 1885, S. 39 — nur als „Versuche“ betrachten, daß wir weit davon entfernt sind, zu meinen, es sei mit ihnen „die Frage nach der Behandlung endgültig abgeschlossen.“

Auch darin stimmen wir dem Verfasser zu, daß von einer Einführung des Herbart-Zillerschen Systems in unsere Volksschule jetzt noch nicht die Rede sein kann. Ein Teil desselben, die Theorie der formalen Stufen, hat allerdings schon außerordentlich weite Verbreitung und praktische Verwertung gewiß nicht zum Nachteil der Erziehung in unseren Schulen gefunden, da hier auch von seiten der bestehenden ministeriellen Verordnungen kein Hindernis im Weg lag und da dieser Teil des Systems zu einem verhältnismäßig sicheren Abschluss und zu einer gewissen Festigkeit gebracht worden ist. (Siehe die Einleitung zum 1. Schuljahr, 3. Aufl. XVII.) Hoffentlich gelingt es, auch die noch unsicheren, unstrittenen Gebiete unseres Lehrplansystems durch fortgesetzte, unermüdete Arbeit zu einem solchen Grad von Vollendung zu bringen, daß auch sie allmählich sich Freunde erwerben und in die Praxis übergeführt werden können.

3. Über Schulen. Ein Wort zum Frieden. Schlesische Schulzeitung No. 1, 1885. Dieser interessante Artikel beschäftigt sich mehrfach mit der Herbartischen Schule. Gleich im Eingang heißt es: „Ja, wären alle Nichtanhänger

Hinsicht verwand mit dem Artikel der Elberfelder Ztg. ist das kindlich stumperhafte Geschreibsel in der Dezembernummer des Pädagogiums, über dessen Autor kein Zweifel obwalten kann. Zur Richtigstellung nur dies: Ufer kündigte seinen Vortrag vier Wochen vor dem Termine an mit der Bitte, sich doch ja von dem Ditteschen Artikel genaue Kenntnis zu verschaffen, da es auf eine Überbumpelung nicht abgesehen sei. Das Referat wurde mit grossem Beifall aufgenommen. In der Debatte, welche Herr Reschke eröffnete, zeigte sich bei den Gegnern eine wahrhaft verblüffende Unkenntnis nicht allein der Herbartischen Bestrebungen, was noch begreiflich gewesen wäre, sondern sogar der Ansichten des Herrn Dittes, soweit sie nicht gerade in dem Artikel des Pädagogiums ausgesprochen waren. Nach vielen drolligen Szenen sprach endlich jemand das erlösende Wort: „Aber Dittes ist doch ein grosser Mann“, wogegen denn freilich nicht mehr aufzukommen war. Man hatte den Eindruck, dass diese Leute nichts weiter wissen, als dass er Fortschrittmann ist. Das genügt ihnen aber auch vollkommen. Glücklicherweise hat die Elberfelder Lehrerkonferenz nicht viele solcher wackeren Streiter aufzuweisen. — Der Leser verzeihe, dass wir so viel Raum zur Berichtigung einer Stülbung in Anspruch nehmen. In Rücksicht darauf, dass man im Lager der Gegner Beispiele für die Kampfweise der Herbartianer zusammensucht, glaubten wir vorbereiteter Proben von der Wahrhaftigkeit Dittescher Freunde hierherzusetzen zu dürfen.

*) Auch aus dem Königreich Sachsen lassen wir kürzlich in der Erziehungsschule (No. 1 1885 Seite 10) eine warme Empfehlung der Herbartischen Pädagogik.

von Schulen frische, fröhliche und geniale Gesellen, alle Anhänger einer solchen aber pedantische und einseitige Nachbeter, so wäre es angezeigt, eine kritische Guillotine zu errichten und diese Nachbeter nicht nur kritisch herunterzuziehen, sondern einfach kritisch zu köpfen. Heut spricht man fast nur von der Herbart'schen Schule. Es scheint zuweilen, daß an ihr diese Totschlägerarbeit im Gange sei, freilich nicht ohne ihre Schuld. Doch ist es wohl der Mühe wert, sich zu fragen, ob man ihr übel nehmen soll, wenn sie — wie Menschen zu thun pflegen — sich ihrer Haut wehrt oder nicht.“ Weiterhin bringt der Herr Verfasser sehr anregende Gedanken über die Berechtigung pädagogischer Schulen und über die Art und Weise pädagogischer Kritik, über welche die vorl. Zeitschrift sich ja auch schon mehrfach geäußert hat. Am Schlusse heisst es: „Was wird aber erst daraus, wenn die Kritik wie eine Parteisache behandelt wird, wodurch die Werke würdiger und verdienster Männer und diese selbst bis zur Karrikatur heruntergezogen werden mit dem Bemühen, sie der Lächerlichkeit preiszugeben! Wieviel besser würde es — wenn einmal Kämpfe stattfinden sollen —*) nicht gerade Gegnern zu Gesicht stehen, lieber gerecht als geistreich, lieber ritterlich als persönlich und pikant zu sein. Erst wenn die Kritik solcher Anforderungen an sich eingedenk ist, wird sie ihren Beruf erfüllen, der darin besteht, das Gute zu verbreiten, das Schlechte zu verhüten und vereinzelte Kräfte zu sammeln. Und dann erst wird sie das Vertrauen verdienen, welches sie zur Zeit noch vielfach mißbraucht.“ —

5. Professor Dr. Stoy †.

Der 23. Januar dieses Jahres ist für die deutsche Pädagogik zu einem Trauertage geworden. An ihm wurde ihr ein Mann entrissen, der, wie wenige, Pädagog war mit Leib und Leben. Am Tage vorher hatte er das 70. Lebensjahr vollendet, und am 24. sollte sein Geburtstag im Kreise der alten und neuen Mitglieder des pädagogischen Seminars festlich begangen werden, da trat der Tod mit rauher Hand dazwischen! Die Blumen, die seinen Geburtstagstisch schmücken sollten, wurden ihm nun auf den Sarg gelegt. Die Begräbnisfeier, Sonntag den 25., war eine grossartige und erhebende und hat wohl bei allen, die ihr beiwohnten, einen unauslöschlichen Eindruck hinterlassen.

Was Stoy der deutschen Pädagogik gewesen, das wird erst eine spätere Zeit voll ermesen. So viel darf aber schon jetzt behauptet werden, dass er sich seinen zwei grossen Vorgängern, Pestalozzi und Herbart, die er von allen früheren Pädagogen am meisten verehrte, würdig anschliesst. Sein grösstes Verdienst, das ihm auch keiner seiner Gegner streitig macht, ist die Gründung und Leitung des pädagogischen Seminars zu Jena und der damit verbundenen Uebungsschule. Freilich kann nur der sich einen vollen Begriff von den Schwierigkeiten, die sich ihm hierbei von allen Seiten entgegenstimmten, und von der glänzenden Art, mit der sie überwunden wurden, machen, der einen tieferen Einblick in jene beiden Anstalten gethan und an Ort und Stelle sich von ihrer Wirksamkeit überzeugt hat. Denn selbst die beiden aktenmässigen Darstellungen, die von dieser Wirksamkeit öffentlich Zeugnis ablegen, nämlich „Das pädagogische Seminar zu Jena,

*) Ueber den wissenschaftlichen Streit siehe Zillers Ethik, Seite 197f.

Denkschrift zum 300jährigen Jubiläum der Universität Jena. Von dem ältesten Mitgliede des Seminars“, Leipzig 1858, und „Weilinger, das pädagogische Seminar in Jena,“ Jena 1878, können nur von denen voll verstanden und gewürdigt werden, die selbst längere Zeit hindurch an der Arbeit des Seminars beteiligt waren. Als Gründungstag desselben muss der 9. Dezember 1844 betrachtet werden. Stoy, geboren am 22. Januar 1815 zu Pegau als Sohn des dortigen Archidiakonus, hatte sich, nachdem er in Leipzig theologische, philologische und philosophische Studien gemacht, 1837 die philosophische Doktorwürde erworben, sich dann in Göttingen unter Herbart in Philosophie und Pädagogik weiter ausgebildet, hierauf 3½ Jahr in der Erziehungsanstalt der Gebrüder Bender in Weinheim zugebracht hatte, am 22. Februar 1843 in Jena habilitiert. Noch in demselben Jahre gründete er eine pädagogische Gesellschaft, die anfänglich nur aus acht Mitgliedern bestand und aus welcher das pädagogische Seminar erwuchs, nachdem auf Stoy's Anregen verschiedene Konsistorien versprochen hatten, einzelne Kandidaten zu ihrer pädagogischen Ausbildung zu unterstützen, und von der Jenaischen städtischen Behörde die Mädchenklassen der sogenannten Freischule ihm als Übungsschule übergeben worden waren. Am 9. Dezember 1844 fand dann die Einweihung und Eröffnung derselben als Seminarschule statt. Der 9. Dezember ist daher stets als „Geburtstag des Seminars“, zuletzt noch im vorigen Jahre, auf das feierlichste begangen worden. Die Art, wie diese Geburtstage gefeiert wurden, war durch und durch originell. Die Feier bestand regelmässig aus einem ernsten und einem heiteren Teil. Beim ersten (im Universitätsgebäude) hielt der Direktor eine Ansprache mit einem „Rückblick“ und einem „Vorblick“ und forderte das Seminar zu einem bestimmten Vorsatze auf. Das war das „Geburtstagsgeschenk“, welches er seinem lieben „Seminarkinde“ zu bringen pflegte. Dann wurden die eingegangenen Briefe verlesen und vom Oberlehrer die Chronik des Seminars vorgetragen. Der heitere Teil fand im Hause Stoy's statt, wo eine wohlbesetzte Tafel alle Gäste empfing und Männergesänge, Toaste, Aufführungen aller Art, witzige Zeitungen, Auktionen (zu Gunsten der Reisekasse), Zeichnungen u. s. w. das Mahl würzten. Den Höhepunkt aber erreichte die Festlichkeit Schlag zehn Uhr, wo Schulrat Stoy sich von der Tafel erhob und seinen „Geistergruss“ an alle fernen Getreuen richtete, von denen er wusste, dass sie alle in diesem Augenblicke an ihn und sein Seminar dachten. Überhaupt verstand er es meisterhaft, den zahlreich veranstalteten Festlichkeiten jenen warmen und idealen Anstrich zu verleihen, der da bewirkte, dass sie sich für immer dem Geiste aller Teilnehmenden einprägten. Und wenn auch manchem die Zahl dieser Festlichkeiten zu gross erschien, eines hat er sicher dadurch erreicht, dass unter den Seminarmitgliedern eine unverwüstliche Tradition sich bildete und das Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer grossen Familie ausserordentlich belebt und gestärkt wurde. Das pädagogische Seminar war eine durchaus freie Institution, durchaus ge-

gründet auf die freiwillige Hingabe seiner Mitglieder an die idealen Aufgaben der Pädagogik. Sein grösster Vorzug war, dass keinerlei Gesetze und Einrichtungen von aussen aufgedrungen wurden, sondern dass alles aus ihm selbst mit innerer Notwendigkeit hervorging. Nur wenn man dies stets im Auge hat, lässt sich begreifen, wie die in der That nicht geringen Anforderungen, welche an jedes Mitglied gestellt wurden, in befriedigender Weise gelöst werden konnten, was um so mehr Anerkennung verdient, als nur der allergeringste Teil der Mitglieder die Staatsprüfung bereits hinter sich hatte, die bei weitem grosse Mehrzahl dagegen durch ihre Collegia und die Vorbereitungen auf das Examen gar sehr in Anspruch genommen wurde. Zu jenen Anforderungen gehörten der regelmässige Besuch der Versammlungen, deren wöchentlich zwei bis vier stattfanden, Übernahme mehrerer Stunden in der Übungsschule, Halten eines „Praktikums“, Selbstkritiken und Recensionen, Abfassung von Protokollen, Ausarbeitung von Lehrplänen, Aufsätze über pädagogische Themen, Ausfüllung von Monatstabellen, Fertigung von „Kinderbildern“, Teilnahme am „Seelsorgerverein“, „Incipientenexamina“, „Beaufsichtigung der Kinder bei Garten- und Feldarbeiten, Vorbereitung zur Weihnachtsfeier, Begleitung der Schüler auf kleineren und grösseren Reisen etc. Es gab wohl einen und den anderen, dem das zu viel war, aber die allermeisten hielten doch wacker aus, und bereut hat das wohl keiner. Einen schönen Ausdruck fanden die gesamten Institutionen des Seminars in der aus der Mitte desselben hervorgegangenen, nach und nach in mehreren Auflagen erschienenen „Schulordnung der Johann-Friedrich-Seminarschule zu Jena“ mit dem Motto: „Nicht ein toter Buchstabe, den Geist zu töten, sondern ein lebendiger Wegweiser, den Geist zu finden.“ Sie bildete einen Hauptbestandteil des „pädagogischen Seitengewehres“, und ihre pünktliche Befolgung hat fremden und einheimischen Besuchern gar oft ein Zeichen aufrichtigster Bewunderung entlockt. Die praktischen Übungen der Seminaristen fanden, wie erwähnt, anfangs in Mädchenklassen der Freischule, zum Teil auch in der Erziehungsanstalt, die Stoy seit 1844 übernommen hatte, statt, später wurde den Seminaristen die zweite Knabenschule als Übungsschule übergeben. Die Lokalitäten waren aber eng, dumpf und ungesund. Da erwarb Stoy auf eigenes Risiko ein schön gelegenes Gartengrundstück am Paradies mit Wohnhaus, überliess es käuflich dem Gemeinderat und fasste den Entschluss, hier bis zum Jubeljahre der Jenaischen Hochschule (1858) auch ein „Johann-Friedrich-Denkmal“ zu errichten, nämlich ein neues schönes Schulgebäude als künftiges „Arbeitsfeld“ für das Seminar. Die bedeutenden Kosten des Baues wusste Stoy teils durch freiwillige Beiträge aufzubringen, teils übernahm er sie selbst. Der Grundstein ward am 20. Juni 1857 gelegt, und das Jahr darauf fand am zweiten Jubeltage der Universität die Einweihung statt. Welch reichen Segen die „Johann-Friedrich-Schule“, welcher Name ihr von Sr. Königl. Hoheit dem Grossherzog beigelegt worden war, mit ihren hellen Klassenräumen,

freundlichen Lehrerwohnungen, geräumigen Schulsaal nebst Orgel (letztere ein Geschenk von Seminarmitgliedern), mit dem grossen Spielplatz und Garten für alle, die je in ihr ein- und ausgingen, gehabt hat, das wissen vor allem die Eltern der armen Kinder zu würdigen, von denen sie besucht wurde. Dem körperlichen und geistigen Wohle dieser Kinder galt die ganze Schule und alle ihre Einrichtungen, und Stoy konnte mit Recht sagen: „Frei rufe ich alle die Seminarmitglieder vergangener Jahre auf, dass sie Zeugnis geben sollen, ob in unserem Kreise wohl je der Gedanke an die eigene Übung unser Thun beherrscht hat, ob nicht vielmehr das Gefühl desjenigen, was wir unsern Kindern sein und werden sollen, unsern Lehrplan, unsere Einrichtungen und Sitten, unsere Opfer bestimmt hat.“ Er war der Ansicht, dass nur die Wärme einer persönlichen Teilnahme an dem Schüler die pädagogische Kraft und Anlage des jungen Lehrers wecken und stärken könne. Freilich hatte das Seminar nach wie vor mit nicht geringen Schwierigkeiten zu kämpfen. Unausgesetzt bemühte sich Stoy, ständige Lehrer zu gewinnen, es fehlte an Mitteln, sie zu besolden; auch gelang es ihm, nur eine ganz geringe Anzahl Stipendien für Kandidaten der Theologie, die sich in Pädagogik weiter ausbilden wollten, von den thüringischen Regierungen zu erhalten. Trotzdem führte er das Seminar in alter Weise fort bis zum Jahre 1866, wo er, weil ihm zur Fortführung Bedingungen gestellt wurden, auf welche er nicht eingehen zu können glaubte, Jena verliess, um einem Rufe als Professor der Pädagogik nach Heidelberg zu folgen. Damit gab er auch sein Privatinstitut, das sich inzwischen einen grossen Ruf erworben, auf. In die Heidelberger Zeit fällt die durch Stoy vollzogene Gründung eines Lehrer-Seminars in Bielitz, des ersten evangelischen in Oesterreich. Auch erhielt er 1867 den Titel eines Dr. theol. und übernahm einige Jahre später die Redaktion der damals in Darmstadt erscheinenden „Allgemeinen Schulzeitung“, die er bis 1881 fortführte. Aber er sehnte sich zurück nach seinem lieben Jena.

1874 sollte sein Wunsch in Erfüllung gehen; die beteiligten Regierungen beriefen ihn wieder zurück. Seine Freude darüber war gross, sie drückt sich recht unverhohlen in dem damals von ihm verfassten und unter die „Seminarlieder“ aufgenommenen hübschen Liede aus, das mit den Worten beginnt: „Frisch hab ich den Kompass genommen und bin nach Jena marschiert“, und schliesst: „Hier bleib' ich und singe und preise Alt-Jena, die junge Stadt.“ Die durch seinen Weggang städtisch gewordene Johann-Friedrich-Schule ward ihm 1876 wieder vollständig übergeben, und nun begann wieder das alte, rege Leben mit seinen Versammlungen, Festen, Reisen nach dem Thüringerwald u. s. w. Besondere Sorgfalt wurde dem Garten gewidmet, wo jeder Schüler der Oberklasse sein eigenes Beet erhielt. Das Seminar ward von Studierenden aus aller Herren Ländern besucht, es befanden sich unter ihnen Armenier, Griechen, Serbier, Rumänen, Schweizer u. a. 1876 nahm Stoy an der bekannten Konferenz in Bonn teil, für welche

er eine Reihe von Sätzen aufstellte, die sich mit der wichtigen Frage nach der pädagogischen Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramtes beschäftigten und in der Allgemeinen Schulzeitung veröffentlicht wurden. Besondere Glanzpunkte des Seminarlebens bildeten, wie bisher, das „Grundsteinfest“ und der Seminarerbsttag am 9. Dezember (vergl. Päd. Stud. 1882, 1. Heft), ausserdem noch manche andere Festlichkeiten, so am 6. Juni 1883 die Feier des vierzigjährigen Bestehens des Seminars. Im Sommersemester 1884 hatte das Seminar in Jena nicht weniger als 36 Mitglieder, die Gesamtzahl aller, die ihm bis Ende desselben Jahres angehört hatten, betrug 657. Mögen unter dieser stattlichen Anzahl auch einige sein, denen der Sturm des Lebens die Erinnerung an die im Seminare verlebte Zeit verwischt hat, die grosse Mehrzahl — des sind wir sicher, und viele Beweise könnten beigebracht werden — denkt an diese Zeit mit jener Dankbarkeit zurück, welche das Bewusstsein, eine den ganzen Menschen ergreifende geistige Umwandlung und Förderung empfangen zu haben, hervorbringt. Und so muss denn die Gründung und Leitung des pädagogischen Seminars zu Jena als eine pädagogische That ersten Ranges und als eine gelungene Ausführung Herbartischer Ideen betrachtet werden.

Stoy hat aber auch, besonders in jüngeren Jahren, sich eifrigst bemüht, durch Schriften die Ideen seines grossen Lehrers Herbart auszubauen und für weitere Kreise fruchtbringend zu machen. Sein hervorragendstes Werk ist unstreitig seine „Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik“, 2. Aufl. Leipzig 1878, ein Werk, das wegen seiner echt philosophischen Anlage und edlen Sprache einen Ehrenplatz in der Geschichte der Pädagogik behaupten wird. Freilich erfordert seine Durcharbeitung nicht geringe Anstrengung und setzt eine ziemliche Bildung und Belesenheit in anderen Wissenschaften voraus. Denn Stoy verstand es meisterlich, alle Wissenschaften in den Dienst der besonderen Wahrheit zu stellen, mit deren Darlegung er sich gerade beschäftigte. An geistvollen Anspielungen ist das Werk reich, aber den roten Faden, der sich durch das Ganze hindurchzieht, bilden die Fundamente der Herbartischen Pädagogik, die ihm unerschütterlich feststanden.

Von seinen übrigen Schriften sind besonders folgende zu erwähnen:

1. „Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrs-gabe an die Mütter“, Leipzig 1855. In dieser Schrift zeigt sich so recht die Pestalozzinatur von Stoy, in ihr schildert er die Mutter als Genius der ersten Kindheit, legt ihr die grosse Verantwortung den Kindern gegenüber an das Herz, weist aber auch mit warmen Worten auf den unendlichen Segen hin, der von ihr ausströmen kann. Dabei berührt er die wichtigsten pädagogischen Probleme, so die Bedeutung der Individualität, der Spiele, das Verhältnis der Familie zur Schule etc., alles in durchsichtiger, klassischer Sprache und mit feinem Humor gewürzt.

2. Eine andere kleine Abhandlung „Schrift und Jugend, Sonst

und Jetzt,“ Leipzig 1858, beginnt mit einer Erzählung aus dem Leben des jungen Fichte, die Stoy besonders lieb war und die ich mich erinnere oftmals aus seinem Munde vernommen zu haben. Sie lautet: „Stellen wir uns im Geiste nach dem Dorfe Rammenau in der Oberlausitz. Da steht im Jahre 1771 ein siebenjähriger, uns später wohlbekannter und liebgewordener Knabe an dem Bache, welcher an dem kleinen Hause des Vaters vorüberfließt. Er hat unter dem Arme ein Buch, schaut lange in die dahineilenden Wellen, erhebt plötzlich sein Buch und wirft es in die Strömung. Der Knabe war Johann Gottlieb Fichte. Er sagte sich damals, wo er kaum im dritten Schuljahre stand, von seinem Lieblingsbuche, der Historie vom gehörnten Siegfried, feierlich los, weil dieses ihm zur Zerstreung und Unfleiss in der Schule Versuchung geboten hatte.“ Die Schrift giebt geistvolle Winke für die Auswahl einer echten Jugendlektüre.

3. Unter den acht Schriften „Pädagogische Bekenntnisse“, heben wir die 6. hervor „Vaterhaus und Muttersprache“, Jena 1860, die ebenfalls mit einem Lieblingsworte Stoy's beginnt, nämlich mit dem Ausspruche Pestalozzi's: „Das schlimmste Geschenk, welches ein böser Genius einem Zeitalter machen kann, sind Kenntnisse ohne Fertigkeiten“, und in den „Bildern aus dem deutschen Sprachunterricht der Quarta“ einen interessanten Einblick in die Art bietet, wie in der Stoy'schen Erziehungsanstalt der deutsche Sprachunterricht betrieben wurde.

4. Eine ausführliche Anleitung über den grammatischen Unterricht gab Stoy in dem Buche „Der deutsche Sprachunterricht in den ersten 6 Schuljahren“, 3. Aufl. Wien 1868, ein Buch, das sich zur Aufgabe gemacht hat, die Freude der Kleinen an interessanten Sprachstoffen zu benutzen, um ihnen die Elemente der Grammatik beizubringen. Dabei wird ihnen nichts aufgedrungen, sie müssen alles selbst erarbeiten, und das Büchlein darf mit Recht als ein der analytischen Methode gesetztes Ehrenkenmal bezeichnet werden. Der ihm beigegebene systematische Teil „Deutsche Grammatik ohne Worte“ (4. Aufl. besorgt durch Schulinspektor Kögler, Jena 1881) ist ein Muster von Kürze und Bestimmtheit.

5. „Organisation des Lehrer-Seminars“, Leipzig 1869. Diese Schrift ist eine Frucht der durch Stoy vollzogenen, oben erwähnten, Gründung und Leitung des evangelischen Lehrerseminars zu Bielitz und zeichnet sich aus durch grosse Klarheit und Schärfe in der Darlegung der an ein Seminar zu stellenden Forderungen. Manche derselben werden gegenwärtig bei vielen Seminarien erfüllt, sehr wichtige freilich noch ignoriert oder bekämpft. Kundige werden wissen, woran wir beispielsweise denken, wenn wir den in der genannten Schrift vorkommenden Satz hierher stellen: „Für die Vorschrift einer verderbten Seminarpädagogik, dass die Unterrichtsgegenstände womöglich in derselben Form und nach derselben Methode vorgetragen werden sollen, von welcher die Seminaristen bei ihrer späteren Thätigkeit in der Volksschule Ge-

brauch machen werden, ist in Bielitz wie in jedem echten Seminar kein Raum.“

6. „Philosophische Propädeutik“, Leipzig 1869 und 1870. Diese Propädeutik bildet einen Leitfaden, in dem die philosophischen Probleme, die Logik und die Psychologie in gedrängter Weise dargestellt sind und der Stoy's akademischen Vorlesungen zu Grunde gelegt wurde.

7. Von der „Allgemeinen Schulzeitung“ redigirte Stoy die Jahrgänge 1871—1881. Sie enthalten eine grosse Anzahl kleinerer und grösserer Aufsätze von ihm über alle Gebiete der Pädagogik. Hervorzuheben sind die „Neujahrsbetrachtungen“, „Von der Heimatskunde“, die „Thesen über die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt“, „In dem Vorhof der philosophischen Ethik“, „Die allgemeine oder philosophische Pädagogik der Gegenwart“ u. a.

In den letzten Jahren war Stoy weniger litterarisch thätig, doch ging er damit um, einige seiner Schriften in neuen Auflagen erscheinen zu lassen und auch zum „Zillertum“, wie er sich ausdrückte, Stellung zu nehmen. Was das letztere anlangt, so war es allerdings für alle, die ihm näher standen, längst kein Geheimnis mehr, dass er sich mehreren Punkten gegenüber, auf die Ziller grosses Gewicht legt, gleichgiltig oder ganz ablehnend verhielt. In seinen Vorlesungen pflegte er gelegentlich seinem Grolle Luft zu machen. Nur wenige Tage vor seinem Tode schrieb er den in den pädagogischen Zeitschriften die Runde machenden Brief an Direktor Bartels in Gera, worin er sich in scharfen Worten gegen die Zillerschen Bestrebungen aussprach. Zu bedauern ist dabei jedenfalls, dass dieser Verurteilung eine nähere Begründung fehlte, durch welche die Angegriffenen in den Stand gesetzt worden wären, sich zu verteidigen. Immerhin dürfte jener Brief, gleichsam Stoy's Testament, eine Mahnung sein zu erneuter vorurteilsloser Prüfung. So viel ist sicher, dass beide, Stoy und Ziller, jeder in seiner Art, Grosses geleistet haben, auch das darf behauptet werden, dass, da beide auf einem gemeinsamen Boden, dem Herbartischen, standen und beide von der reinsten idealen Begeisterung für die Pädagogik erfüllt waren, bei ihnen das Trennende doch im Grunde überwogen wurde von dem Gemeinsamen. In unserem Eisenacher Herbart-Kränzchen, dessen Mitglieder zum grössten Teile aus unmittelbaren Schülern Stoy's und Ziller's bestehen, ist oftmals ausgesprochen worden, wie sehr es zu beklagen sei, dass die Natur aus diesen beiden Männern nicht einen gebildet habe. Vielleicht gelingt es doch noch, was zu Lebzeiten der beiden nicht gelang, eine Vereinigung zustande zu bringen, ja es muss gelingen, wenn anders das alte Wort von den vielerlei Gaben und dem Einen Geiste noch immer in seiner Wahrheit besteht.

Eisenach.

Dr. A. Bliedner.

6. Zum Andenken an Prof. Dr. J. W. Nahlowsky

von S. Hoffman n in Leipzig.

Am 15. Januar d. J. schied dieser hochverehrte Veteran der Herbartischen Philosophie aus dem Leben. Geboren am 18. März 1812 in Prag trat er nach Beendigung des Gymnasiums und des damals vorgeschriebenen philosophischen Studienkursus im Jahre 1831 in das Priesterseminar zu Prag ein, um sich dem Wunsche seiner Familie gemäss den theologischen Studien zu widmen. Hier verblieb er während der Jahre 1832 und 1833. Hierauf gab er sich vier Jahre hindurch 1833—37 dem Studium der Rechts- und Staatswissenschaften und in den Jahren 1837—45 fast ausschliesslich dem philosophischen Studium hin. Der Einfluss Fr. Exners machte sich auch auf Nahlowsky geltend. Im Jahre 1845—49 war er Lehramtsjunct der theoretischen und practischen Philosophie an der Universität in Prag und im Jahre 1848 wurde er zum Supplenten Exners ernannt. Nach kurzer Wirksamkeit als Prof. der Philosophie am Lyceum zu Przemysl, während er gleichzeitig für die erledigte Exnersche Lehrkanzel in Vorschlag kam (Exner wurde ins Ministerium berufen), übernahm er auf ausdrücklichen Wunsch des damaligen Unterrichtsministeriums die Direction des Obergymnasiums in Czernowitz.

Im Jahre 1852 wurde er zum ord. Prof. der Philosophie an der Universität Olmütz ernannt und nach Aufhebung dieser Hochschule im Jahre 1855 kam er in gleicher Eigenschaft nach Budapest. In Folge des Octoberdiploms im Jahre 1860 nebst den anderen deutschen Collegen disponibel geworden, begab er sich zu seinem Schwager, der in einem böhmischen Dorfe Pfarrer war. Hier im stillen Pfarrhause entstand „das Gefühlleben“. (Leipzig 1862, 2. Aufl. 1884. Verl. Veit & Comp.).

In den psychologischen Analysen dieses Werkes entfaltet Nahlowsky die brillianteste Seite seines Geistes. Tief auf den dunklen Seelengrund ist er hinabgetaucht, um die Perle seiner Analysen der Gefühle zu fischen. Die klassischen Beispiele aus den Dichterheroen, besonders aus Shakespeare, dem grossen „Herzenskündiger“, machen das Buch besonders anziehend. Sehr verdienstvoll ist auch seine Untersuchung über die unwissenschaftliche Terminologie in der Lehre vom Gefühle, welche bis dahin auch zum Teil in der Herbartischen Schule herrschte.

Das Buch wurde mit grossem Beifall aufgenommen; es erschienen 16 sehr günstige Recensionen, nicht nur von Drobisch und Volkmann, sondern auch von Vertretern anderer Richtungen wie Ulrici, Fortlage etc. und doch bedurfte es beinahe eines Vierteljahrhunderts, ehe eine 2. Aufl. erschien. Habent sua fata libelli! — Im Jahre 1862 erhielt er eine Berufung an die Universität Graz. Hier veröffentlichte er die Ästhetisch-kritischen Streifzüge (Zschr. f. ex. Phil. Bd. III u. IV), durch welche er mit Robert Zimmermann in eine Polemik verwickelt wurde (Zschr. f. ex. Phil. Bd. IV), deren gründliche Sachlichkeit auch von Lotze in seiner „Geschichte der Ästhetik in Deutschland“ rühmend hervorgehoben wird. Von seinen Beiträgen in der genannten Zschr. machen wir nur noch die meisterhafte Recension von Benckes Psychologie namhaft (a. a. O. Bd. III). Es erschienen ferner mehrere treffliche kleinere Arbeiten ethischen Inhaltes: Das Duell, Sein Widersinn und seine moralische Verwerflichkeit Leipzig 1864; Grundzüge zur Lehre von der Gesellschaft und dem Staate. Leipzig 1865. Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben. Leipzig 1865. Zwei Reden paränetischen Inhaltes. Graz 1866.

Das Hauptwerk Nahlowskys, Die allgemeine practische Philosophie Leipzig 1870 (die 2. Aufl. Leipzig im Verlage bei Veit & Comp. befindet sich unter der Presse), zeichnet sich durch engen Anschluss an die Erfahrung, scharf markirte Gliederung des Inhaltes und meisterhafte Diction aus, Die genetische Entwicklung, welche Herbarts Ethik zum Range einer exacten Wissenschaft erhebt (vgl. Th. Wittstein, Die Methode des mathematischen Unterrichtes.

Hannover 1879. Verl. Hahn Seite 31) ist von Nahlowsky mit grosser Sorgfalt durchgeführt. Wegen dieser Vorzüge ist es ein unübertroffenes Buch zur Einführung in die Ethik. Durchleuchtet von den Sonnenstrahlen des echten, wahren und unverwelklichen Idealismus ist es im hohen Grade geeignet eine ideale Lebensanschauung zu begründen, und insofern eine wahre Vorschule zur wissenschaftlichen Pädagogik. Denn wer den Ideengehalt dieses Werkes in sich aufnimmt, verarbeitet und innerlich durchlebt, dem giebt es „den leitenden Ariadnefaden an die Hand, der ihn aus den dunklen labyrinthischen Irrgängen des vielfach bedrängten Lebens den rechten Ausgang finden lässt und ihn aus dem Jammertale der Alltagsorgen und Alltagsmühen zur sonnig verklärten Taborhöhe des Ideals hinangeleitet.“

Leider war es dem Verfasser nicht gegönnt die speciellen Teile der Ethik, die Tugend- und Pflichtenlehre zu bearbeiten, denn schon im Jahre 1870 war er leidend. Im Jahre 1878 erhielt er bei seiner Versetzung in den bleibenden Ruhestand den Titel eines Regierungsrates, auch wurde er nach dem Erscheinen der Ethik zum Ritter des preussischen Kronenordens 4. Klasse ernannt. Diejenigen, welche den Verewigten persönlich kannten, rühmen den Adel und die Lauterkeit seiner Gesinnung und die Zartheit seines Gemütes, er war eine ungemein sympathische Natur. Von der tief religiösen, und was das andere nicht ausschliesst, von der freisinnigen Richtung seines Geistes giebt seine Ethik Zeugnis:

„Weit leichter, als dem an so viele materielle und mitunter zufällige und unberechenbare Bedingungen gebundenen Staate, könnte der Kirche und zwar der christlichen, wenn sie sich stets auf der Höhe, auf die sie ihr erhabener Stifter gestellt, hielte, und rein ihre eigentliche Mission vor den Augen hätte, die Beseelung der Gesellschaft gelingen. In der That stellte bereits auch historisch die Kirche eine Art beseelter Gesellschaft dar, nämlich die von den Aposteln eingerichtete Urkirche, welche nur das Reich Gottes vor Augen hatte und von irdischen Machtgelüsten noch frei war. Wollte sie doch sich jener ursprünglichen Einfachheit wieder nähern, welchen Segen vermöchte sie dann über die Menschheit zu verbreiten!“

und weiter:

„Die Wissenschaft, die Kunst, die wahre Religion, die lautere Lebenssitte, sie können und sollen ein Gemeingut der Menschheit bilden. Die Gelehrten, die Künstler, die Diener des Glaubens, sie alle suchen ihr Denken, Fühlen, Schauen mit möglichst Vielen zu teilen und die Hochgebildeten aller Zungen und Zonen, ob sie auch Länder und Meere scheiden, betrachten sich dennoch als eine grosse Familie.“

Denken wir uns nun diese Familie der Edleren, Besseren immer wachsend, so müsste, und wenn vielleicht erst nach Jahrtausenden, eine Periode sittlicher Erhebung eintreten, da der demantene Ring der Beseelung die ganze Menschheit umschlüsse. Denn wäre das „goldene Zeitalter“ wie es sich der Ethiker denkt, angebrochen, es wäre das „Reich Gottes“ auf Erden eingekehrt und Jammer und Sünde in die engsten Grenzen gebannt (Ethik S. 382 u. 383). Dem Manne, der diese Worte niederschrieb, sandten vor 5 Jahren 25 Mitglieder des Zillerischen Seminars, Studierende verschiedener Nationalität und Confession, aber alle durch das Ideal der Erziehung wie Freundesseelen verbunden, eine Dankadresse für die reiche Belehrung und Auregung, die sie aus seinem „Gefühlsleben“ und seiner „Ethik“ empfangen haben. Tief gerührt antwortete der edle Greis und erinnerte sich noch wenige Monate vor seinem Tode freudig der ihn ehrenden Kundgebung.

Die geistvolle Verfasserin der psychologisch-ästhetischen Essays giebt dem Verluste, den die Herbartische Schule durch das Hinscheiden dieses Veteranen erlitten hat, beredten Ausdruck: „Und nun ist dieser Geist erloschen, der so scharf und klar gedacht hat; die Seele ist verstummt, aus der so schmelzend zarte Töne erklangen. Einer der bedeutendsten und feinfühlestn Priester der Herbartischen Philosophie ist den trauernden Jüngern derselben verschwunden, er ist hinter den

Vorhang getreten, den man niemals wieder lüftet; aber in seinen Werken wird er immer unter uns weilen und noch der Genosse und Lehrer künftiger Geschlechter sein.“

— — — — — — — — — — *ἰερὸν ἔργον*
κοιμᾶται. θνήσκειν μὴ λέγει τοὺς ἀγαθοὺς.

7. Selbstanzeige.

Beyer, Otto Wilhelm, die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Leipzig, Georg Reichardt Verlag 1885.

Die soeben angezeigte Schrift, dem Andenken Zillers gewidmet, stellt sich an den Standpunkt der Erziehungsschule. Da nun der Begriff der Erziehung nicht blofs Mafsregeln des Unterrichts, sondern auch solche der Zucht fordert, so gliedert sich demgemäfs die Schrift in 2 Teile: Der erste bespricht die Anordnung des Unterrichtsmaterials, der andere handelt von den Mafsregeln der Zucht, die mit diesem Material in Verbindung zu setzen sind, und zwar nach Rücksichten der Konzentration des Gedankenkreises so, dafs sie mit Notwendigkeit denjenigen Gebieten zugehören, an denen auch der Unterricht sich aufbaut. Dafs hierbei durchweg der kulturhistorische Standpunkt festgehalten worden ist, als der höchste, von dem überhaupt das Problem der Erziehung betrachtet werden kann, wird von Einsichtigen gebilligt werden. Natürlich bedingt aber dieser Umstand eine Anordnung, welche von derjenigen der gewöhnlichen Praxis grundsätzlich verschieden ist. Nicht fachwissenschaftliche Gesichtspunkte sind für die Reihenfolge der Darbietung mafsgebend, sondern Bilder menschlicher Arbeit, d. h. also menschlichen Willens, sind es, von denen ausgegangen wird; und zwar werden sie der Betrachtung in derselben Weise dargeboten, in welcher die Hauptformen der menschlichen Arbeit in der Kulturgeschichte aufgetreten sind. Es kann sich dabei selbstverständlich nur darum handeln, in idealen Durchschnitten, welche von allen lokalen Zufälligkeiten möglichst befreit sind, die menschliche Arbeitsreihe zu treffen. Dafs übrigens die fachwissenschaftlichen Gesichtspunkte dabei nicht zu kurz kommen sollen, das hoffen wir zu beweisen, wenn es uns vergönnt sein wird, die Skizze, die wir jetzt darbieten, im einzelnen auszuführen. So ergibt sich also für den Unterricht folgende Reihe: das Jägerleben, das Hirtenleben, der Landbau, das Handwerk, das moderne Gewerbe. Für das Gebiet der Zucht aber erhalten wir folgende Arbeitsgebiete, von uns nach Scheiberts Vorgänge als Formen des Schullebens bezeichnet. Zunächst die Schulwanderungen und Schulreisen als eine Einführung in die Arbeit des Wanderns, als eine erzieherische Verwertung des Wandertriebes, den wir nach unanfechtbaren Grundsätzen naturwissenschaftlichen Denkens, als ein Residuum des Jäger- und Hirtenlebens unserer Vorfahren zu betrachten haben. Die Schulwanderungen und Schulreisen sollen vor allem in eine Hauptform menschheitlichen Lebens, nämlich die der Unselbstständigkeit, einführen, für welche sich aber der Inhalt durch anderweite Rücksichten der Erziehung ganz unzweifelhaft ergibt. Die folgenden Gebiete der Zucht dagegen führen unmittelbar in den Inhalt menschheitlichen Lebens: Tierpflege und Tierschutz in das Verständnis des Hirtenlebens, der Schulgarten in das des Landbaues, die Schulwerkstatt in das des Handwerks, das Schullaboratorium in das des modernen Gewerbes.

Es ist also ein Kapitel aus dem gerade jetzt so viel besprochenen Thema der „Erziehung zur Arbeit“, für welches wir uns bemüht haben, die schulmäßigen Formen aufzufinden. Aber auch wenn uns das einigermassen gelungen wäre, so sind wir uns doch recht wohl bewußt, dafs damit nur die eine Seite des Problems, wie man die Jugend zur Arbeit erziehen solle, gelöst sein würde; denn für denjenigen Teil der Erziehung zur Arbeit, der sich an die Gesinnungsfächer an-

zuschließen hat, müßten auch dann die entsprechenden Arbeitsgebiete erst noch aufgesucht werden. Einzelne von ihnen sind schon allgemein anerkannt, z. B. die Schulaudachten, die in die Arbeit des Gebets einführen sollen, die nationalen Schulfeste u. s. w. Es giebt ihrer ohne Zweifel noch mehrere.

Wenn nun die Praxis sich entschließen könnte, die von uns geforderten Formen des Schullebens in die Schule einzuführen, so würde damit gegen die einseitige geistige Belastung der Jugend ein wirksames Gegengewicht geschaffen und somit der gegenwärtig so viel beklagten Überbürdung der Jugend erfolgreich entgegengearbeitet (im wirklichen Sinne des Wortes gearbeitet) werden. Denn die Maßregeln, welche wir hier empfehlen, bedingen sämtlich entweder (wie Schulwanderungen, Schulreisen, Gartenbeschäftigung) einen Aufenthalt in freier Natur, und zwar mit gesundem Regen der Glieder oder, wenn auch in geschlossenen Räumen, wenigstens eine der jugendlichen Kraft angemessene körperliche Arbeit, wie die Schulwerkstatt und das Schullaboratorium. Und wer sagt, daß es nicht möglich sei, auch einzelne Arbeiten der Werkstatt im Freien, z. B. in einem besonderen Raume des Schulgartens, betreiben zu lassen? Endlich ist nicht zu übersehen, daß sich unsre Arbeiten auch dem Wechsel der Jahreszeit anpassen: die, welche sich im Freien vornehmen lassen, werden der milden, die welche den geschlossenen Raum erfordern, der rauhen Jahreszeit zugewiesen.

Und somit erbitten wir für unsere Schrift, welche unter mannichfachen Schwierigkeiten zustande gekommen ist, die wohlwollende Prüfung des pädagogischen Publikums.

Jena, 18. Februar 1885.

Der Verfasser.

8. Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena.

Es wird den meisten Lesern der „Pädagogischen Studien“ bekannt sein, daß der Sohn Stoys, Dr. Heinrich Stoy, im Jahre 1880 unter der thätigen Beihilfe seines Vaters in Jena eine Erziehungsanstalt als Fortsetzung des alten Stoyschen Institutes gründete. Soeben ist nun das erste Programm der neuen Anstalt, von deren in jeder Beziehung musterhaften Einrichtung wir vor kurzem durch den Augenschein uns überzeugen konnten, in unsere Hände gelangt. Der Inhalt ist folgender: 1) Die Idee der Erziehungsanstalt. Der pädagogischen Bekenntnisse 9. Stück. Von Dr. K. V. Stoy. 2) Drei Reden bei der Eröffnung der Anstalt. 3) Lehrverfassung (a. Lehrpläne; b. Lehrmittel). 4) Zur Geschichte der Anstalt. 5) Lehrer und Schüler. Nummer 1 ist die Festrede, welche der alte Stoy am 5. April 1880 zur Eröffnung der Anstalt hielt und worin er, ausgehend von dem Satze, dass nur da, wo um des Kindes selbst willen auf sein Wissen und Thun ein Einfluß ausgeübt werde, von Erziehung die Rede sein könne, die Notwendigkeit, die Aufgaben und Veranstaltungen der Erziehungsschule mit seiner bekannten Wärme und Begeisterung darlegte. Nummer 2 enthält die Rede des jetzigen Direktors, sowie die von Prof. Dr. Schmidt aus Wien im Namen der alten Zöglinge und von Dr. Hase aus Leipzig im Namen der alten Schüler des ehemaligen Instituts. Aus Nummer 3 entnehmen wir, dass die Anstalt gegenwärtig aus drei Klassen der Vorschule und sechs Klassen der höheren Bürgerschule besteht, deren Unterricht außer vom Direktor von 9 der Anstalt ausschließlichs angehörenden Lehrern und 5 Hilfslehrern besorgt wird. Als Ziel der höheren Bürgerschule wird bezeichnet, dass sie den sie besuchenden Schülern eine abschließende allgemeine Bildung geben solle, denen nämlich, welche gegenüber den Gymnasialabiturienten „mehr in der Gegenwart leben werden, daher hier das zunächst anwendbare mehr in Betracht kommt, nur mit mehr Ausbreitung im Raume“ (Herbart). Die Lehrmittel, namentlich für die naturwissenschaftlichen Fächer, sind schon jetzt sehr reiche und werden fortdauernd vermehrt. In Nummer 4 wird unter anderem mitgeteilt, dass bereits drei Abiturienten das Einjährigenexamen vor der Prüfungs-

kommission in Weimar bestanden haben und dass auch dieses Ostern mehrere dem erwähnten Examen sich unterziehen wollen. Von Interesse sind hier ferner die Nachrichten über die Haus- und Schulkonferenzen, die Festlichkeiten, den Stundenplan und die Werkstatt. Auch haben wir mit grosser Freude das Versprechen begrüßt, dass das nächste Programm ein Lebensbild des alten Stoy unter Beschränkung auf seine Institutsthätigkeit bringen soll. Aus Nummer 5 geht hervor, dass, nachdem die Anstalt mit 19 Schülern aus der Stadt und 10 Zöglingen eröffnet worden war, sie jetzt von ersteren 46 und von letzteren 41 zählt. Auf der ersten Seite des Programms findet sich ein vorzüglich gelungenes Bild des Institutes. Letzteres hat, wie allen Besuchern Jenas sattsam bekannt ist, eine herrliche Lage und darf wohl als eins der schönsten Gebäude der Musestadt bezeichnet werden.

Dr. A. Bliedner.

9. Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

1) Die **Anmeldung** zum Verein für wissenschaftliche Pädagogik (Mitgliederzahl gegenwärtig über 700) kann entweder bei einem Bevollmächtigten oder bei dem ersten Schriftführer des Vereins Herrn S. Hoffmann, Inspector des Zillertiftes in Leipzig, Elisenstr. 34 I, bewirkt werden. Eintritt 1 Mark, Jahresbeitrag 4 Mark, welcher nach § 6 der Statuten pränummerando am 1. Juli eines jeden Vereinsjahres an den Kassierer des Vereins einzusenden ist. Hierfür erhalten die Mitglieder das Jahrbuch, welches im Buchhandel 5 Mark kostet, ferner die Erläuterungen (d. h. die Verhandlungen der zu Pfingsten jedes Jahres stattfindenden Generalversammlung, im Buchhandel 1 Mark), Statuten, Mitgliederverzeichnis, Liste der Bevollmächtigten etc. Vereinskassierer ist gegenwärtig Herr Lehrer Teupser in Leipzig, Inselstr. 1d, IV.

2) Die **Generalversammlung** des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik findet in diesem Jahre in Halle statt. (Pfingsten, den 25—27. Mai.) Es kommt das 17. Jahrbuch (1885) zur Besprechung. Dasselbe hat folgenden Inhalt:

Ethik und Religionsphilosophie. Schoel, das Verhältnis von Religion und Sittlichkeit. — Freund, Zur christlichen Ethik und Dogmatik von Hendewerk.

Allgemeine Pädagogik. Rein, Zur Synthese im historischen Unterricht. Spezielle Pädagogik. Friedrich, Der Philoklet des Sophokles im erziehenden Unterricht. — Bliedner, Zum litteraturkundlichen Unterricht auf höheren Schulen. — Thrändorf, Das Leben Jesu nach Matthäus. — Zillig, Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. — Conrad, Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule. — Werneburg, Der Steinpilz, Hexenpilz, Feld-, Blätterpilz und Knollenblätterpilz, Präparation.

3) **Vorversammlung** am Abend des 25. Mai. Die wissenschaftlichen Verhandlungen am 26. und 27. Mai im Hotel zum Kronprinzen nahe dem Markt. In Betreff der Wohnungsverhältnisse wende man sich an den Bevollmächtigten des Vereins für Halle, Herrn Lehrer H. Grosse. Da ein Empfang der Gäste auf dem Bahnhof unmöglich ist, wird am 25. Mai ein Bureau für Wohnungsnachweise im Hotel zum Kronprinzen in Thätigkeit sein.

Möge die Versammlung recht zahlreich besucht werden!

Der geschäftsführende Vorstand

des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

S. Hoffmann

in Leipzig, Elisenstr. 34, .

C. Rezensionen.

O. Flügel. Das Seelenleben der Tiere. Langensalza bei Hermann Beyer u. Söhne.

Diese Abhandlung hat der Herr Verfasser zuerst in der Zeitschrift für exakte Philosophie (herausgegeben v. Th. Allihn u. O. Flügel) 1884 veröffentlicht. Dadurch, daß die Verlagsbuchhandlung einen Separat-Abdruck derselben besorgt hat, hat sich dieselbe unleugbar ein Verdienst erworben, weil auf diese Weise die hochinteressante und auch für den Pädagogen bedeutsame Arbeit weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden ist. Wer in dem Buche eine leichte Lektüre, vielleicht lediglich der Unterhaltung, erwarten wollte, würde sich täuschen, denn es will mit erstem Nachdenken wiederholt gelesen sein; dafür belohnt es aber die aufgewendete Mühe in reichlichem Masse, indem es wirkliche, oft ganz unerwartete Aufschlüsse über ein Seelenleben giebt, welches bisher als ein mit sieben Siegeln verschlossenes Buch betrachtet worden ist, ja von den meisten betrachtet werden mußte. Auf den ersten 15 Seiten behandelt der Verfasser die tierischen Sinnesempfindungen sowie die Leistungsfähigkeit der tierischen Sinnesorgane, mit dem Sehvermögen beginnend und mit der Behandlung der Frage, ob nicht einigen Tieren ein sechster Sinn zuzuerkennen sei, schließend. Schon in diesem ersten Abschnitte treten dem Leser dieselben Eigenschaften entgegen, die alle Arbeiten des Verfassers auszeichnen: volle Klarheit in der Sache und berechnete, weise Kürze im Ausdruck, daneben volle Berücksichtigung der einschlagenden Litteratur. Eingehend wird das Sehen der Wirbeltiere und hierbei besonders die Frage untersucht, wie weit das von diesen Tieren fixierte Objekt ein deutliches Netzhautbild gebe; denn nicht von der Weite des Gesichtsfeldes, auch nicht von der Schärfe einzelner Wahrnehmungen, sondern von der Deutlichkeit der Eindrücke hängt es ab, welchen Einfluß die Geistesleistungen auf die Entwicklung des geistigen Lebens ausüben. Nachdem der Verfasser auch über die Untersuchungen betr. den

Farbensinn sich geäußert, wendet er sich dem Gehörsinn und seiner Bedeutung fürs tierische Seelenleben zu, hierbei den Nachweis führend, daß, obgleich der Bau dieses Sinnesorganes, wenigstens bei den meisten Säugetieren, auf grosse Schärfe berechnet erscheine, diese Sinnesthätigkeit trotzdem eine geringe Ausbeute in geistiger Hinsicht liefere. Dasselbe gelte vom Tastsinne der Tiere, der, wie Verfasser klar zeigt, nicht sowohl der Deutlichkeit der Empfindung, als vielmehr zum Schutze diene. Interessant ist die Erklärung für die bekannte Thatsache, warum Geruch und Geschmack, diese niedrigsten Sinne, geradezu den bedeutendsten Einfluß auf das tierische Leben ausüben. Dasselbe gilt über die Ausführungen betr. die Wetterahnungen.

Im folgenden Abschnitte wird dargethan, daß die geistige Inferiorität der Tiere unter dem Menschen nicht allein auf die Einsichtigkeit und Mangelhaftigkeit der Sinne, sondern noch auf eine Reihe anderer Umstände zurückzuführen sei. Gegenüber dem von Gerland behaupteten Unterschiede zwischen der tierischen und menschlichen Nerven- und Gehirnschubstanz macht Verfasser geltend, daß die Differenz wohl ebenso gut auf äußerliche Unterschiede bezüglich der peripherischen Organe zurückzuführen sein dürfte. Sehr lehrreich ist, was das Buch über die Mitwirkung des Nerven- und Gehirnsapparats beim Zustandekommen der Empfindungen, über Hemmung und Förderung der letzteren, ausführt, weil nichts für die Deutlichkeit der Sinnesindrücke notwendiger ist, als daß dieselben von seiten der Nerven und des Gehirns möglichst wenig Hemmung oder Förderung erfahren, weil sonst die betreffende Empfindung durch gleichzeitig ins Bewußtsein eintretende Nebenempfindungen — die Betonung — sehr geschädigt wird. Diese Partie der Schrift, in welcher von dem Gemeingefühl, dem dunklen Komplex jener Nebenempfindungen handelt, der zu jeder Zeit in der Seele vorhanden, jeder neu eintretenden, distinkten Empfindung einen bestimmten Widerstand entgegen setzt

und ihr gleichzeitig einen Abbruch zufügt, — ist ebenso überzeugend wie dasjenige, was über die Verarbeitung des durch die Sinnesthätigkeit erworbenen Materials gesagt ist. „Für das geistige Leben ist nicht allein das, was in die Seele eintritt, von Bedeutung, sondern noch mehr das, was darin haftet und sich zu Gruppen verbindet“, — das gilt auch vom tierischen Seelenleben. Verfasser lenkt die Aufmerksamkeit zunächst wieder auf die Betonung und weist nach, von welchem großen Einflusse dieselbe auch für die Association und Reproduktion sei. Wenn man annimmt, daß bei den Tieren die Betonung den Inhalt überwiegt, so werden dadurch die vielen Fälle erklärlich, in welchen sich die Vorstellungen der Tiere als wenig klar, daterhaft und widerstandsfähig zeigen.

Sodann wird auf den Umstand hingewiesen, daß die Tiere der Sprache, desjenigen Mittels, das dem Menschen hauptsächlich für die Reproduktion dient, ermangeln, und daß ihnen damit ausserordentlich viel abgehe. Allerdings lasse sich auch bei den höheren Tieren Association und Reproduktion empirisch konstatieren, aber das beweise noch keine hohe geistige Stufe. — In einer Menge einzelner Fälle hat Verfasser nachgewiesen, daß die Reproduktion durch die Betonung oder die somatischen Begleitungszustände auch begünstigt werden kann, und daß gewisse Empfindungen vermöge der mit ihnen verbundenen Nebempfindungen in besonderer Stärke ins Bewußtsein treten und in demselben sich auch behaupten.

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, in wieweit den Tieren die Zeit-Vorstellung, sei sie nun Gedächtnis des Vergangenen oder Gedanke der Zukunft, eigen sei. Sodann wird die Untersuchung zu der Frage weiter geleitet, ob das Tier Phantasie, ob es die Freiheit des Überlegens und Wollens besitze und ob ihm Selbstbewußtsein könne zugeschrieben werden. Allerdings besitze es ein Analogon für die fehlende Ichvorstellung, indem auch beim höher entwickelten Tiere ein mehr oder minder fest geschlossener Gedankenkreis, in dem alle häufig gegebenen, von Gefühlen mancherlei Art begleiteten Vorstellungen, Begehungen und Befriedigungen gruppiert

seien, sich ausbilde; dennoch vermöge derselbe nur in ganz unzureichender Weise das mangelnde Selbstbewußtsein zu vertreten, was Verfasser des Näheren ausgeführt hat.

Was darauf über die Gemütsempfindungen, die Mutterliebe und Jungenliebe der Tiere, weiter über die Tierfreundschaften erörtert wird, ist ebenso instruktiv als das, was von einzelnen Forschern über das angeblich moralische Handeln, über Rechtssinn, Geiz, Übelwollen und sodann über die Verstandes-Funktionen gesagt ist. Hier ist auch der Ort, wo der Verfasser sich eingehend über die Instinkthandlungen äußert, welche mit gewissen Handlungen im menschlichen Leben, die hauptsächlich unbewußt, unbeabsichtigt und doch höchst zweckmäßig vollzogen werden, grosse Ähnlichkeit haben und die nächstliegenden Analogien für die tierischen Instinkthandlungen sind.

Hinsichtlich der Instinkthandlungen werden zu deren Erklärung besonders zwei Richtungen unterschieden, eine, welche dieselben als verstandesmäßige Überlegungen betrachtet, ganz so wie der Mensch zu seinem Zwecke sich besonderer Mittel bedient (Büchner, Brehm), und eine andere, welche die Instinkthandlungen als die notwendigen Folgen besonderer körperlicher Präformationen (also ohne Reflexion) ansieht. Diese letztere Richtung kann dann fragen: wie sind die körperlichen Präformationen entstanden? Hier wird ausführlicher, wenn auch nur in diesem einen Punkte, die Darwinsche Erklärung besprochen. Mit ihr hat der Herbartianismus mehrere Berührungspunkte: 1) die Methode, dass alles, auch die höchsten geistigen Produkte, entstanden sind; 2) das Resultat der Descendenz, nämlich dass sich das Höhere aus dem Niederen entwickeln muss. Der Hauptdifferenzpunkt wird darin gefunden, dass dieses Sich-Entwickeln nicht hinreichend durch Darwin erklärt ist und auch nicht erklärt werden kann ohne Voraussetzung einer schöpferischen Intelligenz.

Mit einigen Bemerkungen über die Beseelung, wie weit sie anzunehmen sei, schließt das Büchlein.

Glogau.

H. Grabs.

Zwei pädagogische Pfingstversammlungen.

1. Die 26. allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Darmstadt.

Von Ferd. Leutz, Seminardirektor in Karlsruhe.

Ich entspreche hiermit gerne dem Wunsche des Herausgebers dieser Studien, indem ich ein kurzes Bild des Verlaufs und des Eindrucks der 26. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, welche vom 26. bis 28. Mai in Darmstadt tagte, zu geben versuche.

Was zunächst den allgemeinen Eindruck betrifft, so war dieser entschieden ein günstiger, wie dies denn auch sowohl im Privatgespräch als in den Reden zum Ausdruck kam. Derselbe hängt ja weniger von den Vorträgen ab, die gehalten werden, als von der mannichfach gebotenen Gelegenheit, alte Freunde wiederzusehen, neue zu gewinnen, Männer, die man bisher nur aus ihrer litterarischen Thätigkeit kannte, nun auch persönlich kennen zu lernen, eigene Gedanken auszutauschen, neue Gesichtspunkte zu gewinnen u. s. w. Dazu war in Darmstadt reichlich Gelegenheit geboten, da diese Versammlung wohl zu einer der besuchtesten gehört. (2500 ausgegebene Karten.) Dazu kommt die äußerst freundliche Aufnahme in der Residenz des Hessenlandes, die ganze Bevölkerung feierte in der That die drei Tage mit, viele Häuser waren beflaggt, Musik und Gesang wurde reichlich und in vortrefflichen Leistungen geboten, und besonders am Mittwochabend bot das von der Bevölkerung, zumal von der Damenwelt, sehr besuchte Gartenfest im Saalbau ein prächtiges Bild einer bunt bewegten, über das vortreffliche Gelingen des Festes freudig erregten Menge. Der Bevölkerung voran ging aber S. königl. Hoheit der Großherzog, welcher durch längeres Verweilen bei den Verhandlungen des ersten Tages, sowie durch die den Festgästen dargebotene, wegen den bereits eingetretenen Ferien mit Schwierigkeit verbundene Aufführung des „Freischütz“ am Hof-

theater sein Wohlwollen und seine freundliche Teilnahme an den Bestrebungen der deutschen Lehrerschaft bekundete.

Wie üblich wurde am Abend eine Vorversammlung abgehalten, worin zunächst die Grüsse des Lokalkomittees durch Institutsvorsteher Reineck von Darmstadt, durch den Geschäftsführer Mörle die des Ausschusses entgegengebracht wurden. Darauf wurden nach den Vorschlägen des Ausschusses, aber mit einiger Schwierigkeit, Direktor Debbe (Bremen) zum ersten, Halben (Hamburg) zum zweiten, Lehrer Mörle (Gera) zum dritten Vorsitzenden gewählt. Wahlen vorzunehmen bei einer so grossen Menge von Wählern ist stets eine schwierige Sache, nicht nur wegen der Verschiedenheit der Ansichten, sondern auch wegen der genauen Feststellung des Resultats, wenn Meinungsverschiedenheiten geäussert werden. So war es auch hier, indem ein Teil der Versammlung zum zweiten Vorsitzenden einen Süddeutschen gewählt haben wollte; auch die Feststellung der auszuwählenden Themen für den folgenden Tag stiefs auf Schwierigkeiten, und es ging ohne herbes Wort nicht ab. Ich muß gestehen, dafs ich nicht begreife, wie die deutsche Lehrerversammlung einen solchen Modus für die Wahl der Vorträge festhalten kann. Es muß doch auf den Mann, welcher, zumal wenn es auch noch auf den Wunsch des Ausschusses geschieht, einen Vortrag sorgfältig ausgearbeitet und für die mündliche Wiedergabe vorbereitet hat, einen peinlichen Eindruck machen, wenn eine Massenversammlung, die stets hin und her wogt, ermüdet, jedem zufälligen Eindruck preisgegeben ist, über die Zulassung seines Vortrags entscheidet. Ich halte dieses Verfahren der Versammlung nicht würdig und abschreckend für manche, denen nicht die nötige Gabe von Dreistigkeit und Zudringlichkeit zu Gebote steht. Nach meiner Meinung wäre es besser, wenn der Ausschufs zum Voraus die Themen feststellte, die geeigneten Persönlichkeiten um ihre Ausarbeitung bäte oder auch bei eingelieferten Arbeiten die Wahl für sich allein vornähme, so dafs der Versammlung ein fertiges Programm geboten werden könnte, womöglich mit Angabe einiger Thesen. Nur auf solchem Grunde scheint mir eine fruchtbare Debatte möglich.

In der ersten Hauptversammlung begrüßte Herr Geh. Oberschulrat Greim von Darmstadt die Anwesenden im Namen der obersten Schulbehörde in Hessen mit äufserst herzlichen Worten, die zum Besten gehörten, was uns von der Rednerbühne geboten wurde. Er betonte besonders, dafs man in dem kleinen Lande, wo der Wirksamkeit bescheidene Grenzen geboten seien, die Augen nicht verschliesse vor den Bildungsanforderungen der Zeit; es läge gewifs eine Wahrheit in dem Satze: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft,“ das zeige sich in dem Eifer der Gegner, Einflufs auf die Gestaltung der Schule zu gewinnen. An Kämpfen fehle es dem Lehrer nicht, sein ganzer Beruf sei ein Kampf gegen die alten Feinde des menschlichen Geschlechts, Unwissenheit und Verstocktheit, Verblendung und Rohheit, Trägheit und Selbstsucht. Daraus folge die ernste Verpflichtung für den

Lehrer, alle Zeit zu wachen, daß er Rechenschaft vor Gott ablegen könne, daß keines von denen verloren werde, die ihm gegeben worden sind. Zu dieser schwierigen Aufgabe gebe aber die Vereinigung mit Gleichgesinnten neue Kraft, weil dadurch das Feuer der Liebe und Begeisterung neu entzündet werde. Diesen mit großem Beifall aufgenommenen Worten folgte die Begrüßung im Namen der Stadt Darmstadt durch Oberbürgermeister Ohly, ein Mann, der alle Zweige des Schulwesens bis zur Methodik der einzelnen Fächer gründlich kennt und rastlos für die Hebung der Schule und das Wohl der Lehrer in Darmstadt arbeitet; er gab eine Darstellung der Entwicklung des Schulwesens der Stadt, welche in den letzten Jahren große Opfer für dasselbe gebracht hat und stets für begründete Anforderungen einen offenen Sinn und offene Hand hat.

Nach einer kurzen Pause, während welcher S. Königl. Hoheit der Großherzog, empfangen von einer Deputation des Ausschusses, den Saal betreten, und nach Absingen des Liedes „Lobe den Höchsten“ begann Direktor Debbe seinen Vortrag über „Die Aufgabe und Macht der Erziehung.“ Als Grund für die Aufstellung dieses oft behandelten Themas bezeichnet der Redner die Erwägung, daß man angesichts der sich oft widersprechenden Ansichten über den Einfluß der Erziehung diese Frage nicht oft genug behandeln könne. Die Aufgabe der Schule hinsichtlich der Erziehung sei folgende:

1. Die Schulerziehung hat die Aufgabe, die Gesundheit und normale Ausbildung des Körpers zu pflegen,
2. den Schüler mit wertvollen Kenntnissen auszustatten und seine Denkkraft zu fördern,
3. seinen sittlichen Willen zu kräftigen,
4. sein Gemüt für das wahrhaft Schöne empfänglich zu machen, und
5. eine vorurteilsfreie und lebendige Religiosität zu wecken und zu befestigen.

Dafür sind als Mittel zu bezeichnen:

1. Fernhaltung aller Einflüsse, welche die Gesundheit schädigen könnten und Beachtung der Gesundheitsregeln, Belehrung, gesunde Schulzimmer, Reinlichkeit, Turnen u. s. w.
2. Planmäßiger Unterricht bezüglich der Auswahl des Lehrstoffs und der Methode. Entwicklung, Selbstthätigkeit des Schülers, gute Lehrmittel.
3. Unterricht und Zucht müssen zusammenwirken. Das Kind werde gewöhnt an Erfüllung seiner Schulpflichten, mäßigen Grad der Freiheit, Charakterbildung ist anzustreben, Fehler sollen mehr verhütet als bestraft werden, aber man verlange auch vom Kinde nicht zu viel, überschätze seine Kraft nicht. Die Gesamthätigkeit des Lehrers zur Bildung des sittlichen Willens besteht in Unterstützung, Behütung und Gegenwirkung.

4. Das Gefühl für das Schöne wird gebildet durch die Anschauung des Schönen in Kunst und Litteratur. „Im Physikunterrichte müssen einfache Belehrungen über Farbenharmonie gegeben werden.“ (?)
5. Die Religiosität wird am besten erzeugt und gefördert durch einen religiösen Lehrer; wer aus innerstem Herzensgrunde sprechen kann: „Wenn ich nur Dich habe, so frage ich nichts nach Himmel und Erde!“ der wird Wärme in seinen Unterricht bringen. Nie aber darf der Lehrer fanatisch sein, der jetzige Lehrer muß tolerant sein. Sein Unterricht bestehe nicht in der Mitteilung eines übergroßen Memorierstoffes, sondern er schliesse sich an die biblischen Geschichten an und mache diese für das Leben fruchtbar.

Wenn auch dieser Vortrag für die meisten Anwesenden keine neuen Gesichtspunkte bot, so fasste er doch in klaren, warm aus dem Herzen dringenden Worten die wichtigsten Punkte zusammen, so daß in der That kein Anlaß zu einer Debatte vorlag und die Zustimmung einstimmig erfolgte.

Weniger war dies der Fall bei dem folgenden Vortrag des Lehrers Ries von Frankfurt a. M. über „Die Simultanschule“. Der Redner suchte nachzuweisen, daß dieselbe 1. eine kulturgeschichtliche 2. eine politische und nationale, 3. eine pädagogische Notwendigkeit sei. Dabei kamen allerlei sonderbare Behauptungen zum Vorschein. Früher beherrschte die Religion das ganze Schulwesen, alle Wissenschaft war religiös-kirchlich, jetzt hat letztere sich emanzipiert, sie tritt an die Stelle der Religion, welche im Laufe der Zeit kulturfeindlich geworden ist, daher wird die Simultanschule eine Notwendigkeit. Die politische Notwendigkeit wird nachgewiesen durch die moderne Staatsidee, welche den Staat völlig unabhängig macht von der Kirche. Wenn auch dieser zweite Grund am meisten noch für sich hat, und allerdings unter manchen Verhältnissen eine wirkliche Notwendigkeit begründet, so war die sonderbarste Behauptung die dritte, daß die Pädagogik diese Schule gebieterisch verlange. Damit trat der Redner in scharfen Gegensatz zum ersten Vortrag, welcher die Schule enge mit dem Elternhaus verknüpfen wollte, während Herr Ries dieselbe auf einem der wichtigsten Erziehungsgebiete, dem religiösen, von dem Elternhaus losmachen wollte mit der Begründung, daß das konfessionelle Leben in den Familien doch gewöhnlich verschwindend klein sei. Die Redensart, daß der Religionsunterricht die Zierde alles Unterrichts sei, sei eine falsche, die aber aus politischen oder praktischen Gründen stets festgehalten werde. Das Ziel aller Bildung sei die Erziehung zur Humanität, welche mit der konfessionellen Scheidung nicht vereinbar sei. Diese Sätze erregten natürlich bei einer großen Zahl Zuhörer bedenkliches Kopfschütteln, es schloß sich auch eine unerquickliche Debatte daran an und eine noch sonderbarere Abstimmung über die drei Sätze, bei welcher der Vorsitzende lange Zeit im Unklaren blieb,

ob die Mehrzahl für oder gegen die vorgetragenen Sätze stimmte, eine unwürdige Behandlung solcher wichtiger Fragen. Wir trauen der großen Mehrzahl der Versammlung soviel gesunden Sinn zu, daß sie angesichts der vortrefflichen Leistungen unserer Konfessionsschulen in alter und neuer Zeit sich nicht zu der Ungeheuerlichkeit bekennt, die Pädagogik verlange notwendig Simultanschulen.*) Man merkte auch dem Vortrag den gänzlichen Mangel an Erfahrung an, diese beschränkt sich bloß auf Frankfurter Schulen.

General-Schulinspektor Jost aus Paris legte das Verfahren der französischen Schule dar, welche die Sittenlehre der Schule, die Glaubenslehre der Kirche zuweist. Die Leser dieser Blätter kennen wohl alle die bekannten Proben aus den modernen französischen Schulbüchern. Diese können uns kein Vorbild sein. Es berührt mich stets unangenehm, wenn in deutschen Lehrerversammlungen auf Einrichtungen in Frankreich oder auch in der Schweiz, wie es auch in Darmstadt mehrmals geschah, hingewiesen wird; wir deutsche Lehrer sollten stolzer sein, man kann zwar und soll überall etwas lernen, allein auf pädagogischem Gebiete haben wir den Vorrang, hier stehen wir auf höherem Standpunkt, und wem die Schweizerische Einrichtung der Secundarschulen ein Ideal ist, der gehe doch einmal hin und lerne Schweizerische Schulzustände kennen.

Die Sitzung des zweiten Tages begann nach Absingen des Chorals „Großer Gott, wir loben dich“ mit Begrüßungen von verschiedenen Seiten, so von Generalinspektor Jost aus Paris, welcher zugleich zum Besuch der im September d. J. in Havre tagenden internationalen Lehrerversammlung einlud, von Schulrat Petrowitsch aus Belgrad u. a. Hierauf hielt Direktor Dr. Bartels von Gera seinen Vortrag über die Konzentrationsidee im Lichte alter und neuer Pädagogen. Der Redner ging zurück auf die Konzentrationsgedanken von Luther, Comenius und Pestalozzi, in neuerer Zeit sei der Ruf nach Konzentration von den Gymnasien ausgegangen, da diese entsprechend den höheren Anforderungen des Lebens neue Unterrichtsdisziplinen aufgenommen hatten. Er schilderte sodann die sogen. chirurgische Konzentration, welche einfach die Unterrichtsfächer der Schule verkürzen wolle, eine Ansicht, die auch heute noch Vertreter finde, gegen die aber die deutsche Lehrerschaft protestieren müsse; ferner die gewaltsame, konfuse Konzentration, welche alle Fächer auf einen Mittelpunkt, Bibel, Lesebuch, beziehen wolle, den Standpunkt der Regulative. Ende der 60er Jahre sei die Herbart-Zillersche Schule mit einer neuen Art von Konzentration aufgetreten. Dr. Bartels gab nun in seinem Vortrage die Gedanken wieder, welche er in seiner Schrift „die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an

*) Welche Pädagogik? Zunächst müßte doch das Gutachten Dörpfelds (Gütersloh, Bertelsmann) zurückgewiesen und gründlich widerlegt werden, ehe man in dieser wichtigen Frage auch nur einen Schritt weiter gehen kann. Red.

Volks- und Bürgerschulen* niedergelegt hat.**) Er will die Konzentration nicht wörtlich aufgefaßt wissen, er findet sie weniger in dem Stoffe als in der Persönlichkeit des Schülers, alle Gegenstände sollten miteinander in Verbindung gesetzt und dadurch ein einheitlicher Gedankenkreis erzeugt werden. Die gegenwärtige Überbürdung der Schule habe noch andere Ursachen als die Stofffülle, es seien hauptsächlich auch die Lehrpläne mit ihren Pensen, die Prüfungen, welche die letzten Wochen des Schuljahres vollständig absorbierten und die Konkurrenz der verschiedenen Anstalten. Diese Sätze fanden reichen Beifall. Der Redner faßte den Inhalt seines Vortrags in die vier bereits aus der oben angeführten Schrift bekannten Thesen (S. 91) zusammen:

1. Die Konzentrationsidee muß mehr und mehr ihre Forderung aufgeben, daß sämtliche Unterrichtsdisciplinen von einem konzentrierenden Mittelpunkt, von dem Gesinnungsunterricht, abhängig sein sollen.
2. Jede Disciplin muß als ein selbständiges Organ in dem Gesamtorganismus der Schule auftreten und behandelt werden.
3. Die Stoffauswahl der verschiedenen Disciplinen, die jede ihre besondere Aufgabe zu lösen hat, ist nach der Fassungskraft der Schüler, nach der Aufgabe, wie sie die Schule zu lösen hat, zu vollziehen und in konzentrischen Kreisen auf die einzelnen Altersstufen zu verteilen.
4. Bei der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes hat der Lehrer darauf hinzuwirken, daß die sich beim Unterricht ungesucht ergebenden Verbindungen mit andern Disciplinen vermehrt werden, daher dürfen die einzelnen Lehrgegenstände nicht ohne Beziehung zu einander bleiben, sondern sie sind als ein einheitlicher Unterrichtsstoff in wechselseitiger Beziehung zu einander zu behandeln.

Herr Direktor Bartels sprach hier sachgemäßer als seiner Zeit auf der Karlsruher Versammlung, mißverständene Beispiele zur Erheiterung des Publikums, von welchem jedenfalls der größere Teil die tiefere Begründung der Zillerschen Konzentration nicht kannte, kamen nicht vor. Nach dem Vorschlage des Präsidenten wurde über die vier Thesen zusammen debattiert. Da ich selbst in vielen Punkten be-

*) S. die Entgegnung auf diese Brochüre von Dr. Göpfert. (Rechtfertigung einiger pädagog. Gedanken Zillers etc. Dresden, Bleyl & Kämmerer 1885.) Red.

**) In der Debatte erklärte Herr Dr. Bartels (nach der Allgem. d. Lehrzeitung Nr. 27, 1885): „Ich bekämpfe speziell nur eine Richtung der Zillerschen Schule, bei denen die Theorie alles und die Praxis nichts gilt, die in ihrem Hochmüte den treuen Lehrer gering achten.“ Herr Bartels macht sich hier einen Gegner zurecht, der gar nicht existiert. Er möge doch einmal versuchen, den Nachweis für seine Behauptung zu liefern. Da wird er gar bald gewahr werden, in welchem großem Irrtum er befangen gewesen, als er obige Mitteilung der Versammlung machte.

züglich der Konzentrationsidee mit dem Redner übereinstimme, besonders mich in die Zillersche Stoffverteilung zur Zeit noch nicht finden kann, da überhaupt ein genaues Eingehen auf eine Besprechung der vier Thesen nicht möglich war, so beschränkte ich mich bei der Debatte darauf, die Notwendigkeit der auch von Herrn Dr. Bartels hervor-gehobenen gegenseitigen Verbindung der Unterrichtsfächer zu betonen, an Pestalozzi zu erinnern, der ja auch in seiner Praxis nicht gleich den richtigen Weg gefunden habe, und den wir darum nicht weniger hochschätzten, besonders aber zu warnen, nicht nach der hier einzeln aus dem Zusammenhang herausgerissenen Frage der Konzentration die ganze Herbart-Zillersche Pädagogik zu beurteilen, dieselbe enthalte so viele neue Gesichtspunkte, gebe so außerordentlich reiche Anregung auf allen Gebieten der Erziehung und des Unterrichts, das ihr Studium den Lehrern, besonders den jüngeren, nicht warm genug empfohlen werden könne. Da man die Thesen nicht vor sich hatte, so entging einem manches, womit man doch nicht ganz übereinstimmte; so könnte ich z. B. mit der ersten These durchaus nicht übereinstimmen, denn auch meine Meinung ist, das der Gesinnungsstoff den konzentrierenden Mittelpunkt bilden müsse, der Redner betonte aber die enge Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterricht so sehr und gab bei der Ausführung der vierten These so praktische hierher bezügliche Beispiele, das ich erstaunt war über den gedruckten Wortlaut der These. Ähnlich erging es noch mehreren Freunden. Auch die zweite These verlor ihre Schärfe, wenn man sie im Sinne der Zillerschen Selbständigkeit der einzelnen Fächer verstand. Den Schwerpunkt legte der Redner auf die vierte These, er illustrierte dieselbe durch vielfache Beispiele aus der Praxis, so das man mit ihr völlig übereinstimmen konnte. Im weiteren Verlauf der Debatte machte Direktor Ahrens von Kiel aufmerksam, das die Konzentration des Unterrichts eine Expansion des Wissens voraussetze, nur ein reiches gründliches Wissen ermögliche die Konzentration auf das Notwendige, ein Anfänger könne nicht konzentrieren. Wickenhöfer aus Wiesbaden richtet sich gegen die Erschwerung der Konzentration durch das Fachlehrersystem. Wenn nun auch die Bartels'schen Thesen mit grossem Beifalle aufgenommen wurden, so gaben sie doch manchfache Anregung, sich mit den bekämpften Grundsätzen näher vertraut zu machen, ja wir glaubten aus Gesprächen bemerken zu dürfen, das die Herbart-Zillerschen Ideen schon eine viel weitere Verbreitung haben, als die Gegner zugeben wollen.

Nach halbstündiger Pause folgte der Vortrag des Herrn Seminarlehrers und Reichstagsabgeordneten Halben von Hamburg über „Fabrikgesetzgebung und Schule.“ Derselbe verbreitete sich über das Recht der Schule, die Heranziehung der Schulkinder zur Fabrikarbeit in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen, über die enorme Zunahme dieser Kinderarbeit, über die Nachteile für dieselben in ihrer körperlichen, geistigen, aber besonders sittlichen Bildung. Die Fabrik-schulen, welche den Ersatz für die Volksschule bilden sollen, sind vom

Übel, denn es sind keine Erziehungsschulen, ihre Organisation ist nicht dazu geeignet und die Lehrer ebenfalls nicht. Die Verteidigung seitens der Fabrikherren, daß durch Entziehung der Kinderarbeit das Fabrikat teurer werde, wird schon durch den Umstand widerlegt, daß die Schweiz die Kinderarbeit verbietet.

Der Vortrag schloß mit nachstehenden Thesen: Die 26. allgemeine deutsche Lehrerversammlung hält im Interesse der geistigen und körperlichen Erziehung der Jugend, sowie zur Abwehr schwerer sozialer Schäden die Berücksichtigung nachfolgender Bestimmungen für dringend erforderlich. 1. Kinder, welche das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, dürfen in Fabriken, Bergwerken, Steinbrüchen etc. nicht beschäftigt werden. 2. Für verheiratete Frauen ist die Arbeitszeit in den Fabriken so zu begrenzen, daß den Kindern die ihnen nötige mütterliche Pflege und Zucht nicht entzogen werde. 3. Die Verpflichtung zu regelmäßigem Besuch der Fortbildungsschule ist für die in Fabriken beschäftigten jugendlichen Arbeiter beiderlei Geschlechts bis zum vollendeten 18. Lebensjahre zu erstrecken. Diese Fortbildungsschule soll nicht nur die allgemeine Schulbildung befestigen und ergänzen, sondern sie soll vor allem den erzieherischen Zwecken dienen und den weiblichen Zöglingen Anleitung zu hauswirtschaftlicher Ausbildung geben. Auch diese Thesen fanden den Beifall der Versammlung.

Am dritten Tage hielt Lehrer Weichsel aus Würzburg einen Vortrag über „Volksschule und Volksbildung.“ Redner sprach im Eingange über die Überschätzung und Unterschätzung der Wirksamkeit der Schule. Die Schule nehme jetzt noch zu wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lebens, beschäftige die Schüler mit Arbeiten und Aufgaben, die nie im Leben vorkommen, man solle dieselben mehr mit den wirklichen Bedürfnissen bekannt machen. Dahin gehöre die staatsbürgerliche Ausbildung der Schüler, wenn der moderne Staat seinen Bürgern so mancherlei Ämter übertrage, so habe er auch die Verpflichtung, die Jugend dazu schon in der Schule vorzubereiten. Dazu gebe es vielfach Gelegenheit, z. B. im Religions- oder Rechenunterricht ließen sich Gesetzesparagrafen anbringen, ebenso in der Weltgeschichte. Dann würde das Volk auch sein Wahlrecht vernünftiger ausüben, während es jetzt nur Stimmvieh sei. Das Volk habe ein Recht darauf, daß ihm seine Rechte und Pflichten zum Verständnis gebracht würden. Es müßten aber alle Kinder in die gleiche Schule gehen, in Norddeutschland scheine man diese allgemeine Volksschule nicht zu kennen, Geld und Ahnenstolz mache dort die Volksschule zu Proletarieranstalten, während in Baiern der Sohn des Ministers auf gleicher Schulbank mit dem Sohne des Tagelöhners sitze, dadurch würden die Stände einander genähert, und der künftige reiche Mann oder Staatsmann bewahre ein Verständnis und ein Herz für die Verhältnisse des Armen. Alle Privat- und Vorschulen seien ein Krebschaden, ihre Vorzüge bloß scheinbar, das erzieherische Moment fehle, die Privatschulen seien Drillanstalten. (!) Der Staat gestatte auch nicht die Privatausbildung

von Rekruten. (!) Der Staat könne zwar die Privatschule nicht verbieten, aber den Besuch der Volksschule gebieten. Mit diesem Zwang zum Besuch der allgemeinen Volksschule falle dann auch das Schulgeld weg, denn entweder habe der Staat in Sachen der Schule kein Recht, dann hebe er auch den Schulzwang auf, oder er habe ein Recht und die Pflicht für die Bildung seiner Bürger zu sorgen, dann dürfe er keine Bezahlung dafür verlangen; das Schulgeld sei die ungerechteste Steuer.

In der hierauf folgenden Debatte wurden viele von diesen Sätzen angegriffen, die Gesetzkunde sei in die Fortbildungsschule zu verweisen, man wies auch den Vorwurf ab, als ob Norddeutschland keinen Begriff von einer Volksschule habe, ebenso energisch die den Privatschulen gemachten Vorwürfe, und ganz richtig wurde darauf hingewiesen, daß gerade die Kinder derjenigen Eltern, welche stets laut die Notwendigkeit der allgemeinen Volksschule verkündigen, die Privatschulen besuchen. Am meisten Widerspruch fand die Aufhebung des Schulgeldes, diese sei eine sozial-politische Frage und gehöre nicht vor das Forum der Lehrerversammlung. Auf Andrängen des Ausschusses zog der Redner seine These über das Schulgeld zurück, dieselbe wollte von einem Mitgliede des Ausschusses wieder aufgenommen werden unter dem Beifall der Versammlung, das Machtwort des Präsidenten schnitt aber die Abstimmung über diesen Gegenstand ab, während die 2ersten Thesen, welche die Errichtung von allgemeinen Volksschulen, wenigstens bis zum zehnten Lebensjahre, befürworteten, angenommen wurden.

Nach diesem Vortrage folgte noch ein Bericht des Direktors Dr. Veith von Frankfurt über die Ferienkolonien und verwandte Einrichtungen, welchem wir nicht mehr anwohnen konnten.

Über die gehaltenen Sektionsversammlungen steht mir kein Urteil zu, da ich keiner anwohnen konnte. Die Ausstellung von Lehrmitteln bot ziemlich das gleiche Bild wie bei den früheren Versammlungen, besonders lehrreich war die Ausstellung der Modelle des Zeichenlehrers Kumpa und der Zeichnungen von Schülern aus den Stadtschulen und Landschulen. Die Mangschen Apparate, Karten, Rechenmaschienen fehlten nicht, letztere scheinen in neuester Zeit die Bestimmung zu erhalten, die Rechengeschäfte recht kompliziert darzustellen, so daß der Schüler vor lauter Anschaulichkeit und Leichtigkeit schließlic gar nichts mehr begreift. Hierin geht man offenbar zu weit. Eine neue Art weißer Blechtafeln war auch aufgestellt als Ersatz für die Schiefertafel, auf welcher mit Blei gut zu schreiben, und die Schrift leicht zu löschen war.

Trotz den mancherlei kühnen Behauptungen und wunderlichen Zumutungen in den gehaltenen Vorträgen konnte man am Schlusse doch mit Befriedigung auf die Festtage in dem gastfreundlichen Darmstadt zurückblicken, und mit Recht wurde diese auch mehrfach ausgesprochen. Der Verkehr mit sovielen Kollegen, und das durch diesen Verkehr geweckte Gefühl, daß man doch mit vielen Berufsgenossen in den

Hauptpunkten übereinstimmt, hebt hinaus über so manches, was an diesen großen Versammlungen mißfällt und läßt doch überwiegend schöne Erinnerungen zurück.

2. Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Halle a. d. S.

Von Dr. K. Just, Direktor der Bürgerschulen in Altenburg.

Die Versammlung fand in den Tagen vom 25., 26. und 27. Mai statt. Sie war besucht von gegen 200 Lehrern und Erziehern; und zwar waren (und dies ist ein Kennzeichen der Versammlungen und des Vereins) die Lehrer aller Schularten vertreten, vom Universitätsprofessor bis herab zum Lehrer der einfachen Volksschule. Von bekannteren Mitgliedern des Vereins waren erschienen Universitätsprofessor Theodor Vogt aus Wien, der Verfasser von Rousseaus *Leben* und Herausgeber von Kants und Fichtes *Pädagogik* Pastor Flügel aus Wansleben, der Verfasser der „Probleme der Philosophie“, der Schriften über „das Wesen der Seele“, „das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes“, „die spekulative Theologie der Gegenwart“, der Herausgeber der Zeitschrift für exakte Philosophie, Dr. O. Frick, der Direktor der Franckeschen Stiftungen, Herausgeber der Zeitschrift „Lehrproben und Lehrgänge für Gymnasien und Realschulen“, Verfasser der Schriften über das *Seminarium Praeceptorum* an den Franckeschen Stiftungen zu Halle und die *Verwendbarkeit der Herbart'schen Didaktik* an den höheren Schulen, Seminardirektor Dr. Rein und Seminarlehrer Pickel aus Eisenach, die Herausgeber der „Schuljahre“, Direktor Dr. Barth aus Leipzig, der Herausgeber der „Erziehungsschule“, Direktor Ackermann aus Eisenach, der Verfasser der *pädagogischen Fragen*, Direktor Dr. Hartmann aus Annaberg, der Verfasser des *Verbalismus*, Rektor Wohlrahe aus Halle, der Verfasser der Schrift über *Bildung des Gewissens*, Rektor Beyer aus Jena, der Verfasser der Schrift: „Die *Naturwissenschaften in der Erziehungsschule*“, sodann Dr. Thrändorf aus Auerbach, Dr. Göpfert, Dr. Schneider, Sekundarlehrer Werneburg, Sekundarlehrer Konrad aus Eisenach, Oberlehrer Israel aus Dresden, Pfarrer Freund aus Frauenbreitungen, sämtlich bekannt als Mitarbeiter am *Jahrbuche des Vereins*. Von den Gästen sind zu nennen der Provinzialschulrat Todt aus Magdeburg, die Universitätsprofessoren Uphues und Cornelius aus Halle, die Seminardirektoren Schöppa aus Delitzsch und Hauffe aus Weisensefel, der Rektor Dietlein, Verfasser des „*Schreibunterrichts*“, außerdem hatte sich eine große Zahl von Direktoren und Lehrern der Stadt Halle eingefunden.

In der Vorversammlung, die am zweiten Pfingstfeiertage Abends $\frac{1}{2}$ 8 Uhr eröffnet wurde, entwarf der Vorsitzende des Vereins, Professor Vogt, zunächst ein Bild vom Stande des Vereins und seiner Be-

strebungen. Auch in dem vergangenen Jahre ist die Mitgliederzahl wiederum über 100 gewachsen, so daß der Verein jetzt 735 Mitglieder zählt. Die Vereinsbestrebungen haben immer mehr Boden gewonnen, trotz mannigfacher heftiger Angriffe gegen den Verein und seine Thätigkeit, die der Hauptsache nach ausgehen von Männern, deren Ruhmesglanz allerdings infolge des siegreichen Vordringens der pädagogischen Richtung, die der Verein vertritt, mehr und mehr erbleicht, die den Boden unter den Füßen wanken fühlen und in ihrer Not sich an jeden Strohalm klammern; freilich ohne Erfolg — sie sinken und ertrinken. Die Angaben des Vorsitzenden wurden auf das deutlichste und anschaulichste illustriert durch die nun folgenden Berichte über die Thätigkeit der Lokalvereine, deren in den verschiedensten Teilen von Deutschland, aber auch in der Schweiz eine ganze Reihe bestehen. Es berichteten die Herren Thibeaut über den Lokalverein in Dresden, Friedemann über den in Leipzig, Arnold über den Chemnitzer Lokalverein, Dr. Thrändorf berichtete über das pädagogische Leben in Auerbach, Dr. Hartmann über das zu Annaberg. Letzterer hob zugleich hervor, wie die sächsische Regierung, welche seit langem sich den Ruhm erworben habe, an der Spitze der pädagogischen Bewegungen in Deutschland zu schreiten, auch jetzt die Initiative ergriffen und in einer Verfügung an die Bezirksschulinspektoren den Lehrern das Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik an das Herz gelegt habe, auch sei von derselben für die heurige Konferenz der Bezirksschulinspektoren, die wie alljährlich zu Pfingsten in Dresden stattfindet, als Thema „die Bedeutung der Herbart-Zillerschen Pädagogik für die Volksschule“ gestellt und das Referat zwei Mitgliedern unseres Vereins, den Herren Schulrat Grüllich in Dresden und Bezirksschulinspektor Rabitz in Löbau übertragen worden. Ausser diesen erfreulichen Mitteilungen aus Sachsen wurden Berichte erstattet von Dr. Rein über die Thätigkeit der Eisenacher, von H. Ufer über den Zweigverein in Elberfeld, von H. Grose über den in Halle, von Rektor Prüfer, einem der ältesten Mitglieder des Vereins, über die pädagogische Thätigkeit im Sinne des Vereins in Glogau in Schlesien, von Kandidat Müller über die Vereine in Chur und Rorschach in der Schweiz. Besondere Teilnahme erregte der Bericht des Lehrers Kramer in Udestedt, der erzählte, wie auch er von den Bestrebungen der neueren Pädagogik gehört, wie er alleinstehend und bei schwerer Schularbeit nur mit großer Mühe sich ein wenig habe einarbeiten können, aber gar bald den Segen davon in seiner Schule verspürt habe, und wie er nun mit einigen Kollegen, so gut es gehen wolle, weiter studiere.

Hierauf gedachte der Vorsitzende mehrere in diesem Jahre heimgegangener hervorragender Mitglieder des Vereins, nämlich des Professor Stoy, des langjährigen verdienstvollen Leiters des pädagogischen Seminars an der Universität in Jena, des Professors der Encyklopädie der Pädagogik; des Professors Nahlowsky an der Universität in Graz, des Verfassers der trefflichen Monographie über das Gefühlsleben und

der allgemeinen philosophischen Ethik, und des Pastors Allihn, der bis zum Jahre 1870 Docent war an der Universität in Halle und bekannt ist als Herausgeber der Zeitschrift für exakte Philosophie und Verfasser der Grundlehren der Ethik und des Antibarbarus Logicus.

Zuletzt wurde noch die Tagesordnung für die wissenschaftlichen Verhandlungen an den nächsten Tagen festgestellt. Diese Feststellung der Tagesordnung konnte sich nicht beziehen auf den Stoff der Verhandlungen, denn dieser ist der Versammlung von vornherein gegeben. Der Verein gibt nämlich jedes Jahr zu Ostern ein Jahrbuch heraus, und die Abhandlungen desselben bilden den Gegenstand der wissenschaftlichen Verhandlungen auf der folgenden Generalversammlung. Das ist offenbar eine treffliche Einrichtung, denn auf diese Weise gewinnen die Verhandlungen den Wert und die Bedeutung wirklicher Gedankenarbeit. Von jedwedem, der sich an der Debatte beteiligen will, wird vorausgesetzt, daß er die betreffende Abhandlung studiert hat. Allgemeine Ausführungen, ohne Beziehung auf das Jahrbuch, ebenso bloße Erregungen des Gefühls und des Affekts der Zuhörer sind ausgeschlossen. Die Debatte behält immer bestimmtes Ziel und bestimmte Richtung, und die Besprechungen können nicht ausarten in leeres Gerede. Die Verhandlungen, wie sie dann unter Redaktion des Vorsitzenden in den Protokollen oder Erläuterungen erscheinen, bilden solchergestalt eine wertvolle Fortsetzung des Jahrbuches, durch welche manches dort Enthaltene berichtigt, manches weiter ausgeführt, manches auch erst in die rechte Beziehung zum Ganzen gesetzt wird. — Es war also nur die Reihenfolge zu bestimmen, in welcher die Abhandlungen des Jahrbuches durchsprochen werden sollten. Der Verein hat nun die Gewohnheit, das eine Jahr die Beratungen zu beginnen mit den Abhandlungen aus dem Gebiete der speziellen Pädagogik, zunächst der untersten, sodann der höheren Stufen, alsdann fortzuschreiten zu den Arbeiten, die der allgemeinen Pädagogik angehören und zuletzt daran zu nehmen diejenigen Abhandlungen, welche sich auf die grundlegenden Wissenschaften: Psychologie, Ethik, Religionsphilosophie beziehen, das andere Jahr wird dann der umgekehrte Weg eingeschlagen. Heuer war der letztere Gang an der Reihe, und da im Inhaltsverzeichnis die Abhandlungen entsprechend geordnet waren, so beschloß die Versammlung, die Arbeiten des Jahrbuches in der Reihenfolge, wie sie im Inhaltsverzeichnis angegeben sind, zu durchsprechen.

Damit schloß die Vorversammlung. —

Die wissenschaftlichen Verhandlungen begannen Mittwoch früh $\frac{1}{2}$ 8 Uhr. Über dieselben kann und will ich nun nicht einen erschöpfenden, den ganzen Verlauf der Debatte reproduzierenden Bericht geben, das ist Sache der Protokolle, die wie schon bemerkt im Laufe des Jahres, redigiert vom Vorsitzenden, im Drucke erscheinen. Ich werde vielmehr mich begnügen, einmal meine persönliche Stellung zu den einzelnen Arbeiten zu kennzeichnen und dann einzelne charakteristische Züge aus der Debatte hervorzuheben.

Zuerst kam der Tagesordnung gemäß zur Besprechung eine Abhandlung von Dr. Albert Schoel, Professor in St. Gallen über „das Verhältnis von Religion und Sittlichkeit“, dargestellt nach einem klassischen Denkmal der Religionsgeschichte, nämlich der Bergpredigt. Es wurde zunächst erörtert, und zwar von Rektor Glöckner in Hundisburg, inwieweit die Ableitung des Resultates der Abhandlung aus dem Texte der Bergpredigt eine exegetisch richtige sei, und dann vom Referenten dieses Resultat selbst näher beleuchtet. Dabei wurde folgendes hervorgehoben: Einverstanden wird man mit dem Verfasser sein in dem Hauptsatze oder dem Thema seiner Ausführungen: Religion und Sittlichkeit gehören zusammen.

Aber zweifelhaft erscheint es, ob das Verhältnis zwischen beiden sich immer so gestaltet, wie der Verfasser, Professor Schoel, es darstellt: dafs nämlich Religion der Baum sei, Sittlichkeit die Frucht, die auf jenem erwächst.

Offenbar wird doch auch die Religion gereinigt, geläutert, veredelt durch echte Sittlichkeit, wofür gerade die Bergpredigt ein treffliches Beispiel darbietet.

Wollen wir das Verhältnis beider erkennen, so müssen wir von ihrem Wesen ausgehen.

Sittlichkeit ist das Streben, den Idealen des Willens, die wir vermöge unserer Vernunft erkannt haben, gemäß zu leben.

Religion ist die Gemütsverfassung, in der wir uns eins fühlen mit Gott, dem Allmächtigen und Allgütigen und eins sein wollen mit ihm, dem Allheiligen, in all' unsern Strebungen und Handlungen.

Es sind demnach zwei Gemütsrichtungen, die sich einander wohl nähern in ihrem Ziel, aber verschiedenen Quellen entspringen.

Religion ist aber das umfassendere, weil sie nicht nur die idealen praktischen Verhältnisse in sich begreift, sondern zugleich in den wichtigsten metaphysischen Fragen die letzte Beruhigung gewährt.

Religion wird und muß deshalb als diejenige Form des auf das Ideale gerichteten Willens angesehen werden, welche der Lage des Menschen die entsprechendste ist und die natürlichste.

Sittlichkeit in der oben bestimmten Fassung ist aber hinzu-zuwünschen als treffliche Ergänzung, die Klarheit schafft in allen praktisch-idealen Fragen, die sowohl das Ziel als den Weg zum Reiche Gottes in bestimmter deutlicher Weise erkennen läßt und so vor mancherlei Abwegen schützt, in die religiöses Streben ohne Erleuchtung durch die Ethik gerathen kann.

Für theoretische Untersuchungen über das Gute wird es aber immer das richtige sein, wenn man ausgeht von der Ethik und dann erst die religiöse Form des sittlichen Strebens hinzutreten läßt, denn in der Ethik haben wir wissenschaftliche Erkenntnis, und um diese handelt es sich bei theoretischen Untersuchungen, in der Religion da-

gegen gläubige Unterwerfung, allerdings unter die höchste und würdigste Autorität, mit Autorität, und sei es die höchste und würdigste, darf aber die Wissenschaft keineswegs beginnen, sie darf mit derselben höchstens schließen.

Die Erziehung sucht Sittlichkeit und Religion gleichermaßen zu wecken und zu pflegen. Die Sittlichkeit wird geweckt durch die ästhetisch-ethische Auffassung der Welt, insonderheit des menschlichen Lebens, die Religion durch den idealen Umgang mit Gott, der dem Kinde erst erscheinen soll als Vater und Freund, sodann als der heilige und gerechte und barmherzige Führer der Völker, endlich als reales Zentrum aller sittlichen Ideen, d. i. als höchstes Ideal und zugleich als Ugrund aller Dinge.

Auf eine Entgegnung, wohl des Seminardirektor Schöppa-Delitzsch, daß ihm beide, Religion und Sittlichkeit, nicht getrennte Zustände seien, sondern in eins zusammenfließen, erwiederte der Referent, auch ihm kämen die beiden Quellen, von denen er gesprochen, aus denen Religion und Sittlichkeit ihren Ursprung haben, aus einer Ur- oder Grundquelle, denn das sittliche Urteil, das im Menschen sich regt, sei etwas allgemeingültiges, notwendiges, a priori gegebenes, für den glaubensvollen Christen sei aber alles a priori gegebene nichts anderes als ein göttliches Geschenk, eine göttliche Offenbarung gleich der Offenbarung in der Geschichte der Menschheit. —

Die nächste Arbeit trägt den Titel: Zur christlichen Ethik und Dogmatik. Sie besteht aus einer Reihe kleinerer Abhandlungen, die zu verschiedenen Zeiten entstanden sind, mit folgenden Überschriften: 1. Die biblische Metaphysik. 2. Der Realismus des Christentums. 3. Zweite Unterhaltung mit Herbart. 4. Naturforschung und Christentum. 5. Wunder und Wunderglaube. Ihr Verfasser ist der als Pfarrer in Heiligenkreuz in Ostpreußen verstorbene Karl Ludwig Hengewerk, früher Docent an der Universität in Königsberg, der Herausgeber Pfarrer Julius Freund in Frauenbreitungen. Diese kleinen Abhandlungen bilden wertvolle Bausteine zu einer Religionsphilosophie im Sinne Herbarts, es wird aber über dieselben, wohl einem Wunsche aus der Versammlung entsprechend, rasch hinweggegangen, was freilich dem bisherigen Brauche der Vereinsversammlungen zuwiderläuft, nach welchem das, was einmal in das Jahrbuch aufgenommen worden ist, auch möglichst genau und gründlich durchsprachen werden muß. —

Die Betrachtung wendet sich nun zur allgemeinen Pädagogik. Dazu liegt eine Arbeit vor von Dr. Rein: Zur Synthese im historischen Unterrichte. In derselben hebt der Verfasser bezugnehmend auf Dörfeld's neueste Schrift: „Denken und Gedächtnis“ (2. Auflage Gutersloh 1884) zwei Differenzen hervor zwischen Dörfeld's und Ziller's Methodik hinsichtlich der Synthese im historischen Unterrichte. Es sind folgende: 1. Dörfeld will das neue im historischen Unterrichte von den untern bis zu den oberen Stufen nur durch die Erzählung des

Lehrers an die Kinder heranbringen, Ziller und seine Anhänger benutzen dazu auf den oberen Stufen einen klassischen Text, wo nicht die Erzählung durch darstellenden Unterricht gewonnen wird. 2. Bei Dörpfeld beginnt das Einprägen mit Abfragen, bei Ziller mit einer Totalauffassung von seiten des Schülers, bei welcher demselben durch Einzelfragen von Seite des Lehrers nur Hilfe geleistet wird.

Nach Ansicht des Referenten hängen beide Differenzen zwischen Dörpfeld und Ziller und dessen Anhängern zusammen mit der Verschiedenheit des Lehrverfahrens überhaupt, das beide fordern, und es können deshalb, so wird auch von Dr. Thrändorf hervorgehoben, diese Punkte gar nicht besprochen werden, ohne dafs man nicht zugleich Bezug nähme auf den Unterschied im gesamten Lehrverfahren beider.

Wie steht es nun hinsichtlich des Lehrverfahrens bei beiden?

Bei Dörpfeld ist das Lehrverfahren ein einfaches. Es besteht (vgl. Rein S. 4 ff.) im Geschichtsunterrichte im Erzählen von seiten des Lehrers und im darauf folgenden Einprägen.

Bei Ziller und seinen Anhängern, die in der Anwendung der psychologischen Gesetze auf den Unterricht etwas konsequenter sind, folgt nach dem Lesen (es ist hier selbstverständlich abgesehen von den unteren Stufen) anschauliches Versetzen in die thatsächlichen Verhältnisse durch eine sich anschließende Unterredung, darauf Vertiefung in die ethisch-religiösen Verhältnisse mit Hilfe der sogenannten Konzentrationsfragen, endlich Emporhebung zur allgemeingültigen Lehren und Maxime vermittelt eines regelrecht eingeleiteten Abstraktionsprozesses, woran sich noch methodische Übungen anschließen, die zur vollständig freien Beherrschung des Stoffes führen sollen.

Dörpfeld und seine Anhänger, zu denen auch der von Thrändorf in seiner Arbeit über das Leben Jesu (S. 28) apostrophierte Herr Schneyer in Coburg gehört, können nun nach des Referenten Erachten auf das Erzählen von seiten des Lehrers in der That nicht verzichten; ihr Unterricht wäre, wenn die Erzählung wegfiel, gar zu ärmlich und dürftig, und es fehlte, worauf Dörpfeld doch so großes Gewicht legt, vollständig an der ethischen Erfassung und Beurteilung.

Anders ist es bei Ziller und seinen Schülern. Diese sorgen durch einen besondern Akt für die ethisch-religiöse Auffassung der Schüler, und zwar sind es bei ihnen die Schüler selbst, die angeleitet und angehalten werden, das sittliche Urteil zu fällen, während bei Dörpfeld der Lehrer mit der Erzählung zugleich die sittliche Beurteilung und Würdigung gibt, was sich aber mit Forderung der Erzeugung des Interesses als Selbstthätigkeit nicht verträgt.

Dörpfelds Verfahren läßt sich wohl erklären und entschuldigen aus der Bedrängnis der Praxis heraus. Da fehlt es z. B. in dem profanhistorischen Unterrichte noch an den Lesebüchern, die zu Grunde zu legen sind, und wenn sie da wären, so würde es vielfach auch an

den Mitteln gebrechen, sie anzuschaffen. Da fehlt es weiter an Lehrern, die psychologisch genug gebildet sind, um ein so kunstvolles Verfahren, wie Ziller es vorschreibt, anwenden zu können. Aber ganz und gar verfehlt erscheint es dem Referenten, ein solches Verfahren theoretisch rechtfertigen zu wollen.*)

Inbezug auf den zweiten Punkt, das Einprägen, wird vom Referenten ein Vorwurf zurückgewiesen, den Dörfeld immer und immer wieder gegen Ziller und dessen Nachfolger erhebt. Er behauptet nämlich, es fehle bei diesen die Sorge für das rechte Einprägen. Der Unterschied zwischen Dörfeld und Ziller ist nur der, Dörfeld wiederholt fast immer willkürlich, was auf die Dauer von den Kindern als ein geistiger Druck empfunden werden muss, bei Ziller und seinen Anhängern wird vorgezogen die immanente Repetition, d. i. diejenige, die sich nötig macht durch den Fortschritt des Unterrichts. Jede Stufe gibt zu einer solchen Repetition Anlaß: auf der Stufe der Klarheit die Analyse mit ihren steten Anknüpfungen an das Alte, sodann die Association durch ihre mannigfachen Zusammenstellungen und Ver gleichungen, weiter das System durch die Bildung von Begriffsreihen, endlich die Methode durch Übungen, die sich nicht bloß auf das jetzt ausgebildete System, sondern auch auf die früheren beziehen.

Dafs bei Ziller und seinen Schülern aber auch die absichtliche, willkürliche Repetition nicht vergessen wird, das beweist schon die Einrichtung und Verwendung des Aufgabenbuches (Allgem. Pädagogik, 2. Aufl. S. 291 u. S. 391).

*) Damit stimmt überein, was Thrändorf in einem Referate über Reins Ab handlung, das er dem Verfasser freundlichst zur Verfügung stellte, sagt: „Zum Schlufs möchte ich mir noch den Versuch erlauben, die Entstehung der Dörfeld'schen und Ziller'schen Ansichten psychologisch zu erklären: Dörfelds Gedankengang ist in der Schule und zwar in einer Schule mit — nach pädagogischen Begriffen — überfüllten Klassen entstanden, Zillers Theorie hat ihre Probe in der Übungsschule bestanden, in der die niedrige Schülerzahl die Herstellung idealer Zustände ermöglichte. Dörfeld hat sich gefragt: Was muß geschehen, wenn bei der großen Schülerzahl und der Masse der zu behandelnden biblischen Geschichten der Schüler nicht bloß auswendig gelernte Stoffmassen, sondern auch einen Gewinn für sein sittlich-religiöses Innenleben davontragen soll? Als Resultat seines Nachdenkens ergab sich ihm: Die strenge Forderung der Aneignung des äußerlich Thatsächlichen muß gemildert werden, und der Gemütseindruck muß auf leichtere, weniger zeitraubende Weise erzielt werden. Das Verfahren, was sich für ihn auf die Weise ergab, gewann er durch lange Gewöhnung so lieb, dafs er es für ein Ideal ansah. In Zillers Verfahren mußte er natürlich einen Abfall vom Ideal erkennen.“

Ziller, der sich bei Ausbildung seiner Theorie um die unvollkommenen Verhältnisse unserer Schule nicht kümmerte, und vor allem den unvollkommenen Zuständen keinen Einfluß auf die Ausgestaltung seiner Theorie gestattete, sagte sich: Die wirklichen Verhältnisse müssen nach dem Ideal umgebildet werden (nicht umgekehrt); da nun eine Einwirkung der biblischen Stoffe auf das kindliche Gemüt nur möglich ist, wenn diese Stoffe in voller Anschaulichkeit in der Schülerseele leben, so müssen alle Voraussetzungen, die ein solches Lebendigwerden bedingen, sorgfältig erfüllt werden, und wo die Verhältnisse das nicht gestatten, müssen sie geändert werden“. — — —

Den Ausführungen des Referenten tritt Ufer-Elberfeld entgegen, welcher versichert, „so einfach als dargestellt sei doch die Sache bei Dörpfeld nicht,“ nach Ansicht des Referenten aber nichts vorbringt, was seine Versicherung zu einer überzeugenden machte.

Die Grundlage zur endgültigen Entscheidung wird die von Dörpfeld schon angekündigte Monographie über die Bearbeitung der Begriffe liefern. Der Verein hat die Pflicht, diese zu prüfen, um wenn es notwendig ist, sein Urteil richtig zu stellen. —

Es kommen nunmehr zur Besprechung die Arbeiten, welche der speziellen Methodik angehören, und zwar zuerst die Arbeit des Professors Gottfried Friedrich in Teschen: Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterrichte. Im vorigen Jahrbuche hatte derselbe die psychologische Analyse der Handlungen und Charaktere gegeben, in dem diesjährigen bietet er die religiöse sowie die ethische Betrachtung und die ästhetische Würdigung.

In ersterer Beziehung, nämlich hinsichtlich der religiösen Anschauung, die im Drama herrscht, wird in der Abhandlung ausgeführt: Noch waltet auch im Geschick des Philoktet die Moira, das Schicksal, das unabänderliche, unabwendbare, das wie ein dunkles, schweres Verhängnis auf den Menschen der alten Welt lastet, aber Zeus milder Sinn sucht es erträglicher zu gestalten. „Philoktet leidet nicht, um zu leiden, auch sind nicht immerwährende Leiden wie über Prometheus über ihn verhängt. Eine wenn auch lange und schwere Prüfungszeit soll ihn geläutert und gestählt seinem Heldenberufe zurückgeben, und diese seine Reinigung und Kräftigung beruht auf sittlicher Hebung.“ Ein wohlwollendes, erbarmendes Herz also wohnt über den Sternen, der Gott greift, getrieben von Liebe, erziehend in die Schicksale der Menschen ein und sendet dem Leidenden den Erlöser (der sich Philoktet naht in Gestalt des Herakles). Der Philoktet des Sophokles enthält so eine Ahnung der christlichen Wahrheit, obgleich seine Menschen noch befangen sind in jener düstern Weltanschauung, aus der erst die Religion der Liebe die Menschheit rettete.

Die ethische Würdigung bezieht sich vor allem auf die beiden Gesandten der Griechen, die Philoktet bestimmen sollen, von Lemnos zum Griechenheer zurückzukehren, auf Odysseus und Philoktet.

Odysseus ist der Mann des Erfolges; ihm gilt dasjenige Wollen und Handeln als gut, was zweckmäßig ist, und es ist ihm jedes Mittel recht, wenn es nur zum Ziele führt. Das Ziel seines Handels aber wird ihm gegeben durch den Allgemeinwillen, ihm hat sich der Einzelne zu unterwerfen, selbst mit Verleugnung der eigenen besseren Überzeugung.

Das verlangt er auch von Philoktet, und diesen blendet anfangs auch das glänzende Bild des Ruhms, das Odysseus ihm vorhält als Lohn für seine, freilich an sich schamlose That. Aber gar bald regt sich in ihm das sittliche Urteil, er gewinnt sich selbst wieder und gibt sich seiner besseren Überzeugung zurück. Mit der Gewinnung der inneren

Freiheit aber werden auch die übrigen Ideen wieder mächtig in ihm: das Wohlwollen, die Vergeltung, das Recht.

Das sind blofs einige Züge aus der ethischen Betrachtung, die der Verfasser anstellt; in Wahrheit ist diese viel reicher und eingehender und in diesem ihrem Reichtum und zugleich in der Anschaulichkeit ein trefflicher Beweis für die Besauptung, dafs es kein besseres Mittel gibt, in den Schulen Ethik zu lehren (wie auch Psychologie und Ästhetik) als rechte Behandlung der Klassiker, der alten wie der neuern, der fremden wie der heimischen. (Ziller, Allgem. Päd. §. 21, S. 215).

Bei der Besprechung, die sich auf die ästhetische Würdigung bezog, substituierte Direktor Dr. Frick der vom Verfasser (S. 235) gegebenen Auffassung des Tragischen eine wie es schien tiefere und gehaltvollere.

Zuletzt ward noch die Frage nach der Stellung des Philoktet im Lehrplansystem berührt. Dr. Frick berichtete, welche Stellung er dem Drama in seiner Praxis zugewiesen und aus welchen Gründen (vgl. Verwertung der Herbart'schen Didaktik an den höheren Schulen S. 43), Professor Vogt bestimmte die Stellung im Anschlufs an das von ihm in Anlehnung an Ziller im Grofsen entworfene Lehrplansystem (s. Erläuterungen 81, S. 40). Auf diese Frage wird die Versammlung im nächsten Jahre zurückkommen müssen, da die Erörterung derselben im Schlufsteile der Abhandlung Friedrichs zu erwarten ist, weshalb wir auf eine ausführliche Darstellung für diesmal verzichten. —

Jetzt wurde besprochen die Abhandlung von Dr. Bliedner-Eisenach: „Zum literaturkundlichen Unterrichte auf höheren Schulen.“

Mit Bliedner — das wurde besonders von Dr. Wohlrabe-Halle des weitern ausgeführt, — werden wir einverstanden sein, dafs der literaturkundliche Unterricht nicht in einer literarischen Übersicht bestehe, noch auf einer Sammlung von Proben fusen, noch auch einer Anordnung nach literarischen Gesichtspunkten folgen darf; wir verlangen vielmehr mit ihm, dafs immer etwas Ganzes, Zusammenhängendes behandelt werde, und fordern, dafs dieses Ganze etwas Klassisches, d. i. nach Inhalt und Form Bedeutungsvolles sei, unter den nationalen Dichtern aber gebührt auch nach unserer Meinung Schiller die erste Stelle (und zwar aus den in Ziller's Ethik S. 70 angegebenen Gründen, die sich auch angeführt finden in der Allg. Päd. S. 181).

Die Auswahl des zu Behandelnden kann aber nach Ansicht des Referenten nicht getroffen werden ohne Hinblick auf die kulturgeschichtliche Entwicklung, die den Leitfaden darbietet für den Fortschritt im Lehrplan.

Die Litteratur mufs so ausgewählt werden, dafs durch sie die gleichzeitig in der Geschichte behandelte Periode erhellt, verdeutlicht, individualisiert, erhoben und mit warmem Gefühl durchzogen wird.

Nur so werden wir dem Prinzip der Konzentration, das wir trotz aller Angriffe der Gegner auch heute noch für ein gültiges halten und anerkennen,*) gerecht.

Denken wir unter den höheren Schulen an das Lehrerseminar (das sechsklassige), auf das auch Bliedner vorzugsweise Rücksicht nimmt, so würde sich die Sache etwa so gestalten:

Hier muß im Gegensatz zur Volksschule, wo es sich ausschliesslich um Vertiefung in die nationale Geschichte handelt, die geschichtliche Betrachtung erweitert werden über die nationale hinaus. Es müssen sowohl die hervorragenden Kulturvölker der alten Welt als auch die der Neuzeit, die letzteren vor allem in ihren Beziehungen zur deutschen Geschichte, in den Kreis des geschichtlichen Unterrichts hereingezogen werden.

Zuerst wäre der Zögling einzuführen in die Geschichte des griechischen Volkes, und dieser parallel würde im deutschen Unterrichte zu lesen sein Homer, sei es nach Voss, sei es nach Jordan oder Donner (mit Heranziehung passender Gedichte von neueren Dichtern z. B. von Schiller).

Der griechischen Geschichte würde folgen die römische, und hier wären Stücke aus Shakespeare: Julius Cäsar, Coriolan, sowie etwa die Römeroden von Horaz in der Verdeutschung von Geibel zur Vertiefung in das römische Leben daran zu nehmen.

Es folgte sodann die deutsche Geschichte: Völkerwanderung, Karl der Grosse, die sächsischen und salischen Kaiser, die Hohenstaufen und Habsburger. Während dieser Zeit würde Referent zur Lektüre vorschlagen das Nibelungenlied, Uhland als Sänger der deutschen Vorzeit und Walther von der Vogelweide, den letzten wie auch das Nibelungenlied in Übersetzung, mit Darbietung einiger Proben aus der alten Sprache, zur Anregung derer, die besondern Sinn und Neigung für Sprachstudien haben. Goethes Götz könnte alsdann zum ausgedehnten Mittelalter in Parallele gesetzt werden.

Sodann kämen wir zur Reformation und zum Jahrhundert des 30jährigen Krieges. Hier müssten vor allem Luther, sonderlich auch als Umdichter und Übersetzer der hebräischen Dichtwerke, sowie die übrigen großen deutschen religiösen Dichter wie Paul Gerhard und Klopstock in den Mittelpunkt der Betrachtung treten, während Schillers Wallenstein das Zeitbild des Jahrhunderts des großen Krieges vervollständigte.

An die Seite der Periode Friedrichs des Grossen würde Referent vor allem Lessing (Ausgangspunkt Minna von Barnhelm) und an die

*) Und zwar darum, weil wohl einzelne Anwendungen als misslungen zurückgewiesen, aber noch niemals die Gründe, durch welche sie gefordert wird, widerlegt worden sind, wie das neuerdings wieder an dem Vortrag des Herrn Dr. Bartels in Darmstadt zu sehen ist, der die Berechtigung des Prinzips sogar anerkennt, aber nichts ordentliches, planmäßiges dafür thun will, sondern nur gelegentlich dies und das, wie das immer gewesen ist.

Seite der Revolutionszeit Goethe (Ausgang Hermann und Dorothea) setzen.

Der Dichter aber, der parallel dem Aufschwunge des deutschen Volkes zur Freiheit und Einigkeit uns beschäftigte, würde Schiller sein (Ausgangspunkt Tell und die Jungfrau von Orleans).

Schiller würde so überwiegen; einzelne Balladen wären schon am Anfange bei der Griechenzeit (Kraniche des Ibykus) und beim Mittelalter (Rudolf von Habsburg) heranzuziehen. Er stände so am Anfange, in der Mitte, am Schlusse.

Andere Dichter, die nicht genannt werden, wie Hebel, Claudius, Rückert sind mit einer Anzahl von Dichtungen schon von der Volksschule her bekannt.

Wieder andere hat schon die Geschichte zu berücksichtigen, wie die Freiheitsdichter, die nationalen Dichter der Gegenwart.

Ebenso sind Stücke der oben genannten (Lessing, Schiller) in andern Lehrfächern, in der Pädagogik, Psychologie, Logik und Ethik zu verwerten.

Daneben würden Vorträge, Festtage, schriftliche Arbeiten, auch Zusammenfassungen im deutschen Unterrichte immerhin auch für zusammenhängende Betrachtung eines Dichters oder einer Dichterguppe sorgen. —

Diese Ausführungen fanden Widerspruch insbesondere bei Seminar-direktor Hauffe — Weiffenfels, der meinte, das Seminar habe notwendigeres zu thun als Homer zu treiben, und überhaupt an Einrichtungen und Anordnungen, wie sie für den Litteraturunterricht z. B. Kehrs Lesebuch repräsentiert, nicht gerüttelt wissen wollte.

Die verschiedenen Ansichten über Homer etc. haben jedenfalls ihren Grund in der Verschiedenheit der Ansicht über die Art der Erziehungsschule, auf der das Seminar als pädagogische Fachschule ruht. Nach der Meinung des Referenten ist diese Erziehungsschule oder sollte sie sein eine modifizierte Realschule (vgl. Ziller, allgem. Päd. S. 17), nach Ansicht des Gegners eine Art von Volksschule. Ist das letztere der Fall, so muß allerdings, wie schon oben hervorgehoben, von aller fremden Litteratur abgesehen und ausschließlich die nationale berücksichtigt werden. —

Es kam nun an die Reihe der Betrachtung die Arbeit von Dr. Thrändorf: das Leben Jesu nach Matthäus.

Das ist eine von den Arbeiten, welche die Stetigkeit und Kontinuität in den Vereinsbestrebungen bezeugen. Thrändorf arbeitet seit fast einem Jahrzehnt an der methodischen Ausgestaltung des Religionsunterrichts. Die Jahrbücher von 1876 (S. 195 ff.) und 1877 (S. 149 ff.) enthielten von ihm das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit, es folgte dann, nachdem Lindner im Jahrbuche von 1878 das ethisch-religiöse Material der Königszeit dargeboten hatte, im Jahrbuche von 1880 die Behandlung der Richterzeit, im Jahrbuche 1882 und 1883 die der Wirksamkeit des Apostels Paulus, im Jahrbuche von 1884 die

der Propheten, und als Schluß und Krone des Ganzen folgt nun die Darstellung des Lebens Jesu für den Unterricht in der Erziehungsschule.

Thrändorf verlangt, daß das Leben Jesu (abgesehen von den Festgeschichten) auf ein einziges Evangelium gegründet werde, damit eine zusammenstimmende Gedankenreihe entstehe und nicht vorzeitig Widersprüche, durch welche Zweifel an der Wahrheit der Geschichte überhaupt erregt werden können, in die kindliche Seele getragen werden.

Welches Evangelium soll dies sein? Matthäus, einmal, weil hier die Fäden, die das neue Testament mit dem alten (dem Bekannten) verknüpfen, am zahlreichsten und klarsten zu Tage liegen, das andere Mal um der großen Anschaulichkeit willen, die ihm eigen ist.

Bei der Debatte wurde die Frage aufgeworfen, ob bei dem vorgeschlagenen Gange die übrigen Evangelien ausgeschlossen seien, was jedenfalls nicht zu billigen wäre. Die Antwort hatte Thrändorf in seiner Arbeit schon gegeben (S. 19): „Nur der Fortschritt und die Auswahl des Stoffes ist durch Matthäus bedingt; wo sich dagegen in einem andern Evangelium etwas findet, was zur Klärung oder weiteren Ausführung eines Gedankens passend herangezogen werden kann, soll es auch wirklich herangezogen werden,“ und zwar kann es nach unserer Meinung auf jeder Unterrichtsstufe geschehen, nicht bloß wie Thrändorf will, auf der Stufe der methodischen Übung.

Zuzustimmen ist sodann jedenfalls Thrändorf, wenn er vom Lehrer verlangt, daß er durchdrungen sein soll von der Überzeugung: das Evangelium ist eine Kraft Gottes, die da selig macht alle, die daran glauben (Röm. 1, 16), und inbezug auf die Methode, „unser ganzes Streben muß dahin gehen, unsere Schüler in einen idealen Umgang mit dem Meister zu versetzen, so daß sie selbst die Wahrheit des Petruswortes fühlen: Du bist Christus, des lebendigen Gottes Sohn (Matth. 16, 16)“.

Zu den Präparationen (dieses Jahrbuch enthält folgende: 1. Ein Bußprediger zur Zeit Jesu. 2. Jesus bei Johannes. 3. Wird Jesus als Messias die nationalen Hoffnungen erfüllen? 4. Jesus tritt sein Lehramt an. 5. Der Herr wählt sich einen engeren Schülerkreis. 6. Die Bergpredigt), wurden wertvolle Zusätze und Bemerkungen gebracht von Rektor Glöckner; an der Debatte darüber beteiligten sich ferner die Herren Seminardirektor Schöppa-Delitzsch, Seminarvicedirektor Israel-Dresden, sowie die Pastoren Flügel und Rolle-Hoheneiche. —

Es folgte die Besprechung der Arbeit von Zillig-Würzburg: Die Nibelungen.

Wie Thrändorf, so gehört auch Zillig zu den treuen und konsequenten Arbeitern des Jahrbuches und des Vereins. Er hat sich als nächste Aufgabe die methodische Ausbildung des Geschichtsunterrichts gesetzt. Jahrbuch XIV enthält zunächst die grundlegende Arbeit: Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule, in Jahrbuch XVI erörtert sodann Zillig in einem Nachtrage

in ausführlicher Weise die Stellung der Nibelungensage im Geschichtsunterricht, und diesmal bietet er eine Bearbeitung dieser Sage für die Erziehungsschule gibt, also den entsprechenden Stoff für das historische Lesebuch.

In der Einleitung zu dieser seiner letzteren Arbeit weist Zillig nach, warum die Schule nicht eine Übersetzung gebrauchen kann wie etwa die von Simrock oder eine freie Umbildung wie die von Hinsberg. Er zeigt darauf die Mängel, welche die Bearbeitungen von Thrändorf (Lesebuch für das 3. Schuljahr) und den Eisenachern (Thüringische Sagen und Nibelungen. Historisches Lesebuch für das 3. und 4. Schuljahr. Dresden 1885) haben, dann läßt er seine eigene folgen. Dieselbe schreitet fort nach folgenden Überschriften:

1. Wie Siegfried nach Worms kam.
2. Wie Siegfried mit den Sachsen stritt.
3. Wie Gunther und Siegfried nach dem Isenstein fuhren.
4. Wie Siegfried ermordet wurde.
5. Wie der Nibelungenschatz nach Worms kam.
6. Wie Kriemhild Königin der Heunen wurde.
7. Wie die Könige zu den Heunen fuhren.
8. Wie Rüdiger die Burgunden empfing.
9. Wie Dietrich die Burgunden warnte.
10. Wie Kriemhild Hagen empfing.
11. Wie Hagen und Volker vor Kriemhilds Saal safsen.
12. Wie Hagen und Volker Schildwacht standen.
13. Wie die Burgunden mit den Heunen stritten.
14. Wie Iring mit Hagen stritt.
15. Wie die Königin den Saal verbrennen liefs.
16. Wie Rüdiger erschlagen wurde.
17. Wie Herr Dietrichs Recken alle erschlagen wurden.
18. Wie der Herr Dietrich Gunthern und Hagen bezwang.

Die Auswahl ist gut. Es war der Gesichtspunkt maßgebend, den alten Stoff im Nibelungenliede nach Möglichkeit herauszuheben, dessen Richtigkeit und Zweckmäßigkeit für eine schulmäßige Bearbeitung allerdings von den Eisenachern (Dr. Rein, Dr. Göpfert) nicht zugestanden wird, zumal das Christlich-Rittermäßige, was so zur Ausscheidung kommt, bereits in den Thüringer Sagen ein Element bilde, die doch nach dem von Ziller entworfenen und von Zillig acceptierten Lehrplansystem der Nibelungensage vorhergehen.

Die Erzählung ist anschaulich, lebendig und einfach im Ausdruck, Vorzüge, die der Verfasser durch möglichst engen Anschluß an das Original sich zu eigen gemacht hat. Sie ist nur noch nicht fließend genug, zuweilen noch etwas zerhackt, zerstückelt; durch eine nochmalige Überarbeitung würde dieser kleine Übelstand leicht beseitigt und der „style coupé“ gemildert werden können. —

Nunmehr ging die Besprechung über zu den beiden letzten Abhandlungen des Jahrbuchs, die dem naturkundlichen Unterricht an-

gehören. Es sind das die Arbeiten von Sekundarlehrer Konrad-Eisenach: der Zweck des naturkundlichen Unterrichts, mit Präparationen, und Gymnasiallehrer Werneburg-Eisenach: Eine Präparation über einige bekannte Pilzarten.

Die Versammlung gab ihrer Freude darüber Ausdruck, daß neuerdings auch die Naturwissenschaften in energischer Weise im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet werden. Bisher standen die naturwissenschaftlichen Fächer den religiösen, historischen und sprachlichen Fächern in dieser Beziehung etwas nach. Das darf uns auch nicht Wunder nehmen. Die religiösen, historischen und auch die sprachlichen Fächer (soweit bei den letzteren wenigstens der Inhalt in Betracht kommt) liegen ihrem ganzen Wesen nach dem Erziehungszwecke näher als die naturwissenschaftlichen. Die naturwissenschaftlichen Fächer müssen sich deshalb, wenn sie im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet werden sollen, eine viel größere Umänderung gefallen lassen als jene. Sie müssen vor allem den selbständigen Zweck, den sie als Fachwissenschaft verfolgen, aufgeben und einen anderen, fremden annehmen. Sie müssen aus der selbständigen in eine dienende Stellung treten, und das ist immer, mag auch der Dienst ein noch so hoher sein, etwas schwieriges und für den Anfang sogar unangenehmes. Um so mehr verdienen die Männer, die auf diesem Gebiete eine Änderung im Sinne des erziehenden Unterrichts herbeizuführen suchten, die Herren Beyer, Konrad, Werneburg, Dank und Anerkennung.

Was nun den Inhalt der vorliegenden Arbeit (von Konrad) betrifft, so ist zu erklären, daß derselbe ganz und voll auf dem Boden der Vereinsbestrebungen steht. Sätze wie die: „Die Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts besteht darin, daß der Schüler bekannt gemacht werde mit den Mitteln und Kräften für die in der Sphäre der Gesinnungen liegenden Zwecke des Wollens und Handelns.“ Oder: „Die naturkundliche Betrachtung muß ausgehen von den Beziehungen, in denen die Natur zum Menschen steht, und sie muß in erster Linie solche Gegenstände betrachten, auf welche die menschliche Arbeit sich richtet. Ferner: „Die Naturkörper sind in dem Zusammenhange zu betrachten, in dem sie in der Natur erscheinen und im praktischen Leben zur Verwendung kommen, und deshalb sind auch die einzelnen naturwissenschaftlichen Disciplinen nicht gesondert, sondern mit einander verbunden zu lehren.“ Endlich: „Die naturkundlichen Kenntnisse werden nicht durch das Wort des Lehrers mitgeteilt, sondern müssen durch eigene Beobachtungen der Schüler erworben werden, weshalb sich Spaziergänge, Besuch von Werkstätten, mancherlei Versuche, besonders auch im Schulgarten nötig machen“, — solche Sätze gehören zu den Haupt- und Grundsätzen einer Theorie des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Sinne des erziehenden Unterrichts.

Je schwieriger nun die Ausführung dieser Sätze in der Praxis ist, besonders des letzten derselben, um so höher ist es zu schätzen, daß

der Verfasser der Abhandlung seinen theoretischen Ausführungen eine Reihe von Präparationen hinzugefügt hat, aus denen deutlich ersichtbar ist, daß der Unterricht des Verfassers in der That seinen Forderungen entspricht. Diese Präparationen sind eine ehrliche, solide Arbeit, eine Arbeit in echt Zillerschem Geiste, es sind nicht bloße theoretische Skizzen, sondern Ergebnisse seiner sauren praktischen Arbeit und zwar nicht bloß von Wochen, sondern von Monaten und Jahren.

Sie zeichnen sich aber nicht bloß durch ihren Stoff aus, der durch unermüdete Beobachtung erworben ist, sondern auch durch ihre Form, durch die methodische Verarbeitung, die der Stoff erfahren hat. In dieser Beziehung ist besonders ein Punkt hervorzuheben, nämlich das rechte Verhältnis, in dem in den Präparationen die Analyse steht zur Synthese. Immer arbeitet nämlich der Verfasser darauf hin, daß sich bei dem analytischen Unterrichte Fragen erheben, die sodann auf der Stufe der Synthese ihre Beantwortung finden. So geben bei der 2. Präparation (Bestellung des Feldes) die Beobachtungen Anlaß zu den Fragen: Warum und in welcher Weise wechselt der Landmann mit den Kulturen ab? Und: Welches ist der Zweck des Pflügens und Eggens. Die Synthese gibt dann die Antwort. Ebenso ist es bei der 3. und 4. Präparation. So hätte es auch sein sollen bei der 1. Präparation. Auch da hätte beim Backen gefragt werden sollen: Woher die Blasen beim Teich und woher der branntweinartige Geruch? und beim Brauen: Wozu muß die Gerste keimen? Wozu die Maische kochen? Woher der süße Geschmack der Würze? Wozu der Hopfen, die Hefe? Durch die Versuche, die so in der rechten Weise in den Unterricht eingeordnet werden, und durch ihre Erklärung wäre sodann die Antwort auf diese Frage gegeben worden. — Hinzuweisen ist sodann auch auf das treffende Beispiel für den darstellenden Unterricht in der Naturkunde, welches Konrad gibt, nämlich die Beschreibung der Spiritus- und Branntweinfabrikation im Anschluß an das Bierbrauen (S. 165).

Es blieben noch die Fragen zu beantworten: In welchem Anschluß soll der Stoff behandelt werden? Und: Auf welchen Stufen? Die Beantwortung der ersten Frage lautet: Im Anschluß an den Individualitätskreis, die heimatlichen Vorstellungen (S. 143), und die Beantwortung der zweiten: Im 7.—8. Schuljahre (S. 157 „in den obersten Klassen“).

Ein ausführliches Referat des Herrn Rektor Beyer über die Konrad'sche Abhandlung kam nicht mehr ganz zum Vortrag (die Mitteilung erfolgt in den Protokollen), und ebensowenig konnte leider die Arbeit des Herrn Werneburg besprochen werden, da inzwischen die bestimmte Zeit abgelaufen war und die wissenschaftlichen Verhandlungen geschlossen werden mußten. —

Aus den geschäftlichen Verhandlungen, die nun folgten, ist hervorzuheben die Besprechung über die Erhaltung, resp. Neuschaffung pädagogischer Seminare an den Universitäten. Das Zillersche Seminar in Leipzig wird wieder ins Leben treten, der Übungsschulverein

hat bereits einen Schüler Zillers gewählt zur Leitung der Übungsschule und diesem eine jährliche Unterstützung zugesichert, derselbe bereitet sich gegenwärtig vor zur Habilitation an der Universität; ebenso ist Aussicht, das Stoy'sche Seminar in Jena zu erhalten. Die weitere Verfolgung der Angelegenheit wurde einem Ausschufs übertragen, der besteht aus den Herren Direktor Dr. Barth-Leipzig, Direktor Beyer-Jena, Direktor Ackermann-Eisenach. —

Zum Ort der nächsten Versammlung (Pfungsten 1886) wurde Chemnitz bestimmt. —

Eine Anzahl von Mitgliedern des Vereins vereinte sich nach der Versammlung, einer alten hübschen Gewohnheit folgend, zu einem Ausfluge, und zwar in das Bodethal im Harz. Das waren noch ein paar herzerquickende Tage, die wir da verlebten. Was die Versammlung angeregt und im Herzen zum Tönen gebracht hatte, klang jetzt — inmitten der grosartigen, erfrischenden Natur und unter anregenden ernstern und heiteren Gesprächen — gemütlich und befriedigend aus, so dafs zuletzt, als die Pfungsbillets abliefen, ein jeder befriedigten und frohen Herzens seiner Heimat zueilte. —

Zum Schlusse teile ich noch eine Stelle mit aus einem Briefe von einem Besucher der Versammlung aus Schlesien, welcher zum ersten Male einer Generalversammlung des Vereins beigewohnt hatte: „Die Versammlung in Halle ist und bleibt einer der schönsten Lichtpunkte meines beruflichen Lebens. Nicht allein dafs die Summe von Gelehrsamkeit, die sich in derselben zusammen gefunden, wahrhaft imponieren mußte, weit mehr noch wirkte auf mich der Geist der Homogenität, der in der überwiegenden Mehrzeit herrschte, und vor allem der Ernst und die Begeisterung für die grofse Sache der Erziehung, wodurch in mir zeitweise ein Gefühl gleich dem der religiösen Erhebung erweckt wurde.“

B. Mitteilungen.

I. Perander, Der Herbartianismus in der Pädagogik.*)

Aus dem Schwedischen von Dr. v. Rohden.

Dafs der Herbartianismus auch im Auslande immer mehr Beachtung findet, bezeugt unter anderem auch die unter obigem Titel*) herausgegebene „akademische Abhandlung, welche mit Genehmigung der weitberühmten Philosophischen Fakultät an der kaiserlichen Alexanders Universität in Finland zur öffentlichen Prüfung vorgelegt wird von J. J. F. Perander, a. o. Professor“, also die Habilitationsschrift des Professors der Pädagogik. Finland gehört nämlich zu den Staaten, welche an ihrer Landesuniversität eine ordentliche Professur für Pädagogik unterhalten; ein Antrag des akademischen Senats bei der letzten Vakanz, diese Professur aufzuheben, resp. mit einer anderen zu verbinden, wurde höchsten Orts abgelehnt.

*) Der Original-Titel lautet: „Herbartianismen i Pedagogiken. Akademisk afhandling af J. J. F. Perander.“

Überhaupt aber kann Finland sich rühmen, für sein Unterrichtswesen recht viel zu thun; es will hinter den allerdings nicht immer zweifellosen pädagogischen Erwerbungen anderer Länder nicht zurückbleiben; in Helsingfors ist z. B. eine Schule für Knaben und Mädchen eingerichtet, welche die Geschlechter gemeinsam bis zur Universität führen soll; für Mädchenlyceen, Zulassung der Mädchen zur Universität etc. wird mächtig agitiert. Freilich wird die gedeihliche unterrichtliche Entwicklung u. a. durch die Zweisprachigkeit des Landes wesentlich gehemmt, wozu noch für die meisten höheren Schulen der Druck des Russischen hinzukommt; es ist das Gewöhnliche, dafs in 5 Sprachen unterrichtet wird: Schwedisch und Finnisch (für alle Schulen obligatorisch), Deutsch, Russisch resp. Englisch oder Griechisch, Französisch resp. Latein; allerdings wird das Russische zum Kummer der obersten Machthaber noch weniger eifrig betrieben als auf deutschen Gymnasien das Französische. Auf dem philosophischen Lehrstuhl war bisher meist der Hegelianismus vertreten. Der jetzige Repräsentant, Prof. Rein, wurde vor einigen Jahren von dem jüngst verstorbenen Direktor des Münzwerks, Soldan, energisch bekämpft, welchem bei seinem Tode eine eifrige und überzeugungstreue Anhängerschaft der Herbart'schen Philosophie nachgesagt wurde; sonst werden sich in Finland kaum ausgesprochene Herbartianer finden, wenn auch der in Frage stehenden Habilitationsschrift von dem Leiter des Helsingforser Privatlyceums, Böök, der sich u. a. mit Stoy persönlich bekannt gemacht hat und dem Herbartianismus freundlich gesonnen ist, ex officio opponiert wurde.

Es dürfte sonach vielleicht einiges Interesse haben, was der neu ernannte Professor der Pädagogik den Pädagogen Finlands an Einsicht und Verständnis des Herbartianismus zu bieten hat, in Kürze kennen zu lernen.

Auf 146 Seiten handelt Perander seinen Stoff in 6 Kapiteln ab. Der pädagogische Criticismus des 18. Jahrhunderts und Herbarts Stellung zu ihm; der psychologische Herbartianismus; Regierung, Unterricht und Zucht; Gleichschwebendes vielseitiges Interesse; Abc der Anschauung; Theorie der Charakterbildung.

Im ersten Kapitel will der Verf. die Wurzeln des Herbartianismus aufweisen oder in seinem Sinne vielmehr nachweisen, dafs Herbart durchaus nicht ein so originaler Pädagoge ist, wie seine Anhänger glauben machen wollen. Herbartianismus ist der ins 19. Jahrh. übertragene, von Rousseau ausgegangene und im Philanthropinismus und Pestalozzismus verzweigte pädagogische Criticismus, mit den Veränderungen, welche ein nüchternes Denken an die Hand geben konnte, nachdem die Wogen der ersten schwärmerischen Begeisterung sich gelegt. Die beiden epochemachenden Forderungen des pädagogischen Criticismus nämlich der allgemeinen Bildung und der Entwicklung der Selbstthätigkeit und des subjektiven Interesses, hat sich der Herbartianismus angeeignet und sie weiter entwickelt. „Das pädagogische Problem und Bedürfnis, die rechte Beschaffenheit des Kausalverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern zu verstehen, war es, was Herbart trieb, das Gebiet der psychologischen Forschung zu betreten, wo er seinen Namen so berühmt gemacht hat.“ Herbart hatte für sein System großen Vorteil davon, dafs Pestalozzismus und Philanthropinismus sich schon vor ihm praktisch entwickelt hatten; er sucht beide zu vereinigen; mit dem ersteren will er an centralen Partien im Lehr- und Bildungsprocess vereinigen, „Wir glauben, dafs man in der Geschichte der Pädagogik diese Stellung des Herbartianismus zu seinen Vorgängern wenig beachtet hat, wodurch doch eine richtige Auffassung desselben bedingt wird. Es giebt wenige Systeme, denen man so schwer recht auf die Spur kommen kann, wie das Herbart'sche, weil es von so vielen Seiten gesammelt hat. Das gilt nicht nur in dem unmittelbar Pädagogischen bei Herbart. Sein philosophischer Standpunkt überhaupt ist der gehäufteste, den wir in der Geschichte der Philosophie kennen. Da findet sich ein starker Strom von der englischen Philosophie, besonders von Locke und Hume, ein anderer von Leibnitz und Kant, ein dritter von Plato. Diese Ströme wollen nicht recht in demselben Flussbett zusammen passen. Die Freunde der Herbart'schen Philosophie, welche die ungewöhnliche Klarheit preisen,

welche dieselbe im Vergleich mit andern Philosophien besitzen soll, haben nach unserer Meinung eine bloß äußerliche Bekanntschaft damit gemacht.“(!). Der Einfluß des Pestalozzismus zeigt sich besonders in der Betonung der formalen Bildung durch Entwicklung des Anschauungsprocesses; diese hat aber keine organische Verknüpfung mit den Sprachstudien der klassischen Gymnasien erhalten. Jean Paul hat größere Verdienste um Beachtung der formalen Bildungsmittel von Sprache und Schrift, der Logik der Zunge und des Latein. Der dritte Grundzug des Herbart'schen Systems ist der Humanismus, auf Grund seines ästhetischen Bildungsideals, womit er der von den Traditionen der alten Lateinschule abhängigen pädagogischen Strömung gerecht werden will. „Das zufällige Zusammentreffen in der Zeit zwischen dem neuerwachten Interesse für den Hellenismus auf der einen und dem Ideal der neuen Pädagogik, nämlich der harmonischen Ausbildung, auf der andern Seite leitete zu einer Amalgamation, welche wir in Herbarts Pädagogik, in seinem Lehrprogramme finden“. „Dies Bemühen, die neue Pädagogik mit den Traditionen der Gelehrtenschule auszusöhnen, macht unzweifelhaft eine der wichtigsten Seiten des Herbartianismus aus“. „Doch scheint Herbart sich des Einseitigen in dem bloß psychologischen und subjektiven Standpunkt bei den neuen Schulen nicht bewußt gewesen zu sein(!). Er will nur deren eigener Gesichtspunkte sich bedienen und durch geeignete Veränderung derselben Haltepunkte für ein Festhalten an den Traditionen der Gelehrtenschule finden“. Die sehr interessante und für den Herbartianismus höchst charakteristische Bevorzugung der griechischen Stoffe vor den lateinischen weist in ihrer psychologischen Begründung auf den Einfluß der Pestalozzischen Betrachtungsweise zurück.

Es folgt nun im zweiten Kapitel auf 30 Seiten eine Auseinandersetzung mit dem „psychologischen Herbartianismus“. Es würde zu weit führen, den Gedanken gang, der auf wirkliche Widerlegung der Herbart'schen Psychologie wol selbst kaum Anspruch machen, sondern nur seine abweichenden Behauptungen aufstellen will, im einzelnen zu verfolgen. Wir heben das Bemerkenswerte hervor.

„Will man recht sehen, wie verschieden der pädagogische Standpunkt sich gestaltet, je nachdem die psychologischen Voraussetzungen mehr mit Leibnitz oder mehr mit Lockes Auffassung der Seele übereinstimmen, so möge man vergleichen — eine solche Vergleichung würde der pädagogischen Theorie sehr förderlich sein — die zwei vornehmsten pädagogischen Denker, Jean Paul und Herbart“. Nachdem Verf. einige Hauptzüge der Herbart'schen Psychologie angeführt, fährt er fort: „Es ist klar, in welchem nahen Zusammenhang die angeführten psychologischen Gesichtspunkte mit dem von uns genannten pädagogischen Criticismus stehen. Eine Erziehung, welche ihre eigentliche Aufgabe darin findet, in die Vorstellungsmassen einzugreifen, bildet von innen heraus und ist nicht genötigt, mit dem Druck der Autorität den jungen Menschen in die Gefühlswelt zu drücken und zu drängen, oder durch ein Bestürmen von außen das Gute vorwärts zu drängen, welches ihr am Herzen liegt und dessen Bild sie bei dem heranwachsenden Geschlecht verwirklicht sehen will. Wir verstehen nach dem Angeführten, warum die Zucht in Herbarts Pädagogik nur eine Gehülfn der Lehre ist, jedes selbständigen Platzes und jedes selbständigen Wirksamkeitsfeldes in dem Erziehungsprocess beraubt. Wir verstehen, worauf es beruht, daß der Unterricht nach Herbarts Forderung erziehend sein soll . . .“

Nun hat aber Perander sehr viel an Herbarts Psychologie auszusetzen. Er findet, dass die Vernunft bald als bloße Wirksamkeitsweise der Vorstellungsmassen, bald wie eine Kraft dargestellt wird — dass man überhaupt in Herbarts System auf jedem Schritt Widersprüche begegne — dass es nach Herbart ein Zufall sei, dass sich Vernunft im Menschengest und in der Welt überhaupt finde; er vermisst eine auf objectivem Princip beruhende Planmäßigkeit in dem Weltganzen. Die logischen Kategorien suche Herbart auf eine höchst gezwungene und künstliche Weise auf Serienformen zurückzuführen. Er verkenne die Sprache als innere Bedingung des Gedankenprocesses und übertrage daher auch in seinem Lehrplan der Mathematik die Rolle der Sprachstudien, die logische Intelligenz zu bilden. Er verwechsle ferner die Universalität in der Form oder Universalität in der mensch-

lichen Anlage mit Formlosigkeit und mache sich des großen Fehlers schuldig, sich mit einem ganz schwebenden Bild der mannigfaltigen Begriffe: organische Anlage, Vermögen, apriorischen Formen zu begnügen, während doch die anderen Denker diese Prinzipien durchaus nicht für selbstwirksame und so fertige Mächte im Geist erklären, wie Herbart durchscheinen lassen will. Der Mensch würde nach Herbart nur in leiblicher Hinsicht von der Natur bestimmt sein, Mensch zu sein, nicht in psychischer; es sei darum überhaupt kein Zusammenhang zwischen leiblicher und geistiger Erziehung, weil keine innere, sondern nur zufällige Verbindung zwischen Körper und Seele bestehe; die Seele sei Parasit im Körper. Die Seele sei nur ein passiver Tummelplatz der Vorstellungen, könne die Zersplitterung des Seelenlebens in Vorstellungsmassen nicht hindern; das einfache Wesen könne nicht für mannigfaltige und entgegengesetzte Vorstellungsmassen, für statische und mechanische Schwellen, für das Steigen und Sinken der Massen „in sich Platz bereiten“, und „die Burg der metaphysischen Monade wäre damit gesprengt.“ — Die Reducierung des gesamten Seelenlebens auf Vorstellungen habe etwas auffallend gezwungenes; wo die Qualitäten nicht mehr auf Quantitäten reduziert werden können, werde die Herbart'sche Philosophie überhaupt ratlos; das Seelenleben werde nur episodisch und das Ich habe keinen Platz; es wäre beklagenswert, wenn der Mensch statt das Gute zu wollen, sich mit Vorstellungen von dem Guten begnügen sollte (!!!).

Die Wurzel all dieses Übels findet Perander in der abstrakten und fehlerhaften metaphysischen Grundlage, welche nicht pädagogisch geeignet sei; Herbart achte von seinem metaphysisch-mathematischem Standpunkte die empirische Psychologie, die positive Bedeutung der natürlichen Rezeptivität der Seele allzu gering.

So wenig nun auch Perander Herbarts Psychologie verstanden zu haben scheint, sucht er doch den großen für die Pädagogik in die Augen springenden Vorzügen derselben eifrigermaßen gerecht zu werden. Er meint, daß Herbarts psychologische Analyse trotz der Übertreibung günstig auf die Pädagogik eingewirkt habe; stimmt dem Gedanken bei, daß die Apperception vorbereitet und eingeleitet und nicht durch äußere Mittel herbeigeführt werden müsse; findet in der Herbartischen Psychologie eine kräftige Aufforderung, für die Reproduktivität in den Vorstellungsmassen zu sorgen. Auch für ihn ist das Gedächtnis keine selbständige Kraft, sondern Stärke der Vorstellungen, und die Seelenvermögen überhaupt keine selbständigen Organe; er hält eine analytische Auffassung derselben für notwendig. Mit dem Hinweis darauf, daß durch die Einwirkung auf die Vorstellungen das richtige pädagogische Streben erst in Bewegung gesetzt werde, habe die Realphilosophie wertvoll der idealistischen Philosophie geholfen, welche letztere das Ziel hoch und rein für den Erzieher aufstellt. Es sei Herbarts Verdienst, die prinzipielle Auffassung geltend gemacht zu haben, daß die pädagogische Wirksamkeit mit psychologischen Gesichtspunkten vereinigt werden müsse; ohne Theorie werde die pädagogische Wirksamkeit Routine und Mechanismus der Gewohnheit; nur auf Grund der Theorie lerne der Lehrer Fragen stellen etc.

Auch bei der Besprechung der drei Hauptteile der Erziehung, Regierung, Unterricht und Zucht hat unser finnischer Kritiker mehr zu tadeln als zu loben. Er erkennt es zunächst als eine wirkliche Bereicherung des pädagogischen Denkens an, wenn von Herbart Unterricht und Zucht als gemeinsam zur Erziehung gehörig aufgestellt werden; auch in der Loslösung der Regierung von der eigentlichen Erziehung sieht er einen heilsamen Einfluß auf das pädagogische Denken. Nur habe Herbart mit seiner Analyse des Bildungsprozesses durchaus nicht so neue Erfindungen gemacht, wie sein scharfer Ton gegen seine Vorgänger vermuten ließe und die Herbartianer „auffallend unrichtig“ sich vorstellen. Auch diese Analyse ist nur eine Ausführung der Rousseauschen und Pestalozzischen Gesichtspunkte; sogar sei Kants Ausdruck für Regierung „Disziplin“ schon richtiger gewählt. Wenn nun aber Herbart mit seiner Idee vom erziehenden Unterricht und deren Konsequenzen den Lehrer zum eigentlichen Erzieher macht und den Einfluß der Eltern, spec. der Mütter so gering schätzt, ja die Aufgabe der Eltern aus der Pädagogik fast ausschließt, so geht Perander mit ihm darüber scharf ins Gericht. Es sei eine Verwirrung, daß Autorität und Liebe nicht eigentlich erziehend sein

sollen, da das Vertrauen die Sittlichkeit selbst sei; das sei die richtige Konsequenz einer Psychologie, welche dem Gemüt keine selbständige Stellung in der Seele einräumt; so würden die Vorstellungsmassen zum Flugsand in der Wüste (!). Die Natur habe in das Herz der Frauen einen psychologischen Instinkt gelegt, welcher die wissenschaftliche Psychologie ergänzen könne. Jean Paul schätzt die Eltern-erziehung mehr; der warme Geist, welcher den ursprünglichen Idealmenschen durch die Erziehung frei machen will, hat tiefer geblickt, als der kalte Denker. Eine nationale Erziehung sei nach Herbarts allgemeiner Pädagogik, wo sich alles um die Künstlerschaft des Hauslehrers dreht, nicht denkbar; auf diesen Punkt, den Perander nach allen Seiten beleuchtet, legt er viel Gewicht; bei Herbart sei kein Platz für die Erziehungsmacht des Vaterlandes etc. Vor allem aber kann er sich in den Zuchtbegriff nicht hineinfinden; „auch nicht durch die gigantischsten Anstrengungen kann man sich ein klares und gesammeltes Bild von dem verschaffen, was Herbart Zucht nennt“ (!). Derselbe habe keine plastische Ausbildung gewonnen und sei völlig leer, sei nur ein Nebelschleier, der sich zu nichts auflöst. Herbart kenne den objektiven Teil der Charakterbildung nicht. Seine Trennung von Regierung und Zucht sei unklar, fehlerhaft; wo gehörten z. B. die Spiele hin, wenn nicht zur Gemütbildung; es sei keine Zusammenstimmung da zwischen dem Physischen und Moralischen. — Jedenfalls erkennt der Verfasser in der Idee des erziehenden Unterrichts ein höchst bedeutendes pädagogisches Prinzip und glaubt, dieser Gedanke habe sich in unsern heutigen Schulen im Gegensatz zu der früheren Fachbildung schon verwirklicht (!). „Bei den Modernen stiften Schule und Universität einen mehr organischen Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Leben; das ist der Triumph des erziehenden Unterrichts.“

In der Aufstellung der Idee des vielseitigen Interesses und der Interesseweckung durch den Unterricht findet nun Perander weiter kein geringes Verdienst Herbarts. Aber unklar bleibe es, wie es möglich sein soll, die Interessen im Streit mit der Individualität gleich stark zu machen. „In diesem Punkt, wie in so manchen anderen, läßt Herbart handgreifliche Widersprüche in seinem Gedankengang ungelöst.“ Übrigens findet Perander jene Idee in den heutigen Schulen so ziemlich realisiert. Er meint weiter, daß die Interessen keine organische Gesamtheit ausmachen; die Zersplitterung, welche in Herbarts Weltbetrachtung herrscht, macht sich auch in seinem pädagogischen Studienplan bemerkbar; was hier an Zusammenhang gewonnen wird, entsteht durch Abweichung von dem Grundprinzip der gleichschwebenden Beschaffenheit der mannigfachen Interessen“ (!). „Die Liebhaberei für alles“ müßte bedenklich zur Oberflächlichkeit führen; die mannigfaltigen ‚Vertiefungen‘ könnten kaum in einen gemeinsamen festen Stamm von allgemeiner Bildung zusammengehen. Das Erziehungsideal der ästhetischen Darstellung der Welt, welches Herbart in einer besonderen Schrift aufstellt, und die Idee des gleichschwebenden vielseitigen Interesses als Aufgabe des Unterrichts seien ganz böse Widersprüche; die verschiedenen pädagogischen Strömungen des Humanismus und des Philanthropinismus, welche sich in den resp. beiden Idealen ausdrücken, befänden sich bei Herbart in einer bloß äußerlichen aggregatorischen Zusammenfassung. Eine ausführliche Besprechung wird nun dem Herbartischen Unterrichtsstoff als der Ergänzung des Erfahrungs- und Umgangskreises gewidmet. Das starke Vorwiegen der Mathematik billigt Perander nicht; Herbart erwarte von der Mathematik und der mathematischen Behandlung der Naturwissenschaften zu viel; auch überschätze er offenbar die Bedeutung des abstrakten philosophischen Studiums. Bei den Griechen sei keine Disproportion der Geistesbildung zu bemerken, welche nach Herbart die Folge der mangelhaften Pflege der Mathematik sein soll, die logischen Prozesse und das dialektische Vermögen könnten durch Mathematik allein nicht zur Klarheit kommen. Bezügl. des zweiten Gebiets erklärt Perander es für „einen unzweifelhaft großen, ansprechenden und fruchtbaren Gedanken, daß das Studium der Dichter und Historiker so beschaffen sein soll, daß es den Jungen einen erweiterten Umgangskreis bereitet, daß es sie in eine Welt einführt, welche auf mannigfaltige Weise sie menschliche Teilnahme erfahren läßt.“ Diese Gesichtspunkte seien auch in den letzten Decennien allenthalben

geltend gemacht. Dagegen trete das Studium des formalen Sprachorganismus und die Bildung der logischen Intelligenz für die Herbart'sche Pädagogik allzusehr in den Hintergrund. Die psychologische Motivierung der Studienfolgen sei auch nicht in allen Punkten klar und natürlich, z. B. in der frühen Heranziehung des Platonischen Dialoges; dagegen das frühe Bekanntmachen mit der homerischen Heldenwelt sehr zu billigen, wenn auch die Kenntnis derselben durch Übersetzung vermittelt werden könne. So berechtigt und wichtig der von Herbart geltend gemachte Gesichtspunkt für die Behandlung der Klassiker sei, so sei es doch gezwungen, diese Studien lediglich auf Grund der Idee der Ergänzung des Umgangs in das Lehrprogramm aufzunehmen; denn Klangsönheit der Sprache und die grammatisch-logischen Übungen würden z. B. nicht dahineinpassen; umgekehrt gehörten die ethischen Stoffe der Dichtwerke und Geschichte auch in das theoretische Erfahrungsstudium und zum spekulativen Interesse. So würden durch diese unrichtige Motivierung Wirkungen hervorgerufen, welche dem Lehrplan wesentlich schaden und ihn der nötigen Konzentration und des Zusammenhangs berauben. Die eigentlichen Sprachstudien würden zu einem notwendigen Übel. „Unsere Auffassung ist sonach die, daß das Ideal des gleichschwebenden vielseitigen Interesses, welches mit Kraft und Nachdruck geltend gemacht werden soll selbst gegen die Individualität und deren Zufälligkeiten, obgleich dasselbe in gewissen Hinsichten ansprechende Partien hat, denn vielseitig soll die höhere menschliche Bildung sein, doch in der Formulierung und Begrenzung, die dieser Begriff in der Herbart'schen Pädagogik gefunden, zu einer Organisation des Lehrplans leitet, welche der nötigen Zusammenfassung entbehrt, um nicht über Bedürfnis die Wirksamkeit der Jugend zu zersplittern; unsere Auffassung ist, daß dieses Ideal in der Ausführung entweder unnatürlich hohe Ansprüche an die Jugend stellt oder auch auf allen Seiten zur Oberflächlichkeit leitet. Den Naturwissenschaften und der Mathematik den Vorzug zu geben, den sie in Herbart's Lehrplan erhalten, während doch der größere und arbeitsreichere Teil nach demselben Lehrplan den Sprachen und der Geschichte zu widmen ist, das ist, wenigstens mit der Entwicklung, welche die Methoden bisher gewonnen, eine unmögliche Aufgabe, wenn sowohl Überanstrengung wie Oberflächlichkeit abgewehrt werden sollen.“ Die nationalen Bildungsstoffe könnten dabei gar nicht zur Geltung kommen. Sogar gegen die Anticipationen der Fachbildung sei dieser Lehrplan mit der Grundlage des vielseitigen Interesses nicht geschützt; und für diese Behauptung beruft sich Perander auf E. v. Hartmann, welcher die Bedeutung der formalen Sprachbildung in ihren umfassenden und tief eingreifenden Wirkungen namentlich als Dammbrecher gegen die Anticipationen der Fachbildung besser zu schätzen wisse, als Herbart.

Eine besondere Aufmerksamkeit widmet nun der Verf. im 5. Kapitel Herbart's *ABC der Anschauung*. Auch hier findet er wol wieder die allzu große Bevorzugung der Mathematik gegenüber der Naturlehre, wodurch z. B. die Farbe nicht zu ihrem Recht komme, wofür er sich auf Spencer beruft, sowie daß die Abstraktion zu energisch und frühe gepflegt würde und es eine gezwungene Forderung sei, „den Sinn beim Geiste zu fassen“, erklärt aber schliesslich die bezgl. Abhandlung Herbart's für eine der sinnreichsten didaktischen Schriften, welche unverdient vergessen sei; sie sollte von allen mathematischen Lehrern studiert und als vorbereitende Einleitung für die Trigonometrie bearbeitet werden; da würde sie vortreffliche Dienste leisten, wenn sie auch nicht für Kinder zweckmässig sei, da das Abstraktionsvermögen nicht so zeitig eintrete.

Wenn nun Perander den pädagogischen Ideen Herbart's, soweit sie auf Psychologie beruhen, einiges Wohlwollen entgegengebracht, so glaubt er nun im letzten Kapitel bei der Theorie der Charakterbildung, wo es sich um die ethischen Gesichtspunkte handelt, seiner tiefen Abneigung gegen den kalten mathematischen Denker ungeschminkten Ausdruck verleihen zu müssen, wobei die Thatsache charakteristisch illustriert wird, wie doch noch die meisten Köpfe von dem leeren Phantom der Einheit und des höchsten Princip's bezaubert werden. Wir beschränken uns auf Wiedergabe einiger Proben. Die Grundverhältnisse des Willens bei Herbart seien so vollkommen selbständig, daß man sich jedes Versuchs enthalten müsse ein ge-

meinsames höheres Prinzip zu ihnen zu suchen, unter welches sie untergeordnet oder aus welchem sie abgeleitet werden können; die ganze sittliche Welt sei nach vom Standpunkt dieser verwirrten und falschen Auffassung in ihrem Innersten zersplittert; in den sittlichen Prinzipien es auf Zufall beruhen zu lassen, ob sie mit einer übereinstimmen, sei eine Art Verwirrung, welche kein anderer sich habe zu Schulden kommen lassen. „Das rein Positive der Sittlichkeit soll also in formalen Urteilen und Grundsätzen liegen, welche nichts positiv bestimmen über die Materie oder den Inhalt des Willens“. Zudem brauchte H alles, was in seiner Auffassung des Verhältnisses der moralischen Bildung zur ästhetischen von Wert ist, nur aus Kants Schriften zu nehmen, besonders der Kritik der Urteilskraft. „Der Zufall, der das interessante Prinzip ausmacht, welches H. grade in den Herzpunkt seiner philosophischen Weltbetrachtung stellt, breitet von da ans nach allen Seiten hin Verwirrung in der Auffassung“, so daß z. B. das Gewissen den zufälligen Druck ausmacht, welchen die ästhetischen Vorstellungsmassen auf andere ausüben; nur das zufällige Zusammentreffen der Musterbegriffe mit dem wirklichen Willen kann event. die Verwirklichung derselben herbeiführen etc. Gegen die Ableitung der Selbstzucht aus dem ästhetischen Wohlgefallen an den Verhältnissen müsse eingewendet werden, „daß es nicht leicht einzusehen sei, wie die Übereinstimmung der Handlung mit Verhältnisbildern besser Wohlgefallen hervorrufen soll als ihre Übereinstimmung mit dem Gesetz, denn daß das moralische Bewußtsein unmittelbar mit Wohlgefallen verbunden ist, nimmt auch Kant an, so wenig auch H. in seiner wenig gerechten Polemik gegen diesen unvergleichlichen Heros in der Gedankenwelt diesen Umstand zu beachten scheint“. Kants Betrachtungsweise von der Stellung der Charakterbildung zur Religion, spec. die Idee seiner moralischen Katechese bestimmt auch Herbarts Auffassung. „H arbeitet in seiner praktischen Philosophie an der Lösung einer unmöglichen Aufgabe; er will spekulative Zeichnungen von Willensverhältnissen geben, in welchen der Wille selbst gleichgiltig ist, und das Verhältnis als solches soll das Wesentliche und Wertvolle sein, welches ursprüngliche Evidenz besitzt und sich unbedingten Beifall erwirbt“, was aber nicht der Fall sei, da Evidenz und Beifall von der Beschaffenheit dessen (Neutr.) abhängt, bei welchem diese Verhältnisse vorkommen. „Herbarts ethische Geschmackslehre leidet an der bedenklichen Verkehrtheit, daß der Mensch der äufere für die Darstellung der Verhältnisse brauchbare Stoff ist. Diese Geschmackslehre entbehrt ganz und gar, was man Ideal nennt, denn die Musterbegriffe als bloße Beziehungen bezeichnend sind keine solche“. Zum Ideal gehört wirksame Individualität, aber hiervon findet sich nichts in den Musterbegriffen, welche nicht einmal uns ein Bild von etwas Wirklichem und Wirksamem geben.“ Alles komme daher, daß H. keine organische Anlage des Menschengeistes, wie des objektiven Geistes kennt, daß er den Menschen nicht in einer sittlichen Totalität stehen sah etc. Ferner gebe H. der sittlichen Bildung keinen festen historischen Boden, die Dichtwerke kämen nicht zu ihrem Recht, da kein Affekt bei der Geschmacksbildung mitwirken solle etc.

Das Angeführte mag genügen; wir waren bestrebt möglichst objektiv des Verfassers Meinungen über den Herbartianismus nach dem schwedischen Original wiederzugeben. Ein Urteil wird sich der Leser selbst bilden können. Was den deutschen Leser, auch wenn er dem „Herbartianismus“ nur von außen zusieht, wol am eigentümlichsten in dieser Abhandlung anmuten muß, ist das Unterfangen, über den „Herbartianismus in der Pädagogik“ zu schreiben, ohne von der bedeutenden Herbartschen Bewegung und Literatur in Deutschland und Österreich die mindeste Kenntnis zu nehmen. Hätte es dem Verf. gefallen, nur ein wenig Zillers Schriften sich anzusehen, ja selbst nur einen Leitfaden wie Kerns zur Hand zu nehmen, so würden ihm viele Missverständnisse erspart, auf viele Fragen befriedigende Antwort erteilt, im besondern würde er darüber bernhigt worden sein, daß sich nationale Erziehung, auf die er so großen Wert legt, recht wohl mit Herbarts Prinzipien verknüpfen läßt; auch das wäre ihm dann vielleicht klar geworden, daß „das Wertvolle und Verdienstliche“ in Herbarts pädagogischen Grundsätzen noch recht weit davon entfernt ist, in unseren heutigen Schulen realisiert zu sein!

2. Aus Dr. J. Spielmanns*) Diagnostik der Geisteskrankheiten.

Der psychische Mechanismus des Schwachsinnigen.

1. Das Vorstellen.

Die Menge beurteilt den Schwachsinnigen nur nach der Leistungsfähigkeit seines Vorstellens und nennt ihn beschränkt. Unläugbar ist es, dass die Zahl seiner Vorstellungen absolut geringer ist als die des Vollsinnigen. Aber Niemand kann die Vorstellungen des Menschen abzählen und mathematisch die Ziffer bestimmen, die zu menschlichen Leistungen notwendig ist, noch weniger jene, die dem Vollsinnigen zugehört und unter der der Schwachsinn beginnt. Überdies liegt der Charakter der letzteren weniger darin, dass er absolut ärmer ist an Vorstellungen, als der Vollsinn, sondern in der Verwertung, in der Verarbeitung dieses geistigen Besitzes.

Thatsache dagegen ist die relativ geringere Zahl von Einzelwahrnehmungen, die dem Vorstellen zukommen.

Vorausgesetzt wird nicht blos, dass die Sinnesorgane des Beschränkten durchaus keine Störung ihrer Funktion erlitten haben, sondern dass derselbe sich unter gleichen Verhältnissen, in gleichen Sinnesanregungen befinde, wie der Vollsinnige. Auch bei diesem kann das beste Sinnesorgan im besten Falle nur eine relativ unendlich kleine Zahl der sich darbietenden Eindrücke von Objekten aufnehmen; aber auch dieses schon beschränkte Maß wird dem Schwachsinnigen nicht zu Teil. Er wird im Allgemeinen nur von starken Eindrücken ergriffen und gleicht dem Kinde, das von glänzenden Dingen, lauten grellen Tönen und Geräuschen vorzugsweise erregt wird, während ihm andere zwischenliegende Wahrnehmungen verloren gehen. Das Kind ist absolut ärmer im Vorstellen heute, als es morgen sein wird. Beim Schwachsinnigen gibt es kein reicheres Morgen; ihm fehlt die allgemeine Aufmerksamkeit des lernenden Kindes auf die Aussenwelt, das unbedingte Interesse am Anschauen, um dessen selbst willen, das rein objektive Interesse; er hat nur ein subjektives, das zudem noch auf gewisse meist organische Gefühle, auf Neigungen und Begehren beschränkt ist. Wegen dieses Mangels an Aufmerksamkeit scheint er zerstreut, selbst geistesabwesend zu sein.

Der Schwachsinnige nimmt also im allgemeinen weniger wahr, als der Vollsinnige. Alle Leistungen, die auf der Fülle der Anschauungen, Beobachtungen, der Erfahrung beruhen, müssen weit hinter jenen möglichen des Vollsinnigen zurückbleiben.

Die nächste Folge der Armut an Wahrnehmungen ist die Thatsache, dass die Zahl der Reproduktionen des Schwachsinnigen noch weit geringer ausfällt, als beim Vollsinnigen, und selbst geringer, als seine Wahrnehmungen waren. Im Vorstellen erzeugt sich nichts von selbst, spärliche Wahrnehmungen können im besten Falle nur eine gleiche Zahl von Reproduktionen zulassen, wenn sie alle ohne Ausnahme treu bewahrt werden. So treu ist aber im allgemeinen kein Gedächtnis; vielmehr übersteigt die Spärlichkeit der inneren Wahrnehmungen bei weitem die der äussern, und sie äussert sich in den Assoziationen derselben sowol unter einander als mit Gefühlen und Drängen.

Da, wie gezeigt werden wird, der innere Verkehr im Vorstellen ein sehr langsamer ist, so steht nach der Zahl der Reproduktionen der Schwachsinnige jedem Unwissenden aber Vollsinnigen weit nach, dessen Mannigfaltigkeit im Verkehre eine normale ist.

*) Nekrolog. Paed. Studien 1884, IV, S. 24, Z. 5 v. o. ist zu verbessern: besonnenen anstatt „besonderen“.

Die zweite Thatsache betreff der Wahrnehmungen des Schwachsinnigen ist ihre Undeutlichkeit im allgemeinen. Sie ist da trotz jedem fehlenden Hemmnisse, das bei Vollsinnigen oft eine undeutliche Wahrnehmung verschuldet, z. B. der Fülle derselben, dem zu raschen Einströmen, der abgewandeten und der inneren Wahrnehmung zugewandten Aufmerksamkeits. Die Undeutlichkeit bedingt aufser der Leichtigkeit des Irrtums das Verschwimmen der Gegensätze, die Unbestimmtheit der Qualität und dadurch eine Hemmung aller jener Vorgänge, welche auf der Qualität und den Gegensätzen beruhen. Dem Schwachsinnigen mangeln jene raschen, unwillkürlichen Verschmelzungen, die mit Lustgefühl verbunden sind, das sich an den betreffenden Gedankengang anschliesst und die Verschmelzung desto inniger macht.

Diese Innigkeit der Verschmelzungen kann er nur teilweise durch desto häufigere Wiederholungen ersetzen sowol der Wahrnehmungen selbst als der Reproduktionen. Die Wiederholung ist für alle seine Vorgänge eine Notwendigkeit geworden; sie ersetzt ihm die mangelnde Deutlichkeit, die Kontrolle und die selbstthätige Verschmelzung, doch sie ersetzt sie nur notdürftig.

Er erhält wegen der Undeutlichkeit selten eine so exakte Anschauung beim ersten Eindrücke des Gegenstandes, wie der Vollsinnige; weil die Summe der Einzeleindrücke geringer ist, sie selbst nicht sogleich in ein Bild zusammentreten. Er sieht, aber unterscheidet nicht; der Gesamteindruck, nicht gegliedert in seinen eigenen Gegensätzen, nicht eins in seiner Mannigfaltigkeit, wird eben so bald vergessen, wie wir einen solchen vergessen, wenn er zur Zeit stattfand, wo wir zerstreut waren, mit anderen Interessen und Gedanken beschäftigt oder uns eine der Anschauung ungünstige Stimmung erfasst hatte. Wir wissen in solchen Fällen höchstens, dass wir etwas sahen oder hörten, wir glauben, es könnte der oder jener Gegenstand gewesen, jene Person könnte vorübergegangen sein, wir wissen es aber nicht gewiss, weil die exakte Anschauung im einzelnen und den Gegensätzen desselben fehlte. So ergeht es dem Schwachsinnigen mit allen seinen Anschauungen,

Aus diesem Grunde muß ihm auch eine gründliche Kontrolle seiner Sinne unter einander fehlen, nach welcher ein Sinn für den andern einsteht und Alle sich gegenseitig die objektive Wahrheit ihre Anschauungen sichern und gewährleisten.

Wir haben die Bedeutung und Unentbehrlichkeit einer freien Kontrolle der Sinne bei den Sinnesdelirien erfahren.

Sobald sie nur seltener und beschränkt berichtigen kann, und kein Sinn klare Anschauungen liefert, hemmen sich die Gegensätze in dem Inhalte derselben um so unvollständiger, je dunkler sie sind. Dieser Akt der Kontrolle, der unwillkürlich selbstthätig wirkt, ist mit seinen unvollständigen Leistungen das bedeutendste Hemmnis der geistigen Entwicklung des Schwachsinnigen. Er ist dadurch sehr leicht Illusionen hingegeben, ohne sie vermeiden zu können, ohne sie zu ahnen, ohne ihrer Irrtümlichkeit nachgehen zu können.

Dies ist im allgemeinen der Stand des Wahrnehmens.

Armut an Vorstellungen, Dunkelheit des Inhalts und Irrtümer bestehen auch in gleicher Zahl vielleicht beim Unwissenden; aber welcher gewichtige Unterschied liegt dennoch vor. Dieser kann bessere Ergebnisse seines Wahrnehmens herbeiführen und dazu angeleitet werden, jener nicht, sondern ist schon auf der Höhe seiner Leistungen angelangt, und die beste Erziehung kann ihn nicht weiter bringen.

Die Unmöglichkeit, weder durch eigene noch durch fremde Anstrengung andere Resultate zu erzielen, liegt im Mechanismus. So lückenhaft das Wahrnehmen ist, eine rege Verarbeitung des Materials würde die Mängel verringern, und seine geistige Dürftigkeit verdecken; aber eben im Zusammenwirken der einzelnen Vorgänge liegt das grössere unabweisliche Hindernis.

Im allgemeinen ist dieser Mechanismus des Wahrnehmens allen und jedem Schwachsinnigen eigen. Man konnte ihn nur als eine gradweise Depotenzenierung des Normalen ansehen, auf welchen doch die früheren Normen Anwendung finden würden.

Das ist keineswegs der Fall, sondern der Mechanismus des einzelnen bleibt ein individueller mit seinen eigenen Leistungen.

Für diese Annahme sprechen folgende Thatsachen, die mit dem früher Gesagten in auffallendem Widerspruche stehen, wenn man nicht einen individuellen Mechanismus gelten lässt.

1. Es gibt häufig Schwachsinnige mit allen Charakteren dieses Zustandes, bei denen einzelne Reihen von Wahrnehmungen oder eine Qualität derselben eine so auffällige Schärfe und Deutlichkeit besitzt, dass sie im grellsten Kontraste steht zur Unempfindlichkeit gegen alle anderen Reihen.

Es giebt Individuen, die für Töne das scharfe und unterscheidende Ohr des gebildeten Musikers haben, in anderen Qualitäten aber schwachsinnig sind. Dieser Akt ist nicht bloß treuestes Gedächtnis, sondern vollkommene Sinnesanschauung, wie sie ihnen sonst immer und überall entgeht.

2. Dieselben Vorstellungen können bei Solchen mit der ursprünglichen Klarheit und Schärfe reproduciert werden, sobald ein Affect eintritt.

Diese zwei Thatsachen widerstreiten den früheren und machen die Annahme eines individuellen Mechanismus notwendig.

Der entscheidende Characterzug aber des Beschränkten ist die langsamere Bewegung der Vorstellungen im Bewusstsein. Die Schnelligkeit derselben lässt sich nicht messen, aber die Bewegung scheint jedenfalls so langsam zu sein, dass, träte sie plötzlich im Vollsinnigen auf, eine Störung des Mechanismus erfolgen müsste.

Bei einzelnen tritt Vorstellung auf Vorstellung so langsam ein, dass das Erfahrungsgesetz: „Alle Wahrnehmung eines Gegenstandes geschieht auf einmal“ — keine Geltung zu haben scheint. Dieselbe Langsamkeit zeigt sich im inneren Verkehre. Man meint, dem Schwachsinnigen vom Gesichte ablesen zu können, wie eine Wahrnehmung, innere oder äussere, der andern folgt und Platz macht, die Gedanken einzeln eintreten und am physiognomischen Apparate bewegend vorüberziehen.

Dieser langsame Fluss der Vorstellungen ist der wichtigste, entscheidende Characterzug des Schwachsinnigen, weil er selbst in dem dürftigen Bestande des Wahrgenommenen noch Störungen bewirkt.

Die ersten 2 Beobachtungen über seinen Mechanismus können übersehen werden, und nicht als unterscheidend gelten, die Bewegung im Vorstellen aber entscheidet sein ganzes geistiges Leben, alle seine Leistungen und alle Formen des Zusammenwirkens geschehen auf dieser Grundlage. Mit jeder Steigerung der Bewegung vervielfältigt sich das Zusammenwirken in höherem Grade, und das geistige Übergewicht eines Menschen liegt zumeist in der grösseren Bewegung seines Vorstellens. Wie sie schon bei der einfachen Wahrnehmung die Fülle des Wahrgenommenen bedingt, so ist sie im ganzen Vorstellen der Maßstab des Mehr und Minder der Leistungen.

Die Wirkungen dieser Verlangsamung sind unabschbar und alle Erscheinungen, die wir am Schwachsinnigen finden werden, datieren von derselben. Selten oder nie fühlt er das Stocken der Bewegung als Langeweile. Der Schwachsinnige kennt sie kaum.

Beim Melancholischen zeigte die Verlangsamung der Bewegung im Vorstellen die wichtigsten Folgen.

Weil der leichte, rasche und gleichförmige Zufluss fehlt, so geschieht es oft, dass in einem Momente nur sehr wenige oder nur eine einzige Vorstellung im Bewusstsein ist und sie eben so langsam ihre Verbindungen an sich zieht, eine nach der andern, anstatt, dass alle mit einemmale einströmen sollten, um sich entweder zu fördern, zu verbinden oder bei Gegensätzen, diesen gemäß zu hemmen.

Beide Formen des Zusammenwirkens gehen nicht auf diese, sondern auf individuell verschiedene Weise vor sich.

Die Assoziation kommt nur durch einen kleinen Teil der dazu geeigneten Vorstellungen zu stande und das Ergebnis kann, wenn der Beschränkte nicht,

wie es bei ihm allein möglich ist, eine sehr lange Zeit dazu verwendet, d. h. abwartet ohne Ungeduld, kein freies sein, sondern muss ein mangelhaftes werden.

Diese Mangelhaftigkeit besteht darin, dass es ein zufälliges ist. Die Verbindung der einzelnen Elemente ist nicht wie beim Vollsinnigen auf die Qualität des Inhalts gegründet, sondern wie beim Geisteskranken auf den Zufall des gleichzeitigen Zusammenseins im Bewusstsein.

Die Assoziation kann einen Irrtum enthalten. Gegensätze, die ihn berichtigt hätten, treffen ihn nicht wie beim Melancholischen wegen der langsamen Bewegung. Dasselbe Bestehen von Irrtümern, denen die vorhandenen Gegenstände nicht entgegneten, begünstigt dort die Wahnvorstellungen und erzeugt im gewöhnlichen Traume dessen unnatürliche Verbindungen, die so ungeheuerlich sind, weil sie kontradictorische Gegensätze ungestört enthalten und verarbeiten. Der Zerstreute schon bezeichnet sich durch solche Irrtümer, solchen Unverstand, wenn er nicht recht zuhört und zusieht, oder wenn er die Verhältnisse, unter denen er sich im Augenblicke bewegt, nicht beachtet, gegen Sitte und Rücksicht verstößt. Bei ihm sind in diesem Falle ebenfalls Gegensätze, die unbeachtete Qualität der Dinge die geselligen Regeln etc. nicht im Bewusstsein wirksam geworden oder unvollständig eingetreten.

Diese Mangelhaftigkeit der Assoziationen beweist, dass im Schwachsinnigen das Gesetz des freien Austausches nicht wirksam ist, wie beim Vollsinnigen, und dass ihm jene Leistungen, die darauf beruhen, unmöglich werden.

Ferner hängt die Assoziation vorzugsweise von seiner Stimmung ab, wie bei den früheren Störungen. Wir können die Wirkungen einer solchen Übermacht der Stimmung; sie sind hier eben so bedeutend, wenn auch diese nicht so anhaltend und wechsellos in einer Qualität beharrt.

Die Apperzeption ist durch die langsame Bewegung im Vorstellen beschränkt. Eine schwache, unvollständige, dunkle Wahrnehmung, ob äussere oder innere, ruft nicht einmal alle ihre Verbindungen ins Vorstellen und der Verkehr ist zudem sehr langsam. Er ist deshalb sehr unaufmerksam und gedankenlos, brütend, hinstarrend und braucht lange, ehe er auffasst, lernt, sich besinnt, antwortet.

Die Apperzeptionen fehlen oder sind lückenhaft, ungleichartig, irrtümlich oder bloße rohe Gruppen kaum gewonnener Vorstellungen und sich selbst überlassen, unfähig einer weiteren Ausbildung und Verarbeitung.

Der Schwachsinnige müsste nur verfälschte und irrtümliche Vorstellungen und keine anderen besitzen, da die Qualität durchaus nicht über deren Verbindung entscheidet, wenn nicht die häufige Wiederholung derselben Vorgänge, desselben Zusammenwirkens, derselben Vorstellungen allmählig die Gegensätze, die sich langsam eingefunden hatten, berichtigte und so die Irrtümer im Vorstellen einigermaßen beseitigte und weniger grell werden liesse.

Er braucht deshalb lange, ehe er etwas richtig auffasst, ehe er zum Verständnisse kommt und erst nach langen Reflexionen oder häufigem Anschauen mit Hilfe aller Sinne kommt er dahinter, wie sich eine Sache verhält.

Er fasst auch eine Frage sehr langsam auf und wiederholt sie gerne laut oder für sich, ehe er sie versteht, um sich in der Wiederholung seine einzige Hilfe zu schaffen.

Wir finden den Mechanismus des Wahrnehmens, der Reproduktion, Assoziation und Apperzeption anders wirkend wie beim Vollsinnigen und ähnlich wie bei den früheren Störungen, besonders bei der Melancholie und dem Blödsinne. Diese Formen des Verkehrs im Vorstellen sind die Grundformen, die alle weiteren zusammengesetzten bedingen.

Eine weitere Form und zwar die einfachste besteht darin, dass Vorstellungen unverändert in's Bewusstsein wiederkehren. Insofern dies der Fall ist, besteht Gedächtnis.

Der Schwachsinnige besitzt Gedächtnis, aber ein blos mechanisches; er beruht mit Ausnahme gewisser Qualitäten bei Einzelnen sehr selten auf der ursprünglichen Lebhaftigkeit und Qualität der Anschauung, ausser sie ist mit lebhaften Gefühlen

verbunden — wesshalb sie sich Beleidigungen, persönliche Erfahrungen, Verweigerungen u. s. w. sehr genau merken — sondern nur auf der Häufigkeit des Ablaufs, auf der Wiederholung einer und derselben unveränderten Reihe.

Diese beschränkte Reproduktionsleistung ist in ihren Grenzen sehr fest und treu und macht den Beschränkten vorzugsweise geeignet zur Vollführung mechanischer Arbeiten, bei denen eine gleichmässige Pünktlichkeit und Ausdauer erfordert wird.

Das Erlernen einer solchen Fertigkeit ist ihm aber schwer; er bringt es nach Maßgabe der früher erwähnten Vorgänge der Auffassung zum Lesen, Schreiben, Rechnen, zu gewissen Kenntnissen in konkreten Fächern, sobald ihm der nötige Unterricht zu Teil wird.

Er erlernt ein Handwerk, wenn auch langsam und mit Mühe und kann es fleissig und in gleicher Geschicklichkeit treiben, die ihm allgemeines Vertrauen seiner Kunden erwirkt.

Er unterscheidet sich durch alle diese Beweglichkeit, die seine Reihen zulassen, wesentlich vom sekundär Beschränkten. Aber sein Gedächtniss bleibt ein mechanisches und stützt sich nie auf Urteil und Begriff. Er kennt nur die Dinge und Personen in derselben Reihe und Umgebung und in denselben Verhältnissen, in denen er sie kennen lernte; ausser denselben verkennt er sie und gerät in Verwirrung.

Dieses mechanische Gedächtnis kann bei Einzelnen eine höchst interessante Ausbildung erreichen, und durch Umfang und Treue gegen die sonstigen Leistungen sehr abstechen. In der hiesigen Anstalt befand sich ein Beschränkter, welcher für jeden Tag des Jahres den bezüglichen Heiligen im Kalender weiss. Welchen Tag man nenne, sogleich hört man den für denselben verzeichneten Namen aus den 365 mit Sicherheit hersagen oder umgekehrt den Tag eines solchen, wenn man den Namen nennt. Es sind viele noch merkwürdigere Beispiele von vortrefflichem Gedächtnisse verzeichnet worden. Aber dieser Besitz einer solchen Leistungsfähigkeit der ungeänderten Reproduktion entreisst den Besitzer noch nicht dem Blödsinne, sondern macht ihn desto greller. So sehr der Mangel des Gedächtnisses Blödsinn beweist, so wenig macht der Umfang und die verlässliche Treue desselben den Mechanismus gefüge; je fester die Reihen sind, desto schwerer die freie Verfügung über ihre Glieder und Elemente und die Mängel, die jedes bloße Reihengedächtnis als solches hat, werden nur durch ein gleich tüchtiges judicious und ingenioses verbessert.

Auch Stumpfsinnige können sich in einzelnen Exemplaren durch ein vortreffliches Gedächtnis bemerkbar machen. Dr. Guggenbühl sagt:*) „Es ist eine der psychologisch wichtigen Tatsachen, dass es viele Cretinen gibt, die einzelne hervorragende Talente und isolirte Geistesvermögen besitzen. Ich erinnere mich eines Kretinen, Namens Schwarz in Chur, welchen ich 1838 sah, mit einem starken Kropfe, seitlich abgeplatteten und in der Stirngegend zurückweichenden Kopfe, sehr ausgeprägter Kretinenphysiognomie und unartikulirter Sprache, welche mir ganz unverständlich war, dagegen von seiner nächsten Umgebung verstanden wurde. Dieser 30jährige Kretin hatte ein so bewunderungswürdiges Gedächtniss, dass er auf ein Jahrzehnt hin die Geburts- und Todestage der Einwohner Chur's mit seinem Lallen und Pantomimen exakt zu bezeichnen wusste und ohne Zweifel einen sehr tüchtigen Boten abgegeben hätte, wenn seine Ausbildung in früher Jugend nicht vernachlässigt worden wäre.

In Salzburg lebt noch der sogenannte Zahlenfex, ein Kretin der höhern Grade, welcher die schwierigsten Kopfrechnungen mit unglaublicher Schnelligkeit löst und selbst Mathematiker in Erstaunen setzt.“

Eine zweite Form, wie die Vorstellungen zusammenwirken, besteht darin, dass die Reproduktion frei sich selbst und der Einwirkung ihrer Assoziationen überlassen werden. Dieser Vorgang ist der der Phantasie. Dass sie beim Beschränkten sehr mangelhaft und lahm ist, weiss Jeder, der einen

*) Dr. Guggenbühl, die Kretinenheilanstalt auf dem Abendberge. 1833. pag. 11.

solchen auch nur oberflächlich prüfte. Sein Vorstellen kennt keinen freien Verkehr, daher bringt er es fast nie zu einer neuen Schöpfung, und wenn er in seinen besten Stunden sich der Phantasie überlässt, fördert er immer nur die Daten unveränderter Reproduktionen und Reihen zu Tage. Sie erzählen die Ereignisse gerade, wie sie geschahen, verändern ihre Beobachtungen nie, insofern ihr Horizont der Auffassung nicht überschritten wird, und sind die treuesten zuverlässigsten Referenten, denn sie verstehen nicht beizusetzen; sie zeugen, ob zum eigenen Vor- oder Nachteile, unverändert wie es in ihrem Bewusstsein wie ein Licht-Bild liegt.

Denkt der Beschränkte? Er denkt, insofern Denken nur ein bewusstes Vorstellen ist. Aber denkt er nach der Qualität des Gedachten? also verständig? Nur nach vielfachen Mühen einer Kontrolle und Berichtigung befreit er sein Vorstellen wenigstens in einzelnen Reihen von Irrthümern, die sein Mechanismus bei der Apperzeption zugelassen hatte, und in solchen gereinigten Reihen und Richtungen kann er verständig denken. Es sind dies meist jene, die am häufigsten bewegt werden, und betreffen Objekte, deren Kenntnis durch die tägliche Anschauung berichtigt und das Urteil Anderer festgestellt wurde.

Ausser diesen Behelfen denkt er sehr irrhümlich, ja unverständlich. Er verwechselt sehr leicht die Gegenstände, weil er ihre wesentlichen Unterschiede nicht erfasst hat, er verwechselt Zeit und Ort, Gegenwart mit Vergangenheit, merkt sich schwer die Physiognomien, die ihm alle gleich scheinen, verwechselt Personen und hält leicht Fremde für Bekannte, wenn einige Aeusserlichkeiten ihm dieselben scheinen.

Ist seine Auffassung noch träger und lückenhafter, so kann ihm Verstand ganz fehlen. Er giebt sich dann sehr leicht ähnlichen Illusionen hin, wie Kinder, die spielen, mit Puppen sprechen und mit ihnen wie mit Ihresgleichen umgehen. Er hat den Verstand eines Kindes und behält ihn.

Urteilt der Beschränkte? Er äussert häufig Urteile, die materiell und formell richtig sind.

Seine Urteile zerfallen in zwei ganz verschiedene Gruppen; sie sind 1. und zwar in der Mehrzahl reine Gedächtnisleistungen, einfache Erinnerungen, Urteile Anderer, die er sich gemerkt hat und wiederholt. Er hat ein gutes Gedächtnis und steht das Urteil eines Anderen mit seinem persönlichen Interesse in Beziehung, so merkt er sich. Dahin gehören auch alle gelernten Urteile, die moralischen, kirchlichen, die über gesellige Verhältnisse — er urteilt nie anders als der grosse Haufe — über die täglichen Vorkommnisse, die häuslichen Beziehungen, die ökonomischen Objekte und die seiner Beschäftigung, in allen ist er ein Abklatsch seiner urteilenden Umgebung, der er unbedingt glaubt.

Die meisten Beschränkten besitzen kein anderes Urteil als dieses fremde; man kann einem Schwachsinnigen alle Bestandteile eines Urteils geben, er kann sie sogar genau verstehen, das Prädikat sowol als das Subjekt, man kann ihn sie beide erklären lassen, er wird sie genau erklären, aber er kann sie nicht verbinden, nicht das Urteil hinstellen. Er kann sogar dasselbe Urteil über andere Gegenstände oder Personen fällen; man verwechsle aber nur die Gegenstände und er findet kein Urteil mehr über sie, wenn er auch nur ein Wort am Fremden zu verändern hätte.

Sie haben daher über neue Gegenstände, über ihnen ungewöhnliche Ereignisse kein Urteil.

2. Die Minderzahl aber äussert auch andere Urteile als traditionelle, fremde; sie hat auch eigene, aber sie sind eigentlich nur unwillkürliche Assoziationen von Vorstellungen, indem allgemeine Schemata, Gesamtvorstellungen ihre Einzelvorstellungen wechselseitig austauschen.

Solche eigene Urteile entstehen nicht, wie das eigene Urteil entsteht, durch Apperzeption rasch und auf einmal, sondern langsam, indem die Vorstellungsmassen, die das Prädikat liefern sollen, mehrmals in's Bewusstsein treten, ehe sie an der inneren oder äusseren Wahrnehmung die Gegenstände vollständig gehehmt haben, um mit ihr als dem Subjekte zu verschmelzen.

Dass der Beschränkte kein strenges Urteil bilden kann, sondern sich im besten Falle mit solchen allgemeinen Vorstellungen begnügen muss, verschuldet sein Mangel eines „logischen Begriffes.“*)

Auch der Ungebildete hat wenig oder gar keine klaren, bewussten Begriffe, aber sie können sich bilden und bilden sich beim Denken.

Der Beschränkte bringt es niemals zu logischen Begriffen, und hat nur psychologische d. h. Vorstellungen als solche, ohne Rücksicht ihres Entstehens. Vermöge seines individuellen Mechanismus, bei der Unfreiheit seines geistigen Verkehrs kann er eine Vorstellung von allen ihren nicht zur Qualität des Vorgestellten gehörigen Verbindungen und Elementen nicht frei machen, nicht jeden Gegensatz, den die reine Qualität findet, abstreifen, dass sie als ein reiner logischer Begriff dastehe. Jede seiner Vorstellungen muss eine bestimmte, individuell verschiedene Zahl von heterogenen Elementen, die aus ihrer Bildungsgeschichte und den zeitherigen Verbindungen stammen, behalten.

Diese Unmöglichkeit, logische Begriffe zu entwickeln, kennzeichnet vor allen den Beschränkten.

Deshalb hat er in allen seinen sogenannten Begriffen immer etwas nicht zu reiner objektiver Qualität gehöriges, etwas Originelles an sich, dass seinen Begriffen allein eigen ist. Er hat von allem und jedem, falls er denkt, seine eigene Ansicht, die kein anderer hat, seine ganz besondere Meinung, die ihm selbst immer die allerbeste dünkt, aber natürlich Gegensätze, objektiv falsches enthalten muss; er hat immer seinen eigenen Verstand. Er ist aus demselben Grunde so wenig zu belehren, zu überzeugen, wie der Melancholische, der Wahnsinnige etc., sobald die Belehrung sich auf Begriffe stützt und nicht auf konkrete Anschauung, auf Experimente und den Augenschein.

Diese Unmöglichkeit einer Belehrung, der besseren Einsicht in die abstrakte, begriffliche Welt ist von schlagender Bedeutung für den Schwachsinnigen und charakterisiert sein ganzes Vorstellen, sein Fühlen und Streben.

Entdecken wir an ihm Begriffe, welchen Inhalts sie auch seien, oder Urteile aus Begriffen gebildet, so wissen wir mit Bestimmtheit, sie sind nicht seine eigenen Erzeugnisse, sondern fremde, die er als reine Gedächtnisbilder festgehalten hat.

Er ist daher im ganzen Bereiche der Begriffe und Urteile auf Tradition angewiesen und muss fremde unbedingt anerkennen und befolgen, seine Überzeugung ihnen hingeben, ohne sie prüfen zu können. Er hängt darin ganz von seiner Umgebung ab, bezieht von ihr ohne Wahl seine ganze moralische, religiöse, soziale und ökonomische Anschauungsweise, seine Lebensregeln, seine gesammte Überzeugung und Wertschätzung. Er bezieht seine ganzen moralischen Urteile aus dem genossenen Schulunterrichte und kann sie sehr gut merken; aber er wendet sie vorkommenden Falls nur mechanisch ohne Verständniss an, wie man es ihm gelehrt hat.

Diese Unmöglichkeit, Begriffe zu fassen, scheidet den Schwachsinnigen tief und für immer, über jede Wirkung des Unterrichts und der besten Belehrung hinaus vom Unwissenden aber Vollsinnigen, in dessen dunkelm Vorstellen sich unwillkürlich doch mehr oder weniger Begriffe von selbst bilden.

Wie seine bloß psychologischen Begriffe, so haben auch seine eigenen Urteile, falls sie diesen Namen verdienen, viel Originelles, ihm allein Eigenes an sich. Ist nun das Subjekt oder Prädikat eines solchen aus jener Reihe und Qualität von Wahrnehmungen oder ihren Reproduktionen genommen, die, wie früher erwähnt wurde, eine ungemaine Schärfe und Deutlichkeit besitzen und hat er sie in derselben Vortrefflichkeit, wie das meist der Fall ist, einseitig ausgebildet und bewahrt, so kann das daraus entstehende Urteil sogar viel überraschend Richtiges, Treffendes enthalten, was dem geistreichen Vollsinnigen nicht einfällt. Solche

*) Über den Unterschied zwischen psychischen und logischen Begriffen s. Volkmann Psychologie II, 248 und Strümpell, Grundriss der Logik, Kap. II.

Anseerungen eines Beschränkten, als welcher er sich doch ausserdem unverkennbar zeigt, scheinen dann unerklärlich. Die Annahme eines individuellen Mechanismus hebt diese Schwierigkeit.

Vergleichen wir diese Erscheinungen an der angeborenen Beschränktheit mit den früher Erörterten der sekundären, so treten mächtige Unterschiede hervor. Beim Sekundären findet sich kein Zeichen bestehender Originalität des Vorstellens und der Inhalt desselben ist bei unter gleichen Verhältnissen Lebenden überraschend der gleiche. Beim angeborenen Schwachsinnigen zeigt sich nicht blos die allgemeine Verschiedenheit der einzelnen Individuen, sondern selbst in den Prozessen der Auffassung, des Denkens macht sich jeder Einzelne seinen individuellen Inhalt zurecht, seine individuelle Weisheit.

Im allgemeinen ist der Schwachsinnige mit seinen eigenen Leistungen nur auf Konkretes angewiesen und in diesem bewegt er sich nur in Einzelschauungen und rohen, unverarbeiteten Gesamtvorstellungen.

Bei tieferem Stande seines Mechanismus bringt er es nicht einmal bis zu letzteren, sondern er erwartet höchstens ähnliche Fälle als er schon erlebte und erinnert dadurch an die begabteren Tiere, die Gleiches und Ähnliches, Strafe und Genüsse bei ähnlichen Anlässen erwarten.

Am schlechtesten erfasst der Schwachsinnige psychische Verhältnisse, sowohl seine eigenen als fremde. Er hält offenbar Blödsinnige aus seiner Umgebung für sehr geschickt, und deren Urteile und Aussprüche haben denselben Wert bei ihm, wie die von Gesunden. Durch diese Tatsache unterscheidet er sich charakteristisch von dem Unwissendsten der niedersten Bildungsstufe. Dieser richtet seine Gedanken sehr häufig auf die inneren Vorgänge Anderer, mit denen er umgeht und lebt; er sucht wenigstens immer über die Gesinnungen derselben in laufender Kenntnis zu sein und das Denken, Fühlen und Streben Anderer giebt ihm viel mehr Stoff zum Nachdenken, als die Aussenwelt, sei diese auch Objekt seiner Arbeit.

Wie die Urteile, so die Schlüsse. Er ist unfähig zu Schlüssen. Er erinnert in einzelnen Exemplaren an jenen sekundären Beschränkten (pag. 275) den jedes „Warum?“ zum Schweigen bringt. Der Schwachsinnige von jeder kann aber eine Antwort fertig haben, die wenigstens ihm genügt, ihm alles erklärt und erschöpft. Er kennt selten einen Zweifel, ihm ist alles klar und eben.

Er ist das Prototyp der unbedingten Anerkennung jeder Thatsächlichkeit; vollendete Thatsache, ein fait accompli ist als solches ihm schon berechtigt, und er unterwirft sich; es ist so, also muss es auch so sein.

Hat der Schwachsinnige Selbstbewusstsein?

Ein Selbstbewusstsein fehlt dem Beschränkten durchaus im allgemeinen nicht; er hat ein Ich, das seiner Vorgänge sich bewusst ist, so weit nemlich seine Apperception es gestattet. Gewiss ist jedoch, dass die gewaltige Vorstellungsmasse des Ich in ihrer Zusammensetzung mangelhaft ist, dass das Bewusstsein der eigenen Vorgänge dunkel, unbestimmt, mehr dem bloßen Selbstgeföhle verwandt und dass es nicht in jedem Augenblicke sich seiner bewusst ist, somit die relative Klarheit sogar schwankt.

Da ihm nur psychologische Begriffe möglich sind, so können sich empirische Ichs ausbilden, nie aber diese auf ein ideales Ich hinauslaufen.

Es ist sogar wahrscheinlich, dass bei seiner Beschränkung auf Konkretes und seiner blos mechanischen Leistungsfähigkeit nur ein empirisches Ich gelingt, nicht einmal ein zweites.

Ein solches Ich, gleich einem Bruchstücke des Ich eines Vollsinnigen, ist unfähig, das ganze Vorstellen, Fühlen und Bewegen zu leiten und durch oberste Grundsätze, die zu seinem Inhalte gehören sollen, selbstbestimmend den Menschen handeln zu lassen. Vielmehr werden unwillkürliche Assoziationen, jene allgemeinen Vorstellungsmassen, die fehlenden Begriffe vertreten, alle Gewalt oberster Prinzipien haben.

Kann der Schwachsinnige eine Persönlichkeit sein, sich als derselbe fühlen in jedem Augenblicke des Lebens, vorwärts und rückwärts?

Betrachten wir seinen physiognomischen Apparat, so tritt er nie als vollwichtige Persönlichkeit auf in all seinem Denken, Fühlen und Handeln. In der Heranbildung einer abgeschlossenen einheitlichen Persönlichkeit finden sich im Mechanismus des Fühlens und Bewegens noch grössere Hindernisse und es scheint, als ob im Gelingen eines solchen die größtmögliche Verschiedenheit bei den einzelnen Individuen vorläge.

Es giebt nicht selten solche, die von sich mit „Man“ anstatt mit „Ich“ sprechen.

Der mangelhafte Mechanismus seines inneren Verkehrs, des Zusammenwirkens der Vorstellungen ist es eigentlich, der den Schwachsinnigen so kenntlich macht und geistig zurücksetzt. Denn die wesentliche Grundlage aller Ausbildung des Menschen beruht in der Thatsache, dass es für ihn nicht blofs eine äußere, sondern eine innere Welt giebt; eine Welt, die sich allmählich eine gewisse Selbstständigkeit für ihn gegenüber der äußeren, die ihn anregt, gewinnt und wichtigere Interessen erzeugt, als jene. Von dem Momente an und in demselben Maße, als die blofs objectiven Gefühle an der Außenwelt durch die Verarbeitung der Wahrnehmungen, an die sie gebunden sind, zu psychischen werden, und jene zu geläuterten Vorstellungen und Begriffen aufsteigen, überwiegt das geistige Interesse, die Summe der psychischen Gefühle alles Objective im allgemeinen und im Konflikte beider Interessen siegt nach dem Stande seiner Bildung das Erstere um so gewisser. Der Mensch kann sich in sich zurückziehen, dem eigenen Innenverkehre sich ganz hingeben und von der Außenwelt abwenden, trotz dem; dass aller geistiger Inhalt von ihr ursprünglich ausging.

Weil der Vollsinnige ein inneres Leben im Verkehre seines Wissens, Fühlens und Strebens zu leben vermag, kann er es selbstständig in schrankenlosem Maße ausbilden und umgestalten.

Anders der Schwachsinnige ohne innere Welt, die selbstständig und sich von der Außenwelt frei gemacht hat. Sein Vorstellen kann weder die heterogenen Elemente, die vom Akte des Wahrnehmens stammen, abstreifen, noch die Summe objektiver Gefühle durch lebendiges, freies Zusammenwirken in den Gegensätzen zu psychischen machen.

Sein empirisches Ich stellt nur äußere Gegenstände vor, sein Interesse ist ein äußerliches, sinnliches, sein Leben ein sinnliches, ohne den unendlichen Gewinn einer inneren Welt zu haben; sein Blick kennt nur die Gegenwart und die aller nächste, ohne sich einer Zukunft zuwenden zu können.

Er steht auf der Stufe der Kinder und bedarf, soll er nicht verkümmern, der geregelten Erziehung;* aber nie kömmt er bei der besten und längsten Erziehung über seine unabänderlich gestellten Grenzen hinaus.

3. Der Herbart-Verein zu Eisenach

hielt im Winter 1884/85 acht Sitzungen ab. In denselben kamen folgende Gegenstände zur Behandlung: Ackermann, über die Pflege des Rechtsgefühls etc. (Siehe Erziehungsschule 1885.); Staude, über den Katechismusunterricht. (S. VIII. Schuljahr.) Böttcher, Kritik der Peterschen Gesangsschule. (S. Pädag. Studien 1885, 4. Heft.); Göpfert, über die Bartelssche Schrift-Anwendbarkeit der Herbart-Z.-St. did. Grundsätze etc. (Siehe die Brochüre: Rechtfertigung einiger pädagog. Gedanken Zillers etc. Dresden, Bleyl & Kämmerer.) Werneburg, Präparation über einige Pilze. (Siehe XVII. Band des Jahrbuchs.) Pickel, der Geometrie-Unterricht in der Volksschule. (Siehe VIII. Schuljahr.) Rein, Dörpfelds Schrift: Denken und Gedächtnis. (Siehe XVII. Band des Jahrbuchs.)

Ein Abend wurde der Besprechung einiger Arbeiten aus dem letzten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gewidmet.

*) „Der Charlatanismus, welcher aus begreiflichen Gründen besonders gern dieses Gebietes sich bemächtigt, kann nur durch die Waffen der Physiologie und Psychologie mit Erfolg bekämpft werden.“ Stoy Encyclopädie, 2. Auflage. S. 296.

4. Erklärung.

Auf Wunsch eines Teiles der hiesigen „freien Lehrerkonferenz“ erkläre ich gern, daß meine Bemerkungen in No. 2 d. Bl. nicht gegen die Konferenz im allgemeinen, sondern nur gegen einzelne Mitglieder derselben gerichtet sind.

Eisenach, 30. Juni 1885.

Chr. Ufer.

Berichtigung.

In der zweitletzten Zeile der Fußnote Seite 50 im 2. Heft d. Päd. St. 85 muß es statt „Wahrhaftigkeit“ „Wehrhaftigkeit“ heißen.

5. Der achte deutsche Seminarlehrertag

wird vom 28. Septbr. bis 1. Oktbr. in Karlsruhe abgehalten. Die Vorversammlung findet 28. September abends, die Hauptversammlung am 29. und der Schluß am 30. September statt. Der 1. Okt. ist zu einem Ausfluge, wahrscheinlich nach Baden-Baden bestimmt. — Anmeldungen zu Vorträgen sind an den Seminardirektor, den Vorsitzenden des Ortskomitees, Ferdinand Leutz, zu richten. Bis jetzt haben freundlich zugesagt: 1. Herr Regierungs- und Schulrat Dr. Schumann von Trier: „Worte der Erinnerung an Direktor Dr. Kehr.“ — 2. Herr Seminardirektor Largiadèr von Straßburg: „Der psychologische Unterricht in den Lehrerseminaren.“ — 3. Herr Seminarlehrer Dr. M. Geistbeck von Freising: „Der geographische Unterricht nach seinen wissenschaftlichen, methodischen und praktischen Seiten.“ — 4. Seminardirektor Leutz: „Wie können die Lehrerbildungsanstalten auf die Bildung des Volkes einwirken?“ —

6. Konkurrenz-Aufgabe der Diesterweg-Stiftung.

Die Diesterweg-Stiftung stellt für das Jahr 1885/86 folgende Konkurrenz-Aufgabe: „Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichts-Grundsätze Herbart-Ziller und Diesterweg?“ Für die am meisten entsprechende Bearbeitung ist ein Preis von fünfhundert Mark bestimmt; erwünscht ist, daß der Umfang zehn Druckbogen nicht überschreite. Die möglichst deutlich geschriebenen Arbeiten sind bis zum 1. Mai 1886 an A. Böhme, Seminarlehrer a. D. Berlin SW., Wilhelmstr. 3b, zu senden. Dieselben sind mit einem Motto zu versehen, welches zugleich außen auf ein versiegelt beizufügendes, innen die Adresse des Verfassers enthaltendes Couvert zu setzen ist. Die Eröffnung des den Namen des Verfassers der zu krönenden Preisschrift enthaltenden Couverts findet in der in den Monat Oktober 1886 fallenden Generalversammlung der Diesterweg-Stiftung statt.

(§ 7 des Statutes.) Die gekrönte Preisschrift bleibt Eigentum des Verfassers; jedoch wird die Prämie erst nach Veröffentlichung derselben bezahlt. Für den Fall, daß die prämierte Schrift als Broschüre erscheint, ist eine vom Kuratorium bei Veröffentlichung derselben zu bestimmende Anzahl von Exemplaren zu einem Drittel des Lalenpreises für die Mitglieder der Stiftung zur Verfügung zu stellen.

C. Rezensionen.

I.

Otto Wilhelm Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Leipzig, Georg Reichardt Verlag 1885, Preis 3 M.

Auf Herhart-Zillerschem Boden stehend, hat der Verfasser zum ersten Mal versucht, auch im naturwissenschaftlichen Unterricht dem Fortschritt nach kulturhistorischen Stufen die Bahn zu ebnet. Im Gesinnungsunterricht ist dieser Standpunkt schon lange eingenommen und in weiten Kreisen als der pädagogisch richtige anerkannt worden. Wenn derselbe Gang auch schon für die Naturkunde in der Erziehungsschule gefordert wurde, so dachte man dabei bloß an einen innigen Anschluß dieses Unterrichtszweiges an den im Mittelpunkt stehenden Gesinnungsunterricht. Naturkundliche Gegenstände und Erscheinungen, auf welche letzterer hinwies, wurden in ersterem behandelt. Natürlich kam es hierbei manchmal zu künstlichen, gezwungenen Anschlüssen, die geeignet waren, den ganzen Konzentrationsgedanken zu diskreditieren. Es ist deshalb gewiß zu begrüßen, wenn Beyer den Versuch gemacht hat, den Begriff der kulturhistorischen Stufen auf die Naturwissenschaften in einer der Natur des Gegenstandes vielleicht mehr entsprechenden Weise anzuwenden.

Der Verfasser gründet seine Betrachtung auf den Satz, daß es die Aufgabe der Erziehungsschule sei, „eine solche Bildung zu bereiten, wie sie ein jeder Mensch mit Rücksicht auf den allgemein gültigen und notwendigen Zweck des menschlichen Lebens besitzen soll,“ und dieser sei, „an seinem Teile dazu beizutragen, daß die Gesamtheit der sittlichen Ideen als beseelte Gesellschaft in der Welt zur Herrschaft gelangt oder, wie es die Bibel ausdrückt, daß das Reich Gottes auf Erden verwirklicht werde.“ Dazu ist einmal nötig, daß ein jeder in ein richtiges Verhältnis zu Gott trete und dann, daß er auch ein richtiges Verhältnis zu sich selbst

und zur Gesellschaft zu gewinnen suche, was in den volkstümlichen Imperativ gefaßt werden könne: bete und arbeite. Will nun jeder erfahren, wo er der Gesellschaft den besten Dienst leisten könne, „so muß er möglichst früh einen Einblick in die gesellschaftliche Reihe der menschlichen Arbeit und in die in der Menschheit lebenden Arbeitsideale erhalten haben.“ „Diejenigen Gedankenreihen, die sich auf dem Gebiet der geistigen Arbeit vollziehen, hat der Gesinnungsunterricht in seinen Formen als Religions- und Geschichtsunterricht, sowie der Sprach- und Litteraturunterricht zu verfolgen, während das Gebiet derjenigen Arbeit, die sich an den sinnenfälligen Dingen der Körperwelt vollzieht, dem sog. naturwissenschaftlichen Unterrichte zufällt.“ Damit wird die landläufige Praxis, welche diesen Unterricht nach morphologischer oder entwicklungsgeschichtlicher Systematik, nach Jahreszeiten etc. anordnet, ebenso wie der Standpunkt, welcher die Natur als Ganzes aufgefaßt wissen will, für die Erziehungsschule verworfen, wenn auch zugegeben wird, daß, um den geistigen Aneignungsprozess zu sichern, die naturkundlichen Vorstellungen auch nach diesen Gesichtspunkten geordnet werden müssen. Aber den Grundbegriff für den naturkundlichen Unterricht bildet die menschliche Arbeit, und danach werden Ausgangspunkt und Fortschritt bestimmt.

Wie es für den Gesinnungsstoff schon geschehen, sucht nun Beyer auch für die menschliche Arbeit die Hauptstufen der Entwicklung auf und findet sie im Jägerleben, Nomadenleben, Ackerbau und in der bürgerlichen Gesellschaft, welche letztere wieder in zwei Abteilungen, in das Zuchtbürgerthum und das Weltbürgerthum sich gliedert. Die Reihenfolge, in welcher diese fünf Stufen zu durchlaufen sind, setzt folgende Überlegung fest: Dem allgemein anerkannten Grundsatz gemäß, daß die Schule die Aufgabe habe, den Zögling auf die Kulturstufe der Gegenwart zu erheben, muß der naturkundliche Unterricht auch mit dieser Kulturstufe

abschließen, nicht aber, wozu eine oberflächliche Auffassung des pädagogischen Imperativs: Vom Nahen zum Fernen, verleiten könnte, auch davon ausgehen. Die Arbeit auf den frühern Entwicklungsstufen ist nämlich nicht so zusammengesetzt, wie die der gegenwärtigen, „je weiter man in die Vergangenheit zurückgeht, um so einfacher, je weiter man sich der Gegenwart nähert, desto schwieriger wird das Verständnis der menschlichen Arbeit.“ Es kann daher auch nicht bezweifelt werden, daß die frühern Entwicklungsstufen dem Zöglinge psychologisch näher liegen als die späteren und deshalb auch im Unterrichte vorausgehen müssen. Dadurch stellt sich der Verfasser im Gegensatz zu Ziller, der (Grundlegung S. 309) selbst für den gelehrten Jugendunterricht eine Konstruktion der Urgeschichte der Völker und der Anfänge ihrer Kultur, eine Zurückführung derselben auf physische, lokale, historische, psychologische und ethische Voraussetzungen verworfen.

Nach dieser grundlegenden Einleitung geht der Verfasser ausführlich auf die einzelnen Kulturstufen ein und untersucht, welches Material jede von ihnen für den naturkundlichen Unterricht bietet. Gestützt auf eine weitgehende Kenntnis der Kulturgeschichte beginnt er jede Stufe mit einer geistvollen Schilderung der Beziehungen, in welche der Mensch nach und nach zur Natur trat. Mit wenigen Strichen entwirft er einige äußerst interessante, lebensvolle Bilder von seinem Ringen mit den um ihn und in ihm waltenden Kräften und von dem eifrigen Bemühen, sie nach und nach sich alle dienstbar zu machen. An diese mehr allgemeinen Betrachtungen knüpft sich jeweils eine spezielle, worin die Bedürfnisse des Menschen auf der betreffenden Stufe in die einzelnen Momente zerlegt werden. Es ergeben sich dabei folgende Gesichtspunkte:

1. Des Lebens Nahrung und Notdurft.

A. Nahrung.

- a. tierische.
- b. pflanzliche.
- c. mineralische.

B. Kleidung.

C. Wohnung.

2. Beschäftigung, Verkehr und Verkehrsmittel.

D. Werkzeuge und Waffen (Maschinen).

E. Gefäße (und Geräte).

F. Fahrzeuge und Verkehrsmittel (Verkehrswege).

G. Orientierung in Raum und Zeit.

H. Tauschmittel.

I. Mittel des geistigen Verkehrs und der Kunstübung.

Nach diesen Überschriften hat der Verfasser alle fünf Stufen durchlaufen und dabei stets die sich für den naturkundlichen Unterricht ergebenden naturkundlichen Stoffe bezeichnet. Es kann natürlich die Aufgabe dieser Besprechung nicht sein, darauf auch nur auszugsweise einzugehen. Bloß das Material des 1. Teils einer Stufe will ich in Kürze anzugeben versuchen, und zwar wähle ich der Einfachheit halber die erste, an Stoff ärmste, die Stufe des Jägerlebens aus:

A. Nahrung:

a. tierische: Reißende Tiere, eßbare Teile derselben, Art ihrer Erlegung (Pfeil und Bogen, Spear, Keule, Axt, Wurf-pfeil, Wurfbeine, Blaserohr), physikalische Gesetze, auf denen die Wirkung der einzelnen Waffe beruht. Lebensgewohnheiten dieser Tiere, Aufenthaltsort, Spuren: Fährte, Losungen, abgeworfene Geweihe, verlorene Federn, Gewölle, Töne und Geräusche des Wildes, angefressene Früchte, aufgewühlte Erde, niedergestampftes Gras, abgeriebene Bäume und a. m. Feinde des Wildes, hierbei: Falkenbeize, Reiherbeize, Uhu auf der Krähenhütte. Nahrung: Eier, Schildkröten, Muschel (Auster), Schnecken, Frösche, Schlangen, Eidechsen, Würmer, Engerlinge, Heuschrecken, verschiedene Käfer, Honig von wilden Bienen. Fischfang, ohne Geräte und mit Geräten; Nahrung, Lockspeise und Köder der Fische, Feinde der Fische: Schwim-vögel, Sumpfvögel, Eisvögel, Fischotter, Wasserkäfer, Raubfische, Wasserspitzmaus, Wasserratte, See- und Fischadler, Molch, Frösche, Krebs, Fischlaus, Karpfenlaus, Fischegel, Blutegel, Bandwürmer, Eingeweidewürmer.

b. pflanzliche: Sträucher und Kräuter, von denen irgend ein Teil eßbar oder giftig ist. Ferner Schwämme, frische Beeren, getrocknete Beeren.

c. mineralische: Wasser, Salz: 1. als Steinsalz, 2. als Pflanzensalz, 3. als Salzwasser. Zubereitung der Nahrung, hierbei Erzeugen von Feuer.

In ähnlicher Weise ist die Jägerstufe auch nach den andern angegebenen Gesichtspunkten behandelt, wie auch alle folgenden Kulturepochen. Je höher der Mensch gekommen, je mehr Gegenstände und Kräfte er sich dienstbar gemacht, um so reichhaltiger wird das Material. Im Ganzen ergibt sich eine solche Menge von Stoff, daß es kaum möglich sein wird, denselben in irgend einer Art von Erziehungsschule ganz zu bewältigen; es muß aus dem Gebotenen erst wieder eine den besondern Verhältnissen entsprechende Auswahl getroffen werden; es ist dies auch die Ansicht des Verfassers, wie er sie auf der 1. Seite der Einleitung deutlich ausspricht: „Wenn sie (die Untersuchung) nun auch ihren vorläufigen Abschluß in einer nach Stufen geordneten Übersicht von Unterrichtsmaterial findet, so hält es Verfasser doch für nötig, im voraus zu erklären, daß damit weder die Aufstellung eines Lehrplans für den naturwissenschaftlichen Unterricht an irgend einer der bestehenden Schulkategorien, noch auch die Verteilung des Materials nach Schuljahren oder Klassenpensen beabsichtigt ist, der Verfasser hat vielmehr zunächst nur das Bedürfnis empfunden, das Naturgebiet des menschlichen Handels mit Rücksicht auf die Zwecke des erziehenden Unterrichts zu durchdenken.“

Seinen Abschluß findet der erste Hauptabschnitt in dem Nachweis, daß der naturwissenschaftliche Unterricht, welcher die menschliche Arbeit zu seinem Ausgangspunkte hat, auch den verschiedenen Interessen der Teilnahme und Erkenntnis dienstbar gemacht werden kann. Bei dem spekulativen Interesse vermisse ich jedoch den Hinweis auf den Zusammenhang zwischen Organ und Funktion bei Tieren und Pflanzen und bei dem ästhetischen Interesse das ästhetische Moment, welches eine gewisse Gruppierung der Naturkörper enthält. (Vergl. Humboldt, Kosmos, I. Band: Einleitende Betrachtungen über die Verschiedenartigkeit des Naturgenusses).

Eine längere Betrachtung über die Forderung der Zucht, daß die Kultur-

stufen in gewissem Sinne auch nach-erlebt werden müssen, leitet zu dem 2. Hauptabschnitt über: Formen des Schullebens, welche sich an diese Kulturstufen naturgemäß anschließen. Jeder Kulturstufe entspricht eine besondere Form des Schullebens, wie folgende Zusammenstellung zeigt:

1. Jäger — Wanderarbeit.
 2. Nomade — Tierpflege und Tier-schutz.
 3. Ackerbauer — Schulgarten.
 4. Kleinbürger — Schulwerkstatt.
 5. Großbürger — Schullaboratorium.
1. Schulwanderungen und Schul-reisen.

Sehr energisch wendet sich der Verfasser gegen den naturkundlichen Unterricht, der bloß Bilder, ausgestopfte Bälge und getrocknete Pflanzen zu Grunde legt, statt sich direkt an die Natur zu wenden, und gibt dann eine ausführliche Übersicht über das Material, welches auf naturkundlichen Exkursionen hauptsächlich ins Auge zu fassen ist. Besonders wird betont, daß hier aus den 3 Natur-reihen vor allem dasjenige zu beachten sei, was zu den Bedürfnissen des Jäger-lebens in Beziehung stehe und daß auch alle Sinne systematisch geschult werden müssen. Zwar verzichtet Verfasser auf eine Aufzählung der einzelnen Sinnes-übungen, gibt aber doch für jeden Sinn im allgemeinen die Richtung an, nach der seine Schulung zu erfolgen hat. Am ausführlichsten beschäftigt er sich mit dem Auge, indem er an zahlreichen Beispielen nachweist, wie das Schätzen von Linien, Winkelgrößen, Flächen und Körpern geübt werden müsse. Auch die menschliche Arbeit ist sorgfältig zu beachten und dabei in erster Linie, was zu der Landwirtschaft in Beziehung steht, weil diese das wichtigste Urge-erbe ist. Von den Schulwanderungen zu den Schulreisen übergehend, hebt Beyer auch erst deren Bedeutung für die Erweiterung des Gesichtskreises im wörtlichen und im übertragenen Sinne hervor. Dann geht er auf den Wert der Schulreisen für die unmittelbare Charakterbildung näher ein: Zunächst muß die Jugend den Segen einer ver-ständigen Lebensordnung schätzen lernen, und dazu ist erforderlich, daß sowohl vor als während der Reise alles beseitigt

werde, was gegen die mittelbaren Tugenden der Pünktlichkeit, Ordnungsliebe und Sauberkeit verstößt, dafs auf einfache und feste Lebensgewohnheiten hingearbeitet wird (strenge Regelung der Tagesarbeit, Anspruchslosigkeit im Essen und Trinken, freigebig für edle Zwecke, sparsam für den eigenen Genufs). Damit geht Hand in Hand die echte Bescheidenheit, welche sich nicht über fremde Sitten lustig macht, aber doch wirkliche Vorzüge der Heimat erkennt. Wenn die Reise eine ihrer wichtigsten Aufgaben, Bildung des Willens, lösen soll, so ist streng darauf zu halten, dafs das für einen Reisetag gesteckte Ziel auch wirklich erreicht werde trotz aller Hindernisse. Zum Schlusse noch die erzieherischen Momente betrachtend, welche gerade in der Gesamtheit der Arbeit liegen, hebt Beyer hervor den Wert einer sozialen Gliederung unter der Reisegesellschaft, die, wie alle andern Reisemaßregeln vom Erzieher gemeinsam mit der Jugend festgesetzt wird, die Anregung, welche der einzelne gewinnt aus der fremden Art zu arbeiten, zu genießen und zu leiden, die Bedeutung der Unterordnung des eignen Willens unter einen fremden, und damit im Zusammenhang stehend das Bewußtsein der Solidarität.

2. Tierpflege und Tierschutz.

Schulwanderungen werden fortgesetzt in der Richtung, welche das Verständnis des Hirtenlebens nach der Seite des Unterrichts verlangt. Nebst zoologischen, botanischen, mineralogischen sind auch Beobachtungen des Himmels notwendig. Einen intimern Verkehr mit der Tierwelt sollen Tierpflege und -schutz vermitteln. Ein reizendes Bild zeigt uns, wie das Kind auf dem Lande schon außerhalb der Schule in ungezwungener, naturgemäßer Weise in Verkehr mit der Tierwelt tritt, und daran knüpft sich die gewiss berechtigte Forderung, dass in Städten, wo dieser geistbildende Umgang fehlt, für Tierpflege und -schutz sehr ausgedehnte Einrichtungen zu treffen seien. Das wichtigste Feld für Tierpflege ist der Schulgarten. Durch Pflanzen dichter Hecken, Anlagen von Felspartien u. s. w., durch Verfolgung durchstreicher Räuber werden die meist sehr willkommene Gartenpolizei übenden Singvögel geschützt; denselben Schutz ver-

dienen die Insektenfresser unter den Säugetieren, manche Insekten; Reptilien müssen in den Garten besonders eingesetzt werden. Diese eignen sich zum Elementarkursus in der Tierpflege am besten, weil sie sehr geringe Ansprüche machen. Ihre Behandlung wird ausführlich angegeben. Für die Pflege höherer Tiere ist im Schulgarten ein besonderes Tiergehege einzurichten. Verfasser zählt die Säugetiere und Vögel, deren Pflege im Garten aus diesem oder jenem Grunde wünschenswert erscheint, auf und gibt auch über deren Behandlung im gesunden und kranken Zustande und während der Brutzeit schätzenswerte Winke.

3. Schulgarten.

Das der ganzen Beyerschen Theorie zu Grunde liegende Princip: „die Gaben der Kultur nicht verfrühen und die Fingerzeige beachten, die hiefür in der Entwicklung der Menschheit liegen,“ muss auch hier Beachtung finden, indem erst wildwachsende Pflanzen mit den einfachsten Mitteln, dann erst in Töpfen gepflegt werden. Eine weitere Vorstufe zur Arbeit im Schulgarten ist die Pflanzenzucht im Schulzimmer, die aus mehrfachen Gründen empfohlen wird. Der Schulgarten enthalte Material aus allen drei Reichen; der Schwerpunkt liegt jedoch in der Pflanzenwelt. Das bezügliche Material gliedert sich nach der unterrichtlichen Bedeutung in Anschauungs- und Versuchsmaterial: die dem ersteren Zwecke dienenden Pflanzen resp. Pflanzengruppen werden aufgezählt, ebenso die Gesichtspunkte, auf die es bei den Versuchen ankommt, bezeichnet. Das Anschauungsmaterial für Tierpflege ist schon im vorausgehenden Abschnitt aufgezählt, und über dasjenige aus der Mineralwelt finden sich an dieser Stelle einige orientierende Bemerkungen. Dann folgt eine Besprechung über die Anordnung des Materials, wie sie ästhetische und praktische Rücksichten fordern. Daraus will ich als besonders wertvoll blofs den Vorschlag hervorheben, auch die Schulsammlungen im Garten anzubringen und zwar in naturgemäßer Zusammenstellung des sachlich Zusammengehörigen, um sie den Kindern und auch dem übrigen Publikum mehr zugänglich zu machen. Der letzte Abschnitt befasst sich mit dem gesegensreichen Einfluss der

Arbeit im Schulgarten auf die unmittelbare Charakterbildung. Es werden nach dieser Richtung hin besprochen Pflege und Beobachtung der Tiere und Pflanzen, weiter wird angegeben, wie dabei auf einen gesunden Gemeingeist hinzuwirken ist, und nachgewiesen, wie auch die Schulfeste ihren naturgemäßen Platz am Schlusse der Arbeit finden, z. B. am Schlusse der Vegetationsperiode.

4. Schulwerkstatt.

Verfasser schließt von vornherein alle die Gewerbeerzeugnisse aus, welche um anderer Eigenschaften willen geschätzt werden, als wegen der sich darin aussprechenden Handgeschicklichkeit, sowie auch die Handwerke, welche eine reinliche Bearbeitung des Materials nicht gestatten. Unter den übrigen muss die Auswahl erfolgen nach den Arbeitsrichtungen, welche darin vertreten sind. Mit überzeugender Gründlichkeit weist Beyer nach, dass es folgende Hauptstationen der menschlichen Handthätigkeit gibt: Flechten und Webarbeit, Strickarbeit, Näharbeit, Formarbeit in Thon, Holz, Stein, Metall, Glas, und sucht nun die Zusammenhänge zwischen diesen Arbeiten und den Kulturstufen herzustellen. Nachdem der Fortschritt innerhalb der verschiedenen Abteilungen kurz skizziert ist, wird dargelegt, wie die Schularbeit durch die Schulwerkstatt nach verschiedenen Richtungen hin gefördert wird. Bei der Betrachtung der Einwirkung der Werkstattarbeit auf den Charakter kehren dieselben Gesichtspunkte wieder, wie sie für Schulreisen, Tierpflege und Schulgarten schon angedeutet sind, angewandt natürlich auf den speziellen Fall. Ich beschränke mich deshalb darauf, bloß den sehr wichtigen Gedanken hervorzuheben, dass die Schulwerkstatt auch an weise Sparsamkeit gewöhnen solle und zwar in bezug auf Zeit, Kraft und Material und nicht in erster Linie in bezug auf Geld. Den Anlass benutzt der Verfasser, einen wohlberechtigten Feldzug gegen die vielgepriesenen Schulsparkassen zu unternehmen.

5. Schullaboratorium.

Der Umstand, dass das Maschinengewerbe hauptsächlich auf dem enormen Fortschritt in Physik und Chemie be-

ruht, rechtfertigt es, wenn verlangt wird, dass auf der 5. Kulturstufe der Schwerpunkt des naturkundlichen Unterrichts in diesen zwei Fächern liegen müsse. Ohne häufiges, zweckmäßiges Umgehen mit allen Hilfsmitteln des physikalischen und chemischen Laboratoriums ist aber ein Verständnis der bezüglichen Thatsachen nicht möglich. Vor häufigen Fehlern, die sich entweder bei der Wahrnehmung des äußeren Vorganges oder beim Aufsuchen der innern Ursachen zeigen, wird gewarnt. Der Versuch im Schullaboratorium findet übrigens seine Stelle nicht erst auf der 5. Kulturstufe, schon auf allen früheren da, wo es sich um physikalische und chemische Vorgänge und Gesetze handelt, in derselben Reihenfolge, wie sie sich im kulturhistorischen Verlauf der menschlichen Arbeitsreihe einstellen. Das Schullaboratorium gewinnt aus der Schulwerkstatt manche Förderung, kann aber nicht durch sie ersetzt werden. Der Abschnitt über die Aufgabe der unmittelbaren Charakterbildung bietet, der Natur des Gegenstandes entsprechend, wieder einige neue Punkte: Der Zögling, schon auf einer höhern Stufe der Entwicklung stehend, muss lernen, sich selber Ziele zu stecken und die passenden Mittel zu deren Erreichung ausfindig zu machen. Der sich leicht einstellende Egoismus wird unterdrückt durch Selbständigkeit und Gemeinsamkeit der Arbeit. Was nun Beyer im Anschluss an Scheibert über die Organisation der Klassen im Laboratorium sagt, erscheint mir aus mehreren Rücksichten bedenklich. Seine Vorschläge involvieren notwendigerweise eine Bevorzugung einzelner und zwar gerade der bessern Schüler und Hintansetzung der schwächern. Es kann zunächst nur ein solches Experimentieren gebilligt werden, wobei sich gleichzeitig die ganze Klasse unter Leitung des Lehrers beteiligt, nicht aber ein solches, wo eine Gruppe dieses, die andere jenes ausführt und beide nur höchst oberflächliche Notiz von einander nehmen können, wo ein Schüler sich auf einen Versuch besonders vorbereitet und dann seinen Mitschülern einen Vortrag darüber hält, wo nur die besten Schüler ins Kabinet geführt werden, um die Einrichtung von Apparaten und das Experimentieren damit genau kennen zu lernen.

Offenbar muss alles Neue an der Hand der Erfahrungen der Schüler und künstlicher Apparate und Versuche in gemeinsamer Tätigkeit erworben werden. Dagegen stimme ich dem Wunsche vollständig bei, dass sich die Schüler auch außerhalb der Schulstunden mit physikalischen und chemischen Versuchen, die schon in der Schule ausgeführt wurden, beschäftigen.

Als schönste Frucht des naturkundlichen Unterrichts erscheint dem Verfasser ein solches Interesse, dass die Schüler sich in einem freien Verein zusammenfinden, um das Studium der Naturwissenschaften zu fördern, wobei ihnen selbstverständlich vom betreffenden Lehrer mit Rat und That an die Hand gegangen werden müsste, offenbar eine Ansicht, die volle Beistimmung verdient.

Nach dieser kurzen Skizze, die leider nur ein dürres Gerippe sein kann im Vergleich zu der so lebensvollen Darstellung Beyers, wird man schon den hohen Wert des vorliegenden Werkes ahnen und zu der Überzeugung gelangen, dass Verfasser uns eine durchaus originelle Arbeit bietet, die ihre gründlich durchdachten wissenschaftlichen Unterlagen hat, dass es im Fernern sich hier um Vorschläge handelt, die tief eingreifen in die gewöhnliche Praxis und dieselbe in mehrfacher Hinsicht gänzlich negieren. Es wird nicht mehr irgend ein naturkundlicher Gegenstand ohne allen Zusammenhang zur Besprechung vorgelegt, sondern die Auswahl richtet sich nach den Bedürfnissen des Menschen. Es ist damit auch der systematische Fortschritt im Unterricht ein für allemal unmöglich gemacht. Es ist nicht mehr so, dass in einem oder mehreren Semestern lediglich eine naturwissenschaftliche Disciplin, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik oder Chemie traktiert würde, dass man in der Zoologie z. B. mit dem Menschen beginnend und mit den Schnabeltieren aufhörend, erst alle Säugtierordnungen, dann die Vögel, Amphibien und so weiter behandelte und ähnlich in den übrigen Zweigen der Naturwissenschaft, sondern in einem kürzern Zeitraum schon kommen Gegenstände aus allen Disciplinen zur Besprechung, wie es dem handelnden Eingreifen des Menschen in die Natur ent-

spricht und wie es auch das vielseitig gleichschwebende Interesse verlangt. Ein Blick auf das Material der 3. Kulturstufe z. B. überzeugt uns schon, dass in dem einen Abschnitt „Nahrung“ reichhaltiges Material aus Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie zusammenkommt.

In erster Linie ist die vorliegende Schrift für den Lehrer der Naturwissenschaften von hohem Wert. Er findet darin nicht nur die weitgehendste, auf wissenschaftlich pädagogischer Überlegung beruhende Wegleitung über Stoffauswahl und -Anordnung, sondern auch zahlreiche methodische Winke über die meisten ihn berührenden Fragen, namentlich auch über Spaziergänge, Reisen, Schulgarten, Tierpflege, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Doch nicht allein dem „Naturwissenschaftler“ muss sie angelegentlich empfohlen werden, sondern jedem Schulmann, dessen Interesse weiter reicht, als sein spezielles Fach. Einmal bietet sie eine solche Fülle des interessantesten kulturhistorischen Stoffes, der unbedingt von allgemeinem Interesse ist, dann behandelt sie ja auch die so wichtige, grundlegende und schon oft ventilerte Frage über Bedeutung und Stellung des naturkundlichen Unterrichts in der Erziehungsschule in durchaus wissenschaftlicher, überzeugender Weise.

Freilich bleibt eine bedeutende Lücke noch auszufüllen. Wir bekommen nach Beyers Vorschläge, wie schon angegeben, neben der kulturhistorischen Reihe im Gesinnungs-, auch eine solche im naturkundlichen Unterricht. Diese dürfen aber nicht ohne Beziehung und unverbauden nebeneinander herlaufen. Die Einheit der Persönlichkeit verlangt vielmehr mit unerbittlicher Strenge, dass die eine in innige Beziehung zu der andern trete, damit nicht zwei getrennte Gedankenkreise entstehen. Wenn wohl auch die Forderung, dass jede naturkundliche Einheit ihren innigen Anschluss an einen Gesinnungsstoff finde, fallen gelassen werden kann, so muss man doch daran streng festhalten, dass jede Hauptstufe im naturkundlichen Unterricht sich innig anlehnt an eine ihr entsprechende im Gesinnungsunterricht, dass beide gleichzeitig genau zusammengehörige Gedanken-

kreise behandelu. In welcher Weise dieser Forderung Rechnung getragen werden kann, ist vom Verfasser noch nachzuweisen.)*

Außerdem ist sehr zu wünschen, dass Beyer uns recht bald auch die folgende schon in Aussicht gestellte Arbeit über die Zerlegung des naturwissenschaftlichen Stoffes in Einheiten bieten könne; denn von der vorliegenden Arbeit bis zu der Praxis ist noch ein weiter Weg, nm so mehr, als eben die Beyerschen Vorschläge an den Lehrer sehr hohe Anforderungen stellen. Ich zweifle nicht daran, dass das Buch von jedem Lehrer mit dem größten Interesse gelesen wird, aber eben so sicher bin ich, dass ein großer Prozentsatz an eine Durchführung in der Schule nicht denken wird, weil ihnen 1. durch die Beyerschen Vorschläge die Konzentration zunächst in Frage gestellt zu sein scheint, und weil ihnen 2. die sich bietenden Schwierigkeiten zu groß vorkommen. Letzteren möchte ich aber die von Beyer in Bezug auf einen speziellen Fall ausgesprochenen Worte recht eindringlich zurufen: „Wir wissen recht wohl, dass dies Schwierigkeiten machen wird. Nnr bitten wir, dass man dies nicht zum Vorwande nimmt, um unsere Vorschläge für falsch zu erklären. Wer sie kritisieren will, der gehe auf die theoretischen Voraussetzungen ein und greife diese an. Was schwierig auszuführen ist, kann deswegen doch höchst notwendig sein.“

Eisenach.

P. Conrad.

II.

Matthias, J. A., weil. Konsistorial- und Provinzial-Schulrat: Leitfaden für einen heuristischen Schulunterricht in der allgemeinen Arithmetik und niederen Algebra, der Elementargeometrie, ebenen Trigonometrie und den Appollonischen Kegelschnitten. Neu bearbeitet von Prof. Dr. H. Leitzmann, Conventual am Pädagogium zum Kloster U. L. Fr. zu Magdeburg. Zwölfte Aufl. Mit 9 Figurentafeln. Magdeburg, Heinrichshofen. 1883. 8°.

*) So lange dieser Nachweis vom Verfasser nicht erbracht ist, so lange kann die Praxis unserer Schulen auf die Beyerschen Vorschläge keine Rücksicht nehmen.

Redaktion.

Es ist nicht gerade leicht, dem vorliegenden Werke nach allen Seiten gerecht zu werden, denn der Leser wird über verschiedene Dinge, welche zu wissen doch wünschenswert wäre, im Dunklen gelassen. Vorgedruckt ist außer einem kurzen von Leitzmann herrührenden Vorwort zur 12. Auflage noch das Vorwort zur 11. Auflage vom Jahre 1866. In demselben ist die Rede von den „ersten beiden Herren Verfassern dieses Buches“, wer dieselben gewesen, hat Referent nicht zu ermitteln vermocht; unterzeichnet ist es: „Die Verfasser“, ob aber unter diesen die auf oben angeführten Titel genannten gemeint sind, bleibt ungewiss. Lassen wir nun dies auf sich beruhen, so ist es offenbar, dass wir eine neue Auflage eines Buches vor uns haben, das aus einer älteren, etwa 40 Jahre zurückliegenden Zeit stammt, in der man es rätlich fand, dem Schüler ein Compendium des gesamten zur Verwendung kommenden mathematischen Lehrstoffes in die Hand zu geben, welches in Verbindung mit einer Aufgabensammlung (von Meier Hirsch) ihm ein treuer Begleiter und Berater auf seinem ganzen Wege durch die Schule sein sollte, ein Verfahren, welches gegenüber demjenigen, dass sich derselb für die einzelnen Zweige, Arithmetik, Planimetrie u. s. w., je ein besonderes, kleineres und wohlfeileres Schriftchen anschafft, allerdings manches für sich hat. Fühlen wir uns also durch dieses Buch in jene ältere, nunmehr verschwundene Zeit zurückversetzt, so soll damit keineswegs gesagt sein, dasselbe sei veraltet. Dass dies nicht der Fall ist, beweist schon der Inhalt.

Derselbe besteht in: I. Arithmetik: 1. Die vier Rechnungsarten mit algebraischen Zahlen und Ausdrücken; 2. Potenzen und Wurzeln, Ausziehen der Quadrat- und Kubik-Wurzel, irrationale und imaginäre Zahlen; 3. Logarithmen; 4. Combinatorik und binomischer Lehrsatz; 5. Verhältnisse, Proportionen, arithmetische Reihen erster und höherer Ordnungen, figurirte Zahlen, geometrische Reihe; 6. Algebraische Gleichungen, unbestimmte Gleichungen. II. Geometrie. A. Planimetrie. 1. Die constructive Planimetrie: Gerade Linie und Winkel, von den Triangeln, von den Parallelo-

grammen, von der Gleichheit der geradlinigen ebenen Figuren nebst Pythagoräischem Lehrsatz, vom Kreise, Proportionalität und Ähnlichkeit, vierte und mittlere Proportionale. 2. Die rechnende Planimetrie: Berechnung von geraden Linien und ebenen Figuren, nebst Rektifikation und Quadratur des Kreises, Algebraische Geometrie, Trigonometrie. B. Stereometrie. III. Elemente der Kegelschnitte, nach analytischer und synthetischer Methode. Dies der Inhalt. Die Darstellung ist klar und deutlich, und beigelegte geschichtliche Bemerkungen können nur dazu dienen, das Interesse zu erhöhen. Überall, namentlich in den Hauptteilen I. und II., ist das Bestreben sichtbar, die einzelnen Abschnitte in systematischer Ordnung auf einander folgen zu lassen, und es wäre wohl bezeichnender, wenn auf dem Titel „systematisch“ statt „heuristisch“ stünde. Die Reihenfolge in der Arithmetik stimmt fast ganz genau mit der von Meyer Hirsch eingehaltenen überein, nur hat dieser noch die Kettenbrüche, während die Proportionen fehlen. Der Verfasser hat dieselben an eine auffallend späte Stelle gesetzt, und es ist einleuchtend, dass der Schüler die „Proportional“ — Teile in den Tafeln der Logarithmen, deren Lehre vorangeht, nicht verstehen kann, wenn er von Proportionen noch nichts gehört hat. Offenbar hätten letztere besser ihre Stelle hinter der Division gefunden. In der Planimetrie bezeichnet der Verfasser den wesentlich auf Anschauung basierten Teil als „constructive Planimetrie“, eine Benennung, unter welcher man leicht die selbständige Lösung von Constructions-Aufgaben auf rein geometrischem Wege (nicht die geometrische Deutung und Darstellung algebraischer Ausdrücke) verstehen könnte, während doch gerade hierüber das Buch nichts enthält. Der Pythagoräische Lehrsatz hätte gewiss seinen Platz richtiger in der „rechnenden Planimetrie“ gefunden, denn er vor allen ist es (und gerade darin besteht seine Wichtigkeit), durch den der Übergang aus der anschaulichen Geometrie zur Rechnung vermittelt wird. Auch wird die arithmetische Gestalt $AB^2 = AC^2 + BC^2$, in welcher derselbe ausgesprochen ist, an der Stelle, wo dies geschieht, schwerlich verstanden werden, da von der Be-

rechnung der Fläche eines Quadrates vorher noch nicht die Rede gewesen ist. In dem rechnenden Abschnitte aber wäre größere Ausführlichkeit und eine Anzahl von Zahlen-Beispielen wohl zu wünschen gewesen, da dem Anfänger gerade der Übergang aus der Anschauung zur Rechnung, und die Ausführung der letzteren, namentlich wegen der Benennungen, oft ungeahnte Schwierigkeiten bietet. Indessen, das sind Dinge, welche dem Gebrauche des Werkes an Gymnasien, für welche dasselbe bestimmt ist, nicht hinderlich sein können.

Wichtiger ist die Frage, wie der Verfasser das Buch verwendet sehen will. Gewiss ist derselbe der Ansicht, dass auf der Schule nicht erst Arithmetik und sodann die Geometrie behandelt wird, sondern dass beide nebeneinander hergehen, wie denn nach den neuesten Bestimmungen an Gymnasien die Geometrie in IV, die Arithmetik in IIIb beginnen soll. Vom wissenschaftlichen Standpunkte aus ferner ist ja das Verlangen nach einer systematischen Gliederung völlig berechtigt, allein die Schule hat auch pädagogische Rücksichten zu nehmen und diese collidieren nicht selten mit ersterem. Denn, und Referent, der auf eine vieljährige Lehrthätigkeit zurückblicken kann, hat oft genug Gelegenheit gehabt, es zu erfahren, nur dasjenige Wissen hat in den Augen des noch nicht gereiften Schülers Wert, nur das wird von ihm in succum et sanguinem verwandelt, nur dasjenige Wissen haftet bei ihm, welches entweder von der Anschauung unterstützt wird, oder sich alsbald in ein Können und eine Fertigkeit umsetzen lässt, für Systematik aber fehlt bei seinem noch auf das Einzelne gerichteten Blicke Sinn und Verständnis. Dies stellt sich erst mit den Jahren ein, und erst in oberen Classen und von einem Abiturienten kann allerdings Einsicht in die systematische Gliederung des Lehrstoffes erwartet werden. Da sich nun der Verfasser über die Art und Weise des Gebrauches seines Buches nirgends ausspricht, da ferner in dem Vorworte zur 11. Auflage gesagt ist, bei Fachmännern sei jetzt (1866) ziemlich allgemein die Ansicht vertreten, „dass ein Leitfaden in systematisch geordnetem Zusammenhange dem Schüler den Lehrstoff nach

Form und Inhalt fertig darzubieten habe“, und da endlich ebendasselbe Bezug genommen wird auf das dem Referent unbekannt gebliebene Prüfungsreglement vom 4. Juni 1824, nach welchem Zweck und Ziel des mathematischen Unterrichtes auf Gymnasien gewesen ist, dass der Schüler „eine kleine Einsicht in den Zusammenhang sämtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrags erlange“, so möchte man vermuten, der Verfasser habe einen solchen systematischen Vortrag geben wollen, in der Absicht, dass genau nach demselben unterrichtet werde. Allein dies würde offenbar mit Schwierigkeiten verbunden sein. Denn nicht allein bei den kubischen Gleichungen, sondern bereits bei den dem vorliegenden Lehrbuche nach frühe zu behandelnden imaginären Zahlen wird Trigonometrie als bekannt vorausgesetzt, der Lehre von den Proportionen ist, wie erwähnt, ein sehr später Platz zu teil geworden, und doch kann ohne Kenntnis derselben der Abschnitt über die Ähnlichkeit, die vierte und die mittlere Proportionale nicht verstanden werden; die Lehre von den Gleichungen wird sich kaum so weit hinausschieben lassen, als hier geschehen ist, und in der „rechnenden Planimetrie“ wird sie schon als fast vollständig bekannt vorausgesetzt, es müsste also dann die Arithmetik bereits nahezu vollendet sein. Wäre hingegen die Ansicht des Verfassers die, der Lehrstoff solle oder brauche nicht in der hier gebotenen Reihenfolge durchgenommen, es könne Manches umgestellt, übergangen oder auf eine spätere Zeit verschoben werden, so möchte zu bedenken sein, dass durch jede Abweichung das System durchlöchert und hinfällig werden würde und es entstände dann die Frage, ob es nicht rätlicher gewesen wäre, den Lehrstoff in einzelne Curse, nach den verschiedenen Graden der Reife, zu verteilen und so zu ordnen, wie er wirklich behandelt werden kann. Um dem weiter vorgerrückten Schüler eine systematische Übersicht über das Gelernte zu verschaffen, hätte ja eine solche am Ende der Arithmetik und der Geometrie auf einigen Seiten gegeben werden können; und eine Umarbeitung des Buches in diesem Sinne wäre um so unbedenklicher gewesen, als in dem auch vom

Verfasser im Vorwort zur 12. Auflage erwähnten neuen Lehrplan für Gymnasien vom 31. März 1882, p. 16, 24—25 von „System“ nirgends, wohl aber von „Gewandtheit“, „Anschauung“, „Wissen und Können“ die Rede ist. Welches aber auch die Ansicht des Verfassers sein möge, jedenfalls hätte es nur im Interesse des Buches gelegen, wenn sich derselbe über die Art und Weise des Gebrauches seines Werkes ausgesprochen hätte.

Von Einzelheiten seien nur erwähnt der ärgerliche Druckfehler „Apollonische Kegelschnitte“ auf dem Titel, während auf p. 265 richtig steht „Apollonisch“, ferner die Anwendung des jetzt doch nur noch selten angewandten Namens „der Triangel“ statt „das Dreieck“, und endlich bei Regelu der häufige Gebrauch von „wenn“ statt „indem“, z. B. „Eine Differenz wird addiert, wenn man etc.“, „Potenzen von gleichem Grundfaktor werden multipliziert, wenn man etc.“, statt „indem man“. Im Übrigen sei noch bemerkt, dass im Buche die neue Orthographie zur Anwendung gekommen ist.

Eisenach.

Prof. H. Weifsenborn.

III.

Stumme Elementar-Wandkarte von Deutschland, bearbeitet von Kreisinspektor Dr. Rückert. Sechs Blätter, Maßstab 1:1000000. Berlin 1885. Verlag von Dietrich Reimer. Preis in Umschlag 5 Mark. Auf Leinwand in Mappe 11 Mark, mit Stäben 14 Mark.

Die vorliegende Karte ist deshalb von hohem Werte, weil sie das Princip der Vereinfachung nicht nur, wie das zu geschehen pflegt, in dem Empfehlungsschreiben der Verlagsbuchhandlung zur Schau trägt, sondern in Wahrheit mit aner kennenswerter Energie durchführt. Die Karte bringt wirklich nur das, was der elementare Unterricht verwerten kann. Sie ist also den wenigen bis jetzt vorhandenen Wandkarten beizuzählen, die in der That leer erscheinen. Nur insofern muss ich eine abweichende Meinung konstatieren, als, und dies ist auch meine Ansicht, mit Namen versehene Karten den stummen vorzuziehen sind, indem die ersteren

eine gesteigerte Selbstthätigkeit des Schülers zulassen. Vielleicht hätten Städte wie Iglau, Gleiwitz, Rovereto, dann eine Reihe von Städten in Westfalen und der Rheinprovinz, sodann einige Flüsse, wie Meurthe, Sauer, Lenne, Bartsch, Schwarzwasser, Pilika, San, Dunajec, Arva, Hernad, dem genannten Princip zum Opfer fallen können; denn wenn auch die genannten Flüsse nicht eingepreßt werden sollen, so beeinträchtigen sie doch als Abzweigungen die scharfe Erfassung der Hauptströme und ihrer Richtungen.

Eine Vereinfachung liegt weiter insofern vor, als auf unserer Karte die physikalischen und politischen Verhältnisse vereinigt zur Darstellung gelangt sind. Nun ist ja selbstverständlich eine getrennte Behandlung der Klarheit der Auffassung dienlicher; aber wie wenig Schulen sind doch nur in der glücklichen Lage, allein nach diesem Gesichtspunkte ihre Ausgaben einzurichten! Die Klarheit der Darstellung ist im übrigen dadurch möglichst gewahrt, dass nur die Grenzen koloriert sind, so dass die Färbung des Tieflandes z. B. dominiert.

Eine weitere Vereinfachung finde ich auch darin, dass für Darstellung der politischen Verhältnisse Deutschlands nur sieben verschiedene Farben zur Anwendung gelangt sind, indem die Grenzen der Großherzogtümer, der Herzogtümer etc. je mit der gleichen Farbe bezeichnet worden sind. Auch einer übersichtlichen Auffassung wird damit ein großer Dienst erwiesen; nur die Klarheit der politischen Verhältnisse Thüringens dürfte durch diese Behandlung in etwas beeinträchtigt sein.

Es sei noch rühmend hervorgehoben, dass die Flüsse in einer Stärke gezeichnet sind, welche einen Klassenunterricht zulässt. Der Verfasser hat sich nicht an das Vorurteil gekehrt, welches leider vorzügliche Fachleute noch immer den für den Unterricht, zumal in großen Klassen, nun einmal unentbehrlichen bedeutenden Übertreibungen entgegenbringen.

Als Unrichtigkeit ist mir aufgefallen die Zeichnung des Oberlaufes der Lippe.

Die Karte sei bestens empfohlen.

IV.

Grundriss der Geographie für höhere Lehranstalten von Dielitz & Heinrichs. Dritte Auflage, besorgt von Dr. J. E. Heinrichs, Professor am Königstädtischen Realgymnasium zu Berlin. Altenburg, H. A. Pierer. 1885.

Das Buch hat vor andern einen Vorzug dadurch, dass es den üblichen Notizenkram, z. B. bei Städten, möglichst beschränkt; sogenannte „Merkwürdigkeiten“ treten nicht auf. Denn entweder der Schüler kennt dieselben, dann kann er sie aus seinem Wissen hinzuthun, oder aber er kennt sie nicht, dann ist das geographische Lehrbuch nicht dazu da, um solche Einzelheiten zu lehren.

Bei Aufzählung der Menschenrassen sind die Malayen nicht rubriziert (S. 65), obschon sie später auftreten.

Das Buch ist nicht in konzentrischen Kreisen geschrieben; ebenso auch nicht desselben Verfassers

Geographischer Leitfaden für die unteren Klassen (Sexta und Quinta) höherer Lehranstalten, mit 15 in den Text gedruckten Kartenskizzen. Derselbe Verlag. 1884.

Dieser Leitfaden steht zwar, wie die Vorrede beweist, insofern auf einem falschen Standpunkte, als wohl das Zeichnen an der Wandtafel durch den Lehrer, nicht aber das Zeichnen des Schülers selbst als Forderung auftritt; aber dieser Standpunkt würde leicht verbessert werden können durch das einfache Fortlassen der für den „zeichnenden“ Schüler wertlosen und zum Teil (vgl. S. 35) wenig übersichtlichen Kartenskizzen. Der Schüler soll die Wandkarte benutzen und selbst Skizzen zeichnen unter Anleitung des Lehrers; die im Text vorgezeichneten dürften etwa den Eselsbrücken an Wert gleichstehen. Es würden in dem brauchbaren Büchlein nach Streichung dieser Skizzen auch die störenden, auf sie bezüglichen Buchstaben aus dem Text entfernt werden können.

Durch die systemartige übersichtliche Zusammenstellung wird die Brauchbarkeit wesentlich erhöht.

Der vorgenannte Fehler wäre auch hier zu verbessern.

Als besonderer Vorzug des Leit-

fadens sei noch erwähnt, dass die Unart, einzelne Abschnitte, z. B. die die Städte enthaltenden, klein zu drucken, vermieden ist. Diese Unart — man vermutet unwillkürlich die Ansicht: bei den Städten darf sich der Schüler die Augen verderben — findet sich sowohl in dem oben angeführten „Grundriss“ als auch in

V.

Kleine Geographie. Für die untere Lehrstufe in drei Jahreskursen entworfen von Dr. Sophus Ruge, ord. Professor der Geographie und Ethnologie am kgl. Polytechnikum zu Dresden. Zweite verbesserte Aufl. Dresden, G. Schönfeld. 1884, Pr. 2 Mark.

Dieses Buch lässt die Übersichtlichkeit des Heinrichsschen Grundrisses vermissen, dafür ist es sparsamer mit Aufzählung von Städten.

Unverständlich sind die eingestreuten Fragen; z. B. S. 14: „Die Grenzen der Mark Brandenburg sind? Wenn die Grenzen (vgl. auch bei den andern Provinzen) auf der Karte aufgesucht werden können, so brauchen z. B. auch die Flüsse der Mark nicht genannt zu werden. Geradezu unstatthaft aber finde ich die Beschreibung geographischer Objekte im Lehrbuche, welche durch einen Blick auf die Karte erkannt werden können; z. B. a. a. O. „Von Süden her, von der linken Seite, nimmt die Havel die Spree auf und mündet selbst dann in die Elbe“; S. 136: „Der Tajo entspringt . . . , fließt über die Hochebene von Neukastilien, wendet sich nach seinem Eintritt in Portugal gegen Südwesten, erweitert sich vor seiner Mündung zu einem See und ergießt sich unterhalb Lissabon ins Meer.“ Durch solches Vorsagen wird noch etwas Schlimmeres erzeugt als Papiergeographie: Leitfadengeographie.

Am ungünstlichsten erscheint die Behandlung der sogenannten allgemeinen Geographie in ihrer Verteilung auf die drei Jahreskurse. Im zweiten Jahreskursus wird (S. 74) von den Völkern der Erde gesprochen, von Malaien, Mongolen, von Nomaden, Jägern etc., obgleich Asien, Amerika erst im dritten Kursus auftreten, nur Deutschland ist vorausgegangen. Was dann die Verteilung des Stoffes anbelangt in betreff

der Beziehung der einzelnen Teile zu einander, so möge ein Beispiel genügen. S. 60 und S. 156 finden wir die gleiche Überschrift: „Das Meer und seine Strömungen“ (II. und III. Kursus). In dem ersten Abschnitt heisst es: „Das schwere, kalte Wasser zieht auf solche Weise in den Tiefen des Meeres von den Polen nach dem Äquator, wo infolge der gröfseren Erwärmung an der Oberfläche viel mehr Wasser verdunstet und Wolken bildet. Das leichte, erwärmte Wasser fließt wiederum nach den Polen ab. So entsteht der grofse Kreislauf der Gewässer im Ocean.“ Im zweiten ist zu lesen: „Das leichte, warme Meerwasser fließt an der Oberfläche, das schwere, kalte zieht in die Tiefe. Das kalte Wasser strebt von den Polen nach dem Äquator, das warme von dem Äquator nach den Polen.“

Kann die „Kleine Geographie für die untere Lehrstufe“ (es wird nicht angegeben, welcher Schulen) nicht ein gutes Hilfsbuch genannt werden, so kann auch der folgende Atlas nicht als für die Hand des Schülers passend bezeichnet werden.

VI.

Atlas für sieben- und achtklassige Volksschulen und für Bürgerschulen. Bearbeitet von Prof. R. Trampler. Approbiert vom hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht. Ausgabe für Kärnten. Wien 1882. Druck und Verlag der kaiserlich-königlichen Hof- und Staatsdruckerei.

Dieser Atlas mag einem Bürger des Kaisertums Österreichs, speciell des Herzogtums Kärnten und der Stadt Klagenfurt gute Dienste leisten, für die Schule passt er nicht. Es fehlen ihm fast alle neuerdings geforderten Merkmale eines Schulatlases, als da sind: Beschränkung des Stoffes, zumal in Volksschulen, auf das Notwendigste; möglichste Übersichtlichkeit und Einfachheit der Darstellung; wenn irgend möglich, Auseinanderhalten der physikalischen und politischen Verhältnisse; einheitlicher oder doch leicht vergleichbarer Maßstab der einzelnen Karten etc.

Es sind im Ganzen 36 Karten, davon gehören 17 (!) nach Österreich.

Gut sind die physikalischen Karten von I. den Ländern der ungarischen

Krone; 2. der österreichisch-ungarischen Monarchie; 3. dem deutschen Reich und 4. von Europa. Auf diesen Karten treten die physikalischen Verhältnisse in vollkommener Schärfe hervor. Um so auffällender freilich ist, dass in den nebenstehenden politischen Karten doch die Darstellung dieser Verhältnisse — das Übrige verdunkelnd — wieder auftritt; und um so auffällender, dass sowohl die übrigen Länder Europas, als auch die andern Erdteile solcher klaren Darstellung völlig entbehren. Es ist geradezu unmöglich, die vertikale Gliederung Spaniens, Amerikas etc. zu erkennen.

Als unrichtig ist mir aufgefallen die dunklere Schraffirung des Südwest-Abhanges vom Thüringer Wald, während doch gerade der entgegengesetzte Abhang der steilere ist.

Eisenach.

Dr. Göpfert.

VII.

1. *Περὶ τοῦ γυν δὴ προσήζοντος ἡμῖν τοῖς Ἑλλήσι διδασκαλείου.* Rede, gehalten bei Gelegenheit des Einweihungsfestes des Lehrerseminars in Kerkyra vom Direktor Herrn Ch. Papamarkos im Jahre 1882.

Zunächst betont der Verfasser die Bedeutung eines Seminars in Kerkyra, sodann berührt er die Frage, warum die Schulen vor dem hellenischen Freiheitskriege (vom Jahr 1821—1827) so herrliche und tüchtige Früchte trugen, obgleich die damaligen Lehrer nichts von Ziller, Stoy u. s. w. wussten? Im weiteren kommt er zu dem Schlusse, dass in den Schulen die Hauptsache die Persönlichkeit des Lehrers (ἡ ἦθος, διὰ τῆσιν) ist, und dass ohne jene die Methode allein keinen Wert hat. Ferner betrachtet der Verfasser die Schwierigkeiten, gegen die jedes Seminar in Griechenland zu kämpfen hat. Als die bedeutendste bezeichnet er die, dass die Vorbildung der in das Seminar eintretenden Schüler zu dürftig sei, denn sie brächten weder aus der Familie, noch aus der Schule, noch aus der bürgerlichen Gesellschaft was Würdiges mit, was doch bei der deutschen und englischen Jugend der Fall sei; und doch müsse das Seminar alle diese Lehramtskandidaten zu erziehenden Lehrern bilden. Indem nun der Verfasser nach den Mitteln, diesen Zweck zu erreichen, sucht, findet er sie

in einer guten Auswahl sowohl des Direktors als auch der übrigen Lehrer; dieselben müssten sich nicht nur in Worten, sondern durch die That den Schülern beständig als Muster erweisen und dürften nicht Wert legen auf den trockenen Buchstaben, sondern auf die Gesinnungsbildung, nicht auf viele Kenntnisse, sondern auf solche, welche die Tugend fördern.

Ferner weist der Verfasser den Gedanken zurück, welchen manche ausgesprochen haben, die Seminare könnten mit den Gymnasien verschmolzen werden. Er spricht weiter kurz über Stoff und Methode im allgemeinen, über die jedem Fach zuzuweisende Stundenanzahl, über die Verteilung der Disciplinen auf die verschiedenen Klassen des Seminars, über die Seminarerschule, über die Einrichtung der Letzteren in Preußen, im Königreich Sachsen, in Württemberg und in Köthen, und er schlägt vor, wie die Seminar-schulen in Griechenland in sich das beste vereinigen müssten, was sich in den schon erwähnten findet. Er schließt mit einem sehr patriotischen Epiloge über die Verfolgungen, denen das Griechentum besonders von seiten der Slaven ausgesetzt ist, und den schweren Verpflichtungen, welche infolge dessen die Griechen auf sich zu nehmen haben.

Zu bemerken ist, dass der Verfasser sich als sehr bekannt mit den alten Schriftstellern zeigt; er führt oft zur Ergänzung oder Unterstützung seiner Worte passende Aussprüche aus denselben an.

2. *Περὶ τοῦ ἄλλο γινού τῆς ἐλληνίδος νομοθεσίας διδασκαλείου.* Rede, gehalten bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfungen des Lehrerseminars in Kerkyra vom Direktor Ch. Papamarkos im Jahre 1883.

Vor der eigentlichen Rede stehen Schulnachrichten. Aus denselben erfahren wir, dass von den 26, welche die zum Eintritt ins Seminar nötige Prüfung bestanden hatten, zur Bildung der untersten Klasse nur 20 angenommen wurden, und dass von diesen 12 dem freien Griechenland angehörten, die übrigen aus Jannina und anderen Orten des gegenüber von Kerkyra liegenden unterjochten Griechenlands. Es folgt ein Verzeichnis der Lehrer und der Lehrplan. Bemerkenswert ist hierbei der reiche Stoff,

welchen die Schüler in der erwähnten Klasse aus der griechischen Litteratur durchgearbeitet haben, nämlich: Das I. Buch der Anabasis, die erste olynthische Rede des Demosthenes, das I. Buch der Cyropädie, von Plato das 28. Kapitel des Protagoras, das 18. bis 22. Kapitel des Menexenos, das I. Kapitel des II. Buches und die 2 ersten Kapitel des VII. Buches der Gesetze, von Aristoteles das meiste aus der Schrift *Περὶ κόσμου πρὸς Ἀλέξανδρον*, Stücke aus Xenophons Memorabilien und aus Lucian, und von Simonides aus Amorgos die Dichtungen *πρὸς γυναικῶν*.

Sodann kommt der Verfasser zur Behandlung seines Themas, wie wohl ein echter Lehrer der hellenischen Jugend beschaffen sein müsse, und daher bekommt er Veranlassung einen solchen zu zeichnen und dasjenige auszuführen, was die Seminarlehrer bei der Erziehung der ihnen von dem Staat anvertrauten Zöglinge zu erlangen sich bestrebt haben. Die Richtigkeit seiner Ansichten stützt der Verfasser hier auch meistens auf die alten Schriftsteller, besonders auf Plato. Als Hauptmittel zur Bildung der Jugend nach dem vorher vom Verfasser gezeichneten Bilde stellt er das ernsthaft betriebene Studium der alten Schriftsteller hin, was auch von Plutarch in den Worten ausgedrückt worden ist: *„τὸ μείνῃσθε σθεαυρῶν καὶ διὰ χειρῶν ἔχειν, ὡς μάλιστα δυνατόν ἐστίν, τοὺς λόγους τῶν παλαιῶν, βασιλικωτάτην διατριβὴν ἡγούμενον.*

Hierauf setzt der Verfasser die Dienste auseinander, welche die hellenischen Studien geleistet haben und den meisten civilisirten Nationen, sowie auch jeder anderen, die eine gewisse Kultur zu er-

reichen strebt, noch leisten. Für die Hellenen selbst müssten diese Studien viel tiefere und allgemeinere sein, was jetzt nicht der Fall sei. Ferner verurteilt der Verfasser die gebräuchliche Art, wie der erwähnte Unterricht betrieben werde; derselbe nehme mehr Rücksicht auf die Form als auf den vorzüglichen Inhalt. Hierauf tadelt der Verfasser, in schöner bilderreicher Rede, wie fortgehend, mutig, obgleich bitter und streng, diejenigen Lehrer, welche den hellenischen Sprachunterricht nur auf die trockene Grammatik beschränken, die doch nur als ein Schlüssel betrachtet werden darf. Aber diesen Schlüssel wollen sie nicht benutzen, um in die wundervollen Tempel einzutreten, die von Sapphiren und Diamanten glänzen, und worin sie den Geist der Zöglinge empor bis zu Gott sich erheben lassen und in den Seelen derselben die Tugend befestigen könnten.

Es folgt eine Anrede an die Schüler, welche geeignet ist, die Seelen jedes Lehrers fortzureissen. Denn wie in einem Panorama führt der Verfasser vor den Geist desselben die herrlichsten Punkte der hellenischen Geschichte von der Schlacht bei Marathon an bis zu den Kriegsthaten Karaiskaki's und Kolokotroni's, und von Themistokles bis Miaulis, welcher in dem Freiheitskriege vor etwa 60 Jahren neuen Ruhm den hellenischen Meeren brachte. Dieser Anrede folgt eine andere an den Genius des hellenischen Volkes; derselbe möchte immer die Seele jedes Hellenen erleuchten und erwärmen. — Möge der Wunsch in Erfüllung gehen!

Th. Michalopoulos aus Athen.

D. Anzeigen.

Fr. Junge, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1885, Franz Vahlen.

Herr Direktor Junge ist der Herausgeber der deutschen Geschichte von David Müller, welche wir eben angezeigt haben. Seine „Geschichtsrepetitionen“ sind hervorgegangen aus den längeren Erfahrungen, welche er als Geschichtslehrer in Prima und Sekunda gemacht hat. Sie stehen zwischen dem Lehr-

buch und der Geschichtstabelle und wollen den Auszug des Schülers aus dem Lehrbuch der Geschichte, wo nötig, ersetzen. Es ist nicht zu leugnen, daß die vorliegenden Repetitionen eine vortreffliche Stütze gewähren können für eingehende Wiederholungen. Die Anordnung, Gliederung etc. ist eine sehr übersichtliche, durch stärkeren Druck und gesperrte Schrift in die Augen springende.

I.

Bemerkungen

zu der Schrift des Herrn Dr. E. von Sallwürk: Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts.

Vom Herausgeber.

Im 4. Heft 1883 d. Z. schrieb der Herausgeber zu der bekannten Schrift des Herrn Dr. Frick in Halle Bemerkungen, die als eine Begrüßung des neuen Bundesgenossen für Verbreitung herbartischer Pädagogik betrachtet werden konnten *); im heutigen Hefte fühlte der Herausgeber sich wiederum veranlaßt, Bemerkungen zu schreiben, aber diesmal gegen die Abhandlung eines alten Genossen und Mitarbeiters an dieser Zeitschrift, und in einem Sinne, welche als Trennung von demselben gelten können. Der Herausgeber ist sich bewußt, daß er nicht die Schuld daran trägt; aber ebensowenig wie diese Zeitschrift zu den Abhandlungen Fröhlichs, Bartels' u. a. schweigen durfte, ebensowenig konnte die vorliegende Brochüre von ihr unberücksichtigt bleiben. Mögen die nachstehenden Bemerkungen eine ebenso freundliche Aufnahme finden, wie die des 4. Heftes im Jahre 1883!

1. Was ist der Zweck dieses Schriftchens? Unwillkürlich drängte sich nach dem Durchlesen desselben diese Frage auf meine Lippen. Ist er etwa in dem Satze des Vorworts ausgesprochen: „Es stünde besser mit allen unseren Angelegenheiten, wenn wir Thatsächliches genauer erkennen und aufrichtiger bekennen wollten?“ Nun gebe ich hierin dem Herrn Verfasser vollkommen Recht, sobald wir unter dem Thatsächlichen das rein Sachliche begreifen. Da die Schrift aber auch einen großen Teil persönlicher Angelegenheiten in sich faßt, so sehe ich nach dieser Seite hin nicht ein, wie unsere Angelegenheiten dadurch könnten gefördert werden. Ich meine vielmehr, daß sie durch Hereinziehen persönlicher Dinge gehindert werden, indem alle, die sich mit

*) Ueber die rege Thätigkeit des Hallenser Seminars siehe Dr. Frick und Richter, Lehrgänge und Lehrproben. V. Heft 1885, Seite 106 ff.

herbartischen Gedanken befruchten wollen, durch öffentliche Darstellung persönlicher Zwietracht unter den Bekennern unmöglich angezogen werden können. Für unsere zahlreichen Gegner aber, die gerade jetzt den Zeitpunkt für gekommen erachten, die Verbreitung herbartischer Ideen mit allen Mitteln einzudämmen, wird die neueste Schrift des Herrn Verf. ein ebenso hoch willkommener Bundesgenosse sein, wie es dessen frühere Brochüre „Herbart und seine Jünger“ thatsächlich geworden ist. Man muß nur gehört und gelesen haben, wie oft dieselbe namentlich in neuerer Zeit von den Gegnern der herbartischen Sache im Munde geführt ward und welche Pfeile daraus von ihnen geschneit worden sind. Der Herr Verf. beabsichtigte dies gewiss nicht; vielmehr wollte er eine Mahnung zum Frieden und einen Vorschlag zur Verständigung geben. Er glaubt, daß er mit ihr mehr Freunde der herbartischen Schule gewonnen habe als diejenigen, die gegen ihn geeifert haben; er beruft sich dabei auf die Verhandlungen des Berliner Seminarlehrtages. Nun zeigte dieser aber dieselbe Thatsache, die ich vorhin angedeutet habe, in der auffallendsten Weise: alles das, was der Herr Verf. in seiner Brochüre an einzelnen Männern herbartischer Richtung zu tadeln gefunden hatte, wurde ohne weiteres auf alle übertragen und somit ein Vorurteil nicht nur gegen diese — was ja zu ertragen wäre — sondern vor allem gegen jede gründliche Beschäftigung mit Herbart erzeugt. Eine Blumenlese aus seinen Werken, so fand sich die Versammlung mit dem großen Pädagogen ab.

Immerhin konnte man dazu als erster, wenn auch höchst ungewöhnlicher Eingangspforte in die herbartische Pädagogik seine Zustimmung geben, der Zukunft und der Kraft der Gedanken vertrauend.*) Eine Förderung aber derselben können wir nach den Erfahrungen des letzten Jahres in der ersten Schrift des Herrn Verf. nicht erblicken; und durch die zweite können wir sie kaum erhoffen. Dieselbe soll eine „Ergänzung zu den Erläuterungen“ bilden, wie es im Vorwort heißt. Wem von uns wäre eine solche nicht hochwillkommen, vorausgesetzt, daß damit eine Bereicherung und Klärung des Sachlichen geboten wird. Wem kann aber mit einer Besprechung und Auseinanderlegung persönlicher Details gedient sein? Mit Wonne werden die vielen Feinde herbartischer Ideen diese Intimitäten aufgreifen, um daran die vermeintliche Unfruchtbarkeit, Zerfahrenheit, Kleinlichkeit und Engherzigkeit der herbartischen Richtung zu zeigen.

Aber sollen etwa die persönlichen Verhältnisse ganz verschwiegen werden, wie sie sich in dem herbartischen Heerlager abspielen? Warum den Vorhang nicht in die Höhe ziehen und aller Welt zeigen, was hinter den Kulissen vorgeht? Trägt dies nicht viel zu genauer Kennt-

*) „Zwar will ich nicht halbe Maßregeln empfehlen; aber da ich weiß, wie schwer es ist, in der öffentlichen Erziehung auch nur das mindeste zu verbessern, so ist mir jeder kleinste Fortschritt sehr willkommen, wäre er auch nur das nächste Mittel, um das Bedürfnis dessen, was sich eigentlich gebührt, stärker und allgemeiner fühlbar zu machen.“ (Herbart. Pädag. Gutachten.)

nis des Thatsächlichen bei? Werden die Männer herbartischer Richtung nicht selbst etwa dadurch zu aufrichtigem Bekenntnis ihrer Sünden und Vergehungen veranlaßt? Ich weiss nicht, ob hierzu die Öffentlichkeit unbedingt nötig ist, aber dies steht mir fest, daß noch lange nicht die Zeit gekommen ist, um die Bedeutung der Persönlichkeiten, die in herbartischer Richtung gearbeitet haben und noch arbeiten, im Lichte objektiver Beurteilung festzustellen. Daß dies aber oder etwas ähnliches der Herr Verf. beabsichtigt, zeigt der Zusatz auf dem Titelblatt: Eine historisch-kritische Studie. Freilich erinnert uns dies sofort an die Auseinandersetzungen auf Seite 55 und an die Anmerkung daselbst, in welcher A. Schmid's Geschichte der Erziehung als eine verfrühte Arbeit erklärt wird. Und als eine solche müssen wir auch die vorliegende Brochüre bezeichnen. Oder wäre etwa die Zeit schon gekommen, die Bedeutung Stoy's und Zillers gegen einander abzuwägen, ihre Stellung innerhalb der herbartischen Richtung zu bestimmen und ihren Einfluss auf die Entwicklung und Umgestaltung der von Herbart ausgehenden pädagogischen Bewegung genau abzugrenzen?*) Wer möchte es ferner jetzt schon unternehmen, das Eingreifen Dörpfeld's in die Arbeit des Herbartianismus historisch und kritisch zu beleuchten?

Von dieser Seite besehen erscheint uns die Sallwürksche Brochüre als entschieden verfrüht, als Vorarbeit aber zu einer später zu schreibenden Geschichte des Herbartianismus in Deutschland viel zu einseitig, weil fast durchweg subjektiv gefärbt und zu wenig in die Tiefe gehend. Die nachfolgenden Erörterungen werden den Beweis zu diesem Satze liefern. Will aber der Herr Verf. den genannten Zusatz auf dem Titel nicht so ernst gemeint haben, so bleibt mir nur übrig ein zweifaches anzunehmen: entweder hat er den hervorragenden Pädagogen Frankreichs, die nach Seite 62 von den querelles d'Allemand, welche die herbartische Schule in Deutschland bewegen, nichts wußten, durch seine Brochüre eine sichere Kenntnis vermitteln, oder er hat die Erbschaft Stoy's antreten wollen, da er ja selbst Seite 53 sagt: „Ich hatte lange gehofft, daß ein anderer als ich es unternehmen würde, aus den Beschränktheiten und Willkürlichkeiten der Zillerschen Schule uns zur Freiheit zurückzurufen; aber der, auf den ich, freilich mit mannigfachem Zweifel, diese Hoffnung gesetzt hatte, Stoy, ist nach Vollendung seines siebenzigsten Lebensjahres gestorben. Das bekannte Schreiben, welches er kurz vor seinem Tode aus Veranlassung der Schrift von Bartels über die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze u. s. w. an diesen geschrieben hat, fällt „Entscheidungen“, wie sie Stoy einstens Ziller vorgerückt hat, ohne Mass und ohne Begründung.“ Durchaus wahr, aber wäre es nun nicht richtiger und auch vornehmer gewesen, die Erbschaft Stoy's in dem Sinne anzutreten, einen gründlichen, wissenschaftlichen Beweis für die von Herrn Bartels und allen Gegnern herbartischer Pädagogik mit Freude verbreiteten Be-

*) Vergl. Pädag. Studien 1883, Heft 4, Seite 3 f.

hauptungen zu liefern, als neue unbegründete und unbewiesene Vorwürfe zu den von Stoy gelieferten zu häufen?*)

2) Zu diesen Vorwürfen, die in reichlicher Anzahl der Zillerschen Schule gemacht werden, gehört gleich der erste Satz der Brochure: „Stoys Tod hat seinen Freunden eine schmerzliche Lücke zurückgelassen; er wird aber auch für die Interessen, die wir mit Stoy verfolgt haben, verhängnisvoll werden: denn die Besorgnis, dafs die pädagogische Schule Herbarts dem engherzigen Scholasticismus, der ihre wertvollsten Gedanken zu ersticken droht, sich aus eigener Kraft nicht werde erwehren können, ist seit Stoys Hinscheiden gegründeteter als je geworden.“ Ferner: „Die Kräfte, welche unterdessen in der Weitergestaltung der herbartischen Erziehungsgedanken thätig waren, verfolgte er (Stoy) aufs aufmerksamste; da und dort erwartete er Scheidungen und Klärungen, den Durchbruch eines zukunftsreichen Gedankens durch alle Kleinlichkeiten hindurch, in welche die Schule Herbarts sich zu verlieren schien.“ Auf welche Thatsachen sich der Herr Verf. hierbei stützt, weiss ich nicht. Warum soll gerade jetzt der pädagogischen Richtung, die Herbart folgt, die Gefahr des Scholasticismus drohen, da doch Stoy, so schmerzhaft sein Verlust für seine persönlichen Freunde gewesen ist, der pädagogischen Wissenschaft schon lange nichts mehr sein konnte? Die 2. Auflage seiner Encyclopädie, sowie auch seine Schulzeitung, beweist das ja aufs schlagendste. Erstere stammt aus dem Jahr 1878. Noch im Jahr 1876 hatte der Herausgeber d. Bl. das gute Zutrauen zu Stoy, dafs er sich an der Arbeit des Vereins lebhaft beteiligen werde. Daher seine Stellungnahme für den Antrag Stoys auf der Generalversammlung zu Jena. Ebenso unerklärlich ist es mir, wie Stoy auf den „Durchbruch eines zukunftsreichen Gedankens“ warten konnte, da es ja Gott sei Dank in der herbartischen Pädagogik nicht an Gedanken fehlt — vielmehr daran, wie dieselben für die Erziehung und den Unterricht wirksam zu machen sind.

Ziller hatte deshalb vollkommen Recht, wenn er die bestimmte Erklärung abgab, dafs es ihm „vor allem auf die Ausbildung einer speziellen Methode des Unterrichts ankomme, welche von unten aufgebaut werden müfste.“ Die grofsen, grundlegenden Gedanken für den erziehenden Unterricht waren ja von Herbart ausgesprochen und von Ziller erläutert worden. Nun handelte es sich darum, dieselben hinein zu bilden in die Praxis des Unterrichts, damit sie sich auch in der

*) Möglich auch, dafs der Herr Verf. all die Unbill, die er von dem Vorsitzenden des Vereins für w. P., Herrn Prof. Vogt, erfahren zu haben meint, im Zusammenhang mit anderen Erlebnissen, die er unter den Herbartianern, namentlich seit dem Erscheinen seiner ersten Brochure „Herbart und seine Jünger“, durchgemacht hat, der pädagogischen Welt Deutschlands vorlegen zu müssen geglaubt, da er den einzig richtigen Weg, persönlich auf den Versammlungen des Vereins zu erscheinen und persönlich seine Ansichten vorzubringen, nicht wählen wollte. Herr Prof. Vogt hat selbst auf die mannigfachen Angriffe und Vorwürfe in dem Nachstehenden, S. 16 f. geantwortet.

Erziehung unseres Volkes wirklich fruchtbar erweisen konnten. Das ist eine grosse, mühselige Arbeit und ein langer, mühevoller Weg.

Freilich ist in den Augen des Herrn Verf. alles das, was die Zillersche Schule darin geleistet hat — von dem, was die Schüler Stoy auf diesem Felde gearbeitet haben, hören wir nichts — „Formalismus“ (S. 6), „Kleinlichkeiten“ (S. 2), mühselige Kleinlichkeit, welche Zillers Schule und Schüler auf den Ausbau der Lehre von den formalen Stufen verwendet haben, die der Sache, d. i. der gesunden Ausbildung der Schulpraxis und der Verbreitung der Herbartischen Lehre wesentlich geschadet hat (Seite 12). Seite 13 wird bedauert, daß „in der Zillerschen Schule fortan alle erdenklichen Materien in die Stampfmühle dieses formalen Mechanismus herabgeworfen worden sind, so daß manchmal der Stoff, der also verarbeitet wird, kaum mehr zu erkennen ist“ etc. Ähnlich heisst es auf Seite 38: „Aber es ist nun einmal die Verblendung der Zillerschen Schule, daß sie den Dingen, die Natur und Wissenschaft zur Erziehung der Menschheit ihr vor Augen stellen, Wesen und Aussehen nicht lassen kann. Man schneidet nicht aus ganzem Holze und baut nicht aus Baum und Stein: alles ist Zurichtung, alles muß kunstgerecht zerlegt, zerstückt und zermalmt werden — und so ist der unleugbar große Gedanke der Herbartischen Pädagogik, wonach die Geschichte der Menschheit jeden einzelnen Menschen wieder zu dem bildet, was seine Bestimmung ist, schmächtig ins Kleine und Kleinliche gezogen!“ Man vergleiche hierzu noch die Ausführungen auf Seite 42: „Das ist das Ende jeder Scholastik“ und „diese Pädagogik sinkt zur Donquichoterie hinunter“. Seite 44 wird wiederum von den „Kleinigkeiten der Methode im Zillerschen Sinne“ gesprochen, Seite 48 von den „kanonischen Büchern der Zillerschen Schule“. Weiterhin (Seite 52) hält es der Herr Verf. nicht für angezeigt, „daß der didaktische Mechanismus der Zillerschen Schule den pädagogischen Markt so sehr in Beschlag nehme, daß die Grundgedanken Herbarts dadurch verdunkelt werden“. Diese Verdunkelung fürchtet der Herr Verf. auch schon auf Seite 4, wo es heisst: „Aus dem Eifer, mit dem viele Lehrerversammlungen in letzter Zeit mit Zillers formalen Stufen sich befaßt haben, sehe ich, wie in der That durch den didaktischen Mechanismus der Zillerschen Schule der wertvollste Gehalt der Herbartischen Pädagogik verdunkelt worden ist.“*) Das sind harte Worte. Sie richten sich im wesentlichen gegen die Theorie von den formalen Stufen, also gegen das Bestreben, die Durcharbeitung der Lehrstoffe an der Hand der Herbartischen Psychologie tiefer zu begründen, die Notwendigkeit der Aufeinanderfolge der einzelnen Schritte klarer auseinander zu legen, diese selbst aber der Verschiedenheit der Lehrstoffe angemessen zu gestalten. Von vielen Seiten ist gerade dieser Teil der herbartischen

*) Stoy selbst und seine Schüler haben niemals Präparationen veröffentlicht, — wenigstens kenne ich keine — deshalb sind sie auch wohl von dem Tadel der Verdunkelung herbartischer Gedanken verschont geblieben.

Arbeit — die Durcharbeitung des Stoffes im einzelnen — aufs freudigste anerkannt, gebilligt und angenommen worden. Von hier aus treten viele in das Herbart-Zillersche System ein. Der Herr Verf. freilich leitet aus dieser Thatsache sofort den Vorwurf ab: es werde dadurch der wertvollste Gehalt der Herbartschen Pädagogik verdunkelt. Als ob man bei der Lehre von den formalen Stufen stehen bleiben müßte, und als ob von hier aus der Weg nicht weiter führe zu den gehaltvollsten Partien der Herbartschen Lehre! Dafs dies der Fall sei, haben die Herausgeber der Schuljahre immer und immer wieder betont.*) Sie haben darauf hingewiesen, dafs man nicht glauben solle, in diesem einen Punkte etwa die Summe der Herbart-Zillerschen Pädagogik erfaßt zu haben; sondern man müsse vielmehr von hier aus immer den Blick auf das Ganze richten, von dem die Lehre über die Durcharbeitung des Stoffes doch nur ein Teil sei; nur in Verbindung mit den anderen grundlegenden Ideen der Herbartschen Didaktik könne dieser zu rechter Wirkung gelangen. (S. Vorrede zum 8. Schuljahr.) Aber vielleicht meint es der Herr Verf. auch gar nicht so schlimm, wie er schreibt. Hören wir doch, dass er der Arbeit der Gebrüder Wiget, von denen der eine eine Monographie über die formalen Stufen veröffentlicht hat, die demnächst in neuer Auflage erscheinen wird, um wahrscheinlich nach der Meinung des Herrn Verf. den gehaltvollsten Teil der Herbartschen Pädagogik noch mehr zu verdunkeln, volle Anerkennung zu Teil werden läßt; ebenso den Schuljahren, die doch durchweg dem Mechanismus der formalen Stufen huldigen. Lobt er doch (Seite 6), dafs die Grundlegung schon die vielfältigen Spuren der „treuen Kleinarbeit“ zeigen, in welche Ziller mit der Gründung seines Seminars eingetreten sei; spricht er doch (Seite 10) von der „wertvollsten und treuesten Arbeit im Kleinen“; sagt er doch (Seite 12), dafs die ebenso genial entworfenen, als überzeugend ausgesprochenen Sätze aus der Stoyschen Encyclopädie Seite 69 eine Ausarbeitung ins Einzelne und Kleine durchaus fordern; giebt er doch Ziller ausdrücklich Recht und erkennt er es als ein nicht unbedeutendes Verdienst an, dafs die Stufen bei allen „Absätzen“ des Unterrichts angewandt werden müssen, einer ächt herbartischen Lehre (S. Herbarts Pädag. Schriften v. Willmann, I. Seite 404—406; II., S. 677.), wie er auch die Forderung einer Zielangabe für richtig hält. Schreibt er doch Seite 24: „Ziller mußte durch sein gründliches und sicheres Wesen einen großen Eindruck hervorbringen, und wer bei ihm Belehrung suchte, durfte sich seiner Führung auch auf einem so ganz neuen Gebiet mit vollem Vertrauen hingeben“, während er auf der folgenden Seite Ziller den Vorwurf macht, derselbe habe sich in diese Arbeiten zu sehr verloren, um dann Seite 41 zu erklären, dafs Zillers „Blick und seine ganze wertvolle Kraft auf ein gewaltiges Neues, auf höchst

*) Vergl. Pädag. Stud. 1883, Heft 4, Seite 4; die Einleitung zur 3. Auflage des 1. Schuljahres und das Vorwort zum 8. Schuljahr.

bedeutsame gegenwärtige Arbeit gerichtet sein mußte,“ daß sein Werk wie ein „genial entworfener Bauplan nun vor aller Augen gestellt ist und das Urteil auch solcher erwarten muß, die Ähnliches oder vielleicht Besseres auch sonstwo schon gesehen oder gar selbst entworfen zu haben glauben.“ (Vergl. Seite 29 und 35.) Und im Anschluss hieran führt der Herr Verf. fort: „Jetzt ist die Arbeit, die geschehen muß, die, daß Einzelheiten gebessert, in besseres Licht gesetzt, vielleicht auch beseitigt und daneben bewiesen werde, warum der Plan gerade so und nicht anders entworfen werden mußte, wenn er dem Bedürfnis, welches ihn veranlaßt, entsprechen wollte.“ Sehr einverstanden. Und sind alle die, welche in Zillerschem Geiste arbeiten, nicht redlich bemüht, mit Ehrfurcht zu hüten, was der Meister geschaffen, aber auch unbefangenen Blickes Änderungen vorzunehmen, wenn sie notwendig sind, wie es der Meister selbst so oft gezeigt? Der Herr Verf. meint, die Zillersche Schule könne sich nicht entschließen, aus ihren engen Geleisen herauszutreten und, was der Meister ihr hinterlassen hat, auch einmal unbefangenen Blickes von aussen zu betrachten. Abgesehen davon, daß diese Geleise gar keine engen sind, ist vielmehr zu befürchten, daß sie so erweitert werden, daß man den ursprünglichen Weg kaum noch erkennen kann. Wie wenig die Gefahr des Scholasticismus, Formalismus, Schematismus, Mechanismus denen droht, die im Geiste Zillers arbeiten, möge man z. B. aus den neuesten Arbeiten von Beyer und Zillig erkennen, von denen der erstere die Zillersche Kulturreihe vollständig in Frage stellt, der zweite eine einschneidende Änderung an derselben vorhat. Auch an die fachwissenschaftlich, wie pädagogisch bemerkenswerte Schrift des Herrn Matzat in Weilburg möge hier erinnert werden: Methodik des geographischen Unterrichts, welche eine eigenartige Anwendung der formalen Stufen enthält. Wo aber solche frische, fröhliche Arbeit herrscht, wo sich die verschiedensten Geister in harter Arbeit abmühen, im Hinblick nach oben, d. h. zu den großen Gedanken der herbartischen Pädagogik, und im Blicke nach unten, d. h. in die mühselige Einzelarbeit für die Praxis der verschiedenen Schulen Erziehung und Unterricht in gesunde Bahnen zu lenken — da ist man von allem toten Schematismus, von aller herztötenden Scholastik weit entfernt. Der Herr Verf. giebt dies ja auch zu. Nachdem er ausgesprochen (S. 53), daß alles, was für Herbart arbeite, nach der Zillerschen Richtung hinneige, fährt er fort: „Der Gewinn, eine gut kodifizierte Pädagogik zu besitzen, die in den Grundanschauungen richtig ist, kann groß genug erscheinen, um über einige schiefe Folgerungen und bedenkliche Interpretationen hinwegzusehen, und das würden wir wenige, die wir aufserhalb stehen, gern auch thun.“ „Aber, heißt es weiter, es werden ganz falsche Anschauungen in die Pädagogik Herbarts hereingetragen und, was an ihr entwicklungsbedürftig ist, dadurch, daß man freie Luft und das klare Licht des Tages ausschließt, gewaltsam verkümmert.“ Wer sind, so fragen wir, die Missethäter? Auf, stellen wir sie an den Pranger — aber erst müssen

wir um die Namen bitten, sonst, fürchten wir, wird es ein Kampf gegen Windmühlen, den der Herr Verf. ja so sehr verabscheut. (Seite 42.)

3. Verfolgen wir nun die Reihe der Vorwürfe weiter, so stößt uns Seite 17 die Behauptung auf, daß in der Zillerschen Schule eine Art Indifferenz gegen sachliches Wissen, insbesondere gegen das philologische vorhanden sei, welche zu dem unleugbaren sittlichen Ernste ein widerliches Gegenbild abgebe. „Den schlimmsten Gegner wird die Zillersche Schule in ihrer eignen Mitte finden: ein Protest gegen die Wissenschaft ziemt sich nicht für den Vorstand eines Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.“ (Seite 19.) Die angeführte Schwäche sei freilich zu einem Teile Herbartsches Erbe. Gleich darauf reinigt allerdings der Herr Verf. Herbart von solchem Vorwurf und nimmt ihn gegen Willmann in Schutz. Ebenso will er Ziller selbst nicht tadeln, obwohl derselbe eine Stelle in dem Aufsatz von Ballauff über Grafsmanns Wissenschaftslehre ohne alle Bemerkung gelassen habe. (Jahrbuch 1878, 191 und 192.) Aber es war ein solcher Zusatz auch nicht nötig, da Seite 193 ausdrücklich gesagt wird: „Aus den letzten Worten geht schon hervor, daß der Verf. den fremdsprachlichen Unterricht für die höheren Schulen keineswegs verwirft etc. Wie könnte man auch einem Manne einen derartigen Vorwurf machen, der, wie Herr von Sallwürk selbst zugesteht, in seiner Grundlegung ganz vortrefflich von der Philologie geschrieben hat? Da trifft also nicht die Meister, sondern die „Schule“ der Vorwurf. Aber wer ist das? Nach Ansicht des Herrn Verf. in erster Linie Herr Prof. Vogt.

4. Dieser ist es auch, welcher Veranlassung zum nächsten Vorwurf bietet: „Mangel an historischem Sinne ist überhaupt eine Eigentümlichkeit der Zillerschen Schule.“ (Seite 39 und Seite 54 f.) Herbart selbst soll für die Geschichte früherer Zustände im Unterrichts- und Erziehungswesen geringes Interesse gehabt haben. Dafs derselbe jedoch willig und nachdrücklich anerkannt hat, daß seine Vorgänger auf dem Gebiete der Pädagogik auch schon bedeutende Arbeit geleistet haben, dafür bürgen seine Aufsätze über Pestalozzi, seine bekannten Aussprüche über Niemeyer u. a. Ebensowenig kann man Ziller Mangel an historischem Sinn vorwerfen. Wie viel Material der Vergangenheit in der Grundlegung niedergelegt und verarbeitet worden, möge man beispielsweise aus dem § 7 der Grundlegung erkennen. Wer denselben aufmerksam gelesen hat und dann noch von „einer Abneigung Zillers gegen historische Betrachtung der Dinge“ sprechen kann, der beweist damit, daß er keinen freien, vorurteilslosen Blick besitzt. Und will Jemand den Schülern Zillers einen Vorwurf machen, so verweisen wir nur auf Langes Apperzeption, Thrändorfs Methodik des Religionsunterrichts, Wigets formale Stufen, Justs Arbeit über Pestalozzi. Auch die Verfasser der Schuljahre waren auf Schritt und Tritt bemüht, alles das in den Bereich ihrer Bestrebungen zu ziehen, was brauchbares und tüchtiges von Nicht-Herbartianern geleistet worden ist. (S. Vorrede

zum 8. Schuljahr.) Ferner ist uns unverstündlich, wie man die Behauptung aussprechen kann, die Aufstellung der kulturhistorischen Stufen für den Unterricht sei bei Ziller hervorgegangen aus einem Mangel an historischem Sinn. Dafs dieselben der eingehenden Begründung noch entbehren, das ist richtig und oft ausgesprochen worden. Oft auch wurde darauf hingewiesen, dafs gerade in diesem Punkte, der mit der Konzentrationsidee Zillers aufs engste zusammenhängt, grofse, weitreichende und tiefgehende Aufgaben für die Nachfolger des Leipziger Pädagogen gegeben sind, deren Lösung fleifsig, umfassender Arbeit noch vorbehalten ist. Wie wenig Recht aber der Herr Verf. hat, wenn er sagt, dafs „diese Dogmen (die kulturhistorischen Stufen betr.) urteilslos und mit der Forderung, dafs jeder sich diesen nun einmal feststehenden Sätzen unterwerfe, weiter getragen“ würden, zeigen die neuesten Arbeiten der Zillerschen Richtung, die ich oben schon erwähnt habe. Wenn der Herr Verfasser in seiner früheren Brochure S. 13 für unsere Vereinsharmonie nicht eben noch ein paar frische Dissonanzen, sondern nur etwas weniger Eintönigkeit wünschte, so ist sein Wunsch mehr als hinreichend erfüllt worden. Er braucht ja nur an die oben genannten Arbeiten, an die naturwissenschaftliche Diskussion, an die Auseinandersetzung mit Dörpfeld und an anderes zu denken. Wäre man nicht vielmehr berechtigt zu wünschen, im Interesse der Verbreitung herbartischer Ideen, bei aller Verschiedenheit im einzelnen gröfsere Einheit in den Grundgedanken? Ebenso linfällig ist die Behauptung des Herrn Verf. S. 40: „Ganz unhistorisch ist bei ihm (Ziller) und seiner Schule auch die Forderung strengster Konfessionalität in den Erziehungsanstalten. Wer wünschte denn nicht, dafs unser religiöses Bekenntnis in Deutschland unter eine Form zu fassen wäre, und wer will denn auf die Errungenschaft christlicher Bildung verzichten? Aber nun sind eben die Verhältnisse nicht so gestaltet, nun haben wir es eben mit historisch entstandenen Differenzen zu thun, die durch keine Schulweisheit zu beseitigen sind.“ Eine schärfere Kritik der Simultanschulen ist nie in einem Satze gegeben worden. Ja, es ist wahr, keine Schulweisheit vermag historisch entstandene Differenzen zu beseitigen, am allerwenigsten auf religiösem Gebiet. Die Simultanschule will aber doch nichts anderes, indem sie die historisch gewordenen Differenzen im religiösen Bekenntnis gänzlich übersieht und in ihrer Ausgleichung sucht Kinder der verschiedensten Bekenntnisse in einem Schulorganismus zusammenfafst. Eine einsichtsvolle Pädagogik dagegen knüpft an die thatsächlichen historisch gewordenen Verhältnisse an und sucht die Einheit des ethisch-religiösen Gedankenkreises durch den einheitlichen Geist der Schule herheizuführen. Wir setzen diese Einheit bei den Kindern nicht schon voraus, wie der Herr Verf. meint, sondern wir wollen dieselbe durch mannigfache Veranstaltungen des Unterrichts und Schullebens erreichen. Allerdings geben wir uns nicht dem Wahne hin, dieselbe auf dem Boden zweier so scharf gegenüberstehender religiöser Bekenntnisse, wie des Katholizismus und des Protestantismus,

herbeiführen zu können — ein so unhistorisches Gebahren — von pädagogischen, nationalen und religiösen Gründen ganz abgesehen — überlassen wir sehr gerne denen, die in der Simultanschule das Ideal der Schuleinrichtung und das Heil der Erziehung in Deutschland sehen. Uebrigens ist die Forderung „strengster Konfessionalität“, welche der Herr Verf. Ziller und seiner Schule unterschiebt, nie erhoben worden. Wir halten es mit Dörpfeld, welcher in seinem Gutachten über die Simultan- und Konfessionsschulen am Schlusse schreibt: „Nicht die simultane Schule, sondern die konfessionelle, d. i. die einheitliche, ist die Normalschule. Aber nicht die Konfessionsschule wollen wir, welche unter den bekannten alten Gebrechen und Mißständen seufzen muß; wir wünschen und erstreben diejenige, welche nach den Forderungen der Pädagogik — wie sie im 4. Teil der genannten Brochure (Gütersloh, Bertelsmann 1878) angegeben sind — eingerichtet und verwaltet wird.*)

5. Dafs der Herr Verf. bei aller Anerkennung Ziller doch nicht gerecht werden kann, zeigt die Auseinandersetzung über die lateinischen Einheiten S. 29 ff. „Um Zillers Brust zogen die lateinischen Einheiten dreifaches Erz.“ Kennt der Herr Verf. nicht die Erläuterungen zum Jahrbuch 1882 (XIII. Jahrgang)? Hier erklärt Ziller: „Ich bin sehr gern bereit, mein analytisches Material fallen zu lassen, wenn mir besseres dafür geboten wird.“ Ebenso wenig berechtigt ist der Vorwurf, dafs alles, was in der Zillerschen Schule inbezug auf den ersten Lateinunterricht geschrieben worden, „durchaus ein gelungener Versuch“ hätte sein müssen. In den genannten Erläuterungen wird ausdrücklich ausgesprochen, dafs diese Versuche nicht gelungen seien. Die angeführten Erläuterungen beweisen übrigens aufs schlagendste, dafs der Herr Verf. unrecht hat, wenn er, wie es an mehreren Stellen seiner Brochure hervortritt, die Zillerschen Arbeiten als Dogmen, als kanonische Bücher hinstellt, wenn er sagt, dafs der Meister in den letzten Jahren seines Lebens auch für seine willkürlichsten Thesen unbedingte Observanz verlangt habe. Denn gerade inbezug auf die lateinischen Einheiten machte sich eine sehr starke Opposition gegen den Meister geltend, und nicht etwa von einem Fernstehenden, sondern von einem seiner treuesten Schüler, von Günther. Alle diese Punkte, die eingehende Kritik der bez. Zillerschen Arbeit etc., hätten doch in einer sachlichen Besprechung des ersten Lateinunterrichts nicht fehlen dürfen.**)

Auch an einer anderen Stelle thut der Herr Verf. Ziller bei aller sonstigen Anerkennung sehr unrecht. Seite 48 nennt er den Streit gegen Dittes „eine traurige Erbschaft Zillers“. Warum nicht Stoy's? Dies wäre viel richtiger gewesen. Denn Ziller wurde bekanntlich von

*) Gegen die bekannte Schrift des Professors Gneist, welche zu zeigen unternahm, dafs die sogen. konfessionelle Schule, die katholische und die evangelische, in Preussen nicht zu Recht bestehe, sondern nur auf den Verwaltungsregeln der Behörden beruhe, erschien neuerdings vom Professor Bierling in Greifswald „Die konfessionelle Schule in Preussen und ihr Recht“. (Gotha 1885.)

**) S. Frick u. Richter, Lehrproben und Lehrgänge, 5. Heft, No. 6.

Dittes mit der Drohung herausgefordert, es würde, wenn Ziller seinen Angriffen nicht antworte, von dem Jahrbuch im größeren Publikum keine weitere Notiz genommen werden (Jahrbuch X, S. 267), während Stoy mit seinen Aufsätzen „Ein Schulstreikeprediger“ etc. Dittes provoziert hatte. Und haben etwa in dem neuesten Streite mit Dittes die Anhänger der Herbart-Zillerschen Pädagogik den Kampf begonnen?

Man möchte beinahe glauben, daß der Herr Verf. dieser Meinung sei. Denn er sagt Seite 41: „Was an kritischer Schärfe keine Verwendung (in der Zillerschen Schule) findet, wird gegen die Vulgärpädagogen sportweise in Wirkung gesetzt“ und Seite 37: „Daß man sich aber Feinde und geborene Widersacher dichtete, um ihnen mit den vielschneidigen Waffen Zillerscher Methode zuzusetzen, beweist, daß man in sich einen Überschufs an Schärfe und Kraft fühlte, der nicht gesund sein konnte.“ Gewöhnlich pflegt man den Überschufs an Schärfe und Kraft für ein Zeichen lebhaft pulsierenden Lebens und frischer Gesundheit zu halten. Es ist auch zuzugeben, daß diese Schärfe und diese Kraft sich hie und da in etwas überschießender Weise Luft gemacht hat, in keinem Fall aber trifft dies die polemischen Arbeiten aus der neueren Zeit, zu denen die Anhänger Zillers genötigt wurden. Oder hätte man z. B. auf die Angriffe Kuonis, Riismanns, Fröhlichs, Bartels' u. a.*) einfach schweigen sollen? Würde man da nicht sofort gesagt haben: Seht da die Schwäche der Herbartianer; sie geben ihre Sache verloren; sie wagen keine Verteidigung! Wir bedauern es aufrichtig, daß die Herbart-Zillersche Richtung in den letzten Jahren so oft zum Schwert greifen mußte und die friedliche Arbeit verlassen. Wer aber aufmerksam und vorurteilsfrei der ganzen Bewegung gefolgt ist, kann ihr eine Schuld dafür nicht beimessen. Wünschenswert wäre es nur gewesen, daß noch mehr von denjenigen, welche die Überzeugung besitzen, daß die herbartische Pädagogik dem durch sie angeregten Bedürfnis wissenschaftlicher Sicherheit zu genügen imstande ist, sich an der Zurückweisung der Angriffe und an der Verteidigung der großen Gedanken, die von Herbart ausgegangen sind, beteiligt hätten, statt die Schwierigkeiten durch Zank und Hader gegen die Freunde zu vermehren.

Die vorliegende Brochure, deren Titel wohl vom Standpunkt des Herrn Verf. glücklich gewählt ist, insofern dem „Handel und Wandel“ von vornherein etwas Verletzendes anhaftet, thut dies in der That. Sie wirft, wie Stoy einst Waitz vorgehalten, der Herbart'schen Schule, bevor sie sich nur recht gebildet, Steine in den Weg, die allerdings nicht so schwer sind, als daß sie nicht beseitigt werden könnten. Wir kommen damit auf unser zweites, oben abgegebenes Urteil: Als historisch-kritische Studie gefaßt, wiegt die vorliegende Brochure entschieden zu leicht. Auffallend ist schon, daß der Herr Verf. so viel mit „scheint“ operiert, wo doch bestimmte Angaben nötig sind. Z. B. Seite IV: Dieser Ge-

*) Siehe Pädagog. Stud.: Gegen Herbart. 1880, 2. Heft; 1883, 1. Heft. 4. Heft etc.

fahr scheint mir die Zillersche Schule entgegen zu gehen; Seite 2: . . . „durch alle Kleinlichkeiten hindurch, in welche die Schule Herbarts sich zu verlieren schien“; Seite 6: „das Buch, das uns Zillers wertvollste Schöpfung zu sein scheint“; Seite 7: „Die vielbesprochenen Regulative Stiehls, denen wir heute pädagogischen Wert nicht absprechen können, schienen damals — 1854 — wie ein Reif auf die hoffnungsreiche Saat der deutschen Volksschule gefallen zu sein“; Seite 20: „Die erste litterarische Kundgebung dieses Kreises scheinen die Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, herausgegeben von Ziller und Ballauff, gewesen zu sein“; S. 23: „das Bedürfnis . . . scheint dem sächsischen Schulmanne von je nahe gelegen zu haben“; Seite 30: „Zu vollem Rechte schienen und scheinen mir die sogen. klassischen Sprachen bei Ziller nie gekommen zu sein“; S. 35: „Typischen Ausdruck schien mir diese Art, den Aufsenstehenden zu begegnen, in der Schrift gefunden zu haben“ etc.; S. 43: „Welches seine erste Schulschrift gewesen ist, vermag ich nicht anzugeben; doch scheint er am frühesten allgemeineres Aufsehen erregt zu haben“ etc. etc.

Eine historisch-kritische Studie verträgt sich nicht mit solcher Unbestimmtheit, aber ebensowenig auch mit Urteilen, welche nicht hinreichend begründet sind. Das ist außerdem absolut unherbartisch. Schon die Schrift „Herbart und seine Jünger“ leidet an dem genannten Fehler. So heißt es Seite 4: „Neuerdings ist jedoch an Stelle dieses Eifers ein Eifern getreten, ein unruhiger streitbarer Geist, ein kampffertiges Zusammenscharen in kleinere Heerlager.“ Der konkreten Unterlagen, aus denen solch wegwerfendes Urteil abstrahirt wird, sind es nur zwei: Die Schrift Hartmanns über den Verbalismus und der Artikel Wigets über den Weimarer Seminarlehrertag. In der vorliegenden Schrift leitet der Herr Verf. aus einer Erfahrung sehr unangenehmer Art, die er an einem seminaristisch gebildeten Lehrer aus der Zillerschen Schule machen mußte, abfällige Urteile her, deren Hinfälligkeit augenscheinlich ist. Man braucht nur auf die stattliche Reihe tüchtiger Leute zu blicken, die denselben Bildungsgang durchgemacht, eifrige Schüler Zillers waren und vorzügliche Arbeiter auf pädagogischem Felde wurden, um die Haltlosigkeit der aus einem einzigen konkreten Fall abstrahierten Urteile einzusehen. (S. auch die Urteile über die sächsischen Schulen, Seite 22 f.)

Noch ein anderer Punkt muß hier berührt werden. Seite 33 fragt der Herr Verf.: „Was gehört denn dazu, um endlich einmal als Herbartianer zu gelten? Etwa alles unterschreiben, was man im Leipziger Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik gut findet?“ Diese Fragen, aus denen offenbar eine starke persönliche Gereiztheit spricht, die in einer historisch-kritischen Studie nicht am Platze sein dürfte, möchte ich in ein ruhigeres, objektiveres Fahrwasser lenken und so umformen: „Was gehört denn dazu, um als Glied der Zillerschen Schule, von welcher in der Brochure so viel die Rede ist, zu gelten? Aber was ist denn eigentlich diese Zillersche Schule? Nach dem Satz Seite 53: „Zur

Zeit gravitiert alles, was für Herbart arbeitet, nach der Zillerschen Schule“, wäre man vielleicht berechtigt, alle dahin zu rechnen, die gegenwärtig in der herbartischen Richtung arbeiten, also auch Schüler Stoy's, sowie Dörpfeld, Frick, Leutz u. a. Aber daran kann der Herr Verf. nicht denken, sonst würde ja der Satz Seite 53 ganz unbegreiflich sein, wo er sagt, er habe lange gehofft, daß ein anderer als er selbst aus den Beschränktheiten und Willkürlichkeiten der Zillerschen Schule zur Freiheit zurückrufen würde. Der Herr Verf. denkt sich offenbar einen kleinen engen Kreis, dem z. B. die Verfasser der Schuljahre nicht zugerechnet werden, da sonst die über dies litterarische Unternehmen gefällten Urtheile (S. 48) auch nicht recht begreiflich wären. Aber wo ist denn die Grenze, wo die Zillersche Schule aufhört und der Kreis für die Proselyten des Thores beginnt? Diese Grenze möchte schwer zu bestimmen sein. Hat man doch schon gesagt, daß die Zillersche Schule viel zu wenig Schule sei, um mit Nachdruck ihre Ideen verbreiten zu können, daß zu viel Selbständigkeit, eigene Ansichten, zu viel Leben und Freiheit unter den Anhängern Zillers herrsche. Dem gegenüber macht sich der Herr Verf. ein ganz anderes Bild; er denkt sich eine Art Koterie oder Klique, was aus dem Satz Seite 44: „daß Dörpfeld sich an die Zillersche Schule nicht bedingungslos ausliefern würde, war vorauszusehen“, hervorgeht. Davon kann ja überhaupt gar keine Rede sein. Eine Zillersche geschlossene Partei, an welche eine „Auslieferung“ möglich wäre, existiert überhaupt nicht. Es giebt eine Reihe von Männern, die bemüht sind, nach bestem Wissen und Gewissen in Herbart-Zillerschem Geiste zu arbeiten, und die großen erzieherischen Gedanken dieses Systems zu verbreiten je nach Geist und Gaben, die dem einzelnen geworden, in individueller Freiheit, nicht gefesselt durch Dogmen der Schule, nicht beschränkt durch äußere Vorschriften, allein gebunden durch die Forderungen der Wissenschaft. Etwas anderes wollen wir nicht; uns ist nicht um Personen, sondern allein um die Sache zu thun:*) Die fruchtbaren Gedanken der herbartischen Pädagogik nun endlich hineinzubringen in die Praxis unserer Schulen, damit die Nation auch etwas davon habe, nachdem seit dem ersten Aussprechen derselben nahezu 80 Jahre vorübergegangen sind. In solchem Sinne warten wir auf den „Durchbruch“ der großen Ideen, welche von Herbart ausgingen.

Aber ist es nicht eigentümlich, daß eine historisch-kritische Studie fortwährend mit einem Begriffe operiert, der gar nicht zu fassen ist, der also im voraus hätte umgrenzt werden müssen, damit nicht fortwährend Unklarheiten und Widersprüche sich ergeben? Aber auch da, wo es nicht an Klarheit der Begriffe fehlt, mangelt die Tiefe der

*) In der Biographie Jessens über Dittes (s. nachstehende Mittheilungen) begegnen wir der entgegengesetzten Ansicht, wie sie eben unter den Feinden der herbartischen Pädagogik allgemein üblich ist. Es hat aber niemals eine solche Koterie bestanden, wie sie Herr Jessen sich erfindet. Eine authentische Geschichte des Pädagogiums wird dereinst Licht in diese Dinge bringen.

Auffassung. So giebt der Herr Verf. z. B. eine Charakteristik Stoy's und Zillers in scharfer Gegenüberstellung (Seite 10) — aber den Hauptunterschied beider Naturen hat er nicht getroffen*), so wenig er die Bedeutung der beiden Hauptwerke, der Encyclopädie und der Grundlegung, in richtigem Mafse erkannt hat. Denn selbst zugegeben, daß die Urteile in bezug auf die Form richtig sind, so kann doch hierin unmöglich der Unterschied beider Werke gesehen werden. Es dürfte überhaupt wegen der gänzlichen Verschiedenheit im Zweck und in der Anlage nicht leicht eine Parallele zwischen den genannten Büchern zu ziehen sein. Während die Encyclopädie ein Buch voller Fragen, ist die Grundlegung ein Werk voller Antworten. Ein vortreffliches Beispiel giebt ja der Herr Verf. selbst Seite 11 und 12: „Möge nun die didaktische Statik das Nebeneinander und die Propädeutik das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe, gleichsam die beiden Dimensionen des Unterrichts bestimmt haben; immer noch liegt in dem Verhältnis der ungeheuren Ausdehnung des möglichen und notwendigen Stoffes zu den engen Grenzen der Zeit und der Kraft eine Nötigung eigentümlicher Art zunächst negativen Inhalts. Es erhebt sich die gebieterische Forderung, alles, was nur irgend die Aufnahme oder die Wiedererweckung, kurz die Regsamkeit und Verdichtung der Vorstellungreihen hindern könnte, um jeden Preis entfernt zu halten, woraus dann konsequent die Aufgabe hervorgeht, es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsergebnisses erstrebt werde. Das zu erörtern ist die Aufgabe von der didaktischen Lehre von der Konzentration.“ Weiter geht Stoy nicht, fügt der Herr Verf. hinzu, und wir geben ihm gern hierin Recht. Auch darin, daß Stoy's bekannte Sätze von der Konzentration als einer Symphonie, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend andern Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem großen Strome sich vereinigen“, eine Ausarbeitung ins einzelne und kleine durchaus erfordern, wenn die Praxis des Unterrichts Nutzen daraus ziehen soll. Eine solche Ausarbeitung darf man freilich nicht von einem erwarten, der die Ansicht äußert: „Wir meinen, es wäre dem Gesange wohlher in der Erziehungsschule, wenn er ganz und gar ohne alle methodische Kette nebenher gehen könnte.“ Das ist allerdings die einfachste Art von Didaktik, die es geben kann — herbartisch ist sie aber nicht.

Noch manches andere könnte Stoff zu kritischer Bemerkung bieten, z. B. das, was über Mager's Stellung zu Herbart gesagt worden ist, über Dörpfeld's didaktischen Materialismus, eine Schrift, die nicht, wie

*) Eine ganz schiefe Auffassung von Zillers Wesen zeigt sich z. B. in der Behauptung Seite 11, daß Ziller eine nicht unbegründete Angst vor Stoy's lebhafter Art, so lange dieser im Verein f. w. P. noch erschienen sei, gehabt habe!

es Seite 44 heißt, vom „ersten Schuljahr“ ausgeht, sondern von einer zeitgeschichtlichen Betrachtung. Diese soll zunächst ein arges Schulübel vor Augen führen, einen Kulturfeind ersten Ranges. Der zweite Teil der genannten Schrift bringt dann die Besprechung des „ersten Schuljahres“, welche nach Dörpfeld Gelegenheit bieten soll, die zur Ausbreitung dieses Feindes erforderlichen Mittel genau kennen zu lernen. Mancherlei auch hätte ich zu dem zu sagen, was der Herr Verf. über meinen früheren Standpunkt, über die Schuljahre und die Studien angegeben hat. Aber es widerstreitet mir, hier so persönliche Dinge zu besprechen, da ich nicht einsehen kann wozu. Ebenso ist es auch gut, von anderem zu schweigen, da eine Verständigung bei der Verschiedenheit der Auffassung doch nicht möglich ist, wie z. B. darüber, ob der Vereinsvorstand nicht die Pflicht gehabt habe, eines schmähslich angegriffenen, hochverdienten Mitgliedes und Freundes sich anzunehmen. (Seite 60.)

Der Herr Verf. ist, ehe er die vorliegende Schrift veröffentlichte, zum zweiten Mal aus dem Verein ausgetreten. So sehr ich dies vor dem Bekanntwerden derselben bedauerte, so sehr erklärlich finde ich diese zweite Trennung, nachdem ich das Büchlein gelesen. Denn dies zeigte mir mit größter Klarheit, daß ein längeres Zusammengehen bei so grundverschiedenen Ansichten doch nicht möglich sei. Wer die durch Ziller und seine Schüler angebahnte Fortbildung der herbartischen Lehre für eine Verdunkelung derselben hält, wer so viel an seinen Freunden zu tadeln findet, ohne daß diese sich daraufhin bessern wollen, wer wiederum selbst durch das Zusammensein mit ihnen so viel erleiden muß, was ihm nie zur Freude, sondern nur zum Ärgernis gereicht, der scheidet sich besser von denselben und überläßt sie ihrem Schicksal.

Die Feinde der herbartischen Unterrichtsreform aber mögen nach Herzenslust nun Pfeile aus dem Material, das ihnen in so reichem Maße geboten, schnitzen — die stille und emsige Thätigkeit aller derer, welche Einzelheiten, vielleicht auch Kleinlichkeiten des genial entworfenen Bauplanes bessern und in günstigeres Licht setzen, Änderungen vornehmen, wo sie notwendig sind, und ihre Kraft an die Verwertung der hohen Ideen, die von Herbart ausgingen, für die Praxis unserer Schulen einsetzen, wird ruhig und unbeirrt weitergehen. Hoffen wir, zum Segen unseres Volkes!

II.

An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Herr v. Sallwürk hat in der eben erschienenen Brochure „Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Eine historisch-kritische Studie“ auf Grund unrichtiger Thatsachen und Voraussetzungen gegen mich inbezug auf meine Pflichten als Vorsitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Vorwürfe erhoben, welche mich zu einer Berichtigung nötigen. Ich habe im Juli, spätestens August 1882, indem ich das trüb gewordene persönliche Verhältnis zwischen Ziller und Herrn v. S. ignorierte, letzteren ersucht, am Jahrbuch wieder als Mitarbeiter teilzunehmen. Herr v. S. war diese Einladung sehr willkommen. Er sandte mir im Januar 1883, d. h. in 5 oder 6 Monaten, nicht „in einigen Tagen“, wie Herr v. S. sagt, eine Abhandlung, nicht „einige Zeilen“, wie er bemerkt, denn der Titel „Lockes Stellung in der Geschichte der Pädagogik“ ist kein Titel für eine Notiz. Diese Abhandlung gelangte im 15. Jahrbuch zum Abdruck. Gleichzeitig mit dieser Abhandlung sandte mir Herr v. S. eine Berichtigung gegen die Bemerkungen Zillers in den Erläuterungen zum 13. Jahrbuch S. 65, welche ich entweder in das Jahrbuch oder in die Erläuterungen aufnehmen sollte. Für die Veröffentlichung dieser, ungefähr anderthalb Druckseiten langen Berichtigung, welche den Anlaß des ganzen Dissenses bildet, glaube ich die Verantwortung nicht übernehmen zu können, weil sie eine Wendung zu persönlicher Kritik nahm. Denn für persönliche Kritik, welche ich übrigens vom litterarischen Streit unterscheide (vgl. Zillers Ethik S. 197), ist wohl das Jahrbuch überhaupt ein unpassender Ort; den Erläuterungen aber für das 14. Jahrbuch, deren letzter Teil im Mai 1883 erschien, dieselben einzuverleiben, erschien mir, da dasselbe Heft einen ehrenden Nachruf an Ziller enthielt, unschicklich, und für ebenso unschicklich hielt ich es, dies Herrn v. S., da er häufig über den „Ton“ spricht, erst auseinanderzusetzen. Übrigens habe ich in der Vorstandssitzung vom 14. Mai 1883 in Coburg jene Berichtigung und meine Antwort zur Verlesung gebracht, und es ist mir weder damals noch die ganze Zeit hindurch ein Wunsch bekannt geworden, daß ich die Berichtigung veröffentlichen solle. Herr v. S. aber glaubt, mir Eigenmächtigkeit vorwerfen zu können. In meinem Briefe vom 19. Juni d. J. deutete ich, da ich mich dazu genötigt sah, auf den Grund der Nichtveröffentlichung jener Berichtigung hin, indem ich von persönlicher Empfindlichkeit sprach, die ich mit dem Tode Zillers begraben glaubte, aber diesen Teil des Briefes hat Herr v. S., nachdem er schon so weit gegangen war, seine Privatsache zu einer öffentlichen zu machen und Briefe zu veröffentlichen, verschwiegen.

Statt nun der Erwägung dieser einfachen Sachlage sich hinzugeben, leitete und leitet noch jetzt H. v. S. die Nichtveröffentlichung jener Berichtigung auf dem Wege der Interpretation aus einer veränderten und

dem Wortlaute widersprechenden Auffassung des § 2 der Vereinsstatuten meinerseits ab, weil ich ihn nämlich darauf aufmerksam gemacht hatte, daß aus dem Hereinspielen eines in seiner Betrachtung enthaltenen und der ganzen Zillerschen Pädagogik völlig entgegengesetzten Prinzips Mißverständnisse entstehen können. Eine seltsamere Interpretation kenne ich nicht. Sogar das Wort „Hereinspielen“ soll im anzüglichen Sinne gebraucht worden sein! Ist denn das, was ich für geboten hielt, nach Herrn v. S. verboten, nämlich jemanden zu verstehn zu geben, daß er infolge seiner Auffassung möglicher Weise in eine unangenehme Lage komme? Vom § 2 der Statuten war gar keine Rede und an eine Änderung dieses Paragraphs habe ich nie gedacht; ich habe seiner Zeit an dem Zustandekommen desselben selbst mitgewirkt und an einer Beratung teilgenommen, welche zwischen Ziller, Stoy und mir im Februar 1871 in Wien in Beziehung darauf stattfand. Zur Sache möchte ich übrigens hinzufügen, daß die Zillersche und Herbartsche Pädagogik prinzipiell — dies Wort im strengen Sinne genommen — nach meiner Auffassung identisch sind, sofern die zahlreichen auf das Lehrplansystem sich beziehenden Zusätze Zillers mit den Prinzipien der Herbartschen Philosophie nicht im Widerspruch stehen. Auf den prinzipiellen Gegensatz, in welchem Herr v. S. sowohl zu Ziller als zu Herbart zu stehen scheint, komme ich zurück.

Nun behauptet Herr v. S., im Januar 1883 einen zweiten Brief mit der Bitte um Aufklärung über meine Auffassung jenes § 2 geschrieben zu haben. Ich will annehmen, daß dies weder ein Irrtum noch eine Selbsttäuschung, entstanden im Jahre 1884, sei, obschon es auffällig ist, in einer für Herrn v. S. persönlich wichtigen Sache eine dritthalbjährige Reklamationsfrist vorübergehen zu lassen. Hätte ich einen solchen erhalten, so würde ich ihn gewiß sofort beantwortet haben. Eine so sinnlose Handlungsweise Jemanden zuzumuten, der ihn um die Mitarbeiterschaft ersucht und nach kurzer Zeit in einem handgreiflichen Mißverständnisse ohne Aufklärung läßt, das hätte Herr v. S. denn doch unterlassen sollen! Er that es dennoch und glaubt jetzt noch überdies berechtigt zu sein, mir eine Vernachlässigung meiner Pflichten vorwerfen zu können.

Zu Pfingsten d. J., da ich die Angelegenheit längst für eine abgethane Sache hielt, sandte Herr v. S. ein neues Schreiben an den ersten Vereinssekretär nach Halle, um endlich den Brief vom Januar 1883 zu reklamieren und in Form einer Anfrage an die Generalversammlung eine neue Beschuldigung auf mich zu wälzen wegen meines Vorgehens gegen Dittes. Das Schreiben langte in Abwesenheit des Herrn Hoffmann, der des Nachts in Leipzig weilen mußte, in Halle an und wurde am letzten Verhandlungstage umsomehr übersehen, als die Tagesordnung in diesem Jahre nicht erschöpft worden ist. Meine Antwort vom 19. Juni, in welcher ich jene Beschuldigung überging und welche selbstverständlich anders beschaffen gewesen wäre, wenn

ich die nach meiner Meinung seit Längerem als seit Pfingsten geplante Veröffentlichung obiger Schrift geahnt hätte, lautet wörtlich wie folgt:

„Inbetreff Ihres Schreibens vom Pfingstsonntage 1885 an den Sekretär des Vereins f. w. P. habe ich zunächst zu bemerken, daß ich es war, der die Empfindlichkeit, welche zwischen Ihnen und Ziller sich entwickelt hatte, ignorierte und Sie zur Teilnahme am Jahrbuch einlud. Sie schrieben mir damals (1882), ich baue Ihnen goldene Brücken und ich war der Hoffnung, daß mit Zillers Tod auch jene Empfindlichkeit begraben sei und Sie wie früher am Jahrbuch als Mitarbeiter teilnehmen würden. Statt dessen sandten Sie mir mit dem Artikel über Locke, der kein Originalartikel im strengen Sinne des Wortes genannt werden kann und trotzdem von mir veröffentlicht wurde, eine auf das 13. Jahrbuch bezügliche Erklärung, aus welcher Ihre persönliche Empfindlichkeit noch immer hervorleuchtete. Die Verantwortung für die Veröffentlichung solcher Dinge mochte ich nicht auf mich nehmen und in der zu Coburg abgehaltenen Vorstandssitzung stimmten mir sämtliche Herren zu. Daß ich in der Antwort an Sie gesagt haben sollte, „im Verein nichts zuzulassen, was der durch Ziller ausgebildeten Richtung zuwiderlaufe,“ kann ich nicht recht glauben. Ist ja, abgesehen von philosophischen Differenzen, schon der durch mich veranlaßte Aufsatz von Arendt über Chemie eine Abweichung von Ziller. Im Übrigen scheint Ihr Brief dem Ton nach in der Erregung geschrieben zu sein und ich weiß nicht, wo ich Anknüpfungspunkte für sachliche Erörterungen suchen soll. Denn sachlich betrachtet stimmen sie entweder mit den im Jahrbuch vertretenen Anschauungen überein, oder sie stimmen damit nicht überein; im letzteren Falle treten Sie aus, im ersteren Falle bleiben Sie im Verein, aber in keinem Falle sind Rekrinationsbriefe nötig.“

Die in Rede stehende Beschuldigung, welche ich als in der Erregung geschrieben annahm, und welche sich auf mein Vorgehen gegen Dittes bezog, wird in der vorliegenden Brochure wiederholt, indem er mir geradezu die unehrenhafte Handlung einer Denunziation zuschreibt und mich beschuldigt, ich hätte den preussischen Staat aufgefordert, er solle gegen Dittes Mafsregeln ergreifen. Aber daran habe ich nicht im Entferntesten gedacht. Daß das Pädagogium in Preußen verpönt ist, ist eine Thatsache, die von mir auch als solche hingestellt und von Dittes nicht bestritten worden ist. (Denn wenn er darauf erwidert oder erwidern läßt, daß hervorragende Pädagogen in Preußen das Pädagogium für die gediegenste Zeitschrift „ansehen“, so ist eben von etwas anderem die Rede.) Aber Jemanden zu einer Handlung aufzufordern, der sie bereits ausführt, ist eine sinnlose Handlungsweise, die mir Herr v. S. abermals zuschreibt. Nicht einmal genötigt wäre ich nach Herrn v. S. zum Streit mit Dittes gewesen, obwohl er doch wissen muß, daß das Jahrbuch die einzige Zeitschrift ist, welche den Ausdruck „wissenschaftliche Pädagogik“ auf dem Titel trägt und daß Dittes den Ausdruck „Wissenschaftlichkeit“ eine „Geschäftsfirma“ und ihre Vertreter ein „Gremium“ gescholten hat.

Doch ich komme zur Hauptsache. Herr v. S. erzählt selbst in der vorliegenden Schrift, daß er sehr bereitwillig war mit einem Manne zusammenzuarbeiten, dessen Schriften ihm wohl bekannt waren, und er dokumentirt gleichzeitig, indem von einem Irrtum im Jahre 1882 nicht die Rede ist, unter Berufung auf dieselben Schriften eine große Abneigung gegen diesen Mann, d. h. er dokumentirt, daß er entgegen-gesetzter Meinung über mich ist. Diese Thatsache, gegen welche alles bisher Gesagte in den Hintergrund tritt, ist in meinen Augen der Beweis dafür, daß diese historisch-kritische Studie weder eine historische noch eine kritische Studie ist, sondern ein Stimmungsbild, welches Herr v. S. in drei Jahren möglicherweise selbst ungeschrieben wünscht. Die Ursache aber der Verstimmung scheint darin zu liegen, daß Herr v. S. durch den Widerspruch, den Ziller in den Erläuterungen zum 13. Jahrbuch und ich in den Erläuterungen zum 15. Jahrbuch gegen seine Ausstellungen erhoben, sich persönlich verletzt fühlte. Aus dieser Ursache erkläre ich mir wenigstens die ganze Handlungsweise des Herrn v. S. Ich wüßte aber nicht, wie die Verhandlungen in der Generalversammlung, in welcher die Gegensätze oft sehr lebhaft aufeinanderstießen, gedeihlich sein könnten, wenn jede sachliche Discussion in eine persönliche verkehrt und der Grundsatz nicht anerkannt würde: Der Mensch soll sich nicht von der Stimmung beherrschen lassen! Ich gebe Herrn v. S. zu, daß das gedruckte Wort härter erscheinen mag als das geschriebene, und daß, worauf er hindeutet, der gemüthliche Sprechton in Sachsen, welches auch mein altes Heimatland ist, Vieles im milderen Lichte erscheinen lasse; aber jene Härte ist so häufig individueller Zusatz des Lesers und den Unterschied des Tons in dem gesprochenen und geschriebenen Wort habe ich auch in andern Ländern beobachtet.

Da nun die Schrift des Herrn v. S. ein Stimmungsbild ist, so ist sie nach meinem Dafürhalten nicht auf die scharfe kritische Wage zu legen, sondern in schonender Weise zu behandeln (und sollte von den Gegnern auch in schonender Weise gelobt werden). Anderseits ist ihren einzelnen Sätzen, zumal viele von auffallender Art sind, auch kein großes Gewicht beizulegen. So glaubt Herr v. S. z. B., ich bekämpfe die Staatsschulverwaltung als solche und bemerkt übertreibend, daß ich einen „wütenden“ Kampf gegen die „böswillige“ Staatsverwaltung eröffnet habe, während doch der Zusammenhang des im 12. Jahrbuch Gesagten das Gegenteil lehrt und auch die nächsten Erläuterungen das Gegenteil lehren werden. So giebt er von einer in Universitätskreisen sehr bekannten Erscheinung, welche ich mit Wissenschaftsatomistik bezeichnete und bezüglich welcher ich auf Zillers Ethik S. 384, auf eine Rede des Kultusministers v. Gerber aus dem Jahre 1882 und auf den 1. Satz des 4. Heftes der Frickschen Lehrproben verweise, eine Darstellung, welche nicht nur dem Gesagten, sondern auch den Thatsachen widerspricht. So gerät er gegenüber der Zillerschen Schule und Ziller selbst, seiner Grundlegung und der Idee der Kulturstufen.

welche nach meiner Überzeugung ein großer und gewiß nicht wohlfeil zurückzuweisender Gedanke ist, bisweilen in einen nergelnden Feuilletonstil, während es doch sicherlich zu billigen ist, wenn vom Standpunkte der Herbartschen Idee der Vollkommenheit gefordert wird, man solle nicht in Kleinlichkeiten versinken. Viele Sätze entziehen sich übrigens der Diskussion, da sie unmotiviert auftreten; auf alle diejenigen aber einzugehen, welche motiviert werden, bin ich jetzt außer Stande; ich begnüge mich, zwei Punkte von prinzipieller Art hervorzuheben, obwohl die Motivierung des Herrn v. S. mehr eine Andeutung als eine Ausführung ist.

Nach Herbart und Ziller bezieht sich der Zweck des Unterrichtes in letzter Linie auf das Wollen der Person, nicht auf das Wissen. Nur in diesem Falle wird auf die Realisierung des Wertes der Person hingearbeitet. Die Gründe für die Richtigkeit jener Beziehung liegen in dem absoluten Werte ethischer Ideen und in einer deterministischen Psychologie, in entfernterer Weise in methodologischen Voraussetzungen (z. B. daß nicht bloße Allgemeingültigkeit und induktorische Gewissheit den Wert des Sittlichen verbürge) und in metaphysischen. Das Wissen hat nach Herbart und Ziller nur einen mittelbaren Wert, daher die übrigen (Fach-) Wissenschaften in den Dienst der Pädagogik treten. Diese Wissenschaften verlieren aber nichts von ihrer Würde, wenn sie neben dem unmittelbaren Werte, den sie an sich aus logischen Gründen haben, noch einen mittelbaren aus ethischen Gründen erlangen. Nach Herrn v. S. gewinnt es nun immer den Anschein, weswegen eben ein der ganzen Zillerschen Pädagogik völlig entgegengesetztes Prinzip hereinzuspielen scheint, als ob der Zweck des Unterrichtes auf das Wissen sich beziehe und nicht auf das Wollen, oder als ob wenigstens der Beziehung auf das Wollen die auf das Wissen koordiniert sei. Dies ist nach Herbart und Ziller ein falscher Standpunkt, da Wissen, ja große Gelehrsamkeit mit Unmoralität vereinbar ist (vgl. die Brochure des Tübinger Professor Flach) und die Sorge für den Wert der Person keinen sekundären Rang einnehmen darf. Herr v. S. drückt das in der vorliegenden Brochure einmal in Form der Verstimmung so aus: er sehe es Scheller sehr gern nach, daß er zu viel Wissenschaft (aus der Naturwissenschaft nämlich) habe in die Zillersche Schule bringen wollen; das zweite mal in Form eines Vorwurfes, daß Zillig in seiner Methodik der Geschichte eine Neigung zu ethischen und psychologischen Konstruktionen und eine Unfähigkeit (!) verrate, nach Niebuhrs Wort Geschichte zu erzählen, wie sie geschehen ist, ferner daß in Zillers Augen fachwissenschaftliche Erwägungen angeblich immer mehr an Gewicht verloren hätten und die großen eigentlich wissenschaftlichen Aufgaben der Pädagogik dabei unberührt geblieben seien. Wenn die Naturgeschichte in den Dienst des erziehenden Unterrichtes gestellt wird, wie in der Zillerschen Schule, so befürchtet Herr v. S. die Beförderung des schlaunen Eigenntuzes, d. h. nur eines schlechten, nicht eines guten Wollens, obwohl

vom naturgeschichtlichen Standpunkte aus beides möglich ist. Diese Sätze in ihrer ganzen Tragweite überdacht, besagen, daß das Wissen letzter Zweck des Unterrichtes sei. Ist aber Wissen letzter Zweck des Unterrichtes, dann ist die eigentümliche Aufgabe der Pädagogik, welche in der Ethik ihre Begründung hat, und damit auch die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft aufgegeben. Dann enthält die Pädagogik nur so viel Wissenschaftlichkeit, als ihr von den Fachwissenschaften geliehen wird, dann ist sie selbst nur das fünfte Rad am fachwissenschaftlichen Wagen. Wenn also Herr v. S. über diese Frage in zusammenhängender Weise und mit philosophischer Begründung, nicht bloß fragmentarisch und gelegentlich sich äußern wollte und wenn er dies mit Beziehung auf Herbarts Allgemeine Pädagogik und Zillers Grundlegung thun würde, dann wäre des Mißverstehens ein Ende. Angenommen, seine Wege führen ihn ins Pädagogium, so wird ihn niemand aufhalten; überzeugt er sich von der Richtigkeit desjenigen Gedankenzusammenhanges, der am weitläufigsten und ausführlichsten in Zillers Grundlegung niedergelegt ist, so werden wir uns freuen; das schlimmste freilich wäre, wenn das Resultat Eklekticismus wäre. Das muß ich jedoch offen hinzufügen, daß die bloße persönliche Versicherung, ein Herbartianer zu sein, noch kein Beweis ist.

Der zweite Punkt betrifft die Methode. Herr v. S. spottet über die „Stampfmühle“ der Formalstufen und fürchtet eine Mechanisierung des Unterrichtsbetriebs. Das prinzipielle in dieser Frage ist nicht in der Ausführung der Formalstufen zu suchen, welche ja mangelhaft sein kann; auch nicht in den Modifikationen, denen sie in der Anwendung zugänglich sind, oder in den Grenzen ihrer Anwendbarkeit, sondern in der Frage, ob der Gang des Unterrichtes von der Psychologie reguliert und an psychische Gesetze gebunden sein soll oder ob er von der Willkür abhängig und frei sei. Auf die letztere Abhängigkeit läuft der Ausdruck „liberal“ des Herrn v. S. hinaus. Es ist aber ein bitterer und trostloser Gedanke, wenn der Lehrer sich sagen muß: die Methode, das ist der Inspektor! An die Stelle der wissenschaftlichen Gebundenheit ist die persönliche getreten. Indessen die wahre Freiheit bedeutet im gegenwärtigen Falle wissenschaftlich-psychologische Gebundenheit und darum haben Herbart und Ziller ein solches wissenschaftlich geregeltes Verfahren gefordert. Das spezielle Verdienst Zillers aber besteht hier darin, daß er das methodische Begriffs-Labyrinth Herbarts in eine überschauliche und regelrecht zu befahrende Straße verwandelte. Und dabei blieb er nicht stehen. Die Formalstufen bilden innerhalb des Lehrplansystems einen zwar schwer auszuführenden, aber sehr fruchtbaren Gedanken; außerhalb derselben oder ohne Beziehung auf ein solches können sie, um mit Göthe zu reden, zu einem methodischen Räuspern und Spucken herabsinken, das den Spott verdient. Darum das ernste Streben Zillers, die Formalstufen niemals isoliert und abgetrennt vom Lehrplansystem in Anwendung zu bringen. Wenn also die Meinung des Herrn v. S. dahin geht, der psychologisch

geregelte Gang könne in „liberaler“ Weise durch einen willkürlichen ersetzt werden, dann müßte er entweder beweisen, daß die Bildsamkeit und ursächliche Bestimmbarkeit des Menschen eine falsche pädagogische Voraussetzung sei, die etwa durch Kants Lehre von der transzendentalen Freiheit und der Annahme eines intelligiblen Charakters zu ersetzen sei, oder er müßte, falls er diese Meinung nicht teilte und erkennen würde, daß Herbart in dieser Frage zu viel, Stoy zu wenig darbietet, zu den positiven Vorschlägen Zillers und neuerdings auch Dörpfelds einen Dritten hinzufügen. Denn es ist ein heutzutage im Parlament oft gehörter Satz, daß derjenige nicht das Recht hat zu tadeln, der nicht im Besitze eines Verbesserungsvorschlages ist. Daß aber ein solcher Vorschlag im Verein für wissenschaftliche Pädagogik in Erwägung gezogen werden würde, darauf kann sich Herr v. S. verlassen.

Wien.

Theodor Vogt.

III. Entgegnung.

Auf die Bemerkungen des Herrn von Sallwürk zu meiner Arbeit über den Gesangunterricht („Handel und Wandel“ etc., S. 14—17) erlaube ich mir Folgendes zu erwidern:

Ich habe mich durch das, was der Herr Verf. über mein Ziel sagt, nicht überzeugen können, daß dasselbe falsch ist. — Die Schüler sollen doch bei der Lektüre von Hermann und Dorothea die Sehnsucht der Vertriebenen nach ihrer Heimat nachempfinden, wenn auch natürlich ihre Gefühle dabei nicht so stark sein können, als wenn sie selbst eine Vertreibung aus der Heimat erlebt hätten. (Der „Drang der wirklichen Verhältnisse“ kann in seiner Lebendigkeit auch vom besten Unterricht nicht vollständig wiedererzeugt werden.) Diese Gefühle müssen durch die Angabe des Ziels wieder wachgerufen werden. Warum ist nun mein Ziel „unwahr“? Scheint es dem Herrn Verf. unmöglich, daß diese Gefühle an der Hand so unübertrefflicher Schilderung im Herzen des Züglings lebendig werden, wenn der deutsche Unterricht ein guter ist und der Zögling auch an ähnliche Erlebnisse aus dem eigenen Leben erinnert wurde? Dann wäre das ganze Lied zu verwerfen. — Meint es der Herr Verf. aber nicht so, dann hätte er, da er die Forderung einer Zielangabe für richtig hält, ein besser formuliertes Ziel vorschlagen sollen. — Daß er rein formalen Zielen, wie sie von Ziller (Vorl. 2. Aufl. S. 164) zurückgewiesen werden, das Wort reden will (ein neues Lied, ein neuer Abschnitt etc.), kann ich mir kaum denken; ich kann aus meiner Erfahrung nur sagen, daß mir stets das lebendige Interesse einer Klasse entgegenkam, wenn ich im Gesangunterrichte an einen Stoff anknüpfen konnte, für den sie sich schon in einem andern Fach interessiert hatte. Will freilich der Herr Verf. den Gesang vom konzentrierten Lehrplan-system „ganz und gar“ lostrennen, dann würde er vielfach gezwungen sein, solche nach meinem Dafürhalten langweilige Ziele aufzustellen, oder er müßte, was auch undenkbar ist, bloß Natur- und Festlieder

singen lassen, weil für diese die innere Stimmung der Schüler leichter zu erzeugen ist. —

Ich kann ferner nicht zugeben, daß es ein „kühner Seitensprung“ sei oder ein Abfallen von unserer Methode, wenn ich die sachliche Behandlung eines Textes, welcher im Gesangunterricht gebraucht wird, der Religion oder der Geschichte oder dem Deutschen überlasse. Es wird ja vielfach so sein, daß die zu lernenden Texte schon im Sachunterricht aufgetreten sind (z. B. bei Gesangbuchliedern, bei Volksliedern, welche zur Belebung des Geschichtsunterrichts benutzt werden müssen etc.); dann ist die sachliche Behandlung schon abgeschlossen, ehe der Stoff an den Gesangunterricht abgegeben wird. Aber auch, wenn dies nicht der Fall ist, so entspricht es doch der Konzentrationsidee vollkommen, wenn bei einem längeren und schwierigeren Text die Besprechung des Inhalts und das Memorieren nicht in der Gesangsstunde vorgenommen wird, weil es eben derselben ihren Charakter nehmen würde. Bei einfachen Liedern wird man natürlich nicht erst die Hilfe eines anderen Fachs in Anspruch nehmen. — Inwiefern aber, fragt man erstaunt, „bricht hier die methodische Kunst ganz zusammen“?

Bezüglich des Folgenden, über den „Anschluß der musikalischen Analyse an das sachliche Ziel“, möchte ich den Herrn Verf. daran erinnern, daß bei klassischen Stoffen ein gleicher oder ähnlicher Inhalt sich auch eine ähnliche Form sucht, daß also z. B. die Melodien der Heimatslieder, in denen sich die Sehnsucht ausspricht, ein bestimmtes musikalisches Gepräge haben, wodurch sie sich von anderen Arten von Liedern, z. B. von Frühlings- und Wanderliedern, unterscheiden. — Auch ist schon das ein analytischer Gedanke, der die Erwartung auf das neue Lied spannt, wenn der Schüler auf Grund der ihm bekannten Heimatslieder die Vermutung ausspricht, daß das neue ebenfalls im langsamen Rhythmus gesungen werden wird. — Kommen aber in den schon gelernten inhaltlich entsprechenden Liedern keine ähnlichen Stellen vor, mit Hilfe deren ich dem Schüler die Aneignung der Schwierigkeiten des neuen Liedes erleichtern kann, dann werde ich die anderen Lieder zu Hilfe nehmen müssen. Wie ich es mir gedacht, habe ich bei der Präparation (S. 100) des Näheren ausgeführt; dagegen hätte sich der Herr Verf. wenden sollen. — Das aber kann ich versichern, daß diese analytischen Übungen weder vom Schüler noch von mir als „Fessel“ empfunden worden sind; sie bringen im Gegenteil in den Unterricht eine wünschenswerte und angenehme Abwechslung, die dem Gesangunterricht fehlt, in welchem weiter nichts geschieht, als das Einpauken der Lieder.

Daß der Herr Verf. die Systeme des 1. Schuljahres noch einmal an den Pranger zu stellen beliebt, war gewiß nicht recht. Einmal hatte ich dieselben schon in der Anmerkung als willkürliche Systeme bezeichnet (cf. S. 108 u.), und dann sind sie auch in Plauen von Prof. Ziller strikte zurückgewiesen worden und gewiß mit vollem Rechte (cf. S. 39 der Erläuterungen 1881). Ich weiß nicht, warum der Herr

Verf. sie nochmals aufischt, da es mir widerstrebt, anzunehmen, er habe es nur gethan, um die Lacher auf seine Seite zu bekommen; nach meinem Dafürhalten sollte das, was auf der Generalversammlung ohne Widerspruch zurückgewiesen worden ist, ohne besonderen Grund nicht wieder zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden. —

Das Eintragen besonders charakteristischer Stellen eines Liedes ins Systemheft, was nach der Meinung des Herrn Verf. einer vorzeitigen Geschmackskrittelei dient, beugt nach meinem Dafürhalten einem gedankenlosen Singen vor und ist geeignet, den Schüler zum klaren Bewußtsein der Schönheiten eines Liedes zu erheben. Sollte dies nicht wünschenswert sein? — — —

S. 16 f. spricht der Herr Verf. dem Gesangunterricht die abgesonderte Stellung als eigenes Fach ab; es soll der Gesang nur „zu dem verstandenen Texte ohne alles Weitere wie eine Art von Verklärung hinzutreten“, „er erträgt nicht die künstliche Prozedur lang ausgesponnener Methoden“. Gegenwärtig wird ja allerdings der Gesangunterricht meist so gegeben, wie der Herr Verf. es wünscht. Darf man aber wirklich das Singen in methodischer Beziehung neben das Turnen und die technischen Beschäftigungen stellen? — Turnen und technische Beschäftigung sollen äußere körperliche Gewandtheit und Fertigkeit erzeugen; sie stehen also mit dem eigentlichen Unterricht, der doch den Geist bilden soll, nur in loser Verbindung. Der Gesang aber soll das Gefühlsleben des Zöglings kultivieren; hier muß also ein Abstraktionsprozeß stattfinden; es müssen Systeme erarbeitet, es müssen klare Tonvorstellungen erzeugt werden, was beim bloßen Singen nicht geschieht.

Wird nicht das ganze Lehrplansystem durchbrochen, wenn ein einzelnes Fach „ganz und gar ohne alle methodische Kette nebenher gehen“ soll?

Und was die „künstliche Prozedur lang ausgesponnener Methoden“ betrifft, so möchte ich bemerken, daß theoretische Betrachtungen häufig den Eindruck machen, als ob die darnach angelegte Praxis sich gekünstelt gestalten müßte. Ähnliche Vorwürfe hat man dem Seminarbuch, den Formalstufen etc. gemacht. In der Praxis bekommt aber die Sache ein anderes Aussehen. — Das kann ich wenigstens dem Herrn Verf. versichern, daß im Zillerschen Seminar trotz der „Stampfmühle unseres formalen Mechanismus“ und trotz „unserer kränklichen Schulweisheit“ ein frisches, fröhliches Schul- und Gesangsleben herrschte. —

Daß meine Präparation, welche aus der Praxis des Seminars herausgewachsen ist, methodische Mängel haben mag, gebe ich dem Herrn Verf. gern zu. Für Belehrungen und Verbesserungen, von welcher Seite sie auch kommen mögen, würde ich um so dankbarer sein, als ich seit meinem Austritt aus dem Seminar nicht mehr Gelegenheit gehabt habe, in bezug auf Methodik des Gesangunterrichts neue Erfahrungen zu sammeln.

Eisenach.

Dr. Schneider.

IV. Zuschrift an den Herausgeber.

Hochgeehrter Herr!

In der Schrift „Handel und Wandel der Pädagogischen Schule Herbarts“ von Dr. E. von Sallwürk wird an mehreren Stellen auch meiner solcherart gedacht, dafs ich mich zur öffentlichen Richtigstellung der dort berührten Dinge verpflichtet halte. Verzeihen Sie daher die Bitte, den folgenden paar Worten in Ihren Studien freundlich eine Stätte einräumen zu wollen.

1) S. 58 wird bemerkt: „Auch kleinere Feinde bleiben nicht unbeachtet, wenn man sie kunstgerecht zu Boden strecken kann. Wen von uns hätte denn Matthäus Sterner's Methodik der Volksschule je um seine Ruhe gebracht? Aber P. Zillig mufs auf Geheifs Voigt's auch diese Position stürmen.“

Es wird hier also der bekannte Vorwurf im Pädagogium erneuert, obwohl inzwischen (Studien, 1885, II, 45) über den Sinn jener Worte, welche ihm zur Stütze dienen sollten, unzweideutige Auskuft gegeben worden ist. Ich will die Äusserung berechtigter Gefühle darüber unterdrücken; aber die Erklärung kostet mich doch einige Überwindung und ich hätte mich der Stimme im Pädagogium gegenüber nie dazu verstehen können, dass die Abhandlung über bewufste Methodik einzig und allein aus meinem Entschlufs dazu hervorgegangen ist. Herr Prof. Vogt hatte nicht einmal Kenntnis davon, dafs ich für das betreffende Jahrbuch überhaupt noch einen Beitrag liefern würde, geschweige vom Inhalt desselben. Zur Erhärtung dessen stelle ich die Briefe Vogts an mich aus jener Zeit zur Verfügung. Doch, dafs mich Bescheidenheit heute nicht am völligen Lüften des Schleiers hindere! Die Beschäftigung mit Sterners Methodik wurde mir zuerst in der That von ausen nahe gebracht — durch die Aufforderung der kgl. Regierung von Unterfranken zu einer gutachtlichen Äusserung darüber. Von da an habe ich mich lange damit befaßt. Erschien sie doch eine der neuesten Darlegungen jener Ansichten und Forderungen, welche sich seit Diesterweg in der Volksschul-Pädagogik breiteste Geltung erworben haben. Unter diesem Gesichtspunkte verdiente ihr Inhalt eingehendste Erwägung, und eine kritische Untersuchung desselben verhiefs einen Beitrag zur Lösung der Frage, ob die waltenden pädagogischen Anschauungen durchaus gegründet und wohl gefügt, der gegenwärtige Unterrichtsbetrieb vollendet, oder das eine wie das andere der Verbesserung noch bedürftig sei. Dafs es mir wirklich nicht um eine Prüfung des Buches an und für sich, am allerwenigsten um Befehdung des Verfassers, sondern um eine Kritik der theoretischen Grundlagen und Praxis der geltenden pädagogischen Richtung zu thun war, darauf sollte schon der Zusatz zur Ueberschrift jenes Aufsatzes „Ein zweiter Beitrag zur Kritik des pädagogischen Empirismus“ und noch entschiedener die Schlufsbemerkung, dass „zweifelhohne unsere Methodik als Vertreterin einer ganzen und zwar der zahlreichsten Gattung von Pädagogen anzusehen“, hinweisen.

Über den Werth der Arbeit habe ich nicht zu befinden. Aber vom Anfang bis zum Ende schwebte mir dabei die Absicht, dem erziehenden Unterricht zu dienen, und das Muster wissenschaftlicher Betrachtung vor, und ich habe mich wohl der Hoffnung getröstet, daß auch die schärfste Beurteilung meiner Ausführungen wenigstens diesen doppelten redlichen Willen anerkennen werde. Wer mir damals voraus verkündet hätte, daß man einst nicht etwa den Inhalt dieser Ausführungen, sondern eine Entschuldigung, wie sie befangene Schüchternheit aufdrängt und weltunerfahrene Vertrauensseligkeit ausspricht, monatelang, sogar nach erfolgter Auslegung der betreffenden Worte, noch zum Gegenstand öffentlicher Erörterung erwählen werde, den hätte ich für einen Ankläger der pädagogischen Publizistik erklärt. —

2) S. 42 findet sich die Stelle: . . . „Er (Zillig) billigt nicht, dass die Entscheidung in Schulsachen völlig in die Hände von Juristen gelegt werde, und das geschieht in der That ja auch fast nirgends mehr. Es ist eben auch hier wieder ein Kampf gegen Windmühlen; diese Pädagogik sinkt zur Donquichoterie herunter.“

Diese Auslassung hat mich besonders schmerzlich berührt. Sie liefert einen neuen Beweis für die Thatsache, daß die Bestrebungen, die Schule auf ihre eigenen Füße zu stellen, gerade von oben herab die allerwenigste Förderung zu erwarten haben. In dieser Beziehung erscheint es bemerkenswert, daß dem Vorkämpfer für eine sachgemäße Organisation der Schule wohl wegen seiner anderweitigen pädagogischen Verdienste in unserer Schrift ein Denkmal gesetzt, aber gerade über seine Bemühungen um eine vernünftige Schulverfassung jedes Urtheil zurückgehalten wird (vergl. S. 43 f.). In Bayern z. B. liegt die Entscheidung in Schulsachen in den Händen des Regierungs-Präsidenten oder vielmehr des Kreisschulreferenten, das ist eines Regierungsrats, vereinzelt sogar eines Regierungsassessors. Das Kreisscholarchat scheint überhaupt nur noch ein Namendasein zu fristen, die Kreisschulinspektoren üben genau so viel Einfluss aus, als ihnen je und je einzuräumen beliebt wird. Wie schroff der Kreisschulreferent zuweilen seine Meinungen in inneren Schulangelegenheiten zur Geltung bringt, darüber wüßte gewiß mancher bayerische Schulmann ein Liedlein anzuheben. Wie in Preußen die Schule in ihrem Leben durch den jeweils leitenden Minister beeinflusst wird, haben leider die letzten Zeiten gerade eindrucklich genug gelehrt. Nach aufsen will ich gar nicht blicken. Angesichts solcher Sachlage kann Spott nicht davon abbringen, auch fernerhin der Erlösung der Schule von einem alten Erbübel die schwache Kraft zu widmen. —

3) S. 37 f. wird ausgeführt: „Ziller hat ihn (Zillig) zu einem Referat über einen Aufsatz von Keferstein über historisches Wissen und historische Bildung veranlasst. . . . Keferstein spricht vom Wesen historischer Bildung überhaupt, abgesehen von den unterrichtlichen Maßnahmen, welche zur Übermittlung derselben ergriffen werden müssen. Zillig spricht von dem Beitrag, den der historische Unterricht für die

ethischen Ziele der Herbartschen Schule zu leisten habe, und beschuldigt an jedem Punkte, wo seine Ausführungen mit den nach ganz anderen Zielen gerichteten von Keferstein sich nicht decken, den letztern schweren Irrtums. . . . Man hatte wieder einmal gegen Windmühlen gefochten, Feinde sich in der Einbildung geschaffen, um sie mit Geprassel niederzuwerfen.“

Schon bei der Stelle über Sterner schwebt das edle Bild des Stierfechters, hier das des Steinigers vor! Doch zu Zillers wirklicher Aufforderung an mich: „Ein Mitglied des Vereins will eine Abhandlung über historisches Wissen und historische Bildung im Jahrbuch veröffentlichen. Ich werde sie Ihnen vor dem Abdruck schicken. Vielleicht giebt sie Ihnen Veranlassung zu einigen Zusatzbemerkungen (Brief v. 19. Sept. 1880). Ich befand mich jedoch in zu vielen Punkten mit den Ausführungen im Widerspruch, um sie weiterspinnen zu können. Daher mußte ich die Aufforderung dazu ablehnen, und wie konnte ich das anders thun, als durch die Darlegung eben meiner abweichenden Auffassung?“

Nun zur Sache selbst! In der fraglichen Abhandlung wird, entgegen der Behauptung unserer Schrift, allerdings auch von den unterrichtlichen Maßnahmen zur Übermittlung historischer Bildung geredet. Denn das Eifern gegen die Bewältigung eines auffallend in die Länge und Breite gezogenen Lehrpensums, die vorwiegend kompendiöse Behandlung des Materials, das Zurückdrängen des Kulturgeschichtlichen, Mängel in der Anordnung des Stoffes (XIII. Jahrb. 131), ein ausschließlich chronologisches Vorgehen (139), die falsche Prüfungsweise (131 f.) — alles dies sind doch indirekte Andeutungen für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts nach des Verfassers Forderungen, freilich auch nichts weiter als vage Andeutungen. Die Untersuchung sodann über das Wesen der historischen Bildung soll zugleich eine solche über das Ziel des Geschichtsunterrichts sein. Ausdrücklich wird es gleich anfangs nicht für überflüssig erklärt, auf den möglichen pädagogischen Ertrag des Geschichtsunterrichts aufs neue einzugehen (131). Und nach der geschichtlichen Bildung wird gefragt, um sie mit Recht als die schönste und reichste Frucht des Geschichtsunterrichts zu bezeichnen (132). Der Vielheit der Zwecke gegenüber, welche dem Geschichtsunterricht mit einer historischen Bildung vorgetragener Auffassung gesetzt würde, betonte ich ganz kurz sein einheitliches Ziel (143), versuchte dann weiterhin (144 f.) eine Prüfung der angegebenen Momente historischer Bildung wie der Konsequenzen daraus (146 f.) und fand in beiderlei Hinsicht den vertretenen Begriff von historischer Bildung als nicht zu halten. Möglich, dass es eine richtigere Weise kritischer Betrachtung als diese, die betreffenden Ausführungen Schritt für Schritt einfach zu prüfen und sich so das Urteil über die Sache aus ihrer Beschaffenheit förmlich diktieren zu lassen, giebt, nur ist sie mir bis heute nicht offenbart worden. Sehr leicht möglich auch, dass ich recht geirrt hätte, nur ist mir eine begründete Nachweisung fehlerhafter Auffassung unbekannt

geblieben. Das Recht zu denken, was sich unwillkürlich aufdrängt, und solchermaßen Aufgenötigtes auch auszusprechen, wird billig niemand verwehrt werden können. Freilich hat es mich ein wenig überrascht, dass der Autor in Rede stehender Ausführungen deren freie Prüfung nicht vertragen konnte, und noch etwas rätselhafter ist mir erschienen, daß bei deutlich bekundeter Absicht, für das gute Recht auf eigene Überzeugung einzustehen, einem anderen die Bethätigung eben dieses Rechtes doch fast zur Sünde gerechnet ward. —

4) S. 38 finde ich: Aus den späteren Ausführungen Zilligs über den Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule „geht eine bedeutende Neigung des Verfassers zu psychologischen und ethischen Konstruktionen hervor, eine Unfähigkeit, Geschichte zu erzählen, wie sie geschehen ist — nach Niebuhrs Wort. Besonders wird nicht beachtet, wie ethische Forderungen im Lauf der Geschichte sich da und dort herausbilden. Das ist auch für den Elementarunterricht schon zu berücksichtigen, wenn man nicht ungerecht und falsch urteilen will.“

Für's erste ist mir hier aufgefallen, wie meines geringen Versuchs über den elementaren Geschichtsunterricht gedacht und es gleichwohl oben zu Keferstein ausgesprochen werden konnte, daß das, was man an dem Aufsatz von jenem vermifst habe, nämlich etwas über die eigentliche Methode des Geschichtsunterrichts, auch in meiner Entgegnung nicht enthalten gewesen sei. Denn gerade beregter Versuch durfte wenigstens als Zeugnis meines Ernstes um den Betrieb des Geschichtsunterrichts gelten. — Für's zweite muss ich bedauern, daß jeder Beweis für die angeführten Behauptungen zurückgehalten und so eine Gegenaussprache unmöglich gemacht wurde. Sollte ich, mir ganz unbewußt, Geschichte geschrieben haben, wo ich über den Unterricht darin handeln wollte? Sollte ich versäumt haben, als die allererste Eigenschaft der geschichtlichen Erkenntnis Objektivität hinzustellen? Sollte ich unterlassen haben, es dem Geschichtslehrer ans Herz zu legen, daß er nur auf das Thatsächliche sein Urteil gründe, und zu fordern, daß aller ethischen und psychologischen Durcharbeitung die thatsächliche Auffassung der Geschichte voraufgeschickt werde? Sollte ich mich nicht gegen eine Konstruktion von Geschichte im Sinne Hegels und die unter seinem Einflusse entstandenen Fiktionen erklärt haben? Mir ist, wie wenn ich dieser Dinge doch nicht gänzlich vergessen hätte. Oder sollte es Neigung zu psychologischen und ethischen Konstruktionen verraten, wenn in der Bibel die Entwicklungsreihe zum Einzel- und Gesellschaftsideal vorgezeichnet gesehen wird? Sollte ich einer unbarmherzigen Starrheit des ethischen Urteils das Wort geredet haben, oder sollte für die Beurteilung der geschichtlichen Personen Spinozas Standpunkt als Richtschnur gelten? Ich darf mich nicht länger in solchen Vermutungen ergehen, sondern muß hier enden.

Unsere Schrift betont in ihrem Vorwort; daß es ihr um strenge Richtigkeit der vorgebrachten Thatsachen zu thun gewesen. Wer wollte daran auch nur im leisesten zweifeln! Wenn ich trotzdem darthun

musste, dafs sie das Thatsächliche über mich nicht zutreffend berichtet habe, so kann an solcher Unrichtigkeit natürlich nur ganz unwillkürliche Irrung die Schuld tragen. —

Empfangen Sie, hochgeehrter Herr, noch meinen allerbesten Dank für die gütige Aufnahme vorstehender Zeilen in Ihre Studien und die Versicherung ausgezeichnete Hochachtung.

Ihr

ganz ergebener

Peter Zillig.

Würzburg, 4. Oktober 1885.

B. Mitteilungen.

I. Aus Asien.

Ansprache, bestimmt für die Generalversammlung des Vereins f. w. Pädagogik.

Hochgeehrte Anwesende! In eigentümlicher Stimmung trete ich vor Sie. Als ein Ausländer, als ein Asiate, will ich die 17. Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik begrüßen. Gar wehmütige Gefühle durchziehen meine Brust, wenn meine Gedanken nach Asien eilen, nach der Urheimat der Menschheit, nach einem Lande, wo vor Jahrtausenden die Kultur schon blühte.

Welch eine grosse Kluft sehe ich zwischen Deutschland, wo die menschliche Kultur und die Wissenschaften in hoher Blüte stehen, wo die Sorge für die zukünftige Generation als eine hochwichtige Angelegenheit betrachtet wird und wo augenblicklich unter demselben Dache, wo ich stehe, eine Anzahl Gelehrte, hochwürdige Herren und Kinderfreunde versammelt sind, um das Wohl der jungen Generation zu beraten, ja, zwischen dem glücklichen Deutschland und meinem lieben unglücklichen Vaterlande, wo erst jetzt, seit einigen Decennien, das Licht der europäischen Zivilisation anfängt in die tiefe Dämmerung einzudringen und das Volk von seinem Schlafe zu erwecken, wo in diesem Augenblicke Tausende von Kindern, Mädchen und Knaben, anstatt die Schulen zu besuchen, auf den Strassen herumgehen müssen. Daraus aber sollen Sie, geehrte Herrn, nicht schliessen, dafs wir gar keine Schulen haben, oder dafs die Kinder nicht die Schule besuchen wollen. Nein, die Schulen sind da, und die Kinder wollen sehr gern hingehen. Aber sie finden die Thüren der Schulen verschlossen. Niemand hört die weinenden Stimmen, Niemand will die Thüren den unschuldigen Kindern aufmachen.

In dieser Stimmung begrüsst ein Sohn des Orients, ein Sohn des für deutsche Wissenschaft und Bildung begeisterten Armenischen Volkes, die 17. Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Um Sie einigermaßen mit unseren Verhältnissen vertraut zu machen, erlaube ich mir Ihre Geduld einen Augenblick in Anspruch zu nehmen und mit einigen Worten die Geschichte unserer kleinen Nation darzustellen.

Von den Resten der alten, kleinasiatischen Völker in jetziger Zeit nehmen die Armenier die erste Stelle ein. Mehrere andere alte Nationen sind schon lange verschwunden, weil sie die verschiedenen Umgestaltungen der Zeit nicht aushalten konnten. Von den mächtigen Völkern der Alarodier, Chaldäer u. a. m. giebt es jetzt keine Spur mehr, nur die Armenier haben bisher ihre Natio-

nalität erhalten. Armenien ist eins der höchstgelegenen Länder Westasiens, mit Hochebenen bis über 7000 Fuss. Nach der Bibel und Sage war Armenien das Zentrum der alten Welt, von dem vier große Ströme: Euphrat, Tigris, Kur und Araxes ihren Ursprung nehmen. Es wurde nach der Sündflut zum zweiten Mal die Wiege des Menschengeschlechts. Als Stammvater unserer Nation wird Haik genannt, nach dem wir uns selbst Hai und unser Land Haikastan nennen. Haik soll zur Zeit des Turmbaus von Babel gelebt haben. Einer der Nachkommen Haiks war Aram (ein Zeitgenosse des Ninos) der sein Reich, im 18. Jahrhundert vor Christo, durch Eroberungen vergrößert hat, und im Auslande bekannt wurde; nach diesem Namen nennen uns die Ausländer Armenier. Nach mehreren Jahrhunderten wurde Armenien mit der Persischen Monarchie von Alexander dem Grossen erobert. Im Kampfe gegen Alexander, im Jahre 330 vor Christus starb Wahe, der letzte Abkömmling Haiks.

In der Mitte des zweiten Jahrhunderts vor Christus herrschte in Armenien eine neue Dynastie. Diese zweite Dynastie war ein Zweig der parthischen Arsachuni oder Arsaciden. Der berühmteste Fürst dieses Königsgeschlechts war Tigran oder Tigranes der Zweite, der auch der Grosse genannt wird, weil er zu den von seinen Vorfahren gemachten Eroberungen in Kleinasien und den Kaukasusländern auch noch Syrien, Kappadocien und Kleinarmenien fügte, die Parther schlug und diesen Mesopotamien und Atrpatakan oder Atropatene abnahm. Tigran II. kämpfte in Gemeinschaft mit Mithridates von Pontus mit wechselndem Glück römischen Feldherren Lucullus, Crassus, und starb im Jahre 36 v. Chr. Die Herrschaft dieser Dynastie dauerte ungefähr sechs Jahrhunderte lang; denn Armenien wurde 428 n. Chr. von den Sassaniden erobert. Die Sassaniden-Dynastie, deren Herrschaft über Armenien vorzüglich durch die blutigen und doch erfolglosen Versuche der Perser, das Christentum in diesem Lande auszurotten, denkwürdig ist, fiel schon im Jahre 632, und an ihre Stelle traten als Eroberer die arabischen Khalifen, welche das ganze Land verwüsteten und mit christlichem Blut bedeckten. Aber der freie armenische Geist duldete diese Knechtschaft wieder nicht lange. Im 9. Jahrhundert kam aus der armenischen alten und mächtigen Familie der Bagratunier oder Bugratiden eine neue Dynastie hervor. Im Jahre 885 wurde Archot der Erste von den arabischen Khalifen als König von Armenien anerkannt. Aber das durch die mahomedanischen Völker: Seldschuken, Araber, Türken u. s. w. verwüstete Land konnte der Byzantinischen Herrschaft nicht lange widerstehen. Der letzte König dieser Dynastie, Gagik der Zweite, wurde von den Griechen ermordet, und im Jahre 1060 wurde Armonien von den Griechen und Seldschuken erobert. In dieser Zeit hat zwar Armenien seine Königskrone verloren, aber der Geist der Selbständigkeit des armenischen Volkes wurde nicht ausgelöscht.

Ein Verwandter des ermordeten Königs, Ruben, sammelte um sich die tapfere Jugend des Volkes und befestigte auf dem Taurusgebirge in Cilicien seine Herrschaft im Jahre 1080. Damit wurde wieder eine neue, vierte und letzte armenische Dynastie der Rubinjan oder Rubeniden begründet.

Die Nachfolger von Ruben dehnten ihre Herrschaft allmählich über ganz Cilicien aus, die Griechen und mohamedanischen Völker besiegend. Die Fürsten dieser Dynastie spielten eine bedeutende Rolle in den Kreuzzügen. Das armenische Volk, welches Jahrhunderte lang von den Mohamedanern verfolgt war, um der christlichen Religion willen, sah mit grosser Freude die christlich-europäischen Kreuzfahrer, half ihnen mit Truppen, und was damals die Hauptsache war, mit Lebensmitteln.

Konstantin Rubinjan (Rubenide) erhielt für seine Hülfeleistung von Gottfried von Bouillon den Titel eines Grafen. Levon oder Leo der Zweite hat dem grossen deutschen Kaiser Friedrich Barbarossa mit Truppen und Lebensmitteln geholfen, und der Kaiser versprach ihm die Königskrone dafür. Nachdem aber Barbarossa unglücklicherweise im Kalykadnos ertrank, erfüllte sein Nachfolger, Kaiser Heinrich der VIII., das Versprechen seines Vaters. Im Jahre 1138 erhielt Leo der II., durch den dazu abgeordneten Mainzer Erzbischof Konrad von Wittelsbach, die

Königskrone. In solcher Weise erhielt also ein armenischer Fürst, um der Dienste seines Volkes für das Christentum willen, die Königswürde von dem mächtigen deutschen Kaiser.*) Damit sehen wir, geehrte Herren, dass die Sympathie des jetzigen armenischen Volkes für die deutsche Nation auch ihre geschichtlichen Gründe hat, obgleich die Hände der Päpste auch in oieser Sache im Spiele waren, und wie in Deutschland Innocenz der IV. Kaiser Friedrich den Zweiten in den Bann legte, so that Innocenz der III. unseren Leo in kirchlichen Bann; aber die Macht des Papsttums war nicht so gross, dafs sie auch in Asien direkte Wirkung, wie in Europa, haben konnte.

Lange Zeit blühte das armenische Reich unter der Dynastie der Rubeniden, die sich geschickt mit den Mongolen abzufinden und den Moslems zu widerstehen wussten. Endlich brachen auch hier innere Unruhen, sowie das Einmischen der Päpste in unsere kirchlichen Angelegenheiten, die Macht des Reiches, sodafs es 1375 dem Angriff des ägyptischen Sultans Schaban unterlag. Der letzte König von Armenien, Leo der VI., ist in Paris 1393 gestorben und dort in Saint-Denis auf dem königlichen Gottesacker begraben. Leo der VI. wollte den damaligen Streit, welcher zwischen Franzosen und Engländern entstanden war, mit Frieden beseitigen, damit er mit Hilfe ihrer Macht gegen die Mamelucken kämpfen und sein Reich gegen die Einfälle derselben schützen könnte. Aber unglücklicherweise konnte er seinen Zweck nicht erreichen, sondern starb in der Fremde, und sein Königreich Cilicien wurde von den Mamelucken besetzt. Seitdem hat die vom Islam mit Blut befleckte armenische Krone kein königliches Haupt geschmückt und seitdem ist die für das christliche Ideal gequälte Nation in der ganzen Welt zerstreut. Ja, das christliche Ideal belebte den Geist des armenischen Volkes, welcher Jahrhundertlang den Arabern, Mamelucken, Seldschuken, Mongolen, Persern, Türken und auch den griechischen Unions-Bestrebungen entgegen stand.

Die Einführung des Christentums bei den Armeniern fällt bereits in die ersten Zeiten des apostolischen Wirkens; es scheint aber, dafs damals das Volk dazu noch nicht bereit war, und darum konnte das Christentum keinen festen Fuss fassen. Festen Bestand erhielt die neue Lehre erst seit Anfang des vierten Jahrhunderts durch Gregor Lussaworisch, d. h. Gregor der Erleuchter, der im Jahre 301 den König Trdat oder Tiridotes für dasselbe gewann.

Von da herrschte ein reger Geist in der armenischen Kirche, und die jungen Armenier besuchten häufig die Schulen zu Athen, Alexandria und Byzanz. Das Streben nach Wissenschaft und Kultur erreichte im 5. Jahrhundert den Höhepunkt.

Eine Menge von jungen Leuten ging ins Ausland, dort zu studieren, um nachher zurückzukehren und ihr eigenes Land zu erleuchten. In dieser Zeit lebten hochwürdige Geistliche: Mesroph, der Urheber unserer Litteratur, der Erfinder des armenischen Alphabets, Moses von Choren, der berühmte Geschichtsschreiber, David Philosoph, welcher wegen seiner philosophischen Tüchtigkeit in Byzanz David Auhagth, d. h. der Unbesiegbare, genannt wurde, unter dessen Schriften die „Philosophischen Definitionen“ bekannt sind, und mehrere andere Sterne der altarmenischen Litteratur. Das 5. Jahrhundert wird daher mit Recht das goldene Jahrhundert unserer Litteratur genannt.**) Eine grosse That des 5. Jahrhunderts war auch die vollständige Bibelübersetzung.

*) . . . „Aber endlich erblickte man das tröstliche Zeichen des Kreuzes an den Wegen; über Pyrgos und Laranda hatte man die Besitzungen des christlich-armenischen Fürsten Leo erreicht, welcher für Lebensmittel sorgte und dessen Abgeordnete den Kaiser bis Seleucia am Kalykadnus oder Seleph begleiteten.“ Raumer: Geschichte der Hohenstaufen, II. Band, Seite 295, 1857, dritte Aufl.

**) . . . „So verworfen auch die katholischen Schriftsteller aus Sektenhas den armenischen Klerus schildern, so lässt sich demselben doch hohe wissenschaftliche Bildung nicht absprechen. Die Wartabiets, eine eigene, in mehrere (?) Abteilungen zerfallende Klasse von Lehrern, wurden selbst den Bischöfen vorgesogen und entschieden in allen dogmatischen Streitigkeiten. Die meisten armenischen Werke, von denen wenige näher bekannt sind, sind theologischen Inhalts; doch giebt es auch geschichtliche und poetische darunter. Der berühmteste Dichter ist der Patriarch (Katholikos) Nerses (Nerses) IV., mit dem Beinamen Sisorheli (soll heissen

Ich will mich, geehrte Herren, mit dieser knappen Darstellung der armenischen Geschichte begnügen. Wie Sie aus meiner ganzen Darstellung sehen, haben die Armenier trotz vieler ungünstiger Umstände dennoch alle Qualen und Barbarei blutdürstiger Feinde ausgehalten, obgleich ihre Zahl von 30 Millionen auf 4 Millionen herabgesunken ist. Wir hatten eben eine allgemeine Zentripetalkraft, welche die einzelnen Glieder des Volkes mit einander verband und ihnen die Macht gab, mit vereinten Kräften gegen den Feind zu kämpfen. Diese Zentripetalkraft war — und ist noch heute — unsere nationale Kirche. Wir verdanken es dieser Kirche, dem Christentum überhaupt, daß die Armenier noch existieren.

Der jetzige Zustand von Armenien ist nicht erfreulich; drei verschiedene Mächte beherrschen es. Einst ein selbständiges Reich ist es die Beute des Löwen, des Halbmondes und des Adlers geworden. Die zwei erstgenannten herrschten schon seit Jahrhunderten über Armenien; der Adler hat erst seit 1821 einen Teil von Armenien unter seine gewaltigen Flügel genommen. Man würde Unrecht thun, wenn man diesen Schutz von seiten Russlands von vornherein für uns als nutzlos oder schädlich bezeichnete. Das arme Volk ist dadurch endlich frei geworden von der Barbarei fanatisch gesinnter Muhamedaner. Es warf sich mit Freude unter die christliche Herrschaft Russlands, welches ihm anfangs in mancher Beziehung volle Freiheit gab. Nikolaus versprach sogar, Armenien wieder zu einem selbständigen Fürstentum zu erheben.

Obgleich dieses Versprechen selbstverständlich nur Versprechen blieb, so fand doch unser Volk Ruhe und konnte seine beinahe erschöpften Kräfte wieder sammeln. Und diese Erholungszeit dauerte nicht lange, — es gingen kaum 30 Jahre vorüber — so zeigte das armenische Volk, dass selbst eine so lange Knechtschaft unter der Barbarei seine geistigen Fähigkeiten nicht ganz erschöpft hatte. Der armenische Geist wollte nicht mehr im Dunkeln bleiben, sondern Fortschritte machen und strebte mit sichern Schritten nach höherer Kultur. Man hört auf von Gläubigen und Ungläubigen zu sprechen und fängt an, von Gebildeten und Ungebildeten zu reden. Das Volk erinnert sich daran, wie seine Väter vor 14 Jahrhunderten nach Byzanz, Athen und Alexandria strömten, dort Studien zu machen und man will diesen Strom wieder erneuern. Allein man sieht, daß diese Kultur-Mittelpunkte der alten Welt zurückgeblieben sind. Ja man sieht, daß die Rollen getauscht sind: anstatt nach Südwesten muss man sich nach Nordwesten richten, um wissenschaftliche Bildung zu erlangen. Die Armenier scheuen nicht vor diesem Wechsel zurück. Seit 1850 strömen viele junge Leute nach Deutschland, Frankreich, Italien und Russland. Es tritt eine neue Litteratursprache ins Leben, weil die altarmenische nicht mehr so verständlich war. Die ersten Bahnbrecher unserer neuarmenischen Litteratur: Nasarjan, Aboojan, Barchudarjan — der die meisten Werke eines unsterblichen deutschen Dichters, ich meine Schiller, übersetzt hat — und andere haben, wenn nicht in Deutschland, so doch auf einer deutschen Universität ihre Bildung genossen. Diese Universität, wo unsere ersten akademisch gebildeten Leute deutsche Kultur und Wissenschaft kennen gelernt haben, war die damals sehr hochgeschätzte Universität zu Dorpat. In Folge der sehr rühmlichen Thätigkeit der genannten Männer machte die Sympathie des armenischen Volkes zur deutschen Kultur und Wissenschaft solche Fortschritte, daß gegenwärtig jeder junge, strebsame Armenier, welcher nach den Studien seine Kräfte der Nation widmen will, nach Deutschland kommt. So sind z. B. alle unsere Publizisten, welche, wie überall bei den kleinen Nationen, so auch bei uns, eine sehr wichtige Rolle in den nationalen Verhältnissen spielen, auf deutschen Universitäten gewesen — ich spreche hier nur von den russischen Armeniern. —

Trotzdem die Schwierigkeiten wegen des weiten Weges und der Sprache groß sind, so giebt es wohl kaum eine Universität in Deutschland, auf der in den letzten

Schnorhali), d. i. der Anmutige (starb im 12. Jahrhundert), der Verfasser des berühmten Gedichts: Der Sohn Jesu. Dass manche griechische Bücher in das Armenische übertragen wurden, beweist unter anderen die vor wenigen Jahren wieder aufgefundenen Uebersetzung der Chronik des Eusebius. Rehm: Geschichte des Mittelalters, III. Band, Seite 205. 1831.

Dezennien kein Armenier studiert hat. Die Hauptsammelpunkte sind und waren von jeher Leipzig, München, Jena, Halle, Heidelberg, Berlin und Tübingen. Ja, ich kann offen gestehen, daß von meinem vierzehnten Altersjahre mein höchstes Ideal war, nach Deutschland zu kommen, um deutsche Bildung zu erlangen.

Aber nicht ausschließlich durch die Litteratur konnte die in Europa studierende Jugend unser Volk aus der geistigen Dämmerung erheben. Nein, nicht umsonst haben unsere jungen Leute in Deutschland studiert. Sie beherzigten die Worte des großen deutschen Dichters Goethe: „Mit einer erwachsenen Generation ist nicht viel anzufangen, in körperlichen Dingen wie in geistigen, in Dingen des Geschmacks, wie des Charakters. Seid aber klug und fangt es mit der Jugend an, und es wird gehen.“

In der üppigen Fülle von neuen Lebensanschauungen, welche auf dem Boden Armeniens mit dem Anfang des 19. Jahrhunderts emporspriesen, macht sich auch der erste zarte Keim unsres Schulwesens bemerkbar, aber die allgemeinen Verhältnisse sind seinem Gedeihen noch wenig günstig.

Wie überall, so war auch bei uns das Volksschulwesen anfangs sehr fehlerhaft. Bis in die sechziger Jahre war das Ziel unsrer Volksschulbildung nur gewisse Fertigkeiten: Schreiben, Lesen, kirchliche Lieder und Gesänge zu lehren und zum Allgemeingut aller zu machen. Wenn dieses erreicht war, so gab man sich zufrieden. Erst nach den sechziger Jahren, als ein Teil unsrer Jugend aus Deutschland zurückkam, wo sie sich mit der Herbart-Zillerischen, auf wissenschaftliche Basis gegründeten Pädagogik bekannt gemacht hatte, that sich das Streben kund, die Volksschule in eine mehr ideale Richtung zu bringen. Ja, Dank der Herbart-Zillerischen Pädagogik, wurde auch bei uns die Erziehung der Kinder mehr und mehr zur Lebensaufgabe gemacht. Man will nicht nur Schreiben und Lesen als Zweck des Volksschulunterrichts betrachten. Die Volksschule soll im Gegeuteil ein Institut für Volksbildung sein, einer der mächtigsten Faktoren derselben. Erziehungszweck soll sittlich-religiöse Charakterbildung des Zöglings sein; man soll durch den Unterricht erziehen; der Unterricht, welcher nicht erzieht, hat keinen Wert. Durch diese humanen und hohen Prinzipien begeistert, kam unsere Jugend aus Deutschland in die Heimat zurück und begeisterte auch das armenische, nach höherer Kultur strebende Volk. Die Frucht dieser Begeisterung war, daß in den letzten Dezennien unser Volk mit seinen nicht sehr großen Mitteln mit Hilfe der Geistlichkeit überall Schulen eingerichtet hat. Die russische Regierung hat keine Kopeke dazu gegeben. Die Zahl unserer nationalen Schulen wurde so sehr vermehrt, daß auf 3000 Seelen eine Schule kam. Diese Zahl wird Ihnen vielleicht als sehr groß erscheinen, aber Sie müssen bedenken, daß in Russland durchschnittlich auf 10,000 Seelen kaum eine Schule kommt. Diese erfreulichen Zustände versprachen uns eine glückliche Zukunft. Aber das Schicksal wollte es nicht und unser Schulwesen wurde in seiner gedeihlichen Entwicklung. Wie dieses kam, will ich Ihnen, geehrte Herren, durch eine Mitteilung aus dem Leipziger Tageblatt erklären. (L. T. 1885. 29. IV)

„Die russische Regierung hat ohne besondere Veranlassung kraft der Machtmittel, die ihr zu Gebote stehen, am 19. März dieses Jahres 340 armenische Schulen aufgelöst und somit Tausende von Knaben und Mädchen ihrer Bildungsmittel beraubt. Der in Konstantinopel erscheinende „Arewel“ enthält darüber einen tiefen Eindruck machenden Bericht: Traurig ist es, daß Russland die das armenische Schulwesen betreffenden Gesetze aufgehoben und sein Ziel, die Schule zu russifizieren, mit Gewalt zu erreichen sucht. Die Auftritte in den Schulen waren erschütternd. Als die Polizei in der höhern Töchter Schule zu Tiflis erschien, um die Schule aufzuheben, fingen die Schülerinnen laut zu weinen an, einige von ihnen wurden ohnmächtig; die Lehrerinnen waren in der ängstlichsten Aufregung, eine starb vor Aufregung, mehrere andre und auch Schülerinnen müssen das Bett hüten. Kleine Schulmädchen küßten die Schulbänke und die Thüren. Sie wollten die Schule nicht verlassen, wo ihnen die Erkenntnis ihrer Nationalität zu Teil wurde. Die Eltern standen vor dem Schulgebäude, weinten bittere Thränen und

jammerten laut, daß nun ihre Kinder in Zukunft einer besseren, gediegeneren Bildung nicht mehr theilhaftig würden. In Tiflis sind mehr als 15 Schulen aufgehoben worden, ebenso wurden letztere aufgelöst in Eriwan, Schuscha, Schemachi, Baku, Gori, Batum und anderen Orten. In Eriwan verkündete der Gouverneur einen Ukas des Zaren, welcher anordnete, daß die Armenier die Schulen in die Hände der Regierung geben sollten und jeden mit der Strafe eines politischen Verbrechers bedrohte, der diesem Befehle nicht gehorchte. Was es heißt, in Rufstand ein politischer Verbrecher zu sein, ist allgemein bekannt. Doch das Volk blieb standhaft. In seiner Antwort betonte es, daß die Armenier gehorsame und treue Unterthanen des russischen Reiches seien, daß dagegen die Schulen nicht das Eigentum des Volkes seien, sie dieselben folglich auch nicht übergeben könnten. Als der Gouverneur ob dieser Antwort stutzte und nach dem Besitzer der Schulen fragte, erwiderte ihm das Volk, daß die Schulen der Geistlichkeit gehörten. Nach dieser trefflichen Antwort verlangte die russische Regierung von der Geistlichkeit die Herausgabe der Schulen, allein auch die Geistlichkeit erklärte sich dazu nicht kompetent und antwortete, wie schon 1884, daß sie nicht imstande sei, sich in Sachen zu mischen, die sie nichts angingen, denn die Verfügung über die Schulen habe der Katholikos und dessen Wahl stehe nun schon zwei Jahre aus. Es ist aus dem Artikel des „Arewel“ nicht ersichtlich, welche Maßregeln hierauf die russische Regierung ergriffen hat, doch scheint sie es nicht bis zum Äussersten haben kommen lassen, denn die Frage der definitiven Auflösung der Schulen bleibt in der Schwebe, bis der neue Katholikos installiert ist.*

Über diese Mitteilung gelten vollkommen die Worte Shakespeares: „Wahr daß es traurig und traurig, dass es wahr ist.“ Allein wir haben unsere Hoffnung nicht ganz verloren. Es ist ein neuer Katholikos gewählt, aber noch nicht vom Zaren bestätigt. Wenn es auch ein unglückliches Schicksal wollte, dass wir nicht mehr vom Ararat bis zum Fusse des schneebedeckten Kaukasus durch unsere Nationalschulen und durch die Herbart-Zillerische Pädagogik die für uns ideale deutsche Kultur verbreiten könnten, dann bleibt uns nichts anderes übrig, als unsere Wirkungsstätte zu ändern. Die Gebiete des Wan- und Urmia-See's, das Hochland Erzerums und andere Gegenden unseres heiligen Vaterlandes — das türkische und persische Armenien — sind uns dann als das Feld unserer Kulturbestrebungen angewiesen.

Ein letztes Wort. Ich wünsche, daß die Herbart-Zillerischen pädagogischen Grundsätze, wie in Armenien, so auch in anderen Ländern günstige Aufnahme und Erfolg haben. Ich wünsche ferner, daß im Bewußtsein des mächtigen deutschen Volkes auch ein kleiner Platz für den Armenier wäre; daß das deutsche Volk wüßte, es gäbe im fernen Asien ein kleines Volk, dessen höchstes Ideal die deutsche Kultur ist.†)

1885. 25. Mai.

. janz.

2. Leipziger Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik. *)

Leipzig, 16. September. Der Verein nahm am 8. d. M. seine Thätigkeit wieder auf und soll von jetzt an am ersten Dienstage eines jeden Monats eine Versammlung stattfinden. Herr Direktor Dr. Barth sprach über die Anwendbarkeit der Herbart-Zillerschen Pädagogik, ein Thema, welches in der Fachpresse jetzt vielfach verhandelt wird. Redner präzisirte zunächst die Stellung der Herbartschen und Zillerschen Pädagogik dahin, dass erstere als eine rein philosophische Disziplin, letztere als eine mehr angewandte, auf unsere nationalen und religiösen Interessen berech-

*) Vergl. hierzu den Artikel im „Ausland“ No. 20, 1885: Pro populo Armeniaco.

†*) Beilage zum Leipziger Tageblatt No. 261.

nete Lehre zu betrachten sei. Es sei daher auch nicht zu verwundern, daß die Zillersche Pädagogik, weil sie der Schulpraxis näher träte, heftigeren Angriffen ausgesetzt sei, als die Herbartsche Pädagogik, aus der sie herausgewachsen. Die Kritik der Zillerschen Pädagogik habe sich bis jetzt fast ausschliesslich nur dem Unterrichte zugewandt und würden hier drei Punkte herausgegriffen: 1) die sog. formalen Stufen, 2) die Konzentration und 3) die kulturhistorischen Stufen des Unterrichts. Über Punkt 1 zu sprechen sei nicht nötig, da die betreffende stufenmässige Behandlung mehr und mehr Anerkennung finde, ja von Gegnern behauptet werde, daß die Schule längst schon, und zwar ohne Rücksicht auf Herbart, darnach unterrichte. Betrachte man sie aber, wie es eigentlich sein müsste, als Ausfluß der Herbartschen Lehre vom Interesse, so würde man bald finden, daß die Gegenwart noch sehr weit von der richtigen Anwendung der „formalen Stufen“ und der durch sie geforderten Artikulation des Unterrichts entfernt sei.

Was nun aber die Konzentrationsidee anlangt, so sei die pädagogische Presse fast einstimmig der Ansicht, daß sie bei den jetzt herrschenden Schulverhältnissen unausführbar sei. Redner legt das Bekenntnis ab, daß er derselben Ansicht sei. Der Mittelpunkt, um welchen sich der übrige Unterricht zu konzentrieren habe, sei der Gesinnungsunterricht und hier an erster Stelle die biblische Geschichte. Es liege nun auf der Hand, daß konfessionslose Schulen, nach welchen jetzt vielfach gestrebt werde, ein solches Zentrum nicht zur Anwendung bringen könnten. Aber auch Simultanschulen, für welche die 26. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung sich ausgesprochen habe, könnten die biblische Geschichte als Konzentrationsstoff nicht gebrauchen, denn dieselbe könnte doch des konfessionellen Charakters nicht entbehren, und darum würden bei den notwendigerweise auftretenden Beziehungen zu anderen Disziplinen religiöse Kollisionen eintreten. Die städtischen Leipziger Volksschulen seien zwar, obgleich sie auch von Katholiken und Juden besucht würden, keine Simultanschulen, da ihnen der evangelische Charakter gewahrt sei. Würde aber die biblische Geschichte zu den anderen Disziplinen, an denen auch Andersgläubige teilnehmen, in konzentrische Beziehung gesetzt, so würden diese in ihrem Glauben leicht irritiert werden können. Die Zillersche Konzentrationsidee sei nur in streng durchgeführten Konfessionsschulen zu verwirklichen. Wo diese fehlen, könne sie daher auch nur unvollkommen zur Anwendung kommen. Die Konzentration des Unterrichts verlangt ferner eine Durcharbeitung der Lehrfächer bis in die Einzelheiten hinein, also ein Lehrplansystem gegenüber dem jetzt gebräuchlichen Lehrplanaggregat. Es müssten, was man Ziller als Künsterei anlege, in jeder Schulwoche die verschiedenen Stoffe so ineinandergreifen, dass im Kinde der einheitliche Gedankenkreis stets gewahrt bleibe. Es müsste insbesondere für jedes Schuljahr genau untersucht werden, ob die Vielseitigkeit des Interesses gewahrt sei und ob nicht ein Interesse, etwa das empirische, auf Kosten eines anderen, etwa des spekulativen oder ästhetischen, besonders gepflegt oder andererseits das sympathetische unter Vernachlässigung des gesellschaftlichen oder religiösen Interesses bevorzugt werde. Sind hierfür schon entsprechende Ausarbeitungen vorhanden? Diese Frage muß verneint werden, und so ist auch vorerst an eine Anwendung der Herbart-Zillerschen Pädagogik nicht zu denken. Hierzu kommt der weitere Punkt, daß es, auch wenn die Theorie vollständig ausgebaut wäre, doch an Lehrern fehlen würde, sie anzuwenden, und wenn das, so würde es an dem Mangel von Zusammenwirken scheitern, da bei so großen Lehrkörpern, wie unsere Volksschulen sind, eine Übereinstimmung in den pädagogischen Ansichten kaum zu erwarten sei. Es müssten also erst kleine Schulen und kleine Lehrerkollegien hervorgerufen werden, wenn sich die Zillersche Lehre verwirklichen lassen sollte. Aber auch kleine Lehrkörper könnten nur dann etwas Ersprießliches leisten, wenn sie auf Einen Geist gestimmt seien. Diese Übereinstimmung wird nur in seltenen Fällen gefunden werden. Warum? Weil die pädagogische Vorbildung der Lehrer, namentlich der von der Universität kommenden, eine so überaus dürftige sei. Die von den Seminaren kommenden Lehrer

seien hierin etwas besser bestellt, gleichwohl werde doch niemand behaupten wollen, daß sie ein einheitlicher pädagogischer Geist beseele, ja es wird zugegeben werden müssen, daß dies bei dem gänzlichen Mangel von akademisch-pädagogischen, mit Übungsschule verbundenen Seminaren, aus denen sich die Lehrkörper der Volksschullehrerseminare zu rekrutieren hätten, geradezu unmöglich sei. Die Zillersche Thätigkeit an der Leipziger Universität sei in einer Korrespondenz aus Leipzig an das Dittesche Pädagogium in gehässiger Weise verkleinert worden. Aber sicher sei, daß Ziller, ganz abgesehen von seinen eminenten theoretischen Arbeiten, während der Zeit seiner akademischen Wirksamkeit in der Erziehung tüchtiger Lehrer mehr geleistet habe, als alle die zusammen genommen, welche in jener Korrespondenz genannt werden. Solche Seminare, wie die von Ziller und Stoy, müßten erst wieder aufleben, wenn es in unseren Schulen besser werden solle.

Aber auch die Idee der kulturhistorischen Stufen sei unter den gegebenen Verhältnissen nicht ausführbar. Dieselben setzen die innigste Anlehnung an den kindlichen Geist und an seine der Menschheit adäquate Entwicklung voraus. Eine Pflege der Individualität sei jedoch im Massenunterrichte, unter dem die meisten unsrer Volksschulen noch sehr zu leiden haben, nicht zu erwarten. Sollen aber kleine Schulklassen eingerichtet werden, so koste dies viel Geld, das zu diesem Zwecke schwer zu beschaffen sei. Schon jetzt klagten die Gemeinden über ihre Schullasten und mit Recht, denn die Schule sei nicht bloss Gemeindegutsbesitzer, sondern Familie, Kirche und Staat seien ebenfalls daran beteiligt. Nehmen Kirche und Staat Rechte in Anspruch, so hätten sie auch Pflichten zu erfüllen. Der Familie hätte man nur mehr Rechte einzuräumen, als sie gegenwärtig besitzt, so würde sie dann auch bereit sein, grössere Pflichten zu übernehmen. Dies weise auf eine Reorganisation der Schulverfassung hin, woran auf lange Zeit hinaus nicht zu denken sei. Jetzt würden die Familien geradezu daran gewöhnt, möglichst wenig für ihre Kinder zu thun, und wenn Berlin das Schulgeld aufgehoben habe und Frankfurt a/M. nahe daran gewesen sei, dies zu thun, so könnten sie sich nur gleich unter die Fahne der Sozialdemokraten stellen, die bekanntlich auf gleichem Standpunkte stehen. Bebels Buch „Über die Frauen“ lehre dies. Was wird nun aber mit den notorisch Armen, sollen diese auch Schulgeld bezahlen? Redner meint hier: allerdings, aber es sollte in einem wohlgeordneten Staate solche Arme gar nicht geben, die für ihre Kinder so gut wie gar nichts thun können. Wenn man dies als eine Utopie bezeichne, so habe er nichts dagegen, aber so viel sei für ihn sicher, dass in den gegenwärtigen abnormen Zuständen an eine nachhaltige Fortbildung des Schulwesens nicht zu denken sei.

Aber auch kleine Schulklassen verlangen, wenn sie pädagogisch wirksam sein sollen, eine annähernde Homogenität, eine möglichst gleiche Apperzeptionsfähigkeit der zu unterrichtenden Kinder. In betreff der Religion ist dies schon verlangt worden, indem sich Redner ganz auf den Standpunkt der evangelischen Konfessionsschule stellt. Wenn aber z. B. der Seminardirektor Bürgel in einer katholischen Schulzeitung sage, die Zillerschen Kulturstufen seien darum falsch, weil sie die Reformationgeschichte in sich einschließen, diese aber in katholischen Schulen nicht behandelt werden könnten, so sei dies entschieden unrichtig. Vielmehr sei es so: die Wissenschaft der Pädagogik verlange ganz notwendig die Kulturstufen und damit auch die Geschichte der Reformation. Gäbe es nun Schulen, wie die der Katholiken, welche dieser Forderung nicht entsprechen könnten, so sei diese Forderung nicht falsch, sondern es zeige dies nur, daß die betreffende Konfession auf falschen Wegen wandle. Bei den Evangelischen sei dies anders. Hier stimme die Lehre mit der Pädagogik zusammen, was, nebenbei gesagt, zugleich ein Beweis dafür sei, daß die evangelische Lehre die richtige sei. Aber die Übereinstimmung der kindlichen Seelen beziehe sich auf annähernd gleiche örtliche Erfahrungen. In kleinen Städten und in Dorfschaften sei dies zu bewerkstelligen, wie aber in Großstädten? In Leipzig sei, mit Ausnahme einer Schule, die Bevölkerung an bestimmte, ihr zunächst gelegene Schulen gewiesen.

Das sei ein Vorzug, den wir dem Umstande verdanken, daß ein Mann mit psychologischer Einsicht, ein früherer Schulmann, an der Spitze des Volksschulwesens steht. Wie sei es aber mit der fluktuierenden Bevölkerung unserer Tage und mit dem Freizügigkeitsetzesse, das schon so manche andere bedenkliche Folge herbeigeführt habe? Hier müsse erst in der Gesetzgebung vieles geändert werden, sollte an eine Reform der Schule gedacht, ja sollte auch nur eine einzige pädagog. Idee realisiert werden. Bekanntlich bringen aber auch arme und reiche Kinder verschiedene Vorstellungskreise mit. Indem man dies empfindet, hat man Standeschulen vorgeschlagen und in der That könnten dieselben vom rein psychologischen Standpunkte aus erwünscht sein, niemals aber vom ethisch-christlichen, denn sie widersprüchen dem Prinzip der Nächstenliebe. So liege also auch hier ein Dilemma vor, dessen Lösung erst abgewartet werden müsse, bevor an einen normalen erziehenden Unterricht zu denken sei.

Die kulturhistorischen Stufen verlangen schließlic, daß jedes Schuljahr einen besonderen Gesinnungsstoff zum Mittelpunkt habe, welcher der Apperzeptionsfähigkeit des Kindes entspreche, daher ein auf acht Jahre verteilter Stufengang. Wie verhält sich dazu die Dorfschule, z. B. die ein- und zweiklassige Schule? Diese könne damit doch offenbar nichts anfangen. In solchen unvollkommen entwickelten Schulen lassen sich die besagten Stufen nicht einführen. Da dies schon längst gefühlt worden sei, habe man sich mit den sogenannten konzentrischen Kreisen geholfen. Redner bezeichnet dieselben als eine pädagogische Sünde. Wenn aber das Dorf aus der Not eine Tugend mache, so sei es doch nicht gerechtfertigt, wenn sich, wie in Leipzig, achtklassige Schulen mit diesem Notbehelfe begnügten, indem sie in der biblischen Geschichte, welche als Heilsgeschichte die strengste Kontinuität verlangt, in einem einzigen Schuljahr aus allen Perioden Bruchstücke darbieten! Ja anstatt diese Afterpädagogik fallen zu lassen, überträgt man sie auch auf andere Gebiete, auf Deutsch, Geographie und dergleichen. Man könne aber deswegen weder den Lehrern noch den Direktoren, noch der nächsten Schulbehörde einen Vorwurf machen, denn diese Behandlungsweise erfolge auf Anordnung der obersten Schulbehörde, und diese hänge wieder vom Landtage ab, bei dessen Zusammensetzung auf alles andere, nur nicht auf ein hohes Interesse für das Schulwesen gesehen werde. Sie hänge ferner von dem Konsistorium und dieses von der Kirchensynode ab, in der das pädagogische Element nur schwach vertreten sei. Dafür zeuge, nebenbei gesagt, das neue Gesangbuch. Es fehle hier aller Orten die Schulsynode, welche Dörfeld u. a. seit mehr als 20 Jahren vergeblich verlangten, in welcher alle Schulinteressenten vertreten seien und aus welcher heraus die Anstöße zur Fortentwicklung der Schule zu erfolgen hätten.

Es läßt sich also weder die Konzentrationsidee noch die der Kulturstufen unter den obwaltenden Verhältnissen verwirklichen, wie das Kapitel von der Zucht. Ja man würde finden, daß hierin von seiten der Schule noch weniger geschehe als in betreff des Unterrichts. Doch hierauf einzugehen, sei jetzt die Zeit zu kurz.

Haben also manche Bedenken gegen die Anwendbarkeit der Herbart-Zillerschen Pädagogik ihre Berechtigung, so folge daraus doch nicht, daß sich die Lehrer unthätig verhielten, vielmehr solle jeder sich darum bemühen, daß die Theorie des erziehenden Unterrichts weiter ausgebildet werde. Am allerwenigsten solle man sich der Herbart-Zillerschen Pädagogik gegenüberstellen, sondern sich der großartigen Anregungen erfreuen, welche aus derselben hervorgehen, auch wenn sie uns unbequem seien. Wie zu Campos Zeiten, vor hundert Jahren, müsse eine neue Revision des gesamten Unterrichts vorgenommen werden, und da gäbe es viele Detailarbeiten, wobei jede Kraft willkommen sei. Auch was wir sonst in der Praxis dem harten Boden abgewinnen könnten, solle unsererseits geschehen. Es ließe sich immerhin schon Manches erreichen. Nur möge ohne jede Illusion vorgegangen werden. Beteiligen wir uns aber auch ernsthaft an der sozialen Reform. Mit ihr hängt das Besserwerden unserer Schulzustände auf das Engste zusammen.

Der Vortrag wurde beifällig aufgenommen. Die daran sich anschließende Diskussion bezog sich besonders auf die Stellung Zillers zu Herbart, auf den konfessionellen Unterricht und auf die Standesschule etc. Schließlich kamen die Thesen über den Geschichtsunterricht zum Vortrag, welche auf der nächsten Bezirks-Lehrerversammlung zu Borna vorgelegt werden sollen. Dieselben stimmten auffallend überein mit den Ausführungen des Vortragenden und fanden deshalb auch eine sehr beifällige Aufnahme.

3. Ein neuer Herkules.*)

Gestützt auf seine Keule
Am blauen Donaustrand,
Blickt Herkules begierig
Nach Kampf und Streit ins Land.

Auf einmal hört ers krabbeln
An seiner Keule laut —
Noch zuckt ihm keine Wimper,
Noch wird nicht hingeschaut.

Und wieder hört ers krabbeln.
Es krabbelt in die Höh —
Noch hält er still die Keule,
Noch thut es ihm nicht weh.

Doch wies genug gekrabbelt
Herunter und herauf. •
Da schüttelt er die Keule:
„Das Krabbeln hört jetzt auf!“

Nun sagt gewiß ein jeder,
Der etwas menschlich fühlt:
„Die Keule mußt' er schütteln,
S'wär sonst ja zu timid.

Und krabbeln auf der Keule
Die Ratten erst umher,
Da nützt sie keinem Streiter,
Wenns Herkules auch wär’.“

*) In Kutznerns Hilfs- und Schreibkalender für Lehrer auf das Jahr 1886 steht Seite 241 bis 264 eine Biographie des Herrn Dr. Fr. Dittes von Herrn A. Chr. Jessen in Wien.

In derselben sind folgende Angriffe auf die Herbartianer enthalten:

Nachdem auseinandergesetzt worden ist, dass die Berufung Willmanns ans Pädagogium sich als ein nicht ganz glücklicher Griff erwiesen habe — obwohl von ihm gesagt ist, dass er „eine hochbegabte und in gewissem Sinne klassisch gebildete Kraft sei, dass in seinen Vorträgen eine Fülle wahrer und edler Gedanken flute, dass seine Sprache berückend schön sei u. s. w. — fährt der Herr Verfasser fort: „Es mag an dieser Stelle im Interesse der Wahrheit denn auch gesagt werden, dass ein grosser Teil jener Kränkungen, welche Dr. Dittes als Direktor des Pädagogiums in Wien erduldet hat, gerade von Herbartianern ausgegangen ist.“ Diese Angriffe seien aus rein persönlichen Motiven entstanden. Es hätte unter den Herbartianern bitteren Unmut gesetzt, dass an die Spitze des Pädagogiums ein Mann berufen worden sei, der auf kein Magisterwort geschworen. Im Wiener „Wanderer“ habe zuerst ein bekannter Vertreter Herbartischer Ideen an der Wiener Universität die Informationsreise der Herren Ficker und Kolatschek mit dem Zuge der Weisen aus dem Morgenlande und Dittes mit dem Heiland verglichen. Dann, als H. Deinhardt, gedrängt von dem aufwallenden Gefühle des Unmuts über einen Schüler Dr. Stoy's, in einem österreichischen Schulblatte einen Artikel über die Pädagogik der Stoyker geschrieben habe, hätte ein süddeutscher Schulmann das beschwörende Wort nach Wien gerichtet: Um Gottes willen, Ihr wollt Stoy doch nicht den Boden untergraben, Bielitz ist ja doch nur eine Etappe nach Wien. „Der Herbartianer Stoy, der das Seminar in Bielitz leitete, sollte also an die Spitze des Pädagogiums treten. Ich frage jeden menschlich fühlenden Mann: Nachdem die Ratten dergestalt und durch lange Zeit auf der Keule des Herkules herumgekrabbelt sind, ist es da ein Wunder, dass der Herkules endlich begonnen hat, seine Keule zu schütteln und dass Dittes jetzt, wo er Zeit und Musse hat, sich Ruhe zu schaffen sucht?“ —

Nachdem sie der geschüttelt,
Trägt er sie stolz nach Haus.
Von solcher harten Arbeit
Die Beiden ruhn nun aus. —

O hütet euch, ihr Ratten,
Der Keule je zu nah,
Wenn Herkules sie schüttelt,
Erschlägt sie Zahn auf Zahn

Laßt ruhen den Gewalt'gen,
Wagt ihn zu stören nicht!
Gar furchtbar geht er sonst
Mit euch in das Gericht! —

4. Entgegnung.

In „Kutzners Hülfis- und Schreibkalender für Lehrer auf das Jahr 1886“ befindet sich ein von einem gewissen Herrn Jessen in Wien verfaßter Aufsatz über Dittes, in welchem mehrere Pädagogen Herbartischer Richtung, theils mit theils ohne Nennung der Namen, arg mitgenommen werden. Ich fühle mich nicht berufen, für die Angegriffenen, soweit sie noch am Leben sind, einzutreten. Sie mögen, wenn sie wollen, ihre Verteidigung oder Rechtfertigung selbst übernehmen. Einer aber ist unter ihnen, der sich nicht mehr verteidigen kann, das ist mein hochverehrter Lehrer und Freund, der verstorbene Schulrat Stoy. Seiner wird an mehreren Stellen des Aufsatzes in nicht gerade ehrenvoller Weise gedacht. Ich will aber nur die eine hervorheben, in welcher von dem „unwürdigen Vorgange der von Stoy redigierten Allgemeinen Schulzeitung“ gesprochen wird. Es ist um so mehr geboten, der Sache, um die es sich hier handelt, auf den Grund zu gehen, als jedenfalls die wenigsten Leser des betreffenden Aufsatzes in der Lage sein werden, selbständig zu untersuchen, worin eigentlich der „unwürdige Vorgang“ der Allgemeinen Schulzeitung bestanden hat. Dittes hatte auf dem kroatischen Lehrertage zu Agram eine Rede gehalten, welche von der „Allgemeinen Lehrerzeitung“ veröffentlicht wurde. Darauf erschien in No. 4 des Jahrganges 1872 der Stoy'schen Zeitung ein Artikel, welcher nach dem erwähnten Berichte die Rede (ob ganz oder nur teilweise, weiß ich nicht), und zwar begleitet von Ausruf- und Fragezeichen und einem Schlußworte ebenfalls brachte. Nach der Darstellung des Herrn Jessen gewinnt es nun den Anschein, als ob alles, was der Stoy'sche Artikel durch seine Frage- und Ausrufezeichen und durch sein Schlußwort an der Dittesschen Rede getadelt, auf den Vorwurf zurückzuführen sei, Dittes verstehe kein Deutsch. Und da nun Herr Jessen behauptet, der Berichterstatter der Allgemeinen Lehrerzeitung sei ein Kroat gewesen, der der deutschen Sprache nicht mächtig wsr, so muß freilich Stoy's Vorgang unwürdig erscheinen, wenn er auf Grund eines solchen Berichtes den Vorwurf mangelnder Sprachkenntnis erhebt. Aber gegen die ganze Auseinandersetzung des Herrn Jessen ist zu bemerken: 1) daß er nicht den Nachweis geliefert hat, Stoy habe von der behaupteten Mangelhaftigkeit des Berichtes in der Allgemeinen Lehrerzeitung Kenntnis gehabt, und 2) daß der Stoy'sche Artikel außer an den sprachlichen Schwächen auch an Dingen ganz anderer Art Anstoß nimmt, die ich hier nicht wiederholen will, die aber jeder in der betreffenden Nummer der Allgemeinen Schulzeitung selbst nachlesen kann. Ein Mann von der Bedeutung Stoy's steht viel zu hoch, als daß er aus etwaigen sprachlichen Schwächen eines Gegners Kapital geschlagen hätte. Wenn er zur Polemik schritt, so war es ganz allein die Begeisterung für die heilige Sache der Erziehung, die ihm die Feder führte, und nichts anderes. Wenn sich Herr Jessen berufen fühlte, Dittes gegen die Angriffe Stoy's in Schutz zu nehmen, so mußte er auch auf das Sachliche dieser Angriffe eingehen, dann hätte er auch andere Artikel der Allgemeinen Schul-

zeitung nicht mit Stillschweigen übergehen dürfen, z. B. den in No. 50 des Jahrganges 1875, der von Dittes, dem Schulstrikeprediger, handelt.

Eisenach.

Dr. A. Bliedner, Seminarlehrer.

5. Ein neuer Baukasten.

Seit Jean Paul in seiner *Levana* schrieb: „Kein Spielzeug komme schon durch Anschauen vollendet an, sondern jedes taue zu einem Arbeitszeuge. Z. B. wenn ein fertiges kleines Bergwerk nach wenigen Stunden vor den Augen des Kindes befahren ist und jede Erzgrube erschöpft: so wird es hingegen durch einen Baukasten, eine Sammlung von losen Häuserchen, Bögen, Bäumchen, im ewigen Umgestalten so glücklich und reich wie ein Erbprinz, welcher seine geistigen Anlagen durch das Umbauen der väterlichen im Parke kund thut“ — seitdem ist der pädagogische Wert des Baukastens überall anerkannt und das Spielzeug selbst in vielfachen Gestaltungen den Familien dargeboten worden — ein Beweis, daß man auch hierin nicht blinden Zufall und blasse Willkür herrschen lassen, sondern psychologischen Weisungen folgen will.

Unter den vorhandenen Baukästen nun ist der neue „Spiel- und Bildungs-Baukasten für Kinder jedes Alters“, erfunden und ausgeführt von Herrn Major v. Nostitz auf Klausberg bei Eisenach, unstreitig der beste. Es ist eine ebenso originelle, als verdienstvolle Leistung des genannten Herrn, welcher weiterbauend auf den vorhandenen Grundlagen durch feine Beobachtung der Kindesnatur und durch praktischen Blick für die Umgebung ein Spiel geschaffen hat, das dem Kind bis ins spätere Knabenalter hinein ein lieber Begleiter sein wird. Leisteten die bisherigen Baukästen der Phantasiethätigkeit oft in einseitigster Weise Vorschub und wirkten sie durch ihre oft sehr sonderbaren Vorlagen den Geschmack verbildend ein, so ist durch den Baukasten des Herrn von Nostitz ein gewisses System ins Spiel gebracht worden, ohne daß dieses dadurch etwa langweilig und trocken geworden wäre. Im Gegenteil. Der neue Baukasten zeichnet sich durch große Mannigfaltigkeit aus, ohne doch dem Prinzip der Einfachheit untreu zu werden; er geht in seinen Vorlagen von leichteren zu schwereren Bauwerken über; er regelt die Phantasiethätigkeit so, daß sie nicht allzusehr ausschweife und den Boden der Wirklichkeit nicht verliere; er ist geeignet den Geschmack zu bilden, indem er charakteristische Stilarten vorführt und die Kinder anregt, ihre Bauthätigkeit auch zeichnerisch zu verwerten, sowie das Auge in dem Abschätzen und Abmessen von Formen und Gestalten mannigfach zu üben. Ferner muß als ein großer Vorzug des Nostitzschen Baukastens dies betrachtet werden, daß er eine ausgezeichnete Ergänzung zum Schulunterricht bildet, z. B. in bezug auf den ersten Rechenunterricht — hier kann er Hand in Hand mit dem Tillich'schen Rechenkasten gehen — ferner mit Rücksicht auf den geometrischen Unterricht, worüber sich ein Abschnitt im 2. Teile der Vorlagen findet.

Alle diese Vorzüge, zu denen sich eine Reihe technischer Verbesserungen gesellt, wie z. B. das Verklammern der einzelnen Bauteile mittelst kleiner Blechstreifen, die Anwendung der in Deutschland gebräuchlichen Holzarten u. s. w., rechtfertigen das oben abgegebene Urteil, daß der neue Baukasten des Herrn von Nostitz unter den vorhandenen entschieden der beste und empfehlenswerteste ist.

Eisenach, im September 1885.

Dr. W. Rein.

6. Aufruf.

Diesterweg schreibt in seinem Jahrbuche von 1851:

„Alljährlich, oft tagtäglich tauchen, nicht bloss am Horizonte der Menschheit, sondern auch im Gebiete der Pädagogik bemerkenswerte Erscheinungen auf, teils vorüberziehende, aber darum nicht unmerkwürdige Meteore, teils neu entdeckte Weltkörper und Welten. Wer weist uns dort zurecht, wer macht uns auf diese

aufmerksam und deutet sie uns? Das ist die Bedeutung und der Wert der pädagogischen Journale.

Dieselben sagen ausserdem dem Lehrer, was es jetzt an der Zeit sei, woran man jetzt arbeite, was von dem Lehrer dieser Zeit zu hoffen oder zu fürchten oder zu thun sei.“

Seit dem Bestehen der pädagogischen Presse haben sich in derselben die jeweiligen pädagogischen Bestrebungen niedergeschlagen. Für den Geschichtsschreiber der Pädagogik ist darnm jetzt schon das Studium dieser Presse mehr und mehr zur Notwendigkeit geworden; in noch grösserem Masse wird dieses aber in Zukunft der Fall werden. Hierzu ist wohl eine wohlgeordnete Sammlung der pädagogischen Zeitschriften unerlässlich.

Die pädagogische Zentral-Bibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig hat sich seit ihrem Bestehen unter anderem auch die Ansammlung derartiger Zeitschriften besonders angelegen sein lassen. Um nun diesen Teil unserer Bibliothek, für welchen der Katalog in nächster Zeit neu gedruckt werden soll, vor dieser Drucklegung möglichst zu vervollständigen, wenden wir uns an die geehrten Verleger und Redakteure pädagogischer Zeitschriften, sowie an pädagogische Lesezirkel, Lehrerkonferenzen und Lehrervereine mit der ergebensten Bitte:

der pädagogischen Zentral-Bibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig verfügbare Exemplare von Schulzeitungen oder pädagogischen Zeitschriften wohlwollend zu überlassen.

Insbesondere wolle man bei dieser Sammlung sein Augenmerk auf die ältesten Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Journalistik richten. Vieles davon, was in den nächsten Jahrzehnten unrettbar verloren geht, läßt sich vielleicht gegenwärtig noch erhalten. Eine ergiebige Fundgrube bilden jedenfalls alte Lehrer-, Schul- und Kirchenbibliotheken, welche nur wenigen zugänglich sind und daher oft unbenutzt gelassen werden. Am leichtesten dürfte die Sammlung zu bewerkstelligen sein, wenn sie von den Lehrervereinen der verschiedensten Gegenden Deutschlands in die Hand genommen würde.

Die günstigen Erfahrungen, die wir mit der Sammlung von Schulprogrammen gemacht haben, lassen erwarten, daß auch diese Sammlung einen recht reichlichen Ertrag ergeben wird. Gefällige Zusendungen erbitten wir uns unter der Adresse: „Comenius-Stiftung, Leipzig, Kramerstr. 4.“ Für die geneigte Gewährung unserer Bitte sprechen wir schon im voraus unseren ergebensten Dank aus.

Der Vorstand
der pädagog. Zentral-Bibliothek (Comenius-Stiftung)
zu Leipzig.

7. Thesen über den Geschichtsunterricht.

(Hauptkonferenz der Direktoren und Lehrer des Schulinspektionsbezirks Borna.)

I.

Die unverkennbaren Vorzüge einer Lösung der erzieherischen Aufgabe des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule nach Herbart-Zillerschen Unterrichtsgrundsätzen liegen — gegenüber der biographisch-chronologischen Methode — a) in der Beschränkung des Stoffes zu Gunsten einer größeren Vertiefung in denselben und einer damit verbundenen eingehenderen Betrachtung der Kulturgeschichte, b) in der Verbindung der Geschichte mit der Poesie und c) in der nicht gelegentlichen, sondern absichtlichen Hervorhebung des sittlich-religiösen Elementes an ganz bestimmter Stelle im Unterrichtsakte.

Auf eine allzupeinliche Verfolgung des ursächlichen Zusammenhanges der im Unterrichte vorgeführten historischen Thatsachen muß jedoch die Volksschule ihrem elementaren Charakter gemäß verzichten.

II.

Trotz der Vorzüge des in Rede stehenden Unterrichtsverfahrens ist gegenwärtig eine konsequente Durchführung desselben I. aus schulorganisatori-

schen Gründen weder in der einfachen, noch mittleren Volksschule möglich, und 2. weil überhaupt die Volksschule den Vorschlägen der Herbart-Zillerschen Schule gegenüber vorläufig zum Teil keine andere, als eine abwartende Stellung einnehmen kann.

III

Doch es wird der Lösung der erzieherischen Aufgabe des Geschichtsunterrichtes i. d. V. bei den jetzt obwaltenden Verhältnissen gewiß vortreffliche Dienste leisten, a) wenn die Durcharbeitung der einzelnen Pensen im Geiste der formalen Unterrichtsstufen erfolgt, b) wenn die in den Lesebüchern gebotenen historischen und sagenhaften Poesien möglichst in der „darstellenden Form des Unterrichts“ dem Geschichtsunterrichte nutzbar gemacht werden, c) wenn mit der politischen Geschichte gleichzeitig die Kulturgeschichte eine ihr gebührende Beachtung findet.

Borna.

H. Uhlmann.

8. Ein neues Geschichtswerk.

Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus. Von Dr. Karl Biedermann, ordentl. Honorarprofessor an der Universität Leipzig.

I. Teil. — Die Urzeit. — Das Frankenreich unter den Merovingern und Karolingern. Preis: M. 1.40.

(Dieses Werk wird in 3 Teilen vollständig sein; der III. Teil (Schluss), die Zeit von 1519 bis 1871 enthaltend, soll noch vor Jahreschluss erscheinen; das Ganze wird, in solider Ausstattung auf holzfreiem Papier, in einem den wohlberechtigten hygieinischen Anforderungen an eine deutliche, dem Auge nicht nachteilige Schrift streng entsprechenden Druck, nicht über 5 bis 6 Mark kosten.)

Biedermanns Deutsche Volks- und Kulturgeschichte gründet die Berechtigung ihres Erscheinens neben den schon zahlreich vorhandenen Lehr- und Lesebüchern deutscher Geschichte vorzugsweise auf folgende drei Momente, die das Buch von allen seinen Vorgängern ganz wesentlich unterscheiden werden: 1) umfassende Darstellung auch der Kulturgeschichte in ihrem Zusammenhange mit der politischen Geschichte — 2) sorgfältigste Auswahl des Wichtigsten, um Schule und Haus vor Überbürdung zu wahren und ein leicht faß- und behaltbares Bild der vaterländischen Geschichte zu geben — 3) eine solche Anordnung des Stoffes, welche die großen geschichtlichen Begebenheiten und Personen nicht vereinzelt, nach der Zeitfolge in ihrem inneren organischen Zusammenhang vorführt, so dass die Geschichte nicht ein bloßes Gedächtniswerk, sondern ein Gegenstand wirklichen selbsteigenen Verständnisses für den Leser wird.

Eine grössere Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Elements im Schulunterricht ist bereits in vielen deutschen Ländern den Geschichtslehrern von den obersten Schulverwaltungen zur Pflicht gemacht. In einer königl. preuss. Verfügung des Unterrichtsministers von Bethmann-Hollweg vom 31. August 1859 ward gesagt: „In den beiden oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen tritt eine Erweiterung des Geschichtsunterrichts ein durch Aufnahme des Kulturgeschichtlichen, der Litteratur, der Kunst und solcher Mitteilungen aus den Gebieten der Wissenschaft, Religion, der Erfindungen, des Verkehrs, der Sitten und Einrichtungen, die geeignet sind, ein anschauliches Bild von der Individualität des Volkes und den Fortschritten der gesamten Menschheit zu erzeugen.“

Ebenso heisst es in den Lehr- und Prüfungsordnungen für Realschulen und Seminaren im Königreich Sachsen vom Jahre 1877: „Lehrziel ist: Kenntnis und Verständnis der wichtigsten, insbesondere der kulturgeschichtlichen, Begebenheiten und Personen.“

Im Jahre 1860 schrieb dem Verfasser der Deutschen Volks- und Kulturgeschichte auf Zusendung einer Brochüre, worin er bereits den Plan einer solchen entwickelte, der damalige Dezerent für das Gymnasial- und Realschulwesen in

preussischen Kultusministerium, Geh. Regierungsrat Wiese: „Sehr erwünscht würde mir für unsere Realschulen ein Lehrbuch der Geschichte sein, welches nach der von Ihnen gegebenen trefflichen Probe ausgearbeitet wäre. Bei den Gymnasien würde es jedenfalls zum Privatstudium, dem in der Geschichte Vieles überlassen werden muß, zu empfehlen sein.“

Wenn sonach für die Schule die besondere Hervorhebung der Kulturgeschichte, wie Prof. Biedermann sie in diesem Buch anstrebt und in der gleichzeitig erschienenen Brochüre: „Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode.“ Preis: 80 Pfennige, näher begründet, sachgemäß erscheinen wird, so dürfte auch für die Familie, und namentlich solchen Lesern, welche bei der Arbeit des täglichen Berufs nur in karg bemessener Muse dem Streben nach Erweiterung und Vertiefung früher erworbenen Wissens nachzugehen vermögen, Kaufleuten, Gewerbetreibenden, Fabrikanten, Landwirten u. s. w., eine Darstellung der vaterländischen Geschichte willkommen sein, welche kurz und übersichtlich das Wesentliche dieser Geschichte darbietet und zwar sowohl der äußeren oder politischen — der Kriege, Schlachten, diplomatischen Verhandlungen — als auch der inneren Volks- und Kulturgeschichte — die Verfassungsgeschichte des alten deutschen Reichs und der Einzelstaaten, die Stellung der verschiedenen Stände untereinander, die Geschichte der deutschen Städte und deutschen Bürgertums, deutscher Volkswirtschaft in Ackerbau, Handel, Gewerbe, deutscher Erfindungen, deutschen Familienlebens, deutscher Kunst und Wissenschaft u. s. w.

Der Verfasser äußert sich darüber in der Vorrede u. a. wie folgt: „Unsere Zeit und ganz besonders der Geist unseres Volkes ist vorzugsweise den friedlichen Bestrebungen auf den verschiedenen Gebieten des innern Staats- und Volkslebens zugewendet — trotz der gewaltigen Erfolge, die wir nach aufsen in diesen letzten Jahrzehnten errungen haben. Hat doch auch unser ehrwürdiger Kaiser Wilhelm in dem Momente höchsten Ruhmesglanzes die goldenen, ewig denkwürdigen Worte gesprochen: „Ich will allzeit Mehrer des Reichs sein nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an Gütern und Gaben des Friedens, auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung.“ Sollte es da nicht angezeigt sein, auch bei Betrachtung der Vergangenheit diesen friedlichen Seiten unseres deutschen Volkslebens mehr Aufmerksamkeit zu schenken? — Wir Deutsche sind jetzt in der glücklichen Lage (was wir jahrhundertlang nicht waren), selbst „Geschichte zu machen“, d. h. entscheidend, in die allgemeinen Völkergeschichte einzugreifen: das muß uns eine Mahnung sein, auch unsere Vergangenheit immer eifriger zu studieren, durch das Große, was sie bietet, unsere eigne Thatkraft zu stählen und anzufeuern, aus dem mancherlei Verfehlten und Unerfreulichen aber, was sie leider daneben auch enthält, zu lernen, was wir zu vermeiden haben.“

Der Verfasser beruft sich auf die vortrefflichen Worte des alten wackern Justus Möser: „Die Geschichte, insbesondere die vaterländische, verdient den Namen einer solchen erst dann, wenn sie Volksgeschichte im vollen Sinne des Wortes ist. Sie soll vorzüglich die Rechte, Gewohnheiten, Sitten des Volkes entwickeln, soll den Einfluß schildern, welchen die Mafsregeln der Regierungen, welchen Handel, Geld, Städte, der Adel, Kriege und Verbindungen mit anderen Staaten auf den Volkskörper gehabt haben.“

Eine solche Volksgeschichte im besten Sinne des Wortes hat der Verfasser in dieser „Deutschen Volks- und Kulturgeschichte“ geben wollen; dafs es ihm gelungen, dafür werden seine früheren, so allgemein günstig aufgenommenen Werke: „Deutschland im 18. Jahrhundert“ und „Dreifsig Jahre deutscher Geschichte 1840—1870“ die beste Gewähr bieten.

J. F. Bergmann, Verlagsbuchhandlung, Wiesbaden.

C. Rezensionen.

Hermann Peter, Praktische Anweisung zur Erteilung des elementaren Gesangunterrichtes in der Volksschule.

Im Verlage von Friedrich Lauth in Apolda erscheinen „Beiträge zur Methodik des Unterrichtes in der Volksschule“, herausgegeben von Herrn Bezirks-Schulinspektor Dr. Jakobi. Die Reihe dieser Beiträge wird durch die „Praktische Anweisung zur Erteilung des elementaren Gesangunterrichtes in der Volksschule“ eröffnet. Der Umstand, daß diese Gesangsschule in einem Bezirke unseres Großherzogtums eingeführt ist, ist Veranlassung genug, dieselbe einer Prüfung zu unterziehen.

Die „Praktische Anweisung“ erscheint in 3 Heften. Das 1. Heft (Preis 1 Mark) enthält Stoff und Plan für die Unterstufe, das 2. Heft (Preis 1,50 M.) Stoff und Plan für die Mittelstufe, das 3. Heft (Preis 2 M.) ist für die Oberstufe bestimmt.

Über die Grundsätze, nach denen diese Gesangsschule zusammengestellt ist, erfahren wir im Vorwort des 1. Heftes folgendes: „Der Gesangunterricht in der Volksschule darf es sich nicht zur alleinigen Aufgabe machen, den Kindern einige Melodien beizubringen, damit diese dann in mehr oder minder passender Weise zum Vortrag gebracht werden können; das Kind muß vielmehr, wie es bei jedem anderen Unterrichte ein volles Verständnis dessen bekommen muß, was es durch ihn lernt, auch beim Gesange verstehen, was es singen soll und gesungen hat. Um das zu erreichen, ist es notwendig, daß der Gesang nach sichtbaren Tonzeichen geübt wird.“ Die Aufgabe des Gesangunterrichtes ist nach den angeführten Sätzen eine doppelte: 1) den Kindern sollen einige Melodien beigebracht werden, und 2) das Kind soll beim Gesange verstehen, was es singen soll und gesungen hat. Die 2. Aufgabe ist nicht ganz deutlich ausgedrückt. „Bei jedem Unterrichte muß das Kind ein volles Verständnis dessen bekommen, was es durch ihn lernt.“ Das, was das Kind durch den Unterricht lernt, oder sagen wir lieber: lernen soll, das sagt uns der Zweck des Unterrichtes. Nun kann doch nicht gemeint sein, daß das Kind

ein volles Verständnis vom Unterrichtszwecke erhalten müßte. „Das Kind soll beim Gesange verstehen, was es singen soll und gesungen hat.“ Sämtliche methodischen Werke beantworten die Frage: Was soll das Kind singen? mit: Volks-, volkstümliche und Kirchenlieder, und das „Verstehen“ derselben bezieht man nach der gewöhnlichen Auffassung auf den Text. Dies kann die „Praktische Anweisung“ nicht meinen, sonst brauchte sie nicht hinzuzufügen: „Um das zu erreichen, ist es notwendig, daß der Gesang nach sichtbaren Tonzeichen geübt wird.“ Was stellen die sichtbaren Tonzeichen dar? Sie bezeichnen die Dauer, die Höhe oder Tiefe und die Stärke oder Schwäche der Töne, oder, um mit den technischen Ausdrücken zu antworten: den Rhythmus, die Melodie und das Dynamische. Rhythmik, Melodik und Dynamik sind musikalische Elemente, und wer in ihnen heimisch ist, dem schreiben wir musikalische Erkenntnis zu. Musikalische Erkenntnis zu pflegen ist demnach die Haupt- oder richtiger, da die Melodie auch zu den musikalischen Elementen gehört, die alleinige Aufgabe des Gesangunterrichtes. Zu musikalischer Erkenntnis kommt man auch durch Klavier- und Geigenspiel und zwar in kürzerer Zeit als durch den Gesang. Trotz dieses Vorteils hat noch niemand den Vorschlag gemacht, an Stelle des Gesangunterrichtes den Klavierunterricht in den Lehrplan der Volksschule zu setzen. Der Gesangunterricht muß wohl wegen etwas anderen getrieben werden als der musikalischen Erkenntnis. Gefühle auszudrücken, das ist nach allen musikalischen Werken die Aufgabe der Musik, und der Gesang ist es, der diese Aufgabe am besten löst. Außer den ästhetischen Gefühlen pflegt die Instrumentalmusik vorwiegend die formellen, der Gesang aber die kräftigeren, qualitativen Gefühle. Dieser Unterschied im Gefühlsausdruck hat seinen Grund doch nur darin, daß das Lied außer der musikalischen noch eine textliche Seite hat. Durch den Text des Liedes werden die von der Musik und der musikalischen Erkenntnis gar nicht berührten, aber für die Erziehung doch so wichtigen

moralischen und religiösen Gefühle gepflegt. Deswegen kann die unmittelbare Aufgabe des Gesangunterrichtes nicht die Gewinnung des musikalischen Systems, sondern sie muß das Einstudieren von Liedern sein. Man wird uns entgegenhalten, daß das musikalische System das Einstudieren von Liedern sehr erleichtere. Gewiß ist das richtig, wir können sogar noch hinzufügen: es sichert den Besitz von Liedern, es kann denselben auch vergrößern, trotzdem wird es nicht Zweck, sondern nur Mittel zum Zweck, Mittel zum Einüben von Liedern. Aus der verschiedenen Auffassung der Aufgabe des Gesangunterrichtes resultiert auch verschiedene Stellung des Liedes im Unterricht. Die „Praktische Anweisung“ sieht in dem Liede die Anwendung des Systems, wir finden in demselben das Material zur Gewinnung des Systems, dort würde das Lied seine Stellung auf der 5., hier auf der 2. der formalen Stufen erhalten.

Auf die Frage: Welche Grundsätze hat die „Praktische Anweisung“ bei Auswahl der Lieder befolgt? giebt das Vorwort des 1. Heftes folgende Auskunft: „Jeder Stufe ist ein bestimmtes Feld zugewiesen, auf welcher die Übungen Schritt für Schritt die Lieder vorbereiten, und auf welchem vom 2. Schuljahr ab sämtliche Lieder mit Vermeidung alles dem Kinde noch Fremden die jedesmalige Anwendung des bereits Gelernten zeigen. Mit Rücksicht hierauf kann die Neubildung einer Anzahl von Melodien für die unteren Stufen nicht auffällig erscheinen, denen als Texte der Konzentration wegen Lieder aus dem Lesebuche zu Grunde gelegt wurden.“ Das Vorwort des 2. Heftes sagt hierüber: „Keins der Lieder wird gebracht, das nicht durch die ihm vorausgegangene Vorbereitung von den Kindern in allen Teilen verstanden werden könnte. Auch in diesem Hefte sind Gedichte des Lesebuches neugebildeten Melodien und einigen anderen untergelegt. Die Lieder sind meist so gewählt, daß ihr Inhalt zu dem betreffenden Monate in möglichster Beziehung steht und sowohl für Knaben- als Mädchenschulen passend ist. Ein peinliches Anseinanderhalten der Stoffe für beide Geschlechter ist unsoweniger am Platze, als ja fast jedes

Lied — nicht nur die für das jedesmalige andere Geschlecht besonders geeigneten — ein Versetzen in eine bestimmte Lage erfordert und der Gesangunterricht auch das Verständnis für die Stimmungen anderer erschließen soll. Auf keinen Fall dürfen den Mädchen die Vaterlandslieder entzogen werden.“ Und im Vorwort des 3. Heftes lesen wir: „Die Reihenfolge der Lieder im letzten Schuljahre wird, wie in den beiden vorhergehenden, durch Rücksicht auf die Tonarten bestimmt.“ Nach 4 Gesichtspunkten ist demnach die Auswahl der Lieder getroffen worden: 1) nach den Übungen, 2) nach dem Lesebuche, 3) nach den Monaten und 4) auf der Oberstufe nach den Tonarten, und zwar bezieht sich Punkt 1 und 4 auf die musikalische und Punkt 2 und 3 auf die textliche Seite der Lieder. Betrachten wir die ausgewählten Lieder nach ihrem Rhythmus, so finden wir, daß sämtliche Lieder des 1. Schuljahres 2teiligen Takt haben, das im 2. Schuljahre der 3-, im 3. der 4- und im 4. der 6teilige Takt zur Behandlung kommt. Mit dieser Auswahl der Lieder können wir uns nicht einverstanden erklären. Singt doch das Kind vor seiner Schulzeit Lieder im 2-, 3-, 4- und 6teiligen Takt und zwar die letzteren mit ebensoviel Lust als die ersteren, und ist die Einübung dieser nicht leichter und nicht schwerer als jener. Warum sollte sich nun die Schule einen solchen unnötigen Zwang bei Auswahl der Lieder auferlegen? Eins können wir aber lernen, wenn wir den Rhythmus der von den Kindern zur Schule mitgebrachten Lieder betrachten. Wie scharf ausgeprägt ist doch derselbe z. B. bei den Liedern: „Alles neu“ und „Ihr Kinderlein, kommet“. Da fühlen wir, wie richtig Dornstedt hat, wenn er im „4. Jahrbuch“ sagt: „Der Rhythmus der Lieder birgt das Geheimnis ihrer zündenden und durchschlagenden Wirkung.“ Diesen scharf ausgeprägten Rhythmus haben die Lieder der „Praktischen Anweisung“ nicht, die nicht Volksmelodien zu eigen haben. Man sehe nur No. 3, 4, 5, 6, 7 etc. an!

Sehen wir auf die Melodie der ausgewählten Lieder, so finden wir, daß die weltlichen Lieder im 1. Schuljahr einen Umfang von 3—5 Tönen, in der

ersten Hälfte des 2. Schuljahres von 4. in der zweiten Hälfte desselben von 5, im 3. Schuljahre von 6 resp. 7 und im 4. von 8 Tönen haben, während die Choräle vom 1. Schuljahre an den Umfang einer Oktave haben. Aber das ist doch klar: wenn eine Klasse einen Choral von einer Oktave Umfang singen kann, so kann sie auch weltliche Lieder von gleicher Eigenschaft singen. Allerdings meiden wir in der 1. Hälfte des 1. Schuljahres, aus Rücksicht auf die Schüler mit wenig musikalischem Gehör, gern Lieder, die über eine Quinte hinausgehen. Nach dieser Zeit ist es uns gleich, ob das Lied 5, 6, 7 oder 8 Töne Umfang hat. In den Liedersammlungen treten nun Lieder von 3 und 4 Tönen Umfang nirgends auf; die „Praktische Anweisung“ weiß sich zu helfen: einige entnimmt sie verwandten Gesangsschulen, andere macht sie selbst und noch andere werden frei bearbeitet. Solcher von Hermann Peter neugebildeten Melodien finden wir in den ersten beiden Heften 25, außerdem noch mehrere freie Bearbeitungen, nicht gedacht ist der gemachten Lieder aus verwandten Gesangsschulen. Im 3. Hefte treten neugebildete Melodien erfreulicherweise ganz zurück. Vor neu erfundenen Liedern wird in den methodischen Werken sehr gewarnt, Hentschel sagt im „Pädagog. Jahresbericht“ von Lüben, Band 12 S. 422: „Ich beharre bei dem Satze, daß von der Zeit an, wo der Mensch überhaupt singt, er in den Kreis unserer wahren, nicht gemachten, sondern gewordenen Lieder eingeführt werden müsse.“ Dornstedt schreibt im „4. Jahrbuch“: „Von jenen und anderen nüchternen, gemachten Liedern finden sich in unsern Schulliederheften noch überaus viele, obwohl die traurige Liederarmut unserer Zeit laut genug dafür zeugt, daß sie nur innerhalb der Schulwände ein kümmerliches Dasein tristen, nach der Schulzeit aber sofort vergessen, also niemals volkstümlich werden.“ An einer anderen Stelle sagt derselbe: „Wenn die Schule jene Melodien, die sogar oft nur einem musikalisch-theoretischen Paragraphen zu Liebe entstanden, ihres undankbaren Dienstes enthebt und statt ihrer jene freundlichen Liedgestalten in ihren Kreis winkt, die in unsers Volkes Lust und Leid bereits ein wirkliches Leben führen

... , so hat sie den größten und nach meiner Erfahrung von den segensreichsten Folgen unausbleiblich begleiteten Schritt dazu gethan, ein neues liederreiches und sangbereites Geschlecht zu erziehen.“ Wir nehmen nicht den geringsten Anstand, diese Worte ganz und voll auf die neu erfundenen Melodien der „Praktischen Anweisung“ anzuwenden. Man sehe sich nur die Lieder No. 16, 17, 18, 19, 20 des 1. Schuljahres an. Noch mehr sind aber die freien Bearbeitungen zu verwerfen. Die schöne Melodie des Liedes: „Am Brunnen vor dem Thore“ ist so bearbeitet worden, daß darauf das Lied von dem ins Eis eingebrochenen Büblein gesungen werden kann. Was ist durch die freie Bearbeitung gewonnen? Gewonnen nichts, aber viel verloren. Das sehr prosaische Lied von dem ins Eis eingebrochenen Büblein wird dadurch nicht poetischer gemacht, wohl aber das Lied vom Lindenbaume prosaischer, denn zufolge der Apperzeption bleibt es nicht aus, daß die Gefühle der Erinnerung und des Schmerzes, die durch die Worte: „Und immer hör ich's rauschen, du fändest Ruhe dort“ hervorgerufen werden, sich mit dem Gefühle des Spottes vermischen müssen, das aus den Worten herausklingt: „Das Büblein hat getropfet, der Vater hat geklopft es aus zu Haus.“

Mit der Auswahl der Lieder auf der Oberstufe nach den Tonarten können wir uns auch nicht befremden. Wir werden an anderer Stelle hierauf zurückkommen.

Der Text der Lieder ist, wie wir gesehen haben, nach dem Lesebuche und den Monaten ausgewählt worden, der Konzentration wegen. Wir können uns damit einverstanden erklären, wenn unter Auswahl nach dem Lesebuche Anschluß an den Sachunterricht und unter Auswahl nach den Monaten Anschluß an den Verkehr mit der Natur und an das häusliche, Schul- und gesellschaftliche Leben gemeint ist. Wie das Lied vom Krähwinkler Landsturm in die Sammlung gekommen ist — es wird im 2. Monat des 4. Schuljahres gesungen — wissen wir nicht. Es enthält einen gewissen Humor, aber die Handlung und Ausdrucksweise sind trivial. Auch das „verdießliche Hänschen“ und das „Büblein auf dem Eise“

sind nicht wert, besungen zu werden, denn das Mißgeschick der beiden Knaben kam ein ästhetisches Wohlgefallen nicht hervorrufen. „Es darf nichts gesungen werden, was nicht verdient, in dauernden Besitz überzugehen und bleibend festgehalten zu werden.“ Große Bedenken hegen wir auch gegen die Aufnahme des Hobelliedes im 3. Heft: „Da streiten sich die Leut' herum.“

Dafs die „Praktische Anweisung“ die Gewinnung musikalischer Erkenntnis als Aufgabe des Gesangunterrichtes hinstellt, haben wir im Anfange unserer Arbeit nachgewiesen. Dieses Ziel sucht sie durch die eingereichten Übungen zu erreichen, über welche sie folgendes sagt: „Jeder Stufe ist ein bestimmtes Feld zugewiesen, auf welcher die Übungen Schritt für Schritt die Lieder vorbereiten, und auf welchem vom 2. Schuljahre ab sämtliche Lieder mit Vermeidung alles dem Kinde noch Fremden die jedesmalige Anwendung des bereits Gelernten zeigen.“ Diese Übungen werden im 1. Schuljahre an den 3 ersten, im 2. an den 5 ersten, im 3. an den 6 ersten Durtonleitertönen und an der in den Grundton führenden Septime vorgenommen, während das 4. Schuljahr die Leiter durch Hinzunahme des 7. und 8. Tones ergänzt und die 4 übereinander liegenden Töne des Dreiklangs sucht. Das 5. Schuljahr schreitet zunächst 4 Töne nach oben, wodurch es den Dominantseptimenakkord in seiner ersten Lage erhält, und erweitert später das Gebiet um 2 Töne nach unten und 1 nach oben, ohne neue Intervalle zu berücksichtigen. Die Oberstufe bringt die Töne in ihrer absoluten Geltung, weist den Bau der C-durtonleiter nach und bildet ihr analog die Durtonleitern bis zu 3 Erhöhungs- und 3 Erniedrigungszeichen. An die Durtonleitern schließt sich die Mollreihe an. Die Verteilung der Übungen auf bestimmte Monate erschien nicht ratsam, weil bestimmte Übungen in verschiedenen Monaten mit verschiedener Deutung vorgenommen werden können. Es folgen daher in diesem Hefte sämtliche Übungen aufeinander, und die Zugehörigkeit zu bestimmten Monaten muß aus der Anordnung und Verteilung der Lieder erkannt werden. Auf der Unterstufe wird auf jeden einzelnen Ton

- 1) die Zahl der betreffenden Stufe gesungen;
- 2) nacheinander Vokale in folgender Reihenfolge:
i, e, a, o, u, ä, ö, ü, ei (ai), au, eu (äu);
- 3) diese Vokale in Verbindung mit Konsonanten, letztere
 - a) am Ende,
 - b) am Anfange,
 - c) am Anfange und Ende (Wörter).

Bei den einfachen Verbindungen dieser Töne wird

- 1) auf jeden Ton die Zahl der betreffenden Stufe gesungen;
- 2) auf jeden Ton ein besonderer Vokal und zwar
 - a) auf jeden folgenden Ton derselbe

α) ohne	}	Konsonanten,
β) mit		
 - b) auf jeden folgenden Ton ein anderer.

α) ohne	}	Konsonanten (Wörter
β) mit f		
- 3) wird in geeigneten Fällen auf die ganze Verbindung oder Teile derselben nur ein Ton gesungen, erst ohne, dann mit Konsonanten.

Das musikalische System und eine gute Aussprache sollen durch die Übungen erreicht werden. Gehen wir darauf näher ein.

Die Vorschriften zur Erzielung einer guten Aussprache sind sehr peinlich, erinnern aber doch gar zu sehr an alte Gesangschulen, die genau dieselben Übungen anstellen. Da wird gesungen: ba, da, ga, ha; kla, kra, zwa, pfa; apst, afst, ampfst; Angschwefls, Volkstamm, Kraftwort, Waldnacht etc. (siehe Praktische Anweisung von Wachsmann, Magdeburg 1822). Wir sind zwar überzeugt, dafs die „Praktische Anweisung“ diese Silben und Wörter gleich uns verwerfen wird, aber — entsprechen sie nicht ihren Vorschriften? Werden solche Übungen für notwendig gehalten, warum benutzt man da nicht die Solmisations-silben? Wir meinen: muß der Lehrer wegen schlechter Aussprache eingreifen, so kann er dieselbe an dem schlechtgesprochenen Worte und Satze verbessern.

Die Tonleiter wird von der „Praktischen Anweisung“ auf folgende Weise



gefunden: In der ersten Singstunde wird dem Kinde ein Ton vorgesungen und vorgezeigt, welcher der erste genannt wird. Nach einem Monate wird ein anderer diesem hinzugefügt, der der 2. heißt, und im 5. Monate tritt der 3. hinzu. Nachdem auf diese Weise 6 Töne gewonnen sind, tritt die in den Grundton führende Septime auf, obwohl die Septime noch gar nicht bekannt ist; darnach wird die Tonleiter durch Hinzunahme des 7. und 8. Tones vollendet, was nach 4 langen Jahren erreicht wird. Von einer Erarbeitung dieses musikalischen Systems kann aber keine Rede sein, alles wird gegeben auf synthetische Weise gerade so wie bei der Buchstabiermethode im deutschen Unterrichte, welche mit einem Buchstaben anfangt, immer einen neuen hinzufügt, dabei jedesmal alle möglichen Verbindungen zusammenstellt, bis nach Kenntnis aller Buchstaben das Lesen beginnen konnte. Diese veraltete Methode hat der Normalwörter- und Schreibesehemethode weichen müssen. Die erstere läßt das Ganze in seine Teile zerlegen, während die letztere einzelne Laute vom Ganzen nimmt. Können wir im Gesangunterricht nicht analog verfahren wie der deutsche Unterricht? fragen wir mit Wiget, dem wir hierin folgen. „Dem Alphabet im Lesunterrichte entspricht die Tonleiter im Gesangunterrichte, sie ist das ABC, sie enthält das ganze Baumaterial der Musik. In jedem Liede kehren die Töne in wechselnden Kombinationen und Folgen, in abgeänderter Bewegung und absoluter Höhe wieder, wie in der Sprache die verhältnismäßig geringe Zahl ihrer Lautelemente.“ Wiget gewinnt die Tonleiter aus Liedern und zwar so, daß er zuerst die Stufen 1 3 5 8 und dann die übrigen finden läßt. Dornstedt berücksichtigt, daß die beiden Stützpunkte der Tonleiter die Prime und Quinte sind, und daß die Tonleiter aus 2 gleichen Tetrachorden besteht. Wiget und Dornstedt benutzen die Solmisationssilben; da diese bei uns nicht gebräuchlich sind, wir sie auch entbehren können, können wir keins dieser beiden Verfahren annehmen, denn wir dürfen die Prime, Terz, Quinte und Oktave doch nicht mit 1 3 5 8 bezeichnen, so lange die dazwischenliegenden Stufen nicht bekannt sind. Der Anfang des Liedes:



„Fuchs, du hast die Gans gestohlen“ giebt uns die Stufen 1 2 3 4 5, der Anfang des Adventliedes: „Wie soll ich dich empfangen“ die Stufen 5 6 7 8. Am allerleichtesten würde die Tonleiter gewonnen, wenn sie in einem Liedeganz aufträte, und wirklich giebt es ein solches, es ist der Choral: „Wie schön leucht uns der Morgenstern“, von welchem der letzte Vers die vollständige Tonleiter, wenn auch in umgekehrter Reihenfolge, enthält. Wir heben diesen Vers heraus, lassen ihn mehrmals wiederholen, ihn auf la oder eine andere Silbe singen, dann umkehren, und wir haben in einer Stunde gefunden, wozu die „Praktische Anweisung“ vier Jahre braucht.

Unsere Art der Gewinnung der Tonleiter hat vor der der „Praktischen Anweisung“ viele bedeutende Vorzüge: der Lehrer braucht sie nicht zu geben, sie wird vom Schüler gefunden; sie wird sicheres Eigentum; im Notfalle kann sie sofort wieder neu gefunden werden; ihre rasche Gewinnung ermüdet die Schüler nicht; das 1. und 2. Schuljahr braucht sich noch nicht mit ihr zu befassen; die ersparte Zeit kann dazu verwendet werden, den Liedervorrat zu vergrößern; man braucht keine neuen Melodien zu erfinden; man ist nicht genötigt, falsche Ziffern anwenden zu müssen wie die „Praktische Anweisung“, die in den Liedern No. 4, 5, 12 des 2. Schuljahres die Quinte, also den 5. Ton mit 1 und in den Liedern der 2. Hälfte des 3. Schuljahres die Unterquarte statt mit 5 mit 1 bezeichnet; man kann auch den Kindern klar machen, warum die am Ende des 3. Schuljahres auftretende, in den Grundton führende Septime mit 7 geschrieben wird, was der „Praktischen Anweisung“ unmöglich ist, da bei ihr die Septime erst im 4. Schuljahre auftritt.

Wie werden die Intervalle gefunden? Die „Praktische Anweisung“ läßt, um die große Terz 1 3 kennen zu lernen, die ersten 3 Töne der Durtonleiter so singen, daß die Sekunde ganz leise klingt, dann wird dieselbe weggelassen, und die große Terz ist gefunden. Das-

selbe Verfahren wird angewandt, um nacheinander die Quarte 1 4, die kleine Terz 2 4, die Quinte 1 5, die Quarte 2 5 und die übrigen Intervalle zu gewinnen. Unser Verfahren ist ein anderes. Es sei das Lied: „Alle Vögel sind schon da“ geübt worden. Wir fragen: Wie fängt das Lied an? Die Kinder singen im Chor, bankweise und einzeln: „Alle Vögel“. Wie viel Töne sind es? 4 Töne, die verschiedene Länge haben. Singt sie auf la, singt sie gleich lang! Sind das die ersten 4 Töne der Tonleiter? Leicht finden die Kinder, daß wir „al“ auf den 1., „gel“ auf den 8. Ton, „le“ auf den 3. und „Vö“ auf den 5. Ton der Tonleiter singen. „Alle Vögel“ singen wir also auf den 1., 3., 5. und 8. Ton. Nun vergleichen wir die Töne unter sich. Der 8. Ton klingt wie der 1., nur höher; 1 3 5 gleichzeitig gesungen, klingen sehr schön, 8 mit dazu genommen, macht noch voller. 1 5 8 klingen nicht so schön, es fehlt etwas etc. Jetzt wird der Akkord vorwärts und rückwärts und außer der Reihe gesungen. Zuletzt sagen die Kinder: das Lied: „Noch läßt der Herr mich leben“ fängt an mit 1 3, „Wie soll ich dich empfangen“ mit 1 5, „Ich bring euch gute neue Mär“ wird auf 8 8 5 5 3 gesungen. Diese Art der Einprägung hat auch der „Praktischen Anweisung“ vorgeschwebt, wenn sie schreibt: „Die Kinder sind auf bestimmte geeignete Wendungen des einen oder anderen Liedes, namentlich auf geeignete Liederanfänge ganz besonders aufmerksam zu machen, als auf etwas, woran sie sich das Intervall leicht merken können.“ Die Stufe der Anwendung finden wir bei ihr nur im 2. Schuljahr. Nach dem Dreiklang der 1. Stufe behandeln wir die Dreiklänge der 4. und 5. Stufe. Bei der Vergleichung derselben mit ersterem erhalten wir folgende Sätze:

$$\begin{array}{l}
 1 \ 3 \ 5 \ \dot{1} = 4 \ 6 \ \dot{1} \ \dot{4} = 5 \ 7 \ \dot{2} \ \dot{5}; \\
 1 \ \dot{1} = 4 \ \dot{4} = 5 \ \dot{5}; \\
 1 \ 5 = 4 \ \dot{1} = 5 \ \dot{2} ; \\
 1 \ 3 = 4 \ 6 = 5 \ 7 ; \\
 3 \ 5 = 6 \ \dot{1} = 7 \ \dot{2} ; \\
 3 \ \dot{1} = 6 \ \dot{4} = 7 \ \dot{5}.
 \end{array}$$

An die Behandlung der harten Dreiklänge schließt sich die der weichen Dreiklänge, also der Akkorde der 2., 3. und 6. Stufe an, nach deren Ge-

Pädagogische Studien. IV.

winnung wir eine ähnliche Zusammenstellung der Intervalle unter sich und mit denen der harten Dreiklänge vornehmen. Haben wir dann den Dominantseptimenakkord berücksichtigt, so brauchen wir nur noch die Begriffe Ganz- und Halbton zu gewinnen. Das Verfahren der „Praktischen Anweisung“ ist bei hierbei folgendes: „Achtet ihr genau auf die Finger meiner linken Hand, wenn ich die 8 Töne der Tonleiter spiele, so werdet ihr bemerken, daß ich sie bisweilen nebeneinander, bisweilen voneinander entfernt auf die Saiten setze (vormachen!). Deshalb sagt man: Manche (aufeinanderfolgende) Töne (der Tonleiter) liegen weit voneinander, manche liegen eng aneinander. Wir wollen jetzt untersuchen, wie die einzelnen Töne liegen:

c—d weit, d—e weit, e—f eng etc.“

Wir bemerken dazu: wenn die Kinder nicht vorher die nahe Beziehung des 7. Tones zu dem 8. Tone und des 3. Tones zu dem 4. Tone kennen gelernt haben; wenn nicht nachher ein bleibendes Mittel diese Vorstellungen versinnlicht — wir benutzen an unserer Karolinschule die von dem früheren Leiter des Salzinger Kirchenchors gebrauchte Tafel —: so wird der Erfolg des Unterrichts nicht den Erwartungen entsprechen.

Das nächste musikalische Element, der Rhythmus, wird von der „Praktischen Anweisung“ ebenfalls an den Übungen deutlich gemacht. „Nach einem allgemeingültigen Grundsatz soll aber alles Neue an einem charakteristischen Beispiele auftreten. Solche sind aber die Übungen auf keinen Fall, denn an ihnen wird ebenso der Zwei- als auch der Dreischlag gelernt, wohl aber sind es die Lieder, in welchen die rhythmische Form um so leichter eingepreßt wird, als der sprachliche Rhythmus unterstützend mitwirkt.“ Weil der Rhythmus von allen musikalischen Elementen am frühesten empfunden wird — lebhafte Kinder begleiten den Gesang mit Fuß- und Handbewegungen — so kann die Unterstufe mit der Ausbildung des Taktgefühles beginnen. Wir bemerken, daß wir den $\frac{4}{4}$ und $\frac{3}{4}$ Takt zuerst als 2teiligen Takt auffassen. Unser Lehrverfahren ist folgendes: Es sei das Lied: „Summ, summ, summ, Bienchen,

mehrzeitige Töne. Auch hierin gefällt uns die eingeführte Tonschrift, sie ist einfach und leicht verständlich, und wenn jemand Anstoß daran nehmen wollte, daß das Viertel im $\frac{3}{4}$ Takte ebenso geschrieben wird wie die halbe Note im $\frac{3}{2}$ Takte und das Achtel im $\frac{3}{8}$ Takte, so brauchen wir ihn nur daran zu erinnern, daß kein Ton eine absolute Dauer hat, daß z. B. das Achtel im *Larghissimo* länger gehalten wird als die halbe Note im *Prestissimo*. Auf eins wollen wir noch hinweisen. In den Nummern 17, 22 und 23 des 3. Schuljahres — es sind dies Lieder im sechsteiligen Takt — kommen Ziffern vor, denen 4 und sogar 5 Striche untergesetzt sind, wodurch die Leserlichkeit sehr erschwert ist. Dies hätte leicht vermieden werden können, wenn man z. B. den fünfzeitigen in einen drei- und einen zweizeitigen Ton zerlegt und beide mit einem Bindebogen versehen hätte, wie dies auch die gewöhnliche Notenschritt macht, die für den fünffachen Wert eines Tones keine einfache Bezeichnung kennt. Im 5. Schuljahre werden die Kinder nach der „Praktischen Anweisung“ in die gewöhnliche Notenschritt eingeführt, sämtliche Lieder sind in Cdur geschrieben. Wenn wir uns damit einverstanden erklären, so können wir dies aber nicht damit thun, daß zur Einführung in die am häufigsten auftretenden Tonarten, vom 6. Schuljahre beginnend, eine Zeit von 1 Jahr und 4 Monaten gebraucht wird. Ist die Cdurtonleiter den Kindern klar geworden, können wir da nicht sofort fragen: Welche Veränderungen müssen wir an der Reihe vornehmen, je nachdem wir d, e, es, f, g, a oder b als 1. Ton der Leiter ansehen? Können wir nicht die Selbstthätigkeit der Kinder noch mehr heranziehen, indem wir die Aufgabe stellen: Überträgt das Lied in eine andere Tonart! In der 2. Hälfte des 7. Schuljahres treten 5 Molltonarten auf. Das Vorwort des 3. Heftes sagt: „Eigentümlicher Weise ist das deutsche Volkslied dieser Reihe nicht besonders zugethan; das meiste entfällt für sie aus dem Bereiche der Choralmelodien und des Kunstliedes; und auch diese bewegen sich zumeist nur in einzelnen Teilen in derselben.“ Wir finden unter Moll einige Choräle und das Lied: „Der

Blumen Tod“ von Abt aufgeführt, außerdem noch mehrere Lieder in Dur mit Übergängen nach Moll. Diese Auswahl drängt uns die Frage auf: ob die Mollreihen für die einfache Volksschule nicht unentbehrlich sind? Das deutsche Volk ist der Mollreihe nicht besonders zugethan, wir wollen und können dies auch nicht ändern. Das oben erwähnte Lied von Abt ist kein Volkslied, gehört also nicht in die Volksschule. Die Lieder mit Übergängen von Dur nach Moll können ohne die Mollreihen gelernt werden, was auch von den angeführten Chorälen umsomehr gilt, wenn wir sie einstimmig singen lassen. Die „Praktische Anweisung“ schreibt zwar über die Choräle: „Wenn man auch vielleicht nicht sämtliche mehrstimmig einüben wird, so liegt doch kein Grund vor, sie durchweg einstimmig zu bieten.“ Wir kennen mehrere Gründe für das einstimmige Singen der Choräle: Bei dem mehrstimmigen Gesange kommt es sehr häufig vor, daß die begleitenden Stimmen die Melodie nur vom bloßen Mitanhören kennen, uns ist bei allen Liedern und besonders bei den Chorälen wichtig, daß alle Schüler die Melodie fest inne haben. Wirkt der einstimmige Gesang von den Liedern: „Sollt ich meinen Gott nicht singen“ und „Wer nur den lieben Gott läßt walten“ nicht ergreifender als der mehrstimmige? Tritt nicht bei ersterem das Gefühl der Einmütigkeit mehr hervor als bei letzterem? Wie störend wirkt es beim Gottesdienst, wenn einzelne Kirchengänger ihre altgewohnte Begleitung singen, obgleich die Orgel ganz andere Harmoniegänge macht!

Am Schlusse unserer Arbeit stellen wir die Frage auf: Wie wird ein Lied behandelt auf der Stufe des Gehör- und auf der des Notensingens? Nach der „Praktischen Anweisung“ wird das Gehörsingen im 1. Schuljahre und im 2. Schuljahre nur bei den Chorälen geübt, sonst werden alle Lieder nach Ziffern und Noten gesungen. Die Behandlung eines Liedes auf der Stufe des Gehörsingens zerfällt in folgende Stücke:

- 1) der Text wird zum Verständnis gebracht und bei sorgfältiger Berücksichtigung der rechten Aussprache und Betonung unter Bildung kurzer Abschnitte eingepreßt;

- 2) die beim Hersagen zu betonenden Wörter werden unterstrichen;
- 3) der Rhythmus wird durch Parallelogramme, die in eine Reihe gesetzt werden, veranschaulicht;
- 4) hierauf sprechen die Kinder den Text bei entsprechender Angabe des Textes nach diesem Rhythmus;
- 5) die Atmungszeichen werden eingetragen;
- 6) die Kinder singen den Text nach dem Veranschaulichungsmittel auf einen Ton;
- 7) der Lehrer spielt die ganze Melodie vor;
- 8) Einübung des Liedes unter Bildung kurzer Abschnitte, wobei schwierige Stellen besonders geübt werden. Der Lehrer singt und geigt mehreremale vor, es folgt Mitsingen seitens der Schüler, dann Nachsingen chor-, bankweise und endlich im einzelnen, wobei die befähigten Schüler zuerst berücksichtigt werden,
- 9) selbständiger Gesang, durch Geigen- spiel des Lehrers begleitet.

Die Besprechung und Einprägung des Textes ist bei uns auch das 1. Geschäft, am liebsten nehmen wir es in den sachunterrichtlichen Stunden vor. Darnach sollen die zu betonenden Wörter unterstrichen werden. Das Lied wird demnach an die Wandtafel geschrieben, dann gelesen und zuletzt unterstrichen. Wir sehen davon ab, denn die Kinder lernen auf dieser Stufe erst das Lesen, haben auch im 2. Schuljahre noch keine solche Fertigkeit, dafs es schnell und fehlerlos erfolgt. Von der Veranschaulichung des Rhythmus, von dem Eintragen der Atmungszeichen und von dem Singen des Textes nach dem Veranschaulichungsmittel auf einen Ton sehen wir ab, wir gehen sofort zur stückweisen Einübung der Melodie über, wobei wir den umgekehrten Weg einschlagen: erst Einzel-, dann Chorgesang. Hierauf folgt Zusammensetzen der Stücke, Vorsingen seitens des Lehrers und zuletzt selbständiger Gesang der Kinder, durch die Geige begleitet. Diesen Stücken schliessen sich bei uns 3., 4. und 5. der formalen Stufen an, welche auf Gewinnung und Anwendung des systematischen Materials gerichtet sind.

Das Schema für die Behandlung eines

Liedes auf der Stufe des Notensingens ist nach dem 2. Hefte folgendes:

Der Besprechung und Einprägung des Textes folgt:

- 1) Lesen der Zahlen,
- 2) Einsetzung der Notennamen,
- 3) Singen der Zahlen } ohne
- 4) Singen der Notennamen/Rhythmus.
- 5) Bestimmung des Wertes der Zahlen und Pausen,
- 6) rhythmisches Lesen } der Zahlen, der
- 7) rhythmisches Singen } Namen und des
- 8) rhythmisch-melodisches Singen der Zahlen, der Namen, auf la und des Textes.

Im 3. Hefte ist dies Schema im Anfange etwas verändert. Wir nehmen es an, bemerken aber dabei, dafs die Behandlung eines Liedes damit nicht beendet ist, es folgt noch die Behandlung desselben auf den Stufen der Association, des Systems und der Methode.

Fassen wir unsere Resultate zusammen:

- 1) Die unmittelbare Aufgabe des Gesangunterrichtes ist die Einübung von Liedern.
- 2) Die Lieder müssen wahrhaft poetisch in bezug auf Form und Inhalt sein, Rhythmus und Melodie müssen den Gesetzen der Ästhetik genügen.
- 3) Diese Eigenschaften besitzen ausser den Chorälen die Volks- und volkstümlichen Lieder, nie aber die gemachten.
- 4) Das systematische Material wird an den Liedern gefunden.
- 5) Im ersten Schuljahre wird von Gewinnung systematischen Materials vollständig abgesehen.

Eisenach.

K. Böttcher.

II.

Rechtfertigung einiger pädagogischen Gedanken Zillers. Zugleich eine Erwiderung auf die Schrift des Herrn Bartels: „Die Anwendung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen.“ Von Dr. A. Göpfert. Dresden, Bleyl und Kämmerer. 8. Preis: 1 Mk. 50 Pf.

Es ist den Herbartianern neuerdings wieder der Vorwurf gemacht worden, als seien sie zu streitbar und kampfsüchtig. Man vergisst eben nur zu leicht, dass sie fortwährend zur Verteidigung

ihrer Lehren durch Angriffe von den verschiedensten Seiten her gezwungen werden. Oder sollte Jemand ihnen zumuten wollen, zu allen thörichten und unmotivirten Verunstaltungen ihrer Lehren den Mund zu halten, damit sich die größten Irrtümer und Unwahrheiten in der deutschen Lehrwelt ja recht fest setzen? So unverständlich wird wohl niemand sein. Deshalb hat auch Herr Göpfert durchaus recht, wenn er es versucht, nachzuweisen, inwieweit Herr Bartels mit seiner Kritik der Herbartischen Lehren das Richtige getroffen oder nicht. Der erste Teil dieser Brochüre ist den Lesern der Studien nicht unbekannt. Er erschien im zweiten Heft dieses Jahres. Wer sich für den genannten Artikel interessiert und die einzelnen Streitpunkte verfolgt hat, wird die vorliegende Brochüre als Fortsetzung und Schluss der Göpfertschen Arbeit gern in die Hand nehmen. Sie ist geeignet, manche Missverständnisse zu klären und falsche Behauptungen in ihre rechte Beleuchtung zu rücken. In der Vorrede spricht sich der Verfasser dahin aus:

„In neuerer Zeit sind mit einer an das Triviale grenzenden Leichtfertigkeit Angriffe gegen Ziller und seine Schule veröffentlicht worden. Diesen Angriffen gegenüber halte ich es für ein Unrecht, sich auf den Standpunkt zu stellen, es sei besser, solche Dinge zu ignorieren und lieber Positives zu schaffen: für ein Unrecht gegen die Wahrheit, für ein Unrecht gegen den Teil der Lehrerschaft, welcher mit den einschlagenden Verhältnissen nicht so vertraut ist, um ohne weiteres das Gewirr von Missverständnissen, falschen Behauptungen, Trugschlüssen und Verdächtigungen zu durchschauen. Dazu kommt, daß wohl die Tageslitteratur gelesen und aufgenommen wird, ein wissenschaftliches Studium, z. B. der Schriften Zillers und seiner Anhänger, aber leider noch nicht jedermanns Sache ist.

Darum habe ich es unternommen, jene Art des Schriftstellens zu charakterisieren unter Anlehnung an das auf dem Titel genannte Buch, und zugleich gegen das Ende hin in selbständiger Form, eine Verteidigung der angegriffenen Zillerschen Vorschläge zu geben.

Daß ich gerade das Buch des Herrn

Bartels als Unterlage benutze, findet seine allgemeinere Erklärung — die spezielleren Gründe folgen unten — einmal in der Form, in welcher dieser Angriff erfolgt ist, dann darin, daß dieselbe einiges Aufsehen gemacht zu haben scheint. Auch möchte gerade durch diese Schrift mancher irre geführt werden, wenn er der Anzeige Glauben schenkt: „Dieses Buch . . . dient als kritische Studie gleichsam zur Einführung in die Herbart'sche Schule“; und wenn er der Meinung begegnet, das Büchlein enthalte eine „gründliche Widerlegung“ der Herbart-Zillerschen Grundsätze (vgl. Badische Schulztg. 1884 No. 44.) und wenn er sogar von Herbart freundlicher Seite dasselbe loben und den Verfasser selbst als „Herbartianer“ bezeichnen hört. Auch eine *captatio benevolentiae* scheint mir einer solchen Schrift gegenüber nicht am Platze.

Ich konnte mich nun nicht entschließen, Seite für Seite, Satz für Satz zu verfolgen und zu widerlegen, sondern ich stellte das Zusammengehörige zusammen. Eine scharfe Disposition freilich wurde durch die Verworrenheit des Buches außerordentlich erschwert, Wiederholungen waren unvermeidlich.

Der oben angedeutete Artikel schließt ein warmes, süddeutsches Herz beklundend:

„In allem aber aufrichtige Liebe, Liebe zur Wahrheit und Liebe zu denen, die mit uns nach ihr streben.“ Diesen Worten möchte ich die in ihnen liegende Ergänzung hinzufügen:

Aber energischer Kampf gegen alle Unwahrheit!“

Dies ist auch unser Standpunkt.
Eisenach. W. Rein.

III.

Andreas Baumgartner, Lehrer an den höheren Schulen der Stadt Winterthur, hat in Zürich bei Orell Füssli u. Co. den ersten Teil eines Lehrgangs der englischen Sprache erscheinen lassen. Er ist, wie Verfasser sagt, für das 13. oder 14. Altersjahr bestimmt. In dem Buche wird der grammatische Unterricht sehr beschränkt und methodisch an die Lektüre angeknüpft, die den Hauptinhalt desselben ausmacht. Der Plan ist an sich nur zu loben und zu empfehlen. Viel Lesen in der fremden Sprache muß dem Gebrauch derselben,

also dem Übersetzen aus dem Deutschen vorausgehen; auch die in der Einleitung gegebene Anweisung, wie das Buch zu verwenden wäre, können wir nur anerkennen. Den englischen Sprachstoff hat Verfasser aus Originalquellen genommen, aus Schulbüchern und Kinderchriften. Aber da möchte ich ihm doch zu bedenken geben, ob es bei einer Umarbeitung, die ich dem Buche bald wünsche, sich nicht empfehlen dürfte, die Lesestücke nicht in ihrer Mehrzahl aus den Büchern für die früheste Kindheit zu entnehmen, sondern dem Alter der Schüler angemessen, kräftigere Kost zu bieten, die in leichter Sprache und mit der Stufe entsprechendem Inhalt auch mit wenig Mühe gefunden werden kann. Wir sind begierig die Fortsetzung des Lehrgangs zu sehen.

Ein anderes im Verlage von Pierer, Altenburg erschienenenes „Englisches Lese- und Übungsbuch für Tertia von Dr. J. Schneider, Professor an der herzogl. Realschule zu Altenburg“ vermeidet den eben gerügten Fehler; der Lehrstoff ist mit Rücksicht auf das Alter und die Reife der Schüler gewählt und ist so ziemlich ausreichend für das erste und zweite Jahr des englischen Unterrichts auf Realanstalten. Die ersten 34 Seiten beschäftigen sich mit der Aussprache, und geben einen Wortschatz in den der Jugend zunächst liegenden Gebieten, dazu die Verbalflexion und die Personal- und Possessiv-Pronomina. Eine Elementargrammatik ist nebenbei zu gebrauchen. Unter den vielen Lesebüchern zeichnet es sich durch geschickte Wahl des Stoffes aus und ersetzt insofern ganze Bücher, als es für die zweite Stufe grössere zusammenhängende Stücke bringt, die davon zeugen, daß Herausgeber die Jugend zu fesseln wünscht und versteht. In den beiden Theilen finden sich einige Stücke zum Übersetzen aus dem Deutschen; den Schluß machen einige poetische Abschnitte.

In demselben Verlage ist die dritte Auflage von Karl Gräfers englischer Chrestomathie erschienen. Der Umstand, dass schon eine dritte Auflage nötig geworden ist, beweist, dass das Buch seine Freunde hat. Es kann schon vom zweiten Jahr des englischen Unterrichts an gebraucht werden und enthält ausreichenden prosaischen und poeti-

schen Stoff für drei Jahre, also für Ober-tertia und die beiden Secunden. Die Auswahl ist im Ganzen gut. Den grössten Raum nehmen novellistische Abschnitte ein, von S. 52 bis S. 136. 55 Seiten sind der Poesie gewidmet. Für Freunde von Chrestomathien kann das Buch empfohlen werden.

Viele Schulmänner sind Gegner von solchen Sammelwerken und ziehen ganze Bücher vor. Ausserdem ist eine Anregung unter den Fachmännern im Gange, welche einen Canon, der in jeder Schule zu lesenden Autoren für wünschenswert hält. In diesen Canon würden nicht alle Stücke unseres Buches aufgenommen werden. Einen Hauptgesichtspunkt hat es aber festzuhalten, versucht; es will das Interesse der Schüler wecken, und so ihren Lernerifer.

Ebenfalls bei Pierer hat Professor Dr. Sievers seine Übersetzung von Niebuhrs Heroengeschichten als Tales of Greek Heroes in zweiter Auflage erscheinen lassen. Das kleine Buch, das in guter Sprache diese allgemein bekannten Geschichten wiedererzählt, eignet sich vorzugsweise zur Privatlektüre, da es, weil dem Inhalte nach bekannt, auch dem wenig fortgeschrittenen Schüler geringe Schwierigkeiten macht. Von einem Wörterverzeichnis ist deshalb auch abgesehen worden, und die Redensarten und Anglicismen sind in einem Anhang gesammelt. So kann dieses Werkchen als passendes Geschenk für angehende Lerner des Englischen warm empfohlen werden, und ist besonders auch geeignet zur Einverleibung in Schülerbibliotheken.

Professor Sievers hat eine Aussprachebezeichnung ganz vermieden, und wir glauben mit Recht. Die drei vorher genannten Bücher haben Aussprachezeichen — aber jedes nach eigenem System. Ein allgemein anerkanntes ist nicht vorhanden. Die Lautphysiologie ist in ihren Resultaten neuerdings auf diese Zeichen angewandt worden, und hat zu complicirten Systemen geführt, von denen vielleicht einmal eins eine Zukunft haben wird. Jedenfalls ist auch in England selbst eine Einheit und Einigkeit über die Lautbezeichnung nicht vorhanden; ein halbes Dutzend neue Wörterbücher, neben einander gestellt, werden das jedem beweisen. Für

praktische, nicht für gelehrte Zwecke, halte ich trotz Professor Schneider, Vorrede, S. VIII, das alte Walker'sche Ziffersystem, das vielleicht ein wenig zu erweitern wäre, für das beste.

Oberlehrer Dr. Knörich hat bei Leiner in Leipzig eine Auswahl englischer Gedichte aus Thomas Moore und Lord Byron erscheinen lassen.

Einleitend giebt Verfasser eine knappe Biographie der beiden Dichter, und dann eine auch knappe Auswahl

Er bestimmt die Mooreschen Gedichte für Obersecunda, die Byrons für Prima. Und das ist jedenfalls richtig. Erläuterungen finden sich theils unter dem Text, theils auf vier Seiten eines Anhangs. Für die bezeichneten Classen kann das kleine Buch zur Lektüre empfohlen werden; es wird manchem Collegen willkommen sein.

Eisenach, Januar 1885.

Prof. Balzer.

D. Inserate.

Verlag von **Alfred Hölder**, t. l. Hof- und Universitäts-Buchhändler, Wien, Rothenthurmsstraße 15.

Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch

von
A. E. Fischer,

Director der ersten Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Wien.

Mit 2 Holzschnitten und 25 lithographirten Tafeln.

Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage.

Preis M. 5.20.

Von demselben Verfasser:

Poetisches Schachkästlein.

Gedichte und Lieder für Haus, Kindergarten und Schule.

Nebst einer Einleitung von

S. Selter.

Director des Blinden-Institutes auf der hohen Warte bei Wien.

Zweite, vermehrte Auflage. Elegant gebunden. Preis M. 3.

Methodik des Geographie-Unterrichtes.

Stoff, Lehrgang, Lehrform und Lehrton auf der geographischen Unter- und Mittelstufe der Volks- und Bürgerschule.

Von

Robert Schwarz,

Übungsschullehrer in St. Pölten.

I. Theil: Heimat und Vaterland. Zweite Auflage. Mit 18 Original-Abbildungen.

Preis M. 1.—

II. Theil: Oesterreich-Ungarn. Mit 5 Original-Abbildungen. Preis M. —.72.

Sprüchwörter und Sprüche

als Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung nach Gleichheit und nach Ähnlichkeit des Wortklangs methodisch geordnet und mit einem Anhange erzählender und beschreibender Austerstücke für Schule und Haus.

Von **J. Steiner,**

Gymnasial-Professor in Wien.

Preis M. 1.32.

Verlag von **Karl J. Trübner**, Straßburg.

Naturwissenschaftliche Elementarbücher.

- Chemie** von F. E. Roscoe, Professor der Chemie in Manchester. Deutsche Ausgabe, besorgt von F. Rose, Professor der Chemie an der Universität Straßburg. Mit Abbildungen und mit einem Anhang von Fragen und Aufgaben. 3. Aufl. geb. 80 Pf.
- Physik** von Balfour Stewart, Professor der Physik in Manchester. Deutsche Ausgabe, besorgt von E. Warburg, Professor der Physik an der Universität Freiburg i. B. Mit Abbildungen. 3. verbesserte und mit einem Anhang von Fragen und Aufgaben versehene Auflage. geb. 80 Pf.
- Astronomie** von Norman Lockyer. Deutsche Ausgabe, besorgt von A. Winneck, Professor der Astronomie an der Universität Straßburg. Mit Abbildungen. 3. verbesserte Auflage. geb. 80 Pf.
- Physikalische Geographie** von A. Geikie, Professor der Geologie an der Universität Edinburgh. Deutsche Ausgabe, besorgt von Oskar Schmidt. Mit Abbildungen, einem Anhang von Fragen und Aufgaben. 3. verbesserte Auflage. geb. 80 Pf.
- Geologie** von A. Geikie. Deutsche Ausgabe, besorgt von Oskar Schmidt. Mit Abbildungen und mit einem Anhang von Fragen und Aufgaben. 2. Auflage. geb. 80 Pf.
- Tierkunde** von Oskar Schmidt, Professor der Zoologie an der Universität Straßburg. Mit Abbildungen. geb. 80 Pf.
- Botanik** von H. A. de Bary, Professor der Botanik an der Universität Straßburg. Mit Abbildungen. 2. verbesserte Auflage. geb. 80 Pf.

Im Jahre 1882 erschienen:

- Mineralogie** von Karl F. Peters, Professor der Mineralogie an der Universität Graz. Mit Abbildungen. geb. 80 Pf.
- Physiologie** von M. Foster, Professor in Cambridge. Deutsche Ausgabe von Oskar Schmidt, Professor an der Universität Straßburg. Mit Abbildungen geb. 80 Pf.
- Allgemeine Einführung in die Naturwissenschaften** von T. M. Duxley. Deutsche Ausgabe von Oskar Schmidt, Professor an der Universität Straßburg. geb. 80 Pf.

Mit den 3 letzten Bändchen ist die Sammlung abgeschlossen.

In dieser von bedeutenden Gelehrten verfaßten Schulbücher-Serie ist zum ersten Male die Wissenschaft durch ihre besten Vertreter dem Unterrichte direkt dienstbar gemacht. Die hierdurch erzielten Vorzüge allen bisherigen systematischen, schwer zu bewältigenden Überichten gegenüber sind: klare und faßliche Darstellung der Hauptwahrheiten der einzelnen Wissenschaften, Ausscheidung alles Unwesentlichen, Anleitung der Jugend zum Beobachten und zum Nachdenken über die alltäglichen Erscheinungen der Natur.

Dem gegenwärtig so dringend empfundenen Bedürfnis nach Vereinfachung des Unterrichtsstoffes entsprechen diese Bändchen in vollkommener Weise; sie haben bereits in einer großen Anzahl Schulen Deutschlands und der Schweiz Eingang gefunden und sind bis jetzt in einer Gesamtauflage von ungefähr 100000 Exemplaren verbreitet.

Die für Schulbücher ungewöhnlich gute Ausstattung — weißes starkes Papier, klarer Druck, schöne Holzschnitte — ist von der gesamten Kritik rühmend hervorgehoben worden.

Zu dem Preis von 80 Pfennig für jedes Bändchen ist ein solider Halbleinwandband inbegriffen. Die naturwissenschaftlichen Elementarbücher dürfen daher wohl mit Recht zu den billigsten Schulbüchern gezählt werden, welche bis jetzt dem deutschen Publikum dargeboten wurden.

Soeben erschien und durch alle Buchhandlungen ist zu beziehen:

Grundzüge der Geographie für Mittelschulen

von Dr. M. Geistbeck. kgl. Seminarlehrer in Freising.

Preis gebunden M. 2.80.

In seiner Durchführung den Anforderungen der neueren Unterrichtsmethodik in jeder Weise gerecht werdend, scheint dieses Lehrbuch ausserdem den Partien der Geographie besondere Rücksicht, in welchen sich dieselbe mit dem praktischen Leben berührt. Es finden somit die Rohproduktion der Industrie, der Handel, das Verkehrswesen u. s. w. eingehende Behandlung, aus welchem Grunde das Werk vor allem Real- u. Handelsschulen als Unterrichtsmittel zu empfehlen ist. Ansichtsexemplare werden gerne portofrei übersandt und kostenfrei überlassen, wenn das Buch an der betr. Lehranstalt zur Einführung gelangt.

R. Oldenbourg's Schulbücherverlag in München.

UNIVERSITY OF MICHIGAN



3 9015 07334 4650



