

Paedagogium

GENERAL LIBRARY
OF
UNIVERSITY OF MICHIGAN

PRESENTED BY

Dr. Ernst Voss.

14 Nov.

1895-

L
31
.P13

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

3-204

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

VIII. Jahrgang, 1886.

Leipzig
Verlag von Julius Klinkhardt
1886.

Mitarbeiter des achten Jahrganges.

- Rudolf Dietrich, Lehrer in Dresden. S. 641
Dr. Friedrich Dittes in Wien. S. 1. 500. 580.
Hugo Eichler, Prof. in Wien. S. 87. 233.
Friedrich Friesicke, Rector in Freienwalde. S. 495.
Dr. J. Frohschammer, Prof. a. d. Universität in München. S. 69. 409.
A. Gild, Lehrer in Kassel. S. 798.
A. Goerth, Director der höh. Mädchenschule in Insterburg. S. 100. 482.
Dr. S. Goldschmidt-Romrod in Katscher. S. 137. 209.
A. Heinecke, Lehrer in Essen. S. 167.
H. Helmcke, Lehrer und Redacteur in Magdeburg. S. 617.
Dr. Adolf Horwicz in Magdeburg. S. 700. 753.
† J. Hufschmidt, Lehrer in Unna. S. 435.
Friedrich Junge, Hauptlehrer in Kiel. S. 520.
Dr. W. Jütting, Seminardirector a. D. in Burg. S. 721.
Dr. H. Keferstein, Seminarlehrer in Hamburg. S. 8. 301.
H. Kielhorn, Lehrer in Braunschweig. S. 361.
Rudolf Knilling, Lehrer in Traunstein. S. 230.
Fräul. L. Knoll, Lehrerin in Memmingen. S. 53.
Anton W. Kubelka, Lehrer in Wien. S. 380.
Johann Levin, Lehrer in Hamburg. S. 214. 309.
J. Libansky, Blindenlehrer in Purkersdorf. S. 46.
H. Loeck, Conrector in Grimmen. S. 681.
F. Mähr, Prof. in Triest. S. 227.
Andreas Mayer, Lehrer in Wien. S. 371.
Wilh. Meyer, Lehrer in Duisburg. S. 737.
L. Mittenzwey, Lehrer in Leipzig. S. 545.
Dr. G. Neudecker in Würzburg. S. 477.
Dr. Ad. Jos. Pick in Wien. S. 71.
A. Reschke, Lehrer in Elberfeld. S. 149.
Dr. Sachse, Schuldirektor in Leipzig. S. 17.
M. Schmidtbauer, Schulleiter in Schwanenstadt. S. 354.

Robert Schwarz, Übungsschullehrer in St. Pölten. S. 32. 448.

Dr. J. H. Schwicker, Prof. in Budapest. S. 37. 457. 560.

W. Stahlberg, Rector a. D. in Prenzlau. S. 287.

W. Tanck, Lehrer in Neumünster (Holstein). S. 345. 419.

Wilh. E. Taschek, Lehrer in Vöslau. S. 634.

Franz Tetzner, Lehrer in Crimmitschau. S. 234.

G. Tiemann, Rector in Neu-Ölsburg. S. 142.

Heinrich Vogel, Lehrer in Markneukirchen. S. 273.

Paul Weiskönig, Lehrer in Leipzig. S. 770.

Heinrich Wolgast, Lehrer in Hamburg. S. 77.

F. Wyß, Schulinspector in Burgdorf (Schweiz). S. 787.

Die Verfasser einiger Artikel wollen nicht genannt sein. Hierzu kommen die Correspondenten der Rundschau und die Fachreferenten der Literatur.

Inhalt.

Nach der Reihenfolge verzeichnet.

	Seite
Pestalozzi für immer! Dittes	1
Die Affecte als pädagogisches Problem. Keferstein	8
Über Kinderverwahrlosung und Knabenhort. Sachse	17
Grundsätze für den Realienunterricht in der Volksschule. Schwarz	32
Die Lösung der Realschulfrage in Ungarn. Schwicker	37
Der gegenwärtige Stand des Blinden-Bildungswesens. Libansky	46
Ein Traum. L. Knoll	53
Die Bedeutung des Lehrerstandes in unserer Zeit. Frohschammer	69
Bemerkungen über Lehrertage. Pick	71
Zur Frage der Hausaufgaben. Wolgast	77
Reale Bildung des Zahlbegriffs. Eichler	87
Der deutsche Unterricht im ersten Schuljahre	91
Zur Erziehung der aus höheren Schulen entlassenen weibl. Jugend. Goerth	100
Pädagogische Rundschau . 114. 177. 236. 325. 385. 475. 524. 598. 652. 739. 801	
Die classische Bildung in der Gegenwart. Goldschmidt	137. 209
Die einclassige „Mittelschule“. Tiemann	142
Zum elementaren Rechenunterricht. Reschke	149
Die belgische Unterrichtsfreiheit und ihre Folgen. Heinecke	167
Aus dem Kampfe um die Organisation der Zwangserziehungsanstalten. Levin	214. 309
Ein Wort über körperliche Züchtigung in der Schule. Mähr	227
Eine thatsächliche Berichtigung. Knilling	230
Entgegnung. Eichler	233
Vom Vegetarismus. Tetzner	244
Friedrich Eduard Beneke. Vogel	273
Über Toleranz. Stahlberg	287
Thesen über die Psychologie resp. Anthropologie im Lehrerseminar. Keferstein	301
Die geistliche Schulaufsicht	321
Beleuchtung einiger Ansichten J. H. v. Kirchmanns über die Zahl. Tanck	345. 419
Auch ein Wort über körperliche Züchtigung in der Schule. Schmidtbauer	354
Über Schulen für schwachbefähigte Kinder. Kielhorn	361
Über den Wert des Mädecenturnunterrichtes. Mayer	371
Vorschlag zur Einführung einer neuen Hausindustrie und Anwendung derselben als Handfertigkeitenunterricht in den Volksschulen. Kubelka	380
Der psychische Organismus. Frohschammer	409

	Seite
Ein Seminarbesuch vor 30 Jahren	427
Die einclassige Volksschule. Hufschmidt	435
Das physikalische und chemische Experiment in der Volksschule. Schwarz	448
Ungarns Unterrichtswesen. Schwicker	457, 560
Über das Verhältnis von Logik und Grammatik. Neudecker	477
Praktische Winke, die Macht der Gewohnheit bei der Erziehung zu verwerten.	
Goerth	482
Ein Beitrag zum botanischen Unterricht. Friesicke	495
Zur Philosophie Herbarts. Dittes	500
Naturgeschichte in der Volksschule. Junge	520
Ist das Rechnen formalbildend? Mittenzwey	545
Zilleriana. Dittes	580
Die Stellung des Lehrers in der Schulverwaltung. Helmcke	617
Die Hausaufgaben. Taschek	634
Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht. Dietrich	641
Christenthum und modernes Denken. Loeck	681
Studien zur Frauenfrage mit besonderer Berücksichtigung ihrer pädagogischen	
Seite. Horwicz	700, 753
Eine Schul- und Hausordnung für die Schularbeit und das Schulleben. Jütting	721
Die Normalwörtermethode und deren notwendige Weiterbearbeitung. Weis-	
könig	770
Der bürgerliche und Moralunterricht in der Volksschule Frankreichs	787
Der Gesangunterricht in der Schule. Gild	798

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

Christenthum und modernes Denken	681
Über Toleranz	287
Zur Philosophie Herbarts	500
Der psychische Organismus	409
Über das Verhältnis von Logik und Grammatik	477
Die classische Bildung in der Gegenwart	137, 209
Beleuchtung einiger Ansichten J. H. v. Kirchmanns über die Zahl	345, 419
Reale Bildung des Zahlbegriffes (Vgl. hierzu S. 230—233)	87
Studien zur Frauenfrage	700, 753

II. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

Pestalozzi für immer	1
Friedrich Eduard Beneke	273
Ein Seminarbesuch vor 30 Jahren	427

III. Zur allgemeinen Pädagogik.

Die Affecte als pädagogisches Problem	8
Über Kinderverwahrlosung und Knabenhort	17
Zur Erziehung der aus höheren Schulen entlassenen weiblichen Jugend	100
Aus dem Kampfe um die Organisation der Zwangserziehungsanstalten	214, 309
Über Schulen für schwachbefähigte Kinder	361
Ein Wort über körperliche Züchtigung in der Schule	227

Literatur.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (resp. Herausgeber oder Titel) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die beige-setzte Ziffer bezeichnet die Seite, auf der sich die Recension findet.

Adam 260. Andresen 63. Arendt 541. Bänitz 265. Bauernfreund 61. Baumgartner 269. Behrendsen 615. Berlepsch 338. Berra 539. Bertram 268. Blum 341. Bruhns 807. Claussen 261. Connor 806. Deusing 805. Dühring 261. Duruy 613. Eckardt 63. Egelhaaf 541. Eiben 264. Eichler 807. Elterich 258. Engelin 64. Erler 611. v. Fischer 338. Franke 266. Fröhlich 256, 336. Frohschammer 251. Garbs 537. Gläser 614. Goerth 257. Gräve 679. Grosse 804. Gurcke 64. Hänselmann 264. Harder 540. Heller 66. Hertter 338. v. Hochstätter 259. Hörnes 408. Hummel 254. Jäger 537. Innerösterreichische Mittelschule 805. Jost 336, 406. Junge 342. Jütting 540. Kaiser 269. Kehr 63. Kippenberg 406. Kleyer 339. Knauer 265. Knilling 805. Kohn 541. Lakemann 261. Landmann 542. Lang 806. Lange 64, 804. Lehmann 264, 267. Leimbach 612. Leonhard 408. Leutz 605. Meyer 255. Mittenzwey 258. Morf 60. Müller 60. Mylius 616. Neumann 341. Neurath 253. Nohl 402. Oppel 612. Pädagogischer Jahresbericht 259. Pickel 668. Pilz 67, 259. Ploetz 268. Reichel 67. Rein 668. Reinecke 60. Ricard 269. Richter 64. J. P. Fr. Richter 804. Riedel 264. Rosenberger 654. Rüegg 678. Ruschka 257. Scheller 668. Schenkling 341. Scherfig 254. Schmidt 258. Scholz 66. Schröder 67. Schubert 614. Schurig 64, 615. Schuster 63. Seidel 255. Seiffert 679. Staudinger 249. Stephanus 407. Stier 269. Stubba 340. Thörner 542. Tschacke 64. Vieter 61. Vogel 408. Vollhäring 262. Walsemann 607. Weber 336. Wenig 337. Wenz 407. Wernecke 538. Wesendonck 256. Wychgram 538. Zeisig 263. Zens 678. Zippel 264, 616.

Pestalozzi für immer!

Das dritte Jahrbuch von Adolf Diesterweg — es erschien 1853 — trägt das Motto: „Pestalozzi für immer!“ —

Fast scheint es, als ob dieses Wort veralten und der Vergessenheit anheimfallen sollte. Schon ist es vielen Pädagogen, für die es ja geschrieben, unbekannt, vielen bedenklich, vielen ein Ärgernis.

Uns ist es ein unvergesslicher Wahlspruch, ein Ausdruck edler Begeisterung, ein heiliges Vermächtnis aus der Blütezeit der Pädagogik, ein Mahnruf zur Treue gegen die ewigen Ideale der Menschenbildung. Pestalozzi ist nicht der Verkündiger einer subjectiven und wandelbaren Lehrmeinung, nicht der Erfinder eines ephemeren Systems, nicht der Stifter einer Secte: er ist eine Stimme der Menschheit, ein Seher im Reiche allgemeingiltiger und unvergänglicher Wahrheit, ein Wecker des göttlichen Funkens, der jedem Einzelwesen unseres Geschlechtes eingeboren ist. Darum will er keinen Autoritätsglauben, sondern selbstthätige Überzeugung, keine Abrichtung, sondern freie Entwicklung. Das ist Pestalozzis Wesen und Bedeutung: er ist kein bloßes Individuum, sondern ein Typus. Noch heute haben viele, die seinen Namen nennen, viele auch, die über ihn hinaus zu sein wännen, ihn nicht halb begriffen.

Wol hatten schon andere Pädagogen vor ihm gedacht, gefühlt, gewollt, was er selbst dachte, fühlte und wollte, aber keiner mit der gleichen Urkraft und Genialität, mit der umfassenden Allgemeinheit und durchdringenden Entschiedenheit, wie er. Darum ist er, wie Diesterweg sich ausdrückt, „der leuchtendste Fixstern am pädagogischen Himmel.“ Luther, Melancthon und Bugenhagen, Ratke, Comenius und Francke, Locke, Rousseau und die Philanthropisten waren ihm vorangegangen. „Dieses sind unsere Hauptsterne am pädagogischen Himmel, unter welchen der Stern Pestalozzi den Glanz ganzer Sternbilder überstrahlt.“ So Diesterweg.

Wir sind derselben Ansicht, und das „Pædagogium“ ist dem nämlichen Geiste entsprungen und gewidmet, der in Pestalozzi wirkte. Es ist dazu bestimmt, diesen Geist rein und kräftig zu erhalten, als das allein verlässliche Heilmittel gegen Erlahmung und Zersplitterung, gegen Afterweisheit und Engherzigkeit auf pädagogischem Gebiete. Darum hat unsere Zeitschrift nicht nur ihrer ganzen Richtung nach die Ideen Pestalozzis stets festgehalten, sondern auch in jedem ihrer Jahrgänge eingehende Abhandlungen über das Leben, Denken und Wirken dieses unsterblichen Mannes gebracht. Und so wollen wir es auch ferner halten; wir beginnen den neuen Jahrgang mit dem Wahlspruch: „Pestalozzi für immer!“

Damit knüpfen wir zugleich an die letzten Hefte des vorigen Jahrganges an. Dort brachten wir von unserem ausgezeichneten Mitarbeiter Morf, dem gründlichsten Forscher und Kenner in Sachen Pestalozzis, einen Artikel unter dem Titel: „Pestalozzi und die Philanthropisten“, aus dem wir hier einige Sätze wiederholen, weil sie uns geraden Weges in das Programm aller echten Pädagogik einführen.

„Der Unterricht muss den ewigen Gesetzen unterworfen werden, nach denen der menschliche Geist sich entwickelt.“

Hiermit bezeichnet Pestalozzi klar und scharf die oberste und allgemeinste Richtschnur, die psychologische Norm, aller Lehrthätigkeit, als einer Abtheilung des gesammten Werkes der Menschenbildung, deren Ganzes er überhaupt den Entwicklungsgesetzen der Menschennatur unterstellt. Und damit diese Norm nicht etwa blos „im Princip“ anerkannt, in der That aber wieder abgeschwächt, gedeutelt, verkümmert, entstellt werde, fügt Pestalozzi klar erläuternd hinzu:

„Der Sohn des Bettlers und der Sohn des Fürsten sind gleicher Natur; dieselbe Menschlichkeit blüht in allen Herzen, dieselbe Seele ebet und flutet in allen, die vom Weibe geboren sind; in allen herrschen dieselben Entwicklungsgesetze; die Natur kennt keine Stände.“

Damit ferner die pädagogische Norm nicht eine bloße Theorie bleibe, sondern in ihrer ganzen Tragweite und Würde, nämlich als ein unbedingt verbindliches Gebot für die menschliche Gesellschaft erkannt werde, erinnert Pestalozzi nachdrücklich an die unleugbaren Forderungen der Humanität, denen wenigstens diejenigen nicht widersprechen dürfen, welche sich zum Christenthum bekennen. Er sagt:

„Wie groß und von welcher Art das Eigenthum des Christen auch sein mag, er ist verpflichtet, dem armen, eigenthumslosen Mann, den die Vorsehung ihm nahe gestellt, mit der Gabe, die er empfangen hat, auf eine Weise zu dienen, wie er, wenn er selbst arm und eigenthumslos wäre,

besonders in Rücksicht auf die Ausbildung der Anlagen und Kräfte, die er zu seiner Selbsthilfe von Gott empfangen, wünschen würde und wünschen müsste, dass ihm gedient würde.“

Diese Aussprüche Pestalozzis halten wir für unumstößlich und unanfechtbar, für unmittelbar einleuchtende und schlechthin gültige Lehrsätze, für grundlegende Axiome und kategorische Imperative der Pädagogik. Pestalozzi hat sie nicht erdacht, nicht erfunden, nicht ausgeklügelt, sondern entdeckt, geschaut, erkannt, gefühlt, gewollt. Sie sind nicht individuelle, persönliche, subjective Meinungen, sondern generelle, menschheitliche, objective Wahrheiten, begründet in der gesammten Geistesverfassung und Entwicklungsweise unseres Geschlechtes. Jeder normal beanlagte und naturgemäß sich ausbildende Mensch kann sie finden und muss sie begreifen, sobald sie ihm dargelegt werden. Da bedarf es keiner Speculationen und Fitionen, keiner Spitzfindigkeiten und scholastischen Deductionen, keiner Machtsprüche und keines Autoritätsglaubens, sondern nur eines geraden, offenen Sinnes und einer willigen, unumwundenen Anerkennung unlegbarer Verhältnisse. Da gilt kein Handeln und Modeln, kein Wenn und Aber, kein geheimer Vorbehalt und kein kluges Vorbeischleichen, es gilt nur ein rundes, entschiedenes Ja oder Nein, ein offenes Für oder Wider. Wer hier schwankt oder schweigt, der ist entweder noch nicht klar über das, was er will, oder nicht aufrichtig in seinen Bestrebungen. Die Pädagogik verträgt in ihren Grundlagen keine Dunkelheiten, keine Halbheiten, keine Zweideutigkeiten, keine Widersprüche, keinen Zwiespalt zwischen Kopf und Herz, zwischen Theorie und Praxis; sie ist die harmonische Zusammenfassung alles Hohen, dessen der Mensch fähig ist, sie ist Gedanke, Einsicht, Überzeugung, Gefühl, Kraft, Wille und That, Alles in Einem.

Hier könnten wir schliessen; denn wo die wenigen Grundsätze Pestalozzis, welche wir angeführt haben, klar erfasst und gründlich durchdacht werden, da kann die Pädagogik im großen und ganzen unmöglich auf Irrwege gerathen. Weil es aber den Anschein hat, als ob ihre Fundamente von verschiedenen Seiten her verdunkelt werden sollten, so müssen wir sie noch etwas deutlicher ans Licht stellen.

Unlängst ist der dritte Band von Morfs Pestalozzi-Biographie erschienen.*) Möge dieses Meisterwerk den Geist des größten Pädagogen, den die Geschichte bis jetzt kennt, aufs neue erwecken! Mit

*) Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Von H. Morf, a. Seminardirector und Waisevater in Winterthur. Dasselbst bei Bleuler-Hausheer & Co.

sicherem Kennerblicke hat der Verfasser dem neuen Bande als Signatur etliche Sätze vorangestellt, in welchen Pestalozzi selbst die Grundlinien seines Denkens und Strebens zeichnet.

„Das Tröstliche gegen alle Übel, denen das Menschengeschlecht ausgesetzt ist, liegt in dem ewigen Göttlichen der menschlichen Natur selber.“

Das ist Pestalozzis Glaube an die Menschheit, ohne welchen die Pädagogik jedes sicheren Fundamentes und damit jeder beharrlichen Zuversicht entbehren müsste. Dieser Glaube aber, wenn er lebendig sein soll, kann nicht willkürlich erzeugt, nicht mitgetheilt, nicht von außen her erworben, nicht aus Büchern erlernt werden: er muss, wie bei Pestalozzi, selbstthätig emporwachsen im Gemüthe dessen, welcher sich in den Dienst der Jugendbildung stellen will, emporwachsen aus dem eigenen unmittelbaren Gefühl und Bewusstsein von den Anlagen, Kräften und Strebungen, mit welchen die menschliche Natur ausgestattet ist. Wer diese Gaben, diese Grundlagen, Fähigkeiten, Triebe und Gesetze der Entwicklung und Vervollkommnung nicht in sich selbst, nicht im Kinde, nicht im Wesen unseres Geschlechtes findet, schaut, fühlt, anerkennt und ehrt: der mag mancherlei lernen und werden können, — für den pädagogischen Beruf fehlt ihm das tiefste, das entscheidende Merkmal.

Aber nicht allein des Guten ist der Mensch fähig, und nicht ohne vielfache Gefahren, Schwierigkeiten, Hindernisse und Störungen ringt das Göttliche in ihm nach Entfaltung. Darum bedarf er von Jugend an des Schutzes, des Beistandes, der Führung und Leitung, und darum sagt Pestalozzi:

„Die höchste Hilfe, die gegen die am tiefsten im Lande eingewurzelten Übel möglich, ist einzig von der Erziehung zu erwarten.“

Wie aber findet die Erziehung die rechten Wege und Mittel zur Entfaltung der guten Keime im Menschenkinde?

„Eine den Ansprüchen der Menschennatur und den Bedürfnissen der Zeit genughuende Volks- und Nationalbildung kann nur angebahnt werden, wenn die Entfaltung der Grundkräfte unserer Natur auf eine mit dieser Natur übereinstimmende Weise durch psychologisch geordnete Mittel erzielt und diese jetzt noch so vielfach mangelnden Mittel von allen Seiten erforscht, geprüft und benutzt werden.“

Dazu aber gehört Studium und Übung. Der Pädagog wird geboren — zum Theil; er bildet sich selbst — zum Theil; bei der glücklichsten Begabung und dem begeistertsten, reinsten, rastlosesten Streben bedarf er, soll er in der kurzen Spanne eines Menschenlebens den schwierigsten Beruf mit glücklichem Erfolg betreiben, der Belehrung

und Anweisung durch Personen und Bücher, welche ihn einführen in das, was in der pädagogischen Wissenschaft und Kunst bereits erworben ist. Darum sagt Pestalozzi:

„Alle Grundsätze der Menschenbildung und alle Fortschritte der Erziehungskunst sind umsonst, wie in den Tag hineingegeben und wie in der Luft dastehend, so lange nicht Anstalten da sind, in denen eine bedeutende Anzahl von Jünglingen und Mädchen zu einer vollendeten Kenntnis und Ausübungskraft des ganzen Umfanges der echten Grundsätze der Menschenbildung und der vollendeten Mittel der Erziehungskunst erzogen und gebildet werden.“

Das sind die pädagogischen Grundsätze und Zielpunkte, welche Pestalozzi für alle Zeiten festgestellt hat. Und mehr als dies: er hat sie versucht, geübt, erprobt, gelebt, hat für sie seine ganze Persönlichkeit, all seine Kraft und Habe, sein ganzes Schicksal und Dasein eingesetzt, nicht im Besitz oder Gefühl absoluter Unfehlbarkeit, nicht ohne Irrthümer und Missgriffe in der Ausführung, aber mit einer bewunderungswürdigen Originalität, Aufopferung und Seelengröße und dabei mit rührender Bescheidenheit und Demuth. Keiner vor ihm und keiner nach ihm hat die Höhe seines Geistes, die Größe seiner Thaten erreicht, ob auch manche seine Leistungen und sein Verdienst als ihre eigenen Leistungen und ihr eigenes Verdienst in Anspruch nehmen wollten. „Ich musste“, sagt Pestalozzi, „meine Versuche unter allen Hemmungen der Armut, der Verachtung und Hintansetzung anfangen und zum Theil fortsetzen. Ich war genöthigt, entweder den Versuch in meiner Hand wie eine Seifenblase verschwinden zu sehen, oder für denselben alles aufs Spiel zu setzen. Ich that das letztere.“

Aus dem ganzen Wesen und Leben, Thun und Lassen dieses seltenen Mannes erklärt es sich, dass er in denen, die ihm nahe standen und ihn begriffen, eine Begeisterung und Verehrung erweckte, wie sie kein anderer Pädagog in gleichem Maße hervorrief. Hören wir statt vieler nur einen. „Es muss“, sagt Niederer von seinem geliebten Meister, „ein übermächtiger Genius da sein, der Kräfte zu wecken, zu leiten, zu gebrauchen weiß; ohne ihn ist keine Einheit, kein Mittelpunkt, kein Zusammenhang. Einen Mittelpunkt aufstellen, eine Masse von Kräften darum concentriren und sie sämmtlich — nicht nach einer willkürlich geschaffenen Form, sondern nach nothwendigen Gesetzen — zu den Wirkungen bringen, die die Idee fordert: das ist die Kraft des Genius . . . Der Mann und seine Handlungsweise, zu dem mich freie Wahl geleitet hat, ist mir etwas Heiliges, Religiöses. Ich betrachte ihn mit frommer Rührung, wie seine Schick-

sale. Die Fulgurationen seines Geistes zu beobachten, sein inneres Wesen anzuschauen und aufzufassen, wie ich es kann, um höheren Sinn um mich her zu verbreiten, ist ein Genuss für mich, den niemand kennt.“ — Und aus dieser überzeugungsvollen Verehrung heraus erklärte einst Niederer in einem ernsten Streite, dass er Muth genug fühle, „die Überreste des Jahrzehnte zertretenen Daseins eines Mannes in Schutz zu nehmen, der für die Menschheit nicht nur glühte und handelte, sondern litt, wie wenige leiden können, und ausharrte“ — und dass er „seine Ehre und sein Leben daran setzen werde, diesem Namen Gerechtigkeit und Ehre zu verschaffen und ihm den Ruhm zu erhalten, der ihm gebührt“.

Wer in der glücklichen Zeit, da nicht Noth und Zwietracht den Lebensgang des herrlichen Mannes störte, in den Kreis eintrat, welchen er, in freier Vereinigung und gegenseitiger Achtung der persönlichen Gaben, mit Krüsi, Niederer, Muralt, Tobler, Schmid, Ramsauer u. a. bildete, der fühlte sich beglückt und erhoben durch den Geist, der in diesem Kreise waltete. Wir können es uns nicht versagen, aus Morfs Buch hier noch den Gruß anzuführen, welchen der edle Freiherr von Wessenberg, Generalvicar des Bisthums Constanz, nach der Rückkehr von einem Besuch in Yverdon an Pestalozzi und seine Mitarbeiter richtete.

An meine Freunde in Iferten.

Kennst du den *Ort*, wo reges Leben wohnt,
Wo frohe Wirksamkeit des Geistes thront?
Den guter Kinder zarte Blüte schmückt,
Wo dich ihr heitrer Anblick hoch entzückt?

Kennst du ihn wol?

Dahin! Dahin!

Zu euch möcht' ich dem Weltgewühl entflieh'n!

Kennst du den *Mann* — für Brüder glüht sein Herz —
Theilst du mit ihm der Menschheit Wol und Schmerz?

Hebt dich sein Geist zu höhern Schwung empor?

Lauscht seinem Wort dein wonnetrunken Ohr?

Kennst du ihn wol?

Dahin! Dahin!

Zu ihm, dem Edeln, wird dich Sehnsucht ziehn!

Kennst du den *Bund*, den treue Freundschaft schließt?

Wo Geist und Herz in Liebe überfließt?

Der Männer Bund, dem Guten nur geweiht,

Für andrer Wol zu opfern stets bereit?

Kennst du ihn wol?

Dahin! Dahin!

In euern Kreis, Geliebte, möcht' ich ziehn!

Kennst du den *Pfad*, den tiefe Stille weicht
In heil'ger Nacht, wenn Luna Schlummer streut?
Wo Ahnung bess'rer Zukunft uns umspielt
Und ganz der Freund dem Freunde sich enthüllt?
Kennst du ihn wol?
Dahin! Dahin!
Zu dir, o mein Geliebter, möcht' ich ziehn!

Man kann in Wahrheit behaupten, dass alle Fortschritte, alle heilsamen Erfolge, welche in der Neuzeit auf dem Gebiete der allgemeinen Volksbildung errungen worden sind, entweder ihren unmittelbaren Ausgangspunkt hatten in der von Pestalozzi erweckten Begeisterung und den von ihm festgestellten Grundgedanken, oder doch denselben Anschauungen, Gesinnungen und Bestrebungen entsprangen, welche eben in Pestalozzi zu epochemachender Blüte gelangt waren. Für die Zukunft aber kann man mit Sicherheit voraussagen, dass die gedeihliche Fortführung des öffentlichen Bildungswesens abhängt von der Treue und lebensvollen Frische, mit welcher auf dem von Pestalozzi gelegten Grunde weiter gebaut werden wird, dass hingegen der Abfall vom Geiste Pestalozzis unfehlbar zum Rückgang der Erziehung und des Unterrichts, sowie zum Verfall der geistigen, moralischen und materiellen Kraft der ganzen Gesellschaft führen müsste, ja bereits ein deutliches Merkzeichen dieses Rückganges und Verfalles sein würde.

In den Ausbau und die einzelnen Theile des von Pestalozzi begründeten Erziehungs- und Unterrichtssystems einzugehen, ist hier nicht der Ort, zumal unsere Zeitschrift in jeder Nummer davon zeugt; im Zusammenhang belehren darüber die Werke des Meisters selbst und seiner Nachfolger, besonders Diesterwegs. Mögen diese Werke nicht durch den Schutt der Epigonen verdeckt werden und niemals der Vergessenheit anheimfallen, sondern fort und fort den pädagogischen Sinn aufs neue erwecken, stärken, erleuchten, befruchten! —

Hier seien nur noch zwei Worte von Diesterweg in Erinnerung gebracht. Sie finden sich in dem oben citirten Jahrbuche, in welchem das Motto: „Pestalozzi für immer!“ — vielseitig erläutert und gerechtfertigt wird, und lauten:

„Wer Pestalozzi verwirft, verwirft die ganze neuere Weise der Erziehung und des Unterrichts, das Princip der Entwicklung. — Soweit es Menschen gibt, die durch die Erkenntnis ihres eigenen Wesens zur Freiheit gelangen, muss in unserer Zeit Pestalozzis Idee der Menschenbildung als Leitstern für alle Erziehungsbestrebungen anerkannt werden. In ihrem Lichte können sich alle freien Männer

leicht verstehen über das Vorwärts und Rückwärts in der Volksbildung, über das, was sie vor allem zu unterstützen, und was sie aus allen Kräften zu bekämpfen haben.“

So ist es, und hiernach werden wir uns halten, nach wie vor.
D.

Die Affecte als pädagogisches Problem.

Von *H. Keferstein-Hamburg.*

Wir stellen uns die Aufgabe, die Affecte als ein Object pädagogischer Behandlung des näheren zu beleuchten. Zunächst zwar kann zugestanden werden, dass der Affect keineswegs als etwas schlechthin Abnormes und Ungesundes im Bereiche psychischer Zustände anzusehen sei. Wer möchte dies u. a. von Affecten der activen oder Plusseite, wie: angenehme Überraschung, plötzliche Erheiterung, Lustigkeit, Entzücken, Muth, Bewunderung, Begeisterung — ja selbst vom Zorn, oder von denjenigen der passiven oder Minusseite, wie Reue, Scham etc., ohne weiteres behaupten und nicht vielmehr einräumen, dass selbst von einem heiligen Zorne und einer völlig gerechten Entrüstung geredet werden könne, und dass wir die Fähigkeit, gewisse Dinge und Erscheinungen zu bewundern, für gewisse Ideen und Handlungen sich zu begeistern, als unentbehrliche Merkmale eines theilnehmenden, empfänglichen Geistes, ja selbst sittlicher Eigenschaften zu betrachten haben. Unmöglich werden wir uns für einen Menschen erwärmen, der, sei es vermöge einer tief in seiner Natur begründeten geistigen Schwerfälligkeit oder stumpfsinnigen Blasirtheit durch nichts aus seiner Gemüthsruhe herausgerissen werden kann. Haben doch dergleichen Naturen, die weder warm noch kalt sind, sogar etwas geradezu Unheimliches an sich; es scheint ihnen etwas zum Menschsein Gehöriges abzugehen. Dem entsprechend werden wir auch selbst den Leidenschaften (wovon a. a. O. näheres) keineswegs jede Berechtigung absprechen können. Und es dürfte aus dem Vorstehenden die Behauptung abzuleiten sein, dass die Erziehung sogar zu verhüten habe, dass etwa jede Disposition zu Affecten (oder zu Leidenschaften) ausgerottet werde. Was trotzdem dem Zustande des Affects wiederum das Gepräge einer pathologischen und somit diätetisch-pädagogisch zu behandelnden Erscheinung verleiht,

dürfte hauptsächlich in folgenden, Affecte begleitenden, Umständen seine Ursache haben.

Zuerst tritt uns im Affect, natürlich in dem einen mehr, im anderen weniger, eine Störung, Überraschung, ja Erschütterung des vorhandenen Gemüthszustandes und damit des diesem zugrunde liegenden Vorstellungsablaufs entgegen, die — wie alles plötzlich und überraschend auf die Seele Eindringende — vermöge ihres unvermittelten und gewaltsamen Auftretens leicht krankhafte seelische Zustände nach sich ziehen kann. Fehlt es doch nicht an Beispielen, dass urplötzlich auf die Seele wirkende Nachrichten, Wahrnehmungen, Erfahrungen eine völlige geistige Zerrüttung zur Folge hatten, namentlich auch in dem Falle, wenn die erschütternd wirkenden Eindrücke sich rasch nacheinander wiederholten. Dass wir, vom Affect ergriffen, sozusagen, von Sinnen kommen, außer uns gerathen, das Verkehrteste und der augenblicklichen Situation völlig Unangemessene thun, sprachlos werden u. s. w., wäre allein schon hinreichend, um die Gefährlichkeit des Affects außer jeden Zweifel zu stellen. Das Äußerste und Höchste in dieser gefährlichen Erscheinung des Affects ist jedenfalls, dass wir aus der Gleichgewichtslage unseres normalen Ich völlig herausgeworfen werden, jedes klaren Bewusstseins dieses unseres Ich verlustig gehen, damit zugleich alle normalen Beziehungen zu unserer Umgebung plötzlich preisgeben und uns zu Handlungen hinreißen lassen, die unter Umständen unser eigenes, wie das Lebensglück der auf uns Gestellten für immer zerstören können. Selbstverständlich denken wir dabei namentlich an die möglichen Folgen des mit Groll und Ingrimme verbundenen Zorns oder an die mit Freudenrausch sich paarende Ausgelassenheit, oder an schwärmerische Ekstase, oder auch an die Verzweiflung, von welcher letzteren fortgerissen wir z. B. imstande sind, mit einemmale alles das zu verfluchen, was uns sonst theuer und heilig gewesen war. Dass wir im Affect außer uns gerathen, unser wahres Ich völlig — wenn auch nur vorübergehend — verlieren können, wäre allein schon hinreichend, um die Erziehung zum entschiedensten Kampfe gegen die Disposition wenigstens zu gewissen Graden resp. Arten Affecten herauszufordern.

Wie es indessen im ganzen Wesen des Affects begründet liegt, dass in demselben der leibliche Organismus in Mitleidenschaft gezogen wird, so kommen außer den psychischen auch physische Krankheitserscheinungen im Affect zu Tage. Von deren Höhegrad zeugt nicht etwa bloß das mit manchen Affecten auftretende plötzliche Erröthen oder Erbleichen, oder auch der rasche Wechsel der Gesichtsfarbe,

oder das Anschwellen der Muskeln, oder das Rollen des Auges, oder das ungewöhnlich gesteigerte Maß der Körperkraft (z. B. im Fortbewegen von Lasten), oder das vor den Mund Treten des Schaumes, oder das Knirschen mit den Zähnen, oder das Ballen der Fäuste und Aufstampfen mit dem Fuße, oder eine auffällige Veränderung der Stimme, oder dem gegenüber das Versagen körperlicher Functionen bis zur völligen Ohnmacht, sondern das alles findet seinen Höhepunkt in dem mit der Culmination des Affects zugleich eintretenden Tode. Wie der äußerste Grad des Zornes, so vermag das Übermaß der Freude, des Schmerzes, vielleicht auch des furchtsamen Entsetzens wie der tiefen Beschämung, wenigstens leichter erregbare Organismen plötzlich zu zerstören. Im anderen Falle entwickeln sich im Gefolge des häufiger hervortretenden Affects namentlich bei einigermaßen vorhandener Anlage chronische Leiden, besonders des Nervensystems, das ja nächst den Centralorganen des Gehirns dem gesammten Seelenleben am nächsten steht.

Gilt es nun aber, dem Affect als einem wenigstens theilweise dem Menschen höchst gefährlichen Seelenzustande pädagogisch entgegen zu arbeiten, so wird man am sichersten zum Ziele gelangen, indem man sich der Momente bewusst zu werden sucht, welche befruchtend und fördernd auf die Entstehung des Affectzustandes einzuwirken vermögen. Mit der Einsicht in diese gewinnen wir naturgemäß den unmittelbarsten Zugang zu einem prophylaktischen Vorgehen gegen die Entstehung oder doch das Wuchern der Affectzustände.

Im allgemeinen hat man von psychischen wie physischen Dispositionen zum Affect zu reden, also von natürlichen Gegebenheiten, die der Entstehung affectuöser Zustände besonders günstig sind. In den Temperamenten wäre eine sowol seelische als leibliche Anlage zu constatiren, und hat man sich daran gewöhnt, mit je einem Temperament immer auch gewisse Affectzustände verbunden zu denken. Ohne Zweifel neigt ja allerdings der Sanguiniker z. B. zu den Affecten des Entzückens, der Begeisterung, der Ausgelassenheit und schwärmerischen Ekstase, wie andererseits der Melancholiker zu denen der Verstimmung, banger Erwartung u. s. w. sich besonders angelegt zeigen wird. Was wir heutzutage mit Nervosität zu bezeichnen pflegen, ist ohne Zweifel der zugleich physische und psychische Zustand der sich für Erregung von Affecten besonders eignet. Die Nervosität, die zu einer Art vornehmer Modekrankheit geworden ist, und mit deren schonender Bezeichnung man selbst Geistesstörungen benennt, kann nun theils geerbt, theils in mannigfachster Weise anerzogen, theils die Folge selbst-

gewählter, aber auf gesellschaftlichen Sitten oder Unsitten beruhender verkehrter Lebensweise sein. Alles naturwidrige Leben sowol in Gestalt übermäßiger Genüsse als übertriebener Ansprüche an psychisch-physische Leistungsfähigkeit (wohin ja auch wiederum „das Genießen“ und „Mitmachen“ gezählt werden kann) dient zur Beschleunigung und immer weiteren Ausbreitung dieser Krankheit und somit zugleich zur Beförderung der Affectzustände. Demnach haben wir als ein pädagogisches Hauptmittel gegen die Entstehung dieser Zustände die möglichste Bekämpfung der Entstehung der Nervosität zu betrachten. Natürlich müssen wir uns dabei auf dasjenige beschränken, was im Sinne eines naturgemäßen Lebens geschehen kann. Und da gilt es, immer aufs neue gegen alles Überreizen der Jugend durch geistige oder andere Zumuthungen, sowie gegen jede Art verfrühter Genüsse mit aller Entschiedenheit vorzugehen. Wir müssen an diesem Orte auf eine eingehendere Besprechung der Diätetik des Leibes und der Seele verzichten, können jedoch trotz aller Einsprache von Seiten optimistisch gerichteter Männer uns nimmermehr von der Behauptung einer allgemein verbreiteten Überanspannung der kindlich-jugendlichen Lebenskräfte losmachen.

Es ist inzwischen keineswegs nur die mit der Nervosität verbundene leichte Erregbarkeit der menschlichen Natur, welche die Häufigkeit und Stärke von Affectzuständen herbeiführt, und die es daher zu bekämpfen gilt. Wir haben als den Affect begünstigende und somit pädagogisch zu bekämpfende Momente unter anderem folgende ins Auge zu fassen.

Die Erziehung oder besser die Art der Führung der Kindheit und Jugend ist vielfach selbst die Quelle für eine leichte Entstehung von Affecten. Zunächst ist hier an das schlimme Beispiel zu erinnern, das wir Älteren mit einem leicht erregbaren, heftigen, zornigen — oder sonst überreizten Wesen unseren Kindern geben, und das sich ebenso sicher auf unsere jugendlichen Umgebungen verpflanzen kann, wie allerlei andere schlimme Vorbilder in Wort, Geberde, Handlung u. s. w. Die Heftigkeit der Gefühle, denen wir freien Lauf lassen, wird sich bald auf unsere Kinder und Zöglinge übertragen. Nehmen wir uns selbst nicht in Zucht, um z. B. eine völlig thörichte Furcht vor gewissen Naturerscheinungen oder gewissen Verhältnissen und Erscheinungen im Leben nach Kräften zu unterdrücken, so wird das Gemüth unserer Kinder bald unter den betreffenden Bedingungen von gleichen oder doch ähnlichen Erschütterungen ergriffen werden. Wie ganz anders wird eine Mutter auf den bleibenden Gemüthszustand

ihres Kindes wirken, welche beim Ausbruch eines heftigen Gewitters völlige Ruhe behauptet und sich nichts von etwaiger Besorgnis anmerken lässt, als die in solchen Fällen den Kopf verlierende und zu den thörichtsten Angstausrüchen fortgerissene. Die Macht des Beispiels bewährt sich sicherlich auch in diesem Bereiche der Einwirkung seelischer Phänomene der einen auf die anderen; auch hier ist von Ansteckungsprocessen zu reden.

Aber nicht genug, dass der Affectzustand des Erwachsenen ansteckend auf die jugendlichen Zeugen hinüberwirkt, und dass demnach auch nach dieser Seite die größte pädagogische Vorsicht geboten scheint; wir haben weiter zu betonen, dass eine Menge sittlicher Schwächen und Gebrechen, die wir an uns selbst zeigen und dulden und denen wir in der Erziehung unserer Kinder zu großen Spielraum gönnen, eine reiche Nahrung für die Entstehung von Affecten darbieten. Dahin rechnen wir z. B. die Offenbarung eines rechthaberischen, herrschsüchtigen, hochmüthigen, egoistischen Geistes, dahin die Zulassung trotziger Auflehnung gegen fremdes Gebot und fremde Meinungsäußerung. Wir meinen, dass in allen diesen Gemüthseigenschaften ein ungemein fruchtbarer Boden, z. B. für die Affecte des Zornes, Ingrimm, der Erbitterung, Verstimmung u. s. w. zu erkennen sei. Je mehr wir uns gewöhnen durften, unser Ich schon in der Kindheit geltend zu machen, desto heftiger bäumt sich unser Inneres gegen die uns etwa bestürmenden Feinde auf.

Aber auch darauf ist hinzuweisen, dass wir in fast boshafter Weise zur Erregung von Affecten in unseren Kindern und Zöglingen beitragen und anregen können, wenn wir ihnen z. B. ohne alle Noth und jeden triftigen Grund Lieblingswünsche und selbst solche Dinge versagen, deren Gewährung ihnen zum Segen gereichen würde. Aus „Lust am Verboten“ etwas verbieten muss eine sich immer in bedenklicher Weise äußernde Erbitterung des kindlichen Gemüths heraufbeschwören und kann namentlich auch leicht zu Affectzuständen oder zu förmlicher Verzweiflung und den Ausbrüchen der Leidenschaften des Hasses und der Rachsucht führen. Dahin gehört auch, dass nicht selten herausfordernde, bitter-ironische Worte an vielleicht gutherzige und feinfühlig Kinder von spottsüchtigen lieblosen Personen (Erziehern im weitesten Sinne des Wortes) gerichtet werden. Wenn hierdurch sich heftig äußernde Verbitterung geweckt werden kann, so die Aufgelegtheit zu ähnlichen Affecten durch zu große Nachsicht gegen trotzig und unbescheiden sich gebardende Kinder. Dem gegenüber vermag allzu große, lange fortgesetzte, vielleicht mit grausamen Straf-

mitteln verbundene Strenge des Kindes Gemüth bis zur völligen Unempfindlichkeit lahmzulegen oder aber in heuchlerische und darum höchst gefährliche Gefügigkeit hineinzudrängen. Jedenfalls ist der offene und ehrlich hervorbrechende Affect immer noch erwünschter am Kinde, als etwaige kalte unheimliche Verslossenheit, die heute noch alles über sich ergehen lässt, um dann bei gegebenem Anlasse sich desto verheerender Luft zu machen.

Wir werden mit Rücksicht auf das eben Besprochene das bekannte biblische Wort als pädagogischen Rath gegen das Emporwuchern von Affecten gebrauchen dürfen: „Ihr Väter — oder ihr Erzieher, überhaupt ihr Erwachsenen, reizet eure Kinder nicht zum Zorne“, dessen umfassendere Bedeutung wir ja im obigen kennen gelernt haben.

Wenn wir aber die bereits eingetretene Entstehung von Affecten bei unseren Kindern und Zöglingen wahrgenommen, wenn wir nicht mehr blos mit Dispositionen, sondern mit vollendeten Thatsachen zu rechnen haben, so werden allerlei Gegenmitten zu legen sein, um dem Feinde dennoch sein völliges Eindringen möglichst zu erschweren. (Wol zu merken, könnten wir selbst auch wol die von Affectzuständen leicht Heimgesuchten sein und hätten uns in diesem Falle selbst in Heilung zu nehmen.) Die sorgfältige, consequente Beobachtung des Patienten wäre da in erster Linie zu empfehlen, damit bei den leisesten Andeutungen des sich regenden Übels sofortige Palliative oder völlig wirksame Gegenmittel angewandt werden könnten. Diese schließen natürlich auch sehr ernste und härtere Maßregeln keineswegs aus; indessen wird einem so tief ins Seelenleben und in den gesammten Organismus sich verästelnden und mit diesem verwachsenen Gegner gegenüber möglichst vorsichtig und diplomatisch vorgegangen werden müssen. Dahin rechnen wir die plötzliche Ablenkung der Vorstellungen auf ganz entgegengesetzte Objecte, dahin das geschickte Einführen eines schlagenden humoristischen Wortes, dahin die plötzliche Veränderung der ganzen den Patienten umgebenden Situation, dahin aber vielleicht auch die ganze Schwere eines zurechtweisenden, beschämenden, warnenden Wortes. Man hat auch die Objectivirung des zu überwindenden Zustandes, sowie dessen Paralsirung (s. das eben Vorhergehende) durch ablenkende Vorstellungsweise als Heilmittel gegen den Affect in Vorschlag gebracht, und es muss freilich als psychologisch möglich zugegeben und angenommen werden, dass die concrete Anschauung von Affectzuständen besonders gefährlicher Art auf davon ergriffene Personen einen abschreckenden und warnenden Eindruck hervorzurufen imstande ist; wie ja auch das Laster in seiner leibhaftigen Erscheinung eine

solche „heilsam abschreckende“ Wirkung hervorzubringen vermag. Dagegen versprechen wir uns von bloßer Warnung vor dem Affecte ebensowenig, wie überhaupt von einer lediglich in Worten ausgedrückten Belehrung über das praktische Verhalten.

Blicken wir nun aber nochmals auf die unter der Plus- wie Minusseite aufgeführten Affecte, so kann uns nicht entgehen, dass die Empfänglichkeit für eine Anzahl derselben außer von sittlichen Mängeln, üblen Vorbildern, mangelhafter Erziehung oder krankhaften psychischen Dispositionen auch von intellectuellen Mängeln (in Verbindung vielleicht mit Mangel an Selbstbeobachtung und Selbstzucht) bedingt sei. Oder hängt nicht der Grad der Fähigkeit, Überraschungen zu ertragen, also event. in Bestürzung zu gerathen oder mit Furcht, Entsetzen, Grauen und Verzweiflung erfüllt zu werden, wesentlich auch von dem Grade und der Art unserer intellectuellen Bildung ab? Wenn die Bewunderung einerseits als Zeichen eines theilnehmenden lebendigen Geistes gelten darf, so doch auch unter Umständen als Merkmal sehr geringer Einsicht und mangelhafter Kenntnisse. Freilich vermag die Lern- und Wissbegierde, sowie ein gewisser höherer Grad von Bekanntschaft mit einem Objecte in uns Entzücken und Begeisterung bei gewissen neuen unerwarteten Wahrnehmungen hervorzurufen; aber auch der Kenntnis- und Urtheilslose, sowie der Unerfahrene kann in Entzückung — vielleicht selbst in Begeisterung — nur leider am unrechten Orte, für nichtige Dinge — gerathen. Wir dürfen im allgemeinen die Behauptung wagen, dass, je beschränkter unser Urtheil, je dürftiger unsere Erfahrung und je mangelhafter unsere Kenntnis von Natur und Mensch geblieben, wir desto unvorbereiteter den möglichen ferneren Wahrnehmungen entgegengehen, von diesen also auch am leichtesten jenen überraschenden Stoß zu gewärtigen haben, der nun einmal zu einem Hauptmerkmal des Affects (neben der Mitleidenschaft des Organismus) gemacht werden muss. Dem tiefen Menschenkenner und dem mit den Gängen, Schicksalen und Entwicklungen des Lebens vielfach vertraut Gewordenen wird das Appercipiren und Begreifen vieler Wahrnehmungen und demnach die diesen gegenüber zu behauptende Gemüthsruhe ungleich sicherer und leichter gelingen, als dem Neuling in diesen Dingen oder auch demjenigen, der aus Erfahrungen und psychologischen Erscheinungen nichts zu lernen verstand. Menschliche Verhältnisse und Lebensereignisse verlieren in dem Maße einen gefährlichen Einfluss auf das Gemüth und somit ihre Affect erzeugende Kraft, als sie vorhergesehen oder doch geahnt und als möglich eintretende erkannt worden waren. Demnach wird der Weise, der Ge-

schichtskundige, der psychologisch Gebildete u. s. w. gegen den Affect am besten gewappnet dastehen. Das Bangen, Fürchten, aber auch das leichtfertige Hoffen, zu große Vertrauensseligkeit, zu hoch gespannte Erwartungen: diese und ähnliche Seelenzustände, wie sie das Symptom wenig tief Gebildeter (und des Sanguinikers) sind, werden auch stets willkommene Anlässe zu Affectzuständen bleiben, und lässt sich demnach die Art der Lösung unseres pädagogischen Problems von selbst errathen.

Und das Gleiche muss gelten gegenüber den aus Naturerscheinungen entspringenden Anlässen zu Affecten, wie dem Grauen, der Furcht, dem Entsetzen. Zwar wird sich auch der beste Kenner der Natur gegenüber gewissen hereinbrechenden Naturgewalten kaum noch völlige Kaltblütigkeit bewahren können. Doch in solchen Fällen kommt es ja mehr auf Charaktergröße und standhaften Muth, als auf intellectuelle Vorbereitung an. Aber dazwischen liegen auch solche Naturereignisse, die nur dem mit den Naturgesetzen völlig Unbekannten „Überraschungen“ bereiten.

Sofern auch die übel geleitete, krankhaft erregte Phantasie zur Entstehung des Affects ihren Beitrag liefern kann — wir erinnern u. a. an das noch keineswegs allerwärts ausgerottete Fürchtenmachen, an die von Ammen und ungeduldigen einfältigen Kinderwärterinnen leider noch viel benutzte Erregung des Gespenstersehens —, wird vermehrte Erleuchtung des Geistes, erweitertes Wissen, überhaupt also eine allseitige Hebung der Intelligenz den Zuständen des Affects ein wertvolles pädagogisches Gegengewicht schaffen. Ohne einer berechtigten Äußerung der Phantasie empfindlich zu schaden, wird eine erhöhte Intelligenz deren unerlaubten Ausschreitungen und den diesen correspondirenden Affecten siegreich entgegenwirken.

Die hier zuletzt gemachten Bemerkungen führen uns fast sämmtlich eine mangelhafte Auffassungsfähigkeit als überwiegende Ursache der Entstehung von Affecten vor Augen, und wir folgerten daraus die pädagogische Forderung einer allseitig gepflegten intellectuellen Bildung. Diese darf indessen, um den gewünschten und erwarteten Erfolg zu erzielen, keineswegs allein auf eine etwa möglichst große Summe von disparaten, noch dazu mechanisch angeeigneten Kenntnissen hinauslaufen; vielmehr handelt es sich auch hier um ein mit klarem Verständnis und freiem Urtheil verbundenes Wissen, weil eben nur ein solches eine reiche und vielseitige Anwendung auf das wirkliche Leben und seine mannigfaltigen Erscheinungen gestattet und somit die Auffassungsthätigkeit in hohem Grade unterstützt.

Es sind demnach überaus vielseitige Gesichtspunkte, welche sich für die Betrachtung der Affecte als eines pädagogischen Problems darbieten. Wir würden jedenfalls von der Behandlung dieses Themas der Psychologie einen verhältnismäßig geringen Ertrag ernten, wenn wir uns an der Erkenntnis des Wesens der Affecte genügen lassen, dagegen auf eingehendere Untersuchungen über ihre pädagogische Behandlung verzichten wollten. Das erschien uns ähnlich ungenügend wie die bloße Darlegung der Güter-, Tugend- und Pflichtenlehre in der Ethik, — der also die ergänzende Untersuchung über die Hauptmittel zur sittlichen Erziehung mangelte.

Über Kinderverwahrlosung und Knabenhorte.*)

Von *Dir. Dr. Sachse-Leipzig.*

Es ist ein wenig erfreuliches Zeichen unserer socialen Verhältnisse, dass Familienbewusstsein und Familienzucht mehr und mehr schwindet. Namentlich in größeren Städten ist von dem historischen Boden, auf dem sich in früherer Zeit das deutsche Haus aufbaute, nicht viel mehr übrig geblieben. Bei unsern Vorfahren hieß es: Erst ein Amt oder Geschäft, dann ein Haus und endlich eine Frau. Ehe die Familie gegründet wurde, waren die Vorbedingungen gegeben, unter denen ein Gedeihen derselben möglich war. Das ist in dem ursprünglichen Charakter unseres Volkes vorgezeichnet, das schon die ältesten geschichtlichen Zeugnisse als ein sesshaftes kennen und bei dem für den vollen Genuss der bürgerlichen Rechte eine lange Zeit hindurch ein liegendes Eigenthum erforderlich war, und wenn es auch — nach der sinnbildlichen Sprache unserer Rechtsbücher — so klein gewesen wäre, dass nur ein dreibeiniger Schemel darauf stehen konnte. Was früher Regel war, ist heute nur noch eine Gunst des Geschickes. Verschwunden sind die alten Bürgerhäuser mit ihren großen Stuben, Hausfluren, Höfen und traulichen Galerien, die einer Familie Raum die Fülle boten. Die moderne großstädtische Bevölkerung wohnt zur Miete und muss sich zu beschränken wissen und immer auf den Umzug bedacht sein. Selten stirbt ein Mensch in dem Hause, in dem er geboren war und jedes Familienglied hat ein anderes Geburtshaus. Verschwunden ist uns auch die Idee des ganzen Hauses, zu dem früher auch die Dienstboten, Gesellen und Lehrlinge und sonstige Untergebene zählten, dem auch die Großeltern und andere nahe Verwandte, die ein eigenes Heim nicht gefunden hatten, zugehörten. Ver-

*) Vortrag, gehalten in der Gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig.

schwunden ist recht häufig die Traulichkeit und der geheimnisvoll wirkende Einfluss der Familienstube, seit sie auf die heute übliche Ausdehnung zusammengeschrumpft ist, und seitdem besondere Zimmer für die einzelnen Familienglieder für vornehm gelten. Verschwunden sind die festen Formen, in denen sich früher das häusliche Leben und die häusliche Zucht bewegten, als das Familienoberhaupt noch nach patriarchalischer Weise seine Stellung erfasste und sich seiner hauspriesterlichen Würde bewusst war und als die Hausfrau noch in rastloser Thätigkeit im Hause und für das Haus ihre einzige Aufgabe und ihre volle Befriedigung fand. Verschwunden ist das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit aller Verwandten, verschwunden auch der Sinn, die Familiengeschichte von Geschlecht zu Geschlecht zu vererben. Der Geist der Familienhaftigkeit, in dem nicht nur die Zucht und Sitte des Hauses selbst, sondern auch des öffentlichen Lebens wurzelten, ist im Niedergang begriffen und die herrlichste Frucht des ureigenen deutschen Familienlebens, die Gediegenheit deutschen Wesens und die Innigkeit und Sinnigkeit deutschen Gemüthes gelangt in vielen Kreisen nicht mehr zur Reife. Denn die Familie ist recht häufig nicht mehr der einigende Mittelpunkt, nicht die gemeinsame Quelle fester Principien und Anschauungen, nicht das sittliche Correctiv ihrer Glieder, und wer es sehen will, kann es beobachten, dass gerade innerhalb des Hauses nicht selten Kinder und Erwachsene vereinsamen und sich unbehaglich fühlen.

Eine neue Zeit ist gekommen und hat die alten Formen und Anschauungen des socialen Lebens im Sturm über den Haufen geworfen. Mit der Herrschaft der Dampfkraft und des Maschinenwesens ist die Welt in eine fieberhafte Bewegung gekommen. Die Bevölkerungsziffer der Städte ist rapid gestiegen, Berufs- und Erwerbsarten mit ganz anderen Voraussetzungen als den altgewohnten sind in reicher Anzahl entstanden, so dass man auf einen flüchtigen Blick hin zu der Annahme berechtigt zu sein glaubt, dass unser deutsches Volk mitten in dem Process stehe, sich aus einem Landvolk in ein Stadtvolk umzuwandeln. Natürlich, dass solche neue Gestaltung des öffentlichen Lebens auch auf Einrichtung, Gestaltung und Sitte des Hauses einen intensiven Einfluss ausübt. In Tausenden von Familien hat der Vater kaum des Sonntags Zeit und Gelegenheit mit seinen Kindern verkehren zu können. In weit höherem Grade als früher absorbiren heute der Broterwerb oder auch öffentliche Pflichten Zeit und Kraft; der Vater kann sich häufig gar nicht mehr der häuslichen Erziehung seiner Kinder widmen, und wenn er es auch bei einigem guten Willen noch

könnte, so lässt er sich doch gar zu häufig von dem Zuge der Zeit fortreißen, der von den engbegrenzten Verhältnissen der Familie ab- und der Öffentlichkeit zutreibt. Ein inniges Verwachsen von Mann und Frau und Vater und Kindern, ein sicheres Gefühl von der Gemeinsamkeit aller Interessen und Pflichten, der geistigen und leiblichen Zusammengehörigkeit, ein klares Bewusstsein seiner hausväterlichen Würde kommt bei vielen Familienvätern gar nicht mehr zustande. Die Sorge für die Kinder überlässt man der Frau, und wenn dies auch nach natürlichen Gesetzen bis zu einem gewissen Grade kein Fehler ist, so ist doch auch sicher, dass das Hausregiment der Frau nur dann ein gefestigtes und gedeihliches sein kann, wenn in allen wichtigeren Fragen die höhere Instanz des Vaters angerufen werden kann. Mütter allein werden selten günstige Erziehungsresultate erzielen, die Autorität des Vaters und der Respect vor derselben ist ein gar wichtiger Factor. Namentlich gilt dies halbwüchsigen Knaben gegenüber. Es ist ein socialer Schaden unserer Zeit, dass mit der Zucht der Schule häufig auch die Zucht des Hauses aufhört und dass sich die Kinder nicht selten von der Zeit an innerlich und häufig auch äußerlich von der Familie trennen, von der an sie ihren Unterhalt selbst verdienen. Die allbekannten Roheiten, Straßenzexesse, Missachtungen der öffentlichen Sitte und Verhöhnung öffentlicher Autoritäten, die in großen Städten recht sehr überhand nehmen, würden nicht vorkommen, wenigstens nicht in dem Grade möglich sein, wenn die Zucht des Hauses die rechte gewesen und auch über die Schulzeit hinaus bis etwa zur Mündigkeit noch wirksam wäre. Aber auch die Blasirtheit, die Schlawheit in der Ausführung auferlegter Pflichten, die Sucht, Genüsse vornweg zu nehmen, die erst einem reiferen Alter gebühren, welche die Gegenwart nicht selten an der heranwachsenden Jugend der besser situirten Stände zeitigt, würden dann weniger zu bemerken sein. So lange der Mensch in seinem Charakter noch nicht gefestigt ist, gehört er mit seinem ganzen Wesen und Thun unter eine Autorität, der er verantwortlich ist und die dem Gemeinwesen gegenüber für ihn verantwortlich sein muss. Das ist eine einfache pädagogische Forderung, es wäre ein großer Segen, wenn es auch eine staatliche wäre. Herumlungernd, faulenzend dürfte im jugendlichen Alter auch nicht Ein Mensch betroffen werden, und ein entsprechender Kreis seiner Thätigkeit würde wol auch keinem fehlen, wenn er sich der Arbeit würdig erweist und sich mit Eifer und Gefügigkeit den ihm auferlegten Pflichten unterzieht. Aber viele der jungen Bürschchen wollen gar nicht arbeiten. Sie kommen in die

Lehre oder übernehmen irgendwelche Thätigkeit, zeigen sich saumselig, leichtsinnig und widerhaarig, werden fortgeschickt, liegen im Elternhause auf, das sie ja doch ernähren muss, versuchen eine andere Thätigkeit, ohne es auch in dieser zu etwas zu bringen, schließen sich gleichartiger Gesellschaft an und gerathen sehr bald auf den Weg des Verbrechens oder werden wenigstens nutzlose Glieder der menschlichen Gesellschaft. Missrathene Kinder sind zwar auch in früheren Zeiten vorgekommen, aber verbummelte und verkommene waren in einer Zeit fast unmöglich, in welcher die Kinder nicht nur unter der Zucht, sondern meist auch unter den Augen der Eltern blieben bis zu ihrer Selbstständigkeit, in einer Zeit, in der der Geist der Zufriedenheit, Arbeitsamkeit und Einfachheit alle Schichten der Bevölkerung durchdrang, in der auch derjenige Knabe, der fern der Heimat sich in die Lehre eines Meisters oder einer Schule begab, in einer fremden Familie Ersatz für die eigene fand. Es scheint mir zweifellos, dass etwas Ähnliches unserer Zeit noth thut. Unter den überwältigenden Eindrücken, Anforderungen und Zerstreuungen des neuen Lebens hat unser Volk der stillen Stätte zeitweilig vergessen und sie gering geachtet, an der sich seine Kraft entwickelte. Es wird Zeit, dass es sich daran erinnere, dass auch den künftigen Generationen für ihre fundamentale Gestaltung eine bessere Schule nicht gegeben werden kann. „Im Hause allein kann auch bei uns das Volk den Geist der Autorität und Pietät noch gewinnen, im Hause kann es lernen, wie Zucht und Freiheit miteinander gehen, wie der Einzelne sich fügen muss für eine höhere, moralische Gesamtpersönlichkeit — die Familie.“ Und unser öffentliches Leben wird die Früchte solcher Schule des Hauses ernten. Die Hoffnung auf solche Besserung öffentlicher Sitte und Zucht darf uns nicht entschwinden, so lange es noch Mütter, deutsche Mütter gibt. Zwar ist die umstürzende Thätigkeit der Zeit auch am weiblichen Geschlecht nicht spurlos vorüber gegangen. Auch in Deutschland hat der confuse Gedanke von der Gleichstellung des weiblichen Geschlechtes mit dem männlichen in öffentlichen Rechten einigen Boden gefunden. Aber von selber kommt eine deutsche Frau doch nicht auf den Gedanken der „Emancipation der Frauen“. Noch ist die Stimme im weiblichen Herzen nicht zum Schweigen gebracht, die es mit Naturgewalt zu den Pflichten des Hauses, zu ihrer Familie, zu ihren Kindern ruft. Die deutsche Frau fühlt noch die Heiligkeit ihres Berufes innerhalb des Hauses, selbst wenn ihr die Größe desselben nicht einmal zum Bewusstsein kommt. Außerhalb einer Familie gibt es für sie doch keine innere Befriedigung, trotzdem dass die Bethä-

tigung in öffentlichen Pflichten auch für sie etwas Verlockendes haben mag. Einzelne mögen ja immerhin in einen Verein gehen, deren unsre Zeit auch für Frauen so viele fertig gebracht hat; nur die Regel darf es nicht werden. Denn eine Frau, die sich dem öffentlichen Dienste widmet, entsagt der Familie. Es war früher ein sinnvoller Gebrauch, dass Schauspielerinnē dem Publikum gegenüber ihren Familiennamen mit einem Künstlernamen zu vertauschen pflegten. Mögen die Frauen nur einsehen und wieder lebhaft empfinden lernen, dass kein Beruf der Erde ihnen nur annähernd das Glück und die Bedeutsamkeit zu ersetzen vermag, die ihr Wirken in der Familie gewähren kann. Ihr Wirkungskreis ist wahrlich nicht eng und die Tragweite ihrer Thätigkeit ist nicht beschränkt. Mögen sie das an den zahlreichen Denkmälern erkennen, die in unserer Literatur und Kunst der Mutterliebe und dem Mutterwalten gesetzt sind, mögen sie darin eine Mahnung und Erhebung finden, dass alle durch wahre Größe sich auszeichnende Männer eine vortreffliche Mutter gehabt haben müssen. Wo es gut in einem Hause und einem Lande steht, da regiert in Wirklichkeit der gute Geist der Frauen, sei es nun unmittelbar oder mittelbar. Und tritt nicht auch die Aufgabe innerhalb der Familie an die Frau heran, dass sie den Mann vertreten muss, wenn es noth thut, dass sie ihn ersetzen muss, wenn es Gott beschlossen hat?

Der natürlichste Wirkungskreis des weiblichen Geschlechtes ist die Familie. Aber es ist ein charakteristisches Merkmal unserer Zeit, dass dieser so vielen Frauen verschlossen ist. Ohne in den Stand gesetzt zu sein, der Mittelpunkt einer eigenen Familie zu werden, fehlt vielen heutzutage auch die Möglichkeit, einer andern sich anzuschließen. Tausende und abertausende Mädchen müssen zu einer öffentlichen Thätigkeit greifen, um ihr Brot zu verdienen und sind losgelöst von dem Boden, auf dem das Weib erst zur vollen Entwicklung und Geltung kommen kann. Die wachsende Familienlosigkeit ist ein bedenkliches Symptom unsrer Zeit.

Aber auch innerhalb der Familie gibt es Familienlosigkeit, und es ist auch diese Art in unserer Zeit leider häufig genug. Wie viele Ehen werden nicht heute ohne alle und jede materielle Grundlage geschlossen! Die Fabriken brauchen Arbeitskräfte, ohne Besitz und Bildung vorauszusetzen. Schon dem jugendlichen Alter gewähren sie Verdienst und sie bezahlen, was in früherer Zeit das Verlockendste war, in barem Gelde. Somit ist den Massen des Volkes Gelegenheit gegeben, sich frühzeitig selbstständig zu machen. Ein momentaner zufälliger Verdienst wird als genügend erachtet, einen eigenen Herd zu

gründen, aber „ein familienhaftes Haus wird auf solche Weise nicht erbaut und ein familienloses ist schlimmer, als gar keines“. Wenn Vater und Mutter der Arbeit von früh bis abends außer dem Hause nachgehen müssen, haben sie selbst und haben ihre Kinder kein Heim. Der Vater verlässt schon das Haus, ehe die Kinder erwacht sind und kommt häufig nicht eher wieder, als bis sie wieder schlafen, er sieht sie also meist nur des Sonntags. Für eine Liebkosung, eine Ermahnung, einen Scherz mit seinen Kindern bleibt ihm oder findet er keine Zeit, und um sie strafen zu können, wenn üble Streiche derselben ihm zu Gehör gekommen sind, muss er sie erst aus dem Schlafe erwecken. Die Mutter kommt zwar meist, wenigstens des Mittags, auf eine Stunde nach Hause, um nach den Kindern zu sehen und ihnen neue Rationen Butterbrote vorzulegen, — aber Mutter kann sie ihnen nicht sein. Was machen nun die Kinder den Tag über? Es mag noch eine Verschiedenheit bestehen in der Art und Weise, wie sie die Zeit hinführen, alle aber stehen unter dem gleichen Gefühl der Vereinsamung und der Rathlosigkeit, alle befinden sich in der gleichen Lage des Unversorgtseins und des Mangels der nothwendigsten leiblichen und geistigen Bedürfnisse. Denn es genügt für ein Kind nicht, dass es eben gesättigt wird, es bedarf unausgesetzter Leitung und Pflege, es bedarf der innersten Theilnahme derer, denen es sich verpflichtet fühlt, es bedarf des Sonnenscheines reiner Liebe, wenn es sich wol fühlen und gedeihlich entwickeln soll. Nur auf dem Boden der Familie sind die Bedingungen gegeben, die zur Kinderaufziehung und Kindererziehung gestellt werden müssen. Wenigstens nach heutigen Begriffen noch. Es ist ja möglich, dass eine spätere Zeit andern Grundsätzen folgt, oder folgen muss, wir können uns ohne Familiensinn, Familienzucht und Familiensitte weder in kleinen noch in großen Kreisen die volle Ausbildung aller menschlichen und staatsbürgerlichen Tugenden noch nicht denken. Daher werden die trotz Vater und Mutter familienlosen Kinder noch viel zu denken geben und eine öffentliche Pflicht wird es werden, ihnen zu einem Ersatz des Familienlebens zu verhelfen. Hier liegt ein chronisches Leiden vor, das in der Arbeiterbevölkerung großer Städte mit einer gewissen Naturnothwendigkeit zu Tage tritt, und mit Bangen müssen wir in die Zukunft schauen, wenn sich dasselbe mit der Hebung der Industrie und der Zunahme der Bevölkerung gradatim steigern sollte. Der Staat muss das Verbrechen an göttlicher und menschlicher Ordnung strafen und kann dabei einer psychologischen Beurtheilung nicht allzu großen Spielraum gestatten, aber schon aus

diesem Grunde ist auch unter allen Rechten, die mit dem Menschen geboren werden, das Recht auf eine gute Erziehung eins der heiligsten, und die Zeit wird kommen, wo die social-politische Gesetzgebung es als ihre Aufgabe erkennen wird, diesem Naturrechte Geltung zu verschaffen, wenn es nöthig ist.

Schauen wir nur hinein in solche familienlose Familien! Was thun denn die sich den ganzen Tag selbst überlassenen Kinder? Die Mädchen mögen ja noch mit irgend einer Handarbeit, mit häuslichen Beschäftigungen, mit der Wartung und Pflege kleinerer Geschwister die Zeit nützlich hinbringen, — die Knaben werden ohne Aufsicht sich einer fortdauernden nützlichen Beschäftigung kaum widmen. Allein bleibt ein Knabe nicht in der Stube, mit innerer Gewalt zieht es ihn auf die Straße. Hier findet er Genossen und zwar solche zu meist und am regelmäßigsten, die mit ihm in gleichem Falle sind. Bald bilden sich Genossenschaften, die den Unfug, Herumlungerei, Schulschwänzerei, Thierquälerei, Rohheit und Pietätlosigkeit und schließlich den Diebstahl und andere Verbrechen systematisch betreiben. Das Verbrechertum wird auf der Straße großgezogen, und manches Kind, das schon zum öffentlichen Ärgernis wird, entbehrt der Aufsicht, die es nach natürlichen Gesetzen haben muss. Unter den Knaben, die ich für eine Besserungsanstalt habe heranreifen sehen, befand sich nicht ein einziger, dem diese Aufsicht und erzieherische Theilnahme nicht gefehlt hätte. Könnten wir nur immer die Vorgeschichte der Verbrecher klar legen, viele gewiß könnten ebendasselbe von sich aussagen, was der Mörder Stellmacher kurz vor seinem Tode an seine Gattin schrieb: „Wenn meine Mutter nicht hätte fortwährend müssen auf der Straße liegen, um für uns Brod zu verdienen, würde ich auch mehr gelernt haben. Aber so war ich während meiner ganzen Kind- und Schulzeit stets mir selbst überlassen und konnte thun und lassen, was ich wollte.“ Im Getreibe großer Städte, wo der Einzelne unter der Menge verschwindet, und die Gelegenheiten zu Unfug und die Reizungen zur Bummelei ungesucht sich darbieten, ist natürlich die Gefahr der Verwahrlosung aufsichtsloser Kinder bei weitem größer, als auf Dörfern und in kleineren Gemeinwesen. Hier ist noch eine öffentliche Aufsicht und Zucht, von der Gesamtheit der Erwachsenen geübt, möglich, dort ist gar nicht daran zu denken. In Berlin sind im Jahre 1883 gegen 651 Kinder-Anzeigen bei der Kriminalpolizei ergangen, von denen sich 585 auf solche im Alter von 6—12 Jahren bezogen. Ähnlich wird sich das Verhältnis auch in andern volkreichen Städten herausstellen. Welch eine Summe von Verwahrlosung lassen

solche Ziffern errathen, zumal wenn man bedenkt, dass verhältnismäßig gegen Kinder nur wenig Anzeigen erstattet zu werden pflegen und außerdem doch nur wenige kindliche Verbrecher so sicher erlappt werden, dass die gerichtliche Untersuchung überhaupt veranlasst werden kann! Ich will nun freilich nicht behaupten, dass alle Kinder, denen die Eltern die nöthige Aufsicht und Leitung nicht angedeihen lassen können, verkommen müssen. Nein, es gibt deren noch, die trotz aller Hemmnisse tüchtige Glieder der menschlichen Gesellschaft und brave Menschen werden. Es ist wunderbar, welche Unverwüstlichkeit und Widerstandsfähigkeit die guten Anlagen des Menschengesistes oft zeigen und wie mancher gute Same, der mehr zufällig ins Menschenherz fällt, aufgeht und reiche Frucht bringt. Aber die Regel ist dies nicht und solche Ausnahmen werden immer seltener werden, je mehr die Familienhaftigkeit abnimmt und je mehr die unberechtigten Familienexistenzen zunehmen. Und einer solchen Zukunft scheinen wir entgegen zu gehen. Schon heute ist die Zahl der Väter keine geringe, die Frau und Kinder sich selbst überlassen, wenn ihnen die Ernährung derselben zu schwer dünkt. Eine Mutter kann erstaunlich viel vollbringen, sie kann auch aus eigener Kraft ihre Kinder vor dem Hungertode schützen, aber ist es ihr möglich, sie auch sittlich tüchtig zu machen, zumal wenn das leichte Blut des Vaters ihnen in den Adern rollt? Nach meinen Erfahrungen in dieser Hinsicht — nur sehr vereinzelt. Nicht die äußere Noth, in welche eine Familie geräth, wenn der Vater sie feig verlässt oder seinen Verdienst fast ausschließlich in seinem Nutzen verwendet, ist das Schlimmste, was ihr in diesem Falle begegnet, sondern das ist es, dass die Kinder den Glauben an eine sittliche Weltordnung verlieren müssen, wenn der sich an ihren heiligsten Gesetzen versündigt, den sie von Natur als ihr sittliches Vorbild ansehen. Ein Vater, der die Sorge für seine Kinder von sich wirft, steht unter dem Niveau jeder Sittlichkeit.

Ich glaube nicht, dass ich mich habe verleiten lassen, die Dinge zu schwarz zu sehen, die ich berührt habe. Ich könnte Belege zu meinen Andeutungen in großer Anzahl aus der Wirklichkeit vorführen. Ich werde auch nicht zu dem Schlusse kommen, dass unberechtigte Familienexistenzen zu verhindern seien, und dass nur der eine Ehe schließen dürfe, der Kinder zu ernähren und zu erziehen wolgegründete Aussicht habe. Es gibt leider jetzt schon eine große Anzahl auch solcher familienloser Kinder, die ihren Vater nicht einmal kennen lernen und seinen Namen nicht tragen dürfen. Wir müssen

uns bemühen, uns in der veränderten Gestalt unserer socialen Verhältnisse zurechtzufinden, da es vergeblich sein würde, gegen sie anzukämpfen. Wie diejenigen in der Natur, erfolgen auch die Umgestaltungen in menschlichen Verhältnissen nach unabänderlichen Gesetzen. Daher ist es unmöglich, eine frühere Periode unserer geschichtlichen Entwicklung zurückzurufen und gegen die Schäden der Gegenwart die alte Art das Leben zu gestalten und zu erfassen wieder anzustreben. Die Zeit ist eben eine andere geworden. Das äußere Leben der Gegenwart vollzieht sich unter ganz anderen Verhältnissen und dient ganz anderen Zwecken. Aber das innere könnte zu seinem Heile von dem der Vergangenheit noch recht viel bewahren und sich aneignen. Der Familiensinn und die Familienzucht, das Verhältnis von Autorität und Pietät zwischen den einzelnen Familiengliedern sollte und könnte auch in den jetzigen Familien noch sichtbar sein oder mehr und mehr wieder sichtbar werden, und wo unter den heutigen Zeitverhältnissen die Gründung einer Familie oder der Anschluss an eine Familie sich nicht bewerkstelligen lässt, könnte in einer familienartigen Vereinigung wenigstens einiger Ersatz geschaffen werden. Vor allen Dingen aber, und das dünkt mir eine öffentliche Pflicht der Gegenwart zu sein, sollten den zahlreichen äußerlich oder innerlich familienlosen Kindern die Segnungen eines wolgeordneten Familienlebens, so gut dies angeht, verschafft werden. Dass hier in irgendeiner Weise geholfen werden müsse, fühlt auch unsre Zeit und mancherlei Versuche sind schon oder werden noch gemacht, diesem socialen Übelstande abzuhelfen oder ihn zu mildern.

Schon vor Jahrzehnten sind die Kleinkinderbewahranstalten gegründet worden. Sie haben hauptsächlich das physische Wohl von Kindern im vorschulpflichtigen Alter im Auge, deren Eltern sich ihrer Pflege nicht in der nöthigen Weise widmen können. — Waisenkinder pflegt man heutzutage in Familien unterzubringen und selbst Rettungshäuser für verwahrloste Kinder ahmen in ihrer Einrichtung die Art der Familie nach. Der hohe sittlichende Wert der Familie für Kinder ist also erkannt und wo sie fehlt, sucht man nach einem Ersatz für dieselbe. Damit ist viel gewonnen und einer Weiterbildung dieser Erkenntnis die Bahn geöffnet. Gesegnet sei ihre Fortentwicklung! In allerneuester Zeit ist in der Verwirklichung dieser Idee ein gewichtiger Schritt weiter gethan worden. Man fängt auch an für diejenigen Kinder, speciell Knaben, im schulpflichtigen Alter Sorge zu tragen, die außerhalb der Schulzeit aufsichtslos

den sittlichen Gefahren des Straßenlebens anheimgegeben sind. Man fängt an, diesen eine Stätte zu bereiten, an welcher sie unter Leitung eines Lehrers Erholung und leichte körperliche Beschäftigung finden können. Schon hat sich für dergleichen Anstalten ein stehender Name herausgebildet. Es ist üblich geworden, sie Knabenhorte oder Knabenheime zu bezeichnen. Von Süddeutschland ausgehend, haben sie sich in den letzten drei Jahren über ganz Deutschland verbreitet und fast gibt es heute schon keine größere Stadt mehr, in der nicht ein Knabenhort bereits besteht, oder in der Einrichtung begriffen ist. Die Idee, die ihnen zugrunde liegt, ist überall dieselbe, wenn sie sich auch in der Durchführung derselben nicht durchweg gleichen.

Manche gehen lediglich darauf aus, ihre Zöglinge nützlich zu beschäftigen, sind also Arbeitsanstalten im eigentlichen Sinne des Wortes, die einer Unterstützung von außen her nicht bedürfen und in denen die Kinder einen entsprechenden Verdienst haben. Natürlich muss die Art der Arbeit eine solche sein, dass sie der kindlichen Leistungsfähigkeit entspricht und von einer Menge Kinder zugleich ausgeführt werden kann. Es werden z. B. Laubsägearbeiten in Masse hergerichtet, es werden Düten geklebt, Strohecken geflochten, Erbsen gelesen, Holz zerkleinert, Taue gezupft, Gartenarbeiten verrichtet und dergleichen Beschäftigungen mehr betrieben. Die Kinder werden also hier dem Straßenleben entzogen, indem man ihnen Gelegenheit zum Gelderwerb gibt und sie ihre materielle Lage durch eigene Kraft verbessern lässt. Man sanctionirt in solchen Anstalten die Kinderarbeit, die als letztes Mittel doch nur der äußersten Noth nicht verboten sein sollte. Denn das Kind ist heutzutage schon durch die Schule genügend in Anspruch genommen und bedarf neben derselben auch der Erholung, des Spieles, der Geselligkeit und der freien, aus eigenem Interesse hervorgehenden Thätigkeit. Innerhalb eines wolgeordneten Familienlebens finden solche naturgemäße Erfordernisse ihre natürliche Befriedigung und bleiben in den nöthigen Schranken. Sie fördern dann die Arbeit der Schule, da sie die geistige Kraft erfrischen und beleben, während einförmige mechanische Lohnarbeit dieselbe überbürdet und somit erschlaft. Wirkliche Knabenhorte haben die Aufgabe, eine sociale Frage mit pädagogischer Einsicht zu lösen, sie dürfen der Jugend nicht neue Lasten auferlegen, sondern müssen sie für die Arbeiten des kindlichen Berufes, und das ist die Schule, stählen und ihr Freudigkeit und Frohsinn wahren, ja begründen. Das ist aber außerhalb der Familie keine leichte Aufgabe. Die

Knaben, die sich hier zusammenfinden, sind verschiedenen Alters, was bei dem gemeinsamen Spiel oder der gemeinsamen Thätigkeit einen ganz bedeutenden Einfluss ausübt, und sind an Zahl so viele, dass die Gefahr nahe liegt, der Anstalt ein rein schulmäßiges Gepräge zu geben, was doch ihrem Endzweck nicht entsprechen würde. Die Kinder müssen sich daher erst aneinander gewöhnen, um eine familienartige Vereinigung bilden zu können und um sich untereinander und miteinander wol zu fühlen. Dieses Problem zu lösen, die rechte Beschäftigung, namentlich im Winterhalbjahr, die rechte Art körperlicher Erholung und den rechten Verkehrston zu finden, überhaupt einen wirklichen Ersatz für das fehlende Familienleben, so gut dies eben möglich ist, zu schaffen, — erstreben eben die Anstalten, die den Namen „Knabenhorte“ im engeren Sinne verdienen, die aber noch zu jung sind, um geebnete und erprobte Wege schon vor sich zu haben. Daher ist in der Art der Einrichtung selten einer dem andern ganz gleich. Die Größe der verfügbaren Mittel und Räume, verschiedene locale Verhältnisse, im einzelnen auseinander gehende Ansichten bedingen ein verschiedenes Gepräge. So weit ich nach den Berichten urtheilen kann, haben sich nur wenige von dem Arbeiten auf Verdienst ganz frei gemacht. Einige unterstützen die meist recht mangelhafte Ernährung ihrer Zöglinge, indem sie täglich Milch, Brot, Suppe, sogar Mittagessen verabreichen und zwar entweder unentgeltlich oder gegen einen geringen wöchentlichen Beitrag. Alle, außer demjenigen in unserm Leipzig, von dem ich gleich besonders sprechen werde, sind nur durch Privatwolthätigkeit entstanden und werden nur auf diese Weise erhalten, sind mit einer Schulanstalt organisch nicht verbunden und haben den Nebenzweck von Rettungsanstalten, indem sie auch solche Knaben aufnehmen, die sich auf abschüssiger Bahn schon befinden.

Seit zwei Jahren haben wir nach dem Vorgange Münchens auch in Leipzig einen solchen Knabenhort, dessen Einrichtung und bewegende Ideen ich nun darlegen werde. Er hat sich durchaus selbstständig entwickelt und unterscheidet sich daher auch in principiellen Dingen von allen ähnlichen, die vor ihm und nach ihm anderwärts entstanden sind. Auf Anregung des Herrn Stadtrath Dr. Panitz hat unsere städtische Behörde in der 6. Bezirksschule ein Classenzimmer zur Verfügung gestellt und in der nöthigen Weise eingerichtet, außerdem aber pro Jahr 1500 Mark für Lehrergehalte und Arbeitsmaterialien bewilligt. Hiermit ist ausgesprochen, dass das Fundament unsers Unternehmens ein gutes ist. Es galt einen Versuch zu machen, und dass dieser von den zufälligen Ergebnissen privater Sammlungen

nicht beeinflusst zu werden brauchte, ist mit großem Dank anzuerkennen. Auch die organische Verbindung der Anstalt mit einer Schule ist von nicht geringer Bedeutsamkeit. Unsrer Schulen verfügen über sehr schöne Höfe und geräumige Turnhallen, in denen auch der Knabenhort in günstigster Weise seine Spiele vornehmen kann. Das für denselben eingerichtete Classenzimmer bietet völlig genügenden Raum und alle die Unbequemlichkeiten und Rücksichtnahmen, die bei in Privathäusern ermietheten Localen nicht ausbleiben würden, kommen hier in Wegfall. Die Knaben brauchen auch nicht erst weite Strecken von der Schule zum Knabenhort zu wandern, sie sind schon zur Stelle und verfügen sich nach Schulschluss direct an die ihrer Erholung und Geselligkeit bereitete Stätte. Und nicht nur räumlich steht Schule und Knabenhort in engster Verbindung, sie gehen auch Hand in Hand in inneren Beziehungen. Was die Schule an Hausaufgaben stellt, wird im Knabenhort gefertigt und wie sich die Knaben hier und dort äußern, kommt an einer Stelle zur vergleichenden Beurtheilung, denn der Leiter der Schule ist zugleich der Oberleiter des Knabenhortes. Von hohem Interesse ist eine solche Vergleichung. Hier im Knabenhort zeigt sich die wahre, innerste Natur des Zöglings, die in den festen Formen des Schullebens und der streng geregelten Schularbeit kaum in vereinzeltten Fällen zutage tritt, und wird in wolthuender Weise von dem familienähnlichen Gepräge, welches der Knabenhort tragen muss, beeinflusst. Hier wird Geselligkeit und Gesittung im Verkehr mit den Genossen und Vertraulichkeit und Offenheit im engeren Verkehr mit dem Lehrer von selbst begründet. Das ganze Wesen der Knaben wird ein anderes, offeneres und gesitteteres. Auch solche, die in der Schule nur langsam fortschreiten und dem Lernen wenig Sympathie entgegenbringen, zeigen sich hier regsamer, da ihr Sinn für körperliche Beschäftigung Befriedigung findet. Ist es doch das Geheimnis aller erfolgreichen Erziehung, dass im Kinde selbstthätiges Interesse wachgerufen werde, sei es auch für welche Bethätigung es wolle.

Schon verwahrloste Kinder nehmen wir nicht auf. Der Knabenhort kann nicht Besserungs- und Rettungsanstalt sein, aber er wird diese Ausrüsten mit der Zeit in dem Maße entbehrlich machen können, als er selbst Verbreitung und Unterstützung findet. Ich denke, dass eine solche Perspective der Beachtung wert ist. Das Problem passender Stubenbeschäftigung während des Winters und an unfreundlichen Tagen der übrigen Jahreszeiten ist nach meiner Überzeugung bei uns in glücklicher Weise gelöst. Wir haben uns

mancherlei Handfertigkeiten dienstbar gemacht, ziehen also die praktischen Resultate aus der Bewegung, die der Handfertigungsunterricht in unsern Tagen genommen hat. Meines Wissens ist unser Knabenhort der erste und wol auch noch jetzt der einzige, der dies in größerem Umfange thut. Ich kenne keine bessere Beschäftigungsart für diese Stelle. So viel auch sonst äußere und innere Gründe gegen ihre Einführung in den Organismus unserer Schulen zur Zeit sprechen mögen, für den Knabenhort und ähnliche Anstalten ist dieser praktische Gedanke der Neuzeit sehr fruchtbringend. Welcher Knabe überhaupt hätte noch nicht versucht, Brettchen oder Pappstücken, wenn auch mit primitivstem Handwerkszeug, zu irgend-einem Etwas zu verarbeiten! Jede Mutter weiß von zerritzten Tischplatten, verkleisterten Fensterbrettern oder schartig gemachten Messern zu erzählen, die der Handwerkstrieb ihres Söhnchens verbrochen hatte. In unserm Knabenhort findet dieser natürliche Trieb des Knaben volle Befriedigung und zwar unter der nöthigen Anleitung und unter Benutzung passenden Materials und geeigneter Werkzeuge. In diesem Punkte ist man seines Interesses sicher, zumal wenn man, wie wir es in der That thun, die Art der Arbeit der Neigung des Knaben selbst überlässt. Es hat jeder die Wahl frei, ob er sich mit Privatarbeiten beschäftigen, oder ob er an den gemeinsamen Arbeiten theil nehmen will, von denen immer eine Auswahl vorliegt. Eine vorige Ostern veranstaltete Aus- und Zusammenstellung der verfertigten Gegenstände zeigte eine große Mannigfaltigkeit. Da sah man Theater, Puppenstuben, Pappkästen aller Art, Wandkörbe, Gipsabgüsse von Münzen, Medaillons und Blättern, Drahtmodelle, Zettelhaken, Laubsägearbeiten, Stiefelknechte, Kleiderhalter, Armbrust, Damenbrett, Holzkästen und dergleichen Dinge mehr. Für den Schulgarten habe ich gegen Vergütung des Materials 350 Pflanzenschilder aus Zinkblechen mit Holzstäbchen bestehend, für den Lesezirkel: Journalmappen und leichte Büchereinbände, an Lehrmitteln: eine Camera obscura, geometrische Körper, ein Lebensrad, ein Turbinenmodell, eine Centrifugalbahn, verschiedene Gestelle und anderes anfertigen lassen. — Solcher Beschäftigung entspringt auch ein praktischer, für das ganze spätere Leben nachhaltig wirkender Segen. Es wird durch dieselbe eine Kenntniss verschiedener Materialien und der Herstellung vieler Gegenstände, mit denen das Leben jeden Menschen in Beziehung setzt, erzielt, die Geschicklichkeit der Hand, die unserer städtischen Jugend meist recht sehr fehlt, wird gebildet zu nützlicher Thätigkeit, und Freude an der Arbeit wird gepflegt. Gibt es wirksamere Mittel gegen die Verbummelung?

Einrichtung und Tagesordnung des Knabenhortes ist etwa folgende. Aus vielen Schülern, die sich zur Aufnahme gemeldet hatten, sind 40 ausgewählt worden, die den Tag über sich selbst überlassen waren. Diese Zahl ist eine unserer Räumlichkeit angemessene, könnte aber auch kaum überschritten werden, wenn nicht dem Leiter der Anstalt seine Aufgabe zu schwer gemacht werden soll. Die Knaben versammeln sich an den 4 Schulnachmittagen der Woche um 4 Uhr Mittwochs und Sonnabends aber schon um 2 Uhr im Local und bleiben alle Tage bis um 7 Uhr vereinigt. Zwei Lehrer führen, tagweise abwechselnd, die Aufsicht. Außer 3 Hobelbänken bilden 3 Arbeitstische, 1 Arbeitstafel, mehrere Schränke zur Aufbewahrung der Werkzeuge und des Materials das Mobiliar des Zimmers. Es hat dasselbe eine classische Vergangenheit, denn es entstammt dem Alumnat der alten Thomasschule. Versetzen auch seine Inschriften und Runenzeichen den Beschauer in weite Vorzeit zurück, so weist doch das neue Leben, das im Knabenhort an diesen Ruinen so frisch pulsirt, von dem Idealismus der Gedanken alter Zeit hin auf den Idealismus der That, den unsre Zeit zur Erscheinung zu bringen beginnt, indem sie mit Eifer und freiem Interesse sich bestrebt, die socialen Fragen zu lösen, die uns zum Theil schon das Alterthum aufgelöst überliefert hat. — Haben die Knaben ihr Vesperbrot verzehrt, so werden zunächst in dem anstoßenden Classenzimmer die Schularbeiten gefertigt. Dann aber geht es, wenn es das Wetter nur einigermaßen zulässt, ins Freie. Nähere oder weitere Spaziergänge, Steigenlassen der selbstgefertigten Drachen, Spiele verschiedener Art im Schulhofe, dienen abwechselnd der Erholung, und für sämtliche Knaben lagen schon beim ersten Frost die Schlittschuhe bereit, die eine wolthätige Hand gespendet hatte. Fast täglich ist vom Mai bis Ende August auch gebadet und vom Lehrer Schwimmunterricht ertheilt worden. Ein äußerst belebtes Bild entwickelt sich in der Anstalt an unfreundlichen Tagen und im Winter. Es wird gesägt, gehobelt, geleimt und genagelt, es wird gepappt, es werden Gipsabdrücke gefertigt, es wird auch gelöthet und dergleichen Fertigkeiten mehr geübt. Auf einem selbstgefertigten Theater werden auch kleine für Kinder eingerichtete Theaterstücke aufgeführt, oder es wird zur Abwechslung etwas Interessantes gelesen oder auch gemeinschaftlich gesungen. Wir suchen eben, und das ist das Hauptprincip, Leben und Beschäftigung einer wolgeordneten Familie nachzuahmen.

Ich bin der Überzeugung, dass der Versuch gelungen ist, trotzdem ich mir nicht verhehle, dass man bei derartigen neuen Unter-

nehmungen gern geneigt ist, das wirklich Erreichte im Lichte des Erreichbaren anzusehen. Gewiss, es ist ein guter Gedanke, der den Knabenhorten zugrunde liegt, und ein gutes Werk, sie einzurichten. Daher bin ich der Meinung, dass in allen Bezirken unserer Stadt dergleichen entstehen müssten. Dazu gehört freilich Geld, und ich weiß nicht, ob unsere fürsorgliche Behörde imstande sein wird, den Ausgabebetrag im städtischen Haushaltplan um die nöthigen Summen Jahr für Jahr zu erhöhen. Aber das scheint mir unzweifelhaft, dass es für hochherzige Menschen, an denen ja unsere Stadt reich genug ist, kaum einen edleren Zweck zu fördern geben kann, als den, der werdenden Generation die naturgemäßen Bedingungen einer gesunden leiblichen und geistigen Entwicklung zu verschaffen, wo sie fehlen. Und wenn der Gemeinsinn und die Opferwilligkeit solchen idealen Zielen sich zuwenden, dann haben wir in der Lösung der socialen Frage einen gewaltigen Schritt vorwärts gethan, denn dann fassen wir die Übel der Zeit an der Wurzel an und heilen sie von innen heraus.

Noch stehen zwar die Knabenhorte, ich wiederhole es, erst im Anfang ihrer Entwicklung, aber an ihrer Lebensfähigkeit und Weiterverbreitung, wenn diese auch langsam von statten gehen müsste, ist nicht mehr zu zweifeln. Denn auch sie werden sich als eine That des ewig schaffenden, neue Blüten treibenden Volksgeistes erweisen. Die Neuzeit hat für viele Kreise kaum noch einen Schimmer jener alten Familienhaftigkeit übrig gelassen, die unser Volk groß und gediegen gemacht hat, aber auch eine spätere Zeit wird wieder in feste Bahnen der Ordnung und Gesittung und Lebensfreudigkeit gelangen, so lange unser Volksgeist noch kräftig genug ist, den neuen Verhältnissen entsprechende Einrichtungen entgegen zu stellen. Wir leben in der Zeit des Überganges und die neue Zeit ist zu plötzlich gekommen, als dass wir jetzt schon diese neuen Bahnen gefunden haben könnten. Langsam nur ist der Schritt der Zeit. Aber behilflich müssen wir sein, ihr den Weg zu ebnen und Hindernisse zu beseitigen. Alle tüchtigen Glieder der Nation arbeiten an dieser Aufgabe. Möge ihnen nimmer jener Glaube Pestalozzis wankend werden, der Muth und Hoffnung nicht sinken lässt, „der Glaube an die Möglichkeit der Veredelung des Menschengeschlechts“.

Grundsätze für den Realien-Unterricht in der Volksschule.

Von Übungsschullehrer *Robert Schwarz-St. Pölten.*

Der Unterricht in den Realien ist unabhängig vom Lesebuche, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Reale Anschauung ist die Grundlage alles Unterrichtes. Der Schüler muss demnach sein reales Wissen durch Autopsie gewinnen, nicht durch Lesen aus dem Lesebuche. Aus demselben Grunde ist natürlich auch jede andere Form absoluter Mittheilung eines realen Wissensstoffes verwerflich. Wo rein historisches Wissen zu vermitteln ist, kann die Lehrform naturgemäß nur ein absolutes Geben sein. Aber im directen Verkehre zwischen Lehrer und Schüler ist die Sprache eines Dritten — des Buches — abgesehen von der sachlichen Eignung derselben, unstatthaft.

2. Die im Lesebuche enthaltenen Lesestücke realen Inhaltes sind größtentheils Bruchstücke größerer Werke, die von verschiedenen Autoren und zu verschiedenen Zeiten geschrieben wurden, und welche keineswegs Zwecke und Verhältnisse der Volksschule stets im Auge haben.

3. Die betreffenden Lesestücke entsprechen auch bezüglich der Auswahl, bezüglich des Umfanges und der Vertheilung des realen Unterrichtsstoffes nicht immer dem Lehrplane der Realien für Volksschulen.

Die bezüglichlichen Lesestücke sind also, soweit dieselben mit dem Lehrplane übereinstimmen, nur als Ergänzung und Abschluss in der Behandlung von Themen aus den Realien zu betrachten und zu werten. Ihr Wert besteht zunächst in der mustergiltigen Form der Mittheilung und dann hauptsächlich darin, dass sie meistens Charakter- und Lebensbilder bringen, die der Schüler aus naheliegenden Gründen durch Autopsie nicht selbst erwerben und sammeln kann. Im übrigen sind die betreffenden Lesestücke eben nur Sprachstücke.

Naturgeschichte.

Der naturgeschichtliche Unterricht ist, wie der Volksschulunterricht überhaupt, typisch, d. h. er lehrt mit dem Individuum und an demselben die Gattung kennen, und das ist die eigentliche Systematik der Volksschule. Es sind demnach neben den individuellen Merkmalen des Objectes auch die generischen gehörig hervorzuheben, und das umso mehr, als ja namentlich diese das Wesen des Individuums ausmachen und dessen Verhältnis zum Menschen bestimmen.

Als Grundsatz für die Auswahl des Stoffes gilt die Regel: „Vom Nahen zum Fernen!“ und zwar sowol in objectiver als auch in subjectiver Beziehung. Die ausgewählten Objecte müssen also nicht nur in Rücksicht auf Raum und praktische Bedeutung, sondern auch in Ansehung der subjectiven Eignung der jeweiligen Unterrichtsstufe diesem Grundsätze entsprechen.

Indem die nachfolgenden Unterrichtsstufen in Befolgung dieser Grundsätze immer neue Individuen vorführen, gewinnen nicht nur die bereits bekannten Typen an Klärung und Umfang, sondern es werden auch nach und nach alle relativ wichtigen Typen und Individuen in den Unterricht einbezogen; ebenso wird hierdurch eine natürliche Übersicht stets festgehalten. In diesem Sinne ist der Unterricht concentrisch und zwar nach Qualität und Quantität.

Für die Reihenfolge der zu behandelnden Objecte innerhalb eines Course ist natürlich auch die Jahreszeit maßgebend.

Auf der oberen Stufe empfehlen sich außer den typischen Naturkörpern auch Zusammenstellungen naturgeschichtlicher Objecte für bestimmte Räume, beziehungsweise Bodeneigenthümlichkeiten und klimatische Verhältnisse, zur Veranschaulichung der Bedingtheiten des Vorkommens und des Causalnexus unter den Naturgegenständen. Im Geographie-Unterrichte geschieht dasselbe zum Zwecke der Charakteristik der betreffenden Erdräume.

Der formale Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichtes liegt weniger im Stoff und im Lehrgange, als vielmehr in der Lehrform und im Lehrton.

Naturlehre.

Für den Unterricht in der Naturlehre ist außer dem bisher Gesagten noch Folgendes zu beachten.

Objecte des Unterrichtes sind die Naturgesetze, sowie deren Beherrschung und Ausnützung durch den Menschen; Objecte der An-

schauung sind die Naturerscheinungen und zwar an der Hand der freien Natur oder auf Grundlage von Experimenten. In dem eigenthümlichen Verlaufe der Erscheinungen offenbaren sich die Naturgesetze. Durch sinnliche Anschauung, beziehungsweise Beobachtung und Reflexion sind dieselben aufzufinden und festzustellen. Auf diesem Wege, beziehungsweise auf dieser Grundlage sind Erscheinungen des täglichen Lebens nach ihren Ursachen, sowie wissenschaftlich construirte Werkzeuge und Apparate nach ihrer Zusammensetzung und ihrem Gebrauch zu erklären.

Bei diesem Unterrichtsgegenstande sind objective und subjective Eignung des Lehrstoffes für die jeweilige Unterrichtsstufe von ganz besonderer Wichtigkeit. Von gleicher Bedeutung für die materiellen und formellen Erfolge ist Gründlichkeit im Lehrverfahren; diese wird namentlich gehörige Veranschaulichung, genügendes Verweilen bei einer Sache und richtige Fassung und Verknüpfung der gefundenen Resultate erfordern.

Kreidezeichnungen an der Schultafel werden neben der Veranschaulichung durch wirkliche Versuche oder durch Abbildungen häufig mit großem Vortheile zu verwenden sein.

Jeder Versuch ist sorgfältig vorzubereiten.

Geographie.

Das geographische Wissen gliedert sich nach folgenden vier Fragen: Was? Wo? Warum? und Wieviel? Das Was? umfasst das geographische Wissen an sich, d. i. nur in generischer und individueller Unterscheidung, aber ohne räumliche, causale und numerische Beziehung; das Wo? zeigt uns die räumliche Anordnung und orientirt uns in der Fülle des Stoffes; das Warum? handelt von der causalen Beziehung der Objecte, dient uns somit als Commentar in der Welt der Erscheinungen; das Wieviel? endlich vermittelt durch Darlegung der Quantitätsverhältnisse die numerische und räumliche Übersicht.

Während die erste, zweite und vierte Kategorie mehr historisches Wissen umfassen, ist dasjenige der dritten Art rein rationeller Natur.

Der geographische Unterricht in der Volksschule darf natürlich keine der vier Fragen unbeachtet lassen. Das Ausmaß des bezüglichen Stoffes richtet sich aber nach den jeweiligen Schulverhältnissen, und es ist Sache der Einsicht und der Pflichttreue des Lehrers, die richtige Mitte festzustellen. Ohne Zweifel sind aber die beiden ersten Fragen für die Volksschule die wichtigsten.

Der äußere Lehrgang ist bezüglich des Was? zuerst synthetisch

und dann stets analytisch-synthetisch. Gegenstand der Betrachtung ist zuerst im synthetischen Lehrgange die Heimat, und dann im analytisch-synthetischen Lehrgange das Heimatland, das weitere Vaterland, das Sonnensystem und das ganze Antlitz der Erde. Maßgebend für die Orientirung ist stets die Sonnenbahn. Die Fragen Warum? und Wieviel? gehen in der nöthigen Beschränkung parallel mit dem sachlichen Lehrstoff.

Die Veranschaulichung des Unterrichtsstoffes geschieht hauptsächlich auf natürliche, beziehungsweise typische Weise an den geographischen Objecten der Heimat selbst und später auf künstliche Weise namentlich durch Globus und Karte.

Richtiges Kartenlesen ist eifrigst anzustreben. Mittel hierzu sind richtige Entwicklung der geographischen Grundbegriffe, richtige Orientirung in der Heimat, Einführung in die Darstellungsweise der Karten, Verständnis des Kartenmaßstabes und Studium der Karte selber.

Das Zeichnen beim geographischen Unterrichte ist stets nur ein Mittel, aber ein ganz vorzügliches Mittel zum Zwecke; dasselbe soll der richtigen Auffassung, Orientirung und Einprägung dienen. Beim eigentlichen Unterrichte zeichnet nur der Lehrer. Die Kartenskizze wird unter den obwaltenden Volksschulverhältnissen nur so zur Verwendung kommen können, dass dieselbe einerseits die vorhandenen Wandkarten vorbereitet und erklären hilft, und anderseits die nicht vorhandenen, aber doch nötigen, nach Möglichkeit ersetzt. Bei der Wiederholung und Prüfung zeichnen auch die Schüler und zwar einzeln an der Schultafel.

Das Einprägen von Namen und Zahlen geschehe nach verständiger Auswahl und mit weiser Beschränkung.

Zum Zwecke umfassender Übersicht und Orientirung sind (fingirte) Reisen auf Meridianen und Parallelkreisen ein ganz vorzügliches Mittel.

Den todtten Linien und Farben der Karte Leben einzuhauchen, deren Flächen zu bevölkern und damit die natürliche Anschauung fremder Erdräume einigermaßen zu ersetzen — die höchste und zugleich schwierigste Forderung des Gegenstandes — dies ist Sache der physischen, intellectuellen und moralischen Befähigung des Lehrers.

Geschichte.

Die Geschichte, der Inhalt der Vergangenheit, zeigt uns das Werden als Erklärung für das Sein, den Inhalt der Gegenwart. In

dem eigenthümlichen Entwicklungsgange legt sie ferner alle jene Momente bloß, welche sich einer gedeihlichen Entwicklung förderlich oder hinderlich erwiesen. Hierin liegt nun sowol der praktische als auch der bildende Wert der Geschichte, während der wissenschaftliche Wert in der Kenntnis des Werdens an sich enthalten ist. Indem die Geschichte endlich auch alle Personen nennt, welche als Schöpfer oder Träger fördernder oder hemmender Ideen in dem Strome der Ereignisse hervortraten, ist sie zugleich das Weltgericht.

Die Volksschule hat alle diese Punkte zu berücksichtigen. Sie soll zeigen, wie die heutigen Verhältnisse entstanden, sie soll aus dem Entwicklungsgange Nutzen ziehen, sie soll ferner sich an großen Momenten erbauen und moralisch kräftigen, und sie soll schließlich jene Männer, die sich als Wolthäter der Menschheit erwiesen, hochhalten.

Selbstverständlich ist der Boden der Volksschule auch hier die Heimat und das grosse Vaterland. Fremde Ereignisse und fremde Persönlichkeiten haben nur insofern in dem Geschichtsstoffe der Volksschule Berechtigung, als deren Folgen, beziehungsweise deren Thaten in Wirklichkeit entweder direct oder durch ihren Wellenschlag vaterländischen Boden, das ist vaterländisches Sein berührten.

Der Lehrgang der Volksschule bringt „Bilder“ in chronologischer Folge. Indem die folgenden Unterrichtsstufen immer neue Themen behandeln und frühere Bilder an passender Stelle einbeziehen, wird der Stoff zusammenhängend und übersichtlich.

Richtige Stoffauswahl und richtiges Unterrichtsverfahren sind Hauptbedingungen zur Erreichung der oben angedeuteten formalen Zwecke. Die Wärme der Wahrheit und Überzeugung, die Begeisterung für alles Gute und Schöne und die unbedingte Hochachtung vor allem Erhabenen und Ehrwürdigen müssen klar und deutlich aus den Worten des Lehrers herausklingen, sonst bleiben die Herzen der Kinder geschlossen.

Sagen haben allerdings eine große Bedeutung für die Charakteristik gewisser Orte, Zeiten oder Völker. Für die Volksschule aber ist eine weitläufige Behandlung derselben im allgemeinen zu schwierig und von zu geringem Nutzen.

Die Lösung der Realschulfrage in Ungarn.

Von Prof. Dr. J. H. Schwicker-Budapest.

Im Octoberhefte des Jahrg. 1882 dies. Zeitschrift habe ich es unternommen, den Stand der „Realschulfrage in Ungarn“ vom geschichtlichen und sachlichen Gesichtspunkte aus zu beleuchten und einige unmaßgebliche Wünsche und Vorschläge in Betreff einer entsprechenden definitiven Lösung dieser Frage vorzubringen. Seither ist in dieser Beziehung durch die ungarische Legislative selbst ein bedeutsamer Schritt gethan worden, wodurch die Realschule ihre bestimmte gesetzliche Gestalt gewonnen hat. Es dürfte deshalb lohnend sein, diese Lösung der Frage auch außerhalb Ungarns weiteren Kreisen bekannt zu geben.

Wie aus meiner früheren Mittheilung zu ersehen war, entstand nach dem Jahre 1873, bis zu welcher Zeit die Realschulen als wahre „Schoßkinder“ der ungarischen Gesellschaft galten, ein förmlicher „Krieg gegen die Realschule“ in Ungarn. Das Publicum kehrte ihnen demonstrativ den Rücken, die officiösen Kreise hatten für sie nur Tadel und Bedenken und man erwog bereits in allem Ernste die Frage, ob die „entvölkerten“ Realschulen nicht etwa gänzlich aufzuheben wären. Das „Lateinerthum“ feierte seine einseitigen Triumphe, unterstützt von der Neigung und Tradition des ungarischen Volkes, das nicht mit Unrecht den Beinamen einer „Advocaten-Nation“ führt.

Der Unterrichtsminister, Herr August Trefort, berief wiederholt Fach-Enquêtes zur Berathung der „Realschulfrage“, wobei er zuletzt seine Überzeugung entschieden dahin aussprach, dass die Realschule als eine selbstständige Mittelschule erhalten bleiben müsse und von einer „Aufhebung“ oder „Abschaffung“ derselben sowie auch von Creirung der von mehreren Seiten befürworteten „einheitlichen Mittelschule“ keine Rede sein könne.

Auf diesen Standpunkt stellte sich die Regierung auch in den Gesetzentwürfen zur Regelung des ungarischen Mittelschulwesens, von denen nach mehreren missglückten Versuchen jener des Jahres 1883 die Gesetzeskraft erhielt. Dieser ungarische Gesetzartikel XXX vom Jahre 1883, sanctionirt am 23. Mai 1883, bildet heute die gesetzliche Basis für die Realschule in Ungarn, er hat somit die „Realschulfrage“ hier zu einer bestimmten Lösung gebracht.

Diesem Gesetze zufolge bleiben die Mittelschulen Ungarns in Gymnasien und Realschulen getrennt, doch haben beide Arten die gemeinsame

Aufgabe, die Jugend einer höheren allgemeine Bildung entgegenzuführen und sie für das höhere wissenschaftliche Studium vorzubereiten. Die Realschule hat diese Aufgabe hauptsächlich durch den Unterricht in den modernen Sprachen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften zu lösen.

Die Realschule ist (gleich dem Gymnasium) achtclassig mit ebenso vielen Jahrgängen; doch können ausnahmsweise auch unvollständige Realschulen errichtet werden, die jedoch niemals weniger als vier Classen zählen dürfen. Die Errichtung der vier oberen Classen ohne die vier unteren ist nicht gestattet. Neu creirte Lehranstalten können von der ersten Classe an stufenweise organisirt werden; diese dürfen dann vorübergehend auch ein-, zwei- oder dreiclassig sein; aber ihre Entwicklung muss mindestens bis einschließlich der vierten Classe von Jahr zu Jahr successive erfolgen.

Die ordentlichen Lehrgegenstände der Realschule sind: a) Glaubens- und Sittenlehre; b) ungarische Sprache und Literatur; außerdem in jenen Lehranstalten, wo die Unterrichtssprache nicht die ungarische ist, die Sprachlehre und Literatur der betreffenden Unterrichtssprache; c) deutsche Sprache und Literatur; d) französische Sprache; e) philosophische Propädeutik (Psychologie und Logik); f) Geographie; g) ungarische Geschichte; h) allgemeine Geschichte; i) Mathematik; k) Naturgeschichte und Geologie; l) Physik; m) Chemie; n) darstellende Geometrie und geometrisches Zeichnen; o) Freihandzeichnen; p) Schönschreiben; q) Turnen, mit Rücksicht auf die militärischen Übungen.

Von den ordentlichen Lehrgegenständen kann niemand dispensirt werden, ausgenommen wegen körperlicher Gebrechen vom Turnen, von dem technischen Theile des geometrischen Zeichnens und vom Schönschreiben. Die Dispens ertheilt über Antrag des betreffenden Lehrkörpers der Ministers, resp. die competente confessionelle Oberbehörde.

Welche außerordentliche Lehrgegenstände in den Realschulen gelehrt werden dürfen, das bestimmt der Lehrplan, welchen in den unter ministerieller Leitung stehenden Schulen der Minister für Cultus und Unterricht feststellt; in den confessionellen Lehranstalten wird der Lehrplan von der betreffenden kirchlichen Oberbehörde festgesetzt, doch ist derselbe von Fall zu Fall dem Minister vorzulegen und es darf das Ausmaß im Lehrstoffe der einzelnen Gegenstände nicht geringer sein als in dem ministeriellen Lehrplane. In Realschulen mit nichtungarischer Unterrichtssprache bildet die ungarische Sprache und Literatur jedenfalls einen ordentlichen Lehrgegenstand, der in der 7. und 8. Classe in ungarischer Sprache zu lehren und in dieser Sprache auch bei dem Reifeexamen zu prüfen ist. Das Lehrausmaß sowie die Stundenzahl in diesem Gegenstände unterliegt der ministeriellen Bestätigung.

Für den Unterricht in der Religions- und Sittenlehre haben an den nichtconfessionellen Realschulen die betreffenden confessionellen Behörden Sorge zu tragen und das nöthige Lehrpersonal dem Minister anzumelden. Dieser kann die Zulassung der vorgeschlagenen Religionslehrer nur aus moralischem oder staatlichem Gesichtspunkte verweigern.

In die erste Classe der Realschule werden nur solche Schüler aufgenommen, die ihr neuntes Lebensjahr schon vollendet haben und entweder ein Zeugnis beibringen, dass sie die vier unteren Classen der öffentlichen Elementarschule mit gutem Erfolge absolvirt haben oder durch eine Aufnahmeprüfung darthun, dass sie eine dem entsprechende Vorbildung besitzen.

Der Übertritt aus der Realschule in ein Gymnasium oder in eine Bürgerschule und umgekehrt ist gestattet, doch haben die Betreffenden eine ordentliche Aufnahmeprüfung zu bestehen; und zwar beim Übertritte aus der Realschule in ein Gymnasium aus Latein und Griechisch; beim Übertritt in eine Realschule aus Deutsch und Französisch; die näheren Bestimmungen hierüber enthalten die betreffenden Lehrpläne und Instructionen.

Die Anzahl der wöchentlichen Lehrstunden aus den ordentlichen Lehrgegenständen darf ohne das Turnen in den vier unteren Classen höchstens 26, in den vier oberen höchstens 28 Stunden betragen; mit den ausserordentlichen Lehrfächern dort höchstens 28, hier 30 Stunden.

In eine Classe, resp. in ein Lehrzimmer sollen in der Regel nicht mehr als 60 Schüler aufgenommen werden; wo die Anzahl der Schüler drei Jahre nacheinander die Zahl 60 überschreitet, dort sind Parallelclassen zu errichten und darnach die Lehrkräfte zu vermehren.

Die jährliche Unterrichtszeit dauert 10 Monate; die großen Jahresferien fallen auf die Monate Juli und August. Am Schlusse eines jeden Schuljahres werden an den Realschulen öffentliche Classenprüfungen abgehalten. Desgleichen haben die Schüler der achten Classe außer ihrer Classenprüfung noch eine Maturitäts- oder Reifeprüfung zu bestehen; und zwar sind die Schüler verpflichtet, diese Prüfung dort abzulegen, wo sie die achte Classe beendigt haben. Ausnahmen hievon kann in außerordentlichen Fällen nur der Unterrichtsminister gestatten.

Die erfolgreiche Absolvirung der Maturitätsprüfung an der Realschule berechtigt zum Besuche des Polytechnicums, ferner zur Frequentirung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Facultät an der Universität, dann der betreffenden Fachabtheilung des Mittelschullehrerseminars, endlich zum Eintritte in die Berg-, Forst- und landwirtschaftlichen Akademien.

Jene Realschüler, die ihre Maturitätsprüfung mit gutem Erfolge bestanden haben, können an irgendeinem öffentlichen Gymnasium zur ergänzenden Reifeprüfung aus Latein oder aus Latein und Griechisch zugelassen werden. Diejenigen, welche ihr Maturitätszeugnis durch die Nachtragsprüfung aus Latein ergänzen, erhalten die Berechtigung zum Besuche der medicinischen und juristischen Facultät; jene, welche Latein und Griechisch nachtragen, sind zum Besuche jedweder Facultät der Universität berechtigt.

Im Zusammenhange mit dem Mittelschulgesetze vom Jahre 1883 wurde dann auch die Entwerfung eines neuen Lehrplanes für die Realschule nothwendig. Derselbe trat erst mit dem Schuljahr 1884/85 ins Leben; mittlerweile waren für das Schuljahr 1883/84 vorläufige Übergangsbestimmungen getroffen worden. Es würde den uns gestellten Rahmen zu sehr überschreiten, wollten wir hier den Wortlaut dieses neuen Realschullehrplanes mittheilen; deshalb beschränken wir uns auf die Anführung der wöchentlichen Stundenzahl in den einzelnen Lehrfächern und stellen zur Vergleichung die früheren Lehrstunden in die Klammer daneben. (I. bedeutet die unterste, VIII. die oberste Classe.)

Laufende Zahl	Lehrgegenstände	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Summe der Stundenzahl
1	Religionslehre	2 (1)	2 (1)	2 (1)	2 (1)	2 (1)	2 (1)	2 (1)	2 (1)	16 (8)
2	Ungarische Sprache u. Literatur	5 (5)	5 (5)	3 (4)	3 (4)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	3 (2)	28 (29)
3	Deutsche Sprache und Literatur	5 (5)	4 (3)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	2 (2)	2 (2)	2 (1)	24 (22)
4	Französische Sprache	—	— (3)	5 (3)	5 (3)	4 (3)	4 (3)	3 (2)	3 (2)	24 (19)
5	Philosophie, Propä- deutik	—	—	—	—	—	—	—	3 (3)	3 (3)
6	Geographie	3 (2)	3 (2)	— (2)	3 (2)	— (2)	—	— (2)	— (2)	9 (16)
7	Geschichte	— (2)	— (2)	3 (2)	— (3)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	15 (21)
8	Mathematik	3 (4)	4 (3)	3 (3)	4 (3)	5 (5)	5 (5)	4 (4)	3 (3)	31 (30)
9	Naturgeschichte	2 (3)	2 (2)	—	—	2 (2)	2 (3)	3 (3)	—	11 (15)
10	Physik	—	—	3 (4)	— (2)	—	—	4 (4)	5 (5)	12 (15)
11	Chemie	—	—	—	2 (3)	2 (2)	3 (3)	— (2)	—	7 (10)
12	Geometrie und geome- trisches Zeichnen	5 (4)	5 (3)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (3)	2 (2)	2 (3)	22 (21)
13	Freihandzeichnen	—	— (2)	2 (4)	2 (4)	2 (4)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	12 (20)
14	Schönschreiben	1 (2)	1 (—)	—	—	—	—	—	—	2 (2)
15	Turnen	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	16 (16)
	Zusammen	28	28	28	28	30	30	30	30	232
		(27)	(28)	(30)	(32)	(32)	(32)	(32)	(32)	(245)

Im ganzen hat demnach die wöchentliche Stundenzahl an einer vollständigen Realschule um 13 Stunden in der Woche abgenommen. Das bedeutet bei etwa 40 Schulwochen eine reducirte Lehrzeit von 520 Stunden im Jahre. Diese Reduktion wurde in dem Gesetze hauptsächlich unter der Pression der angeblichen „Überbürdung“ der Jugend in den öffentlichen Schulen vorgeschrieben. Selbstverständlich hatte eine so beträchtliche Verkürzung der ordentlichen Unterrichtszeit zugleich eine erhebliche Minderung in dem Ausmaße des Lehrstoffes zur Folge, wobei jedoch nicht verschwiegen werden soll, dass nach dem früheren Lehrpläne der ungarischen Realschulen einzelne Lehrfächer viel zu stiefmütterlich bedacht waren, andere dagegen eine Überfülle an Lehrzeit und Lehrstoff aufweisen konnten. Der neue Lehrplan sucht in dieser Beziehung größere Verhältnismäßigkeit einzuführen. Außer dieser proportionalen Vertheilung der Lehrstunden bemerkt man auch eine kluge Aufeinanderfolge der Lehrfächer, obgleich die Zahl derselben in den einzelnen Classen noch immer zwischen 9—11 schwankt. Über den Erfolg des neuen Lehrplanes lässt sich heute, nach dem ersten Jahre seines Bestandes, noch kein Urtheil fällen.

Einer tiefgehenden Umgestaltung wurde auch die Maturitätsprüfung an den Realschulen unterzogen. Ohne mich hier in das Detail des ganzen Vorganges bei diesem Examen einzulassen, gebe ich blos den materiellen Theil des neuen Statuts. Darnach besteht diese Prüfung aus zwei Theilen: aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Die schriftliche Prüfung besteht an den Realschulen aus vier Arbeiten, und zwar: a) aus einem freien Aufsätze in ungarischer Sprache über irgend ein Thema aus dem Kreise des Realschulunterrichtes zu dem Zwecke, damit die gründlichen grammatikalischen

Kenntnisse, das logische Denken und der correcte Ausdruck der Gedanken des Schülers beurtheilt werden können. An Lehranstalten mit nichtungarischer Unterrichtssprache ist ein solcher Ansatz auch in der betreffenden Lehrsprache zu verfassen; b) eine freie Arbeit in deutscher Sprache über einen Gegenstand aus dem Lehrkreise der Schule, oder eine Übersetzung aus dem Ungarischen ins Deutsche; c) eine Übersetzung aus dem Ungarischen ins Französische und d) Lösungen algebraischer und geometrischer Probleme, aus denen auch die Sicherheit des Schülers im Rechnen ersichtlich ist. Wer seine schriftliche Arbeit im Ungarischen oder in der Mathematik oder in zwei Gegenständen überhaupt ungenügend angefertigt hat, wird auf ein Jahr zur Wiederholung der Prüfung zurückgewiesen. Ist die schriftliche Arbeit nur aus dem Deutschen oder aus dem Französischen allein ungenügend, dann gelangt der Examinand zwar zur mündlichen Prüfung; er muss aber hier auch aus jenem Gegenstande, aus welchem seine schriftliche Maturitätsarbeit eine ungenügende Note erhalten hat, ein eingehendes mündliches Examen bestehen.

Bei der mündlichen Prüfung hat der Abiturient in den betreffenden Lehrgegenständen nur die Gewandtheit und Vertrautheit mit den Hauptlehren des vorgeschriebenen Unterrichtsmaterials und die Befähigung zum Verständnisse des Zusammenhanges der Lehrfächer nachzuweisen. In den Sprachen und Literaturen wird auch eine auf Lectüre begründete Kenntnis der Werke der im Unterrichte behandelten Schriftsteller verlangt. Als ordentliche Gegenstände der mündlichen Prüfung haben zu dienen: 1) ungarische Sprache und Literatur; 2) deutsche Sprache und Literatur (namentlich Kenntnis der neueren deutschen Literatur auf Grund der Lectüre); 3) ungarische Geschichte; 4) Mathematik (Algebra und Geometrie) und 5) Physik. Die Fragen sind in der Weise zu stellen, dass man aus den erhaltenen Antworten beurtheilen kann, ob der Examinand die wichtigeren Partien des Gegenstandes mit Bewusstsein beherrsche und ob er imstande sei, selbstständig zu denken.

Die übrigen, formalen Vorschriften und ziemlich complicirten Einrichtungen der neuen Prüfungsordnung überschlage ich, um an der Hand des letzten officiellen Berichtes über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Ungarn eine Reihe ziffermäßiger Anklärungen zu bieten.

Nach dem Berichte des königlich ungarischen Ministers für Cultus und Unterricht bestanden zu Ende des Schuljahres 1883/84 in Ungarn (mit Siebenbürgen und Fiume, doch ohne Kroatien-Slavonien) 33 realistische Lehranstalten, und zwar 21 Oberrealschulen, 2 Oberrealgymnasien, 4 vierclassige Realschulen, 1 vierclassiges Realgymnasium, 1 fünfclassige, in der Entwicklung begriffene Realschule, 4 sechsclassige, unvollständige Realgymnasien und eine dreiclassige, unvollständige Realschule. Ausschließliche Realschulen gibt es also nur 27; die Realgymnasien sind in der Regel nichts als nur verschämte Gymnasien und ich werde sie in der nachfolgenden Skizze auch nicht weiter in Betracht ziehen, da sie überdies nur transitorischen Bestand haben.

Unter den 27 Realschulen sind 16 reine Staatslehranstalten, 1 vom Staate subventionirte, 6 Communal- und 4 confessionelle Anstalten. Diese 27 Realschulen wurden im Schuljahre 1883/84 von 5230 Schülern besucht, von denen im Laufe des Jahres 461 = 8·01 % ausgetreten sind. Da im vorhergehenden Schuljahre die Zahl der Realschüler 5469 betrug, so ging der Schülerstatus abermals um 239 zurück, es dauert sonach die rückläufige

Bewegung in der Frequenz der ungarischen Realschulen noch immer an. Diese Bewegung trat, wie ich in meinem früheren Artikel dargelegt habe, mit dem Schuljahr 1875/76 ein. Das Maximum der Realschüler in Ungarn zeigt das Schuljahr 1874/75, in welchem deren Zahl 8086 ausmachte. Zehn Jahre später zeigt sich ein Abfall mit 2856 Schültern = 35·3 $\frac{0}{10}$.

Die ungarischen Gymnasien dagegen leiden zum großen Theile an Übervölkerung; denn im Jahre 1880/81 hatten sie einen Schülerstand von 35 243, im Jahre 1883/84 von 37 520, die Vermehrung hält also an, wenngleich sie in der jüngsten Zeit einen bedeutend langsameren Gang angenommen hat.

Unter den 4769 Realschülern, die im Jahre 1883/84 das Schuljahr beendigten, waren 4716 = 98·89 $\frac{0}{10}$ öffentliche und 53 = 1·11 $\frac{0}{10}$ Privatschüler. Schulgeld zahlten 3815 = 79·79 $\frac{0}{10}$, vom Schulgeld befreit waren 954 = 20·11 $\frac{0}{10}$. Außerdem genossen 116 = 2·04 $\frac{0}{10}$ ein Stipendium, 904 = 18·09 $\frac{0}{10}$ der Schüler erhielten Unterstützungen und 153 = 3·02 $\frac{0}{10}$ derselben wurden mit Prämien theilhaftig.

Nach den einzelnen Classen vertheilt, fielen von je 1000 Realschülern	
auf die erste Classe . . .	286·4
„ „ zweite „ . . .	221·2
„ „ dritte „ . . .	169·2
„ „ vierte „ . . .	114·7
„ „ fünfte „ . . .	63·7
„ „ sechste „ . . .	53·5
„ „ siebente „ . . .	42·8
„ „ achte „ . . .	48·5

Daraus ist ersichtlich die bedeutende Überfülle in den unteren Classen und die geringe Frequenz beim Abschlusse der Realschule; der Abfall in der Frequenz von der ersten bis zum Schlusse der vierten Classe ist ein ungemein rapider.

Der Confession nach waren diese Realschüler:

römische Katholiken . . .	1961 = 41·12 $\frac{0}{10}$
griechische Katholiken . . .	22 = 0·47 „
Griechisch-Orientalische . . .	155 = 3·25 „
Evangel. Helvet. Confession . . .	258 = 5·41 „
Evangel. Augsburg. Confession . . .	536 = 11·24 „
Unitarier	18 = 0·38 „
Israeliten	1819 = 38·14 „

Das Verhältniß dieser Theilnehmung der einzelnen Confessionen am Realschulunterrichte ist ein sehr charakteristisches. Mit Ausnahme der Evangelischen Augsburg. Confession und der Israeliten bleiben sämtliche Confessionen hier hinter ihrer Procentzahl in der Bevölkerung zurück; Lutheraner und Israeliten dagegen machen unter den Realschülern Ungarns die Hälfte aus: in der Population beträgt ihre Anzahl bloß 20 $\frac{0}{10}$.

Nach der Muttersprache schieden sich die Realschüler in

Magyaren . . .	3288 = 69·0 $\frac{0}{10}$
Deutsche . . .	1155 = 24·2 „
Rumänen . . .	149 = 3·1 „
Slovaken . . .	120 = 2·5 „

Serbokroaten	41	=	0·9%
Italiener	6	=	— „
Andere	10	=	0·2 „

Magyaren und Deutsche bilden also das Hauptcontingent (= 93·2%) der Realschüler in Ungarn aus; alle übrigen Nationalitäten des Landes bleiben in der Antheilnahme am Realschulunterrichte weit hinter ihrer Position in der Bevölkerung zurück. Für die gewerbliche und mercantile Entwicklung des Landes ist diese Thatsache unstreitig von großer Wichtigkeit, umso mehr, als ihr eine ähnliche Erscheinung auch in den Gymnasien zur Seite tritt. Ein Volkstamm, der an seiner Betheiligung bei der höheren Culturarbeit Lässigkeit oder Gleichgiltigkeit bekundet, verurtheilt sich selber zur dauernden geistigen Knechtschaft.

Von besonderem Interesse ist es auch, wenn man untersucht, welchem Stande oder welcher Beschäftigung die Eltern der Realschüler angehören. Da ergibt sich Folgendes:

Es waren unter den Eltern

- a) Selbstständige Urproducenten mit 587 Realschülern = 12·3%
- b) „ Klein- und Groß-
Industrielle, Kaufleute, Unter-
nehmer etc. mit 2372 „ = 49·8 „
- c) Staats- u. Communalbeamte mit 625 „ = 13·1 „
- d) Privatbeamte 342 „ = 7·2 „
- e) Andere Intelligenz 528 „ = 11·0 „
- f) Diener 315 „ = 6·6 „

Die Söhne der Gewerbe- und Handeltreibenden bilden also ungefähr die Hälfte der Realschulfrequentanten. Diese Erscheinung liegt in der Natur der Verhältnisse begründet und zeigt von einem erwachten richtigen Verständnisse. Auffällig gering ist die Betheiligung der Urproducenten am Realschulunterrichte; bei den Gymnasien ist diese Classe der Bevölkerung mit mehr als 20% vertreten. Die „Lateiner“ recrutiren sich in Ungarn überhaupt zumeist aus den Kategorien der Urproducenten und der Intelligenz (zusammen 64·4%).

Indem wir andere mehr locale oder nebensächliche Umstände und Verhältnisse übergehen, wenden wir uns zu den Daten über den unterrichtlichen Fortschritt in den Realschulen. Nach den vorliegenden amtlichen Daten haben im Jahre 1883/84 die Realschule aus allen ordentlichen Lehrgegenständen absolvirt

- a) mit vorzüglichem Erfolge 170 = 3·57% der Schüler
- b) mit gutem Erfolge . . . 792 = 16·61 „ „ „
- c) mit genügendem Erfolge 2653 = 55·83 „ „ „

Dagegen sind gefallen

- a) aus einem Lehrgegenstände . . . 468 = 9·81% der Schüler
- b) aus zwei Lehrgegenständen . . . 238 = 4·99 „ „ „
- c) aus drei u. m. Lehrgegenständen . 438 = 9·19 „ „ „

Es haben somit 76·01% der Realschüler mit befriedigendem, 23·99% mit ungenügendem Erfolge die Schule besucht.

An den Gymnasien stellt sich im allgemeinen dasselbe Verhältnis heraus, nämlich 77·73% genügend und 22·17% ungenügend; doch ist es bei diesen Lehranstalten günstiger als bei den Realschulen. Namentlich die „Vorzüg-

lichen“ und die „Guten“ sind in der Classification der Gymnasien (mit 8·96 $\frac{0}{0}$ und 19·59 $\frac{0}{0}$) bedeutend stärker vertreten als an den Realschulen.

Hinsichtlich der Maturitätsprüfungen kommen nur 20 vollständige Realschulen in Betracht. Am Schlusse des Schuljahres 1883/84 erschienen zur Ablegung des Reifeexamens 255 Realschulabiturienten. Davon bestanden die schriftliche Prüfung mit gutem Erfolge 253 = 99·2 $\frac{0}{0}$, zurückgewiesen wurden 2 = 0·8 $\frac{0}{0}$; bei der mündlichen Prüfung reussirten 206 = 81·4 $\frac{0}{0}$, durchgefallen sind 47 = 18·6 $\frac{0}{0}$. Mit den gleichzeitigen Daten der Gymnasien verglichen, zeigt sich, dass bei den Gymnasialabiturienten die Percente der beim schriftlichen Examen Gefallenen (10·9 $\frac{0}{0}$) nm vieles größer waren als bei den Realschülern; dagegen lieferten die letzteren in der mündlichen Prüfung ein relativ stärkeres Contingent der Gefallenen; nämlich bei den Gymnasien 12·9 $\frac{0}{0}$, bei den Realschulen aber 18·6 $\frac{0}{0}$.

Was nun die Lehrzimmer und sonstigen Schulräumlichkeiten anbelangt, so besitzen die 27 Realschulen 218 Lehrsäle, 34 Räume für Naturgeschichte, 41 Cabinete für Physik, 76 für Chemie, 56 Zeichensäle, 10 Turnsäle nebst 13 Sommerlocalitäten für das Turnen u. s. w. Ebenso sind die meisten Lehranstalten dieser Kategorie mit Lehrmitteln, physikalischen und chemischen Apparaten, mit Schüler- und Fachbibliotheken u. s. w. ausreichend versehen.

An diesen 27 Realschulen wirkten folgende Lehrkräfte:

a) ordentliche Professoren	304 = 60·6 $\frac{0}{0}$
b) Supplenten	28 = 5·5 „
c) Hilfslehrer	42 = 8·3 „
d) Religionslehrer	111 = 21·9 „
e) Lehrer ausserord. Fächer	19 = 3·7 „

zusammen 507 = 100·0 $\frac{0}{0}$

Auf einen Lehrkurs der Realschulen, deren es 192 gibt, entfallen durchschnittlich 1·60 ordentliche Professoren, auf je einen ordentlichen Professor 15—16 Schüler (an den Gymnasien 33 Schüler). Unter den obigen 507 Realschulprofessoren waren 463 diplomirt; dem Stande nach 383 oder 78·5 $\frac{0}{0}$ weltlich und 105 oder 21·5 $\frac{0}{0}$ geistlich.

In Bezug auf die Erhaltungskosten der Realschulen führen wir an, dass die sämmtlichen Einnahmen dieser Lehranstalten 790 959 fl. betragen. Darunter befinden sich folgende Posten: 88 419 fl. aus liegenden Gütern; 7541 fl. aus Capitalien, 408 378 fl. aus dem Staatsschatze, 148 951 fl. aus Gemeindemitteln, 7172 fl. Einschreibgebühren, 76 712 fl. Schulgelder u. a. Die Ausgaben mit 790 959 fl. vertheilen sich in den Hauptposten auf folgende Weise: ordentliche Lehrbesoldung 482 476 fl., Supplentengehälte 22 541 fl., Hilfslehrer 11 342 fl., Religionslehrer 8483 fl., außerordentliche Lehrfächer 4905 fl., Dienerschaft 19 952 fl., ferner: Heizung, Beleuchtung, Reinigung etc. 16 832 fl., kleinere Reparaturen 2182 fl., Lehrmittel 21 865 fl., Canzleipauschale 7033 fl., Miethe 20 490 fl., Miethwerth der Schulgebäude 83 419 fl., abgelieferte Schulgelder 63 620 fl.; Stipendien 12 349 fl., Unterstützungen und Prämien 10 292 fl. Den Auslagen für persönliche Zwecke mit 549 699 fl. stehen die sachlichen Auslagen mit 215 441 fl. gegenüber; dazu kommen dann noch die Stipendien, Prämien etc.

Jeder Realschullehrkurs kostet durchschnittlich 4001·6 fl. (an den Gym-

nasien nur 2856·7 fl.); der Unterricht eines einzelnen Schülers 165·8 fl. (am Gymnasium 95·7 fl.).

Wir schließen damit unsere statistischen Mittheilungen. Der äußere Zustand der ungarischen Realschulen erweist sich darnach als ein befriedigender. Es sind die materiellen Mittel zum Gedeihen dieser Unterrichtsanstalten zur Genüge vorhanden; ebenso mangelt es keineswegs an zweckmäßigen Gebäuden, Localitäten, Lehrmitteln etc. und es wirkt an diesen Schulen ein tüchtig vorgebildeter, leistungsfähiger Lehrkörper.

Gleichwol sind die Frequenzverhältnisse in den ungarischen Realschulen fortdauernd unbefriedigend.

Die Thatsache der jährlichen Abnahme im Schülerstande der ungarischen Realschulen lässt sich allerdings zum Theile auf den achtjährigen Realschulcursus, auf die im Lande noch immer wenig entwickelten technischen Berufsarten, auf die Einschränkung in der Berechtigung der Realschulabiturienten etc. zurückführen, obgleich in dieser Beziehung in den letzten Jahren manche Besserung zu Gunsten der Realschüler getroffen wurde. Aber ein Hauptgrund des Niederganges liegt nach wie vor im Charakter des Volkes in Ungarn, das ohne Unterschied der Nationalität und Confession die „Lateinschulen“ bevorzugt. Unterrichtsminister Trefort hat erst vor kurzem in öffentlicher Rede zu Pressburg dieses vorwiegende Zuströmen der Jugend nach den Gymnasien abermals beklagt und scharf getadelt. Vielleicht übt auch in dieser Richtung der allseitig geförderte Aufschwung der Gewerbe und des Handels einen umbildenden Einfluss auf Eltern und Schüler aus. Es wäre das im Interesse Ungarns sehr zu wünschen.

Die im vorstehenden skizzirte Reform der ungarischen Realschulen bewegt sich in jenen Grenzen des Bestehenden, wie ich dies in meinem früheren Artikel befürwortet habe. Es ist keine „radicale“ Reform, sondern „dringlich gewordene Abhilfe und Regelung innerhalb des vorhandenen Rahmens und mit möglichster Schonung des Bestehenden“. Der Realschulunterricht wurde den Zwecken der allgemeinen wissenschaftlichen Vorbereitung auf moderner Grundlage dienstbar gemacht; der allzu einseitig materiale Lehrstoff angemessen gemindert und der humanistische entsprechend gemehrt, ohne die Schüler zu überladen und deren geistige, sittliche und körperliche Entwicklung zu hemmen. Ebenso wurde die „Berechtigung“ der Realschulabiturienten in der von mir empfohlenen Weise des Zutrittes in die mathematisch-naturwissenschaftliche Facultät, erweitert und überdies durch das Qualificationsgesetz diesen Abiturienten eine Reihe öffentlicher Ämter und Berufsarten zugänglich gemacht. Dadurch ist die geforderte „Herstellung der Gleichwertigkeit von Gymnasium und Realschule“ und die „Ermöglichung einer ehrlichen Concurrrenz“ näher gebracht worden, und man darf hoffen, dass diese reformirte ungarische Realschule bei fortdauernder wolwollender Pflege der maßgebenden Factoren ihrer Aufgabe in zufriedenstellender Weise entsprechen werde.

Der gegenwärtige Stand des Blinden-Bildungswesens.

Von Blindenlehrer *J. Libansky-Parkesdorf.*

Am 14. Mai 1884 feierte die Blindenanstalt zu Paris das Fest ihres hundertjährigen Bestandes. Die meisten Blinden von Paris, viele auch aus der Provinz, außerdem auch einige Vertreter des Auslandes kamen in die altherwürdige Musteranstalt und erhöhten den Glanz dieses seltenen Festes durch ihre Gegenwart. Ja wol, es war ein seltenes Fest, ein Fest des verdienstvollen Lichtbringers Valentin Haüy, der vor 100 Jahren die erste Blinden-Erziehungsanstalt mit 12 armen Kindern in seinem eigenen Hause zu Paris eröffnete.

Dieser Tag war ein Ehrentag aller Blindenanstalten, es war ein Tag, an welchem die Humanität ihre schönsten Triumphe gefeiert hatte. Es ist daher begreiflich, dass dieser seltene Tag in der ganzen Blindenwelt mitgefeiert ward, und um der Freude den wahren Ausdruck zu verleihen, ließen 23 Blindenanstalten Deutschlands, Oesterreich-Ungarns, Hollands, Dänemarks, Englands und Amerikas eine künstlerisch ausgeführte Glückwunschkadresse durch den Director Meyer aus Amsterdam dem Festcomité in Paris überreichen. Es würde zu weit führen, wollten wir die Festlichkeiten im Pariser Blindeninstitute beschreiben; es sei uns nur gestattet zu bemerken, dass die hervorragenden Musikstücke, die während des Dankgottesdienstes, sowie die Gesang- und Musikaufführungen, die am Abende stattfanden, fast ohne Ausnahme von blinden Künstlern componirt und präcis ausgeführt wurden. Besonders erfreulich und erhebend war auch der Umstand, dass viele Notabilitäten, namentlich vom Unterrichtsministerium, sich an dieser Feier beteiligten und auf diese Art den Beweis lieferten, dass ihnen die Sache der armen Lichtlosen nicht gleichgiltig ist. Wir freuen uns dessen, denn die blinden Kinder sind doch auch Kinder des Volkes, und der Staat ist verpflichtet, für die Erziehung dieser Verlassenen zu sorgen. Anders war es freilich noch vor 100 Jahren! Die große menschliche Gesellschaft wusste gar nichts von diesen Menschen, ja, sie betrachtete die armen Blinden als Last und Hindernis; man glaubte viel gethan zu haben, wenn man den bedauernswerthen Lichtlosen, die an Scheidewegen, Wallfahrtsorten, Kirchenthüren etc. anzutreffen waren, in ihre zitternde Hand ein Almosen legte. An eine Erziehung der jungen Blinden oder an die Beschäftigung alter Blinder dachte niemand.

Und noch heute würde man vielleicht diesen traurigen Zustand der Dinge

sehen, wenn nicht gegen Ende des vorigen Jahrhunderts ein gütiger Zufall einen der edelsten Menschen auf die Idee brachte, die armen Lichtlosen zu pflegen und zu erziehen, kurz, sie aus dem thierischen Zustande zu befreien und nützliche Menschen aus ihnen zu machen. Valentin Haüy, gar wenig bekannt, viel weniger berühmt als sein Bruder, Abbé Haüy, der die Gesetze der Krystallisation entdeckte, war der erste Lehrer der Blinden und ein wahrer Menschenfreund, der mit viel Geduld und Selbstverleugnung sich dieser von Natur so sehr vernachlässigten Kinder annahm und der Menschheit eine Kraft zeigte, die bis jetzt unproductiv war.

Es ist wolbekannt, dass schon in früheren Jahrhunderten einige Versuche mit der Erziehung der Blinden gemacht wurden, aber diese Versuche waren immer unvollständig und konnten, ganz isolirt, keine wichtigen und praktischen Resultate ergeben, unsomehr, als diese Blinden in der Regel aus vornehmen Häusern stammten; um die große Masse kümmerte sich niemand, ja da war man immer einig, dass die Blinden nicht bildungsfähig seien, indem denselben einer der höheren Sinne, das Gesicht, fehlt.

Nun kam aber Haüy und nahm sich gerade der armen Blinden an; er war in der Lage, die Feinheit des Tastsinnes bei einem Reichen wie bei einem Bettler zu constatiren. Seine erste Aufgabe war, das alte System zu verbessern und ein neues zu erfinden, kurz, er musste zuerst die richtige Methode des Blindenunterrichtes schaffen, und dies gelang ihm vollkommen. Nach vielen Wechselfällen, vielen Versuchen nahm das Werk des großherzigen Mannes eine schöne Entwicklung. Es entstanden neue Schulen, man vervollkommnete die Systeme, der Blinde, Ludwig Braille, erfand seine wunderbare Schrift, die zur Grundlage beim Unterrichte wurde, und heutzutage kann ein jedes blinde Kind, welches geistig und physisch gesund ist, jene Stufe der intellectuellen und technischen Bildung erreichen, die ihm gestattet, seinen Lebensunterhalt auf eine ehrende Weise zu finden. Und alles dies verdanken die Lichtlosen dem edlen Menschenfreunde Valentin Haüy, denn dieser Mann beschränkte seine Thätigkeit nicht auf sein Vaterland, sondern verbreitete seine Ideen, wie ein wahrer Apostel der Humanität, auch in anderen Ländern. Aber wie allen berühmten Männern blieben auch diesem Manne bittere Erfahrungen nicht erspart. „Nemo propheta in patria“ ging bei Valentin Haüy gerade grausam in Erfüllung; denn schon im Jahre 1801 wurde die von ihm gegründete und geleitete und von der französischen Regierung subventionirte Blindenanstalt in Paris durch ein Decret der Regierung mit dem Hospiz „des Quinze-Vingts“ vereinigt und dem verdienstvollen Gründer und Leiter derselben ein kurzer Abschied gegeben. Tief verletzt, verlor Valentin Haüy nicht den Muth und richtete eine neue Privatblindenanstalt ein. Leider ging es dem stillen Dulder nicht gut, aber trotzdem hielt er an seinen Ideen fest, bis ihn ein Ruf des Kaisers Alexander I. nach Russland im Jahre 1806 von seinen Leiden befreite. Frohen Muthes machte er sich gleich mit seinem Schüler Fournier auf die Reise. In Berlin machte er Rast und trachtete dort seine Ideen zu verbreiten. Thatsächlich gelang es ihm auch, den berühmtesten Augenarzt Berlins, Dr. Grapengiesser, für seine Sache zu gewinnen, und dieser erwirkte Haüy und seinem Schüler eine Vorstellung beim Könige Friedrich Wilhelm III. Trotz der damaligen drohenden Gefahren, in welchen sich der Thron Preußens befand, fasste Friedrich Wilhelm III., „in freudigstem Erstaunen, dass auch den

Blinden geholfen werden könne, den hochherzigen Entschluss, in seinen Staaten ebenfalls eine Erziehungsanstalt für Blinde zu errichten, wozu Haüy den Plan entwerfen musste.“

So entstand die zweite Blindenanstalt und zum ersten Director derselben wurde der für alle edlen und großen Eindrücke empfängliche und in allen literarischen und geistreichen Kreisen Berlins bekannte Lehrer am Gymnasium zum grauen Kloster Dr. August Zeune ernannt. Voll Freude, dass seine Ideen und Bestrebungen in Berlin Anerkennung und Anhänger fanden, ergriff Haüy seinen Wanderstab und ging mit seinem Schüler nach Russland, um auch hier für die Sache der Blinden zu arbeiten. Dank der wolwollenden Unterstützung seines kaiserlichen Herrn gelang es ihm in St. Petersburg, ein Institut für 15 Blinde männlichen Geschlechtes im Jahre 1807 ins Leben zu rufen. Nach 10 Jahren rastloser Arbeit kehrte er wieder in seine Heimat zurück und erst jetzt, nach so langer Zeit, erfahren wir, welche Geduld und Opfer dieser seltene Mann an den Tag legte.

Man sagt, dass die Resultate der von Haüy geleiteten Blindenanstalt den Erwartungen nicht entsprachen, und das ist wol möglich; dazu mögen aber in erster Reihe die Unkenntnis der russischen Sprache und Verhältnisse viel beigetragen haben, noch mehr aber hat, wie Dr. Skrebitzky-Petersburg sagt, die beständige Einmischung der Bureaukratie in die Führung der Anstalt der Entwicklung dieses noch jungen Unternehmens geschadet, und tatsächlich machte man nach der Abreise Haüys die Erziehungsanstalt zu einem Blindenasyl, welchen Charakter sie noch heute tragen soll.*)

So erntete Haüy auch in Russland keinen Dank, aber der Same, den er gestreut, beginnt erst jetzt zu keimen und dürfte in diesem Reiche bald reiche Früchte tragen.

Während dieser Zeit beschäftigte sich ein deutscher Mann mit der Frage der Blindenbildung, es war dies der Gründer des k. k. Blinden-Erziehungsinstitutes in Wien, der unvergessliche Blindenvater J. W. Klein. Dieser edle Menschenfreund wusste gar nichts von Haüy und seinen Bestrebungen und unterrichtete bereits im Jahre 1804 einen blinden Knaben, Namens Jakob Braun aus Bruck a. d. Leitha. Die außerordentlich günstigen Resultate, die Klein mit seinem blinden Schüler erreichte, fanden überall Beifall, und so konnte dieser erste deutsche Blindenlehrer bereits in dem genannten Jahre (1804) an die Errichtung einer Anstalt für mehrere Blinde denken. Diese anfangs aus Privatmitteln erhaltene Blindenanstalt wurde im Jahre 1816 zu einer Staatsanstalt erhoben und erfreute sich der Gunst aller Kreise der Residenz, insbesondere aber der Gunst des kaiserlichen Hauses.

Wie Haüy in Paris, Berlin und St. Petersburg für die Verbreitung seiner Ideen thätig war, bemühte sich Klein speciell in Oesterreich-Ungarn die Anstalten für Blinde zu erweitern. Er dachte aber noch weiter, nämlich an die älteren Blinden und gründete für dieselben in Wien (1825) eine Beschäftigungs- und Versorgungsanstalt. Überhaupt war dieser für sein Werk hochbegeisterte

*) Als Haüy die Blindenanstalt in St. Petersburg errichtete, meldeten sich keine Schüler. Dies kam zu Ohren des Kaisers. Derselbe ließ sich nach dem Grunde des Misserfolges erkundigen und erhielt folgende, gewiss sehr charakteristische Antwort: „Der Lehrer bekommt keine blinden Schüler, weil es in Russland keine Blinden gibt!“

Mann glücklicher in seinen Unternehmungen als Haüy. Klein wurde nicht allein materiell, sondern auch moralisch überall unterstützt und mit allen Ehren ausgezeichnet.

Die geneigten Leser wollen gütigst entschuldigen, dass wir uns bei dieser Ausführung etwas länger aufgehalten haben; wir hielten es für nothwendig, um nun leichter zeigen zu können, welche Fortschritte das Blinden-Bildungswesen seit 100 Jahren gemacht.

Man nimmt an, dass auf die 1454 $\frac{1}{2}$ Millionen Einwohner der gesammten Erdoberfläche mindestens 1,210,000 Blinde kommen und für die Erziehung junger Blinder 160—165 Anstalten in der ganzen Welt existiren. Schon diese Zahlen müssen unser Bedenken wecken, ob wol die kleine Zahl der Blindenanstalten der enorm großen Zahl bildungsbedürftiger Blinder entspricht. Sehen wir uns die Sache etwas näher an.

Nach der letzten amtlichen Volkszählung vom 31. December 1880 haben wir in der österreichisch-ungarischen Monarchie auf 37,786,346 Einwohner 40,933 Blinde. Von dieser großen Zahl dürften mindestens 4000 auf die bildungsbedürftigen Blinden entfallen.*) In den 9 Blinden-Erziehungsanstalten und in einem Asyl für kleine Blinde genießen dormalen circa 450 Zöglinge den Unterricht und in den 3 Versorgungs- und Beschäftigungsanstalten (Wien, Prag und Linz) werden 150 Pflinglinge beherbergt. Im großen und ganzen wären also über 3000 Blinde ohne allen Unterricht und Erziehung. Es ist möglich, dass die Zahl der blinden Kinder größer erscheint, als sie in der Wirklichkeit ist, wie andererseits nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Zahl dieser Armen noch größer als die von uns angegebene ist — die Statistik der Gebrechlichen ist erst im Werden begriffen —; immerhin steht die sehr geringe Zahl von Blindenanstalten in gar keinem Verhältnisse zu der großen Zahl bildungsbedürftiger Blinder. Und noch eine Frage: Wer sorgt für die Tausende alter gebrechlicher Blinder? Und warum können die 9 Blinden-Bildungsanstalten nicht mehr Zöglinge aufnehmen? Manchen fehlt der Raum, den meisten fehlen die Mittel. Sämmtliche österreichischen Blindenanstalten sind auf dem Wege der Privatwohlthätigkeit entstanden und viele müssen jährlich an das Herz edler Menschenfreunde appelliren. Wir kommen auf diesen Gegenstand noch einmal zu sprechen, und wenden uns demjenigen Lande zu, in welchem der Anfang mit der Erziehung der Blinden gemacht wurde.

In Frankreich zählt man 30,000 Blinde und schätzt die Zahl der bildungsbedürftigen blinden Kinder wenigstens auf 3000!

Die 13 Blinden-Erziehungsanstalten, die Frankreich gegenwärtig besitzt, bergen kaum 500 Zöglinge! Ob man diese 13 Anstalten, die meistens auf milde Gaben angewiesen sind, einen Fortschritt in Frankreich nennen kann, überlasse ich dem Urtheile geneigter Leser. Es ist wahr, Frankreich ist in neuester Zeit sehr bemüht, das Los armer Lichtloser zu verbessern, allein dieses Land sollte nach 100jähriger Thätigkeit wenigstens 30 Blinden-Bildungsanstalten haben. Aber eine so große, wenn auch der Zahl der Bevölkerung keineswegs

*) Nach der allgemein übereinstimmenden Annahme des weiland Directors M. Pablasek können acht Percent auf die schulpflichtigen Kinder vom 6. bis 14. Lebensjahre und fünf Percent auf die reifere Jugend vom 14. bis 18. Lebensjahre gerechnet werden. Somit hätten wir in Oesterreich-Ungarn 5320 bildungsbedürftige Blinde.

entsprechende Zahl von Blindenanstalten kann auf dem Continente nur das Deutsche Reich aufweisen, wenn man nämlich auch die Blindenversorgungsanstalten mitrechnet.

In den Blindenanstalten Deutschlands werden gegenwärtig circa 1500 Blinde unterrichtet oder versorgt. Abgesehen von den zahlreichen Vereinen, die eine rege Thätigkeit entwickeln, existiren in manchen Ländern, wie z. B. in Sachsen, große Unterstützungsfonds für entlassene Blinde. Aber trotz alledem gibt es auch im Deutschen Reiche noch sehr viel zu thun, denn auch in diesem hochentwickelten Lande gibt es viele Blinde, vielleicht mehr, als man glauben würde*), die noch ohne Unterricht ihr jämmerliches Dasein fristen.

Nach diesem Staate folgt Großbritannien, das auf 30 Millionen Einwohner und 29,000 Blinde 28 Blindenanstalten hat. In keinem Lande findet man aber so verschiedene Arten von Blindenversorgung, wie in England. Dort gibt es Blindenanstalten jeglicher Art, Externate und Internate, Tagesschulen und Wanderschulen, Handwerkerschulen und Musikschulen, Asyle und offene Werkstätten. In Worcester ist sogar eine Hochschule für blinde Söhne vornehmer Stände und in Norwood bei London eine Musikakademie. Aber wo findet man auf dem Continente solche Crösus, wie in England, die großmüthig alle Humanitätsanstalten unterstützen. Wenn man bedenkt, dass in England zahlreiche Gesellschaften ins Leben gerufen wurden, die sich zur Aufgabe machten, arme Blinde zu unterstützen, so ist es freilich kein Wunder, dass das Blinden-Bildungswesen auf einer höhern Stufe steht, als in andern Staaten. An der Spitze der „British and Foreign Blind Association“ stehen Lords, Bischöfe, Gelehrte etc. und es werden von dieser Association alle Fragen, die Blinden betreffend, gründlich besprochen und gelöst.

Russland hatte noch vor einigen Jahren auf seine 81 Millionen Einwohner und 67,500 Blinde nur 4 Blindenanstalten. In neuester Zeit wurden jedoch viele Vereine gegründet, namentlich aber erwarb sich der Augenarzt Dr. Skrebitzky um die armen Lichtlosen Russlands große Verdienste. Gegenwärtig bestehen in diesem Reiche 12 Blindenanstalten, die theils Bildungs-, theils Versorgungs- und Beschäftigungsanstalten oder Asyle für alte Blinde sind. Die rege Theilnahme für die Sache der Blinden macht täglich Fortschritte, und so dürfte sich die Zahl der Anstalten bald bedeutend vergrößern.

Von den südlichen Staaten hat Italien außer einem großen Verein von erwachsenen Blinden in Palermo vier Bildungs- und eine Beschäftigungsanstalt; Spanien hat 3 Blinden-Bildungsanstalten. Vor kurzer Zeit lief durch die Journale die Nachricht, dass der Kaufherr Cesaro Corallo seiner Vaterstadt Genua zur Errichtung eines Blindeninstitutes 1½ Million testamentarisch vermachte.

In den kleineren Staaten Europas wurde seit jeher für Blinde gesorgt. So hat Dänemark auf seine 2 Millionen Einwohner und 1400 Blinde ein großes Blindeninstitut, eine Blindenvorschule und eine Arbeits- und Versorgungsanstalt. Selten findet man ein so großes und mit allen Lehrmitteln reich ausgestattetes Institut für blinde Landeskinder, wie in Kopenhagen. Und auch die Fürsorge für entlassene Blinde soll in Dänemark musterhaft sein.

Schweden und Norwegen hat 3 Blinden-Bildungsanstalten.

*) Deutschland hat auf 45 Millionen Einwohner 37,632 Blinde, die Zahl der schulpflichtigen blinden Kinder kann man leicht ausrechnen. sie dürfte gewiss 3000—4000 betragen.

Holland hat auf seine 4 Millionen Einwohner und 3330 Blinde 2 Bildungsanstalten, 1 Vorschule und 6 Beschäftigungs- und Versorgungsanstalten.

Belgien hat auf 4 $\frac{1}{2}$ Millionen Einwohner nicht weniger als 9 Blinden-Bildungsanstalten und 1 Asyl für erwachsene Blinde.

Die Schweiz hat auf ihre 2,800,000 Einwohner und 2097 Blinde 3 Blindenanstalten, nur sind dieselben in der Regel mit einer zweiten Anstalt verbunden, so z. B. jene von Zürich mit dem Taubstummeneinstitut. Jedenfalls werden diese unpraktischen Verbindungen auch einmal getrennt. Im übrigen stehen die schweizerischen Blindenanstalten im Vordergrunde.

In den neuen Donaustaaten, in der Türkei, in Griechenland ist bis jetzt gar nichts für Blinde geschehen, ja, man weiß nicht einmal annähernd die Zahl der Blinden auf der Balkanhalbinsel; der türkische Fatalismus ist eben bekannt. Nur das junge Königreich Serbien will eine Ausnahme machen und in Nisch ein großes Blindeninstitut errichten.

Großartig ist die Fürsorge für die Blinden in Amerika. Die Vereinigten Staaten zählen allein bei einer Bevölkerung von 38 $\frac{1}{2}$ Millionen Einwohnern 28 Blindenanstalten, die meistens großartig angelegt und ausgezeichnet dotirt sind. Mit vielen Blinden-Erziehungsanstalten stehen zugleich große Werkstätten für ausgebildete Blinde in Verbindung. Es würde zu weit führen, wollten wir hier die Vortheile der amerikanischen Blindenanstalten aufzählen; es klingt beinahe unglücklich, wie reichlich dieselben mit Lehrmitteln aller Art, namentlich aber mit ausgezeichneten Druckschriften etc. bedacht sind. Vielleicht finden wir eine andere Gelegenheit, auch über diese Sache einmal hier berichten zu können. Mexico hat 3, Canada 2, Brasilien 1 Blindenanstalt. Australien und Afrika haben je eine Blindenanstalt. Der letztgenannte Welttheil wird nicht umsonst der „dunkle“ genannt, schon aus dem Grunde, dass z. B. in Ägypten auf 100 Sehende ein Blinder oder nach anderen, offenbar übertriebenen Berichten, sogar auf 20 Sehende 1 Blinder kommt. Aus Asien kommen in neuester Zeit erfreuliche Nachrichten, dass namentlich in Syrien und Palästina mehrere Blindenschulen ins Leben gerufen wurden. In China erfreuten sich die Blinden seit jeher eines ausgezeichneten Rufes als Gesetzkennner, Gelehrte, insbesondere als Geschichtskenner, „Seher“ etc. Blindeninstitute sollen die Chinesen schon vor Jahrtausenden gehabt haben, und die Blinden hatten besondere Privilegien; da sie in neuester Zeit aber diese Privilegien verloren haben, so hat der Staat für die armen Lichtlosen Versorgungshäuser errichtet. Auch das moderne Japan beschäftigt sich mit der Frage der Blinden, und man hat schon vor einigen Jahren davon gesprochen, dass die japanesische Regierung in Jeddo ein Blindeninstitut errichten will.

Aus dieser kurzgefassten Darstellung sieht man, wie viel bis jetzt für die armen Lichtlosen geschehen ist. Es ist selbstverständlich, dass es nicht möglich ist, alles mit voller Genauigkeit, wie es unser Wunsch wäre, anzugeben. Viele Blindenanstalten arbeiten ganz isolirt, und man kann nicht einmal die Zahl der Zöglinge, noch weniger aber die Zahl der Lehrer, Meister etc. erfahren. Wenn wir einerseits dankbar anerkennen, dass in manchen Ländern recht viel zur Linderung der Leiden armer Lichtloser geschehen ist, so müssen wir leider andererseits sagen, dass im großen und ganzen noch sehr viel zu thun ist.

Das, was bis jetzt für Blinde geschehen ist, ist in erster Reihe das Verdienst der Blindenlehrer, speciell der alten Meister, die unermüdetlich

für die Verbreitung ihrer Ideen thätig waren; weiter waren es mehrere Philanthropen, die vermöge ihrer socialen Stellung auf die große menschliche Gesellschaft wirkten, Vereine gründeten, milde Beiträge sammelten und auf diese Art Blindenanstalten ins Leben riefen. Das Wenigste also haben die Länder und die Staaten gethan. In der österreichisch-ungarischen Monarchie ist z. B. die n. ö. Landes-Blindenschule zu Purkersdorf die einzige Anstalt, welche direct aus Landesmitteln erhalten wird, und um irrigen Meinungen vorzubeugen, müssen wir gleichzeitig bemerken, dass das k. k. Blinden-Erziehungsinstitut in Wien nicht vom Staate erhalten wird, sondern der Staat verwaltet bloß das Vermögen des genannten Institutes.

Die meisten Blindenanstalten sind daher auf die Privatwohlthätigkeit angewiesen, und da dieselbe bekanntlich überall und beinahe täglich in Anspruch genommen wird, so ist es leicht erklärlich, dass sich die Fonds mancher Blindeninstitute nur sehr langsam erweitern und infolgedessen auch die Zahl der Zöglinge. Da heißt es: „Wir müssen sparen!“ und aus lauter Sparsamkeit kann man in manchen Blindenschulen nicht einmal die nöthigen Lehrmittel anschaffen; es ist wahr, die Lehrmittel für den Blindenunterricht sind ziemlich kostspielig, aber man soll doch nicht vergessen, dass die Sparsamkeit bei Lehrmitteln gerade in der Blindenschule nicht am Platze ist.

Das sind die Lehrmittel, wie steht es aber mit den Lehrern und mit den Meistern für den industriellen Unterricht? Auf diese Frage müsste eine lange Antwort folgen; denn es ist jedenfalls die knrzsichtigste Sparsamkeit, wenn man in Blindenschulen „billige“ Lehrer oder veraltete und schlechte Lehrmethoden verwendet.

Der Cardinalpunct in der Blindenbildung ist aber die Fürsorge für entlassene Zöglinge. Auch über diese Frage ließe sich viel sagen, denn sie ist die allerwichtigste in der ganzen Blindenbildung und wurde bis jetzt in den wenigsten Blindenanstalten gründlich gelöst. Es wurde so viel über die Fürsorge für entlassene Blinde geschrieben und gesprochen, und was wurde erzielt? Nicht viel. Zur gründlichen Lösung dieser Frage gehört unstreitig Folgendes:

1. wissenschaftlich gebildete und für ihren schweren Beruf begeisterte Lehrer;
2. geschickte und gut honorirte Werkmeister und
3. reiche Fonds zur Unterstützung entlassener Zöglinge.

Es ist in den letzten Jahren, wie gesagt, vieles geschehen, um diese Frage zu lösen, aber es gibt noch bedeutende Reste des alten Systems, welche beseitigt werden müssen, wenn die Lage der Blinden je so werden soll, wie es sein kann und soll.

Wenn wir noch einmal das Gesagte übersehen und ganz objectiv beurtheilen, so kann man Folgendes zum Schluss sagen: Das Blinden-Bildungswesen macht erfreuliche Fortschritte, aber im allgemeinen und in Osterreich-Ungarn insbesondere ist noch sehr viel zu thun.

! Ein Traum!

Die böse II, welche meine Classe bei der neulich stattgehabten öffentlichen Schulprüfung davongetragen, und die darauf gefolgte „Rüge“ — von wegen des Umstandes, dass ich meine Schülerinnen zu wenig „gelehrt“ hatte — undüsterten mein Gemüth und warfen trübe Schatten auf meinen heiteren Lebensweg.

Du wirst mir angesichts dieser Thatsachen ohne besondere Versicherung glauben, lieber Leser, dass mein damaliges Wohlbefinden sehr viel zu wünschen übrig ließ, und begreifen, dass ich den lebhaften Wunsch hegte, den Überschuss an moralischem Katzenjammer baldmöglichst loszuwerden.

So lenkte ich denn eines schönen Frühmorgens meine Schritte in den benachbarten Wald, um meine Seele rein zu waschen von all dem, was sie bedrückte und quälte, und das herzerquickende Leben des deutschen Waldes bewährte auch in diesem Falle seine Zanberkraft; denn mit jedem Athemzuge verflüchtigten sich meine Herzbeklemmungen mehr und mehr, die Dimensionen der fatalen Schatten wurden kleiner und kleiner und verzogen sich zuletzt gar zu einem huldvollen „amtlichen“ Lächeln, und endlich warf ich mich am Rande eines Waldgrabens hoch aufjauchzend ins Moos — Gottes Odem nmwehte mich, in mir und um mich herum war eitel Freude und Seligkeit.

Lange Zeit mochte ich so gelegen haben, als ein Mann in meinem Gesichtskreise auftauchte, dessen Erscheinung trotz der Güte, die aus seinen Augen leuchtete, wenig vertrauenerweckend war. Über seinen ehemals schwarzen Mantel war ein fataler röthlicher Schimmer ausgegossen, unordentlich hingen die Strümpfe über die ausgetretenen Schuhe herab, und das wirre Haar fiel in dicken Strähnen über das hässliche Gesicht. Trotz alledem fühlte ich mich von der seltsamen Erscheinung, die mir sonderbarerweise immer bekannter vorkam, je länger ich sie betrachtete, wie mit magischer Gewalt angezogen, und ich erhob mich, in meinen Erinnerungen einen Namen suchend, und folgte dem Wanderer in einiger Entfernung nach.

Lange Zeit waren wir so gegangen, als der Fremdling, sich halb zur Seite wendend, vor einem stattlichen Gebäude stehen blieb, durch dessen hohe, geöffnete Fenster Luft und Licht die Fülle einströmen konnte in die sanberen, geräumigen Zimmer. In dem Gesichte des Beschauers drückte sich staunende Freude aus, als er über dem Eingange eine Tafel gewahrte, auf der mit fetten weißen Lettern das Wort „Schulhaus“ prangte. Kurz entschlossen schritt er die wenigen Steinstufen zur Hausthüre hinan und öffnete, vor freudiger Erregung zitternd, mit energischem Drucke.

Schwer und langsam fiel die Thüre hinter ihm ins Schloss. Ich zog es vor, die Rückkehr des Fremden draußen abzuwarten, sintemalen mir die moderne Stätte wissenschaftlicher Kleinmünzerei kein Buch mit sieben Siegeln ist, ich vielmehr während meiner vieljährigen Lehrthätigkeit in die Geheimnisse derselben schon so tiefe Blicke gethan, dass mir zuweilen fast das Auge davon geschmerzt hat.

Nachdem ich mich müde gestanden hatte, nahm ich auf einer der beiden Bänke Platz, welche im Schullofe aufgestellt waren. Auf diesem neuen Stand- resp. Sitzpunkte schlugen hin und wieder abgerissene Sätze aus der Schulstube an mein Ohr. Endlich hörte ich klar und deutlich eine kräftige Kinderstimme antworten: „Der berühmte Entdecker des Cholera-Bacillus hat Koch geheißen“ — und unmittelbar darauf den Bass des Lehrers: „Erkläre die Natur dieses nichtswürdigen Mikroben!“

Starr vor Staunen blickte ich nach den Schulfenstern. In welchem Weisheitslande befand ich mich denn, dass die grünsten Grünlinge in Dingen unterrichtet waren, über welche sich „bei mir zu Hause“ berühmte Gelehrte den Kopf zerbrachen, und um derentwillen Botaniker und Zoologen erbitterte Kriege führten, in denen edles schwarzes Blut schon stromweise vergossen worden war?

Ein zufälliger Blick auf die über der Hausthüre angebrachte Tafel löste mir das Räthsel; denn unter dem Worte „Schulhaus“ stand mit zierlichen Ziffern das Datum der Vollendung des Gebäudes:

25. 10. 1885.

Ich war in tiefes Sinnen versunken und es war mir entgangen, wie lange sich der Dialog noch auf dem unappetitlichen Mikrobenterrain bewegt hatte. Eine halbe Stunde etwa mochte vergangen sein, als ich die Aufforderung hörte: „Beschreibe die Eindrücke, welche du als Nordpolfahrer empfangen würdest!“

Demnach wurde eben Geographie tractirt. Eine lange Pause folgte, während welcher ich mein Ohr vergebens anstrengte, das Kind des Volkes von dem eigenthümlichen Reiz der Mitternachtssonne und den Schauern einer endlosen Eiswüste oder den Qualen eines Verhungernden erzählen zu hören. Endlich antwortete eine laute Stimme mit verblüffender Zungenfertigkeit:

„Die höchsten Vulcane dieses Landes heißen Popocatépetl, Citlaltépetl und Iztac-cihuatl!“

Während der scheinbaren Pause war also auf dem Flügelrosse der Phantasie der Riesensprung vom Nordpol nach Mexico ausgeführt worden. Nicht übel! dachte ich. Doch da tönte es von drinnen schon wieder hell heraus:

Der deutsche Jägerianer, gegen welchen sich am Nationalfeste vor hundert Jahren die Wuth des Pariser Pöbels gekehrt hatte, hieß ... hieß ... hieß ...“

Offenbar war der unglückliche kleine Historiker im Zweifel darüber, ob er die fragliche weltberühmte Persönlichkeit Müller oder Schulze, Schmitt oder Meyer oder mit einem anderen Namen von lieblichem germanischen Klange nennen sollte. Seine Unwissenheit schien ihn — nach dem stark vibrirenden Tone seiner Stimme zu schließen — schwer zu beunruhigen. Armes, armes Opfer moderner Volksschulpädagogik!

„Erläutere die möglichen schweren Folgen des Vorganges vor dem Hotel Continental!“

Leider bildete die kindliche Reproduction der Meinung schwarzseherischer Zeitungsschreiber des 19. Jahrhunderts für meine Ohren ein unverständliches, dumpfes Gemurmel. Dann folgte eine fast endlose scheinbare Pause, während welcher vermuthlich das buntschillernde Rösslein, welches in der Geographiestunde unschätzbare Dienste geleistet hatte, auf dem geheiligten Boden der Geschichte umhergetummelt wurde. Endlich vernahm ich die Worte:

„Erkläre die Menschwerdung Christi!“

Ein Schauer durchlief meinen ganzen Körper. Was wird der Religionsunterricht in der Volksschule des 20. Jahrhunderts zutage fördern? frug ich mich mit ängstlichster Spannung und fürchtete jeden Augenblick, von kindlichen Lippen eine vernichtende Abhandlung über Kantianer, Hegelianer oder Schopenhauerianer vernehmen zu müssen. Aber lange Zeit hindurch vernahm ich gar nichts; dann schlugen hin und wieder abgerissene Sätze an mein Ohr, aus denen ersichtlich war, dass sich — fast hätte ich erleichtert aufgeathmet — der Religionsunterricht in den alten Geleisen bewegte, und endlich hörte ich eine schreiende Stimme die bekannte Formel eintönig hersagen:

„Gott ist ein Geist, ewig und unveränderlich, allwissend, allgegenwärtig, allweise“

„Halt!“ donnerte da plötzlich der Bass des Lehrers; denn die Thurmuhr verkündete eben mit langen, weithinschallenden Schlägen, dass wieder einmal eine Schulstunde in den Schoß der Zeiten hinabgesunken sei. Jäh verstummte der mit dem Wesen Gottes so vertraute kleine Gelehrte, und unmittelbar darauf sagte die tiefe Stimme:

„Naturlehre! Häuble — wie verhältst du dich als Lenker eines Luftballons bei anhaltendem S. S. O. auf der Reise von München nach Constantino . . .“

Da wurde die Thüre gewaltsam aufgerissen. Ohne Mantel und barhäuptig stürzte der räthselhafte Unbekannte heraus, und, wie fortgetrieben von dem wehenden Süd-Süd-Ost, welcher eben von dem experimentirenden Schüler in der Schulstube angeblasen worden war, enteilte er flüchtigen Fußes der gelehrten Atmosphäre der modernen Volksschule und war bald in einem nahen Gehölze verschwunden.

Ich folgte ihm anfangs tapfer nach; aber bald verließen mich meine Kräfte und ich setzte mich ermüdet auf einen Grenzstein am Wege. In dem Chaos der Gedanken und Gefühle, welches durch das eben Erlebte in mir erregt worden war, wurde mir nur das Eine mit Bitterkeit deutlich, dass die Anfänge der Bahn, auf welcher die Volksschule des 20. Jahrhunderts wandelte, schon hundert Jahre zurückdatirten. Jene lächerliche Weisheitskrämerei, deren Zeuge ich eben gewesen war; jene heillose Dressur, welche „allenthalben die Ordnung der Worte der freien, wartenden, langsamen Natur verdrängt und den Menschen zum künstlichen Schimmer bildet“ — waren sie nicht schon embryonisch vorhanden in den Beschreibungen der afrikanischen Sandwüsten mit dem Seitensprung nach dem Mahdi, den Kongos, M. Rosas und Hindus unserer „Geographiestunden“; in den Türkenkriegen und Paragrafen altersgrauer Friedensverträge, den pfalzverwüstenden Melacs und eierverzehrenden Schweppermanns unseres „Geschichtsunterrichtes“; in den Dampfmaschinen und Telephonen unserer „Naturlehre“ und in vielen, vielen andern Blüten der Volksschulpädagogik des letzten Viertels des 19. Jahrhunderts?

. . . Plötzlich fühlte ich mich sanft emporgehoben. Wie von unsicht-

baren Händen getragen, kam ich in immer höhere Regionen, und es war, als ob alle irdische Schwere von mir abfiel. Nie gehörte Musik tönte mir entgegen; die Atmosphäre wurde klarer und leuchtender, und endlich umwogte mich ein Meer von Licht.

Ich war an dem Orte der Seligen.

Meine Augen, anfangs geblendet von dem überirdischen Glanze, gewöhnten sich nach und nach an die neue Umgebung, und ihr erster Blick suchte die Quelle des Lichts. Herrliche Gestalten in glänzenden Gewändern umwogten sie wie leuchtende Wolken und sangen himmlische Weisen von so wunderbarer Schönheit, dass selbst der Sänger der Zauberflöte verklärten Blickes entzückt lauschte. Nur dem Bayreuther schienen die himmlischen Gesänge nicht zu behagen; sie hatten gar zu wenig „Zukunftsmusikliches“ an sich, und verdrossen schritt er, umgeben von anbetenden Satelliten, auf eine Gruppe von Künstlern zu, welche mit löblichem Eifer und großem Aufwande von physischer Kraft eben damit beschäftigt war, ein kurzes Motivchen zu einem musikalischen Bandwurme auszuspinnen.

Etwas seitwärts von der ausübenden Künstlergruppe spielte der Wolfenbütteler Bibliothekar mit dem Sänger der „Messiade“ eine Partie Schach, während mein Auge den Hamburger Hauptpastor vergebens suchte. Der kriegerische Herr schien sich, beladen mit dem Fluche unsterblicher Lächerlichkeit, vorerst noch in untergeordneten himmlischen Regionen bewegen zu müssen. . . .

Und dort — o seliges Schauen! — saß auch der Jenenser Professor an der Seite seines Mitbruders in Apoll. Er bot eben seinem englischen Biographen, welcher seinerzeit angesichts kleinlicher Haarspaltereien über den Begriff „Genie“ das geistvolle Wort gesprochen hatte: „A definition of genius, which excludes such a mind as Schillers will scarcely be agreeable to philosophical correctness and it will tend rather to lower than to exalt the dignity of the word“ — eine Prise an und sagte ihm in seiner einfachen, herzlichen Weise einige freundliche Worte über dessen tiefe Erfassung deutschen Geistes.

Es schien die internationale Ecke zu sein, in welcher die Weimarer Inseparables Platz genommen hatten; denn an ihrer Seite entwickelte eben der Genfer Uhrmacherssohn die Grundzüge seines „Naturevangeliums“ und wies einigen beschämt dasitzenden Philanthropen mit schlagender Schärfe nach, in welcher lächerlicher Weise schwachköpfige Ritter des Philanthropinismus ihn missverstanden hatten, während Salzmann, scheinbar unberührt von den Keulenschlägen, welche zu seiner Rechten und Linken auf seine Genossen niederfielen, stillvergnügt vor sich hin lächelte und an die „zündenden“ Reden zu denken schien, von welchen jüngst ganz Schnepfenthal widerhallt hatte.

Plötzlich theilten sich die Wolken, welche in den himmlischen Wohnungen die Thüre zu vertreten schienen, und mit fliegenden Haaren und keuchendem Athem stürzte ein Mann herein. Es war der Unbekannte von der Landstraße. Wie ein Nebel sank es vor meinen Augen, und mein entschleieter Blick schaute ihn, dessen rührendes Unvermögen in allen praktischen Dingen und dessen Herz voll glühender Liebe und himmelstürmender Begeisterung unzähligmale mein Mitleid und meine Bewunderung herausgefordert hatten; den großen Schweizer, der unter Kummer und Schmerzen, in Noth und Elend und unter

der Verachtung von Freund und Feind im Dienste einer hohen Idee gestanden sein Lebenlang.

„Sie setzt mir in ihren Schriften glänzende Denkmäler;“ — rief er klagend aus — „sie feiert mich in schwungvollen Reden und sucht durch Stiftungen und Feste meinen Namen zu ehren — begriffen hat sie mich nicht. Statt sich auf die Vermittlung der nöthigsten Kenntnisse zu beschränken und Auge und Ohr des Kindes für die nächstliegenden Dinge und Verhältnisse zu schärfen, behängt sie den kindlichen Geist mit allerlei bunten Flittern und Lappchen und versucht sich in kunstvollen Gangarten und verwegenen Sprüngen, die nur das edle Vollblut, nimmermehr aber der nützliche Ackergaul ausführen kann und darf. Und statt den Willen des Kindes zu kräftigen und in seiner Seele die edlen Früchte der Humanität zu zeitigen, pflügt sie das Feld dürrester Dogmatik, auf dem je und je Unduldsamkeit, Heuchelei und heilloseste Vernekenung des Göttlichen wie giftige Pilze üppig emporgeschossen sind, nach allen Seiten hin verderblichsten Samen austreuend. O großer Gott, sie hat mich verkannt, verkannt!“

... Da legte sich eine weiche Hand beruhigend auf die Schulter des Erregten, und derselbe Blick, welcher den Leugner in des Hohepriesters Palast zum Schweigen gebracht, ließ auch ihn plötzlich verstummen. Angesichts des ungeheuren Schmerzes, welcher aus diesem Blicke sprach, mochte ihm der seiunige recht gering, recht wesenlos vorkommen, und laut aufschluchzend sank der große Idealist unter den Pädagogen zu Füßen jenes größten Idealisten, den je die Erde getragen hat und tragen wird.

Mit bewundernder Scheu blickte ich nach der Gruppe hin, und die Worte eines geistvollen Franzosen kamen mir in den Sinn: „L'humanité dans son ensemble offre un assemblage d'êtres bas, égoïstes. Cependant au milieu de cette uniforme vulgarité des colonnes s'élèvent vers le ciel et attestent une plus noble destinée.“ Das waren solche „Säulen“ gewesen, errichtet nach dem Willen des Ewigen, dass sich die Menschheit an ihnen hinaufranken konnte, und sollte zu ihrer erhabenen Höhe; aber die Sterblichen wollen den Willen des Ewigen nicht verstehen, und statt jenen nachzustreben, suchen sie dieselben herabzuziehen in ihre niedern Regionen oder erklären das, was sie nicht zu erstreben gewillt sind, für unerreichbar und machen aus ihm ein Mysterium, das die Gedankenlosigkeit fördert und den Willen schwächt. Sie messen das Gewaltige mit dem armseligen Maßstabe ihrer engen Begriffe, und das Gold lauterster Wahrheit, das ihnen gereicht wird, prägen sie um in die schmutzige Kleinmünze ihrer erbärmlichen Selbstsucht. Und das Ende?

Da unterbrach plötzlich ein urteutonisches Schnarchen meinen trüben Gedankengang. Entrüstet ob des unziemlichen Geräusches blickte ich zur Seite und gewahrte eine Schlafmütze von so riesigen Dimensionen, dass sie nur auf das Haupt eines Einzigen passen konnte, auf das Haupt —

Aber vergebens suchte ich dieses Haupt; es war und blieb verschwunden. Das orkanartige Getöse schien aus dem leeren Innern der Mütze zu kommen. — Nachklänge jener heiligen, ganz Europa mit höhnischer Freude erfüllenden Töne des träumenden Riesen, die sich in dem hohlen Raume verfangen haben mochten.

Wo war der Schläfer?

Der Geist, welchen die Heroen des 18. Jahrhunderts ihrem Volke als

heiliges Vermächtnis hinterlassen, hatte unhörbar und heimlich fortgewirkt und endlich, endlich den Schläfer erweckt. Und der Träumer war aufgesprungen und hatte die Mütze mit solcher Gewalt von sich geschleudert, dass sie bis an den Ort der Seligen geflogen war. Heiliger Zorn und heldenmüthige Begeisterung hatte aus seinem herrlichen Auge gestrahlt; mit Riesenkraft hatte er das Schwert aus der Scheide gezogen und mit einem einzigen welterschütternden Schläge das löhnische Lächeln Europas verwandelt in zitternde Bewunderung und bewundernden Schrecken.

Ich fühlte in diesem Augenblicke mit seliger Freude, dass es in der Völkergeschichte Momente gibt, in welchen ein Volk mit Riesenschritten vorwärts eilt, und um deren Errungenschaften es keine Reaction mehr zu bringen vermag.

Und in der Geschichte der Menschheit sollte es anders sein?

Ewiger, verzeihe, dass ich einen Augenblick lang an deiner Schöpfung verzweifeln konnte! Mein armer Sinn vermag deinen Plan nicht zu durchdringen; aber er wird göttlich sein wie du bist, und siegreich wirst du die irrende Menschheit zum Ziele führen. Sie haben nicht umsonst gekämpft, jene „Säulen“; ihre Saat ist in fruchtbares Erdreich gefallen, und wird das Wachstum derselben durch ungünstige Winde auch jahrhundertlang zurückgehalten — endlich kommt doch der Tag, an welchem ein reiner, warmer Luftstrom sie zu herrlicher Entwicklung bringt; denn diese Saat stammt aus dir, mein Gott, und ist unvergänglich, wie du bist.

Ich blickte dankerfüllt nach der weißen Riesin hin, die mich gerettet. Sie schien sich selbst dieser ihrer ersten guten That — während ihrer irdischen Wallfahrt hatte die Unglückselige ja nur Unheil angerichtet — zu freuen; denn die ungeheure Quaste, welche von der thurmähnlichen Spitze niederhing, baumelte in pendelartigen Schwingungen vergnügt hin und her, und die vielen Falten und Fältchen zogen und schoben sich zu einem breiten, gutmüthigen Gesicht zusammen, das mir mit blinzelnden Augen und behaglichem Lächeln freundlich zunickte.

Ich wollte eben auf sie zueilen, um ihr zu danken, als ein winziges Männchen mir ins Ohr raunte:

„Alles, was du jetzt zu sehen wähnst, ist nicht. Die ganze überirdische Herrlichkeit — eine Schöpfung des menschlichen Gehirns! Der schöne Himmel — eine glänzende Lüge! Der Glaube an einen Gott —“

Er wollte weiter sprechen; aber entsetzt wich ich zurück vor der Eiskälte, die mich aus seinen Worten anwehte. Die große Daseinsfrage erhob drohend ihr Haupt vor meinen starren Blicken; ich taumelte, stürzte und . . .

Es war ein ganz reeller Fall gewesen, welchen ich den kleinen Waldgraben hinab gemacht, an dessen Rande ich mich bei meiner Ankunft im Walde niedergelassen hatte. Das fröhliche Waldeconcert schien bei meinem jähen Erwachen eben seinen Höhepunkt erreicht zu haben; vielstimmiger Vogelsang stieg hell und schmetternd in die Lüfte, die Bäume rauschten tiefen Bass in die wunderbare Musik und das Waldbächlein begleitete mit vertraulichem Plätschern die herrlichen Weisen. Die Sonne sandte ihre Strahlen schräg herein, die braunen Stämme der Tannen mit goldenem Schimmer übergießend.

Heiter lächelnd sprang ich auf.

„Den Himmel mit all seiner mystischen Pracht und Herrlichkeit magst

du mir nehmen, mein lieber Professor;" rief ich aus, „aber meinen Gott lasse ich mir nicht rauben!

Das erschütternde Schöpfungsfragezeichen muss zu Gunsten der leidenden, ringenden Menschheit beantwortet werden, oder die ganze Schöpfung mit all dem Lächerlichen und Schlechten, dem Furchtbaren und Erschütternden, dem Guten und Schönen, dem Herrlichen und Erhabenen ist eine herz- und witzlose Farce, eine hässliche, gemeine Lüge.“

Beflügelten Schrittes eilte ich aus dem Walde. Die kleinliche Verstimmung, welche mich am frühen Morgen in seinen Schatten getrieben, weit hinter mir zurücklassend, gelobte ich mir aufs neue, in meinem Berufe auf der Bahn, die ich eingeschlagen, rüstig vorwärts zu schreiten und treu zur Fahne des großen Schweizers zu halten — trotz aller „Rügen“ der schwarzverhangenen Zukunft. Und diese Fahne verfiel nicht jene heillose Vielwisserei, welche der Zug der Zeit in die moderne Volksschule einzubürgern droht; jene verderbliche Dressur, welche dem Gedächtnisse viel, dem Geiste wenig und dem Gemüthe fast nichts bietet; ihre Devise heißt: Ausbildung des Göttlichen im Menschen; Erziehung zu echter Humanität.

Und sollte, wie ich unerschütterlich fest glaube, die Menschheit je dazu bestimmt sein, das jetzt noch tiefverhüllte Schöpfungsziel zu schauen —: nur unter diesem Zeichen wird sie siegen.

I. K.

Literatur.

Dr. Johannes Müller, Seminaroberlehrer zu Plauen i. V., Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache. I. Abtheilung: Schulordnungen etc. aus den Jahren 1296—1505. 141 S. Zschopau, 1885. Raschke.

Die in diesem Buche in chronologischer Ordnung zusammengestellten Documente: Schul- und Studienordnungen, Bestellungsdecrete und Pactverschreibungen der Schulmeister, Raths- oder sonstige behördliche Anordnungen und Verträge über die Rechts- und Patronatsverhältnisse der Schulen, den Lehrergehalt, die Schulstrafen, die Cantoreien etc. aus der vor- und frühreformatorischen Zeit waren bisher nur wenig bekannt, gehören aber zu den allerwichtigsten Quellen der Geschichte des öffentlichen Bildungswesens, da sie ein anschauliches und richtiges Bild geben von dem Zustande der Schulen, der Stellung der Lehrer etc. im Mittelalter, die allmähliche Entwicklung der öffentlichen Lehranstalten zeigen und besonders den Einfluss des Humanismus und der Reformation ins Licht stellen. Wir sind daher dem Herausgeber, der mit seinem bereits oft bewährten Kennerblicke und unermüdlischen Fleiße diese Documente aus den Archiven hervorgezogen hat, zu lebhaftem Dank verpflichtet. Er hat sich dabei nicht auf die Grenzen des heutigen deutschen Reiches beschränkt, sondern das ganze Gebiet des mittelalterlichen gegenwärtig gehalten und demgemäß auch das entsprechende Material, das er in Oesterreich, in der deutschen Schweiz und in den Niederlanden erlangen konnte, mit aufgenommen. Zur Erleichterung des Verständnisses sind den niederländischen und den schwierigeren niederdeutschen Texten neuhochdeutsche Übersetzungen beigelegt. Die Sammlung beginnt mit der Wiener Schulordnung aus dem Jahre 1296 und schließt mit einer Brugger Urkunde um 1505. — Es wäre überflüssig, diesem von berufener Hand hergestellten Quellenwerke noch ein empfehlendes Wort zu widmen.

H. Morf, Seminardirector und Waisenvater in Winterthur. Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Dritter Theil. Von Burgdorf über Münchenbuchsee nach Yverdon. 384 S. Winterthur 1885. Bleuler Hausheer & Co.

Im vorigen Jahrgang (S. 229) haben wir den zweiten Theil dieses bedeutenden Werkes, weitaus des wichtigsten und gediegensten über Pestalozzi, angezeigt. Was wir dort über den wertvollen Gehalt und über die meisterhafte Abfassung desselben gesagt haben, wird durch den neuen Band vollhaft bestätigt. Wir begnügen uns daher mit dieser kurzen Anzeige, zumal wir im Eröffnungsartikel des vorliegenden Heftes die Bedeutung Pestalozzis und das Verdienst seines gründlichsten Biographen neuerdings hervorgehoben haben.

Hermann Reinecke, Seminardirector a. D. und Stadtschulinspector in Berlin. Friedrich Fröbels Leben und Lehre. Band I. Biographie von 1782

bis 1826. Die kleineren Keilhauer Schriften. Die „Menschenerziehung“. 276 S. Berlin, 1885. L. Oehmigke (Appellius). Preis 3 M.

Trotz der großen Bedeutung Fr. Fröbels und der vielfachen Anerkennung, welche er im Ausland gefunden, „hat im deutschen Vaterlande“, wie Reinecke bemerkt, „die Sonne der Gunst der maßgebenden Kreise dem Vermächtnis des deutschesten unter den deutschen Pädagogen noch nicht geleuchtet. Nicht minder bedauerndwert ist die Stellung der kirchlichen Kreise zu Fröbels Werk. Fröbel, der eminent christliche Pädagog, gilt ihnen mit großem Unrecht als Repräsentant des kirchlichen Indifferentismus. Die deutsche Lehrerschaft endlich, für welche diese Arbeit in erster Linie bestimmt ist, hat sich dem Studium der Fröbelschen Pädagogik bisher im großen und ganzen entzogen und darum auch die Früchte, die dasselbe gebracht haben würde, bisher noch nicht für die Unterrichts- und Erziehungspraxis eingeerntet. Dass diese Isolirung der Fröbelschen Jüngerschaft von den Vertretern des Staates, der Kirche und im ganzen auch der Schule die Gefahr einer gewissen Einseitigkeit in sich birgt, ist nicht zu bezweifeln. Kommt nun noch hinzu, dass die theoretische und praktische Ausbildung der angehenden Kindergärtnerinnen nicht immer in den geeignetsten Händen ist — es gibt Institute, welche Kindergärtnerinnen in 3—6 Monaten ausbilden! — so ist nicht zu verwundern, dass auch die Kindergärten selbst nicht überall ihrer Idee entsprechen, sondern hier und da einem leeren Mechanismus verfallen.“

Wir halten diese Aussprache, in welcher wir zugleich den, in unserer Zeit keineswegs selbstverständlichen, Muth der Überzeugung anerkennen und ehren, für eine völlig ausreichende Rechtfertigung des Unternehmens, Fröbels Leben und Lehre an der Hand der Originalquellen aufs neue zu zeichnen, zumal wenn dies mit solcher Sachkenntnis, Hingebung und Treue geschieht, wie hier. Wird das Unternehmen, wie wir wünschen und hoffen, so zu Ende geführt, wie es begonnen ist, so wird es ein Hauptwerk der pädagogischen Literatur werden.

H.

Ehre Vater und Mutter. Geldrische Dorfgeschichte von T. Bauernfreund (T. Vietor, Hauptlehrer in Wachtendonk). Erschienen in der „Geldernschen Zeitung“ 1883, 1. Jänner — 6. April.

Es gibt literarische Erscheinungen, denen trotz äußerer Anspruchslosigkeit eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben werden muss, theils wegen ihres eigenen inneren Wertes, theils auch, weil sie als symptomatische Anzeichen irgendeines größeren Processes in der Culturentwicklung gelten dürfen. Aus beiden Gründen glauben wir die obige Erzählung hier der Aufmerksamkeit der Leser des „Pedagogiums“ empfehlen zu sollen.

Ein frommer Grundgedanke, der schon im Titel der Erzählung ausgesprochen ist, bietet dem Herrn Verfasser hundert Anhaltspunkte, uns in das Familienleben, in den Wirtschaftsbetrieb, in das ganze Thun und Lassen, Meinen und Denken seiner Landsleute einzuführen. Ein armer Tagelöhnersohn Friedes ist Wirtschaftler bei dem reichen Bielenbauer, nach dessen Tode er die reiche Erbin zum Weibe erhält; dieser Abschluss wird aber in der Entwicklung der Erzählung nur dadurch ermöglicht, dass der arme Friedes gegen seine brave Mutter und seinen von einem Gauner verführten Vater auch in den kritischsten Momenten der Kindespflicht und Kindespietät streng getreu geblieben ist. Die Charaktere treten uns wahr und lebensvoll entgegen: der pflichtbewusste Bielenbauer, der sich sogar bei einem rein zufälligen Unglücke seines Weideknaben die Schuld zuschreibt, die stille, thätige Bauers-tochter Annemarie, welche trotz ihrem warm und lebhaft fühlenden Herzen äußerlich so gemessen und ruhig bleibt, der gesunde, gutmüthige, nur seinem Dienste lebende Friedes, seine treubesorgte Mutter, der alte, unzufrieden gewordene Tagelöhner, der zum Schmeugglergeschäfte greift, — vor allem der aus der Fremde heimgekehrte Revolutionsprediger und Gaunermeister „Sparrnixen Pitt“, ein höchst interessanter und mit vielem Humor gezeichneter Pilatus im bieder-frommen Credo des Bauernlebens, — all das sind Charaktere, die man, einmal gelesen, nicht leicht wieder vergisst. Auch Gibben Fei, die alte Klatschmuhme, ist recht aus dem Leben gegriffen.

Nebenher, aber doch mit aller Deutlichkeit, gewinnen wir Einblick in die ländlichen Arbeiten und Gebräuche des Gelderlandes: die Beschäftigung des einsamen Kuhhirten, das Flachsraffen, das Vogelschießen, das Katharinenfest, — all das zieht spielend und klingend unter artigen Sprüchlein und Liedlein an uns vorüber. Auch die Anschauungen des geldrischen Bauernvolkes, dessen etwas hausbackene Abneigung gegen alle Politik oder gar Revolution, die streng kirchliche Gläubigkeit, das zähe Festhalten an alten wirtschaftlichen Einrichtungen und die damit verbundene Abneigung gegen das Neue, — dabei aber doch wieder der still innere Wunsch nach Freiheit und Verbesserungen, all das ist in unserer Erzählung aufs beste charakterisirt.

Der Stil zeigt oft jene echt volksmäßige Ironie (z. B. Nr. 3, Spalte 5) die den Bauer selbst in der ernstesten Lage nicht verlässt; jene Mäßigung im Ausdruck, jene Herabminderung des Grelen in allen Äußerungen, wie wir es am deutschen Landmann im Süden und Norden bemerken. Vietor schließt sich in der Fiction so enge an das Thatsächliche an, dass ihm z. B. bei Schilderung einer hochreligiösen Stimmung die Worte eines populären Gebetes (vom heil. Bernhard) in den Mund kommen (Nr. 10, Spalte 4). Gerade hierdurch wirkt Vietor ergreifend, — wie denn seine Darstellung trotz aller Einfachheit, trotz Vermeidung alles zudringlichen Liebäugelns mit dem Leser, sich auch den rührendsten Momenten ebenbürtig erweist. Wir erwähnen nur das Insiehgehen des bis zum Diebe oder Hehler herabgesunkenen Tagelöhners unter dem Wegkreuze.

Aber nichts ist vollkommen auf der Welt; und wer Fehler verschweigt, der meint es nicht ehrlich. Wir machen daher Herrn Vietor aufmerksam auf etliche schleppende Sätze, die er sich z. B. in Nr. 7, Spalte 2 und gleich anfangs Nr. 1, Spalte 1, zuschulden kommen ließ; sie sind nur wegen ihrer Seltenheit zu entschuldigen. In Nr. 14, Spalte 5 ist uns der Hund etwas gar zu — menschlich-vernünftig gemacht; auch wissen wir nicht, ob man das Haarsträuben der Hunde durch bloßes Fühlen im Finstern erkennen kann. Die Tendenz der Erzählung ist zweimal (und zwar Nr. 20, Spalte 4 und zum Schluss) durch unnötige Einschübel oder Anhängsel etwas unkünstlich hervorgehoben: Vietor hätte sich entweder mit der bewiesenen Kindesliebe des Friedes begnügen oder nur diese im Verlauf der Erzählung noch öfter betonen sollen. Der Ausblick auf eine weitere Generation als Ersatz hiefür ist unstatthaft. Um alles zu erwähnen, müssen wir noch die Nothwendigkeit hervorheben, in einer für das große Publicum bestimmten Ausgabe eventuell die niederrheinischen Provinzialismen (wie „Klumpen“, „Pütterken“, „stupp“) durch Anmerkungen zu erklären; denn wir dürfen nicht vergessen, dass wir in Süd und Nord eine Nation sind; und wenn der steirische Rosegger wohl öfter mit Darangabe manches originellen Ausdrucks so schreibt, dass ihn auch ein Kölner verstehen kann, so fordern wir von Vietor, dass er wenigstens durch Nebennittel sich auch dem Wiener vollkommen verständlich zu machen sucht. Nicht jeder Leser ist ein Germanist.

Die symptomatische Bedeutung der Erzählung liegt darin, dass sie von einem Lehrer geschrieben ist. Derselbe hat sich schon mehrfach durch seine schriftstellerischen Leistungen verdient gemacht: die Darstellung des geldrischen Volkslebens ist seine Hauptstärke. In Niederösterreich haben wir einen ähnlichen Schriftsteller, den gewandten Schulleiter C. Ign. Freunthaller in Lassing. Man hat meine mehrfach und öffentlich ausgesprochene Hoffnung, dass die Lehrer zur Durchforschung und Darstellung des Volkslebens vieles leisten können, in gewissen Kreisen bekämpft, — weil man dort der Ansicht ist, dass zu einer solchen Leistung nur gewisse, um eine höhere oder hohe Schule gruppierte Persönlichkeiten das ausschließliche Privilegium hätten. Vietor und Freunthaller beweisen aber, dass die Kunst der Darstellung nicht an Schulen und Privilegien gebunden ist, sondern dass derjenige, der im Volke selber lebt, auch in erster Linie zur Beobachtung und Schilderung des Volkslebens berufen ist, und dass die Lehrerschaft diese ihre höhere, freilich nicht jedem einzelnen obliegende Aufgabe auch zu beachten beginnt.

W. N.

Schuster, Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten. 2. Auflage.
Clausthal, Grosse. Preis 1 M. 60 Pf.

Wer von einem Lehrbuch Präcision des Ausdruckes, Schärfe und Genauigkeit der Definitionen und nur die Aufnahme der Resultate des Unterrichtes verlangt, wird von Schusters Poetik befriedigt sein. Sie vermag nach ihrer ganzen Anlage in ein tieferes Verständnis der Dichtkunst einzuführen, da sie ein Hauptaugenmerk auf die Technik jeder einzelnen Dichtungsart legt und die Theorie mit Hilfe von Aussprüchen Goethes, Schillers, Lessings und der Poetik des Aristoteles und des Horaz begründet. Diese gut gewählten Citate verleihen ihr auch für den Lehrer Wert. — Da nicht jedem alle Hoffmannschen Schulbücher zur Hand sind, dürfte es sich empfehlen, die Hinweise darauf in der nächsten Auflage zu streichen und das, was in die Poetik gehört, aus ihnen herüberzunehmen. W.

Eckardt, Anleitung, dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen. III. Aufl. Leipzig, Wartig (Hoppe).

Oberlehrer Krusche in Leipzig hat sich durch die Herausgabe der genannten Schrift des verstorbenen L. Eckardt sicherlich den Dank manches Lehrers erworben; denn das Schriftchen ist eine planvolle und methodische Anleitung, wie man Schüler höherer Lehranstalten in die Schönheiten einer Dichtung einführen soll. Alle Momente, die bei der Betrachtung eines Epos, eines Dramas, einer lyrischen Dichtung zur Sprache kommen müssen, werden an concreten Beispielen in der bequemen Form der Frage und Antwort vorgeführt. Das Capitel, das ein vernichtendes Urtheil über eine noch immer sehr beliebte Unterrichtsweise in der Literaturgeschichte fällt und die Schäden dieser Art des Unterrichtes Punkt für Punkt aufdeckt, verdient allen Schulmännern warm empfohlen zu werden. Hier berührt sich Eckardt mit Goerth, der ja ähnliche, wenn auch noch höhere Zwecke anstrebt. W.

Andresen, Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen.
Dritte Aufl. Heilbronn, Henninger. Preis 5 M.

Zwischen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit herrscht vielfach ein Missverhältnis. Eine andere Frage ist es häufig, was ist Sprachgebrauch, eine andere, was ist richtig. Durch den Einfluss der Tagespresse insbesondere sind viele Gallicismen, durch andere Einflüsse viele Latinismen ins Deutsche eingebracht. Grammatiker wie Saunders, Becker, Heyse widersprechen sich in der Feststellung dessen, was erlaubt ist. Dass es da auch dem corrigirenden Lehrer erwünscht sein muss, die Ansichten eines Andresen zu hören, der seine Beispiele aus Goethe, Grimm und einem der best redigirten Tagesjournale, der „Kölnen Zeitung“ schöpft, dabei eine ausgedehnte Kenntnis der historischen Entwicklung unserer Sprache besitzt, also die Fähigkeit eines verständigen Urtheils in Dingen der Sprache, ist wol selbstverständlich. Nur zu leicht verwirft man ja als „Zeitungsdeutsch“ was gutes, durch unsere Classiker belegtes Deutsch oder in Weiterentwicklung begriffenes Deutsch ist. — Andresen bespricht alle Capitel der Grammatik, aber immer nur so weit, als ein Widerspruch zwischen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit zutage tritt. Sein Buch ist eine treffliche Ergänzung zu vielen deutschen Schulgrammatiken, die vielfach auf diese Dinge keine Rücksicht nehmen, als ob sie gar nicht vorhanden wären. — Die dritte Auflage ist gegenüber der zweiten insofern ein Fortschritt, als sie den Stoff nach Capiteln gliedert und dadurch dem Leser die bersicht erleichtert. W.

Lehrbücher für das Deutsche in neuen Ausgaben.

In nener (achter) durchaus umgearbeiteter Auflage ist **Kehrs** theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke bei Thieneman in Gotha erschienen. Das Werk ist unsern Lesern seit langem bekannt, so dass wir darüber kaum etwas Neues sagen könnten. Eine lehr- und nutzanwendungsreiche Vorrede beschäftigt sich eingehend mit der Geschichte des Buches und mit den Beweggründen zur Umgestaltung desselben.

Ähnlich angelegt (doch mit Ausschluss gramm. Übungen) ist die im Verlag von Stubenrauch in Berlin sieben erschienene neunte Auflage des Werkes vom

Seminardirector C. Richter, „Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches im Schulunterricht“, dessen theoretischer Theil (S. 1—121) eine Fülle gesunder pädagogischer Anschauungen enthält. — Desselben Verfassers „Beiträge zur Formenlehre der Poesie“ (2. Aufl. Berlin, Stubenrauch) dürften vielen Lesern wegen der ausführlichen schulgemäßen Behandlung der Eigenthümlichkeiten jeder Dichtungsart willkommenes Material bieten. Auch dieses Werk zeugt von Vertrautheit mit den Hauptwerken des Faches und den neuesten Fortschritten der Wissenschaft (s. z. B. die Darstellung der Prosodik der Silben). —

In fünfter Auflage ist Engeliens Schulgrammatik der deutschen Sprache (Berlin, Schultze) neu herausgegeben, eine der wenigen auf wissenschaftlicher Gründlichkeit und tüchtiger Methodik zugleich beruhenden deutschen Schulgrammatiken.

In 19. Auflage ist Gurekes deutsche Schulgrammatik in zwei Umarbeitungen a) von Wätzoldt und Schönhof und b) von Glöde (in freierer Bearbeitung) erschienen. Hamburg, Meißner. Die Umarbeitung war eine Nothwendigkeit, wollte das einst sehr beliebte Büchlein nicht seine Freunde und Gönner verlieren. Beide Bearbeitungen sind in der That Verbesserungen des Buches.

In fünfter, nach des Verfassers Tode von Dr. Jonas neu bearbeiteter Auflage erschien: Die deutsche Poetik von Otto Lange, Berlin, Gärtner. Die Metrik in diesem Buche ist vielleicht das beste, was wir an kurzen Darstellungen dieses so schwierigen Capitels besitzen.

In neuen Auflagen sind ferner die Themen und Materialien zu deutschen Aufsätzen für Volksschulen (2. Aufl.), für die mittleren Classen höherer Schulen (3. Aufl.), für die oberen Classen höherer Schulen (3. Aufl.) von G. Tschache (verlegt in Breslau bei Kern (Max Müller) herausgekommen. Sieht man von dem Umstande ab, dass die Themen ohne eine bestimmte Gruppierung nebeneinandergestellt sind, so verdient die Sammlung alle Anerkennung, da fast sämtliche Aufgaben innerhalb des Gesichtskreises der Schüler liegen, alle Wissensgebiete der Schule umfassen und gut disponirt oder ausgeführt sind.

- W.
B. E. Rich. Schurig, Lehrbuch der Arithmetik zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und beim Selbststudium. II. Theil: Allgemeine Zahlenlehre (Buchstabenrechnung). 430 S. Preis 6 M. III. Theil: Algebra nebst Anwendung auf die Analysis. 430 S. Preis 6 M. 40 Pf. Friedrich Brandstetter, Leipzig 1884.

Der erste Theil dieses Werkes wurde schon im dritten Hefte des vorigen Jahrganges im allgemeinen unter lebhafter Anerkennung der didaktischen Fortschritte, welche in demselben zutage treten, besprochen; nur in wenigen Punkten konnten wir mit dem Verfasser uns nicht einverstanden erklären, vor allem mit seiner Auffassung der Null, als einer Zahl. Der Verfasser fand sich veranlaßt, im Vorworte des zweiten Theiles auf unsere Buchbesprechung zurückzukommen, indem er unter Hinweis auf die Differenzialrechnung die Null als etwas sehr Kleines bezeichnet. Darauf entgegen wir: Die Mathematik ist eine widerspruchsfreie Wissenschaft. — Nur durch Hineintragung fictiver Definitionen, zu welchen ganz besonders die Erklärung der Null als einer Zahl gehört, entstehen im Gebiete der Mathematik Widersprüche. Im Aufbau des Zahlengebäudes begegnet man der Null zum erstenmale als Unterschied gleicher Zahlen, da ist sie das absolute Nichts, und es gibt gar keinen Grund, diese Vorstellungsweise zu ändern. — Dr. Worpitzky sagt in seinem Lehrbuche der Mathematik (Berlin 1881, Weidmann): Die Null ist keine Zahl, und es muss bei jeder Rechnungsart besonders untersucht werden, wie weit man in derselben die Null formal als Zahl behandeln darf (S. 12). — Die Dührings widmen in ihren „Grundmitteln und Erfindungen“ einen großen Theil des dritten Capitels der Erörterung des Sprunges, welcher versteckterweise beim Übergange vom unendlich Kleinen zur Null gemacht wird und erklären die Vorstellung der Null als etwas sehr Kleinem auch für die höhere Mathematik als Fiction. —

Im Vorworte des ersten Theiles verspricht der Verfasser eine streng systematische Behandlung des Lehrstoffes, und führt dieselbe im ersten Theile auch durch; dagegen scheinen uns bei der Bearbeitung des zweiten Theiles mehr didaktische Motive vorgewaltet zu haben. Die ersten drei Paragraphe enthalten Einleitung, Addition und Subtraction, die folgenden drei Paragraphe Multiplication, Division und Potenz von Monomen; weiter finden wir fünf Paragraphe der Multiplication und dem Potenziren von Polynomen gewidmet und wieder fünf Paragraphe der Division von Polynomen. Es folgt ein Paragraph Zahlentheorie, vier Paragraphe über Radiciren und ein Paragraph über Logarithmiren. Unsere Angaben über Inhalt und Umfang lassen erkennen, dass die Behandlung des Stoffes eine sehr ausführliche und eingehende ist. Sehr zahlreiche und vollständig ausgeführte Beispiele sind dem Texte einverleibt. Die Vortragsweise des Verfassers ist einfach und klar.

Der dritte Theil behandelt zuerst die Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten, dann die Proportionenlehre sammt deren Anwendung; es folgen die Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten, die Gleichungen des zweiten Grades mit ein und mehreren Unbekannten, nebst den höheren Gleichungen, welche sich auf Gleichungen zweiten Grades zurückführen lassen, weiter Kettenbrüche, diophantische Gleichungen, Progressionen und Zinseszinsrechnung. Die ausführliche Lösung von mehrfachen Aufgaben für jeden Lehrsatz macht auch diesen Theil zu einem sehr umfangreichen.

Im Vorworte des dritten Theiles kommt der Verfasser nochmals auf das Ziel seines Strebens zurück. Er findet, dass die Bemühungen der Mathematiker bisher vorzüglich auf die einheitliche und folgerichtige Entwicklung der Geometrie gerichtet waren; dass aber die Arithmetik noch in weit höherem Grade zu einem Muster von Einheit und Logik in der Wissenschaft ausgestaltet zu werden vermag. Wir verkennen auch nicht, dass der Verfasser in dieser Richtung Vorzügliches geleistet hat; in erster Linie zählen wir hierzu, dass er das ganze Lehrgebäude nur aus den zwei Axiomen: der Identität und der Substitution aufbaut. Auch die Überordnung und der Gegensatz der Rechnungsarten gelangen in mannigfaltiger Beziehung zur Hervorhebung und Klarlegung. Wenn aber der Verfasser am Schlusse des Vorwortes die Frage stellt, welchem andern der jetzt existirenden Lehrbücher ein entschiedener Vorzug einzuräumen wäre, so ist diese Frage nicht so einfach zu beantworten; denn es darf doch nicht verkannt werden, dass bei der Abfassung und Beurtheilung der Lehrbücher verschiedene wissenschaftliche und didaktische Gesichtspunkte zur Geltung gelangen.

Der lückenhafte Zusammenhang des arithmetischen Lehrgebäudes wird in durchsichtiger Klarheit von Worpitzky zur Anschauung gebracht; dieses Buch ist gegenwärtig, und wird es ohne Zweifel noch lange bleiben, das Muster eines systematischen Lehrbuches. — Ein anderer Standpunkt ist die methodische Behandlung, welche die Entwicklung des Schülers und die Anordnungen der Unterrichtsbehörde sich zur Richtschnur wählt. Eine musterhafte Vertretung dieser Richtung findet man bei Haberl (Wien, Braumüller 1883), bei welchem Reichhaltigkeit und Stoffvertiefung nebst klarer Bündigkeit für ein Schulbuch nichts zu wünschen übrig lassen. —

Endlich kommt noch das Moment des öffentlichen Unterrichtes im Vergleich mit dem Selbststudium in Betracht, und wir sind der Überzeugung, dass bei ersterem der Lehrer die Hauptsache und das Schulbuch Nebensache sei. Das lebendige Wort, die Individualisirung des Unterrichtes gehen vom Lehrer aus und vermögen an keinem andern Hilfsmittel Ersatz zu finden. Der Schüler wird auch zumeist sein Lehrbuch nur als Gedächtniskrücke schätzen. Anders liegt die Sache beim Selbststudium; da kann das Lehrbuch nicht ausführlich genug sein, und was man beim Schulbuche unnötige Weitläufigkeit und breitspurige Schwerfälligkeit nennen müsste, das ist für das Selbststudium eine notwendige und erwünschte Hilfe. Diese unsere Anschauungen führen zur Antwort auf die obige Frage, dass Schurig's Buch allerdings das beste uns bekannte Lehrbuch zum Zwecke des Selbststudiums ist, und dass es auch sonst die Beachtung des Fachmannes verdient, dem es als Hilfsbuch sehr gute Dienste zu leisten vermag.

H. E.

F. A. Heller, Vicar, Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens für Lehrer. 249 S. Paderborn 1884. Ferd. Schöningk. Preis 2 M.

Wir haben dieses Buch mit Vergnügen durchgelesen, es bekundet des Verfassers ernstliches Streben, und wenn wir auch nicht in jeder Beziehung mit demselben einverstanden sind, so erkennen wir den wahrgenommenen Fortschritt mit wahrer Freude an. Der Verfasser behandelt den Rechenunterricht von seinen ersten Anfängen im Zahlenraum von 1 bis 10, dann von 1 bis 100, endlich im unbegrenzten Zahlenraume die vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, mit Decimalbrüchen und mit mehrnamigen Zahlen. Es folgen Theilbarkeitslehre und das Rechnen mit gemeinen Brüchen, Regeldetri, Procentrechnung und Proportionen, Potenzen und Wurzeln, Flächen- und Körperberechnung und ein Nachtrag enthaltend Formeln und Constante.

Dieser Stoffanordnung stimmen wir im allgemeinen bei, und loben besonders die Aufeinanderfolge: Decimalbrüche, Theilbarkeit, gemeine Brüche, welche sowol wissenschaftlich, als didaktisch die allein richtige*) ist, obwol sie sehr häufig nicht befolgt wird. Dagegen würden wir die Proportionen vor der Regeldetri und Procentrechnung gewünscht haben, da diese doch wesentlich in jeder ihre wissenschaftliche Begründung finden.

Wenn wir nun zu den Einzelheiten übergehen, so erfreut uns sofort die Subtraction durch „Hinzuzählen“, welcher Vorgang nicht nur gestattet mehrere Subtrahenden auf einmal abzuziehen, sondern in seiner Anwendung bei der Division und beim Radiciren einen sehr wesentlichen Zeitgewinn herbeiführt. — Die „Blitzmethode“ der Multiplication ist ein sehr zweckmäßiges Verfahren, wir haben dieselbe in einer Druckschrift von Julius Giesing (VII. Jahrg. 1. Heft) ausführlich kennen gelernt; nur hätte der Verfasser seine Darlegung mit zweifigeren Factoren beginnen sollen. — Der Verfasser gibt neue Regeln für die Bildung von Producten aus größeren Factoren und gleichstimmige Theilbarkeits-Kennzeichen für grössere Primzahlen. — Die Zahlencongruenzen in Verbindung mit der Gaussischen Osterregel ergeben eine Reihe schöner Beispiele. Überhaupt loben wir die gute Auswahl zahlreicher Aufgaben, welche mit Vorliebe der physikalischen Geographie entnommen sind.

Nun möge uns der Verfasser erlauben, auf einiges aufmerksam zu machen, was nicht allgemeine Anerkennung finden kann. Zunächst würde das von ihm eingeführte Subtractionszeichen, welches die Ordnung von Minuend und Subtrahend zu vertauschen gestattet, in der Arithmetik allgemeiner Zahlen keine Verwendung finden können, weshalb es auch in der Arithmetik der besonderen Zahlen zu vermeiden wäre. Der Gebrauch von „Zig“ anstatt des Wortes Zehner ist sprachwidrig. — Bei der abgekürzten Multiplication wird sehr vortheilhaft der Multiplicator in umgekehrter Ziffernfolge unter den Multiplicand geschrieben. — Die bunte Mannigfaltigkeit der sogenannten „bürgerlichen Rechnungsarten“ bedarf eines wissenschaftlichen Rückgrats, welches durch die Proportionenlehre zu geben möglich und nothwendig ist. Die zusammengesetzte Regeldetri (Schlussrechnung) nach der analytischen Methode ist für praktische Anwendung ein Unding; derlei Aufgaben sind praktisch nur als zusammengesetzte Proportionen oder nach der Schlussrechnung von Villicus (siehe VI. Jahrg. 9. Heft) zu behandeln.

Der Verfasser wird gut thun, auch in dieser Beziehung die ausgetretene Bahn des Hergebrachten zu verlassen; er weiß doch selbst, wie mangelhaft im allgemeinen Bücher für Seminaristen verfasst werden, da er sich sogar die Mühe macht dies auf den Seiten 219 und 232 ziffernmäßig nachzuweisen.

Wir können nur wünschen, dass recht viele Lehrer und Seminare von der Arbeit des Verfassers eingehend Gebrauch machen. H. E.

Naturgemässe Gesundheitslehre auf physiologischer Grundlage. Siebzehn Vorträge, von Dr. Fr. Scholz, Director der Kranken- und Irrenanstalt zu Bremen. Mit 7 in den Text gedruckten Abbildungen. VI. u. 307 S. Leipzig, 1884. Verlagsbuchhandlung von J. J. Weber. Preis 3 M.

*) ? D. Red.

Das Bestreben, die Kenntniss der Gesundheitsverhältnisse des Menschen allgemein zu verbreiten, ist ein so anerkanntes geworden, dass nicht nur in den Oberclassen der Schulen demselben Rechnung getragen werden muss, sondern auch außer der Schule dahin gearbeitet wird, immer mehr und mehr das Wissen von unserem Körper sowol im gesunden als kranken Zustande zu verbreiten. Ein ausgezeichnetes Mittel hiezu ist das vorliegende Werk, welches den 20. Theil der illustr. Gesundheitsbücher bildend, die von einem praktischen und wissenschaftlich hochgebildeten Manne gehaltenen Vorträge veröffentlicht. Nach einer historischen Skizze wird über die Aufgaben der Gesundheitslehre, über Luft, Licht, Wärme, Boden, Wasser, Klima und Wohnung und ihren Einfluss auf das Wohlbefinden des Menschen gehandelt, sodann die Nahrung besprochen; sehr interessant sind die Abschnitte über die Sterblichkeits- und Krankheitsziffern, über das Wesen der Krankheiten, ihren Verlauf und ihre Ausgänge, sowie über die Krankheitsursachen; den Seuchen ist ein eigener Abschnitt gewidmet. Hierauf folgt die Lehre von der Körperpflege im allgemeinen, von der Pflege der Verdauungs-, Athmungs- und Circulationsorgane, von der Hautpflege und Kleidung, von der Pflege der Bewegungs- und Sinnesorgane. Die Pflege des Kindes wird eingehend geschildert, und mit Angaben über die Seelendämonie schließt das Buch. — Die Darstellung ist durchaus eine auch für den Laien leichtverständliche, ohne dabei flach zu werden, wie das häufig bei populären Werken der Fall ist. Specielle Gesundheitsregeln sind häufig angegeben, obgleich das Hauptaugenmerk die Darstellung einer allgemeinen Gesundheitslehre war. Niemand wird das Buch ohne Interesse lesen und studiren, niemand dasselbe ohne Nutzen aus der Hand legen. C. R. R.

Der menschliche Körper und seine Pflege. Bearbeitet von Hermann Reichel, Lehrer. Mit 8 Abbildungen. 29 S. Dresden, Druck und Verlag von C. C. Meinhold und Söhne, kön. Hofbuchdruckerei. Preis 15 Pf.

Ein kleines, aber für den Volksschulunterricht vollkommen ausreichendes Büchlein. Dasselbe enthält anschließend an eine kurzgefasste Beschreibung der Organe des menschlichen Körpers die entsprechenden hygienischen Vorschläge, die auf das praktische Leben und besonders das Leben des Kindes Bezug nehmen. Die beigegebenen Sprüchlein sollen dem Kinde den Gegenstand näher bringen. Die Abbildungen sind sehr instructiv. Die Ausstattung des Büchleins ist lobenswert; der billige Preis sichert demselben die wünschenswerte Verbreitung. C. R. R.

Schützt die Vögel. Behrendes und Unterhaltendes aus der Vogelwelt für Kinder und Erwachsene. Herausgegeben von Friedrich Schröder. Elberfeld, Druck und Verlag von Sam. Lucas.

Eine Sammlung von Aufsätzen aus den Werken verschiedener Autoren, welche den Schutz der Vögel in eindringlicher Weise empfehlen. Das Werkchen, anspruchslos in Form und Ausstattung, empfiehlt sich durch seinen Inhalt. Die Abbildungen könnten wol besser sein. C. R. R.

Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht in Volks- und höheren Schulen. Herausgegeben von Ernst Pilz, Lehrer am Pfeifferschen Institut zu Jena. I. Abtheilung. Thierkunde nebst Bau des menschlichen Körpers. Vollständig in 20 monatlich erscheinenden Lieferungen à 4 Tafeln. Jena, Fr. Maukes Verlag (A. Schenk). Preis pro Lieferung 1 M. 20 Pf.

Naturhistorische Wandtafeln werden wol immerfort ein notwendiges Lehrmittel für den naturkundlichen Unterricht bleiben, wenn auch nicht gelehnet werden kann, dass Naturobjecte besser sind, und das Zeichnen von gewissen Formen durch den Lehrer auf der Tafel und also das Entstehen des Bildes vor den Augen des Schülers unter steter Erklärung vorzuziehen ist. Solche Tafeln müssen dann aber derart sein, dass sie nicht durch überflüssiges Beiwerk die Aufmerksamkeit der Schüler ablenken und mithin, ohne geradezu schematisch zu sein, nur das Wesentliche darstellen. Diese Eigenschaften besitzen die uns vorliegenden Bilder von Pilz; sie sind so groß, dass sie auch aus weiterer Ent-

fernung von normal sehenden Kindern gesehen werden können, und in kräftigen Strichen gezeichnet, auch meist naturgetreu. Bei den Vogelschnäbel-Abbildungen möchten wir nur den Spechtschnabel beanstanden, da er nicht charakteristisch genug das „Meißelförmige“ zum Ausdruck bringt. Die Seitenansicht des Skelettes vom Menschen kann wol nicht genügen, da manche wichtige Knochen nicht sichtbar sind, es muss auch eine Frontalabbildung geboten werden; überdies erscheint uns dasselbe zu schlank in seinen Dimensionen. Bei dem billigen Preise der Tafeln wird wol auch eine weniger bemittelte Schule diesen Lehrbehelf anschaffen können, und solchen Schulen besonders seien die Tafeln bestens empfohlen.

C. R. R.

Die „Pädagogische Rundschau“, für welche sich ein reiches und wichtiges Material angesammelt hat, können wir leider erst in der nächsten Nummer wieder aufnehmen, da es uns bisher an Raum gebrach.

D. R.

Die Bedeutung des Lehrerstandes in unserer Zeit.

Von Prof. Dr. J. Frohschammer-München.*)

Die Erziehungs-, die Schul- und Lehrerfrage ist die brennendste und wichtigste von allen. Und zwar nicht bloß weil durch die Erziehung das sociale Problem hauptsächlich gelöst und die sociale Gefahr beschworen werden soll und kann, sondern auch gegenüber der Gefahr, welche der modernen Wissenschaft und Bildung und der daraus hervorgehenden Civilisation und Humanität von Seite der Vertreter der kirchlichen Herrschaft, der kirchlichen Orthodoxie und Intoleranz nunmehr droht, da diese mehr und mehr zu einem Kampf auf Leben und Tod sich anschickt.

Soll nicht die ganze moderne Wissenschaft und Civilisation für das Volk verloren sein und dieses sogar nach und nach so sehr dagegen misstrauisch und störrig gemacht und so sehr verletzt werden, dass es als williges Werkzeug für Unterdrückung derselben sich brauchen lässt — wie es theilweise schon geschieht —, so muss Anstalt getroffen werden, dass dem Volke davon nicht bloß richtige Kunde werde, sondern dasselbe recht eigentlich Einführung finde in die geistigen Errungenschaften unserer Zeit.

Die Geistlichen oder Seelsorger wollen dies im allgemeinen nicht — wenn es auch sehr rühmliche Ausnahmen gibt —, die Beamten und Mediciner können dazu ebenfalls nicht viel beitragen, wenn sie auch wirklich genug Kenntniss der modernen Wissenschaft und insbesondere der Philosophie haben sollten. So bleibt eben nur der Lehrerstand im allgemeinen und für das Volk der Stand der Volksschullehrer übrig, der diese Aufgabe zu vollbringen berufen ist und sich dafür befähigen soll. Wie die Techniker der verschiedensten Art die Errungenschaften der neueren Wissenschaft für das praktische Leben in Maschinen und Einrichtungen zu verwerten suchen und dadurch so Großes und Erstaunliches geleistet haben, so sollen die

*) S. über das neueste Werk dieses hervorragenden Philosophen der Gegenwart: „Über die Organisation und Cultur der menschlichen Gesellschaft“ den Literaturbericht der nächsten Nummer.

D. R.

Lehrer diese Errungenschaften der Wissenschaft für das geistige und ideale Leben verwenden zur Erhöhung und Veredelung desselben.

Die Geschichte zeigt ja allenthalben, dass im Laufe der geistigen Entwicklung auf die Priester (Opferer und Herrscher-Auctoritäten für das geistige Leben) die Lehrer folgen in dem Maße, als an die Stelle der äußeren Gaben an die Gottheit und der blinden, vernunftlosen Unterwerfung unter dieselbe die Verehrung im Geiste und in der Wahrheit tritt und Hingabe in Gesinnung und Willensstreben. So traten bei dem jüdischen Volke der Veräuberlichung des Cultus und dem bloßen Ceremonien- und Opferdienst die Propheten entgegen mit oft scharfem Tadel und der entschiedenen Versicherung, dass Gott an solch äußerlichem Gebahren in der Befolgung von Satzungen kein Wohlgefallen habe, und in der späteren Zeit schlossen sich an diese Propheten deren Ausleger, die Rabbi in den Synagogen an, gegenüber dem bloßen Opferdienst, der schließlich ja ganz aufhörte, während Lehre und Lehrer blieben. Dies liegt in der Natur der Sache, darum folgt es auch im Gange der Geschichte.

Es soll insbesondere der Geist der Freiheit, der Idealität und Humanität zum klaren Bewusstsein gebracht werden, welcher die moderne Civilisation auszeichnet im Gegensatz zur dogmatischen Beschränktheit, Materialität und Inhumanität, zu welcher das kirchliche Christenthum Jahrhunderte lang die Völker gebildet hat, und wozu sie nun dieselben wieder zurückführen will, zurückführen will hauptsächlich dadurch, dass die Schule wieder vollständig zur kirchlichen Anstalt gemacht, von den alten kirchlichen Grundsätzen beherrscht werden soll. Der Lehrerstand muss sich in aller Weise rüsten, diesen schweren Kampf zum Wohle der Jugend und der Menschheit zu bestehen.

In diesem Culturkampf nun hat der Lehrerstand eine große Aufgabe zu erfüllen, indem er die moderne Wissenschaft und Civilisation zu vertreten und sie in das Volk einzuführen hat, sie vertheidigend und das unaufhörlich im Volke genährte Misstrauen gegen dieselbe zerstreugend. Das deutsche Volk ist einst in der Reformation für das Recht des lebendigen Glaubens im Gegensatz zum kirchlichen Mechanismus und gegen schnöden Missbrauch des religiösen Bedürfnisses des Volkes dem Papstthum gegenüber protestirend aufgetreten, — es hat nunmehr den Beruf, auch das Recht der freien Wissenschaft, der Civilisation und Humanität der nämlichen Macht gegenüber zu wahren und die Unterjochungsversuche zurückzuweisen. Dem Staate wird damit ebensoviel Dienst geleistet wie der Wissenschaft und Cultur; denn seine Selbstständigkeit sucht man zu vernichten und ihm unter

die kirchliche Auctorität zu beugen, hauptsächlich darum, weil er der Wissenschaft und Forschung Freiheit und Schutz vor kirchlicher Vergewaltigung gewährt und dadurch allerdings zwar nicht direct, aber indirect zum endlichen Untergang des ganzen Kirchensystems beiträgt oder beitragen muss, wenn er seine Culturaufgabe erfüllen soll.

Aus all' diesem wird erhellen, wie groß und wichtig der Beruf des Lehrerstandes ist und es immer mehr wird für das geistige Leben des ganzen Volkes; aber auch wie nothwendig und wichtig die tüchtige Vorbereitung ist für diesen Beruf und wie derselbe auch der Philosophie seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden haben wird, um seiner Aufgabe gewachsen zu sein. — Was das deutsche Volk noch insbesondere betrifft, auf welchem anderem Wege soll der klaffende, gefährliche Riss im geistigen Leben desselben, den Papstthum und Orthodoxien so eifrig zu erhalten und zu verschärfen suchen, geheilt und Einheit auch in das Geistesleben unserer politisch geeinten Nation gebracht werden, wenn nicht auf dem bezeichneten durch den Lehrerstand?

Bemerkungen über Lehrertage.*)

Von Dr. Ad. Jos. Pick-Wien.

Wol nach keinem der Lehrertage hat das, was hinter den Coulissen desselben vorging, so viel von sich reden gemacht, in so große Ferne Wellen geschlagen, wie nach dem in Troppan abgehaltenen. Kann man doch unschwer einen gewissen Zusammenhang jener Vorgänge selbst mit den schlesischen Reichsrathswahlen constatiren. Die Wiederkehr des 11., 12. und 13. August bietet mir die erwünschte Gelegenheit zu einigen Bemerkungen, welche sich trotzdem weniger auf jenen ersten deutsch-österreichischen Lehrertag, als auf Lehrertage überhaupt beziehen werden.

Als der hochgeehrte Redacteur dieser Blätter mich mit der ehrenvollen Aufgabe betraute, über den Troppauer Tag zu berichten, war es mir klar, dass es meine Pflicht sei, den Geist des Lehrertages so weit wie möglich zu erfassen und darzulegen, nicht aber mich mit den

*) Dieser Aufsatz konnte wegen Mangels an Raum nicht zu dem in Aussicht genommenen Termin erscheinen, hat jedoch hierdurch nichts an seinem Wert verloren. Er knüpft zwar an österreichische Verhältnisse an, dürfte aber allgemeiner Beachtung wert sein.

D. R.

Details, den Festlichkeiten u. s. w. zu befassen. Hierüber wurde ja in allen pädagogischen, ja selbst in politischen Blättern berichtet, und darüber sollte ja auch der officiële Bericht authentisch Auskunft geben. Die oben angedeuteten, mir hinreichend, ja theilweise schon als Absicht bekannten Vorgänge hinter den Coulissen legten mir eine Reserve auf, wodurch seinerzeit der Bericht unterblieb. Ich schweige auch heute über jene Vorgänge, welche der Ausfluss eines höchst merkwürdigen Deutschthums sind, eines Deutschthums, nach dessen Geist Lessing, Goethe und Schiller undeutsch wären. Nur das sei gesagt: in dem officiellen Theil der Festtage wagte dieser Geist sich nur leise zwischen den Zeilen zu zeigen, wo ihn nur jener sehen konnte, der von seiner Existenz bereits wusste, und so verlief das Fest würdig und wird bei den Unbefangenen trotz alledem und alledem ein erhebendes Gefühl zurückgelassen haben. Meine heutigen Bemerkungen sollen Wünschen Ausdruck verleihen, welche mir in Bezug auf künftige Lehrertage am Herzen liegen, und von denen ich überzeugt bin, dass nicht ich allein sie hege.

Da drängt sich nun vor allem die Frage auf, ob denn Lehrertage überhaupt noch zeitgemäß und von Nutzen seien. Gibt es denn zur Besprechung dessen, was noth thut, nicht der verschiedenen Lehrerconferenzen genügend? Gibt es der Lehrervereine, welche sich mit Fragen über Erziehung und Unterricht, über Stellung der Lehrer und Wahrung ihrer Interessen befassen, nicht nur allzu viele? Hat nicht selbst jede Schattirung eines pädagogischen Standpunktes ihr eigenes Organ? Genügen die außerordentlichen Verkehrsmittel unserer Zeit dem Bedürfnisse nach Anknüpfung persönlicher Beziehungen nicht vollständig? Diese und ähnliche Einwendungen werden nicht blos gegen Lehrertage, sondern überhaupt gegen ähnliche Versammlungen erhoben; aber so berechtigt sie auch scheinen, und obwol sie nicht ohne Einfluss auf den Charakter allgemeiner Wanderversammlungen bleiben dürfen, so wird doch jeder Unbefangene zugeben, dass sie auch in Zukunft für das allgemeine Wol von Nutzen bleiben, wie denn die Zahl der freien Wanderversammlungen von Berufsgenossen sich mehrt statt sich zu mindern.

Welche Ziele sollen aber die Lehrertage anstreben? Worauf soll sich das Hauptaugenmerk derselben richten? Weit höher als die etwaigen Resultate der Debatten, welche ja bei einer großen Versammlung nicht frei sein können von mitunter ermüdenden Wiederholungen, weit höher als die Resolutionen, die ja meist an maßgebenden Stellen höchstens ein Niedergelegtwerden ins Archiv als „wertvolles

Material“ erzielen, dessen man sich nur erinnert, wenn es zur Stütze gefasster Vorsätze dienen kann, — weit höher stelle ich zweierlei:

1. Solche Versammlungen sollen das Standesbewusstsein, das Gefühl der Zusammengehörigkeit wecken und festigen, sollen in jenen versprengten Gliedern, die, entfernt von den lebenspulsirenden Centren in Einsamkeit ihre Pflicht thun, das freudige Gefühl erregen, dass sie trotz ihrer Isolirtheit an der Erreichung eines gemeinsamen Zieles arbeiten.

Zweitens sollen sie Gelegenheit zur Anknüpfung persönlichen Verkehrs bieten.

Wenn sie außerdem zu Fragen, welche nach der einen oder der anderen Richtung die Gemüther bewegen, Stellung nehmen, wenn sie Ideen, die geeignet sind, einen nachhaltigen, sei es fördernden, sei es hemmenden Einfluss zu üben, zur allgemeinen Kenntnis und Discussion bringen, so haben sie vollauf ihre Aufgabe gelöst.

Fragen wir, in wie weit der ersten Hauptforderung der Troppauer Lehrertag und seine Vorgänger entsprochen haben, so bleibt wol nach zwei Richtungen viel zu wünschen übrig. Vor allem wäre eine größere Collegialität zu erwarten gewesen, ein gegenseitiges Entgegenkommen. Ich denke an Lehrer, welche in irgend einem versteckten Gebirgsdorfe ihrer schweren Aufgabe pflichtgetreu nachkommen. Die Erinnerung an einen Lehrertag, an dem theilzunehmen ein solcher Lehrer vielleicht mit für ihn schwer erschwinglichen Mitteln ermöglichte, sollte für ihn eine lichtvolle Erinnerung fürs Leben bilden. Sobald die Theilnehmer an einem Tage ihr Abzeichen anlegen, sollten sie sich gegenseitig als Brüder ansehen, und ein Entgegenkommen namentlich der führenden Persönlichkeiten sollte als Pflicht gelten. Mindestens ein brüderliches „Grüß Gott“ sollten die Begegneten sich zurufen, statt fremd aneinander vorüberzugehen und die Etiquette des gegenseitigen Vorgeselltwerdens abzuwarten. Ich glaube nicht, dass bei einem Sängertage oder Turnertage der Sängertage oder Turner-Grüß fehlt. Man halte dies nicht für nebensächlich. Mit immer noch erhebendem Gefühle erinnere ich mich der Naturforscherversammlung in Wien, an der ich, noch halb Student, theilnahm. Da gab es einen wahrhaft collegialischen Verkehr, und ich zweifle, ob zwischen den ersten und letzten Gliedern des Lehrertages eine größere Differenz des Wissens und der Geistestüchtigkeit geherrscht als auf der Naturforscherversammlung. — Ich sehe dieses einander fremd Gegenüberstehen durchaus nicht als eine Überhebung an, sondern nur als ein Hasten mit der kurz zugemessenen Zeit, die man am liebsten in

Freundeskreisen verleben möchte. Aber „Noblesse oblige“, und ich möchte es den maßgebenden Persönlichkeiten künftiger Lehrertage ans Herz legen. In Troppau traten mancherlei ungünstige Umstände hinzu. Vor allem war es die Gründung des Lehrerbundes, welche durch die nothwendig gewordenen Berathungen gerade die maßgebenden Factoren vielfach abzog. Vom Reichenberger Lehrertage wird gewiss mancher Lehrer ein gemüthliches Rückerinnern an den Dittes-Abend heimgetragen haben; dem Troppauer Lehrertage fehlt ein solcher Name. Denn so sehr jeder die Verdienste anerkennen wird, welche sich die in Troppau in erster Linie stehenden Personen, namentlich im Kampfe um die Würde der Schule, um ihre Anerkennung von außen erworben haben, so unzweifelhaft auch ferner ihr rühmliches Wirken in der Schule ist, — Namen, welche Marksteine in der Geschichte der Pädagogik bedeuten, sind sie nicht. Man weiß aber, was ein einziger solcher Mann für eine derartige Versammlung bedeutet.

Was die Ermöglichung eines leichteren Anknüpfens persönlicher Beziehungen anbelangt, so wäre zu wünschen, dass die Mittheilungen, die regelmäßig des Morgens an jedem der Festtage ausgegeben werden sollten, dies unterstützten. Sie sollten mit thunlichster Genauigkeit die Adressen der angelangten Festtheilnehmer enthalten und für Personalien eine eigene Rubrik eröffnen, die von den Mitgliedern fleißig zu benützen wäre.

Die Theilnehmer an einem Lehrertage werden naturgemäß zum überwiegend großen Theile der allgemeinen Schule, der Volksschule angehören; aber soll es wirklich mit dem Fortschritte Ernst werden, so dürfen die übrigen Lehrerkategorien sich nicht fern halten. Nun weist der officiële Bericht unter den 1298 Lehrpersonen, welche als Theilnehmer des Lehrertages angemeldet waren, nur 47 Lehrer an höheren Schulen und 5 Schulinspectoren auf, also nur 3,6⁹/₁₀ von Lehrern höherer Schulen; und von einer activen Bethheiligung war kaum etwas zu merken. Dies ist gewiss eine beklagenswerte Erscheinung, besonders wenn man das auffällige Fernbleiben der Professoren an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in Betracht zieht. Man sieht sich genöthigt, eine gewisse Animosität zwischen den Lehrern der Volksschule und jenen der genannten Bildungsanstalten anzunehmen. Ich will nicht untersuchen, wo die Gründe dieser Erscheinung zu suchen seien; aber fast möchte man annehmen, dass die Einberufer des Lehrertages nach dieser Richtung hin es an der nöthigen, mindestens wünschenswerten Obsorge haben fehlen lassen. Außerordentlich grell trat ja diese Erscheinung auf dem Lehrertage

in Wien hervor, und doch wäre ein Zusammengehen von Volksschule und Lehrerbildungsanstalt im Interesse einer gedeihlichen Entwicklung beider sehr zu wünschen. Oder sollten wirklich nach zurückgelegten Prüfungen sämtliche Lehrer ihre Meister übertreffen und nach keiner Seite hin von ihnen mehr profitieren können? Und sollten anderseits die Professoren der Bildungsanstalten aus den Erfahrungen der Volksschullehrer nicht manche Richtschnur zu Nutz und Frommen ihrer Zöglinge gewinnen können? — Aber auch die Lehrer an Mittelschulen (Gymnasien, Realschulen etc.) sollten der Volksschule, auf welcher sie ja weiterzubauen haben, ein lebendigeres Interesse entgegenbringen, und gerade Lehrertage böten die passende Gelegenheit, durch gegenseitigen Gedankenaustausch die nicht wenig widerstreitenden Ansichten beider Lehrerkategorien zu klären.

Noch ein anderer Umstand, der zwar, da für Einberufung der Lehrertage durch Gründung des Lehrerbundes ein gewissermaßen officielles Organ geschaffen wurde irrelevant geworden, kann doch nicht mit Stillschweigen übergangen werden. Vom Reichenberger Lehrertage wurde in officieller Weise, durch einstimmigen Beschluss in der Hauptversammlung, das damals bestehende Wiener Comité beauftragt, die Vorbereitungen für Einberufung des ersten deutsch-österreichischen Lehrertages zu treffen. Aus diesem Comité wurden nun einzelne Mitglieder ausgeschieden, in dieses Comité wurden andere aufgenommen — man weiß nicht von wem, man weiß nicht warum. Selbst die besten Intentionen vorausgesetzt, wirft ein derartiges Vorgehen ein schiefes Licht und hätte die Interessen des Lehrertages schädigen können, wenn den Ausgeschiedenen die persönliche Verletzung mehr gewogen hätte als die gute Sache. Für die Zukunft ist, wie gesagt, Ähnliches nicht mehr zu besorgen, aber der Vorstand des Lehrerbundes möge sich vor Augen halten, dass ein jeder Lehrer das Recht hat, jeden Schritt des Vorstandes zu verfolgen, und dass Heimlichkeiten, wie sie eben in dem Wiener Comité für den Troppauer Lehrertag vorkamen, das Grab des Lehrerbundes werden könnten.

Sehr zweckmäßig dürfte es sein, wenn die Lehrertage den Modus anderer, ähnlicher Versammlungen acceptiren würden. Es sollte ein für allemal die Zeit festgesetzt werden, nach welcher immer ein Lehrertag einzuberufen sei, wobei es ja immer unbenommen bliebe, in dringenden Fällen von der Norm abzusehen. Drei Jahre dürften einen passenden Zwischenraum bilden. In der letzten Hauptversammlung eines jeden Lehrertages sollte die Wahl des Ortes für den nächsten, sowie des Obmanns des Localcomités stattfinden. Die Aufgabe des

gewählten Obmanns wäre es, rechtzeitig an die Vorarbeiten zu denken, namentlich alsbald die Constituirung des Localcomités zu veranlassen. Würde nun das vom Lehrerbunde zu bildende Centralcomité mit jenem rechtzeitig in schriftlichen Verkehr treten, würden ferner alle Berathungen und Beschlüsse, wenn auch kurz, so doch mit markanter Bezeichnung der Beweggründe für letztere durch die Presse bekannt gegeben, dann dürften manche Übelstände wegfallen, namentlich nicht so manches im Sand verlaufen, was auf dem einen oder andern Lehrertage angeregt und vielfach erörtert wurde. Man erinnere sich nur des Wiener Lehrertages. Übrigens sollten den eigentlichen Sitzungen drei volle Tage eingeräumt und die ja meist nur Formalitäten gewidmete Vorversammlung auf den Vorabend verlegt werden. Die Vormittage des ersten und dritten Tages blieben den Hauptversammlungen vorbehalten; alle übrige Zeit sollte den Neben- und Sectionssitzungen, in welche auch die Naturforscherversammlung, der Ärztetag etc. ihre Hauptthätigkeit verlegen, gewidmet sein. Letztere sollten, so weit nur immer möglich, in demselben Hause und so wenig als möglich gleichzeitig abgehalten werden. In Troppau war an eine Theilnahme an mehr als zwei Nebenversammlungen kaum zu denken.

Ein Wunsch, dessen Erfüllung allerdings zu sehr von dem individuellen Takte abhängt, mag denn doch noch ausgesprochen werden. Kurz ist die Zeit, die zur Verfügung steht, dessen sollte jeder Sprecher eingedenk sein und lieber auf Schönheit der Rede verzichten, als ohne Nothwendigkeit kostbare Minuten in Anspruch nehmen. Und ein zweites: nur wo die Schule unmittelbar berührt wird, wie dies allerdings bei den heutigen nationalen Strömungen der Fall ist, sollte eine Frage des politischen Lebens besprochen werden. An dem Lehrertage nehmen die Lehrer als solche und nicht als Politiker theil, und seien sie in letzterer Beziehung noch so tüchtig, hier hat die Schule und nur diese ihr Augenmerk zu bilden.

Zur Frage der Hausaufgaben.

Von *Heinrich Wolgast-Hamburg.*

Im Sommer des vorigen Jahres forderte ich in einem vor einigen Collegen gehaltenen Vortrage die Abschaffung der häuslichen Arbeiten in der Volksschule. Es wurde mir von fast allen Seiten widersprochen. Das war mir schmerzlich; denn ich war von der Nothwendigkeit meiner Forderung fest überzeugt. Umsomehr freute ich mich, nachdem in dem lebensvollen Artikel von Rector Landmann „Ein offenes Wort“ (s. Pädagogium, VI. Jahrgang, S. 99) die Sache flüchtig berührt worden war, im 5. Heft des VII. Jahrganges dieser Zeitschrift in einem ausführlichen Aufsatz von O. Leisner dieselbe Forderung energisch vertreten zu sehen.

Da die Gründe, die mich gegen die Hausaufgaben in der Volksschule sprechen ließen, nur in einzelnen Punkten mit denen des eben genannten Artikels zusammentreffen, so ist es vielleicht nicht überflüssig, in Folgendem meine Gedanken über den beregten Gegenstand auszusprechen, umsoweniger als es nur erwünscht sein kann, dass eine allseitige Beleuchtung desselben in Fluss komme.

Entstehen über die Berechtigung einer Einrichtung Zweifel, so richtet sich der Blick allererst auf den Zweck derselben. Den Zweck der Hausaufgaben geben die Lehrbücher der Pädagogik recht einstimmend an. Es ist nur die Frage, ob dieser angegebene Zweck erreicht wird. Die Untersuchung dieser Frage soll den ersten Punkt meiner Erörterungen bilden.

Die Ansicht vom Unterrichten, nach welcher in der Schule nur Anleitung zum Lernen gegeben, die Übung und Befestigung des Stoffs aber dem Hausfleiß überwiesen werden soll, braucht wol kaum widerlegt zu werden. Sie tritt allerdings hin und wieder auf, und in einzelnen Fällen mag schon jeder Lehrer sich in dieser Richtung ver-

sündigt haben. Bormann sagt hierüber in seinen „Vierzig pädagogischen Sendschreiben“ etwa Folgendes: „Wo die Thätigkeit des Lehrers sich darauf beschränkt, Arbeiten aufzugeben, einzufordern, nachzusehen, zu beurtheilen und zurückzugeben, da ist nicht die Schule die Arbeitsstätte, sondern das Haus; der Lehrer wird zum Arbeitgeber und die Schule gewissermaßen zum Comptoir, in welchem die anderweitig gefertigte Arbeit abgeliefert und nach dem Maß ihres Wertes bezahlt wird.“

Von dieser pädagogischen Abirrung abgesehen, ist der Zweck der Hausaufgaben nach der formalen Seite hin die Erweckung und Förderung der Selbstthätigkeit, nach der materialen die Befestigung und Vertiefung des in der Schule erworbenen Wissens und die durch Übung zu erlangende Fertigkeit im Können. Nach beiden Seiten hin sollen also die Hausaufgaben die Schularbeit ergänzen und vollenden. Und selbst wenn für die Erreichung des geforderten Minimums eine solche Ergänzung nicht nöthig wäre, so wäre doch zu bedenken, dass es die Aufgabe aller Culturarbeit ist, „das Maß der Menschheit zu steigern“, und in diesem Falle würde allein die Harmonie zwischen körperlicher und geistiger Ausbildung die Grenze der geistigen Ausbildung angeben, d. h. dann würden die häuslichen Arbeiten soweit zu steigern sein, als das körperliche und geistige Wol der Kinder es erlaubt. Das ist der streitige Punkt der brennenden Überbürdungsfrage, die Otto Leisner in der erwähnten Arbeit zum Ausgangspunkt seiner Erörterungen gemacht hat, und die ich darum übergehen kann, umso mehr als nach meiner Ansicht die große Mehrzahl der Volksschulen eine Überbürdung in der gewöhnlichen, d. i. quantitativen Bedeutung des Wortes nicht kennt.

Angenommen, alle Verhältnisse wären für die Hausaufgaben günstig, eine Ergänzung der Schularbeit wäre nöthig oder erwünscht, eine Überbürdung nicht vorhanden, so wäre immer noch die Frage — und das ist der Kern des vorliegenden Punktes —, ob sie ihren vorgeliebten Zweck wirklich erfüllen. Sehen wir uns die einzelnen in Betracht kommenden Fächer zunächst auf den materialen Zweck der Hausaufgaben hin an, so steht außer Frage, dass das häusliche Memoriren von behandelten Bibelsprüchen und Kirchenliedern, deren Auswahl der Religionsunterricht ergeben, eine Befestigung des religiösen Wissens ist; dass ferner das Lernen von Gedichten und Prosastücken das Sprachgefühl kräftigt und bei richtiger Behandlung die Gemüthsseite des kindlichen Geistes in der Entwicklung fördert und befestigt. Entsprechend verhält es sich mit dem mechanischen

Rechnen, das ja unausgesetzt geübt werden muss, und mit den Übungen im Schönschreiben. In diesen Fächern können bei richtiger Behandlung von Seite des Lehrers häusliche Aufgaben ergänzend und befestigend wirken. Wenn ich zugebe, dass hier unter Umständen der materiale Zweck der Hausaufgaben erreicht wird, so soll damit der Zulässigkeit der bezeichneten häuslichen Arbeiten durchaus nicht das Wort geredet werden, da der zweite Punkt meiner Arbeit die großen Gefahren und Nachtheile auch dieser Aufgaben klarstellen, der dritte Punkt aber zeigen wird, dass der erwähnte Gewinn auf andere Weise besser und sicherer zu erlangen ist.

Ganz anders liegt die Sache schon bei den schriftlichen grammatischen und stilistischen Übungen, die auf der Mittel- und Oberstufe wol das größte Quantum der Hausarbeit ausmachen. Ich bestreite ihren Wert durchaus und bin sogar davon überzeugt, dass sie theilweise vom Übel sind. Die grammatischen Übungen sollen die entwickelte Regel und ihre Anwendung befestigen, den grammatisch richtigen Ausdruck befördern. Nun weiß aber jeder Lehrer, der den grammatischen Unterricht gehandhabt hat, dass immer nur verhältnismäßig wenige Schüler die erlernte Regel selbstständig auf einen, z. B. in den grammatischen Übungen vorgelegten, zweifelhaften Fall anwenden. Die meisten legen sich gar zu gern aufs Wagen und Rathen. Jede schriftliche Übung fürs Haus muss darum in der Schule sorgfältig vorbereitet werden, so dass der richtige Ausdruck zu Fleisch und Blut geworden ist. Dann aber wird die schriftliche Hausarbeit nur noch ganz mechanisch gemacht und ist darum höchst überflüssig. Denn was schon fest in das Sprachgefühl des Kindes aufgenommen ist, gewinnt durch die einmalige mechanische schriftliche Darstellung nicht an Festigkeit. Will man sich aber anderseits auf das Nachdenken der Kinder verlassen, so kann man sich versichert halten, eine große Menge falscher Anwendungen zu bekommen, die so gefährlich sind, weil in dem schwankenden und unbestimmten Sprachgefühl das nach Überlegung geschriebene Wort eine falsche Stelle markirt.

Man wird vielleicht entgegen, dass die Arbeiten ja corrigirt werden. Ich behaupte aber: Soll die Correctur ihren Zweck nicht vollständig verfehlen, so muss der Schüler mit Interesse, ja mit Spannung das Aufsuchen und das Verbessern des Fehlers verfolgen. Eine Correctur hat aber für den Schüler nur dann dies zu wünschende Interesse, wenn sie sofort nach Vollendung der Arbeit geschieht. Beobachte man die Kinder bei der Zurückgabe der corrigirten Hefte! Mit Hast wird das Buch geöffnet, das Zeugnis mit den Augen ver-

schlungen — und damit ist bei vielen das Interesse für ihre Arbeit abgeschlossen. Dann wird noch nach dem Buch des Nachbars geschielt. „was der wol hat“, ein Theil sieht sich noch die rothen Schandpfähle auf dem Rande auf ihre Quantität hin an, wenige aber bekümmern sich um die Fehler selbst. Und das ist psychologisch begreiflich. Denn wenn der Schüler in einer grammatischen Übung bei einem vorgelegten zweifelhaften Fall sich für ein bestimmtes Wort entscheidet, so apperzipirt sein Sprachgefühl die gewählte Wortverbindung und stellt sie, meistens noch zweifelnd und zögernd, zu den verwandten. Geschieht hier nun ein Fehlgriff, so ist es für das Kind sehr leicht, das falsche Wort aus seinem Vorstellungskreis herauszuwerfen, da es noch recht lose und zweifelnd saß, und das richtige einzuschieben. — wenn dieser Fehlgriff sofort corrigirt wird. Sind aber seit der Apperception acht Tage vergangen und es wird dem Kinde dann (bei Zurückgabe der Hefte) bedeutet: Du hast eine falsche Wortverbindung gebraucht, so liegt die Sache schon ganz anders. Der Schüler soll dann den ganzen, auf jene Übung bezughabenden Vorstellungskreis zurückrufen, sich die vom Lehrer gemachten Bedingungen und Andeutungen vergegenwärtigen, die falsche Wortverbindung, die sich schon acht Tage lang in seinem Geiste festgesetzt hat, herausreißen und ein Wort einsetzen, dessen Berechtigung er nicht ohne weiters einsieht, weil ihm die Regel nicht mehr recht klar, in vielen Fällen gar nicht mehr gegenwärtig ist. Das alles verlangt grübelndes Erinnern, nichts aber ist der Kindesnatur unsympathischer, und darum werden die nachträglichen Fehlerverbesserungen selten von großem Nutzen sein. Dass in jeder Classe eine Reihe von hervorragenden Schülern diesem Bilde nicht entspricht, ändert an der Sache wenig, da die Mehrheit, die zu dem Porträt gesessen, ausschlaggebend ist.

Ähnlich wie mit den grammatischen verhält es sich mit den stilistischen oder Aufsatzübungen. Entweder der Lehrer bespricht und wiederholt den Aufsatz so oft, dass der Schüler ihn auswendig weiß, — dann ist die Hausarbeit nur ein mechanisches Niederschreiben ans. dem Gedächtnis, — oder man schickt den Schüler, nachdem man sich überzeugt, dass er den Stoff erfasst hat, ihn auch mündlich einigermaßen richtig darstellen kann, mit der Weisung nach Haus: Nun fertige darüber einen Aufsatz! Das könnte vielleicht recht nützlich sein, wenn es nicht Thatsache wäre, dass die meisten Schüler den ihnen noch gegenwärtigen Stoff niederschreiben, wie er ihnen in den Sinn kommt. Nirgends werden die Aufsätze mehr aus einem Guss gefertigt, als bei den Volksschülern. Der Guss ist dann aber auch

darnach. Die sonderbarsten Satzverbindungen ergreift der Geist des Kindes. Ihr Eindruck verwischt sich leicht, wenn sofort die Correctur eintritt. Nach acht Tagen haben sie sich, dem Kinde unbewusst, festgelagert und schwer lässt der Eindruck sich tilgen. Es ist damit wie mit der Thonfigur, die der Schüler einer Kunstakademie anfertigt. Macht sein Meister ihn sofort auf eine unschöne Form seiner Arbeit aufmerksam, so ist es ihm ein Leichtes, den Fehler aus seinem ästhetischen Vorstellungskreis zu verwischen, und ein leichter Druck gibt dem Thon die richtige Form. Ist aber der Thon fest geworden, hat sich die fehlerhafte Form im Geist des Schülers festgesetzt, so ist es ihm schwer, die ihm bekannt und geläufig gewordene Form aus seinem Geschmack zu entfernen, und die Figur, will er sie verbessern, bekommt leicht Risse und wird Stück- und Flickwerk.

Ich habe nun noch zu zeigen, wie es mit dem formalen Zweck der Hausarbeiten, der Erweckung und Beförderung der Selbstthätigkeit steht. In Schmid's Encyclopädie heißt es da, wo die Nothwendigkeit der Hausarbeiten erörtert wird: „Es lernt niemand arbeiten, wenn er immer muss.“ Ich will nicht untersuchen, wie weit dieser Satz richtig ist. Das ist aber leicht zu zeigen, dass er für die Nothwendigkeit der Hausarbeiten keinen Beweisgrund liefert. Denn auch an der Hausaufgabe muss der Schüler arbeiten. Auch die Art der Arbeit ist dieselbe; denn er muss, wie in der Schule, sich alle Mühe geben, sonst gibt es „Abschrift“ oder gar Schlimmeres. Man wird vielleicht sagen: Ja, aber der Volksschüler arbeitet im Hause doch ohne Aufsicht. Meistens ja; aber ich bezweifle, ob das ein Vortheil ist. Das Kind reflectirt noch zu wenig, um sich vorzunehmen: Ich will durch energische selbstständige Arbeit mich zu einem selbstthätigen, willensstarken Menschen bilden. Ein resoluter Schüler wird, seiner Natur und Gewohnheit gemäß, schnell und resolut arbeiten; ein schwaches Kind wird fortwährend von der Arbeit abschweifen, und abgesehen davon, dass es sich durch diese Lässigkeit die ganze Arbeit zuwider macht, wird er in seinem unstätten Herumfahren und seiner Unbeständigkeit beim Arbeiten bestärkt und gefördert werden. Die Lösung der häuslichen Schulaufgaben ist also nicht im Stande, die Selbstthätigkeit zu befördern. Ist freiwillige Arbeit von großem Vortheil, so wird dieser Vortheil am wenigsten erreicht in einer Schule, die ihren Schülern häusliche Aufgaben gibt. Die Lösung der gestellten Aufgabe ist kein selbstständigeres Arbeiten, als jedes Schularbeiten auch sein muss, wenn anders es fruchtbringend sein soll. Dass aber der Schüler, wenn er nach 5—6stündiger Schularbeit 1—1½ Stunde

(ich nehme ein Minimum) bei der Lösung der gestellten Hausaufgaben zugebracht hat, dann noch aus eigenem Antriebe, d. h. wirklich freiwillig weiterarbeitet und -übt, wird man nur in sehr vereinzelt Fällen finden.

Ich berührte soeben bereits eine nachtheilige Wirkung, die die Hausarbeit auf das Gemüth eines schwachen Kindes ausüben könnte. Ich will jetzt diesen Punkt näher beleuchten und noch einige andere Nachtheile der Hausaufgaben erwähnen. — Im elterlichen Stübchen sitzt bei seinen häuslichen Arbeiten ein schwaches, wenig begabtes Kind. Draußen ist schöner Sonnenschein, hier drinnen die Arbeit, die dem Kleinen schwer wird und die kein Ende nimmt. Denn die Gedanken, nicht zusammengehalten durch einen kräftigen Willen, schweifen ab ins Freie, und doch droht in der voreilenden Phantasie das strafende Wort oder gar die strafende Hand des Lehrers. Da ergreifen Muthlosigkeit und Erbitterung das kindliche Gemüth, und im Herzen setzt sich Abneigung fest gegen die Schule und Schularbeit. Wir Lehrer ahnen gewiss nicht, wie viel Trübsal wir durch häusliche Aufgaben bereits in das Leben der Kinder getragen haben. Dieselbe Wirkung ist übrigens bei begabten, energischen Naturen zu erzielen, wenn die häuslichen Arbeiten zu viel Zeit in Anspruch nehmen, und was hierin trotz alles Geschreis wegen Überbürdung noch geleistet wird, zeigt folgender Fall aus meiner Erfahrung: Ein sehr begabter, 13jähriger Schüler eines Gymnasiums musste kürzlich eines Abends 5 $\frac{1}{2}$ Stunden über seinen Schularbeiten sitzen. Das war nicht etwa aufgeschobene Arbeit, sondern der Knabe hatte an den vorausgehenden Tagen regelmäßig die zu erledigenden Arbeiten gemacht. Die Möglichkeit ähnlicher Fälle ist bei dem jetzt herrschenden System der Hausaufgaben auch für die Volksschule nicht ausgeschlossen. Es muss ein wundersam organisirtes Kind sein, das unter solchen Umständen keinen Widerwillen gegen jede Schularbeit fasst. Man wird mir entgegen, dass kein vernünftiger Lehrer und kein Lehrbuch der Pädagogik eine solche Überbürdung gutheißt. Das ist wahr. Was steht in den Lehrbüchern der Pädagogik? Die sehr selbstverständliche Bemerkung (z. B. in den Lehrbüchern von Schütze und Schumann): Man gebe nicht zu Schweres und nicht zu Leichtes auf. In beiden Fällen gereiche die häusliche Arbeit zum Schaden. Diesem letzteren stimme ich vollkommen zu. Welcher Lehrer aber wol das Kunststück fertig bringt, Aufgaben zu stellen, die jedem einzelnen Kinde angemessen sind! In der Schule kann man diesem Fehler dadurch begegnen, dass man dem Schwachen hilft, den Matten anspornt und

leichtere bezügl. schwerere Aufgaben für die tüchtigen Schüler einschleibt. Im Hause ist ein großer Theil der Schüler unrettbar der mühelosen Arbeit d. i. der Spielerei oder der federkauenden, buchzerpflückenden Muthlosigkeit oder Erbitterung verfallen — oder gar dem Betrüge.

Der Gedanke, dass die Schule, deren höchste Aufgabe darin besteht, das Kind zur Sittlichkeit zu erziehen, selbst die Veranlassung zu einem der schlimmsten Vergehen gegen die Sittlichkeit wird, dieser Gedanke ist niederschlagend; aber er ist unabweisbar, wenn der Lehrer immer und immer wieder die Bemerkung machen muss, dass trotz alles Warnens der Schüler bei Anfertigung seiner Hausaufgaben mit fremdem Kalbe gepflegt hat und nachher dreist leugnet. Wenn es Thatsache ist, dass ein Bruchtheil der Classe — und wäre es nur ein geringer — durch die Hausaufgaben zu Betrug und Lüge verleitet wird, so ist diese Thatsache allein schon mehr als ausreichend für Begründung der Forderung: fort mit den Hausaufgaben!

Ein drittes Übel, das die Hausaufgaben im Gefolge haben, und das in erster Linie die Person des Lehrers, in zweiter aber auch die Schule schädigend trifft, ist das bereits zum Schulmeister-Attribut gewordene Correcturenelend. Mag die sonstige Arbeit des Lehrers noch so mühselig sein, er kann im frischen, herzlichen Verkehr mit den Kindern seine Freude am Wirken haben. Dass aber das ewige Einerlei des Corrigirens die geringste Freude oder auch nur Interesse gewähre, habe ich noch von keinem Lehrer gehört. Bei weiser Beschränkung im Aufgeben häuslicher Schularbeiten wird das Peinigende des Corrigirens nicht so sehr gefühlt werden. Wo aber der Lehrer täglich 50—60 Hefte und darüber zu corrigiren hat, wird die Behauptung berechtigt und im Sinne solcher Geplagten abgegeben sein, dass dieses durch die häuslichen Arbeiten hervorgerufene Übermaß an Correcturen geeignet ist, dem Lehrer die Freude am Beruf zu verkümmern, und zwar umsomehr, je mehr man von der Nutzlosigkeit der Hausaufgaben oder gar ihrer schädigenden Einwirkung auf die Kinder überzeugt ist. Was die Berufsfreudigkeit hemmt, wirkt auch nachtheilig auf die Schule selbst; denn die Berufsfreudigkeit ist ein nicht zu unterschätzender Factor einer ersprißlichen Berufsthätigkeit. Und darum abermals: Fort mit den Hausaufgaben!

Es könnte der eine oder der andere der Leser aus einem der zuletzt erörterten Gründe die Abschaffung der Hausaufgaben für nöthig erachten, aber von der durchgängigen Nutzlosigkeit in Rücksicht auf den vorgeblichen Zweck nicht überzeugt sein. Um demselben

die Bedenken, die er in Folge davon gegen die Abschaffung der Hausaufgaben haben muss, zu nehmen, werde ich kurz darlegen, wie nach meiner Ansicht der vorgebliche Zweck der Hausaufgaben, der aber größtentheils nicht erreicht wird, auf anderem Wege zu erreichen ist.

Ich habe im ersten Punkt meiner Arbeit die Möglichkeit eines nutzbringenden häuslichen Memorirens zugegeben. Damit ist nicht gesagt, dass es darum statthaben müsse. Ich behaupte im Gegentheil, dass durch das Memoriren in der Schulstunde der Zweck viel vollkommener erreicht wird, als wenn die Kinder, sich selbst überlassen, durch unaufmerksames Hersagen sich die Arbeit erschweren und durch Herleiern die Schönheit beeinträchtigen. Durch Vorsprechen von Seite des Lehrers und Nachsprechen von Seite der Schüler wird auf der Unterstufe memorirt. Diese Methode setze man nach oben hin fort. Das Memoriren im Chor, unterbrochen vom wiederholten, vorbildgebenden Vortrag des Lehrers und dem Nachsprechen einzelner Schüler und einzelner Bankreihen, ermöglicht allen Kindern ein intensives und darum schnelles Erfassen des Stoffs und eine möglichst tadellose Aneignung der Form. Diese Weise des Memorirens kann — je weiter nach oben, in desto ausgedehnterem Maße — mit der stillen Arbeit abwechseln, bei welcher aber der Lehrer dem Schwachen Hülfe leistet und durch Hinweis auf Betonung und durch Fragen Schönheit und Verständnis fortwährend pflegt und vermittelt. Es wäre dies Memoriren in der Schulstunde selbst dann vorzuziehen, wenn der Memorirstoff in Rücksicht darauf noch beschränkt werden müsste; denn was an Quantität verloren geht, würde an Qualität gewonnen werden.*)

Am schwersten wiegend treten, wie oben gezeigt, die Nachteile der Hausaufgaben bei den schriftlichen Arbeiten hervor. Diese Nachteile fallen fort und die erwünschten Ziele werden erreicht, sobald man die schriftlichen Aufgaben in die Unterrichtsstunde, wohin sie naturgemäß gehören, verlegt. Da es hierbei in erster Linie auf den Stoff (die sprachliche bzw. Rechenübung) und nicht auf das Schönschreiben ankommt, so würden die Arbeiten größtentheils auf der

*) In der dritten Classe einer 7 stufigen Knabenschule lasse ich in $\frac{1}{4}$ Stunde wöhnentlich außer 3 kleinen Prosastücken 11 Gedichte, deren Umfang zwischen Ublands „Die Rache“ und „Roland Schildträger“ differirt, auf die bezeichnete Weise memoriren. Dieser Stoff war für häusliches Memoriren festgesetzt und wird jetzt mit Leichtigkeit in der Schule bewältigt. Ich versichere, dass die Behandlung durchaus nicht zu kurz kommt; ich behalte sogar noch hinreichend Zeit, in jeder Stunde früher gelernte Gedichte zu wiederholen.

Tafel zu fertigen sein. Die Correctur muss eintreten, während die Apperception und somit auch das Interesse noch in Fluss ist, also sofort, d. i. während oder unmittelbar nach der Arbeit. Sie kann auf die verschiedenste Weise gehandhabt werden, so z. B. bei den grammatischen und orthographischen Übungen sehr vortheilhaft durch Umwechsellern der Tafeln und lautes Vorlesen bezügl. Buchstabiren von Seite einzelner Schüler, wobei die übrigen eine Abweichung durch Erheben des Fingers oder durch Anstreichen markiren; darauf Zurückgabe der Tafeln und Verbessern der Fehler. Man vergleiche das lebendige, ja gespannte Interesse, das die Kinder bei solcher gegenseitigen, sofort in der Stunde eintretenden Correctur zeigen, mit ihrem Benehmen bei Zurückgabe der vom Lehrer korrigirten, vor mehreren Tagen gefertigten Arbeiten!

Das Verlegen der schriftlichen Aufgaben in die Schulstunde bringt frisches Leben in den Unterricht. Welcher Lehrer hätte nicht schon die betrübende Bemerkung gemacht, dass bei allem Eifer seinerseits gegen den Schluss einer mündlichen Unterrichtsstunde die Aufmerksamkeit der Classe schwindet! Da ist dann an ein erfolgreiches Weiterunterrichten nicht zu denken. Lässt der Lehrer jetzt das eben Gelernte schriftlich darstellen oder üben, so wird sich der Geist der Classe nicht nur zu frischer Thätigkeit beleben, sondern das mündlich Gelernte befestigt und vertieft sich in einem Maße, wie eine häusliche Arbeit es nimmer kann. Erwähnt sei hier, dass Kehr, der Praktiker der Volksschule, die letzten 20 Minuten jeder Unterrichtsstunde zur Einübung bezügl. zur schriftlichen Darstellung benutzen will. Selbst Schmid's Encyclopädie, die so lebhaft für die Hausaufgaben eintritt, kann nicht umhin, zu schreiben — und jeder Lehrer, der einclassige Schulen kennen gelernt hat, wird durchaus beipflichten —: „Die verhältnismäßig großen Erfolge der einclassigen Volksschulen beruhen zum allergrößten Theil darauf, dass die zur Befestigung und Einübung dienenden schriftlichen Arbeiten in der Schule gefertigt werden.“

Aufnehmen und Reproduciren müssen in lebendigere Wechselbeziehung treten. Was gelernt ist, werde zur Befestigung schriftlich geübt und zwar sofort, nicht im Hause, wo vielfach der Kern der Übung, die Regel u. s. w. wieder vergessen ist und die schriftliche Darstellung ein Umhertappen im Dunkeln auf gut Glück bleibt. Im praktischen Leben schreibt der Mensch auch stets nur das, was ihn unmittelbar berührt, was gegenwärtige Verhältnisse seinem Gefühl und seinem Denken aufzwingen.

Will man nun schließlich die Kinder zur Selbstthätigkeit, die

nicht bei Lösung von Hausaufgaben, sondern nur bei freiwilliger Arbeit stattfindet, veranlassen, so gibt der vorgeschlagene Weg die besten Mittel an die Hand. Um die Kinder zu freier Arbeit zu veranlassen, muss dauerndes Interesse erweckt werden. Lebendige Wechselwirkung zwischen Wissen und Können, Lernen und Üben, das macht den Unterricht dauernd interessant und bietet die einzige Möglichkeit, dass die Kinder aus freiem Antriebe eine Arbeit in Angriff nehmen. Wenn aber die Kinder in stumpfer Langweile nichts mehr als das Ende der Stunde herbeiwünschen — und die Gefahr ist vorhanden, wenn man die Übungen ihrer naturgemäßen Stätte entreißt und ins Haus verlegt —, wenn man die freie Zeit der Kinder durch gezwungene, theils zu leichte und darum nicht anziehende, theils zu schwere und dann erbitternde Arbeit verkürzt und verkümmert, dann wird der Schüler sicherlich nie die Arbeit freiwillig wieder aufnehmen, d. h. zur Selbstthätigkeit kommen.

Zum Schluss kann ich nicht umhin, aus der „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ von Dr. Fr. W. Fricke einen Passus anzuführen, der, obwol nur gegen das Übermaß der Hausaufgaben gerichtet, wie geschrieben erscheint für die gänzliche, principielle Abschaffung derselben. Fricke, der vorzugsweise die höheren Schulen im Auge hat und seine Untersuchungen betreffs der Hausaufgaben auf solche beschränkt zu haben scheint, hält die häuslichen Arbeiten für unentbehrlich und will sie nur auf ein richtiges Maß zurückgeführt haben. Gedachte Stelle aber lautet: „Unsere ganze Lehrweise hat dadurch, dass wir Jahrhunderte lang vorwiegend durch Aufgaben unterrichteten, einen bestimmten Charakter angenommen, der nur langsam umgestaltet werden kann. Sprachunterricht z. B. scheint ohne häusliche Präparation, Repetition, Memoriren, schriftliche Übersetzungen u. s. w. unmöglich. Man versucht nicht, eine andere Bahn einzuschlagen, weil man für Natur hält, was doch nur Gewohnheit ist. Ein Lehrercollegium, welches die Lernlast der Jugend auf verringern strebt, versuche einmal, nur zwei Wochen ohne häusliche Aufgaben zu unterrichten. Dadurch werden sich ganz neue Gesichtspunkte herausstellen und die Wege zu dem erwünschten Ziele hin zeigen. Die ganze Nation aber muss darauf dringen, dass eine Lehrweise eingeführt werde, welche ihren Schwerpunkt im Lehren, nicht im Aufgeben findet.“

Reale Bildung des Zahlbegriffes.

Von Professor *Hugo Eichler*-Wien.

Es möge mir gestattet sein, mit einigen Worten auf eine Aufforderung zurückzukommen, welche Herr Schulvorsteher Lüdemann im neunten Heft des sechsten Jahrganges dieser Zeitschrift aus Anlass der Besprechung seines Buches im „Pädagogischen Jahresbericht“ an mich richtete. Es handelt sich um die Natur und Entstehung des Zahlbegriffes. Herr L. bemerkt an bezeichneter Stelle Seite 561: „Diese Verurtheilung berechtigt mich, um gütige Auskunft zu bitten, in welchem Buche der elementare Rechenunterricht in der von mir vorgeführten Auffassung, Ausdehnung und Gestaltung behandelt ist.“ Was den ersten Fragepunkt, nämlich die Auffassung des elementaren Rechenunterrichtes betrifft, so habe ich in der That die Absicht des Verfassers verkannt. Ich habe wol allerdings bemerkt, dass der Verfasser — nach bekanntem Muster — den Zahlbegriff mit dem Zeitbegriff in nahe Beziehung stellt, hielt jedoch dafür, dass damit nur eine weitere Exemplification geschaffen werden solle, um dem Anfänger den Eintritt in die Rechenkunst zu erleichtern. Diese Auffassung halte ich auch noch heute insofern für begründet, als Herr Lüdemann in der Einleitung seines Buches die Absicht einer gründlichen Reformation des Zahlbegriffes nicht deutlich ausspricht, und sich die technische Ausführung seines Rechenbuches weiter in gar nichts von vielen anderen Rechenbüchern unterscheidet.

Da ich aber aus den späteren Erörterungen zwischen den Herren Lüdemann und Knilling entnommen habe, dass die Absicht beider auf eine fundamentale Reformation des Zahlbegriffes gerichtet ist, so muss ich mir erlauben, die Sache noch einmal zu beleuchten.

Wer je Gelegenheit hatte, die Entwicklung des Zahlbegriffes an Kindern zu beobachten, weiß, dass das Kind den Zahlbegriff zuerst nur bei der angeschauten Menge gebraucht. Dabei macht ihm das

Zählen anschaulicher Mengen keine Schwierigkeit. Allerdings ist es nicht schwer, wenn der Lehrer die angeschaute Menge (z. B. der Kugeln an der Rechenmaschine) auf eine gewisse Art in Bewegung versetzt, das Nebeneinander der anschaulichen Einheiten in ein Nacheinander der Erscheinungen hinüber zu leiten und auf diese Art das Kind vom Zählen der hin und her geschobenen Kugeln zum Zählen der Glockenschläge zu bringen. Ich glaube aber nicht, dass jemals beobachtet wurde, ein Kind habe ein Nacheinander von Erscheinungen früher durch ein Zahlwort festgestellt, als es dieses für ein Nebeneinander zu thun gewohnt war; z. B. gesagt: Die Glocke schlug zwei, che es sagte: Der Bruder hat zwei Augen, zwei Ohren u. s. w.

Wenn es bei Schopenhauer heißt: Der Zeitbegriff ist so wie die Zahlenscala eindimensional, so ist dies eine Wahrheit, mit welcher die Analogie zwischen Zeit- und Zahlbegriff erschöpft ist; oder wollte jemand behaupten, Zahlen und Zeit bilden eine Begriffsgattung eindimensionaler Größen, so würde es schwer sein, für die Arten dieser Gattung die unterscheidenden Merkmale aufzustellen. — Die Zahl wird bei Kant definiert als „Synthese des Vielen“, was wir gerne mit „Maß der Menge“ verdeutschen mögen. Also ist die Zahl ein Maß einer Menge von Zeiteinheiten, aber auch nicht minder einer Menge von Raumeinheiten. Die Zeit aber ist bekanntlich das Nacheinander der Dinge. Die Inhaltsarmut der beiden Begriffe macht es unzulässig, dieselben zu einer Gattung zu vereinigen. Sonach ist auch die Eigenschaft der einen Dimension nur eine Analogie, welche weitere Beziehungen und Verbindungen zwischen den genannten Begriffen weder erfordert noch begründet. Da ich also sehr geneigt bin, die Auffindung dieser Analogie nicht höher zu schätzen als irgend einen anderen scharfsinnigen Einfall, so war ich auch weit entfernt, in Herrn Lüdemanns Bucheinleitung grundlegende Momente zu finden, sondern ich sah darin eben nur eine recht branchbare Exemplification des Zahlbegriffes.

Was aber die weitere Frage bezüglich der „Ausdehnung und Gestaltung“ von Herrn Lüdemanns Lehrbuch betrifft, so fehlt es hier an Raum, die vielen, seit langen Jahren von mir durchgesehenen und besprochenen Rechenfibeln darauf hin zu analysiren, welche und wie weit sie mit der des Herrn Lüdemann übereinstimmen. Dass ein wesentlicher Unterschied nicht vorliegt, wurde ja auch von Herrn Knilling constatirt. Überhaupt sind wir der festen Überzeugung, dass auf der elementaren Stufe, noch viel mehr als auf höherer Stufe, der Lehrer und nicht das Lehrbuch entscheidend ist, dass also die Lehr-

bücher für Seminaristen auf den Volksschulunterricht viel ausschlaggebender wirken, als es Rechenfibeln vermögen. Auch die Wunderlichkeit, auf 88 Seiten von der Behandlung des Zahlenkreises von 1—10 bis zu Gleichungen zu gelangen, ist uns nicht neu. Wir haben sie für entschuldigbar gehalten, wenn es sich um ein Handbuch für Lehrer einclassiger Landschulen handelte. Übrigens sind Gleichungsbeispiele auf dieser Stufe nur dann von Nutzen, wenn sie als Kopfrechnungsaufgaben behandelt werden, während Herr Lürdemann durchaus den schematischen Vorgang des schriftlichen Rechnens gebraucht.

Da wir oben Herrn Knilling als Reformator des Zahlbegriffes nannten, so möge uns noch gestattet sein, zu bemerken, dass sich derselbe selbst in seinem Buche: „Zur Reform des Rechenunterrichtes“ als solcher ankündigt. Wir haben dasselbe im neuesten (37.) Jahrgang des „Pädagogischen Jahresberichts“ eingehend besprochen und möchten hier nur bemerken, dass Herr Knilling ausführt: der Zahlbegriff entstehe lediglich durch eine Wiederholung des Zählactes. Auch diese Definition scheint uns nicht richtig. Wir halten dafür, der Zahlbegriff entstehe so wie jeder andere durch Erfahrung und Abstraction. Wenn Herr Knilling sagt: eine Zahl könne nicht angeschaut werden, ohne eine gewisse Menge von Punkten oder Strichen zugleich vorzustellen, so gilt dies genau ebenso von jedem anderen Begriffe. Es kann sich z. B. niemand ein Pferd denken, ohne dieses zugleich als Schimmel oder Rappen oder Schecken etc. vorzustellen. Ebenso wenig ist ein Dreieck vorstellbar, ohne dass es entweder spitz- oder stumpf- oder rechtwinkelig gedacht werde, weder mit zweien, noch mit gar keiner dieser Eigenschaften ist ein Dreieck denkbar. Warum verlangt nun Herr Knilling, dass die Zahl, welche das „Maß der Menge“ ist, ohne eine Menge selbst soll vorgestellt werden können?

Dabei wollen wir gern zugeben, dass die Zahlanschauung eine sehr begrenzte ist. Geht doch der sprachliche Ausdruck bei den Völkern niedrigster Culturstufe auch heute nicht über fünf hinaus. Gerade deshalb aber ist es nothwendig, die Zahlanschauung in der Schule durch sorgsame Pflege zur Entwicklung zu bringen. Allerdings ist die Anschauung der Zahl über zwanzig hinaus als Zahlbild kaum mehr möglich, dagegen tritt an deren Stelle die Anschauung der Zahl als eines Productes ihrer Primfactoren, oder auch (wie Herr Knilling will) nach Bedarf als einer Summe von Einern, Zehnern, Hundertern.

Nur eine Besonderheit der Bildung des Zahlbegriffes vermögen wir zuzugestehen, dass sie nämlich eine doppelte Abstraction erfordert:

zuerst die Abstraction der Identität der zu zählenden Einheiten, sodann die Abstraction der Zahl selbst als des Maßes der gebotenen Menge.

Durch unsere Erfahrung fanden wir den bisherigen Vorgang des ersten Rechenunterrichtes vollkommen gerechtfertigt. Das Kind ist wesentlich realistisch veranlagt. Es wird niemals die Zahl als gegenstandslose Wiederholung des Zählactes, noch auch als das Nacheinander der Dinge einer philosophischen Spielerei zuliebe aufzufassen vermögen; von seinem realistischen Standpunkte aus wird ihm die Zahl immer das bleiben, was sie seit je war — das Maß der anschaulichen Menge.

Der deutsche Unterricht im ersten Schuljahre.*)

Von einem älteren Schulmanne.

Seitdem die Pädagogik in der Geschichte und in den anthropologischen Wissenschaften festere Grundlagen gesucht und gefunden hat, richtet sich auch ihr Lehrgebäude immer stattlicher empor. Tausende ihrer Jünger sind emsig beschäftigt, es mit Pfeilern zu stützen, es nach allen Seiten hin auszubauen, es mit Giebeln und Altanen, mit Bögen und Erkern, mit Zinnen und Thürmen zu zieren. Aber trotz dieses Eifers ist noch viel zu thun, bevor es in seiner Vollendung dastehen wird. Auch sind nicht alle Meister, die daran bauen. Manches kühn und künstlich errichtete Gerüst stürzt plötzlich ein, wenn ein Starker mit dem Werkzeuge der Logik daran rüttelt; manches Unberufenen Tagewerk erweist sich bei näherer Prüfung als unbrauchbar, muss deshalb von der Kritik zertrümmert und als Bauschutt abgefahren werden; aber auch manche Säule steht schon kunstvoll ausgeführt bis auf die ornamentale Kleinarbeit und zeugt von künftiger, nicht von geschwundener Pracht. Freilich, in mancher Halle stoßen und drängen sich noch die Arbeiter gar arg, laut disputierend, und können sich nicht einigen über den Plan und die Ausführung, ja oft selbst nicht einmal über die Art der Meißelführung.

Am weitesten vorgeschritten finden wir den Ausbau in dem Flügel der Methodik. Hier zeigt der Unterbau, an dessen Pforte: „Elementarunterricht“ steht, schon eine gewisse Vollendung. Unermüdliches Sinnen verschiedener Meister, die sich, wie bei dem Bau mittelalterlicher Dome, einander durch den Tod ablösten, und rastlose

*) In Rücksicht auf die Wichtigkeit des Elementarunterrichtes, ferner auf die anerkannte Tüchtigkeit des Verfassers der hier besprochenen Schrift, endlich auf das bewährte Urtheil des Referenten bringen wir diese über den üblichen Rahmen einer Recension hinausgehende Abhandlung unverkürzt zum Abdruck. D. R.

Arbeit der Gesellen haben das aus sehr gewöhnlichem Baumaterial einfach aber fest construirte Werk, auf welches freilich die Arbeiter an den hohen Zinnen hoffärtig herablächeln, so weit gefördert. Mancher Raum dieses Unterbaues ist zwar noch unfertig, noch nicht ganz harmonisch ausgebaut, noch voll vom Schutte jahrhundertelangen Bauens; jedoch man ist tüchtig beim Aufräumen und Säubern, ja, einzelne Abtheilungen, wie die für den Unterricht im ersten Schuljahre, rufen in ihrer stilvollen, organisch entwickelten, lichten und freundlichen Anlage schon den Eindruck einer harmonisch gegliederten Einheit hervor.

Solche Bilder drängten sich mir auf, als ich die neueste Jütting'sche Schrift las, welche soeben unter dem bescheidenen Titel: **Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr** (Leipzig, Julius Klinkhardt. 316 S. 3 M.) erschienen ist, in einer äußerst gründlichen Weise die Lautlehre, den Anschauungsunterricht und den Schreibleseunterricht behandelt und die zuletzt genannten Disciplinen nicht nur in ihrer gegenwärtig bis zu einer relativen Abgeschlossenheit gediehenen praktischen Ausgestaltung, sondern auch in ihrer wissenschaftlichen Grundlage und historischen Entwicklung vorführt. Reiche Erfahrungen, die der Verfasser in seinen verschiedenen Stellungen zu sammeln Gelegenheit hatte — er begann bekanntlich als sechzehnjähriger Reihetischlehrer in Ostfriesland und schloss seine amtliche Laufbahn als Seminardirector —, Ergebnisse langjähriger Studien und gediegene wissenschaftliche Erörterungen fließen hier zu einem methodischen Handbuche für Lehrer des eigentlichen Elementarunterrichts zusammen, das in der That geeignet ist, die pädagogische Literatur zu bereichern, trotz der schriftstellerischen Fruchtbarkeit gerade auf dem in Rede stehenden speciellen Gebiete. Es ist uns kein Werk über den gleichen Gegenstand bekannt, in dem sich Theorie und Praxis so innig die Hand bieten. Während die zahlreichen ähnlichen Schriften sich vorzugsweise auf die Vorführung der Unterrichtsstoffe und ihrer technischen Behandlung beschränken, geht Jütting erst dann, nachdem er eine schätzenswerte Lautlehre geboten, sämtliche Methoden in ihrem historischen Wechsel bis zur Gegenwart verfolgt und kritisch beleuchtet und so den Standpunkt der heutigen Methodik gewonnen hat, zu einer ausführlichen theoretisch-praktischen, mit zahlreichen Winken und Rathschlägen durchflochtenen Darstellung des Unterrichtsbetriebes auf der genannten Stufe über.

Der Leser gewinnt den Eindruck, dass der Verfasser aus dem Vollen schöpfte, als er schrieb, dass er durch seine pädagogische und

sprachwissenschaftliche Bildung zu diesem Werke besonders befähigt und berufen war, dass er seit Jahren mit Vorliebe seine Aufmerksamkeit und sein Nachdenken dem Elementarunterricht zugewandt hat, auch auf dem Gebiete desselben selber lange praktisch thätig gewesen ist, und dass er nun gewissermaßen die Summe seiner Erfahrungen und Studien zieht. Dazu kommt noch, dass ihm amtliche Inspectionen vielfache Gelegenheit geboten, sein kritisches Urtheil zu schärfen und jene Fülle von Erfahrungen einzuheimsen, die in das Buch eingestrent sind.

Die Frage, ob derartige methodische und zugleich methodologische Schriften ein Bedürfnis seien, ist im Hinblick auf die Thatsache, dass die Praxis selbst auf diesem Unterrichtsfelde noch in gar vielen Schulen hinter der gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnis der Methodik zurückbleibt, unbedingt zu bejahen. Es gibt leider in Deutschland noch immer zahlreiche Schulen, in denen die Buchstabirmethode ihr Unwesen treibt, als hätte es gar keinen Fortschritt gegeben. Manchem großstädtischen Lehrer wird dies unglaublich erscheinen, aber erst in diesem Sommer habe ich mich wieder an der Nordseeküste davon überzeugt. Ein älterer Lehrer, an dessen Thür ich anklopfte, gestand mir, allerdings mit einer gewissen Verlegenheit, wie einer, der bei einem alten, längst verpönten Götzendienste betroffen wird, dass er noch nach der Buchstabirmethode unterrichte und auch nicht davon abgehen werde, solange er lebe, und dass er keineswegs in seiner Gegend der einzige Anhänger sei. Noch sind die reine Lautirmethode und die einfache Schreiblesemethode die verbreitetsten, und nur langsam machen sie hier und da der Realmethode Platz, die Jütting so nachdrücklich als das letzte Glied in der langen Entwicklungsreihe der Elementarmethoden vertheidigt. Aber nicht nur die Buchstabirer und Lautirer werden das Buch mit großem Nutzen lesen, auch die Anhänger des analytisch-synthetischen Verfahrens werden es nicht aus der Hand legen, ohne viel Interessantes und Anregendes darin gefunden zu haben, da Jütting alle einschlagenden Fragen sehr eingehend behandelt.

Noch notwendiger erscheint eine derartige Schrift im Hinblick auf die andere Thatsache, dass der Anschauungsunterricht als Disciplin noch keineswegs die Pflege findet, die seiner grundlegenden Bedeutung entspricht. Auch auf diesem Gebiete wird die vorliegende Schrift die Meinungen abklären helfen. Jütting ist ein beredter Anwalt des so vielfach verkannten, aber auch so vielfach auf Irrwege

gerathenen Unterrichts. Eine eingehende Besprechung seines Buches bedarf demnach gewiss keiner weiteren Rechtfertigung.

Abweichend von anderen Methodikern, beginnt Jütting sein Werk mit einer Lautlehre, da eine genaue Kenntnis der Natur der menschlichen Sprache, ihrer Organe und der Function derselben, der Lautbildung, eine unerlässliche Vorbedingung einer erfolgreichen Ertheilung des Elementarunterrichts ist, der ja wesentlich mit der Sprache und ihrem Elemente, den Lauten und Buchstaben, zu thun hat. Diese Lautlehre ist in Beziehung gesetzt zur Orthographie und bei aller Einfachheit so gründlich, dass jeder Lehrer daraus diejenige Lautkenntnis gewinnen kann, welcher er nicht nur für den Schreibleseunterricht, sondern auch für einen ersprießlichen orthographischen Unterricht, für den Leseunterricht auf höheren Stufen und für den Gesangsunterricht so nothwendig bedarf.

Darauf geht Jütting in einem zweiten Abschnitte, „Kritische Rückblicke auf die Entwicklung der Leselehre“ überschrieben, auf eine Charakterisirung und kritische Besprechung der hauptsächlichsten früheren Lehrweisen ein, jedoch nur in so weit, um die Nothwendigkeit des heutigen Verfahrens auch von der historischen Seite her zu begründen. Er selbst verweist diejenigen, die sich gründlicher in der Geschichte dieses Gegenstandes und über die jeweiligen Fortschritte und zeitweiligen Rückschritte orientiren wollen, auf die vortrefflichen, historisch-methodologischen Schriften von Fechner („Der erste Leseunterricht“) und Kehr („Zur Geschichte des Leseunterrichts“), sowie auf seine eigene ausführliche „Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichtes“ in seinen „Sprachlichen und pädagogischen Abhandlungen“.

Doch werden die geisttödtende, zeitraubende, die Schwierigkeiten aufhäufende Buchstabirmethode und die zahlreichen Versuche, sie zu erleichtern, die dämmernde Erkenntnis des Unterschiedes von Buchstaben, Buchstabennamen und Laut, der allmähliche Übergang zur Lautirmethode, die Förderungen und Hemmungen derselben, ihre Irr- und Umwege, der Fortschritt dieser Methode zum Schreibleseunterricht, wodurch Schreiben und Lesen, die von Haus aus organisch zusammengehören, wie Ein- und Ausathmen, zu der natürlichen Verbindung zurückkehrten und in das ewige Einerlei des ein förmigen und ermüdenden Buchstabirens und Lautirens eine erfreuliche Abwechselung gebracht wurde, in trefflicher und eingehender Weise geschildert. Wir erfahren ferner, wie allmählich Vorübungen und Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen zu dem Schreiblese-

unterricht hinzutreten, aber auch, wie diese vorbereitenden und begleitenden Übungen zu Ausschreitungen, Entartungen und abstrusen Künsteleien führten, die erst wieder überwunden werden müssten. Jütting weist nach, wie der alten Schule die Einsicht in das Wesen der Induction und Deduction, der Analysis und Synthesis mangelte, indem er selbst diese Begriffe treffend erläutert; denn sie begann mit einem unselbstständigen Theile, dem Laute, statt mit einem selbstständigen Ganzen, dem lebendigen Worte, lehrte das Zeichen vor der Sache, beschäftigte sich mit sinnlosen Dingen, versündigte sich an dem Grundsätze der Anschaulichkeit und vergaß, dass Sprache und Schrift nur eine symbolische Bedeutung haben. Um den Abstand der Wirklichkeit von den Symbolen zu zeigen, stellt Jütting folgende Reihe von Abbildern auf:

1. die wirkliche Welt oder die Sache;
2. die Gedankenwelt oder die Vorstellung, der Begriff;
3. die Darstellung derselben durch die Sprache — das Wort;
4. die Darstellung der Sprache durch die Schrift — das Wortbild;
5. die Elemente des Wortes — die Laute, und parallel damit
6. die Elemente der Schrift — die Buchstaben;
7. die Laut- und Buchstabennamen.

Daraus wird offenbar, dass der Lehrer, der mit dem Laute bez. mit den Buchstaben beginnt, dem Kinde eine Abstraction 5. bez. 6. Grades zumuthet. Es hat lange gedauert, ehe bessere Einsichten Wandel schafften. Man verfiel auf verschiedene Mittel, die stummen Zeichen zu deuten und sie durch Vergleichen und mancherlei Hindeutungen verständlicher zu machen, durch Bilder für den Laut oder für den Buchstaben, oder für beides zugleich, oder durch Zurückführung auf ein Wort. Von diesem endlich war nur noch ein Schritt rückwärts zu thun, zur Sache. Diesen Schritt that, über Jacotot hinweg, die Realmethode, von anderen Normalwörtermethode genannt, die analytisch-synthetisch verfährt, also in der Auffassung, Zergliederung und Wiederzusammenfassung sinnvoller Wortbilder besteht. Höchst lesenswert ist, was Jütting dabei über Analyse und Synthese sagt, die beide zu jeder unterrichtlichen Thätigkeit gehören, und zwar ebenso, wie die Zermalmung der Nahrungsmittel und die Assimilation ihrer wichtigsten Grundstoffe zum Verdauungs- und Ernährungsprocess. Jütting kämpft lebhaft für den von ihm schon seit längerer Zeit vorgeschlagenen Namen Realmethode für Normalwörtermethode, um schon durch den Namen den bedeutungsvollen Grundsatz anzudeuten: von der Sache zum Zeichen nach dem Schema:

Sache	—	Sachbild
⋮		⋮
Wort	—	Wortbild
⋮		⋮
Laut	—	Buchstabe.

Wir geben ihm Recht, wenn er sagt, dass die Normalwörter zu wenig Normatives haben, um die Methode darnach zu bezeichnen; wir billigen auch das Bestreben, einen möglichst zutreffenden Namen dafür aufzubringen, gestehen aber, dass unser Sprachgefühl, trotz vorhandener Analogien, sich auch etwas gegen seine Bezeichnung auflehnt. Acceptirt man „Realmethode“, dann kann man auch, jedenfalls noch zutreffender, „Real-verbal-methode“ sagen. Vielleicht findet indes der neuerdings von J. vorgeschlagene und vertheidigte Name „Begriffswörter-Methode“ eher Anklang.

In einem weiteren Capitel zeigt Jütting, wie schwer es sei, eine solche Auswahl und Reihenfolge von Grund- oder Normalwörtern zu treffen, bei welcher den allgemein anerkannten didaktischen Geboten für alle an denselben vorzunehmenden Übungen entsprochen werde: für den Anschauungsunterricht und die Sprechübungen, für das Zeichnen, Schreiben und Lesen. Zum Beweise dessen werden die Normalwörterreihen von etwa 30 Fibern theils ganz, theils in ihren Anfängen angeführt. Um den Einwand zu entkräften, dass das Princip wol richtig, aber das Verfahren für Lehrer und Schüler zu schwer sei, legt Jütting den Lehrgang seiner Fibel dar, die neu bearbeitet worden ist und in wesentlich besserer Ausstattung uns gleichfalls vorliegt. Daraus geht allerdings hervor, dass er das Lehrverfahren selbst für den Anfänger in der Unterrichtskunst leicht gemacht hat, theils durch die strenge Stufenmäßigkeit, theils durch die Beschränkung auf die Kleinbuchstaben im ersten Cursus, in Folge dessen er auch die Substantive — wie Böhme, Fechner, Heinrich, Bartels etc. — mit Minuskeln schreibt, theils endlich durch das Hinausschieben der Druckschrift auf eine spätere Stufe.

Die gegen die willkürliche Anwendung der Minuskeln bei Substantiven vorgebrachten Einwürfe widerlegt er in einem besonderen Capitel mit gewichtigen Gründen. Auf jeden Fall wird dem vorurtheilsfreien, aber urtheilsfähigen Leser aus der ganzen Kette der Gedanken klar, dass die Elementarmethodik mit dem analytisch-synthetischen Verfahren oder der Realmethode auf dem richtigen Wege ist.

Der dritte Abschnitt befasst sich mit der Schulpraxis, und zwar behandelt das I. Capitel desselben zunächst die Vorübungen. Nachdem die geistige Armut und die unentwickelte, dialektisch gefärbte

Sprache des in die Schule eintretenden Kindes untersucht, das Antworten in einzelnen Wörtern und in Sätzen gewürdigt, das Vor- und Chorsprechen empfohlen und das Verhältnis von Schule und Elternhaus ins rechte Licht gesetzt worden sind, wobei mancherlei treffliche Winke gegeben werden, bietet das Buch die Stoffe zu den Vorübungen dar, welche theils die Einführung in das Schulleben überhaupt, theils die Schulung von Auge, Ohr und Hand bezwecken. Hieran schließt sich eine Reihe ausgeführter Lectionen, die namentlich jüngeren Lehrern eine willkommene musterhafte Anweisung bieten, nach den entwickelten Grundsätzen zu verfahren.

Das 2. Capitel des dritten Abschnittes, betitelt „Zur Theorie und Praxis des Anschauungsunterrichtes im ersten Schuljahre“, gehört zu dem Besten, was je über diesen Anfangsunterricht für alle materiale und formale Bildung gesagt oder geschrieben worden ist. Auch hier schickt der Verfasser historisch-kritische Untersuchungen über die Entwicklung dieses Unterrichts voraus, in welchen der Begründer und Förderer, der Feinde und Widersacher, der Einseitigkeiten und Fehlgriffe in Bezug auf Stoff und Form gedacht wird, ehe er zur Darstellung der Methodik selbst übergeht. Da die Schrift nicht eine rein theoretische sein will, sondern vor allem ihre Aufgabe darin sucht, Theorie und Praxis in ihrem Zusammenhange darzulegen, so verzichtet sie auf eine erschöpfende psychologisch-pädagogische Begründung, die bekanntlich schon Karl Richter in der gelungensten Weise ausgeführt hat.

Wol aber berührt sie in durchaus ausreichender und in sehr interessanter Weise die psychologischen Vorgänge, welche dieser Unterricht herbeizuführen sucht; sie fügt auch dem philosophischen Excurse sprachliche Erläuterungen, in denen der Verfasser bekanntlich Meister ist, wie das z. B. seine viel zu wenig gekannten „Etmologischen und phonetischen Essays“ beweisen, über die Ableitungssilbe und die Begriffe sehen, hören und schauen hinzu, aus denen hervorgeht, mit welcher wunderbaren Deutlichkeit schon die Muttersprache die psychologischen Vorgänge verständlich macht. Mit Nachdruck macht er darauf aufmerksam, dass die formalen und sprachlichen Aufgaben des Anschauungsunterrichtes die wichtigsten sind, dass diese aber nur auf Grund eines realen Lehrstoffes gelöst werden können, der aus der Heimat des Kindes zu entnehmen, in concentrischen Kreisen zu behandeln und in Haus-, Wohnorts- und Heimatskunde im eigentlichen Sinne zu gliedern sei, aber außer den localen Gesichtspunkten auch temporale zu beachten habe.

Bekanntlich hat er mit Hugo Weber einen solchen Lehrgang in dem „Lehrbuche für Anschauungsunterricht und Heimatkunde“ (Leipzig, Julius Klinkhardt) festgestellt. Es ist selbstverständlich, dass er sich auch für den erzählenden Anschauungsunterricht ausspricht, welcher das geistige Leben der Menschen und manche Seite des Natur- und Culturlebens vor das innere Auge des Kindes zu führen hat. Auch über den Gebrauch der Bilder, über die Verbindung des Realen mit dem Idealen, die Belebung der Phantasie, die Pflege des Gemüthes wird manches Beherzigenswerthe gesagt. Er warnt den Elementarlehrer, sich vorzeitig in das Abstracte zu versteigen, und empfiehlt nachdrücklich Wanderungen und die Beschränkung auf den Kreis des wirklich Anschaubaren, wenigstens im ersten Schuljahre.

Bei der großen Bedeutung, welche Jütting mit Recht dem Anschauungsunterrichte beigelegt wissen will, kann es nicht befremden, dass er sich im Gegensatz zu Kehr, Lüben, Klauwell etc. und in Übereinstimmung mit K. Richter, Dittes, Schmidt etc. gegen den Anschluss des Anschauungsunterrichts an die Anfänge des Schreibleseunterrichts, an die sog. Normalwörter, ausspricht, weil keiner dem andern eine hinlängliche reale und planmäßige Grundlage gewährt, und mit Entschiedenheit eine selbstständige Stellung desselben im Unterrichtsplan jeder öffentlichen Schule fordert. Es müsse jedoch eine organische Verbindung beider durch und durch verwandten Disciplinen eintreten, sobald die erzielte Lesefertigkeit des Schülers dies gestattet, d. h. also nach der gewöhnlichen Praxis schon im letzten Drittel des ersten Schuljahres und sodann natürlich in den beiden folgenden Schuljahren bis dahin, wo sich der Anschauungsunterricht in die Realfächer theilt, welchen er vorzugsweise zur allgemeinen Grundlage dient.

In einem besonderen Capitel bietet darauf die Schrift zunächst Stoffe für den Anschauungsunterricht im ersten Semester, und zwar theils solche, die unabhängig von dem Schreiblesen sind, theils solche, die recht wol bei Benutzung seiner Fibel sich an das Schreiblesen anschließen lassen, ferner Stoffe für den Anschauungsunterricht im zweiten Semester, die ihren freien Gang haben, aber sich vielfach mit den Lesestücken der Fibel verknüpfen lassen, und endlich eine Reihe instructiver Lehrproben für den Anschauungsunterricht im ersten Schuljahre, von welchen wir jedoch zu wünschen hätten, dass sie die soeben angedeutete Verknüpfung ersichtlicher zeigen möchten. Das Ausgehen von Lesestücken und das Zurückgehen zu solchen, die Verwebung der realen Welt mit der idealen, das Herbeiziehen poetischer

und ethischer Gedanken vermessen wir umso mehr, weil der Verfasser selbst sich so lebhaft dafür ausgesprochen hat.

Der Schluss des Buches ist rein praktischen Inhalts. Jütting verbreitet sich über die Körperhaltung beim Schreiben, über die Handschrift, den Ductus und die Namen der Schriftzüge, über die Grundsätze für die Behandlung der Grundwörter, Wörtergruppen und Lesestücke, über den Übergang zur großen deutschen Schreibschrift und zur Druckschrift, über Buchstaben und Orthographie. Auch hieran schließt sich eine Reihe von ausgeführten Lectionen zur Instruction für angehende Lehrer, reich durchsetzt mit Winken und Andeutungen von Übungen.

Ein Anhang bietet noch eine Sammlung poetischer Stoffe zur Ergänzung der Fibel und der Anschauungsunterrichtsstoffe.

An Gründlichkeit und Reichhaltigkeit lässt somit das Buch nichts zu wünschen übrig, ja hier und da wäre etwas mehr Knappheit vielleicht besser gewesen. Bei der Vielseitigkeit der zu lösenden Aufgabe und der innigen Wechselbeziehung aller Fragen ließen sich natürlich auch Wiederholungen schwer vermeiden. Durch die Vollständigkeit aber, welche diese Schrift als Monographie anstreben musste, kommt neben der praktischen Fruchtbarkeit zugleich die historische Continuität, die Sach- und Naturgemäßheit, die feste anthropologische Begründung, der folgerichtige Aufbau, das organische und einheitliche Gefüge, mit einem Worte der wissenschaftliche Charakter der modernen Elementarmethodik zu lebensvollem Ausdruck: der Elementarmethodik, welche auf den bewährten Grundsätzen eines Comenius, Pestalozzi und ihrer Geistesverwandten trennend und verständnisvoll fortbaut zur Ehre der deutschen Pädagogik und zu gedeihlicher Führung der Kleinen.

Ein gerechtes und billiges Urtheil muss daher Jüttings Buch, das durch die vorzügliche, fließende Schreibweise, die Trefflichkeit und Klarheit des Ausdruckes, die kritische Schärfe des Urtheils, die allseitige Erwägung, die ausführliche Behandlung besonders strittiger Punkte, die Einstreuung reicher Erfahrungsthatfachen, wertvoller praktischer Rathschläge und etymologischer Bemerkungen und eine Fülle von Lehrstoffen und Lehrproben sich so vortheilhaft auszeichnet, als ein verdienstvolles Werk hinstellen und allen Lehrern, insbesondere aber den jüngeren Elementarlehrern, auf das wärmste zum Studium empfehlen.

Zur Erziehung der aus höheren Schulen entlassenen weiblichen Jugend.

Von Director A. Goerth-Insteburg.

Die Mädchen pflegen mit dem 15. resp. 16. Lebensjahre die höheren Mädchenschulen (höheren Töchterschulen) zu verlassen. Wenn sie in das elterliche Haus zurückkehren und der Schulpflichten, die ihnen 8—9 stündige Arbeit auferlegten, gänzlich enthoben sind, tritt an jeden Vater die ernste Frage heran: Auf welche Weise hast du die soweit fortgeführte Erziehung zu vollenden? Die Frage ist sehr, sehr ernst und erfordert das gemeinsame Denken aller, denen das Wol und Wehe des weiblichen, ja des ganzen Menschengeschlechtes nicht gleichgültig ist. Man möge mir erlauben, hier meinen Gedanken und Erfahrungen Ausdruck zu geben.

Die Mädchen haben durch die Erziehung in einer verständig geleiteten Schule bei rechter Unterstützung durch die Eltern oder Pfleger für das Leben Güter erworben, die ihnen bei richtiger Weiterbildung zum höchsten Segen werden können. Sie sind gewöhnt worden an Selbstbeherrschung, an Unterordnung des Eigen-Willens unter das Gesetz; an Gehorsam, Pünktlichkeit, Sauberkeit; an Pflichttreue und ernste sittliche Arbeit. Es ist ihnen der Sinn erschlossen worden für alles Gute, Große und Schöne; sie sind angeleitet worden, ideales Streben höher zu achten, als das Ringen und Trachten nach Genuss und irdischer Glückseligkeit. Die Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie im Laufe der 9—10 Jahre erlangt haben, sind freilich nur elementarer Art*); aber die Mädchen haben doch Interesse an wissenschaft-

*; Viele Dirigenten von höheren Mädchenschulen machen von der Bildung, die ihre Schülerinnen erlangt haben sollen, gar viel Aufhebens und behaupten allen Ernstes, die Mädchen haben ein feines Verständnis für die Werke selbst der größten



lichen, künstlerischen und gewerblichen Bestrebungen gewonnen, so dass das rege Leben rings um sie her ihnen nicht gleichgültig ist, dass sie vor dem „Hängen am Alten“ bewahrt bleiben, verständigen Erörterungen zugänglich sind und sagen können: „Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen, dass ich verstehen kann, wie sie es meinen.“ Nach dem Austritt aus der Schule zeigt sich in dem Leben der Mädchen ein verhängnisvoller Riss. Sie sind meistentheils confirmirt worden und werden von aller Welt als junge Damen betrachtet, als „Fräulein“ angeredet und behandelt. Die strenge Schulzucht mit ihren weisen Forderungen hört plötzlich auf. Der Vater hat selten Zeit und Gelegenheit, das Amt des Lehrers in dieser Hinsicht fortzuführen, und die Mutter ist meistentheils zu milde und nicht energisch oder nicht consequent genug, um die durch die Schule begonnene Anleitung zu den oben genannten Tugenden so fortzusetzen, dass das Gute zur Gewohnheit erstarkt.

Der gefährlichste Riss zeigt sich durch das Aufhören der ernstesten sittlichen Arbeit. Die Schularbeit bildete bis dahin des Mädchens sittliche Lebensaufgabe. Jetzt ist sie frei; „des strengen Dienstes ewig gleiche Uhr“ steht still; was nun beginnen? Wenn die ersten Wochen der neuen Freiheit vorüber sind, verlangt das Mädchen nach einem Ersatz, nach einer Beschäftigung, die wie die in der Schule die sittliche Lebensaufgabe bildet und bei rechter Lösung dieselbe Befriedigung wie jene gewährt. Die Töchter der kleinen Beamten und Handwerker sind in dieser Hinsicht ungleich besser versorgt als die Kinder der höheren Beamten und besser situirten Kaufleute, aus denen sich die höheren Mädchenschulen rekrutiren. Jene Mädchen sind schon während der Schulzeit angehalten worden, für die kleineren Geschwister zu sorgen, in der Wirtschaft beim Reinigen der Stuben, beim Kochen und Waschen der Mutter hilfreiche Hand zu leisten. Nach der Confirmation werden sie den Tag über mit solchen Arbeiten beschäftigt, lernen den Haushalt selbstständig besorgen, lernen nähen und schneidern und bei guter

Dichter erlangt, so dass sie eine „Iphigenie“ mit Genuss lesen und nach dem Austritt aus der Schule mit Freude bestrebt sein werden, sich solch edeln Genuss durch Lesen von Classikern zu verschaffen. Das sind thörichte Behauptungen, die nur zu sehr geeignet sind, den Backfischen den Kopf zu verdrehen und sie geraden Wegs zum „Blaustrumpfen“ verführen. Auch die talentvollsten und fleißigsten Mädchen sind nach dem Austritt aus einer 9—10 classigen Schule Kinder mit unreifem Urtheil und mangelhaften Kenntnissen. (S. mein Buch: Die Lehrkunst, Anhang: über Jugendlectüre für Mädchen.)

Begabung Putz machen oder Blumen arbeiten und sind als 19jährige Jungfrauen im Stande, durch rechtschaffene Arbeit ihr tägliches Brot zu verdienen. Das ist ein Vortheil, der nicht hoch genug geschätzt werden kann. Darum sind sie bei allen Festen, an denen sie sich der Freude hingeben dürfen, stets fröhlich und guter Laune. sind mit ihrem Lose zufrieden und fühlen sich glücklich.

Anders gestaltet sich das Leben der confirmirten Mädchen aus den sogenannten höheren Ständen, den „besseren Familien“. Sie pflegen sich in überwiegender Mehrzahl einem „beschäftigten Müßig-gange“ hinzugeben. Man nimmt Zeichenstunden, Malstunden, Musikstunden, Stunden im Gesang, in französischer oder englischer Conversation, geht im Sommer viel spazieren und liest im Winter recht viel Romane. Zuweilen regt sich in einer tüchtigen Natur die Lust, wirt-schaften zu lernen. Da wird ein feines Küchenschürzchen umgebunden, das allerliebste kleidet. Man geht in die Küche, sieht zu, wie die Köchin alles so fein zubereitet, hilft zum Kuchen die Mandeln schälen, den Zucker stoßen, guckt in den Bratofen und hat „seinen köstlichsten Spaß“ dabei. Die eigentliche Arbeit, welche beim Kochen, Braten und Backen erforderlich ist, wird der Köchin überlassen. Dazu ist man doch nicht geboren und erzogen worden! Im Winter, namentlich vor Weihnachten, werden viele Stunden mit feiner Handarbeit ausgefüllt, um Eltern, Geschwister, Verwandte und Bekannte zu erfreuen. So werden die Tage zugebracht ohne rechten Zweck und ohne rechtes Ziel. Die Mädchen leben in den Tag hinein, haschen und jagen nach allen möglichen Vergnügungen und richten ihr Hauptstreben darauf, eine „gute Partie“ zu machen, um versorgt zu werden. Wenn-gleich keine unter ihnen dies eingestehen wird: es kann nicht anders sein. Da sie keine sittliche Lebensaufgabe haben, muss sich ihr Blick naturgemäß auf die in der Natur begründete Bestimmung des Weibes richten, Gattin und Mutter zu werden. Als Folge bilden sich weniger edle Naturen im Kokettiren mit der Männerwelt, im „Angeln“ aus und suchen demgemäß ihre Reize durch recht gesuchten Putz, nicht selten durch schamlose Entblößung ihrer schönen Büste zu erhöhen. Gewiss wird sich in dem Herzen jeder Jungfrau ohne Unterschied der Wunsch regen, durch die Liebe eines Jünglings beglückt zu werden; aber bei rechter sittlicher Arbeit bleibt dies Sehnen sittsam und züchtig und erhöht den lieblichen Reiz der jungfräulichen Erscheinung. Wenn die ernste Arbeit fehlt, wenn bei jenen tändelnden Beschäftigungen die nur zu rege Phantasie auf Ab-wege geräth, muss das naturgemäße Sehnen ausarten und kann nur



zu leicht bei der durch Romanlectüre genährten Phantasterei ganz verwildern.

Man sieht, die Hauptaufgabe für den Vater oder Erzieher lautet: Bewahre die heranwachsende Jungfrau sorgfältig vor jedem Tändeln mit der Arbeit und halte sie zu einer Beschäftigung an, die wie jede rechte Lebensaufgabe ernste sittliche Arbeit erfordert.

Die Aufgabe ist bald gestellt; die Durchführung oft sehr schwer.

Gar viele Väter, namentlich solche, die mit Töchtern gesegnet sind, lassen in Erkenntnis dieser Aufgabe ihre Mädchen zu Lehrerinnen ausbilden. Sie treten dann nach Abgang von der höheren Schule in ein Seminar, studiren hier 2—3 Jahre und sind mit 19 Jahren als Jungfrauen im Stande, sich ihren Lebensunterhalt selbstständig zu verschaffen.

Die vorhin gestellte Aufgabe wird dadurch gelöst. Die Mädchen haben eine ernste sittliche Arbeit und während der Studienjahre wahrlich keine Zeit zu Tändeleien. Aber dennoch wird jeder besorgte Vater, namentlich wenn er selbst Lehrer ist und das Leben von Gouvernanten und Lehrerinnen kennen gelernt hat, nicht gern, ja nur im Nothfalle zu dieser Ausbildung schreiten.

Die Mädchen haben einen Lebensberuf erwählt, der sie zwingt, alle weiblichen Beschäftigungen aufzugeben oder nur nebensächlich zu betreiben. Kaum ist nach dem Examen eine kurze Erholungszeit verstrichen, so verlangt die junge Lehrerin nach der Beschäftigung, zu der sie im Seminar ausgebildet worden. Sie bemüht sich, bei einer Schule als Lehrerin angestellt zu werden oder eine Stelle als Erzieherin (Gouvernante) zu erhalten. Möglich, dass ein gutes Geschick ihr Leiden und Kränkungen erspart; dass sie bei ihrer Arbeit innere Zufriedenheit empfindet.*) Unter allen Umständen geht ihre Jugendfrische nach wenigen Jahren verloren. Mit dem dreißigsten Lebensjahre, in welchem der Jüngling trotz der anstrengendsten Studien sich in voller Kraft fühlt, wie man sagt, erst zu leben anfängt, beginnt für die Lehrerinnen eine Zeit der Schwächen und Kränklichkeiten aller Art. Diejenigen, welche während der Studienzeit bis zum 19. Lebensjahre sich überarbeitet haben — und deren Zahl ist erschreckend groß — verblühen schon in der schönsten Zeit ihres jungfräulichen Alters. Das Amt erfordert Hingabe des ganzen Denkens und Seins. Das fühlen die ernsteren Naturen gar bald heraus, und darum erliegen

*) Leider wird solch ein Geschick nach meinen Erfahrungen nur wenigen zu theil!

jenen Anstrengungen gerade die tüchtigsten Lehrerinnen am ehesten. *) Ich empfinde daher stets eine herzliche Freude, sobald ich höre, dass eine Lehrerin heiratet und einen guten Mann erhält.

Ungleich leichter wird die Erziehung der heranwachsenden Mädchen für die Väter, welche sich talentvoller Kinder erfreuen. Da schreibt die Natur den Weg vor. Wenn das Mädchen Anlagen hat, sich zur guten Clavierlehrerin, Zeichenlehrerin, Gesanglehrerin ausbilden zu können, so spare man weder Geld noch Mühe, um ihr die Ausbildung zu diesen Berufsthätigkeiten geben zu lassen. Auch die Ausbildung zur Handarbeits- oder Turnlehrerin ist zu empfehlen. Jedenfalls wird man aber gut thun, sich vorher mit Autoritäten in diesen Fächern in Verbindung zu setzen, um die Stärke des Talents prüfen zu lassen. Eltern sind gar oft von ihren Kindern so eingenommen, dass sie deren Anlagen weit überschätzen. Mädchen, welche sich zu guten Clavierlehrerinnen, Gesanglehrerinnen, Zeichenlehrerinnen ausbilden könnten, sollen durchaus Virtuosinnen, Concert- oder Opernsängerinnen, Malerinnen werden. Wie oft habe ich in diesem Punkte gewarnt und freimüthig darauf hingewiesen, dass der Künstlerberuf eine besondere Kraft, die des selbstständigen Schaffens erfordert. Die Eltern staunten gute, ja nur mittelmäßige Copien als Meisterwerke an, standen in Entzücken versunken, wenn die Tochter ein Musikstück recht geläufig herunterspielte, und ließen sich von höflichen oder unverständigen Freunden den Kopf vollends verdrehen. Wie traurig, wenn das Mädchen später in ihren Bemühungen scheitert, wenn sie statt der gehofften Bewunderung Hohn und Spott erntet und sich innerlich verzehren muss! Die Phantasiebilder, welche sich begabte Dilettanten von der Zukunft entwerfen, sind gar verlockend. Es kostet viel Erfahrung, viele herbe Täuschungen, viel Selbstbeherrschung, bevor man solch einen Wahn los wird. Ich hab's an mir selbst erfahren! **)

*) Zu der anstrengenden und aufreibenden Arbeit, welche Lehrerinnen an Schulen leisten müssen, gesellt sich noch der Umstand, dass sie fast überall ein so kärgliches Gehalt beziehen. Wenn sie sich irgend ein Vergnügen bereiten, irgend ein Concert, eine Vorlesung besuchen wollen, müssen sie sich das Geld vom Munde absparen. Wenn man von ihnen Mannesaarbeit verlangt, sollte man sie auch wie Männer honoriren. Jedenfalls hat jeder Dirigent die Aufgabe, den Lehrerinnen so wenig Stunden wie möglich aufzubürden. Mehr als 18 Stunden wöchentlich sollte keine ertheilen. Und doch werden sie mit 28—30 St. w. überbürdet! Und doch sind die Lehrerinnen an öffentlichen Schulen noch am glücklichsten. Sie dürfen wenigstens für ihre alten Tage auf eine Pension rechnen.

**) Wenn man nur auf solchen Rath hören möchte! Seitdem ich mein Werk:

Alle bisher besprochenen Verhältnisse lösen jene oben gestellte Hauptaufgabe, dem heranwachsenden Mädchen einen rechten Beruf, eine sittliche Lebensaufgabe zu stellen und dasselbe vor Tändeln mit der Arbeit zu bewahren.

Nehmen wir nun an, ein Vater besitze Töchter, die keines jener Talente zeigen, das sich der besondern Ausbildung für einen Lebensberuf verlohnte. Es seien verständige Mädchen, die wol das Lehrenexamen bestehen könnten; aber sie zeigen für diese Art der Ausbildung keine Neigung, und noch weniger sei der Vater geneigt, sie zu diesem Berufe ausbilden zu lassen. Nehmen wir an, er sei ein höherer Beamter oder ein gut situirter Kaufmann. Wie hat sich die Erziehung unter diesen Verhältnissen zu gestalten?

Meiner Ansicht nach lautet die erste Aufgabe: Sorge dafür, dass deine confirmirte Tochter kunstgerecht kochen, braten, backen und den Haushalt führen lerne. Wenn diese Aufgabe in der rechten Weise gelöst werden soll, so braucht die Tochter dazu 2—3 Jahre und wird dabei zu ernster, sittlicher Arbeit genöthigt.

Wolverstanden nur bei rechter Ausbildung.

Wirtschaften und Kochen (Braten und Backen) lernen gehört nothwendigerweise zur rechten Erziehung des weiblichen Geschlechts; denn der wahre Beruf des Weibes ist und bleibt der, Gattin und Hausfrau zu werden. (Die geringe Zahl der Frauen, welche ihr Lebenslang nur „den Stand zu repräsentiren haben“, kann gar nicht in Betracht kommen.) Also hat es Gott angeordnet, und darum sollten alle Mädchen so erzogen werden, dass sie im Stande sind, diesen Beruf, falls er an sie herantritt, würdig erfüllen zu können. Ich meine sogar, alle Mädchen ohne Unterschied sollten nach der Confirmation zunächst in dieser Richtung ausgebildet werden, selbst diejenigen, welche zu einem der oben besprochenen Berufe schreiten oder sich der Kunst widmen wollen. Für diejenigen, welche sich zu Lehrerinnen ausbilden, ist es freilich vortheilhafter, nach dem Austritt aus der Schule in kürzester Zeit in ein Seminar einzutreten. Je länger die Pause dauert, desto mehr wird vergessen. Aber das Mädchen hat ja während der Ausbildung in der Haushaltungskunst

„Einführung in das Studium der Dichtkunst“ veröffentlicht habe, bin ich von nah und fern mit Bitten bestürmt worden, aus mitgetheilten Proben das Talent zum Dichten festzustellen. Sobald ich offen erklärte, dass die Verse nur dilettantische Versuche seien, habe ich stets sehr empfindliche Rückäußerungen erhalten. Diese Briefe — bereits mehr als 40 — sind sehr ergötzlich zu lesen, stimmen mich jedoch mehr traurig als heiter.

noch Stunden übrig, in denen es sich wissenschaftlicher Beschäftigung widmen und Wiederholung des auf der Schule Gelernten anstellen kann. Hat sie das Lehrerinnenexamen bestanden, so wird ihr die rechte Ausbildung in der Haushaltungskunst zu schwer, erscheint ihr wol gar als überflüssig, und es dürften nur sehr wenige Mädchen vorhanden sein, die sich nach Erreichung jenes Ziels dieser Kunst mit rechter Hingebung widmen. Wie schon oben hervorgehoben wurde, nimmt der neue Beruf sie mit voller Seele gefangen.

Die Haushaltungskunst muss mehrere Jahre hindurch sorgfältig geübt werden. In der alten Zeit, die in dieser Hinsicht in der That eine gute genannt werden darf, setzten die feinsten Frauen ihre Ehre darein, diese Kunst in vorzüglicher Weise sich anzueignen. Sie wurden in den Schulen — größtentheils Privatanstalten — mit den Wissenschaften nicht sehr behelligt, dagegen desto sorgfältiger angeleitet, vorzüglich zu kochen, zu braten und zu backen. Jetzt scheint man allgemein das umgekehrte Verfahren einzuschlagen. Das ist sehr traurig. Die bösen Folgen treten hervor, sobald die so mangelhaft erzogene Jungfrau heiratet. Hat die junge Frau Verstand und genirt sie sich nicht, bei jenen alten wolerfahrenen Frauen oder bei tüchtigen Köchinnen Rath und Belehrung einzuholen, so lernt sie vielleicht nach vielfachen Versuchen das Essen erträglich zubereiten; aber zwischen erträglich und gut ist noch ein weiter Abstand. Sie wird selbst mit Hilfe des besten Kochbuchs auf diesem autodidaktischen Wege nie zu der Vollkommenheit jener alten trefflichen Hausfrauen gelangen. Dazu fehlen ihr die tausend Kunstgriffe, die nothwendig sind, um die Speisen richtig abzapassen, ihnen den höchsten Grad von Schmackhaftigkeit zu verleihen. Ein wenig Gewürz mehr oder weniger, ein kürzeres oder längeres Braten, ein stärkeres oder schwächeres Feuer, eine bestimmte Behandlungsweise können ja die Speisen höchst schmackhaft machen, oder den rechten Geschmack gänzlich verderben. Dies alles muss gelernt, früh gelernt und sorgfältig geübt werden. Außerdem kostet dies Probiren ein schweres Geld, das gar wol zu nützlichen Ausgaben verwendet werden könnte. Die Sache ist ernster, als es den Anschein hat. Gar viel beklagenswerte Übelstände unsers modernen Lebens hängen damit zusammen, dass die Familienväter beim Mittagstische nicht volle Behaglichkeit und Freude empfinden können. Das Leben ist ja für die Männer jetzt eine wahre Hetzjagd. Ununterbrochen geht's fort vom Morgen bis zum Abend; nur schnell, schnell, um viel zu beschicken, um allen Anforderungen zu genügen. Wenn der so geplagte Mann nicht einmal am

Mittagstische im Kreise der Seinigen mit Ruhe und rechtem Behagen essen kann, so muss er sich naturgemäß dem Familienleben entfremden. Er wird sich dies Behagen im Wirtshause unter guten Bekannten beim leckern Frühstücke zu verschaffen suchen. Es ist Thatsache, dass mit der Zahl der vergrößerten und sorgfältig eingerichteten höheren Töchterschulen auch die Zahl der Restaurants gestiegen ist, in denen vorzüglich zubereitete Speisen verabfolgt werden. Ich fürchte sehr, mit der höheren Bildung der Mädchen ist die Zahl jener Hausfrauen gewachsen, die, wie man scherzhaft sagt, den Salat mit Seife abwaschen, damit er ja recht sauber sei, und die Eier recht lange kochen lassen, damit sie recht weich werden! So arg ist's in Wirklichkeit nicht; aber ich möchte wol prüfen, wieviel Hausfrauen selbstständig einen guten Braten herrichten, Fische, Fleischklöppe und andre Sachen saftig braten können. Wenn solche Speisen eine fingerdicke Kruste haben und inwendig saftlos sind, lassen sie sich allenfalls essen; aber ich möchte doch dergleichen Dinge mein Lebenlang nicht genießen!

Aber, wird mancher Vater fragen, wie fange ich's an, um meine confirmirte Tochter zur rechten Haushälterin zu erziehen? Man höre!

Nach der Confirmation ergeht das Gebot: „Mein Kind, von morgen ab stehst du früh um 6 Uhr auf und hilfst dem Dienstmädchen die Stuben reinigen! Liege nur auf den Knien und kratze sorgfältig den Staub aus allen Winkeln, hilf die Spinnewebe beseitigen, die Blumen reinigen, die Sopha und Teppiche klopfen, den Staub von den Möbeln entfernen, aufwischen und scheuern. Es wird dir darob keine Perle aus der Krone fallen, wenngleich du die Tochter eines vornehmen Rathes, eines reichen Kaufmanns bist. Du sollst später als Hausfrau wissen, auf welche Sachen man achten muss, damit die Stuben wie Schmuckkästchen aussehen, damit alle Welt sich in diesen Räumen wol und behaglich fühle. In der Küche lerne Kartoffeln putzen, nach dem Essen die Geschirre reinigen, vor dem Essen den Tisch decken und auf die größte Sauberkeit der Geschirre achten. Sieh! hier hat die junge Köchin vergessen, die Schüssel, welche auf dem Herd stand, unten abzuwischen. Der schmutzige Rand hat einen schwarzen Kreis auf das schöne, weiße Tischtuch gezeichnet. Vermeide das! Nur lerne die Zubereitung der Speisen vor dem Braten oder Kochen. Lerne das Fleisch reinigen, nimm soviel Salz, soviel Pfeffer und Gewürz, achte beim Braten oder Kochen auf diese und jene nothwendigen Dinge. Heute sollen Fische zubereitet werden. Sie leben noch. Lerne,

wie man sie vor dem Abschuppen tödtet*), übe dich im Abschuppen und Ausweiden. Dich überfällt Ekel? Du kannst drei Tage hintereinander weder Fisch noch Fleisch essen? Das schadet dir nichts; am vierten Tage kehrt der gesunde Appetit zurück, und du bist für die ganze Zukunft gesichert. Bedenke, dass du mit der Arbeit nicht tändeln, dass du die Haushaltungskunst aus dem Grunde lernen sollst. Hier gilt's, den Ofen zu heizen, um einen Braten zu liefern, um einen Kuchen zu backen. Lerne dies, quäle dich wacker, ärgere dich über die verfehlte Arbeit — wenn der Braten verbrennt, der Kuchen missrath — kein Meister fällt vom Himmel; du wirst nach redlichem Bemühen schon eine Meisterin werden.“

Man möge mir nichts dreinreden! Nur auf diese Weise ist es möglich, die Tochter zu einer tüchtigen Hausfrau zu erziehen. Man stoße sich nicht daran, dass zuweilen Thränen fließen, dass das Töchterlein klagt, der Vater verlange zu viel. Dieser Ernst ist gerade hier an der rechten Stelle. Das Kind soll lernen, als ob sie von Fremden für einen Lebensberuf erzogen würde. „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ und sollen es nicht sein. Je größer die Quälerei und Selbstbeherrschung, desto höher der spätere Erfolg.

Aber diese Strenge schließt nicht aus, dass man nicht als Vater seine Milde walten lasse, seine Liebe zeigen könne. Hier nehme man den in diesem Alter bereits stark hervortretenden Besitztrieb zu Hilfe. Von den Schulsparcassen halte ich gar nichts; denn die Schulkinder können noch nicht für sich arbeiten und sollen es auch nicht thun. Ohne selbstständige Arbeit soll aber kein Lohn gezahlt werden, und noch weniger kann man dabei Ersparnisse machen. Aber hier liegt die Sache anders. Die heranwachsende Tochter arbeitet für ihre Zukunft, arbeitet, als ob sie in einer fremden Lehre wäre: Darum komme man ihr nicht bloß mit freudigem Lob, mit nachsichtiger Ermunterung, sondern auch mit Belohnung entgegen. „Für jede neue Speise erhältst du, mein Kind, sobald sie zu meiner Zufriedenheit ausfällt, zum ersten Mal 1 Mark Belohnung; später, sobald sie gut schmeckt, die ersten Jahre hindurch 10 Pfennig. Das Geld wird auf die Sparkasse gebracht; sieh nach, wieviel du in einem Jahre durch tüchtige Arbeit verdienst hast. Davon soll dir kein Pfennig verloren gehen. Als Vater Sorge ich für Kleidung, Essen und die anderen

*) Wieviel Frauen wissen dies nicht. Man sticht mit einem scharfen Messer zwischen Kopf und Rückgrat hinein. Der Fisch ist augenblicklich todt und blutet gut aus. Ich habe mir dazu ein besonderes Messer machen lassen.

Bedürfnisse. Auch sollst du nach redlicher Arbeit Vergnügen haben und deine Jugendzeit genießen.“ Die reinen Freuden dieser köstlichen Zeit bilden für das spätere Leben einen köstlichen Schatz. Sie strahlen in der Rückerinnerung in sonnigem Glanze und erleichtern die Tage des Alters.*)

Zur Haushaltungskunst gehört ferner, dass das Mädchen lerne, nach einem bestimmten Wirtschaftsgelde, nach einem festen Etat zu wirtschaften. Nur wenig Frauen der gebildeten Stände verstehen diese Kunst. Sie kommen nie mit dem Wirtschaftsgelde aus; es gibt immer ein Deficit. Gegen das Ende des Monats oder des Vierteljahres muss der Mann nolens volens ein Extraordinarium bewilligen, weil ihm erklärt wird, die Wirtschaftscasse sei leer, es stehe ein Strike in Aussicht. Die Frau versteht nicht, sich einzurichten, den Etat auf Wochen zu vertheilen, die nothwendigen Ausgaben für Milch, Brot und Wäsche von den anderen zu trennen, die letzteren je nach den Umständen zu beschränken. Sie hat sich nicht daran gewöhnt, über die Ausgaben Buch zu führen, wirtschaftet in den Tag hinein, berechnet nie, wieviel ein Gericht kostet, kennt nicht die Verwertung der Reste und vergeudet mehr als gebraucht wird.

„Liebes Weib, du hast 1600 Mark jährlich Wirtschaftsgeld für 6—7 Personen. Bedenke, dass gar viele Tausende kleiner Beamten mit diesem Gehalt alle Ausgaben für eine noch zahlreichere Familie bestreiten müssen. Vertheile das Geld auf Wochen! Für jede Woche stehen dir 30 Mark zur Verfügung. Den Rest musst du sparen, um im August Früchte einkaufen und einkochen zu können. Außerdem musst du von diesen 30 Mark noch eine kleine Summe für außer-

*) Hier sei mir ein ernstes Wort erlaubt. Man führe seine Tochter auf Bälle und ähnliche Vergnügungen erst dann, wenn sie völlig erwachsen ist, also im Alter von ca. 18 Jahren. Es ist ein weises Schulgesetz, dass kein Schulkind solche Feste besuchen darf. Es wird ja bei Familienfesten Gelegenheit genug finden, sich im Tanzen zu üben und an die feineren geselligen Formen zu gewöhnen. Aber die Mädchen sehen sich nach dem ersten Ball wie nach dem Herrlichsten, das es auf Gottes Welt gibt, und bestürmen die Eltern meistentheils so sehr mit Bitten, dass sie nachgeben und ihre geputzten Backfische zum Ball führen. Die Tänzer amüsiren sich mit den unreifen, albernen und wunderlich plaudernden Dingen gar herrlich, erlauben sich Dinge, die sie einer Jungfrau gegenüber nicht wagen werden, und verdrehen den Mädchen den Kopf. Sind sie zu Jungfrauen herangereift, so empfinden sie's — namentlich in kleineren Städten — gar übel, dass sie von ihren früheren Tänzern bereits vernachlässigt werden, und haben an diesen für die Jugend so schönen Festen keine rechte Freude. Sie sind durch zu frühen Genuss „blasirt“ geworden.

gewöhnliche Fälle zu erübrigen suchen. Geburtstage wollen gefeiert sein und erfordern einen größeren Aufwand als Wochentage. Liebe Gäste sollen mit etwas Gutem erfreut werden. Du erklärst, wöchentlich so und so viel Pfund Butter, so und so viel Eier zu verbrauchen. Da diese Ausgaben für deinen Etat zu groß sind, musst du sie beschränken. Die Kinder werden nicht verkommen, wenn sie abends zu einer guten Milchsuppe trockenes Brot genießen, das gebratene Fleisch braucht nicht in reiner Butter zubereitet zu werden. Wenn du zu diesen und jenen Speisen Wein, Sardellen, Kapern und andere Sachen nimmst, werden sie freilich sehr fein schmecken; da diese Ausgaben aber deinen Etat zu sehr belasten, so darfst du nicht so fein kochen, musst an andere Speisen denken, gute, billige „Hausmannskost“ geben. Die Reste des Bratens hast du einer armen Frau geschenkt. Das ist bitteres Unrecht. Ich opfere für den Armen-Unterstützungsverein jährlich 24 Mark, opfere Zeit und Mühe durch Betheiligung an den Sitzungen; unsere erwachsene Tochter hilft zuweilen die Geschäfte in der Suppenanstalt besorgen: so darf man uns nicht vorwerfen, dass wir gegen das Elend gleichgiltig seien. Aber dafür haben wir die Pflicht, ohne Rücksicht jeden Bettler abzuweisen, arme Frauen, die um Essen bitten, dem Vereine zuzuführen. Die schönen Reste hätten sehr gut zu einem Mittagessen verwendet werden können. Du hättest an dem Tage mehrere Mark erspart. Hüte dich vor Schulden!“

Man sieht, wie nothwendig es ist, dass das junge Mädchen früh daran gewöhnt werde, alle Ausgaben zu notiren und für jeden Tag Rechnung abzulegen. Die Ausgaben für Salz, Gewürz, Zucker und andere Dinge, die man in größeren Quantitäten einzukaufen pflegt, werden dabei nach Gutdünken angesetzt*), aber auf keinen Fall unbeachtet gelassen: denn nur auf diese Weise verhütet man das Wirtschaften ins Blaue hinein und gewöhnt das Mädchen, den Wert von Pfennigen zu beachten. Pfennige zählen sich bald zu einer stattlichen Anzahl von Mark zusammen. Zugleich wird das Mädchen durch diese tägliche Buchführung gewöhnt, die größeren Ausgaben zu erwägen, in Gemeinschaft mit der Mutter zu berathen, wie man's hätte besser machen können. Mit Hilfe der oben bezeichneten Belohnungen wird man das Kind bald an diese Pflicht gewöhnen, obgleich dieselbe zuweilen recht lästig sein mag. Die Belohnung wird nur Sonntags

*) Monatlich soviel Kosten für Zucker durch 30 getheilt Ausgabe für jeden Tag.

ausgezahlt und ohne Rücksicht zurückbehalten, bis die Wochenrechnung vorgelegt worden.

Ich meine, durch solch eine Erziehung sorgt man am besten für seiner Tochter spätere Wolfahrt. Wenn sie das Glück hat, eines tüchtigen Mannes Gattin und Hausfrau zu werden, wird sie es verstehen, sich in die ihr gebotenen Verhältnisse zu finden, sich nach ihrem Etat einzurichten, wird das Hauswesen in Ordnung halten und nichts verschwenden. Sie wird sich selbst und ihrem Manne über ihr Thun stets Rechenschaft ablegen können.

Man besorge nicht, dass das Mädchen auf diesem Wege zur bloßen Haushälterin, zu einer ewig scheuernden und kochenden „Hauseule“ erzogen werde. Es bleiben dem Kinde noch Stunden genug übrig, die zur feineren geistigen Ausbildung und zur Erholung benutzt werden können. Wenn es früh aufsteht, nicht wie eine vornehme Dame bis 9 oder 10 Uhr im Bette verweilt, bietet sogar noch der Vormittag mehrere Stunden, in denen Clavierspielen geübt, gezeichnet und gemalt werden kann. Jedenfalls eignen sich zum Zeichnen und Malen die Stunden nach dem Essen; später hat man noch Zeit, sich an wissenschaftlichem Unterricht zu betheiligen und nach dem Abendbrot ein Concert oder einen Vortrag anzuhören. Das Geschrei über die „Hauseulen“ ist durch unverständige Scribler entstanden. Ich wünschte, dass die Mehrzahl der gebildeten Frauen mehr nach dieser Richtung als zum geistreich scheinenden Schwatzen erzogen würde. Die sogenannten geistvollen Weiber, die nichts gründlich gelernt haben und doch über alles und noch einiges gründlich urtheilen wollen, werden jedem vernünftigen Manne eine wahre Plage. Ich fliehe sie wie die Pest!

Leider erfordert solch eine Erziehung Bedingungen, die nicht überall vorhanden sind: einen vernünftigen Vater, der mit fester Hand das Ganze leitet, eine vernünftige, in der Haushaltungskunst wol erfahrene Mutter und ein gutes eheliches Verhältnis. Wenn die Hausfrau bis 8 oder 9 Uhr morgens schläft und die Sorge für das Aufstehen, Waschen, Anziehen und Frühstück der Kinder dem Dienstmädchen überlässt; wenn sie die Sorge für die Küche zum großen Theil der Köchin anvertraut und in späteren Jahren nur darauf denkt, wie sie mit ihren erwachsenen hübschen Töchtern auf Promenaden, in Concerten, auf Bällen und in Gesellschaften durch die gewählte Toilette glänzen kann: so ist an eine rechte Erziehung nicht zu denken, so werden die Mädchen, wie es leider in den besser situirten Familien nur zu häufig geschieht, zu Mode- und Zierpüppchen erzogen. Wieviel herrliche Anlagen werden dadurch ertödtet, wieviel unglückliche Ehen

durch solch eine Erziehung vorbereitet! Es ist jungen Leuten wahrlich nicht zu verargen, wenn sie es vorziehen, ledig zu bleiben, ehe sie solch ein Püppchen zu ihrer Frau wählen. In solch einer Ehe wird sich selbst ein gutes Gehalt oder Einkommen von 4000 bis 6000 Mark nicht ausreichend erweisen.*)

Bei der bisher erörterten Erziehung ist das Mädchen 17 bis 18 Jahre alt geworden und zur Jungfrau herangereift. Da sie bisher stets zu ernster, sittlicher Arbeit angehalten worden, so regt sich in ihr naturgemäß der Trieb, durch eine selbstständige Beschäftigung ihren Lebensunterhalt zu erwerben. „Vater, ich will arbeiten, um mir etwas zu verdienen.“ So köstlich einem rechten Vater dies Wort klingt, so schwere Sorge bereitet es ihm. Woher diese Arbeit schaffen? Sie soll dem Mädchen Geld einbringen; denn einmal ist jeder Arbeiter seines Lohnes wert, und ohne solchen Lohn muss die rechte Freude an solcher Beschäftigung sehr bald erlahmen. Man höre meinen Rath: Vater, schaffe deiner Tochter tüchtige Handarbeit und bezahle sie für jede Leistung, als ob sie eine fremde Nähterin oder Schneiderin wäre.

Bisher hat deine Frau in ihren freien Stunden unablässig genäht, gestrickt und ausgebessert, um die Wäsche und die Kleidungsstücke

*) Es ist darum dringend geboten, dass man sich mehr für die Einrichtung von Koch- und Wirtschaftsschulen interessire. In England und Amerika, in Frankreich, Holland und in der Schweiz bestehen Anstalten dieser Art und erfreuen sich eines guten Zuspruchs. Die Mädchen lernen in diesen Schulen, wie man am zweckmäßigsten die einfachsten Gerichte herstellt, die dem Arbeiter genügen müssen, wie man gute Hausmannskost für den Mittelstand bereitet, und endlich wie man kochen muss, um den größten Feinschmecker zu befriedigen. Ich verweise auf das interessante Schriftchen: „Über Kochschulen und Haushaltungskunde“, übers. v. Julie Roemer. Seit 1876 hat Miss Corson in New-York eine bereits hoch berühmte Kochschule gegründet. Es wird in dem Schriftchen erzählt, dass die Dame 1878 in New-York einen öffentlichen Kurs für Arbeiterfrauen abgehalten hat. Sie kochte ein reichliches Mittagessen für 10 Personen zum Preise von 30 Cents. Das Resultat überraschte alle. Sie verlangt 1. eine Schulclasse für die Heranbildung von Kindern der Arbeiter, 2. eine Classe für die Belehrung einfacher Köchinnen für Familien mit mäßigem Einkommen, 3. eine Schulclasse für die feine Küche, 4. normale Kochschulen, in welchen Damen die Theorie und Praxis der Haushaltungskunde sowol in Bezug auf ihre eigene Häuslichkeit, wie auch auf die Ausbildung anderer erlernen können. Lehrgegenstände sind: die Anwendung der Nahrungsmittel auf Grund physikalischer Gesetze, der Nutzen einer veränderten Diät je nach den Bedürfnissen des Einzelnen und die Verbesserung oder Verschlechterung der Nahrungsmittel. Die Dame gehört meiner Überzeugung nach zu den echten Wolthättern des Menschengeschlechtes. Wenn man ihr Beispiel doch überall nachahmte!

der Kinder stets sauber und ordentlich zu halten. Diese Sorge übergib zum großen Theil der erwachsenen Tochter. Damit sie dazu befähigt werde, soll sie zunächst bei einer guten Lehrmeisterin auf einer Maschine nähen, Wäsche zuschneiden und nähen und Kleider anfertigen lernen.*) Schon während dieser Lehrzeit halte sie zum Ausbessern von Wäsche und Kleidern an, lehre sie unter Anleitung der Mutter eine Rechnung aufstellen und bezahle sie bei Heller und Pfennig. Sobald die Lehrzeit vorüber ist, schaffe ihr eine gute Nähmaschine an und bezahle jede ihrer Leistungen nach den in der Stadt üblichen Sätzen. Man erreicht damit einen doppelten Zweck. Dem Kinde wird lohnende Arbeit geschafft, und es wird zugleich zur sorgsamsten Hausfrau erzogen. Denn selbst für gut situirte Familien gilt das alte Wort:

Eine brave Frau in allen Stücken
Soll wenig neu anschaffen und viel flicken.

Wer als höherer Beamter oder als reicher Kaufmann über diese Vorschläge vornehm die Achsel zuckt, mag es immerhin thun. Der junge Beamte oder Kaufmann, welcher eine so erzogene Jungfrau zur Gattin wählt, wird den Vater dafür segnen. Solch ein Arbeiten schändet nicht und verträgt sich sehr gut mit der feinsten Bildung. Das Mädchen freut sich ihrer Arbeit, ihrer Ersparnisse und „bietet dem Verächter Trutz“. Will das Unglück, dass der Vater zu früh stirbt, so ist ein so erzogenes Mädchen im Stande, sich selbst zu helfen. Sie hat arbeiten gelernt und wird sich selbst vor Beschäftigungen nicht scheuen, zu denen man gewöhnlich nur weniger gebildete Mädchen aus den Kreisen kleiner Handwerker und Beamten wählt. Sie hat den Wert des Geldes kennen gelernt, das man sich durch redliche Arbeit erwirbt, hat sparen gelernt und wird nicht leichtsinnig zu unnützen Ausgaben schreiten. Sie ist bewahrt worden vor Standeshochmuth, Trägheit, Vergnügungssucht, Vergeudung von Zeit und Geld, Überspanntheit und all den anderen Fehlern, an denen die Mädchen aus den „höheren Ständen“ zu kranken pflegen. Mag sie sich verheiraten oder ledig bleiben — ihr kann's nimmer fehlen.

*) Kann sie diese Ausbildung durch den Besuch einer von den so sehr segensreich wirkenden „Gewerb- und Handelsschulen für Mädchen“ erlangen, so versäume man's nicht, sie solch einer Anstalt zu übergeben. Sie lernt dort alles sehr gründlich und kann zugleich Unterricht in Correspondenz mit Buchführung und kaufmännischem Rechnen erhalten.

Pädagogische Rundschau.*)

Deutschland.

(Vom Rhein. Vom deutschen Ostseestrande. Aus Württemberg. Der 8. deutsche Seminarlehrertag in Karlsruhe. Aus Bayern. Der Verein für Volkserziehung in Erlangen. Wiesbaden. Im Königreich Sachsen. Deutscher Sprachverein. Realienbücher. Classische Bildung. Erziehung des Volkes zur Freiheit. Worin liegt der Schaden? Sind die deutschen Volksschullehrer befugt, schulpolitische Fragen zu erörtern? Die Schriften des Veteranen.)

Vom Rhein. Die Frauenarbeit in der Schule ist im verflossenen Jahre hier mehrfach Gegenstand eingehender Erörterungen gewesen. Eröffnet wurde die Discussion in dieser Frage von W. Cremer, königl. Kreisschulinspector in Moers, durch eine Broschüre, betitelt: „Frauenarbeit in der Schule“, Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh. Der Verfasser kann sich mit der Frauenarbeit in der Schule nicht befreunden und spricht seine Meinung unumwunden darüber aus. Gebildet hat sich bei ihm das Urtheil durch „langjährige Erfahrung“. Aus der Vorrede genannter Broschüre sind folgende Sätze bemerkenswert: „Der Verfasser ist sich bewuszt, in den nachfolgenden Blättern Ansichten auszusprechen, welche hinsichtlich der Beurtheilung der Lehrerinnenfrage sich nicht in dem gewohnten Geleise bewegen. Indessen langjährige Erfahrung und sorgfältige Prüfung der thatsächlichen Verhältnisse lassen es als eine Pflicht erscheinen, mit der Veröffentlichung nicht zurückzuhalten. Das Interesse der Schule, die Wolfahrt der Mädchen, welche durch Lehrerinnenarbeit sich eine Zukunft gründen wollen, erheischt es, der Wahrheit die Ehre zu geben . . . Wahrlich, nur mit Kummer nähren sie sich davon, sowol die Frauen, als auch die Schule, der die weibliche Lehrkraft zu gute kommen soll.“ In der Abhandlung selbst macht der Verfasser aufmerksam auf die wiederholt geführte Klage über „die ungenügende Bewährung der Lehrerinnen im praktischen Schuldienste“, auf die von verschiedener Seite gemachten Vorschläge in Bezug auf die Fortbildung der Lehrerinnen im Amte u. s. w. Für das

*) Leider musste diese Abtheilung unseres Blattes — wegen Überhäufung mit anderen Verhandlungsgegenständen — längere Zeit ausfallen, so dass die zeitgeschichtlichen Betrachtungen zum Theil etwas verspätet kommen und dabei einen großen Umfang angenommen haben. Wir denken aber, dass sie noch immer und selbst noch für die Zukunft nicht ohne Wert seien; und wenn diesmal der Raum nur für Deutschland ausreicht, so werden wir in der nächsten Nummer auch für andere Länder Platz finden.

D. R.

Absolviren einer zweiten Prüfung kann der Verfasser sich nicht erwärmen; derselbe erklärt vielmehr, dass bei darauf hinielenden Vorschlägen unerwogen blieb, „ob die Lehrerinnen Körperkraft, Neigung und Willensfrische genug besäßen, das erforderliche Studium weiter zu treiben“. Auch sei das „Lehren“ nicht des Weibes Aufgabe, wie es schon in der heiligen Schrift geschrieben stehe (1. Tim. 2, 9—12). „Jedoch unsere heutige Zeit ist fortgeschritten, die alten geheiligten Ordnungen sind nicht mehr maßgebend; man muss sich deshalb derartiger Betrachtungen entschlagen und den thatsächlichen Verhältnissen der Gegenwart, in welcher die Ausnutzung der weiblichen Kräfte im Schuldienste staatlich sanctionirt ist, Rechnung tragen.“ Den freien Willen, Lehrerin zu werden, setzt der Verfasser bei den betreffenden Mädchen voraus. Weiterhin sagt er: „Es jammerte mich der Lehrerinnen überhaupt, weil ich mir nach vieljährigen Erfahrungen, die ich an Elementar- und höheren Töchterschulen hatte machen müssen, nach Hunderten von Revisionen, welche ich in amtlicher Stellung vorgenommen, unbedingt zugeben musste, wie Schulbehörden und Eltern nur zu sehr recht hatten, wenn sie sich über die mangelhaften Leistungen der Lehrerinnen beklagten, und wie darum hinreichende Veranlassung vorlag, zu erwägen, welche Mittel es gebe, bezw. ob event. ein zweites Examen dazu führen könne, die Leistungen der Lehrerinnen zu erhöhen.“ . . . „Mit allem Freimuth wollen wir der Wahrheit ins Auge schauen, wir wollen sie zu erkennen suchen, indem wir die Lehrerinnen in der täglichen Schularbeit beobachten. An Gelegenheit dazu hat es uns, wie schon oben angedeutet wurde, nicht gefehlt. Wir haben die geprüften und wolbestandenen Damen kennen gelernt in den verschiedensten Verhältnissen, in den hohen Sälen mehrclassiger höherer Töchterschulen, in den Familienräumen internationaler Institute, in den Classenzimmern städtischer und ländlicher Mädchenschulen.“

„In Bezug auf die Lehrerinnen an Volksschulen ist der Verfasser in der Lage, zunächst im allgemeinen folgenden Nachweis zu geben: Von den angestellten Lehrerinnen leisten 18⁰/₁₀₀ Befriedigendes, 22⁰/₁₀₀ genügen mäßigen Anforderungen, 60⁰/₁₀₀ bleiben hinter den Forderungen zurück, welche man als Minimum in unterrichtlicher und erziehlicher Beziehung zu stellen berechtigt ist. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass unter den 18⁰/₁₀₀ derjenigen Lehrerinnen, welche Befriedigendes leisten, wiederum nur 10⁰/₁₀₀ dieses Theils vorhanden sind, deren Erfolge denjenigen eines tüchtigen, fleißigen, mit ungetheilter Berufsfreudigkeit arbeitenden Lehrers bis zu einem gewissen Grade gleich zu achten wären. Auch hinsichtlich dieser Besten unter den Guten treten bei der täglichen Arbeit in intellectueller, disciplinarischer und erziehlicher Beziehung so manche „berechtigzte weibliche Eigenthümlichkeiten“ hervor und machen ihren Einfluss beim Lehren und Lernen einseitig geltend, dass dieser nur ausgeglichen werden kann durch die Mitarbeit des Lehrers, durch die Gegenwirkung der väterlichen und mütterlichen Autorität, durch die unmittelbare Kraft der jugendlichen freien Entwicklung, wie sie sich im Gesamtleben der Schule, der Kinder untereinander trotz des weiblichen Pedantismus und trotz des schulmeisterischen Schnürleibes stets Bahn brechen wird.“

Nachdem der Verfasser dieses als „generellen Thatbestand“ vorausgeschickt hat, geht er von Seite 9 seiner Broschüre an auf diejenigen einzelnen Er-

scheinungen im praktischen Schuldienste der Lehrerinnen ein, „welche dazu berechtigen, die Wirksamkeit derselben im allgemeinen und einzelnen als eine nicht genügende hinzustellen.“ Dieses wird nachzuweisen gesucht an dem ersten Leseunterrichte, an den Anschauungs- und Sprachübungen, an der Aufsatzlehre, an der Behandlung der Lesestücke, an der „Oberflächlichkeit der Fragestellung“, am grammatischen Unterrichte; sogar „wird, nach Cremer, das Gemüthsleben des Kindes vollständig unberührt gelassen“ und später gesagt, „dass jedenfalls die sorgfältige Mutter den Kindern die biblische Geschichte weit besser erzählt, als die beste unserer Lehrerinnen.“ . . . „Der Zuhörer, der Revisor muss stets die eigenartige und gewiss nicht zu übersehende Bemerkung machen, dass es fast den Anschein hat, als bemühe sich die Lehrerin absichtlich, auch beim Religionsunterricht alles Herzgewinnende und mütterlich Liebevoll abzunehmen, als sei sie nur darauf bedacht: „Schule zu halten“, indem sie einzig und allein die Geschichten erzählt und schulmäßig wieder erzählen lässt.“ — Im Realunterricht wird das Hauptgewicht auf eine „fast ausschließlich nur gedächtnismäßige Behandlung“ des Gegenstandes gelegt; „Namen und Notizen“ werden angehäuft. „Der Rechenunterricht ist derjenige Lehrgegenstand, in welchem die Lehrerinnen guten Erfolg aufweisen können, so lange sich derselbe in den Grenzen der ersten Jahrgänge hält.“ . . . „Iudessen bei den weiteren Operationen mit Brüchen, bei der Schlussrechnung, der Regeldetri etc. da werden die guten Damen von dem unmittelbaren Lehrgeschick im Stich gelassen: sie bengen sich von jetzt an unter den methodischen Gang des Rechenbuches, welcher für sie nunmehr sehr bald zur Schablone wird.“

Diese mangelhaften Resultate, wie sie die Lehrerinnen in ihrem Unterrichte aufweisen, findet der Verfasser begründet „in der zu geringen Lehrhaftigkeit und in der Abneigung des Weibes, das Lehrgeschick weiter auszubilden“ . . . Bei allen Lehrerinnen ist das Bewusstsein vorherrschend, — sie mögen es sich gestehen oder nicht, die Thatsachen beweisen es, — „dass sie ihren Beruf verfehlt haben.“ Dem jungen Mann ist der Beruf Lebensaufgabe. . . . „Die Lehrerin, das junge, heiratsfähige Mädchen wird in den ersten zehn Jahren des Schuldienstes nun und nimmer im Lehrgeschäft ihre Lebensaufgabe, ihren Lebensberuf erkennen wollen.“ In anderen Lebensstellungen werden Mädchen, die Vortzögliches leisten, geachtet, und „man möchte sie in den betreffenden Verhältnissen nicht entbehren.“ „Aber wie wenig wirklich tüchtige Lehrerinnen gibt es, wie wenigen gelingt es, sich durch ihre amtliche Berufsthätigkeit die volle Achtung und Liebe der Mitbürger zu erwerben!“ Diese Erscheinung bittet der Verfasser bei der Beurtheilung der Lehrerinnenfrage doch zu beachten. Der Beruf eines Mädchens ist der Lehrstand nicht. Erst dann sieht die Lehrerin den Schuldienst als ihren Lebensberuf an, wenn die Jahre gekommen sind, wo anderweitige Hoffnungen unerfüllt bleiben müssen“ . . . und dann schwinden bei ihr „die Tugenden, die sonst dem Weibe mit großem Rechte nachgerühmt werden.“ Die herablassende Liebe zu den Kindern fehlt, ein Stiefmuttergefühl tritt ihnen entgegen. . . . „Der strengste Lehrer ist nicht so erfinderisch in den Quälereien eines schulmeisterischen Regiments, als die Lehrerin, die für diese fremden Kinder stiefmütterlich kalt und liebeleer ist.“ Auch den Sinn für Ordnungsliebe und Pünktlichkeit vermisst der Verfasser bei vielen

Lehrerinnen. Gegen den Schluss sagt derselbe, dass eine „mehr als 25jährige Thätigkeit“ ihm Veranlassung und Berechtigung zu seinem Ausspruche gegeben habe und fügt dem bei, dass der Trauschein den Lehrerinnen viel höher stehe als das brillianteste Prüfungszeugnis. „Wir wollen die Damen deshalb nicht tadeln, wir sagen vielmehr ganz bestimmt: So ist es recht, so ist es naturgemäß, so soll es sein! Nur die furchtbare Noth der Zeit, der bittere Kampf ums Dasein hat den Examen- und Lehrerinnen-Jammer über die Mädchen gebracht.“

Die Urtheile, die der Verfasser über die Lehrerinnen ausspricht, sind hart, ob auch in allen Fällen treffend, das können wir an dieser Stelle nicht untersuchen. Der Lehrerinnen angenommen haben sich zwei Männer, ebenfalls Fachleute, zunächst G. Humperdinck, Director am kath. Lehrerinnen-Seminar in Xanten, durch eine Genschrift unter dem Titel: „Für Frauenarbeit in der Schule“, bei Bädeker-Essen, alsdann Rector H. Brück-Bochum durch eine Broschüre, betitelt: „Die Lehrerinnenfrage“, bei Crüwell-Dortmund.

Seminar-director Humperdinck wendet sich gegen die abfälligen Urtheile des königl. Kreisschulinspectors und sucht dieselben zu widerlegen. Derselbe zeigt ein großes Interesse für seine ehemaligen Schülerinnen und tritt für sie mit Begeisterung ein. Doch muss Seminar-director Humperdinck, wenn auch nur indirect, zugeben, dass die Leistungsfähigkeit der Lehrerinnen hinter der der Lehrer steht, indem derselbe z. B. auf Seite 19 seiner Entgegnung sagt: „Es gibt verschiedene Umstände und Übelstände, welche der erzieherischen und unterrichtlichen Leistungsfähigkeit unserer Volksschullehrerinnen Eintrag thun und jedenfalls ernstliche Beachtung heischen. Dahin gehört die noch so häufig sich findende Überfüllung der Classen mit Kindern, welche doch wenigstens in den von Lehrerinnen geleiteten Schulen im Interesse beider vermieden werden sollte; dahin ferner der Übelstand, dass manche Lehrerin gar zu sehr sich selbst überlassen oder geradezu verlassen in ihrem Berufsleben dasteht.“ — Also: Nur der Lehrer kann in stark gefüllten Classen Befriedigendes erreichen. Auch viele Lehrer „sind sich selbst überlassen“, freuen sich noch oft, wenn sie es überhaupt sind, und erreichen das, was sie erreichen sollen. Beides spricht gerade nicht für die Lehrerinnen. Unterlassen kann es aber der Seminar-director nicht, den Lehrern, namentlich den freidenkenden, einen Hieb zu versetzen. Bei Ertheilung des Religionsunterrichtes durch die Lehrerin sagt derselbe (Seite 18): „Und wie viel seltener geräth es (das von inniger Frömmigkeit durchdrungene weibliche Gemüth) durch freidenkerische Anfechtungen ins Schwanken, als dies wol bei den Lehrern vorkommt!“ An anderen Stellen macht der Verfasser offenbare Trugschlüsse: „dass unsere Zeit mit Vorliebe (?) und in bedeutender Zahl weibliche Lehrkräfte verwendet“, darin erblickt derselbe die „Brauchbarkeit“ und „Tüchtigkeit“ der Lehrerinnen. Wir wissen aber, dass viele Gemeinden die weiblichen Lehrkräfte nicht gerade wegen ihrer „Tüchtigkeit“, sondern wegen der geringeren Belastung des Geldsäckels wählen. Bei vier Lehrkräften kann eine Lehrerin schon durchgezogen werden; die betreffenden Lehrer geben alsdann wöchentlich einfach einige Stunden mehr, als wenn vier männliche Lehrkräfte am Platze wären. Auch hat in manchen Städten die „Vorliebe“ für die Lehrerinnen bedeutend nachgelassen; wir haben ja unlängst sogar gelesen, dass die Schuldeputation einer größeren Stadt beschlossen hat, für die Zukunft überhaupt keine Lehrerin mehr anzustellen. Und was Nordamerika (Seite 11) mit seinen 50 oder sogar

70% weiblicher Kräfte im Lehrpersonal betrifft, so muss der Herr Seminar-director doch wissen, dass dort gerade viele Lehrer es sind, die die Lehrthätigkeit nicht als Lebensberuf, sondern nur als eine vorübergehende Beschäftigung betrachten.

Rector Brück-Bochum bringt in der erwähnten Broschüre folgende Capitel: I. Bedeutung der Mädchenerziehung; II. Die Überfüllung im Lehrerinnenstande; III. Ist die Arbeit der Lehrerinnen schlecht? IV. Die Berufsliebe der Lehrerinnen; V. Die Leistungen der Lehrerinnen in den einzelnen Unterrichtsfächern; VI. Rückblick und Schluss. Wie schon gesagt, hat Rector Brück sich der Lehrerinnen angenommen; derselbe weist nach, dass die Damen vermöge ihrer Eigenschaften für die Arbeit in der Schule geeignet sind, und dass ihre Wirksamkeit auch eine sehr erfolgreiche ist. Die Lehrerinnen werden ihm dafür Dank wissen. Doch sagt der Verfasser auf Seite 5: „Sollen etwa die Anforderungen (bei der Vorbereitung für das Lehrfach) höher gestellt werden? Nach meinem Dafürhalten sind diese völlig hoch genug. Wenn man sieht, wie sich die armen Mädchen jahrelang abquälen, um endlich die Seminar-Aufnahmeprüfung zu bestehen, dass sie zu den Auserwählten gezählt werden . . . so wird man es gar nicht über sich bringen können, die Ziele noch höher zu stecken.“ Wenn den Damen die geistige Arbeit wirklich so sauer wird, dann mögen sie lieber der Schule fern bleiben. Dass „das Weib in allem, was Bildung und Wissenschaft anlangt, einer positiven Leitung bedarf“, gibt der Verfasser ebenfalls zu. In Bezug auf die Berufsliebe der Lehrerinnen sagt derselbe auf Seite 15: „Ihre Berufsliebe ist auf religiöser Grundlage aufgebaut und erhält dadurch ein Fundament, das durch die Stürme des Lebens nicht erschüttert wird.“ (?) . . . „Ja, wenn den Mann und insbesondere den Lehrer die Thatkraft zielt, so ist die wahre Frömmigkeit eine Zierde der Lehrerin.“ Mit der „wahren Frömmigkeit“ allein kann man aber in der Schule auch nicht viel anfangen . . . „Die Lehrerinnen betrachten ihr Amt als Gottesdienst.“ Dieses Lob kann Rector Brück jedoch nur den katholischen Lehrerinnen spenden, denn schon auf der nächsten Seite sagt derselbe: „Während so die katholischen Lehrerinnen Westfalens eine wahre Berufsliebe zeigen, lassen ihre evangelischen Colleginnen dieselbe vielfach insofern vermissen, als sie häufig nach einer kurzen Wirksamkeit in der Schnle derselben den Rücken kehren.“ Weiter auf diese höchst wichtige Streitfrage eingehen können wir an dieser Stelle nicht; wer sich genauer darüber orientiren will, der lese die erwähnten Broschüren. Dem wollen wir nur noch Folgendes hinzufügen: Es ist noch nicht allzu lange her, da war man auch in hiesigen großen Städten für Anstellung von Lehrerinnen sehr begeistert. Sogar jeder Chef einer mehrclassigen Schule wollte mindestens eine Lehrerin unter seinem Lehrpersonal haben. Diese Begeisterung für die Lehrerinnen hat sich jedoch in den letzten Jahren an verschiedenen Stellen bedeutend gelegt. Auch frühere eifrige Vertreter der Lehrerinnen gehören jetzt zu ihren größten Gegnern, und dazu sind sie nicht etwa nach vielen theoretischen Auseinandersetzungen, sondern durch die einfache Erfahrung gekommen.

Anmerkung der Redaction. Wir müssen uns hier, wo kein Raum zu einer Abhandlung ist, auf wenige Worte beschränken. Als principielle Gegner der Lehrerinnen können wir uns nicht bekennen, da wir aus vielseitiger

Erfahrung wissen, dass im weiblichen Wesen Vorzüge liegen, welche im Lehrberuf eine höchst segensreiche Verwertung finden können, überdies der Überzeugung sind, dass die Frau so gut wie der Mann ein Recht hat, ihre Fähigkeiten in einer ihr zusagenden Berufsthätigkeit zu entfalten, wobei wir ausdrücklich bemerken, dass wir in dieser Frage durch keinerlei Familieninteresse beeinflusst sind. Herr Inspector Cremer, dessen bona fides und reiche Erfahrung wir unumwunden anerkennen und ehren, hat nach unserer festen Überzeugung die Schwächen des weiblichen Wesens übertrieben und dessen Vorzüge unterschätzt; und wenn er in seinem Gesichtskreise wirklich so viel Mangelhaftes und so wenig Lobenswerthes an den Lehrerinnen gefunden hat, wie er in seiner Schrift anführt, so muss dies auf Rechnung der ihnen zutheil gewordenen Bildung, nicht aber auf ihre natürliche Beanlagung gesetzt werden. Es kommt aber bei der Bildung der Lehrerinnen keineswegs bloß auf die Höhe, sondern auch und zumeist auf die Art an. — Die oben citirten Vertheidigungen der Lehrerinnen finden wir nicht sehr gelungen und taktvoll, und es fragt sich überhaupt, ob den Lehrerinnen die Gegner oder die Freunde mehr schaden. Im allgemeinen, also ohne specielle Beziehung auf die oben angeführten Herren, möchten wir der Meinung Ausdruck geben, dass an den Fehlern der Lehrerinnen (wie der Frauen überhaupt) niemand mehr Schuld hat als die Männer, denen ja in der Hauptsache die Bildung, Anstellung, Überwachung und Leitung der Lehrerinnen zusteht. Wir Männer sollten daher, wenn auch nicht jeder einzelne von uns gesündigt hat, in Erwägung des unleugbaren Verschuldens unseres Geschlechtes nicht allzu streng mit dem anderen Geschlecht ins Gericht gehen. Möge man nur gerecht und billig sein gegen dieses Geschlecht, für seine Vorzüge eben so offene Augen haben wie für seine Schwächen, das Frauenrecht eben so achten wie das Männerrecht, in der Bildung der Lehrerinnen alles Unnatürliche, Geschraubte, Tändelnde, Tendenziöse, Abrichtende, Frömmelnde, Pfäffische vermeiden, möge man auch in der ganzen Behandlung der angehenden wie der bereits angestellten Lehrerinnen alle parteiliche Bevorzugung (resp. Zurücksetzung), alle Einmischung von Liebeleien und von Familieninteressen, alle Verhättschelung und Lohbudelei vermeiden, möge man auch nicht meinen, die Frauen resp. Lehrerinnen seien als gute Intrigantinnen, als Organe ultramontaner Umtriebe oder als angenehme Spielzeuge verwendbar u. s. w. — dann wird wol manche Klage verstummen. Die Lehrerinnen selbst aber bitten wir dringend, sich nicht zu überschätzen, sich durch nichts in falsche Sicherheit einwiegen zu lassen, stets an ihrer Vervollkommnung zu arbeiten, aber auch den Muth und das Gefühl ihres Wertes zu bewahren.

D.

Vom deutschen Ostseestrande. Welche Verwilderungen und Verwüstungen das Gift der „Presse“ anzurichten im Stande ist, besonders in jugendlichen Gemüthern, das haben Pädagogen und Politiker genugsam erfahren. Leider sind die preußischen Gesetze über die Druckfähigkeit und Colportage von Schriften sehr milde, sonst würde den Fabrikanten von Schanerromanen und Indianergeschichten längst das Handwerk gelegt worden sein. Um nun die Schule wenigstens jeder Verantwortung zu entheben, hat der Herr Cultusminister von Gossler einen ausführlichen Erlass den Directoren, Rectoren und Aulalts-

dirigenten zugehen lassen. Ganz besondere Aufmerksamkeit soll bei Neuanschaffung von Büchern für die Schülerbibliothek verwandt und dabei nicht außeracht gelassen werden, dass Bücher, welche entweder durch einzelne Stellen den Reiz zur Sinnlichkeit bei gewissen Altersstufen erregen könnten, oder in welchen die Gegensätze der verschiedenen Confessionen in herabsetzender oder entstellender Weise behandelt werden, vom Ankauf unter allen Umständen ausgeschlossen bleiben. Im Anschlusse hieran sollen Schülerbibliotheken, welche einen Bestand aus älterer Zeit besitzen, nach dieser Richtung hin einer sorgfältigen Revision unterzogen werden. Eine gerechte und zeitgemäße Bedeutung hat diese Verordnung in erster Linie für Ortschaften mit Simultanschulen.

Eine sehr verderblich wirkende Modesache ist der moderne Gebrauch, Kinderbälle zu veranstalten oder lebende Bilder und Theaterstücke aufzuführen, in welchen nur Kinder oder auch Kinder und Erwachsene als Acteure auftreten. Es ist erstaunlich, mit welcher Emsigkeit die eigenen Mütter der Kleinen bemüht sind, derartige Vergütungen mit Zeit und Kosten in Scene zu setzen, offenbar zum großen Schaden der heranwachsenden Kinder. Es ändert an der Hauptsache nichts, wenn die Aufführungen in Bazaren und Verlosungen für einen milden Zweck geschehen. Mit Polizeimaßregeln und Ministerialrescripten wird diesem Unheil kaum zu steuern sein, wenn man nicht in das Ressort der Familie übergreifen will. Vielleicht aber gelingt es, die Eltern von der Verkehrtheit ihrer Handlungsweise zu überzeugen, oder vielleicht werden sie durch den Schaden klug.

Über den Wert der häuslichen Arbeiten sind auch in den Straltdistricten die Lehrer an höheren und niederen Schulen sehr getheilter Ansicht, und die natürliche Folge davon war bisher eine gänzlich divergirende Praxis. Jetzt ist durch ministeriellen Entscheid auch in dieser Beziehung vorläufig wenigstens für die höheren Knabenschulen eine gedeihliche Einheitlichkeit geschaffen. Die wissenschaftliche Deputation für das Medicinalwesen, der es oblag, den Einrichtungen der Schule gegenüber die Forderungen der Gesundheitspflege geltend zu machen und jede Gefahr der Überbürdung abzuwehren, hat die häusliche Arbeit der Schüler als ein nothwendiges und wesentliches Glied in dem Organismus der höheren Schulen anerkannt. Bei einer Arbeit, welche mit Interesse an der Sache begonnen, mit dem Bewusstsein der eigenen Kraft und mit steigender Sicherheit ausgeführt wird, macht die Zeitdauer sich wenig bemerklich: im gegentheiligen Falle wird selbst eine mäßige Zeitdauer zu einer drückenden, abspannenden Last. Es muss daher, wie von Seite des Cultusministeriums in einem Rundschreiben an die höheren Lehranstalten hervorgehoben ist, durch den Unterricht das Interesse an der Sache geweckt und die häusliche Arbeit vorbereitet werden. Die Einprägung der Formen und des Wortschatzes einer zu erlernenden fremden Sprache ist im wesentlichen durch die Lehrstunden selbst herbeizuführen, während der häuslichen Beschäftigung der Abschluss der sicheren Aneignung zufällt; zur Präparation auf fremdsprachliche Lectüre muss, wo sie zuerst eintritt, angeleitet werden; die häuslichen Aufgaben zu Übersetzungen sowie zu mathematischen Arbeiten müssen in den Lectionen vorbereitet sein. Als Maximum der Zeitdauer, bis zu welcher die Schüler durch Lectionen und häusliche Beschäftigung zusammen in Anspruch genommen werden dürfen, hat die wissenschaftliche Deputation für die unterste

Stufe der höheren Schulen 6 Stunden, für die oberste 8 Stunden bezeichnet. Werden von der Schulzeit die Erholungspausen abgerechnet, so ergibt dieses für die unterste Stufe an häuslicher Arbeitszeit durchschnittlich eine Stunde, auf der obersten drei Stunden. Folgende Stufenfolge trägt der allmählichen Zunahme der geistigen Kraft und der Arbeitsfähigkeit der Schüler sowie den Forderungen der Schule Rechnung: Sexta*) 1 Stunde, Quinta $1\frac{1}{2}$, Quarta und Unter-Tertia 2, Ober-Tertia und Unter-Secunda $2\frac{1}{2}$, Ober-Secunda und Prima 3 Stunden. Zu bedauern bleibt nur, dass ähnliche Sicherheitsmaßregeln nicht auch für die Schulen anderer Kategorien, besonders für die höheren Mädchenschulen geschaffen worden sind. Gerade die Erziehung und Erstarkung der weiblichen Jugend muss für jede Nation von der größten Bedeutung sein.

Herr Arndt-Königsberg hat in der dortigen Jubiläumshalle einen Vortrag gehalten über: „Lehrerarbeit und Lehrerbesoldung im Verhältnis zur Arbeit und Besoldung anderer Beamtencategorien“, welcher in der sehr zahlreich besuchten Versammlung mit großem Beifall aufgenommen wurde. Nach einer lebhaften Debatte wurden folgende drei Punkte einstimmig angenommen: 1. Die Vorbereitung der Lehrer berechtigt zur Gleichstellung mit den höheren Subalternbeamten; 2. die amtliche Thätigkeit der Lehrer steht durchaus nicht derjenigen höherer Subalternbeamten nach und überragt dieselbe im Verbrauch geistiger Kraft; 3. es erscheint als ein nothwendiges Erfordernis zur Wahrung der körperlichen Gesundheit, der geistigen Frische und der Standeswürde der Lehrer, dass dieselben mit den höheren Subalternbeamten im Gehalt gleichgestellt werden.

Zu den Schattenseiten im Lehrerberufe gehört unstreitig das frühzeitige Heiraten der Lehrer. Es ist dies ein Übelstand von schwerwiegender Bedeutung. Sollten heute mit einem Schlage die gerechten Forderungen dieses Standes, nämlich pecuniäre Gleichstellung mit den Subalternbeamten, erfüllt werden, so würden auch dann noch die wirtschaftlichen Verhältnisse der Lehrer gegen die der letzteren zurückbleiben, weil sie zu früh, zu unerfahren, zu arm und zu unüberlegt heiraten. Es ist schwer, ja bedenklich, diese Misère aus der Welt zu schaffen. Der Lehrer erlangt mit der Anstellung eine gewisse Selbstständigkeit und Würde, mit denen es schlecht vereinbar sein würde, wenn er in seinen innersten Angelegenheiten bevormundet werden sollte. Der Lehrer findet in einsamen Dörfern als unverheirateter Mann oft weder Kost noch Wäsche. Der Lehrer soll moralischer sein als andere Leute und ist der Gefahr zu strahlen mehr ausgesetzt als andere Sterbliche. Diese Hauptgründe treiben ihn mit vollen Segeln frühzeitig in den Hafen der heiligen Ehe. Und für seine amtliche Thätigkeit ist das Verheiratetsein kein Fehler; wir wünschen, dass nicht nur alle Lehrer verheiratet sein möchten, sondern dass sie auch alle eigene Kinder hätten, die sie womöglich zu anderen Collegen in die Schule schicken müssten. Einem großen Procentsatze würde das Sprichwort klar werden: „Was du nicht willst, das man dir thu', das füg' auch keinem andern zu.“ Um die Fortbildung ist es mit der Verheiratung leider in den meisten Fällen in dem Maße geschehen, in dem Nahrungssorgen ins Haus einkehren. Und sie kehren ein! — Den größten Kindersegen findet man bei Lehrern, und auch dies wäre

*) d. h. Unterclasse.

sicherlich kein Fehler, wenn sich nur die Brotstücke mit der Zahl der Vater-unser mehren möchten. Das ist aber leider nicht der Fall. Raum ist in der kleinsten Hütte für ein glücklich liebend Paar, denken viele und springen in das verlockende Joch. Auf Vermögen von Seite der Frau wird nicht gesehen; ja oft sind nicht die nothwendigen Wirtschaftssachen vorhanden, und sie müssen auf Credit und Abzahlung beschafft werden. Kein Lehrer hat aber mit dem 20. bis 24. Jahre eine Stellung, die eine solche Heirat bei ruhiger und vernünftiger Überlegung rechtfertigen ließe. Ein uns sehr wol bekannter, bejahrter Lehrer bedauerte oft seine frühzeitige Heirat im Alter von 20 Jahren 11 Monaten und 16 Tagen und pflegte dann jedesmal abbittend hinzuzufügen: „Ich werde es auch in meinem Leben nicht mehr thun.“ Darum: „Prüfe, wer sich ewig bindet“, jedoch nicht blos, ob sich das Herz zum Herzen findet, sondern, ob Sinn und Vernunft in der Verbindung liege; denn der Wahn ist kurz, die Rene lang.

Bekanntlich wurde in Preußen nach dem Abgange des Ministers Dr. Falk mit Einrichtung der Simultanschulen aufgehört. An vielen Orten trat sogar eine Reorganisation ein, und wo dieses bis jetzt nicht geschah, da wird von den Jüngern der Reaction von Zeit zu Zeit ein kräftiger Anlauf genommen gegen das moderne Institut. Die Stürmenden gehören zwar meistens, aber durchaus nicht alle, der katholischen Kirche an. Es ist nicht zu begreifen, warum man der Einführung der Simultanschule in vielen Städten so große Schwierigkeiten bereitet, da doch in weiten Gebieten des Ostseestrandes und der ganzen preußischen Monarchie diese Schulen der unerlässlichsten Toleranz seit Generationen eingeführt sind. Wie sollte es in kleineren Ortschaften sonst auch gemacht werden? Zwei Lehrer können unmöglich da existiren, wo kaum einer auskömmlichen Gehalt findet. Hier besuchen recht häufig katholische, lutherische, reformirte, jüdische, mennonitische, baptistische etc. Kinder eine Schule, und kein Mensch kann, wenn er auch wollte, hier Änderungen vornehmen. Der Lehrer hat in solchen Fällen die Confession der Majorität seiner Schüler, welche er auch in Religion unterrichtet. Für den Religionsunterricht der übrigen Kinder wird in anderer Weise gesorgt, aber alles geht friedlich und ungestört.

Es gab eine Zeit, und sie ist noch nicht lange vorüber, da die Regierungen glaubten, den Lehrer in seinen geistlichen Bedürfnissen controliren zu müssen. Die Geistlichen waren angewiesen, über den Kirchenbesuch der Lehrer (Volkschullehrer) nicht nur Listen zu führen, sondern besonders auch zu vermerken, ob sich dieselben fleißig ad sacra gehalten. Durch diese Maßregel wurden viele Ungehörigkeiten heraufbeschworen, und ein gut Theil mag wol zu den Ohren der Herren Räthe gekommen sein, denn es hat sich eine andere Praxis herausgebildet. In einer Parochie im Posenschen hatte der Probst dem einen der Lehrer wiederholt Vorwürfe darüber gemacht, dass er die Kirche nicht besuche; und als alles nichts half, hatte der Probst bei der königlichen Regierung angefragt, ob sie es nicht für angemessen erachte, dem Lehrer bemerkbar zu machen, dass sein Verhalten ungehörig sei. Der Probst hat auf seine Anfrage von der königlichen Regierung folgenden treffenden Bescheid erhalten: „sie könne den Lehrer, welcher mit Fleiß und gutem Erfolge sein Amt verwalte und den Religionsunterricht in lobenswerter Weise ertheile, nicht zur Erfüllung der kirchlichen Pflichten zwingen und müsse es der Kirche und ihren Organen überlassen,

sich zu bemühen, ihn zur Betheiligung an dem kirchlichen Gottesdienste heranzuziehen“.

In den letzten Jahren sind die schulpflichtigen Kinder in den flachen Strandgegenden durch Scharlach, noch mehr aber durch die schreckliche Diphtheritis in besorgniserregender Weise decimirt worden. In vielen Fällen verloren Eltern 4—5 Kinder kurz hintereinander, nicht selten wurden ihre Lieblinge zu 2 und 3 auf einmal ins Grab gesenkt. Die Schulaufsichtsbehörde hat sich diesen traurigen Ereignissen nicht verschließen können. Sie hat um Rettung und Hilfe nach allen Richtungen angeschaunt. Um zunächst die Ansteckung und Verbreitung zu beschränken, sind die speciellsten Verfügungen erlassen. Die Regierung hat dem Übel aber weiter nachgespürt und neuerdings eine Verfügung erlassen, die von den segensreichsten Folgen sein wird. Nach neueren Forschungen sind Pilzbildungen an den Wänden geschlossener Räume, sowie die sich von denselben aus verbreitenden Pilzsporen als die Ursachen verschiedener Krankheiten anzusehen, welche namentlich durch die Schulen weitere Verbreitung finden. Deshalb wird es als erforderlich erachtet, dass alljährlich mindestens einmal Decken und Wände der Schulzimmer gründlich gereinigt und, nachdem dies geschehen, mit neuem Anstrich versehen werden. Um die Luft der Schulstuben vom Staube besser freihalten zu können, ist es erwünscht, die Dielung der Fußböden mit einem zweimaligen Anstrich heißen Firnisses zu versehen und die Dielen, wenn sie nicht ganz fest liegen, gehörig zu befestigen und Öffnungen zu verkitten. Von der größten Wichtigkeit aber bleibt für alle Schulen, wenn sie nicht der Entstehung und Verbreitung ansteckender Krankheiten Vorschub leisten sollen, das regelmäßige Lüften durch Öffnen der Thüren und Fenster. Außerdem muss im Winter und Sommer eine beständige Lüfterenerung durch einfache Klappscheiben stattfinden.

Aus Württemberg. Am 5. und 6. August d. J. hielt der Württemb. ev. Volksschullehrerverein seine Versammlung in Cannstatt ab. Die Vorversammlung, die aus den Vertretern der einzelnen Bezirksvereine besteht, trat am 5. August nachmittags 3 Uhr im Saale des Hotels zu den Vier Jahreszeiten zusammen, um Vereins- und Standesangelegenheiten zu besprechen und die Tagesordnung für die Hauptversammlung festzustellen. Von 71 Bezirksvereinen hatten 66 ihre Abgeordneten entsendet, und da außerdem schon viele Lehrer von allen Theilen des Landes sich eingefunden hatten, so war die Vorversammlung von gegen 300 Theilnehmern besetzt. Der Vorstand des Vereins, Oberlehrer Laistner von Stuttgart, leitete die Verhandlungen. Nach Beendigung derselben blieben noch die Mitglieder des Leihencassenvereins beisammen, um die Angelegenheiten des letzteren zu berathen und zu ordnen. Dieser Verein lässt beim Tode eines Lehrers, wenn derselbe Mitglied gewesen, seinen Hinterbliebenen eine einmalige Gabe von 300—400 Mark zukommen; er hat jetzt über dritthalbhundert Mitglieder.

Die Hauptversammlung des Volksschullehrervereins tagte am 6. August im Cursaal und begann morgens 9 Uhr mit Choralgesang. Vom Vorstande mit einem kurzen, einleitenden Worte eröffnet, wurde sie dann im Namen des Cannstatter Bezirkslehrervereins von Lehrer Baisch in Fellbach begrüßt. Den ersten Hauptgegenstand derselben bildete ein Vortrag von Oberlehrer Laistner in

Stuttgart über „Herz und Herzensbildung“. Nach Feststellung des pädagogischen Begriffes „Herz“ setzte der Vortragende den Wert der Herzensbildung gegenüber den anderen Seiten der Erziehungsaufgabe auseinander und zog daraus die praktischen Schlüsse für Schule und Lehrer. Die Versammlung gab dem Redner für den nach Form und Inhalt gleich gediegenen Vortrag ihren warmen Beifall kund. Zweiter Hauptgegenstand war das Thema: „Welchen Bedürfnissen der Zeit hat die Volksschule in Unterricht und Erziehung Rechnung zu tragen, und wie kann sie das?“ Es lagen hierüber folgende Thesen vor:

1. Unsere Zeit legt mit Entschiedenheit Gewicht darauf, dass die Schule nicht ermangle, die ihr anvertraute Jugend für das praktische Leben tüchtig heranzubilden.

2. Sie unterscheidet sich von jeder früheren Zeit dadurch, dass sie einerseits, von großen Fortschritten des Menschengestes getragen und wichtige sociale Umgestaltungen bedingend, starke Anforderungen an das Verständnis und die Einsicht der großen Masse des Volkes stellt, andererseits aber, tiefe sittliche Gefahren bergend, von jedem einzelnen Gliede derselben guten und festen Charakter verlangt.

3. Sie beansprucht wahre Menschlichkeit; denn sie braucht körperlich gesunde, zu nützlicher Arbeit befähigte, im Denken gewandte, im Fühlen und Wollen gesinnungstüchtige und charakterfeste Leute.

4. Daraus erwächst der Schule die Aufgabe,

- a) dafür zu sorgen, dass die ihr anvertrauten Kinder an ihrem Körper nicht geschädigt werden, sondern während der Schulstunden sich wol fühlen und körperlich entwickeln können;
 - b) es darauf abzusehen, dass die Kinder sich im Denken tüchtig üben, ihren Verstand mit nützlichen Kenntnissen bereichern und ihre Hand für im Leben verwertbare Fertigkeiten gewandt machen;
 - c) es sich angelegen sein zu lassen, dass ihre Zöglinge für das Wahre, Schöne und Gute empfänglich und willig werden, demselben kräftig nachzustreben.
5. a) Die unter 4 a verlangte Körperpflege muss bald negativ, Schaden abwehrend, bald positiv, Nutzen bringend, wirken.
- b) Die unter 4 b geforderte Pflege des Verstandes und der Hand fordert Änderungen im Lehrplan und Verbesserung der Methode der Volksschule.

Der Lehrplan muss Zeichnen und Arbeitsunterricht als wesentliche Gegenstände des Unterrichts ansehen,

den Lehrstoff mit besonderer Rücksicht auf das praktische Leben auswählen,

den weltlichen Fächern mehr Unterrichtszeit einräumen und darum das Übermaß an Zeit, welches bisher dem Religionsunterricht zuerkannt wurde, auf das richtige Maß zurückführen,

die Volksschule entlasten, indem er allen Lehrstoff, dem Kinder unter 14 Jahren noch nicht gewachsen sind, in die Fortbildungsschule verweist, welche an die Stelle der für die Schüler nicht ausreichenden, den Lehrer überbürdenden Sonntagsschule zu treten hätte und von allen Jünglingen und Jungfrauen, die nicht einen höheren Unterricht genießen, zwei Jahre lang besucht werden müsste.

Hinsichtlich der Methode ist zu fordern:

Abgesehen von seinen ethischen Zielen sollte der Religionsunterricht mehr die Denkkraft stärken, als das Gedächtnis bereichern wollen;

der Sprachunterricht soll es mehr auf Sprachfertigkeit absehen und darum unter Zugrundelegung geeigneten Unterrichtsstoffes den Schüler richtig denken, sprechen und schreiben lehren;

der Anschauungsunterricht ist als selbstständiger Lehrgegenstand sorgfältig zu betreiben;

der Realunterricht ist recht anschaulich zu erteilen;

der Rechenunterricht strebe zunächst Gewandtheit in der Bewältigung reiner Zahlen und in der Handhabung der Brüche an, führe dann in das Verständnis der sachlichen Verhältnisse praktischer Rechenfälle ein und übe vor dem genauen Ausrechnen das Schätzen und Überschlagen;

der Unterricht in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Zeichnens, Singens und der Handarbeit leite zu einem richtigen Gebrauch der leiblichen Organe und zum denkenden Thun an.

c. Die unter 4 c gestellte Aufgabe wird die Schule leichter lösen,

wenn das Beispiel des Lehrers immer gut ist,

wenn der Unterricht so anregt und fördert, dass er erziehend wirkt.

wenn jedes Unterrichtsfach so behandelt wird, dass es nicht nur das Denken schult, sondern auch das Empfinden weckt und das Wollen leitet und stärkt.

Behufs dessen

sehe es die religiöse Unterweisung auf Pflege der Gesinnungstüchtigkeit ab; nähere der Sprachunterricht die Liebe zur Gesetzmäßigkeit wie zum eingehenden Verständnis und zur freudigen Nachahmung der Schönheiten unserer herrlichen Muttersprache; gebe der Anschauungs- und Realunterricht Anlass, göttliches Gesetz und menschliche Ordnung kennen und achten zu lernen, und nähere durch richtige Welt- und Naturanschauung reine Gottes- und wahre Menschenliebe; verschaffe der Rechenunterricht der Jugend die Überzeugung, dass ohne Fleiß und ohne Unterordnung unter bestehende Gesetze nichts Gutes zu erstreben ist, und dass das Leben allerwärts ruft: Hilf dir selber!; wecke der Unterricht in den Fertigkeiten den Sinn für Reinlichkeit, Ordnung, Ebenmaß und Schönheit und helfe dem Willen der Kinder, sich selbst zu vervollkommen, auf die Beine, indem er ihnen täglich nahe legt: Übung macht den Meister.

Referent Lehrer Abelein von Creglingen hielt im Anschluss an die von ihm aufgestellten Thesen einen Vortrag, in welchem er nachzuweisen suchte, dass unsere Zeit vor allem eine tüchtige Ausbildung für das praktische Leben und deshalb neben mancherlei Kenntnissen und Fertigkeiten auch eine edle und feste Charakterbildung verlange. Daraus construirte er dann die Ziele für die Aufgabe der Volksschule und zeigte, was zu ihrer Lösung erforderlich sei. Vor allem wurde eine Abänderung des Lehrplanes der Volksschule in der Richtung verlangt, dass bei der Auswahl des Lehrstoffes mehr Rücksicht auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens genommen und ein richtigeres Verhältnis zwischen der dem religiösen und weltlichen Unterrichtsstoff zugemessenen Zeit hergestellt werde; ebenso sei der Volksschule derjenige Stoff, für welchen 14-jährigen Kindern noch Verständnis und Fassungskraft fehlen, abzunehmen und der Fort-

bildungsschule zuzuweisen. Letztere müsste dann allerdings anders gestaltet und der Unterricht in derselben in 2—4 Wochenstunden bei Tage erteilt und dafür die Sonntags-, ebenso auch die Nachtschule aufgehoben werden. Es liege dies ebenso im Interesse der Weiterbildung unserer Jugend männlichen und weiblichen Geschlechts, wie in dem der Lehrer, welche, wie andere Berufsstände, auch ein Recht auf die Sonntagsruhe hätten. Nachdem der Vortrag und die daran sich knüpfende Debatte, welche in lebhaftem Flusse das Pro und Contra zur Erörterung brachte, bis zu diesem Punkte vorgeschritten war, musste abgebrochen werden, so dass die von den Thesen noch weiter vorgesehene Ausgestaltung der Methode nicht mehr zur Besprechung kommen konnte. Die Versammlung aber erklärte ihre Zustimmung zu der im Sinne der Thesen liegenden Umgestaltung der Fortbildungsschule und zu der dadurch möglich werdenden Entlastung der Volksschule von solchem Lehrstoff, dem Kinder unter 14 Jahren noch nicht gewachsen seien.

In der von 11¹/₂ bis 12 Uhr eintretenden Pause wurde, da die 3jährige Geschäftsperiode zu Ende geht, die Neuwahl der Functionäre vorgenommen. Nach Wiederaufnahme der Verhandlungen wurde zuerst Bericht erstattet über den dermaligen Stand des Vereins, aus welchem hervorgehoben werden soll, dass die Mitgliederzahl vom 1. Juli 1882 85 von 1472 auf 1835 angewachsen ist, so dass sich für 3 Jahre ein Zuwachs von 363 Mitgliedern ergibt. Der Cassenbestand ist ein solcher, dass er auch den in nächster Zeit sich steigern- den Ausgaben gegenüber vollständig gewachsen sein wird.

Es reihte sich noch an die Vorführung von Anschauungsmitteln für verschiedene Unterrichtszweige. Lehrer Abelein zeigte seinen Meterstab vor, den er als Anschauungsmittel fürs Brechnen eingerichtet hat. Lehrer Holder von Winzerhausen erklärte die Einrichtung seines Meterlineals, welches zur Veranschaulichung der Verhältnisse und Gesetze der Längen-, Flächen- und Körperberechnung dienen soll. Lehrer Geiger von Tuttingen erläuterte die Einrichtung seiner Modelle einer zerlegbaren Dampfmaschine und eines Schuttelegraphen; beide Modelle verdienen als sehr zweckmäßige Lehrmittel allgemeine Verbreitung. An den Wänden des Saales waren außerdem noch andere neue Lehrmittel aufgehängt. Zu erwähnen sind die im Verlag von W. Effenberger in Stuttgart erschienenen 25 Wandtafeln für das elementare Freihandzeichnen von Professor Kolb in Stuttgart, ferner die von Oberlehrer Streich in Esslingen gezeichnete Wandkarte von Württemberg, neueste Auflage, und die Rechenmaschine von Schwegler in Cannstatt. Endlich wurde noch von Lehrer Bunß in Cannstatt die von ihm für das Pedalharmonium erfundene Vorrichtung praktisch vorgeführt, wodurch es dem Spielenden ermöglicht wird, durch die beim Pedalspiel von selbst sich ergebende Bewegung der Sitzbank die Blasbalgen in Thätigkeit zu setzen und hierdurch den nöthigen Wind zu erzeugen; zugleich erfreute er die Zuhörer durch den Vortrag classischer Orgelpiecen. Unterdessen hatte die beauftragte Wahlcommission das Ergebnis der Wahl festgestellt. Der alte Ausschuss wurde wieder gewählt. Derselbe besteht aus den HH. Laistner von Stuttgart als Vorstand, Geck von da als Cassier, Honold von Langenan als Secretär; weitere Ausschussmitglieder sind: Abelein-Cwrglingen, Hartenstein-Esslingen, Schöttle-Stuttgart, Utz-Tübingen. Um 2 Uhr nachmittags wurde die Versammlung geschlossen. Derselben hatten 700—800 Theilnehmer angewohnt.

Am Tage der Hauptversammlung vereinigten sich morgens 7 Uhr im Lesezimmer des Cursaales etwa 60 Mitglieder des ev. Schullehrerunterstützungsvereins, um den Bericht des Vorstandes über die gegenwärtige Lage des Vereins entgegenzunehmen, etwaige darauf bezügliche Anträge und Wünsche zu berathen und einen neuen Ausschuss zu wählen. Die Rechnung pro 1884 ergab eine Einnahme von 7834 M. 54 Pf., welcher eine Ausgabe von 7016 M. 73 Pf. gegenübersteht. Der Grundstock ist angewachsen auf 23081 M. 1 Pf. Die Mitgliederzahl beträgt gegenwärtig 1187.

Der 8. Deutsche Seminarlehrertag in Karlsruhe. In den Tagen vom 28. bis 30. September fand der 8. Deutsche Seminarlehrertag statt. Herr Geh. Hofrath Armbruster-Karlsruhe begrüßte die Versammlung im Namen der höchsten Schulbehörden und knüpfte daran die Bemerkung, dass die Seminarbildung neuester Zeit vielleicht an einer gewissen Hypertrophie leide und dass die gesammte geistige Bildung der im Seminar gebildeten Lehrer doch mit der Menge des positiven Wissens möglichst in Einklang gebracht werden möge. Herr Oberschulrath Menzel-Straßburg gab in seiner Begrüßung den mancherlei Sorgen und Schwierigkeiten Ausdruck, unter welchen man in den Reichslanden in schulischer Hinsicht zu wirken habe. Herr Seminardirector Pfisterer-Esslingen brachte als Abgeordneter Württenbergs Grüße dar. Die Cultusministerien von Preußen und Hessen-Darmstadt hatten die Nichtbescheidung der Versammlung durch „Schreiben“ entschuldigen lassen. Die fast völlige Abwesenheit preußischer Seminarlehrer konnte einigermassen befremden. In würdiger Weise leitete Schulrath Dr. Schumann-Trier die eigentliche Arbeit mit einem Lebensbilde von Kehr ein. Hierauf folgte das Referat des Seminardirectors Largiadèr-Straßburg über „die Psychologie am Seminar“. Seine Thesen (s. unten), bei deren Begründung und Ausführung er sich u. a. gegen eine eigentlich wissenschaftlich-systematische Behandlung der Psychologie, sowie gegen den ausgesprochenen Anschluss an irgend eine philosophische Schule und demgemäß auch gegen den Gebrauch eines bestimmten Lehrbuches erklärte, riefen eine ziemlich lebhafte Debatte hervor, an welcher sich namentlich Oberschulrath v. Sallwürk-Karlsruhe, die Seminardirectoren Helm-Schwabach, Andreit-Kaiserslautern, Pfisterer-Esslingen, Ostermann-Oldenburg, Beckh-Künzelsau, Förster-Straßburg, van Senden-Aurich, Schulrath Israel-Zschopau, Seminarlehrer Keferstein-Hamburg, sowie der Vorsitzende, Seminardirector Mahraun, beteiligten. Wie vorauszusehen, bewegte sich die Debatte besonders auch um die Bemerkung des Referenten, dass die Herbart'sche Psychologie ihm nur noch eine historische Bedeutung zu haben scheine. Über das Verhältnis zwischen Lotze und Herbart entspann sich ein ziemlich scharfer Streit zwischen Ostermann und Israel. Den indessen der Vorsitzende ebenso fest wie taktvoll rechtzeitig beilegte. Die meisten Redner erklärten sich für die Darbietung einer augenblicklich feststehenden psychologischen Theorie, ohne indessen dem vom Referenten empfohlenen Verfahren unbedingt entgegenzutreten.

Die zweite Hauptsitzung eröffneten wiederum Vertreter der badischen Landesregierung, sowie der Karlsruher städtischen Behörden mit ehrenden Begrüßungen, worauf Seminardirector Leutz sich über „die Aufgabe des Seminars als Bildungsanstalt für Volksschullehrer“ in warmer, über-

zeugungsvoller Rede verbreitete. Seine Thesen (s. unten) weniger als einzelne mündliche Ausführungen wurden Gegenstand der Discussion, an der sich Seminarlehrer Professor Höchstetter-Karlsruhe, Keferstein, Schulrath Schumann und Andreä beteiligten. Die von einigen Rednern gemachten Bemerkungen über den fremdsprachlichen Unterricht im Seminar sowie über das Internat veranlassten den Vorsitzenden zu dem Vorschlage, dass man die hierauf bezüglichen Fragen am besten einem späteren Seminarlehrtag vorbehalte. Das Schlussreferat bot Seminarlehrer Dr. Geistbeck-Freising über „Die Culturgeographie im geographischen Unterricht“. Dasselbe lenkte in sehr ausführlicher Weise die Aufmerksamkeit namentlich auf die mannigfachen, in großartigster Weise entwickelten Verkehrsverhältnisse, damit ein Beweis für den reichen Stoff der Culturgeographie geliefert werde. Gegen die Behauptung des Referenten, dass bisher die physikalische Geographie zum Schaden der Culturgeographie allzusehr in den Vordergrund getreten sei, wendeten sich besonders Keferstein und Seminardirector Dr. Oeser-Karlsruhe, indem sie theils auf die außerordentlich lehrreichen und im Unterricht noch keineswegs genügend gewürdigten Materien der physikalischen Geographie, theils auf das Gefährliche eines Unterrichts hinwiesen, welcher über einem vorwiegend „interessanten“ — dabei mit statistischen Mittheilungen gesättigten Stoffe die eigentliche Lernarbeit leicht zu sehr zurückdrängen könne! — Noch erwähnen wir, dass Herr Reallehrer Mang-Baden in einer Nebenversammlung seine interessantesten geographischen Lehrapparate vorführte, und dass in dem Versammlungshause, dem Seminar, außer einer Ausstellung von Zeichnungen der dortigen Seminaristen, auch eine Lehrmittelausstellung veranstaltet worden war. — Als nächster Versammlungsort wurde Nürnberg in Aussicht genommen. — Mit größter Befriedigung wird jeder Besucher des Karlsruher Seminarlehrtags desselben gedenken; es war alles gethan, um die Theilnahme an demselben zu einer höchst genussreichen zu gestalten.

Die oben erwähnten Thesen lauteten:

I. Die Psychologie am Seminar. 1. Die geschichtliche Entwicklung der Pädagogik weist mit zwingenden Gründen darauf hin, dass ohne Kenntnisse in der Psychologie ein richtiges Verständnis der Aufgaben der Erziehung und der Mittel und Wege zu deren Lösung nicht wol möglich ist. 2. Ohne Kenntnisse in der Psychologie entbehrt insbesondere der Lehrer jeder tieferen Einsicht in die Erfolge seiner unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit. 3. Die Aufgabe des Unterrichts in Psychologie (und Logik) am Seminar bezweckt nicht, die Schüler mit irgend einem wissenschaftlichen System der Psychologie (und Logik) vertraut zu machen; derselbe soll vielmehr den Schülern die Entwicklung der menschlichen Seele erschließen, auf dass sie später mit Einsicht an einer natur- und zweckgemäßen Förderung dieser Entwicklung thätig sein können. 4. Der Unterricht in der Logik ist ein integrierender Bestandteil des Unterrichts in der Psychologie. 5. Das Unterrichtsverfahren muss durchweg inductiv sein. Die eigene Erfahrung der Schüler, unmittelbare Versuche mit denselben und ganz besonders die unmittelbar vorliegenden Erlebnisse im Seminarunterricht und Seminarleben liefern die Thatsachen, von welchen der Lehrer der Psychologie jeweils auszugehen hat, um die Gesetze der psychischen Entwicklung festzustellen. 6. Der Unterricht in Psychologie (und Logik) am Seminar wird am zweckmäßigsten im zweiten Jahrescourse ertheilt. Ihm voraus

gehen die Geschichte der Pädagogik und die erforderlichen Belehrungen über die leibliche Entwicklung des Menschen; die allgemeine Erziehungslehre und die Unterrichtslehre folgen ihm nach, da sie darin ihre Begründung finden. 7. Bei wöchentlich zwei Stunden kann der einschlägige Stoff in 12 bis 14 Wochen erledigt werden. Largiadèr, Seminardirector.

II. Die Culturgeographie im geographischen Unterricht. 1. Die Culturgeographie verdient weit größere Beachtung im geographischen Unterrichte als ihr bisher zugewendet wurde. 2. Der bezügliche Lehrstoff ist nicht selbstständig zu behandeln, sondern in geeigneter Weise in den üblichen Gang des geographischen Unterrichts zu verweben. 3. Der Unterricht in der Culturgeographie hat nur allgemein Wissenswertes zu behandeln; er muss deshalb sich hüten, einerseits vor Verirrung in Specialitäten, andererseits vor Belastung des Gedächtnisses. Dr. Mich. Geistbeck, k. Seminarlehrer.

III. Die Aufgabe des Seminars als Bildungsanstalt für Volksschullehrer. 1. Soll das Seminar seine Aufgabe als Bildungsanstalt für Volksschullehrer erfüllen, so darf es seine Ziele weder zu hoch noch zu niedrig stecken; erstes kann geschehen sowol in der Form des Unterrichts, insofern verlangt wird, dass dieser ein streng wissenschaftlicher sein soll, als in der Auswahl des Stoffes, insofern Lehrgegenstände aufgenommen werden, welche zum Zweck der Anstalten nicht in unmittelbarem Zusammenhang stehen. (Z. B. Ackerbau, Gesetzeskunde u. a.) Zu niedrig wird das Ziel gesteckt, wenn der Lehrer unbekannt bleibt mit wichtigen Bildungselementen seiner Zeit und abgeschlossen wird von den Lebenskreisen, in denen er einst wirken soll, und die für ihn vielfach Übungsstätten mancher Tugenden und gesellschaftlicher Formen werden. 2. Zu den positiven Mitteln, um den Lehrer für eine gesegnete Wirksamkeit unter dem Volke geeignet zu machen, rechnen wir: a) Die Einpflanzung lauterer Liebe zu seinem Beruf und zu den Kindern, da diese das beste Band bildet zwischen dem Lehrer und seiner Gemeinde, welche auch den Lehrer abhält, ohne zwingenden Grund seinen Wirkungskreis zu wechseln. b) Ein Unterricht im Seminar, der die Schüler nicht bloß hineinführt in den Mechanismus des Schulhaltens, sondern zurückgeht auf die ewigen Gesetze alles Unterrichts und die Schüler mit Idealen erfüllt, deren begeisterte Kraft nicht versiegt. c) Der Zögling werde angeleitet, aus seiner Umgebung Stoff in seinen Unterricht hereinzuziehen, Land und Leute, Sitten und Gebräuche kennen zu lernen. d) Er werde eingeführt in das Geistesleben des Volkes, in die Schätze der Literatur, besonders der volkstümlichen. e) Er werde festgegründet in den religiösen Boden des Volkes, damit er auf diesem idealsten aller Gebiete sich mit demselben eins fühlt. F. Lentz, Seminardirector.

Aus Bayern. Die reactionäre Strömung macht sich immer fühlbarer, obgleich hie und da aus der Bevölkerung entschiedene Kundgebungen eines freisinnigen Geistes hervortreten. Auch der Lehrerstand ist dem letzteren bisher im ganzen treu geblieben und hat sich insbesondere in seiner Pflichttreue nicht entnuthigen lassen. Zum Beweise seines Eifers im Dienste darf sicherlich das Ergebnis der mit den Wehrpflichtigen des Ersatzjahres 1884/85 vorgenommenen Prüfung dienen. Unter den fast 9000 Rekruten der Kreise

Oberbayern, Niederbayern, Mittelfranken und Schwaben fand sich keiner mit ungenügender Schulbildung, unter denen aus der Pfalz und Unterfranken — je über 2000 — nur je einer, unter denen aus Oberfranken drei, aus der Oberpfalz vier. Mit Recht bemerkt hierzu die „A. D. Lz.“: „Die Lehrer Bayerns können mit Stolz auf dieses Ergebnis blicken. Ein Stand, der trotz vieler Entbehrung und Verkennung, ja böswilliger Anfeindung, so treu und unentwegt seine Pflicht erfüllt, besitzt noch einen gesunden, idealen Sinn.“

Der „Verein für Volkserziehung in Erlangen“ hat seinen Jahresbericht pro 1884 veröffentlicht. Wir entnehmen dieser Schrift folgende allgemein beachtenswerte Stelle: „Die tägliche Erfahrung zeigt einerseits, dass viele Familien so verwahrlost sind, dass sie gar keinen Begriff von ihren elterlichen Pflichten mehr haben, ja dass sie sogar noch verderbenbringend auf ihre Kinder einwirken. Für die Kinder solcher Eltern ist seit langer Zeit, wenn auch noch nicht ausreichend, dadurch gesorgt, dass sie dem Einflusse der Familie vollständig entrückt und in „Rettungshäusern, Bewahranstalten“ untergebracht, unterrichtet und erzogen werden.

Andererseits zeigt die Erfahrung, dass es der Kampf ums niedere Dasein ist, der viele, viele Familien zwingt, tagtäglich in oder außer dem Hause zu arbeiten und keine Zeit übrig lässt, die Herzens- und Geistesbildung der Kinder zu überwachen, zu leiten und zu fördern. Wie es mit den Kindern dieser Familien geht, ist ebenfalls bekannt. Sie ziehen sich selbst überlassen im vorschulpflichtigen Alter den ganzen Tag hindurch, im schulpflichtigen während der unterrichtsfreien Stunden zügellos entweder in den Straßen der Stadt oder vor derselben herum, gerathen immer mehr auf Abwege, um schließlich gänzlich zu verderben. Kann es unter solchen Umständen auffallen, wenn bei einzelnen dieser verwahrlosten Kinder der Einfluss von Schule und Kirche gleich Null ist?

Diese Kinder der armen Arbeiter- oder Fabrikbevölkerung haben aber ebenso ein Recht auf Erziehung, wie die Kinder der reicheren Stände. Es ist deshalb allgemeine Menschenpflicht, diesen verlassen Kindern helfend beizustehen, die Familienerziehung, soweit es überhaupt möglich ist, stellvertretend zu ersetzen, ohne jedoch die Eltern ihrer Erziehungspflicht entbinden zu wollen.

Für das vorschulpflichtige Alter ist in dieser Beziehung schon vielfach gesorgt. Wolthäter der Menschheit vereinigten sich und errichteten „Krippenanstalten“, „Kleinkinderschulen“, „Kindergärten“, „Kinderasyle“. Diese Anstalten übernehmen die Beaufsichtigung und Erziehung der noch nicht schulpflichtigen Kinder den Tag über und übergeben dieselben abends der Familie wieder. Mit Beginn der Schulpflicht fiel diese erzieherische Hilfeleistung weg, obwohl eine Fortsetzung derselben die Schulzeit hindurch höchst nothwendig gewesen wäre.

Hier zeigte sich demnach eine große Lücke in unserem Erziehungswesen. Schmid-Schwarzenberg, Professor der Philosophie an der Universität in Erlangen, hat diese Lücke dadurch ausgefüllt, dass er 1871 einen „Verein für Volkserziehung“ ins Leben rief und 1872 die erste Erziehungsanstalt für arme, aufsichtslose, schulpflichtige Knaben errichtete. Durch seine rastlose, selbstlose Thätigkeit hat er ferner die Gründung ähnlicher Ver-

eine und Anstalten — Knabenhorte, Kinderhorte, Jugendhorte, Kinderheime — angeregt. Aufgabe dieser Anstalten ist es, den schulpflichtigen Kindern derjenigen armen Eltern oder Pflegeeltern, welche durch täglichen Broterwerb gezwungen sind, den ganzen Tag über in oder außer dem Hause zu arbeiten und deshalb ihre Kinder nicht selbst beaufsichtigen und erziehen können, während der schulfreien Zeit eine Heimstätte zu bieten, in welcher dieselben im Anschluss an Familie, Schule und Kirche erzogen werden.“

Auch dieser neue Jahresbericht des hochverdienten Erlanger Vereins ist sowol in pädagogischer als in geschäftlicher Beziehung allen Gleichstrebenden zu empfehlen.

Wiesbaden. Das Curatorium der Adolf-Stiftung zur Ansbildung von Lehrerwaisen hat seinen Jahresbericht auf 1884 veröffentlicht, aus welchem sich ergibt, dass diese wolthätige Veranstaltung auch im letzten Jahre in sehr befriedigender Weise sich fortentwickelt und höchst segensreich gewirkt hat. Im Jahre 1864 zu Ehren des Herzogs Adolf von Nassau auf Anregung Dr. Firnhabers durch Lehrer aller Kategorien gegründet, hat diese Stiftung seit nun 20 Jahren fast 30 000 Mark in Stipendien an Lehrerwaisen vertheilt und dabei ihren Capitalstock von 5721 Mark auf 62 966 Mark gebracht, gewiss eine rühmliche Leistung, welche beweist, was selbst in einem kleinen Lande der Lehrerstand durch einmüthige Bethätigung echten Standesgefühls zu leisten vermag. „Die Stiftung ist bestimmt, hilfsbedürftigen und würdigen Kindern verstorbener Lehrer an Staats-, Communal- und Privatlehranstalten durch Stipendien Unterstützungen zum Zwecke der Ansbildung für einen Lebensberuf zu gewähren; Geschlecht, Confession und der gewählte Lebensberuf begründen hinsichtlich der Unterstützung der Lehrerwaisen keinen Unterschied.“ Auch im letzten Jahre haben sich die finanziellen Verhältnisse der Stiftung höchst günstig gestaltet, indem dieselbe von zahlreichen Wolthätern unterstützt wurde und viele Mitglieder des Lehrstandes unermülich im Sammeln von Liebesgaben waren, ja auch „aus freien Stücken ihre Jahresbeiträge namhaft erhöht haben“, wie der „Jahresbericht“ anführt. Wir verweisen auf denselben — das Curatorium (Vorsitzender Director Dr. Medicus, Schriftführer Hauptlehrer Hoelper in Wiesbaden) wird denselben auf Verlangen wol bereitwillig versenden — mit dem Spruche: Gehet hin und thut desgleichen!

Im Königreich Sachsen ist nun seit der Reorganisation der Volksschule auf Grund des Gesetzes vom 26. April 1873 ein reichliches Jahrzehnt verflossen, und dieser Umstand hat Anlass gegeben, die Zustände der Jahre 1874 und 1884 einander vergleichend gegenüber zu stellen. Die Hauptpunkte dieser Parallele finden sich in der Druckschrift: „Das Volksschulwesen im Königreich Sachsen“ etc. (Leipzig 1885, bei Rossberg). Sie schließt mit der Bemerkung: „Jedenfalls ist das zu Ende gegangene Decennium in der Geschichte des sächsischen Volksschulwesens eines der denkwürdigsten und eines, von dem sich zum mindesten das sagen lässt: Es ist auf dem Gebiete unseres Volksschulwesens vorwärts gegangen.“

Deutscher Sprachverein. Im 5. Hefte des vorigen Jahrganges (S. 311 ff.) brachte das „Pädagogium“ einen Artikel, „Zur Fremdwörterfrage“, in welchem unter Darlegung und Empfehlung der Bestrebungen des Herrn Prof. Dr. Herm. Riegel in Braunschweig die Reinigung der deutschen Sprache von entbehrlichen Fremdwörtern als nationale Ehrenpflicht bezeichnet wurde. Seitdem hat Prof. Riegel der wichtigen Sache eine neue Schrift („Der allgemeine deutsche Sprachverein“, Heilbronn, bei Gebr. Henninger) gewidmet und mit einer größeren Anzahl anderer angesehenen deutscher Männer einen Verein gebildet, dessen Zweck es ist: „Die Erhaltung und Wiederherstellung des echten Geistes und wahren Wesens der deutschen Sprache zu pflegen und dabei ganz vorzugsweise die Reinigung derselben von fremden Bestandtheilen zu fördern, sowie die Errichtung einer Akademie der deutschen Sprache von Reichs wegen zu erstreben.“ — Wer sich dem Unternehmen anschließen will, möge sich mit Herrn Dr. Riegel, Director des herzogl. braunschw. Museums in Braunschweig, in Verbindung setzen. — Wir brauchen kaum nochmals zu versichern, dass wir den Bestrebungen des Herrn Dr. Riegel und des neuen Vereins den lebhaftesten Beifall zollen. Ob es aber wolgethan sei, zur Förderung derselben Staats- oder Reichshilfe anzurufen, wogegen wir schon früher (VI, S. 315) Bedenken geäußert haben, das sollte man sich denn doch nochmals und recht gründlich überlegen.

Realienbücher. Die Frage, ob in Volksschulen Leitfäden, beziehentlich Lesebücher für den Unterricht in den Realien zu verwenden seien, zu welcher das „Paedagogium“ bekanntlich schon längst klar und bestimmt Stellung genommen hat, wird in verschiedenen deutschen Ländern, namentlich in Preußen, noch immer lebhaft erörtert. Einen höchst schätzenswerten Beitrag zur Lösung dieser Frage bietet die unlängst erschienene Schrift: „Die Realienbuchfrage auf Grund der Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet“ von J. Gressler, Hauptlehrer in Barmen. (Bielefeld, A. Helmich.) Zeugt von tüchtiger, fachmännischer Bildung und reicher Erfahrung, ist darum eines gründlichen Studiums wert.

„Classische Bildung.“ Nach der „Württembergischen Landeszeitung“ bemerkte Prinz Wilhelm gesprächsweise: „Ich muss mich zu der ketzerischen Ansicht bekennen, dass ich wirklich nicht glaube, die humanistische Bildung allein mache den Mann. Ich glaube, dass in der That dem Realgymnasium vor allem eine ebenso wichtige, wenn nicht noch wichtigere Rolle in unserem Bildungsleben zustehen muss.“

Die „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands“ bemerkt hierzu: „Es ist wol gut, einen derartigen und von solcher Seite kommenden Ausspruch nicht allzu schnell verhallen zu lassen. Die Ansicht des Prinzen ist darum von so hoher Bedeutung, weil derselbe selbst ein Gymnasium durchgemacht, also die Wirkung der „classischen Bildung“ an sich selbst erfahren hat.“

Professor Schmeding in Duisburg hat in einer unlängst erschienenen Schrift unter dem Titel „Die classische Bildung in der Gegenwart“ die überschwänglichen und gewohnheitsmäßigen Phrasen zum Lobe der „classischen Bildung“ auf ihren wahren Wert zurückgeführt und mit der diesem viel-

erfahrenen Pädagogen eigenen Klarheit und Bündigkeit das Urtheil begründet: Die heute noch überwiegende Wertschätzung der classischen Bildung ist in deren Wesen für unsere Zeit unbegründet und für die Gesammtheit der Nation ebensowol in Bezug auf deren geistige und sittliche wie auf deren wissenschaftliche und staatliche Entwicklung von nachtheiligem Einfluss. Insbesondere führt er folgende Sätze aus: 1. Ihre Aneignung erfordert so viel Zeit und Kraft, dass der Durchschnittsbegabung nicht genügend für Nöthigeres übrig bleibt. 2. Das Leben in der classischen Welt erschwert, in Folge der unendlichen Verschiedenheit beider, die Auffassung der gegenwärtigen Welt. 3. Das Vorwalten der classischen Bildung schädigt den Nationalwohlstand. 4. Es macht ungerecht gegen andere. 5. Es hindert eine gesunde Entwicklung und Organisation unseres Schulwesens. 6. Es schadet selbst der körperlichen Entwicklung, ist nicht ohne Gefahr für Kunst und bedeutende Zweige der Wissenschaft, es erstickt Originalität und Individualität.

„Erziehung des Volkes zur Freiheit.“ Unter diesem Titel ist in dritter Auflage (bei Otto Heinrichs in Leipzig und München) eine scharfe Kritik des deutschen Schulregiments erschienen, die schon im Vorworte folgendes Urtheil ausspricht: „In der That, das Wenige, was auf dem Gebiete der officiellen Volkspädagogik von den Cultusministern in deutschen Ländern seit der Wiederaufrichtung der Kaiser- und Reichsherrlichkeit unternommen worden ist, hat durchaus nicht die berechtigten Hoffnungen verwirklicht, welche damals von erleuchteten Patrioten und begeisterten Schulfreunden an die große politische Umgestaltung des Vaterlandes geknüpft wurden.“

Im Grunde genommen steht unser Erziehungswesen heute gefährdeter da, als vor Siebzig. Kein Reichsgesetz sichert ihm Schutz und Schirm und einheitliche, auf seinem eigenen Lebensprincip beruhende Kraft. Der Geist der Schulleitung geht von links nach rechts, von rechts nach links, je nach Wind und Wetter der Politik, je nach dem Stand der famosen Verhandlungen zwischen Kaiserthum und Papstthum. Von Erziehung zur Freiheit zu reden, gehört sogar nicht mehr zum guten Ton und beleidigt den öffentlichen reichsbürgerlichen Anstand. Handlangerin der Kirche, Abrichterin innerhalb der Grenzen des beschränkten Unterthanenverständes, Zuchtmeisterin für nachwachsende gottselige Steuerzahler — das droht wiederum das glorreiche Schulideal im neuen Reiche zu werden.“

Worin liegt der Schaden? — Im größten Theile Deutschlands fehlt dem Volksschulwesen noch immer eine feste gesetzliche Ordnung und Verfassung und damit eine freie Bewegung und stetige Entwicklung in natur- und zielgemäßen Bahnen. Daher denn auch schulpolitische Fragen noch immer zu den brennenden gehören. Erst neulich ist wieder eine Broschüre „Über die Nothwendigkeit einer Reform der hergebrachten Schulverwaltung“ erschienen (von J. F. Ströfer, bei Wiegand in Bremen). „Solange das Schulwesen, heißt es in derselben, keine rechtliche Stellung im Staatsorganismus erlangt hat und demselben nicht eine gewisse Selbstständigkeit und Freiheit gesetzlich garantirt worden, so lange kann und wird der leiseste politische

Windhauch es bis ins tiefste Innere hinein erschüttern, und so lange wird es seine hohe, ideale Aufgabe auch beim besten Willen der Schularbeiter nicht erfüllen können.“ . . . „Leider hat das ‚Reglementiren‘ in vielen deutschen Ländern zum Schaden der Schule nicht ab-, sondern zugenommen. Uns sind Instructionen bekannt, die dem Lehrer nicht blos die Hände für seine Berufsthätigkeit binden, sondern auch in hohem Grade das Standes-, wie das persönliche Ansehen schädigen können.“ Über Bremen speciell theilt der Verfasser mit: „Die Behörde für Unterrichts- und Erziehungswesen ist das Scholarchat. Seine Mitglieder sind Juristen und Kaufleute. Sie, also Kaufleute und Juristen, sind zugleich die Schulinspectoren. Dass sie dem Schulwesen gegenüber nach den Grundsätzen unseres Staatsoberhauptes ein großes Wolwollen bekunden, weiß die Lehrerschaft, soweit sie mit ihnen in directem Verkehr steht, wol anzuerkennen. Allein zeugt das von einer der Sache entsprechenden Würdigung der Erziehungs- und Unterrichtskunst, dass kein Pädagoge Sitz und Stimme im Scholarchat hat, und dass das gesammte Schulwesen einer nicht-fachmännischen Inspection unterstellt ist?“

Herr Ströfer adoptirt im wesentlichen die bekannten Forderungen Dörpfeld's, welche freilich immer wiederholt werden müssen, solange sie, wie bisher, nichts gefruchtet haben. Zn bedauern ist nur, dass Herr Ströfer auch Dörpfeld's confessionelle Befangenheit theilt. So bemerkt er: „Unseres Erachtens ist aber die erwünschte Simultanschule nichts anderes, als eine verkappte Confessionsschule der Kirchlich-Liberalen. Was aber den Liberalen recht ist, möge man doch auch den conservativen Protestanten und ebenso den Katholiken als billig zugestehen“ etc. Wir müssen Herrn Ströfer darauf aufmerksam machen, dass er hier eine wahrheitswidrige Unterstellung vorbringt. Niemals hat ein namhafter Vertreter der Simultanschule (Herr Ströfer führt Diesterweg, J. B. Meyer und Dittes an) irgend eine „verkappte Confessionsschule“ einführen wollen, und niemals hat einer von ihnen irgend einem Bekenntnis einen Zwang oder ein Hindernis bereiten wollen. Herr Str. möge seine Aufstellungen beweisen, wenn er kann; wir wissen aber, dass er es nicht kann, und bedauern daher, dass er sie gemacht hat.

Sind die deutschen Volksschullehrer befugt, schulpolitische Fragen zu erörtern? — Die „Norddeutsche Allgem. Zeitung“ hatte im Hinblick auf die Darmstädter Lehrerversammlung, insbesondere auf die dort gepflogenen Verhandlungen über die Simultanschule und über Fabrikgesetzgebung in pädagogischer Hinsicht, den Lehrerversammlungen vorgeworfen, dass sie „für den Lehrerstand eine Autorität dem Staate gegenüber in Anspruch nehmen“, dass sie „von sich aus das Verhältnis des Staates zur Schule bestimmen wollen“, dass sie „so auch der Kirche gegenüber“ aufträten und auf diese Weise ihren „hochfliegenden Geist“ und ihre „Anmaßung“ bekundeten. Das Blatt hatte überdies die Meinung geäußert, die Lehrer hätten sich nur mit der Unterrichtstechnik zu befassen und sich aller schulpolitischen Erörterungen zu enthalten. — Hierauf macht das von Prof. J. B. Meyer in Bonn herausgegebene „Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens“ folgende, wie uns scheint zutreffende und beachtenswerte, Bemerkungen:

„Wir geben bereitwillig zu, dass schulpolitische Probleme in vollem Zu-

sammenhänge zu erörtern keine leichte Sache ist und dass auch in Lehrerkreisen nicht immer die Summe vielseitigen Wissens vorhanden ist, die zur fruchtbaren Erörterung solcher Probleme unerlässlich ist; aber wir behaupten und haben dies in unserer Vereinsschrift, „die Behandlung der Schule auf den letzten Provinzial-Synoden Rheinlands und Westfalens“, auch bis jetzt unwiderlegt bewiesen, dass diese volle Sachkunde auch auf kirchlichen Versammlungen oft gefehlt hat. Wir könnten ebenso aus der Geschichte der Regierungsverfügungen den Beweis liefern, dass es auch in diesen Kreisen mit der vollen Sachkunde nicht so bestellt ist, wie es sein sollte. Unsere Juristen, die später bei der Unterrichtsverwaltung ein großes Wort mitzureden haben, kümmern sich während ihrer Studienzeit um das Gebiet der Pädagogik wissenschaftlich so gut wie gar nicht und lernen, was sie zu brauchen meinen, hernach nur in der Verwaltungspraxis. Eine volle Sachkunde ist auf diesem Wege nicht zu erlangen. Duldet man nun, dass in der Sache so mangelhaft vorgebildete Juristen bei der Schulgesetzgebung und bei der Schulverwaltung maßgebend sind, duldet man ebenso, dass auf kirchlichen Conferenzen die ebenso mangelhaft vorgebildeten Geistlichen in Schulsachen das große Wort führen, so dulde man doch auch, dass nach ihrem Gesichtskreis die Lehrer auf ihren Versammlungen die wichtigen Schulprobleme der Zeit erörtern. Will man den etwa hier hervortretenden unzulänglichen Einsichten oder einseitig beschränkten Standpunkten ein Gegengewicht bieten, so brauchen ja nur Regierungsbeamte und Geistliche sich an diesen Versammlungen zu betheiligen; im lebendigen Kampfe der Ansichten miteinander erkennt man dann vielleicht besser als jetzt allseitig das wahre Wol der Schule. Es ist gewiss nicht gut, wenn dasselbe immer nur einseitig oder auch nur vorwiegend vom Standpunkte der politischen oder kirchlichen Partei aus angesehen wird.

Das geschieht nun aber doch wahrlich auf Synoden und Pastoralconferenzen noch weit mehr als auf den allgemeinen Lehrerversammlungen, bei denen doch auch, wenn Themata besprochen werden, welche die Schulpolitik oder sociale Probleme mit berühren, stets die pädagogische Seite der Probleme in den Vordergrund gestellt wird. Und für die Erörterung solcher Probleme in dieser Beleuchtung sind doch wol die Lehrer die vorzugsweise Berufenen! — Wer soll denn besser darüber urtheilen können als sie, ob mit dem confessionell dogmatischen Religionsunterricht auf der Schule viel anzufangen ist, ob derselbe für die Erziehung gute Früchte trägt? Wer soll denn besser als sie über die pädagogische Möglichkeit und Nützlichkeit der Simultanschule urtheilen können? Wer soll besser als sie zu beurtheilen im Stande sein, ob die vorzeitige Verwendung in Fabriken dem Lernen schadet, ob Fabrikschulen einen guten Ersatz für die Volksschule bieten können? — Gewiss werden die Urtheile der Lehrer über solche Fragen je nach ihrer Erfahrung und ihrer sonstigen Ansicht verschieden ausfallen, es behält aber doch unzweifelhaft seinen Wert, wenn über zweitausend Lehrer über solche oft ventilirte Fragen eine einmüthige Ansicht kundgeben. Die sociale und politische Ordnung des Schulwesens eines Landes wird selbstverständlich nach solchem Votum allein sich nicht richten können, beachtenswert aber für die Erwägung des Richtigen sollte dasselbe unbedingt erscheinen. Ruhige, sachliche Erörterungen darüber wären sicherlich besser am Platze als eiferndes Parteigeschrei, bei welchem das Behauptete obendrein gefälscht wird, z. B. wie im vorliegenden Falle behauptet wird, die

deutsche Lehrerversammlung habe sich für Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Volksschule ausgesprochen. Die Regierungspresse vor allem sollte nicht vergessen, dass vor noch nicht langer Zeit die Lehrer bei ähnlichen Voten als werthe Kampfgenossen freundlichst begrüßt sind. Man muss von den Lehrern des Volkes, die unsere Jungen zu charaktervollen Männern erziehen sollen, nicht fordern, dass sie im Laufe einiger Jahre Ansicht und Gesinnung ändern. muss auch nicht als unerlaubte Agitation brandmarken, was man nicht lange zuvor als werthe Hilfe in Anspruch nahm.“

Die Schriften des Veteranen. Das „Pädagogium“ hat bereits vor mehr als einem Jahre den bedeutsamen Schriften eines Veteranen (Verlag von Hartung in Königsberg) die verdiente Würdigung gewidmet (s. VI. Jahrgang, Heft 12. S. 707 ff.). Inzwischen haben nun auch andere Blätter den hervorragenden Wert derselben anerkannt, so dass sie, trotz des geflissentlichen Schweigens der zünftigen Theologie, mehr und mehr Boden gewinnen. Auch ist der Veteran selbst mit einer neuen Schrift unter dem Titel: „Ein Vermächtnis Straußens an den deutschen Liberalismus“ hervorgetreten, welche nicht nur an sich selbst höchst beachtenswert ist, sondern auch den größeren Werken des Verfassers Vorschub leistet. Wie abhold denselben auch die herrschende Richtung sein mag, so werden sie sich doch weder todtschweigen noch durch Machtsprüche unterdrücken lassen. Bereits ist ihnen in der „Breslauer Zeitung“, im „Literar. Centralblatt“, im „Volksblatt für die reformirte Schweiz“ u. s. w. eine ehrende Besprechung zutheil geworden, und die „Vossische Zeitung“ fügt der Hinweisung auf das „Vermächtnis Straußens“ bei: „Wir möchten jeden unserer Leser, der sich mit der religiösen Frage auseinandersetzen will, dringend bitten, sich die größeren Schriften des Verfassers zu verschaffen, zumal die „Bibelglaube und Christenthum“ und „Der geschichtliche Christus und seine Idealität“ betitelten. Wie hoch stehen diese Bücher über allem, was von dem theologischen Epigonenthum auf den Markt gebracht wird! Wer für die eigenartigste und machtvollste Persönlichkeit der Geschichte ein so feines Verständnis zu erschließen weiß, der hat ein Recht, gehört zu werden, und die Pflicht, von sich hören zu lassen. Es mehren sich die Anzeichen, dass man anfängt, ihn nach seiner Bedeutung zu schätzen; wir hoffen, seine zündenden Worte noch öfter zu vernehmen.“

Die classische Bildung in der Gegenwart.

Von Dr. S. Goldschmidt-Romrod.

I.

Nicht unrecht hatte der alte Heraklid, wenn er behauptete, dass in der Welt „alles fließt“. Denn auf allen Gebieten menschlichen Könnens und Denkens beobachten wir einen fortwährenden Wechsel: das weniger Vollendete wird von dem Vollendeteren verdrängt, das Gute muss dem Besseren weichen.

Um so auffälliger muss es daher erscheinen, wenn man auf einem Gebiete Stagnation bemerkt, wenn man sieht, wie Jahrhunderte lang dieselben Mittel zur Erreichung desselben Zweckes in Anwendung gebracht werden, wie man an ihnen unentwegt festhält und sie nicht durch andere ersetzt, welche spätere Jahrhunderte gezeitigt haben.

Alles dies ist bei unseren Gymnasien der Fall. Seit ihrem Bestehen lässt man sich in ihnen von der Idee leiten, dass die Betreibung der classischen Sprachen allein es ermöglicht, ein wahrhaft gebildeter Mensch zu werden, dass sie das beste Mittel abgeben, unsere Geisteskräfte zu stärken und unseren Geschmack zu bilden. Dass die classischen Sprachen in früherer Zeit diese Rolle spielten, ist nicht zu verwundern; die ersten Lehrer, die Mönche, mussten naturgemäß ihre Sprache, die lateinische, in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, sollten doch ihre Schüler vorzugsweise Kleriker werden. Später wurde an dieser Einrichtung festgehalten und besonders durch Agricola's und Melancthons Anregung die griechische Sprache der lateinischen an die Seite gesetzt. Und so ist dies bis in die Neuzeit geblieben. Beinahe unangefochten haben die classischen Sprachen ihre Stellung bis in dieses Jahrhundert behauptet. Erst seit dieser Zeit beginnt es sich zu ändern, man fängt an zu untersuchen, ob wirklich die classischen

Sprachen diese Hochschätzung verdienen, ob sie wirklich ein so ausgezeichnetes Bildungsmittel abgeben, dass ihnen kein anderes ebenbürtig an die Seite gesetzt werden kann.

An einer anderen Stelle (Zeitung f. d. h. Schulwesen Deutschlands) habe ich gezeigt, dass die classischen Sprachen diese Stellung nicht verdienen, dass es vielmehr andere Gegenstände gibt, welche mindestens ebensoviel, wenn nicht mehr leisten, und welche besonders das voraus haben, dass sie unseren modernen Verhältnissen entsprechen. Gerade auf diesen Punkt ist bei der Besprechung der Gymnasial-Realschulfrage bis jetzt nicht der genügende Wert gelegt worden, und doch verdient diese Seite der Frage die ernsteste Würdigung. Denn nichts kann verderblicher für einen Jüngling sein, als wenn er in der Schule Ideen und Ansichten einathmet, einerlei ob bewusst oder unbewusst, die auf die realen Verhältnisse der Gegenwart nicht mehr passen, oft sogar in directem Gegensatze zu denselben stehen, und welche er folglich später im Leben mühsam aus seinem Innern ausrotten muss.

Besonders die griechische Lectüre hat, wie ich an zwei Beispielen zeigen werde, solche Mängel, während dieselben bei der lateinischen Lectüre weniger hervortreten.

So wird z. B. in der Prima des Gymnasiums gewöhnlich Oedipus gelesen. Die Fabel dieses Stückes ist bekanntlich die, dass König Laios von Theben seinen Sohn Oedipus aussetzen lässt, weil ein Orakel-spruch ihm verkündet, dass er ihm das Leben rauben würde. Oedipus wird jedoch von korinthischen Hirten ihrer Königin gebracht, die ihn an Sohnesstatt erzieht. Später erfährt Oedipus seine Herkunft und verlässt Korinth, um seine Eltern aufzusuchen. Er wandert nach Theben und erschlägt auf diesem Wege, sozusagen aus Nothwehr, seinen Vater, ohne von seinem Verwandtschaftsverhältnis mit dem Erschlagenen eine Ahnung zu haben. In Theben vernichtet er die Sphinx und heiratet infolge dessen seine Mutter Jocaste. Die Götter schicken zur Strafe für diese Verbrechen die Pest nach Theben, und als das Orakel auf Befragen erklärt, Theben sei von der Pest heimgesucht, weil der Mord des Laios ungesühnt geblieben, lässt Oedipus genaue Nachforschungen anstellen und erfährt den ganzen Hergang. Aus Verzweiflung sticht er sich die Augen aus, wird von seinen Söhnen aus Theben verbannt und irrt, nur von seiner treuen Tochter Antigone geführt, von Ort zu Ort, bis er endlich im Haine der Eumeniden Ruhe findet. Jetzt sind die Götter mit ihm ausgesöhnt und versprechen dem Lande Glück und Gedeihen, welches seine Gebeine birgt. Die Söhne

des Oedipus laden daher ihren Vater zur Rückkehr nach Theben ein; er aber verflucht sie und stirbt an der Stätte, die ihn gastlich aufgenommen.

Oedipus, der also an seinen Verbrechen ganz unschuldig ist, wird von den schrecklichsten Schicksalen verfolgt, sein ganzes Geschick ist ein Spielball in den Händen des blinden Fatums. Was kann nun der Schüler aus diesem Stücke lernen? — Er wird hier Ideen und Anschauungen einathmen, die mit den modernen in vollstem Gegensatze stehen, ja die sogar unmoralisch sind. Denn wenn über dem Menschen das blinde Fatum waltet, wenn er nicht der Schmied seines eigenen Glückes ist, so kann es für ihn einerlei sein, ob er gut oder schlecht handelt; er hat ja doch dasselbe in seinem Leben zu erwarten. Wie verhängnisvoll eine solche Lectüre wirken kann, brauche ich nicht weiter auszuführen; ich möchte nur darauf hinweisen, dass hierin vielleicht ein Grund für die traurige Thatsache zu suchen sei, dass verhältnismässig so viele Studenten, die sich doch meistens aus der Elite der Gesellschaft recrutiren, während ihrer Studienzeit auf eine so traurige Art zu Grunde gehen; ich glaube, dass ein grosser Theil von ihnen ihren Untergang diesem Fatalismus zu verdanken hat, den sie durch solche Lectüre einsaugten, und der sie dahin führte, sich ihren Leidenschaften und Begierden vollständig hinzugeben. Dass die Zahl dieser Opfer nicht grösser ist, kommt jedenfalls daher, dass der gesunde Sinn die Leute meistens vor solchen Ideen bewahrt und schützt.

Das zweite Beispiel entnehme ich dem Homer. Mit welcher Begeisterung schildert der Dichter in seiner Ilias den „Götter gleichen Achilles“, mit welchem Redeschwall preist er seine Thaten! Er ist der Sieger über Hector, den größten Trojaner, und doch repräsentirt Achilles nur die rohe Kraft, das Faustrecht so zu sagen, während wir in Hector einen Helden im wahren Sinne des Wortes erblicken. Er macht dem Achilles vor dem Entscheidungskampfe den Vorschlag, dass der Sieger den Leichnam des Besiegten schonen und ihn seinen Freunden überlassen soll. Jedoch der auf seine Kraft stolze Pelide weist diesen Vorschlag höhnisch zurück und schändet nach erfochtenem Siege den Leichnam seines Gegners auf eine Weise, wie es kaum ein Wilder thun würde.

Und eine solche Lectüre soll besonders geschmack- und gemüthbildend für einen Primaner sein? Wird er aus ihr erkennen, dass man auch den tapferen Gegner achten und ehren soll, wird er aus ihr die Lehre ziehen, dass in der Welt die rohe Kraft allein nicht ausreicht,

sondern dass man zu einer ehrenhaften Laufbahn noch besonders Intelligenz und edle Gesinnung bedarf? Ich glaube kaum, dass solche Lehren aus dieser Lectüre zu ziehen sind, sondern halte vielmehr dafür, dass sie nur verbildend wirken kann. Und es sollten daher die alten Philologen nicht so großartig von ihrem Homer reden, dessen Lectüre überdies dem Gereiften meist ein Lächeln abnößtigt, „wie wenn ein Mann dem Spiele eines geschäftigen Knaben zusieht“.

So könnte man bei fast allen griechischen Classikern zeigen, in welchem Gegensatze sie zu den modernen Culturverhältnissen stehen, wie sie für unsere Zeit nicht mehr passen. Deshalb werden wir in nicht allzuferner Zukunft erleben, dass man aufhören wird, die Kenntnis des Griechischen als unerlässliche Vorbedingung irgend eines wissenschaftlichen Studiums anzusehen. Denn nur der Hinweis auf den außerordentlich bildenden Wert der griechischen Classiker war es, der dieser Sprache bis jetzt ihre Stellung erhielt, da die Phrase von der allein seligmachenden formalbildenden Kraft des Griechischen glücklicherweise größtentheils in ihrer Hohlheit erkannt ist.

Mit Recht bemerkte der Reichskanzler Fürst Bismarck in einer Reichstagssitzung, als man aus der Schwierigkeit der griechischen Grammatik deren formalbildenden Wert und infolge davon deren Nothwendigkeit für jeden höheren Jugendunterricht herleiten wollte, dass man aus demselben Grunde verlangen könne, jeder Gebildete solle Chinesisch oder Sanskrit lernen, denn diese Sprachen seien grammatisch noch schwieriger als das Griechische und ihre Litteratur enthalte, wie die griechische, sicherlich noch viele uns unbekanntes Ideen.

Was nun die lateinische Sprache betrifft, so kann man sich schon eher mit ihrer Stellung befreunden. Zu ihren Gunsten ist besonders anzuführen, dass unser ganzes öffentliches Leben noch von römischen Ideen und Grundsätzen durchzogen ist, dass sie in der Kunst und Wissenschaft eine bedeutende Rolle spielt, indem sie fast überall die Terminologie liefert. Das Lateinische ist die internationale Gelehrtensprache gewesen, und man darf daher von jedem künftigen Studirenden verlangen, dass er diese Sprache versteht und sie bis zu einem gewissen Grade beherrscht. Jedoch vollständig falsch ist es, wenn man die Bildung eines Menschen nach seiner Kenntnis des Lateinischen beurtheilen will. Im allgemeinen ist es nicht nothwendig, dass man das Lateinische etwa vom philologisch-historischen Standpunkte aus zu beurtheilen verstehe; dies ist Sache der Philologen von Fach. Wer von der lateinischen Sprache so viel weiß, wie im heutigen Realgym-

nasium gelehrt wird, hat im allgemeinen genug von ihr gelernt; wenn er das Bedürfnis fühlt, sich weiter mit ihr zu beschäftigen, so ist er im Stande, dies selbstständig und ohne fremde Hilfe zu thun.

Viel hat schon das Lateinische von seiner führenden Stellung verloren, aber noch viel muss es verlieren, bis es seinen ihm wirklich gebührenden Platz einnehmen wird. Die Zeit eilt jetzt mit Riesenschritten voran, und deshalb wird es nicht mehr so lange dauern, als es der scheinbar so festgefügte Bau unseres heutigen Gymnasiums vermuthen lässt, bis die lateinische Sprache von ihrem Piedestal gestürzt werden wird. Der Tag, an dem dies geschehen, wird mit goldenen Buchstaben in die Culturgeschichte der Völker eingezeichnet sein; denn er wird den Sieg der modernen Bildungsmittel über die antiken, er wird die Herrschaft der Vernunft über längst veraltete Vorurtheile bedeuten. An diesem Tage wird die moderne Zeit aufhören sich selbst das Armutszeugnis auszustellen, als sei sie nicht im Stande gewesen, etwas den Alten Ebenbürtiges hervorzubringen.

Die einclassige „Mittelschule“.*)

Von Rector G. Tiemann-Neu-Ölsburg.

Ogleich durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. October 1872 in Preußen die sog. „Mittelschule“ geschaffen ist, so ist in kleineren Städten und Flecken diese Schuleinrichtung doch nur verhältnismäßig selten in der Weise, wie die Bestimmungen es vorschreiben, durchgeführt. Für diese Orte ist die Einrichtung der mindestens fünfclassigen Mittelschule neben der Volksschule mit zu großen Kosten verbunden, welche in keinem Verhältnis stehen zu der geringen Kinderzahl, für welche dieselbe berechnet ist. Selbst mittelgroße Städte haben die Mittelschule, nachdem sie bereits eingerichtet war, wieder fallen lassen, weil sie den Erwartungen, abgesehen vom Kostenpunkte, nicht entsprach.

Weil nun aber in den kleineren Städten ebenfalls oft das Bedürfnis vorliegt, eine Bildungsanstalt zu haben, welche den Kindern eine über das Lehrziel der Volksschule hinausgehende Bildung zu bieten im Stande ist, da doch immer Eltern da sind, welche wünschen, ihre Kinder später einer höheren Bildungsanstalt, einem Gymnasium oder einer Realschule, zuzuführen, so bestanden an vielen Orten seit einer Reihe von Jahren Schulen meist privaten Charakters, welche den Zweck hatten, Kinder für diese Anstalten vorzubereiten. Bis vor kurzem wurden diese Schulen (gewöhnlich „Rectorschulen“ genannt) meistens von Candidaten der Theologie oder der Philologie geleitet, welche hier sich die ersten pädagogischen Sporen verdienten und natürlich so bald als möglich suchten, eine bessere Stelle zu erhalten;

*) Bitte zu beachten, dass hier der Ausdruck „Mittelschule“ nach preußischem Sprachgebrauche angewendet ist, während in Süddeutschland und Österreich „Mittelschule“ als Collectivname für Gymnasium, Realschule etc. gebraucht wird. D.

oder es waren die Lehrer „alte Herren“, denen es nicht gelungen war, eine bessere Anstellung zu finden, und die nun, mit sich und der ganzen Welt unzufrieden, gleichsam wie zu einem Rettungsanker zur Pädagogik gegriffen hatten. In beiden Fällen war natürlich die Schule übel berathen und die Resultate, welche erzielt wurden, waren höchst klägliche. Die Schulbehörde bekümmerte sich um diese Rectorschulen so gut wie gar nicht, ja man war in vielen Fällen von der Existenz derselben nicht einmal unterrichtet.

Im Laufe der siebenziger Jahre trat glücklicherweise hierin eine Änderung ein. Die Regierung kam zu der Einsicht, dass die Rectorschulen in der Weise, wie sie früher bestanden, ihren Zweck nur unvollkommen erfüllen konnten, und dass es doch Pflicht der Schulbehörde sei, auch diesen Schulen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. An vielen Orten, wo bereits eine vier- bis sechsclassige Volksschule bestand, wurden nun die Rectorschulen organisch mit der Volksschule verbunden. Sie büßten ihren privaten Charakter ein, wurden dem Schulvorstande und der Aufsicht der Schulbehörde unterstellt und mussten nach einem bestimmten Plane arbeiten. Von den Lehrern an diesen Schulen wurde verlangt, dass sie nicht allein die Prüfung für Mittelschulen, sondern auch die für Rectoren absolvirt hatten, weil ihnen zugleich die Leitung der Volksschule übertragen wurde.

Auf diese Weise erreichte man einen doppelten Zweck: erstlich erhielt man tüchtigere Lehrkräfte für diese Schulen, und zweitens erhielt man für die Volksschule eine einheitliche Leitung. Die Benennung der Schule wurde an manchen Orten jetzt ebenfalls eine andere. Die Behörden nennen sie meistens „gehobene Abtheilung der Volksschule“, auch wol „Selecta“ oder „einclassige Mittelschule“. Zuerst wurde diese Schuleinrichtung, wenn ich nicht irre, im Regierungsbezirk Arnberg durch den um das dortige Schulwesen hochverdienten Schulrath Hilscher zur Ausführung gebracht.

Da die einclassige Mittelschule den Zweck hat, solchen Knaben, welche später ein Gymnasium oder eine Realschule besuchen sollen, die Möglichkeit zu bieten, bis zu einem gewissen Alter bezw. bis zur Confirmation im Elternhause zu verbleiben, so muss sie in ihren Lehrplan zwei fremde Sprachen, Latein und Französisch, aufnehmen; außerdem ist in der Geometrie zu unterrichten. Das Ziel, welches erreicht werden soll, ist, dass die Kinder nach Absolvirung der Schule in die Tertia aufgenommen werden können. Die Arbeit an der Schule ist also keine leichte, zumal wenn man erwägt, dass der Lehrer

fast in allen Fächern mehrere Abtheilungen hat; schon die Aufstellung des Lehrplanes und des Stundenplanes ist nicht ohne Schwierigkeit.

Da die Knaben spätestens mit dem zehnten Jahre anfangen müssen, Latein zu lernen, so ist dieses Lebensalter als der Zeitpunkt anzusehen, in welchem unter normalen Verhältnissen die Aufnahme in die Mittelschule erfolgen muss. Ist die Volksschule, zu welcher die Mittelschule gehört, eine vierclassige, so werden die Kinder die vierte und die dritte Classe ganz, in der zweiten Classe den ersten Jahrescursum durchgemacht haben. Drei Jahre müssen sie mindestens in der Classe bleiben; diese drei Jahrescurse entsprechen der Sexta, Quinta und Quarta eines Gymnasiums. Jedoch nicht alle Knaben werden in drei Jahren das Ziel erreichen; für manche ist ein vierjähriger Besuch der Classe nothwendig. Es befinden sich also in derselben Kinder von 10—14 Jahren; durch diese Verschiedenheit des Alters wird die Arbeit wesentlich erschwert. Nun ist es freilich nicht nothwendig, dass die Schüler der Mittelschule in allen Fächern gesonderten Unterricht erhalten; in einigen Disciplinen können sie gar wol mit den Schülern der Volksschule gemeinsam unterrichtet werden. Eine solche Combination hat außerdem noch den Vortheil, dass das Band der Zusammengehörigkeit zwischen den Schülern der Volksschule und denen der Mittelschule nicht zerrissen wird, was bei einer völligen Trennung gar leicht der Fall ist. Ohne Bedenken kann eine Combination stattfinden bei dem Unterrichte in der Religion, im Zeichnen, Singen, in der Geographie und bis zu einem gewissen Grade auch im Rechnen; getrennter Unterricht muss ertheilt werden: in den fremden Sprachen, in der Mathematik, in der Naturkunde, der Weltgeschichte und beim letzten Jahrgange im Rechnen.

Der Unterricht in der lateinischen Sprache beginnt mit dem Eintritt der Knaben in die Classe, und derselbe ist also in drei Abtheilungen zu ertheilen; mit dem Französischen und der Mathematik wird erst im zweiten Jahre begonnen, und es sind hier demnach zwei Abtheilungen zu machen. Während jedoch beim Lateinischen und Französischen der Lehrer jede Abtheilung getrennt unterrichten muss, kann er in der Mathematik eine Combination der beiden Abtheilungen eintreten lassen, und zwar so, dass er der einen Abtheilung eine schriftliche Arbeit gibt, während er die andere unterrichtet. Im Rechnen tritt ein gesonderter Unterricht erst im letzten Jahrgange ein, so dass hier nur eine Abtheilung gebildet wird; in allen andern Fächern sind sämtliche Schüler in einer Abtheilung.

In der Mittelschule sind demnach folgende Stunden zu ertheilen:

1. Religion	4	Stunden, combinirt mit der Volksschule.
2. Deutsch	4	„
3. Latein	4	„ in jeder Abtheilung, in Summa 12.
4. Französisch	3	„ in jeder Abtheilung, in Summa 6.
5. Rechnen	4	„ theilweise combinirt mit d. Volksschule.
6. Geographie	2	„ combinirt mit der Volksschule.
7. Naturkunde	2	„
8. Weltgeschichte	2	„
9. Mathematik	2	„
10. Zeichnen	2	„ combinirt mit der Volksschule.
11. Singen	2	„ desgleichen.
12. Turnen	2	„ desgleichen.

33 Stunden.

Diese 33 Stunden haben jedoch nur die Knaben der beiden obern Abtheilungen, und diese auch nur im Sommer, da im Winter gewöhnlich kein Turnunterricht ertheilt wird. Die Knaben des ersten Jahrescurtus haben, da für sie das Französische und die Mathematik noch wegfällt, im Sommer 28, im Winter 26 Stunden. Eine Überbürdung an Stunden findet also bei den Schülern nicht statt; wie ist es aber mit der Überbürdung bei dem Lehrer?

Die Gesamtsumme der zu ertheilenden Stunden beträgt 44; von diesen sind 12 mit der Volksschule combinirt. Sollte nun der Ordinarius der Mittelschule die übrigen 32 Stunden allein ertheilen, so würde für ihn entschieden eine Überbürdung stattfinden, zumal in fast allen Fächern die Correcturen der häuslichen Arbeiten der Schüler hinzukommen. Da außerdem ihm als Rector die Leitung der Volksschule obliegt, welche doch auch Zeit und Arbeit erfordert, so ist es selbstverständlich, dass eine Entlastung stattfinden muss. Das Maximum, welches der Ordinarius ertheilen kann, sind 20 Stunden — außer den 12 lateinischen und 6 französischen also noch 2, entweder Weltgeschichte oder Naturkunde oder Mathematik. Für die übrigen 12 Stunden müssen die Lehrer der Volksschule herangezogen werden, wodurch für dieselben auch noch keine Überbürdung entsteht, zumal in der Unterclassen ja nur 20 Stunden gegeben werden und der Lehrer dieser Classe häusliche Correcturen nicht hat; auch der Lehrer der dritten Classe, welcher in derselben 24 Stunden zu geben hat, kann noch zu einigen Stunden in der Mittelschule herangezogen werden.

Was nun den durchzunehmenden Stoff anbetrifft, so muss sich die Schule in den beiden fremden Sprachen und der Mathematik nach

demjenigen Gymnasium richten, in welches voraussichtlich die meisten Kinder übergehen; auch wird man gut thun, wo möglich in diesen Fächern dieselben Lehrbücher zu gebrauchen, welche an dem Gymnasium in Gebrauch sind, damit den Kindern der Übergang erleichtert wird.

Ich will nun noch kurz die Lehrbücher, welche ich in der Schule erprobt habe, und die Ziele, welche ich zu erreichen bemüht bin, angeben; vielleicht ist dem einen oder dem andern Leser dieser Blätter damit gedient. Über die zu befolgende Methode, besonders beim fremdsprachlichen Unterricht, spreche ich vielleicht ein anderes Mal.

Im Lateinischen gebrauche ich in meiner Schule seit einigen Jahren mit recht gutem Erfolge die Grammatik von Ellendt-Seyffert nebst den dazu gehörigen Übungsbüchern von Wesener für Sexta, Quinta und Quarta. Der Stoff, welcher in der Grammatik durchzunehmen ist, ist durch diese Übungsbücher genau vorgeschrieben. Zur Lectüre benutze ich im zweiten Jahre das „lateinische Lesebuch aus Herodot“ von Weller, im dritten Jahre das von demselben Verfasser herausgegebene „lateinische Lesebuch aus Livius“. Ich ziehe diese Bücher entschieden dem früher überall gebräuchlichen Cornelius Nepos vor, die Kinder übersetzen die Stücke mit größerem Interesse und es sind zu schwierige Constructionen und die ellenlangen Sätze, wie sie im Nepos oft vorkommen, vermieden. — Im Französischen arbeite ich in den beiden Jahren die „Elementargrammatik“ von Plötz durch und lasse dazu im zweiten Jahre zur Lectüre den ersten Theil des französischen Lesebuches von Lüdeking treten. — Dem Unterrichte in der Mathematik habe ich das Lehrbuch der Planimetrie von Wittstein zu Grunde gelegt, und ich nehme aus demselben im ersten Jahre die Lehre von den Winkeln, Parallelen und Dreiecken, §§. 1—91, im zweiten Jahre unter theilweiser Wiederholung des Pensums des ersten Jahres die Lehre von dem Viereck, §§. 92—129, durch. Im zweiten Jahre bleibt mir dann noch Zeit, das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln mit den Kindern durchzunehmen.

Die vier deutschen Stunden habe ich an die verschiedenen Zweige dieses Unterrichts in der Weise vertheilt, dass zwei auf die Behandlung der Grammatik, eine auf Aufsatzübungen und eine auf das Lesen verwendet wird. Dem Unterricht in der Grammatik habe ich die „Übungsschule in der deutschen Sprache, 3. Stufe“, herausgegeben vom Lehrerverein zu Hannover, zu Grunde gelegt; nach diesem Buche werden Wort- und Satzlehre genau durchgenommen. Alle 14 Tage lasse ich einen Aufsatz fertigen, welcher in der ersten Woche mit

den Kindern mündlich durchgenommen, darauf als häusliche Arbeit ausgeführt und in der zweiten Woche dem Lehrer zur ersten, jedoch von den Schülern auszuführenden, Correctur vorgelegt wird. Alsdann wird der Aufsatz ins „Reine“ geschrieben und nun von dem Lehrer corrigirt. Stoffe der Aufsatzübungen sind Erzählungen und Beschreibungen, Schilderungen von Selbsterlebtem, namentlich auch in Briefform; alsdann leichte, im Gesichtskreise der Schüler liegende Ausarbeitungen nach einer vorher durchgenommenen Disposition. Für den Leseunterricht gebrauche ich das Lesebuch von Lüben und Nacke, 6. Theil; an der Hand dieses Buches erhalten die Kinder zugleich einen Einblick in den reichen Schatz unserer nationalen Literatur und in das Leben der hervorragendsten Dichter und Schriftsteller.

Den weltgeschichtlichen Stoff habe ich auf die drei Jahrgänge in der Weise vertheilt, dass im ersten Jahre die Geschichte der alten Welt, vornehmlich die der Griechen und Römer, im zweiten Jahre die Geschichte des deutschen Volkes bis einschließlich des dreißigjährigen Krieges, im dritten Jahre die Geschichte Preußens und Deutschlands bis zur Jetztzeit durchgenommen wird. Es bedarf wol kaum der Erwähnung, dass aus diesen drei Kreisen nicht alles durchgearbeitet werden kann; wie wäre das möglich? Ich richte mich bei der Auswahl nach dem Lehrbuche von Schmelzer in Hamm, welches mir stets gute Dienste geleistet hat. In welcher Weise ich den Geschichtsunterricht ertheilt wünsche, darüber habe ich in den „Gedanken über den Geschichtsunterricht“ in Kehr's Pädagogischen Blättern, 1883, mich ausgesprochen. Was ich dort von der Oberklasse der Volksschule gesagt habe, gilt mit geringen Modificationen auch von der einclassigen Mittelschule.

Im naturkundlichen Unterricht lege ich in der Mittelschule mehr Gewicht auf die Naturgeschichte als auf die Naturlehre, weil für erstere die Kinder auf dieser Altersstufe mehr Verständnis und daher auch mehr Interesse haben. Die Naturlehre kann um so mehr zurücktreten und auf das Nothwendigste beschränkt werden, als auch auf dem Gymnasium erst in den höheren Classen dieselbe eingehend behandelt wird. Die in der Naturgeschichte zu behandelnden Stoffe werden aus allen drei Reichen genommen. In der Zoologie ist den Kindern zu geben die Eintheilung in die verschiedenen Thierclassen, sodann ein Einblick in den Bau und das Leben des menschlichen Körpers und das Wichtigste aus der Gesundheitslehre; alsdann folgt die Beschreibung von Thieren (der wichtigsten Repräsentanten) in der Reihenfolge des Systems. In der Botanik sollen die Schüler mit

dem Linné'schen und den hervorragenden Classen des natürlichen Systems bekannt gemacht werden und möglichst viele der einheimischen Pflanzen, deren Nutzen oder Schaden, kennen lernen. Von ausländischen Pflanzen lasse ich nur die behandeln, welche als Handelsartikel von Wichtigkeit sind. In der Mineralogie lasse ich die einheimischen und diejenigen fremden Mineralien, welche auf das Leben der Menschen einen hervorragenden Einfluss haben und zur Anschauung gebracht werden können, mit den Kindern durchnehmen.

Im Rechnen werden die Kinder nur im letzten Schuljahr getrennt unterrichtet. Nach dem Lehrbuche von Heuer kommen zur Behandlung Abschnitt X. (Waarenberechnung), XI. (Flächen- und Körperberechnung), XII. (Gesellschaftsrechnung), XIII. (Vermischungsrechnung), und das Wichtigste aus Abschnitt XIV. (Gold- und Silberrechnung).

Da in den übrigen Fächern die Schüler der Mittelschule mit denen der Volksschule vereinigt sind, so gilt in denselben auch für erstere der Lehrplan der Volksschule. Darauf näher einzugehen ist hier wol nicht nöthig.

Unter der Leitung tüchtiger und erfahrener Schulmänner wirken in vielen kleinen Städten die einclassigen Mittelschulen in großem Segen und erfüllen vollständig ihren Zweck. Obgleich dieselben in erster Linie eine Vorbereitungsanstalt für das Gymnasium sein sollen, so wird aus dem Vorstehenden doch zu entnehmen sein, dass auch solche Knaben, deren Schulbildung mit der Confirmation als abgeschlossen zu betrachten ist, mit Nutzen an dem Unterricht in denselben theilnehmen können.

Zum elementaren Rechenunterricht.*)

Von *A. Reschke-Elberfeld.*

I. Grundsätze.

Der Rechenunterricht ist eine der leichtesten und dankbarsten Disciplinen für Lehrer und Schüler der Unterstufe. — „Das ist nun wiederum eine jener gewagten Behauptungen, welche so häufig ohne sachlichen Hintergrund in die Welt geschleudert werden“, höre ich dabei manchen Leser ansprechen, da mir auch Klagen über die dem Rechenunterrichte sich entgegenstellenden Schwierigkeiten bekannt sind. Nur Geduld! Hier spricht kein reiner Theoretiker oder irgend einer vom sogenannten „grünen Tische“ aus. Eine zehnjährige Praxis auf der „Unterstufe“ heißt mich jenen Satz an die Spitze meines Artikels stellen. Wird der Rechenunterricht aber verfehlt ertheilt, so müssen die Resultate gering sein; es stellt sich infolgedessen eine Unzufriedenheit heraus, und Klagen über die Schwierigkeiten dieser Disciplin können alsdann nicht ausbleiben. Als verfehlt aber muss ich die Ertheilung des Rechenunterrichtes bezeichnen, wenn z. B. gleich in den ersten Schultagen oder „so früh wie möglich“ die Ziffern geschrieben werden, oder „die Bedeutung der Zeichen $+$, $-$, \times beigebracht“ wird, wenn von Lehrenden Aufgaben mit den betreffenden Resultaten an die Wandtafel geschrieben und die Kinder veranlasst werden, diese Reihen so lange zu lesen, bis sie „sitzen“, wenn z. B. Personen, die dazu noch eine hervorragende Stellung im Lehrkörper einnehmen, noch heute sagen können: „Kinder, lernet zu morgen den sechsten Vers aus dem Einmaleins!“ endlich wenn, wie Kreisschulinspectoren und andere in einflussreichen Stellen stehende Schulmänner bezeugen, auch der mündliche Rechenunterricht

*) Veranlasst wurde die Niederschrift dieses Artikels durch die Abhandlung: „Praktische Winke zur Anwendung der Grube'schen Methode beim ersten Rechenunterricht. Von Director A. Goerth-Insterburg.“ Pädag. VI, Heft 12. D. V.

von verschiedenen „Lehrpersonen“ nicht einmal ohne Buch in der Hand ertheilt wird,

Wann kann man aber mit der Ertheilung des Rechenunterrichtes zufrieden sein? Etwa, wenn eine bestimmte Methode bis auf das Einzelne streng befolgt wird? Nein, sage ich. Auch bei Anwendung der anerkannt besten Methode kann der Rechenunterricht auf schwachen Füßen stehen; die Methode allein ist daher nicht maßgebend bei der Beurtheilung, ob der Rechenunterricht gut oder mangelhaft ertheilt wird. Für mich würde Folgendes entscheidend sein: Erstens müssen die Schüler einer Classe gut, d. h. gewandt, rechnen; das Verstehen der Rechenoperationen allein genügt nicht. Zweitens aber müssen sie auch gern rechnen; Lust und Liebe muss man von ihren Gesichtern lesen können, wenn es „kleine Nüsse“ zu knacken gibt. Findet man beides in einer Classe vor, so wurde der Rechenunterricht von dem betreffenden Lehrer gut ertheilt, auch wenn der strenge Theoretiker in der langen Entwicklungsreihe vielleicht hin und wieder eine kleine Lücke vorfinden sollte.

Was ist nun zur Erreichung der angegebenen Ziele nöthig? Nur Folgendes:

- a) Geschickte Behandlungsweise der verschiedenen Rechenoperationen und daran anschließende mannigfache Übung.
- b) Größtmögliche Berücksichtigung der geistigen Fassungskraft des Kindes.
- c) Ein lebendiger Geist in der Unterrichtsstunde.

Fangen wir mit c) an. Um nicht missverstanden zu werden, will ich nur bemerken, dass ich unter dem „lebendigen Geiste in der Unterrichtsstunde“ kein Hin- und Herwogen der Kindermenge verstehe. Wenden will ich mich nur gegen die Pedanterie, welche sich häufig so breit (zum Glück auch oft lächerlich) macht. Ist diese Pedanterie auch in den oberen Classen nur wenig am Platze, so ist sie aus dem Elementarunterrichte vollkommen zu verbannen. Man versuche es mit ihr und sehe zu, wie weit man komme. Nur von einem bestimmten Platze des Schulzimmers aus lässt sich z. B. die ganze Sache wirklich nicht gut machen, und wird die Classe von einer Heiterkeit ergriffen, wenn der Lehrer ein recht drastisches Beispiel wählt, um die in Rede stehende Wahrheit seinen sechsjährigen Schülern recht „handgreiflich“ zu machen, so habe man dagegen nichts einzuwenden. Das ermuntert auch die Schwachen und weckt ihr Interesse an dem Gegenstande. — Hin und wieder habe ich die Kinder meiner Classe auf die bevorstehende Rechenstunde ganz be-

sonders aufmerksam gemacht. Sofort erglänzten ihre Gesichter, und ihre Freude offenbarte sich im Händeklatschen. Dieses führe ich jedoch nur an, um zu beweisen, dass kleine Kinder nicht nur gern „interessante Geschichtchen“ hören, sondern auch mit Lust und Liebe bei dem „trockenen Rechenunterrichte“ verweilen.

b) Man muss sich wundern, was für Anforderungen da mitunter an die geistige Fassungskraft des Kindes gestellt werden. So sollen z. B. die Schüler des ersten Schuljahres sogar den ganzen Zahlenkreis von 1—100 durcharbeiten, und dabei darf keine Rechnungsart ausbleiben. Wer mit der methodischen Behandlung dieses Gebietes vertraut ist, der wird die Schwierigkeiten kennen, welche da für Lehrer und Schüler erwachsen. Zum Glück sind die Verirrungen in diesem Umfange in Elementarclassen der Volksschule nur noch wenig anzutreffen; so großartige Leistungen auch im Rechenunterrichte muthen sich in der Regel nur die Vorschulclassen höherer Lehranstalten zu. Ob dabei genügend erwogen wird, dass man es dort auch nur mit sechsjährigen Kindern zu thun hat!? Die Überzeugung allerdings habe ich, dass auch bei dem umfangreichen Ziele eine der geistigen Fassungskraft des Kindes entsprechende Entwicklung der einzelnen Rechenoperationen stattfinden kann. Das allein genügt aber nicht, es fehlt die Zeit zur fleißigen Übung, und das sechsjährige Kind darf nicht das meiste zu Hause einüben, sondern ihm muss dazu die Gelegenheit in der Schule geboten werden, woselbst es in zweifelhaften Fällen auf die Hilfe des Lehrers rechnen kann. Doch bei den weitgesteckten Zielen für die Classe wird zumeist im elterlichen Hause wiederholt, und das dort oft auftretende verzweifelnde Ringen nach Klarheit für die Sache, das Suchen nach Hilfe, das Weinen der kleinen Jammergestalt muss das Mitleid der Angehörigen oder das des Beobachters erregen. Sagte mir doch ein tüchtiger Lehrer einer höheren Lehranstalt vor Jahren etwa folgende Worte: „Wir haben viel zu viel mit den Kleinen im Rechnen durchzunehmen. Eine mehrjährige Erfahrung hat mich gelehrt, dass ich nur so und so viel Zeit auf die und die Rechenoperation verwenden darf, da das vorgeschriebene Pensum doch durchgenommen werden muss. Von meiner Praxis gehe ich jetzt nicht ab; kommt ein Kind nicht mit, so müssen die Eltern sehen, wie ihm anderweitig geholfen wird. Den Vorwurf, das Ziel der Classe nicht erreicht zu haben, werde ich mir von meinen Vorgesetzten nicht machen lassen.“

Man darf dem sechsjährigen Schüler nicht zu viel zumuthen. Über die geistige Fassungskraft der Mehrzahl der Kleinen hinaus

geht es aber auch, wenn ihnen die Begriffe, wie sie die vier Rechnungsarten bieten, „so früh wie möglich“ beigebracht werden sollen. In den schwächeren Köpfchen muss da eine Verwirrung eintreten. Besser ist's für die Kinder, wenn eins nach dem anderen behandelt, wenn nichts Neues durchgenommen wird, bevor das Alte gut sitzt. Hierdurch habe ich mich zugleich gegen die Behandlung der Zahlen nach Grube'scher Methode gewandt. Wol ist mir bekannt, dass diese Methode eine geistreiche ist, ja vielleicht eine geistreichere als die, welcher ich das Wort rede; auch glaube ich recht gern, dass ein geschickter Lehrer bei Anwendung dieser Methode ganz gute Resultate in seiner Classe erzielen kann. Die Hauptsache bei der Grube'schen Methode ist aber die Zahl, welche allseitig behandelt werden soll; ihr als Individuum können auf einmal nicht genug interessante Seiten abgewonnen werden. Der Zahl gegenüber stelle ich aber das Kind und erhebe nun die Frage: Wem müssen wir größere Aufmerksamkeit schenken, der Zahl oder der geistigen Fassungskraft des Kindes? Für mich steht es außer Frage, dass das Kind die größere Berücksichtigung verdient. An den noch schwachen Geist dürfen nicht zu hohe Anforderungen gestellt werden, und dass das Kind bei der Behandlung der Zahlen nach Grube'scher Methode sich bedeutend mehr anzustrengen hat, als wenn eine Rechenoperation nach der anderen langsam durchgenommen wird, muss jeder Kundige zugeben. Dazu kommt, dass der „sechsjährige“ Mensch nicht die Neigung hat, bei irgend einem Gegenstande so lange zu verweilen, bis diesem auch die letzte interessante Seite abgewonnen wird.

Denken wir an die Lehrer, so verursacht die Behandlung der Zahlen nach Grube'scher Methode sogar geschickten Praktikern manche Schwierigkeiten; kann dieses doch auch Herr Director Goerth-Insterburg nicht verhehlen, und ein Rechenunterricht, ertheilt in dem von Herrn Director Goerth geschilderten Geiste, muss gute Früchte zeitigen. Auch Herr Director Goerth macht die trübe Erfahrung, dass die Kinder „lange Zeit die Antwort schuldig bleiben“ und Begriffe „beständig verwechseln“; ja er greift bei einer Rechenoperation sogar zu einem „mechanischen Hilfsmittel“. Dabei arbeitet Herr Director Goerth im Verhältnis zu uns unter bedeutend günstigeren Verhältnissen; seine Classe zählt nur 40 Anfänger, wir in den Volksschulen haben dagegen in den Elementarclassen oft 80 Schüler und darüber; für uns wären demnach die Schwierigkeiten noch bedeutend größer.

Mehr als den Zahlenkreis von 1—100 für die ersten beiden Jahr-

gänge unserer stark besuchten Volksschule werden wol auch diejenigen nicht verlangen, welche der Behandlung der Zahlen nach Grube'scher Methode huldigen. Wiederholt habe ich aber eine andere (meiner Ansicht nach eine viel leichtere) Methode befolgt und die Erfahrung gemacht, dass die Kinder am Schlusse des zweiten Schuljahres den Zahlenkreis von 1—100 vollständig beherrschten. (Von einigen schwachbegabten Kindern muss man allerdings absehen; diese aber würden das absolvirte Pensum bei Anwendung der Grube'schen Methode gleichfalls nicht beherrschen.) Der praktische Schulmann wird nun von zwei Wegen, die zu demselben Ziele führen, jedenfalls denjenigen wählen, welcher den Kindern und dem Lehrer die wenigsten Hindernisse entgegenstellt; er wird, mit anderen Worten gesagt, die Zahlen, namentlich im ersten Schuljahre, nicht nach Grube'scher Methode behandeln, sondern die Schwierigkeiten, wie sie in den mehrfachen Begriffen der verschiedenen Rechenoperationen für das sechsjährige Kind entstehen, langsam nacheinander an seine Schüler herantreten lassen.

Sollen durch den Rechenunterricht befriedigende Resultate erzielt werden, so ist, wie ich unter a) hervorgehoben habe, vor allen Dingen eine geschickte Behandlungsweise der verschiedenen Rechenoperationen nothwendig, woran sich eine mannigfache Übung anschließen muss. Zu der geschickten Behandlungsweise der Zahlen gehört nun auch, dass der Lehrer bei seinem Unterrichte das Princip der größtmöglichen Anschaulichkeit voll und ganz beachte. Bei dieser allgemein bekannten Forderung ist aber für den Praktiker die Unterfrage: Zu welchen Anschauungsmitteln hat der Lehrende in erster Linie seine Zuflucht zu nehmen? von besonderer Wichtigkeit. Und da sage ich: Es sind nicht Personen oder Gegenstände, die in irgend einem Märchen oder in einer Erzählung vorkommen, sondern es sind Personen oder Gegenstände, die das Kind in Wirklichkeit greifen, fassen, fühlen, sehen, kurz wahrnehmen kann. Dass man auch durch solche Anschauungsmittel das „Interesse“ der Kinder nicht nur erregen, sondern längere Zeit erhalten kann, weiß ich aus vieljähriger Erfahrung.

Zu den empfehlenswerten Anschauungsmitteln gehören ferner nicht die kunstvollen, außerdem häufig noch so theuern Rechenmaschinen. Wollen wir eine Rechenmaschine benutzen, so reicht die sogenannte „russische“ vollkommen aus. Man hat an dieser einfachen Maschine

manches auszusetzen, und ich will gestehen, dass sie mir in den ersten Jahren meiner amtlichen Thätigkeit auch nicht zusagen wollte. Es sollte etwas „Kunstvolleres“ an ihre Stelle treten, und schon nahe die „Erfindungssucht“ in Gestalt einer starken Verführerin. Doch die Versuchung ist vorüber, nachdem ich zu der festen Überzeugung gekommen bin, dass wir der kunstvollen Anschauungsmittel für den Rechenunterricht überhaupt nicht bedürfen. Welche Aufgabe sollen denn diese Anschauungsmittel bei dem elementaren Rechenunterrichte überhaupt haben? Jedenfalls sollen sie dem Kinde eine richtige Vorstellung von den Zahlen und den an und mit diesen vorzunehmenden Operationen vermitteln. Wann hat aber das Kind die richtige Vorstellung von einer Zahl? Ich meine dann, wenn es sich bei irgend einer Zahl denkt, dass diese aus so und so vielen Einheiten besteht, oder dass zu der Zahl so und so viele Einheiten gehören. Kann ein Kind sich dieses jederzeit vergegenwärtigen, so wird es selten bei seinen Aufgaben irren, und irrt es dennoch, so kann es sich auch selbst corrigiren. Was das Kind sich nun unter der Einheit zu denken, oder wie groß es sich diese vorzustellen hat, das ist mehr nebensächlich, gehört auch nicht zum Wesen der Zahl. In der ersten Zeit wird das Kind die Einheiten schwerlich von Einzeldingen trennen, und denkt es sich z. B. bei der Zahl 6 sechs Mädchen, sechs Knaben, sechs Nüsse, sechs Äpfel, sechs Finger oder dergl., so hat es auch die richtige Vorstellung von dieser Zahl. Durchaus nothwendig ist es nicht, dass diese Einzeldinge, welche vom Kinde an Stelle der Einheiten gesetzt werden, gleich von Gestalt, gleich von Wert, gleich von Größe sein müssen. Unter Umständen würden letztere Annahmen sogar zu falschen Vorstellungen führen. Da, wie gesagt, der kleine Schüler die Einheiten schwerlich von den Einzeldingen trennen kann, so müssten, die Gleichheit der Einheiten vorausgesetzt, z. B. sechs Anzüge auch sechsmal so theuer sein als ein Anzug, sechs Männer sechsmal so groß sein als ein Mann etc., was in Wirklichkeit nicht immer der Fall ist. Soll das Kind nun die richtige Vorstellung von der Zahl erhalten, so müssen solche Anschauungsmittel angewandt werden, die das Kind an die Einheiten, woraus die Zahl besteht, im gegebenen Falle erinnern. Wird irgend eine Zahl durch Körper veranschaulicht, so muss das Kind sofort sagen können: „Das ist eine eins, fünf, acht etc. (das Kind nennt in der ersten Zeit dazu noch die Namen der Gegenstände). Legt man aber bei der Veranschaulichung der Zahlen das Hauptgewicht auf das Größenverhältnis, so ist das Kind nicht im Stande, beim Anblicke der Objecte jederzeit

sagen zu können, welche Zahlen durch sie dargestellt werden sollen. Ist der Körper für die Einheit da, so lässt sich nach einem Vergleich der übrigen Körper mit diesem Einheitskörper nachträglich sagen: das ist eine zwei, vier etc. Oder: der Körper stellt die zwei, die vier etc. dar. Fehlt aber der Einheitskörper unter den übrigen „Klötzen“, so können diese, falls sonstige Merkmale an ihnen fehlen, mit den entsprechenden Zahlennamen gar nicht benannt werden, da der Einheitskörper, mit welchem doch die übrigen „Klötze“ in Bezug auf ihre Größe verglichen werden sollen, ein sehr verschiedenes Volumen annehmen kann. Letztere Anschauungsmittel müssen daher als ungeeignet bezeichnet und aus Schulen, in denen sie noch anzutreffen sind, verbannt werden. Wir haben bessere Anschauungsmittel, denen wir denn auch den Vorzug vor allen anderen geben. Das sind die Schüler unserer Classe selbst, ferner Theile an ihrem Körper, die mannigfachen Gegenstände im Schulzimmer, Schlüssel, Geldstücke, Griffel, Stäbchen etc., endlich die russische Rechenmaschine. Dabei kann man, bis auf die Rechenmaschine, alle Anschauungsmittel ohne Geldausgabe beschaffen. Wie diese Anschauungsmittel zu verwenden sind, darauf soll im praktischen Theile hingewiesen werden. An dieser Stelle will ich aber noch bemerken, dass man auf der Unterstufe längere Zeit nur mit benannten Zahlen rechnen muss. Die Kinder behalten anfangs die Benennung bei, auch wenn man ihnen nur die reinen Zahlen gibt. Fragt man z. B.: Wieviel ist 3 und 2? so lautet in den meisten Fällen die Antwort: „drei und zwei sind fünf Kugeln, Striche, Finger“ und dergl. Da sie mit dieser Antwort entschieden den richtigen Begriff verbinden, so finde ich es für praktisch, keine Verbesserung an ihr vorzunehmen. Die Kinder lassen die Benennung von selbst fallen, nachdem man ihnen wiederholt nur reine Zahlen gegeben, ein Zeichen, dass sie den Begriff der Zahl erfasst haben, auch ohne über ihn Auskunft geben zu können; hoffentlich wird dies auch kein Pädagoge von dem Schüler verlangen. — Die Ziffern, das Rechnen mit Ziffern, die Bedeutung der Zeichen +, — etc.: dies alles tritt nicht „so früh wie möglich“, sondern so spät wie möglich auf, wenn wir nicht eine Verwirrung in den Köpfen unserer lieben Jugend anrichten, sondern Lust und Liebe für den Gegenstand bei ihnen wecken und pflegen wollen. Genaueres darüber wird sich aus dem zweiten Theile dieser Arbeit ergeben.

II. Gang, nebst Bemerkungen und praktischen Winken.

1. Der Zahlenkreis von 1—5.

Verschiedene Methodiker behandeln gleich den Zahlenkreis von 1—10, ohne dem kleineren Zahlenkreise noch specielle Aufmerksamkeit zu schenken. Aus besonderen Gründen halte ich es für richtiger, wenn zuerst der Zahlenkreis von 1—5 zur Behandlung kommt. Nur einen Grund dafür will ich hier anführen. Stehen mehrere Gegenstände neben einander und sieht das Kind diese an, so hat es sofort den Eindruck der Mehrheit; sind es nur wenige, so weiß es auch gleich die Anzahl der Gegenstände, ohne sie vorher gezählt zu haben. Davon kann man sich jederzeit überzeugen. Die Anzahl der Einzeldinge wird schneller angegeben, als das Zählen derselben überhaupt stattfinden kann. Dies hat aber wiederum auch seine Grenzen. Je größer die Menge, desto unsicherer wird die sofortige Angabe der Anzahl der Einzeldinge; es muss in diesem Falle ein Zählen, Vergleichen etc. eintreten. Aber bis fünf Einzeldinge kann auch der kleine Schüler übersehen und sofort, ohne Zählen, ihre Anzahl angeben. Ein aus der besonderen Berücksichtigung des Zahlenkreises von 1—5 sich noch ergebender Vortheil wird unter 2. ersichtlich.

A. Auffassen der Zahlen.

anschauungsmittel kommen in der Classe zahlreich vor, es sind vor allen Dingen die kleinen Schüler selbst. Auf Wink oder Ruf kommen Knaben oder Mädchen aus den Bänken. Vor der Classe stehen zwei Gruppen, in der einen etwa zwei, in der anderen drei Schüler. In der Regel sind dabei alle Kinder gespannt und harren der Dinge, die da kommen sollen. „Wir wollen jetzt rechnen“, sagt der Lehrer und fragt darauf nach der Anzahl der vorhandenen Schüler in jeder Gruppe. Die meisten Kinder können sie angeben. Die Gruppen werden anders gestellt; die alten Schüler gehen fort, neue treten aus den Bänken und kommen auf den Tritt. Die Anzahl der stehenden Knaben oder Mädchen wird jedesmal von einzelnen Schülern oder von der ganzen Classe angegeben. Geantwortet wird in Sätzen. Es kommt Leben und Bewegung in die Schar der Kleinen; alles Toben aber kann dabei leicht vermieden werden. — Nun werden dieselben Übungen mit Zählen verbunden. Beides kann häufiger wiederholt werden.

Der Abwechslung wegen wird nun die Auffassung der Zahlen weiter geübt an Hüten und Kappen der Kinder, an Fenstern des

Zimmers, an Tafeln, Büchern, Griffeln, Schlüsseln etc. Das Antworten in vollständigen Sätzen und das Zählen der Dinge dürfen nicht ausbleiben.

Von fast unschätzbarem Werte für den elementaren Rechenunterricht und namentlich hier für die Auffassung der Zahlen sind die Finger, indem das Kind mit der größten Leichtigkeit die erforderliche Anzahl der Einzeldinge selbst hinstellen kann. Zuerst hebt der Lehrer eine beliebige Anzahl Finger einer Hand, und die Kinder sprechen. Dann aber sagt der Lehrer: „Hebt auf 3, 1, 5, 2, 4 Finger!“ Schnellen die Finger ohne lange Besinnung empor, so haben die Kinder die richtige Vorstellung von den Zahlen bereits gewonnen. Zur größeren Klarheit gehört jedoch noch Übung, und diese kann nun in

schriftlicher Form

auftreten, womit zugleich eine angenehme Abwechslung geboten wird. — Zunächst schreibt der Lehrer an die Wandtafel Kreuze, Striche, Ringe oder Punkte; die Kinder geben die Anzahl derselben an und zählen dann (kann im Chore geschehen). Nun kommt die Reihe an die Kinder, die Zahlen (-Bilder) darzustellen. Lehrer: Wer will an die Wandtafel schreiben: drei, fünf etc. Kreuze, Striche etc. In der Regel wollen es alle Schüler, doch werden in der ersten Zeit nur die gewecktesten gerufen. Die übrigen sitzen und controliren die kleinen Schreiber. Damit kann man die Kinder längere Zeit beschäftigen, ohne sie zu ermüden.

Bei der weiteren Übung wird die Schiefertafel benutzt. Nach Commando schreibt jedes Kind mitten auf die Schiefertafel die vom Lehrer bestimmte Anzahl Kreuze, Striche etc. Hier kann man sich zuerst überzeugen, ob auch jedes Kind die Zahlen gut aufgefasst hat. Natürlich muss jetzt der Lehrer zu den Schülern gehen, wenn durch das Nachsehen der Zahlenbilder nicht zu viel Zeit verloren gehen soll. Mit diesen Übungen kann man die Kinder wiederholt beschäftigen; sie bleiben fast in ununterbrochener Thätigkeit, und die Langeweile kann sich nicht einstellen. Die angedeuteten Übungen dürften für das richtige Auffassen dieser Zahlen genügen.

B. Übungen im Addiren und Subtrahiren.

Vielfach ist die Praxis beliebt, irgend eine neue Rechnungsart mit reinen Zahlen zu beginnen und mit angewandten Aufgaben zu schließen. Ich halte es dagegen für richtiger, jede neue Rechenoperation mit angewandten Aufgaben zu beginnen. Sind diese

Aufgaben passend gewählt, so wird durch dieselben dem Schüler sofort das richtige Verständnis für die neue Rechenoperation erschlossen. Dabei kann man auch das Interesse der Kinder viel leichter erregen, als wenn nur reine Zahlen in Anwendung kommen. Zwei hierzu passende Aufgaben werden genaueren Aufschluss darüber geben. — Bertha bekam von ihrer Mutter drei Äpfel und von der Schwester zwei Äpfel. Wieviel Äpfel hatte nun Bertha? — Otto hatte fünf Nüsse; er aß zwei davon. Wieviel behielt er noch? — Nachdem die Kinder die Zahlen von 1—5 aufgefasst haben, rechnen sie diese und ähnliche Aufgaben ziemlich gewandt. Ihre Augen leuchten dabei; hören sie doch von Dingen reden, die sie gerne haben und im alltäglichen Leben auch häufig zu sehen bekommen; ihre Aufmerksamkeit ist dabei so gespannt, das Interesse so rege, ja noch viel reger, als wenn man sie an die „sieben Geißlein“ oder an die „drei Personen“ aus den bekannten Märchen erinnert.

Wie vorhin bemerkt wurde, haben diese kleinen Aufgaben den Zweck, das Verständnis der Schüler für die Rechenoperationen zu erschließen. Um es aber späterhin zur Gewandtheit auch mit unbenannten Zahlen zu bringen, sind noch andere Übungen nöthig. Da sind es wiederum die Schüler der Classe, die antreten und davongehen. Von sonstigen Gegenständen der Classe wird ebenfalls Gebrauch gemacht. Gesprochen wird hierbei: Zwei Knaben . . . und noch ein . . . Knabe . . . sind drei . . . Knaben . . . | Fünf Hüte . . . ein . . . Hut . . . davon, bleiben vier . . . Hüte . . . —

Die Finger der Kinder kommen in Thätigkeit. Lehrer: Drei Finger — hoch! Noch einen Finger — hoch! Wieviel sind das? — Vier Finger — hoch! Zwei davon! Wieviel bleiben noch? etc.

Es folgen schriftliche Übungen. Striche, Kreuze etc. werden an die Wandtafel geschrieben. Zu diesen kommen einige hinzu, oder es werden einige ausgelöscht. Der Lehrer schreibt oder löscht, und die Kinder sprechen in vollständigen Sätzen.

Die Schiefertafel wird benutzt. Nach Commando schreibt jedes Kind eine bestimmte Anzahl von Strichen, Kreuzen etc. auf die Tafel. Nach Commando werden nun einige hinzugeschrieben, oder es werden einige ausgelöscht. Gesprochen wird wieder von den Kindern.

Bekannte Gegenstände werden genannt, ohne sie den Kindern zu zeigen, und Aufgaben zum Zu- und Abzählen gestellt. Diese Aufgaben bilden den Übergang zum Rechnen mit abstracten Zahlen. — Für „und“ und „weniger“ werden hier noch die Ausdrücke „dazu“ (-legen) und „davon“ (-nehmen) gebraucht, da dem Kinde

von Hause aus die Bedeutung dieser Wörter in der Regel schon bekannt ist, während die Begriffe beim Gebrauche der Ausdrücke „und“ und „weniger“ viel leichter verwechselt werden.

C. Aufgaben zur stillen Beschäftigung.

Lehrer: Schreibt eins, zwei, drei, vier, fünf Striche, Kreuze, Ringe, Punkte! Die Darstellung wäre folgende:

|		+		0		●		
| |		+	+	0 0		● ●		
| | |		+	+	+	0 0 0	● ● ●		
| | | |		+	+	+	+	0 0 0 0	● ● ● ●	
| | | | |		+	+	+	+	+	0 0 0 0 0	● ● ● ● ●

2. Der Zahlenkreis von 5—10.

A. Auffassen der Zahlen.

Nach dem früher Bemerkten kann ich mich hier ganz kurz fassen. Die wichtigsten Anschauungsmittel sind jetzt die Finger. Hebt man an der einen Hand fünf, an der anderen drei Finger, so zählen die Kinder nach verhältnismäßig kurzer Übung nicht vom ersten bis zum letzten Finger, um die Anzahl derselben angeben zu können, sondern sie übersehen die fünf Einheiten mit einem Mal, die anderen drei ebenfalls und setzen diese beiden Gruppen von Einheiten zu der 8 zusammen. So geben die Kinder mit Blitzesschnelle die Anzahl der erhobenen Finger an. Das Zählen derselben würde die zwei- bis dreifache Zeit beanspruchen. Die Auffassung der Zahlen, in dieser Weise geübt, ist zugleich eine gute Vorübung für das spätere Zerlegen derselben. Das Kind sieht hier, dass zu der 8 fünf und drei, zu der 9 fünf und vier (Einheiten) gehören, dass die 7 aus fünf und zwei, die 10 aus fünf und fünf Einheiten besteht, ohne vorläufig dieses auch aussprechen zu müssen.

Auf Commando heben die Kinder fünf, acht, zehn, sieben, sechs, neun Finger.

Schriftliche Übungen. Es entstehen (zunächst an der Wandtafel) Zahlenbilder. Analog der Veranschaulichung der Zahlen durch die Finger entstehen an der Wandtafel in jedem Zahlenbilde zwei Gruppen; in der einen Gruppe stehen fünf, in der andern die übrigen Striche, Kreuze etc. — Schüler treten an die Wandtafel und schreiben diese Zahlen. — Wie unter 1. A. wird nun von der Schiefertafel Gebrauch gemacht.

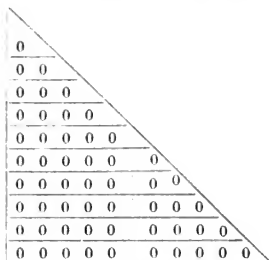
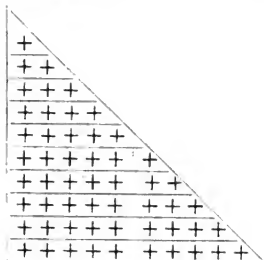
B. Übungen im Addiren und Subtrahiren.

Hierbei ist die Reihenfolge der Übungen unter 1. B. zu beachten, also: Angewandte Aufgaben, Aufgaben unter Benutzung verschiedener Gegenstände (die Finger spielen wieder eine Hauptrolle; alle Kinder können der Aufforderung gleichzeitig nachkommen; die ganze Classe ist leicht zu controliren und ein etwaiger Fehler leicht zu corrigiren), schriftliche Übungen (a. an der Wandtafel, b. auf der Schiefertafel), Aufgaben mit unbenannten Zahlen. — Auf der Tafel wird noch immer nur mit Strichen, Kreuzen etc. „gerechnet“.

C. Aufgaben zur stillen Beschäftigung.

a) Lehrer: Schreibt eins, zwei zehn Striche, Kreuze etc.!

Darstellung:



b) Einübung der Ziffern nach der Schreibschwierigkeit. Die Schüler werden darauf aufmerksam gemacht, dass vier, sieben etc. auch noch anders (kürzer) geschrieben werden können. Genau hat man darauf zu achten, dass die Kinder gleich von vornherein mit der Ziffer auch die richtige Zahlvorstellung verbinden. Ein Beispiel für die Praxis. L.: „Ihr sollt heute die Vier anders wie bisher schreiben. Hebt auf vier Finger! Zählt bis vier! N., komm' an die Tafel und schreibe vier Striche! — Du vier Kreuze! — Du vier Ringlein!“ — Nun schreibt der Lehrer die 4 an und sagt: „Das ist auch eine 4. — Zeigt soviel Finger! . . . Schreibt diese 4!“

3. Rechnen mit Ziffern im Zahlenkreis von 1–10.

Gegen das „schriftliche“ Rechnen im ersten Schuljahre machen sich einige Stimmen geltend; es soll für die Kleinen zu schwer sein. Ohne hier genauer auf den Gegenstand einzugehen, will ich nur

bemerken, dass das sog. „Tafelrechnen“ auch den Kleinen keine großen Schwierigkeiten bereitet, wie ich wiederholt erfahren habe, nur muss die Vorbereitung dazu eine sorgfältige sein. Die Abwechslung, wie sie das „Tafelrechnen“ für Schüler und Lehrer bringt, darf aber nicht unterschätzt werden, und mit mechanischen Kniffen hat dies Rechnen nichts zu thun; von dem mündlichen Rechnen unterscheidet es sich nur durch seine Darstellungsform. — Bis jetzt haben die Kinder beim Zu- und Abzählen die Ausdrücke „dazu“ und „davon“ gebraucht. Beim Rechnen mit Ziffern treten jedoch die Zeichen „+“, „—“ (und, weniger) auf, und die Bedeutung derselben ist den Schülern jetzt klar zu machen. Zunächst muss dafür gesorgt werden, dass die Kinder beim mündlichen Zu- und Abzählen die Ausdrücke „und“ und „weniger“ anwenden. Die Begriffe „mehr“ und „weniger“ sind dem sechsjährigen Kinde bereits klar. Auch die Kinder im vorschulpflichtigen Alter wissen ganz gut, wem die Mutter „mehr Kirschen“, „mehr Pflaumen“, oder wem sie „weniger Zwieback“, „weniger Nüsse“ gegeben hat. Sie sagen auch dem Lehrer mit Leichtigkeit, in welcher Hand er mehr, in welcher Hand er etwa weniger (Bücher, Griffel etc.) hält; sie sehen, auf welchem Draht der Rechenmaschine mehr, auf welchem weniger Kugeln stehen; sie sagen, ob mehr oder weniger geworden etc. Man setzt Kugeln hinzu oder nimmt einige davon und lässt sprechen: „mehr... weniger“. Für „mehr“ wird nun der Ausdruck „und“ gesetzt. Nach diesen Vorübungen sind die Begriffe „und“ und „weniger“ den Kindern so klar, dass die Zeichen „+“, „—“ in die Rechenaufgabe gesetzt werden können, ohne Verwirrung in den Köpfen der Kleinen anzurichten.

Das schriftliche Rechnen tritt an den Schluss der Stunde und dient neben der Abwechslung in der Arbeit zur Wiederholung und Befestigung des durchgenommenen Pensums, sowie zur stillen Beschäftigung.

Nach der erwähnten Auffassung der Zahlen von 5—10 antworten die Kinder jetzt schlagfertig: „Fünf und drei ist acht; fünf und fünf ist zehn; fünf und zwei ist sieben; fünf und vier ist neun; fünf und eins ist sechs.“ Dies wird nun schriftlich dargestellt und kann überhaupt den Anfang für das Rechnen mit Ziffern bilden. Im weiteren Verlaufe wird das Rechnen mit Ziffern mehr systematisch betrieben: zuerst kleine, dann größere Zahlen zu oder von jeder beliebigen Zahl; zunächst zwei, dann mehrere Zahlen zusammen oder zwei und mehrere von einer; zunächst Addition allein, dann

Subtraction allein, bald darauf beide verbunden. Den Schluss bilden lange Aufgaben, z. B.: $4 + 2 - 1 + 3 - 6 = ?$; $6 - 3 + 4 - 2 - 8 + 6 = ?$ Beim Vorrechnen werden die Kinder streng angehalten zu sprechen: „Vier und zwei ist sechs — weniger eins ist fünf — und drei ist acht — weniger sechs ist zwei.“

4. Zerlegen der Zahlen.

Hier wird jeder Zahl noch besondere Aufmerksamkeit geschenkt; sie wird, um mit anderen zu reden, gewissermaßen als „Individuum“ behandelt; doch fällt die Allseitigkeit in der Betrachtung vorläufig noch fort. Das „für sie (die Kinder des ersten Schuljahres) so sehr schwierige Theilen und Enthaltensein“*) tritt noch nicht auf. Das Kind soll die Zahl immer klarer durchschauen. Das ist der eine Zweck dieser Übungen. Ein weiterer Nutzen dieses Zerlegens wird späterhin leicht zu erkennen sein. Durch diese einfachen Operationen beherrschen unsere Kinder die Zahlen in dem Maße, dass wir weiterhin bei schwierigeren Aufgaben unsere Zuflucht nicht zu „mechanischen Hilfsmitteln“**) nehmen dürfen. Erkennt der Schüler mit Leichtigkeit, dass jede der Zahlen von 2—10 aus den Einheiten zweier beliebiger (kleineren) Zahlen besteht, so kann man diesen Abschnitt für abgethan betrachten. Der Schüler muss z. B. wissen, dass 10 aus $5 + 5$, aus $9 + 1$, aus $2 + 8$, aus $6 + 4$ etc. besteht. Die Sprechweise ist: Zehn ist fünf und fünf; zehn ist neun und eins etc.

In der ersten Zeit kann man aber bemerken, dass die schwächeren Schüler die Sätze umstellen und sagen: Fünf und fünf ist zehn, neun und eins ist zehn etc. Dieser Schwäche habe ich Rechnung getragen und nun einen Weg befolgt, den ich für praktisch halte. Beabsichtige ich, eine Zahl zu zerlegen, so lasse ich als Vorübung diese gedachte Zahl zunächst dadurch entstehen, dass ich eine beliebige kleinere Zahl angebe, zu welcher die Schüler die Ergänzungszahl legen müssen. An der Zahl 10 soll dieses klar gemacht werden.

a) Angewandte Aufgaben. Paul wollte gern 10 Pfennige in seiner Sparbüchse haben; er hatte erst 7. Wieviel Pfg. fehlten ihm noch? — Auf einem Spaziergange suchte Ida Blumen zu einem Sträußchen für die Mutter. In dem Sträußchen sollten 10 Veilchen sein. Ida fand aber nur 6 Veilchen; die übrigen erhielt sie von ihrem Bruder. Wieviel Veilchen bekam sie von ihm? etc.

*) Director Goerth, Pädag. VI. Heft 12. Seite 736.

**) Derselbe.

b) Reine Zahlen werden genannt, und die Kinder sagen, wieviel noch bis zehn fehlt. Heiterkeit tritt hier ein, wenn man z. B. einen kleinen Schüler ab und zu bei diesen Aufgaben Lehrer spielen lässt. Der „kleine Lehrer“ steht vor der Classe und ruft mit lauter Stimme: Vier — — sieben — — zwei — — etc. Die Aufgeforderten antworten: „Vier und sechs ist zehn; sieben und drei ist zehn; zwei und acht ist zehn“ etc.

c) Schriftliche Übungen, zunächst an der Wandtafel, dann auf der Schiefertafel. Der Lehrer gibt nur die erste Zahl an, und die Schüler sprechen und schreiben: $3 + 7 = 10$; $2 + 8 = 10$; $6 + 4 = 10$ etc.

Nun fällt die Umkehrung dieser Sätze nicht mehr schwer. An der Wandtafel stehen lauter „Zehner“, d. h. aber Zahlenbilder. Um jede Zehn ist ein starker „Zaun“ gezogen; die 10 selbst besteht aber aus zwei Gruppen; jede Gruppe ist in einem kleineren „Felde“. Die Kinder zählen. Überall sind 10, und doch sehen die Bilder sehr verschieden aus. Der Lehrer umkreist die Doppelfelder mit dem Zeigestocke, und die Kinder sprechen: „Zehn, zehn, zehn“ etc. Darauf folgt: „Zehn hat acht und zwei; zehn hat fünf und fünf“ etc. Schließlich: „Zehn ist sieben und drei; zehn ist eins und neun“ etc.

Schriftlich: $10 = 6 + \dots$; $10 = 8 + \dots$; $10 = 5 + \dots$ etc.

5. Auffassen der Zahlen von 10—20.

Den Gang für die Übungen gibt das unter 2. angegebene Verfahren für Auffassung der Zahlen von 5—10 an; auch der dort angeführte Grund für dieses Verfahren hat hier seine Giltigkeit. Jede Zahl von 11—20 besteht also aus zwei Gruppen von Zahlen, die dem Kinde bereits als bekannte Größen entgegnetreten. In der einen Gruppe stehen stets 10, in der anderen die bis zu der betreffenden Zahl noch fehlenden Einheiten. Gute Dienste leistet nun hier die Rechenmaschine. Nach den voraufgegangenen Übungen nimmt das Auffassen und Schreiben dieser Zahlen nur eine verhältnismäßig kurze Zeit in Anspruch.

16. Addition und Subtraction im Zahlenkreis von 10—20.

Hierbei darf nur auf den letzten Absatz unter 3. verwiesen werden; das dort Gesagte ist zu beachten und unter entsprechender Modification hier anzuwenden.

7. Zerlegen der Zahlen von 11–20.

Siehe 4! — Ein Beispiel möge das Schlussergebnis für jede Zahl zeigen. Greifen wir die Zahl 20 heraus, so wäre bei ihrer Behandlung das Ziel:

$$20 = 10 + 10; 20 = 14 + 6; 20 = 17 + 3 \text{ etc.}$$

$$20 = 1 + 19; 20 = 7 + 13; 20 = 4 + 16 \text{ etc.}$$

8. Addition und Subtraction im Zahlenkreis von 1–20.

Es sei mir erlaubt, an dieser Stelle auf das von Herrn Director Goerth angewandte „mechanische Hilfsmittel“ mit einigen Sätzen einzugehen. Herr Director Goerth sagt auf Seite 736 der erwähnten Abhandlung:

„Wenn der gewandte Junge 17–8 ausrechnen soll, so sagt er sich: $16 - 8 = 8$; $17 - 8 = 9$. Diesen Gedanken wird der wenig begabte nie fassen. Daher lehre man ihn, 8 Finger aufheben und von 17 abzählen; bei der Aufgabe $15 + 6$ die kleinere Anzahl zu der größeren zuzählen. Ich weiß kein anderes Mittel.“

In einer Fußnote bemerkt dazu der Herr Verfasser:

„Es ist ein mechanisches Abziehen und Zusammenzählen, weil es ohne Anschauung vollzogen wird und der rechte Begriff der dadurch gewonnenen Größen nicht klar werden kann. Aber es gibt doch die nöthige Übung.“

Dass bei einer so ausgezeichneten Behandlung der Zahlen nach Grube'scher Methode dennoch nach einem „mechanischen Hilfsmittel“, wenn auch nur für „wenig begabte“ Schüler einer Classe von 40 Köpfen, gegriffen werden muss, wundert mich, aufrichtig gesagt. Ferner werde ich aber dadurch in meiner Überzeugung bestärkt, dass die Anwendung der Grube'schen Methode in unseren überfüllten Volksschulclassen kein praktischer Griff wäre. Herr Director Goerth spricht von „schwächer begabten Kindern“, welche „am meisten ins Auge zu fassen sind“. Derselbe fragt: „Wie können wir diesen schwächeren Kindern zu Hilfe kommen?“ und antwortet bald darauf: „Da bleibt nur übrig, ihnen halb mechanische Hilfsmittel in die Hand zu geben.“ Ich glaube aber, die Befolgung einer leichteren Methode ist den „halb mechanischen Hilfsmitteln“ vorzuziehen. Die „schwächer begabten“ Kinder sollen besonders ins Auge gefasst werden, jedenfalls doch nur darum, um sie versetzungsfähig zu machen. Wir beachten letzteres auch und versetzen von unseren 80 Schülern des ersten Schuljahres

90% nach der folgenden Classe; doch zu „mechanischen Hilfsmitteln“ haben wir bei angeführten Aufgaben (wie überhaupt) nie gegriffen. Man muss aber von der geistigen Fassungskraft unserer Durchschnittskinder auch nicht allzu viel erwarten. Es fällt unseren Kindern gar nicht schwer, gleich, nachdem die Aufgabe gestellt worden ist, zu sagen: $9 + 8 = 17$; $7 + 8 = 15$ etc. „ $17 - 8 = 9$ “; $16 - 9 = 7$ etc. Was gehört aber dazu? Als Vorübung nur jene einfache Zerlegung der Zahlen; alles übrige wird sich sofort zeigen.

Jeder Praktiker weiß, dass die Schwierigkeit hier im Überspringen des Zehners besteht. Das Kind soll entweder zu einer gegebenen Zahl eine andere zulegen, oder eine davonnehmen. Wird's dem Kinde klar, dass es eine Summe auch in zwei Raten geben oder nehmen kann und dadurch dasselbe Resultat erreicht, als wenn es diese Summe auf einmal gegeben oder genommen hätte, so ist die Schwierigkeit, welche sich der in Rede stehenden Addition oder Subtraction entgegenstellt, bereits überwunden. Diesen Gedanken erfassen die Kleinen aber bald. Angewandte Aufgaben erschließen ihnen dafür das Verständnis. Einige Beispiele dafür: Ein Maurer wollte 8 Steine nach dem Keller tragen; er zwang sie aber nicht auf einmal, da sie zu schwer waren. Zuerst trug er 5 hinein; nach den übrigen musste er noch einmal kommen. Wieviel hatte er nun noch zu tragen? — Emil wollte 5 Äpfel vom Baume pflücken. Von einem Aste pflückte er 3; die anderen musste er von einem zweiten Aste holen. Wieviel musste er von diesem noch pflücken? — Bei diesen und ähnlichen Aufgaben fehlt fast keine Hand in der Classe.

Die Rechenmaschine wird zu Hilfe genommen. Es stehen 8 Kugeln abgedeutert auf einem Drahte; die anderen 2 stehen auf ihrer alten Stelle. L.: „Zu diesen 8 Kugeln wollen wir noch 5 Kugeln schieben. Wieviel werden wir wol zuerst hinzuschieben?“ Die Kinder zeigen die beiden verlassenen Kugeln und sagen: „Zuerst die 2.“ L.: „Wieviel jetzt noch?“ Sch.: „Nur noch drei.“ — 9 stehen allein; 6 sollen zugelegt werden. — Zuerst 1, dann noch 5 etc. — Das analoge Verfahren beim Subtrahiren lässt sich leicht denken.

Die Aufgaben werden ohne Rechenmaschine gelöst. L.: „9 und 7?“ Sch.: „Zuerst 1, dann 6, ist 16“ etc. Später wird fließend gesprochen: „Neun und sieben —; neun und eins ist zehn — und sechs ist sechzehn.“ — „Siebzehn weniger acht —; siebzehn weniger sieben ist zehn, weniger eins ist neun“ etc.

Später werden diese Aufgaben auch schriftlich gerechnet; jedoch darf man dabei das laute Vorrechnen nie vernachlässigen.

Das angedeutete Pensum dürfte für den ersten Jahrgang unserer Volksschulen genügen; es ist, wie ich aus Erfahrung weiß, gut erreichbar. Kunstvoll ist das ganze Gebäude nicht; im Gegentheil ist es sehr einfach, aber auch leicht und daher für unsere Volksschulen zu empfehlen. Das Ziel ist nicht weit gesteckt und wird manchen strebsamen Lehrer wol nicht befriedigen; man kann aber völlig damit zufrieden sein. Auf diesem fest angelegten Fundamente lässt sich im zweiten Jahre schneller weiter bauen; doch darf ich, ein Neuling für die Leser des Pädagogiums, den Faden an dieser Stelle wol nicht weiter spinnen.

Die belgische Unterrichtsfreiheit und ihre Folgen.

Von *A. Heinecke-Essen.*

Was ist Freiheit? Wie die Farbe des Chamäleons, so ändert sich der Inhalt dieses Begriffes je nach den Vorstellungskreisen, in denen sich der Mensch bewegt, je nach den Gebieten und Sphären des Lebens, auf die er bezogen wird, und so kann unter Umständen dieses von den Dichtern so oft besungene Ideal sich sogar in harten Zwang und unerträgliche Knechtung verkehren.

Was könnte z. B. mehr den Stempel der Freiheit an sich tragen als der Constitutionalismus und der daraus hervorgegangene Parlamentarismus! Und doch, wieviel Zwang müssen sich mitunter die Vertreter und Träger des öffentlichen Lebens auferlegen, zu dessen Schlagworten heutzutage gerade die Worte Selbstbestimmung und Selbstverwaltung gehören! In wie manches Dilemma gerathen sie; in wie manchen Widerspruch finden sie sich oft verwickelt! So kann man es wahrlich einem ehrlich kämpfenden und strebenden Manne nicht übel nehmen, wenn im Hinblick auf den Streit der Meinungen, auf das Gewirre der Ansichten, auf den Hader der Parteien seine Seele einmal matt wird und die „gute, alte Zeit“ wieder herbeiwünscht, in welcher ein Land durch den starken und festen Willen eines tüchtigen und einsichtsvollen Regenten aller Misèren überhoben war, welche die Selbstverwaltung mit sich bringt; in welcher die innere Politik ruhig und friedlich ihren Gang ging, und die Unterthanen ihre ganze Aufmerksamkeit und Kraft auf die Wolfahrt ihres Gewerbes, auf das Gedeihen ihrer bürgerlichen Thätigkeit richten konnten.

Aber hat sich denn in der Zeit des Absolutismus jedes Land des so hohen Glückes zu erfreuen gehabt, ebenso energische und tüchtige, wie aufopferungsfähige Regenten zu besitzen, wie es z. B. von der brandenburgisch-preußischen Monarchie gerühmt werden kann? Und selbst wenn dies im allgemeinen freudig bejaht werden könnte, muss es denn nicht trotzdem anerkannt werden, dass der Constitutionalismus einem allgemeinen, ja geradezu einem sittlichen Bedürfnis des Menschen entgegenkommt, nämlich dem Drange nach persönlicher Freiheit? Es ist in der That eine Theilaufgabe jener hohen Idee des Constitutionalis-

mus, dazu beizutragen, dass der Mensch mehr und mehr zur freien, persönlichen Selbstbestimmung, zur inneren Freiheit und damit zur Sittlichkeit geführt werde.

Wird aber dies zugestanden, so dürfen wir nicht verzagen, wenn diese höhere Entwicklung des Individuums in der großen Masse des Volkes langsam vor sich geht, wenn sie leider nur zu oft von heftigen Gährungen und Wallungen begleitet ist. Läge nicht im Menschen das Bedürfnis nach innerer Freiheit, der Drang nach Übereinstimmung der Menschennatur mit den äußeren Verhältnissen und Einrichtungen des Lebens, wie ließe sich denn das Streben nach einer constitutionellen Verfassung und nach Selbstverwaltung auf allen öffentlichen Gebieten erklären, welches unser Jahrhundert vorzugsweise kennzeichnet? Auch die nationalen Bestrebungen unserer Zeit sind zum großen Theil auf dieses Bedürfnis zurückzuführen. Wie durch das Zusammenwirken dieser beiden Momente große Erfolge erreicht werden, das zeigt uns nicht nur das glorreich wiedererstandene Deutsche Reich, oder das geeinte Italien, das beweist uns auch in hohem Maße unser auf so bescheidene Grenzen angewiesener Nachbarstaat Belgien.

Unter harten Kämpfen und mit blutigen Opfern hat sich das belgische Volk zugleich mit seiner Nationalität seine Constitution erringen müssen. Einen um so höheren Wert legt es naturgemäß diesen erkämpften idealen Gütern bei. Mit welcher Begeisterung feierte es vor fünf Jahren das erhebende Nationalfest seiner fünfzigjährigen politischen Unabhängigkeit und seines Bestehens als constitutionelle Monarchie! Wie hoch es diese Errungenschaften schätzt, geht aus dem Umstande hervor, dass man in gar manchem belgischen Hause in dem Bücherschatze der Familie auch ein oft künstlerisch ausgeführtes Exemplar der belgischen Verfassung findet. In deutschen Häusern dürfte man auf etwas Ähnliches nicht allzu häufig stoßen. Im guten Vertrauen auf die berufenen Leiter des öffentlichen Lebens — und wer wollte dieses treuherzige Vertrauen rücksichtslos tadeln — geht der Deutsche nur zu sehr einzig und allein seinen alltäglichen Beschäftigungen und Interessen nach, kümmert sich wenig um die inneren Verhältnisse des Landes, dessen Bürger er ist, und bringt es daher meistens nicht weiter als zum politischen Kannegießer. In dem belgischen Volke dagegen vereint sich mit dem praktischen Sinn der romanischen Völker ein gewisser Fond deutscher Tiefe und Gründlichkeit, und so ist es erklärlich, dass in den belgischen Häusern die Landesverfassung nicht nur ein Prunkstück ist, sondern dass sie mit Aufmerksamkeit studirt wird, dass sich der belgische Bürger vielleicht

mehr als anderswo auf Grund derselben orientirt über die politischen Verhältnisse des Landes.

Aber leider hat auch in Belgien und zwar noch mehr als im lieben deutschen Lande „der Feind Unkraut unter den Weizen gesät“. Gerade die Belgier haben es schon oft erfahren müssen, dass selbst durch eine constitutionelle Verfassung die politische und persönliche Freiheit nicht bedingungslos verbürgt wird, ja dass gerade solche Verfassungsparagraphen, welche von dem Geiste echter Freiheit eingegeben zu sein scheinen, den unleidlichsten Zwang und die bedauerlichste Verwirrung verursachen können.

Da steht in der belgischen Verfassung der kurze Paragraph: „Der Unterricht ist frei!“ Scheint er nicht das Gepräge der Freiheit an der Stirn zu tragen, da er, obgleich er jedem Staatsbürger die Pflicht, für den Unterricht seiner Kinder zu sorgen, nahe legt, dennoch einem jeden in der Ausübung dieser Pflicht völlig freie Hand lässt? Er gibt es vollständig der persönlichen Überzeugung eines jeden anheim, ob er seinen Kindern eine streng kirchliche oder eine gemäßigt liberale oder eine freisinnige Erziehung angedeihen lassen will. Allein wie ganz anders verhält sich die Sache in der Wirklichkeit!

Die Ausübung der politischen Rechte des Volkes ist den gesetzgebenden Körperschaften anvertraut, die vermittels des Wahlrechtes durch das Volk ihre Zusammensetzung erhalten. Aber von wem ist das Volk beraten, wenn es von seinem Wahlrechte Gebrauch macht? Die beiden Parteien, durch deren Compromiss anno 1830 der neue Staat zu Stande kam, die Liberalen und die Klerikalen, haben seitdem fort und fort um die Gunst des Volkes geworben und sich denselben zu versichern gesucht. Es gehört nicht viel Erfahrung und Urtheil dazu, um zu erkennen, welche von diesen beiden Parteien die größte Pression auf das Volk auszuüben im Stande ist. Es ist eben diejenige, auf deren Bemühen der Paragraph vom freien Unterricht in die belgische Verfassung aufgenommen wurde, es sind die Klerikalen. Aber auch die andere Partei hat ihren Einfluss und ihre Macht. Aus einem ehemaligen Verbündeten ist sie, nachdem das Werk nationaler Befreiung und Constituirung vollbracht war, ein unversöhnlicher Gegner der früheren Genossen geworden, und es ist ihr periodisch gelungen, sich der Herrschaft zu bemächtigen. Jede dieser Parteien legt sich nun auch den Paragraphen von der Unterrichtsfreiheit nach ihrer Weise aus; jede kann mit vollem Rechte den Volksunterricht in ihrem Sinne gestalten, so lange sie am Ruder ist. So ist denn die Entwicklung des gesamten belgischen Unterrichtswesens steten Schwan-

kungen und Krisen unterworfen. Ist aber eine Partei zur Herrschaft gelangt, so fasst sie ihre Ziele und ihre Ideale mit solchem Eifer ins Auge und führt sie mit solch unerbittlicher Härte und Consequenz durch, dass der allzu straff gespannte Bogen endlich zerspringt, dass sie durch die Fehler, welche sie in ihrem feierhaften Streben begeht, endlich gestürzt wird. Die letzten Jahre haben uns das zur Genüge vor Augen geführt.

So ist also der Unterricht in Belgien in Wahrheit nichts weniger als frei: vielmehr fällt er gänzlich der Willkür der Parteien anheim. Das hat das arme Belgien schon reichlich auskosten müssen und gar sehr zu seinem Schaden. Wieviel Kraft und Zeit wird durch den Streit um die Schule vergeudet! Wieviel segensreiche Früchte könnten jene auflösenden und zersetzenden Anstrengungen tragen, wenn sie auf neutralem Gebiete zum Besten des inneren Ausbaues des Staates verwandt würden! Die gegenwärtig bestehenden Verhältnisse aber machen ferner eine gleichmäßige, den Ansprüchen unserer Zeit entsprechende Volksbildung unmöglich. Denn wenn irgend ein Gebiet der Ruhe und des stillen, friedlichen Fortschreitens bedarf, so ist es die Schule. Je mehr sie von den Wirren des politischen Parteigetriebes verschont bleibt, desto naturgemäßer und segensreicher kann sie sich entfalten. Spielt ferner der Parteihader sogar in die Schule hinein, so wird wie auf keinem anderen Gebiete der Parteihass in den Schoß des Volkes getragen; denn er reißt Haus und Familie und selbst die Unmündigen mit sich fort; er untergräbt in den tiefsten Schichten des Volkes die Achtung vor der Autorität, und endlich legt er, um der Übel kleinstes zuletzt zu nennen, dem Lande nicht geringe Geldopfer auf.

Wenn die Tagespresse in letzter Zeit diese Betrachtungen im allgemeinen angestellt und in großen Zügen ausgeführt hat, so dürfte es von Interesse sein, dieselben durch einige aus dem Leben und zwar gerade aus dem Kleinleben herausgegriffene Beispiele zu verdeutlichen. Wir entnehmen diese Illustration zu den Vorgängen, welche unser Nachbarland gegenwärtig bewegen, der Correspondenz zweier Männer, welche zu den Betroffenen und also zu den „Wissenden“ gehören, nämlich zweier belgischer Lehrer.

Will man die traurigen Folgen der PartEIFehde in Belgien recht kennen lernen, so darf man sie nicht in den größeren Städten aufsuchen; denn dort herrscht das liberale Element gemeinlich vor; vielmehr auf dem flachen Lande, in den Dörfern und kleineren Städten muss man sie studiren. In der leider verflochtenen liberalen Periode

hatte man begonnen, die Idee der Staatsschule zu verwirklichen. Die bürgerlichen Gemeinden errichteten auf Antrieb des Staates Communalschulen, deren Gründung und Unterhaltung vom Staate wesentlich unterstützt wurde. Prachtige Schulhäuser erhoben sich allenthalben ausgestattet mit den zweckmäßigsten Einrichtungen, bedeckten und freien Spielplätzen, Lehrmitteln, Volks- und Schülerbibliotheken. Die Schulaufsicht wurde durch staatliche Inspectoren ausgeübt. Da aber der Klerus sich diesen Schulen feindlich gegenüberstellte, so wurde aus dem Lehrpläne derselben der Religionsunterricht gestrichen. Dennoch wollte der Staat dem Klerus den Beweis liefern, dass er es keineswegs auf eine Entchristlichung der Schule abgesehen habe. Deshalb setzte er für die Lehrer, welche die religiösen Unterweisungen wieder aufnehmen wollten, eine besondere Remuneration fest. Natürlich konnte auf Grund des Paragraphen vom freien Unterricht niemand gezwungen werden, seine Kinder diesen Schulen anzuvertrauen. Wer konnte denn dafür bürgen, dass dort der katholische Glaube unverfälscht gelehrt würde? Der Klerus, dem die Kontrolle hierüber zugestanden wurde, setzte trotzdem keinen Fuß in jene Räume, in denen er den Stab nicht mit unumschränkter Gewalt schwingen konnte; aber er wusste sich seine eigenen Kreise zu schaffen, die ihm der Staat nicht stören konnte. Er wirkte auf Gründung sogenannter „katholischer Schulen“ hin, und verstand es, mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln kirchlicher Zucht dieselben zu füllen. Man kann sich denken, dass sich nun die Communalschulen besonders auf dem Lande nur eines geringen Zuspruchs erfreuten. Sie wurden von Beamten und den wenigen Bürgern besickt, welche, auf eine unabhängige Existenz gestützt, ihre Meinung ohne Scheu zur Schau zu tragen wagen durften. Die große Menge führte die Kinder der katholischen Schule zu, wollte sie nicht von der Beichte und Communion, von der Verehrung der Reliquien etc. ausgeschlossen sein. Die Communallehrer selber wurden wie Excommunicirte betrachtet. Dass sie sich meistens durch fleißigen Besuch der Kirche als gute Katholiken beweisen wollten, half ihnen nichts; die Gnadenmittel wurden ihnen verweigert, und mancher, dessen religiöses Gefühl ihrer nicht entbehren wollte, musste sie sich in irgend einem anderen Orte gewissermaßen erschleichen. Den Reliquien ihrer Pfarrkirche ihre Verehrung zu bezeigen, versuchten sie nicht; denn sie konnten sicher sein, dass diese Heiligthümer weit genug bei ihrer Annäherung zurückgezogen werden würden. So war es denn erklärlich, dass der Unterricht in den Communalschulen mehr nach Privat- als nach Massenunterricht aussah.

Musste nicht ein jeder, der die staatlichen Schulen begünstigte, auf manchen materiellen Nachtheil rechnen? Wurden doch dem Kaufmann die Kunden, dem Arbeitgeber die Arbeiter, ja sogar dem Hausbesitzer die Mieter abwendig gemacht! Schulen mit 5, 10, 20 Schülern waren daher keine Seltenheit, und oft waren in einer Classe mehr Bänke als Schüler vorhanden.

Dieweil aber ein Lehrer ebensowenig an leeren Bänken besondere Freude hat wie ein Redner, so lag es nahe, dass die Communallehrer, um ihren Namen mit größerem Rechte zu tragen, darauf ausgingen, Proselyten zu machen, ganz abgesehen davon, dass sie schon als loyale Beamte für die Propaganda der Sache, der sie dienten, einige Sorge tragen mussten, und so setzte sich denn unter Umständen ein gegenseitiges Abjagen der Schüler in Scene. Auf dem Lande trug die „katholische Schule“ gemeinlich den Sieg davon; sie konnte mit 100 und mehr Schülern aufwarten, die gewöhnlich von nur einem Lehrer in einem engen und niedrigen Mietraume unterrichtet wurden, und selbstverständlich stand sie auch in jeder anderen Hinsicht mit ihrer feindlichen Schwester in schroffem Gegensatze.

Wenden wir uns nun zu einem größeren Dorfe in der „Campine“, dem weit ausgedehnten Heide- und Heideland des nördlichen Belgien, um die Entwicklung der dortigen Schulverhältnisse vor und nach der letzten Krisis vergleichend etwas näher zu betrachten! Es bestand dort eine wol eingerichtete Communschule in einem stattlichen Schulhause, dem schönsten Gebäude des Dorfes. Allein die beiden tüchtigen und eifrigen Lehrer, welche Mittwochs und Sonnabends in die benachbarte Provinzialstadt wanderten, um an den von der Regierung im Interesse ihrer Ausbildung und der Förderung der Schule eingerichteten Unterrichtscursen in Naturwissenschaften und Zeichnen theilzunehmen, unterrichteten zusammen höchstens 20—30 Schüler, obgleich sie rastlos mit gutem, selbst von den Gegnern anerkanntem Erfolg arbeiteten, wie dies ja auch schon vor dem letzten liberalen Regime geschehen war. Es war eine reichhaltige, gediegene Schüler- und Volksbibliothek beschafft worden. Aber wem zu Nutz und Frommen waren alle diese Opfer gebracht worden? Die große Menge schickte pflichtschuldigst die Kinder dem „katholischen Lehrer“. Die beiden Communallehrer waren früher angesehene Leute gewesen, und auch jetzt konnte man ihnen die verdiente Achtung im alltäglichen Verkehr nicht versagen; aber die Kinder durfte man ihnen trotzdem nicht anvertrauen, mochten sie sich auch bemühen, ihren Mitbürgern durch fleißigen Besuch der Messe zu zeigen, dass sie auch gute „katholische Lehrer“ seien.

Da trat nun im vorigen Jahre die bekannte Wendung der Dinge ein. Der Gemeinderath unterdrückte im Verein mit dem Geistlichen unverzüglich die verhasste Communalschule; aber der liberale Gouverneur der Provinz ließ sie vorläufig weiter bestehen. Allein die wenigen Schüler kamen nicht wieder, und man hoffte also, die Aufhebung dennoch durchzusetzen und die nothwendige königliche Genehmigung dazu zu erhalten. Da sich aber diese Hoffnung doch als zweifelhaft erwies, so legte man sich aufs Unterhandeln. Der Ortspfarrer verlangte, dass die die ältesten Schüler umfassende Abtheilung der katholischen Schule überwiesen würde, welche „ihm treu geblieben wäre“, was von dem ersten Communallehrer zurückgewiesen wurde. „Dennoch sind die Leute für uns“, heißt es in einem uns vorliegenden Briefe, „und wenn sie nicht die Verweigerung der Sacramente fürchteten, falls sie ihre Kinder gegen den Willen des Pfarrers in unsere Schule schickten, so würden wir bald neun Zehntel der Schüler aufnehmen können.“ Anfangs dieses Jahres entschloss man sich endlich, die Oberclassen der Communalschule bestehen zu lassen, während der zweite Lehrer zur Disposition gestellt wurde. Nun erhielt der erste Lehrer plötzlich ca. 100 Schüler; allein die oberste Abtheilung vertraute man dem bisherigen „katholischen Lehrer“ an, welcher, beiläufig gesagt, ein Schüler des ersten Lehrers ist. „Man zieht durchaus nicht seinen Unterricht dem meinigen vor“, heißt es in dem Berichte, „man schmeichelt mir vielmehr, man lobt mich in dieser Beziehung; aber man hat die Gelegenheit, sich an meiner Treue gegen das Gesetz und meine Pflicht zu rächen, und man rächt sich.“ Dem im Dienste ergrauten Lehrer streicht man nun das Honorar für die Verwaltung der Bibliothek, wie auch den Zuschuss von 100 Franken für die Ertheilung des Religionsunterrichtes. Freilich wird er sich beschweren und sein Recht suchen. Lieber wäre es ihm allerdings, wenn er auch zur Disposition gestellt würde; da aber die eine Classe der Communalschule pro forma aufrecht erhalten worden ist, so darf er nicht fahnenflüchtig werden. „Gegenwärtig habe ich etwa 50—60 Schüler, obgleich die Schulen hier in der Campine im Sommer wenig besucht sind“, so schreibt der wackere Lehrer. Nun, es herrscht ja „Freiheit des Unterrichts“.

Was wurde nun aus dem zweiten Communallehrer? Am 10. Januar d. J. theilte ihm der Gemeinderat „auf Befehl des Pfarrers“ mit, dass seine Stelle aufgehoben und er zur Disposition gestellt worden sei. Nichtsdestoweniger übergibt man seine Classe vorläufig bis zur Übereinkunft mit dem ersten Lehrer einem früheren Militär, welcher zu

seiner Ausbildung drei Monate ein Seminar besucht, dann in dem Orte sich niedergelassen, sich verheiratet und eine kleine Wirtschaft eingerichtet hatte, an denen das platte Land in Belgien so außerordentlich reich ist. Während seiner freien Zeit bediente also dieser „Lehrer“ seine Kunden, und das alles „ad maiorem dei gloriam!“ Der cassirte Lehrer aber versäumte nicht als Entgelt für seine Absetzung alle die pecuniären Entschädigungen sich zu sichern, welche ihm rechtlich zustanden.

Alle entlassenen Lehrer erhalten nämlich ein sogenanntes Wartegehalt und zwar bei weniger als fünf Dienstjahren die Hälfte, unter 15 Dienstjahren zwei Drittel, unter 25 Dienstjahren drei Viertel ihres früheren Gehaltes, bei mehr als 25 Dienstjahren aber das volle Gehalt; das Minimum des Wartegehaltes soll jedoch nicht unter 100 Franken betragen. Diese Scala erscheint auf den ersten Blick sehr vortheilhaft; allein sie ist jederzeit widerruflich; denn der jetzige Unterrichtsminister hat in den Kammern nur versprochen, dass er durchaus nicht „inhuman“ sein und die Wartegehälter so lange fortbestehen lassen wolle, als es die Umstände erlaubten. Mag dem sein, wie ihm wolle, vorläufig können sich die unfreiwillig in den Ruhestand versetzten Lehrer meist nicht beklagen. Da der frühere zweite Communallehrer länger als 25 Jahre im Amte gewesen war, so musste man ihm sein bisher bezogenes Gehalt einschließlich jener 100 Franken für die Ertheilung des Religionsunterrichtes nebst 100 Franken Alterszulage gewähren. So lebt er denn jetzt frank und frei bei einem Gehalte von ca. 2500 Franken, braucht sich nur um seine eigenen ländlichen Angelegenheiten zu kümmern, und wenn ihn die Langeweile drückt, so braucht er nur auf diese oder jene mehr oder minder einträgliche Nebenbeschäftigung auszugehen. Seine Tochter war vor der Krisis gleichfalls Communallehrerin; sie bezieht jetzt ein Wartegehalt von 1000 Franken, wohnt bei ihrem Vater, dem bei seiner zahlreichen Familie diese für den speciellen Fall sehr vortheilhafte Wendung der Dinge sehr zu gönnen ist, studirt fleißig weiter, um beim Rasten nicht zu rosten und ertheilt Privatunterricht.

Ein anderes Bild aus dem belgischen Culturkampf! Zwei Stunden von dem Orte, in den wir nun einen Einblick gethan haben, hatte ein tüchtiger Communallehrer bisher nie über zehn, oft nur zwei Schüler, nämlich seine beiden Neffen. Der Bürgermeister des Ortes war ein heftiger Gegner des liberalen Lehrers, und als der Klerus wieder aus Ruder kam, hielt er seine Zeit für gekommen und setzte im Gemeinderathe die Aufhebung der Communalschule durch. Aber er hatte die

Rechnung ohne den Wirt gemacht, will sagen, ohne den Ortspfarrer. Dieser hielt sich diesmal von den Bestrebungen des Bürgermeisters fern, der sich bei ihm wie bei vielen Bürgern durch verschiedene willkürliche Maßregeln missliebig gemacht hatte, und das genügte, um eine Anzahl von Familienvätern zu bestimmen, ihre Kinder nun der noch nicht rechtskräftig aufgehobenen Communalschule zuzusenden, und so den Bürgermeister sein früheres Verfahren entgelten zu lassen und zugleich dem Pfarrer zu zeigen, dass es nur eines stummen Winkes bedürfe, um seine Intentionen auszuführen. Nach einigen Tagen zählte die Classe des liberalen Lehrers 86 Schüler. Vox populi, vox Dei! Der Gemeinderath musste wol oder übel seinen Beschluss rückgängig machen, und jetzt hat die Communalschule 140, die katholische Schule des Ortes 8 Schüler.

So geht es in dem gepriesenen 19. Jahrhundert in Belgien zu, Dank dem Verfassungsparagraphen: „Der Unterricht ist frei!“ Selbst der Schreiber dieses würde es kaum glauben, wenn er nicht zum guten Theile Augen- und Ohrenzeuge gewesen wäre, und wenn ihm dies alles nicht wahrheitsgetreu schwarz auf weiß berichtet worden wäre. Hat ihn doch selbst, beiläufig bemerkt, der Bürgermeister des Dorfes, von dem zuerst die Rede war, allen Ernstes gefragt, ob es wahr sei, dass in deutschen Schulen Landkarten gebraucht würden, auf denen Belgien in Folge der Annexionsgelüste Bismarcks schon in die preußische Grenze gezogen sei. Wo eine solche Frage möglich ist, da ist auch das glaublich, was über die Schulverhältnisse Belgiens mitgetheilt worden ist. Schon die oberflächlichste Betrachtung lässt die traurigen Folgen solcher Zustände leicht erkennen. Theuer genug müssen freilich Staat und Commune den Kampf der Parteien um die Schule bezahlen; die älteren Communallehrer leben meistens sorgenfrei von ihrem Wartegehalt, während die jüngeren es schwer empfinden, dass sie nicht selten auf halbe Kost gesetzt sind. Weit mehr aber ist es zu bedauern, dass die Schule bei einem solchen Wechsel der Schüler, der Lehrer und der gesammten Schulverhältnisse ihrer Aufgabe nicht genügen kann. Von einer stillen, stetig fortschreitenden Thätigkeit kann nicht die Rede sein, und ihrer erziehlichen Aufgabe, die sie im Verein mit den Eltern lösen soll, kann sie nicht gerecht werden. Und muss nicht ihr Ansehen, wie das der Lehrer schwer leiden, wenn die Bevölkerung sieht, wie die Schule ein Zankapfel der Parteien ist, wie man Schüler für sie wirbt, gerade wie in einer Wahlagitation Parteigänger geworben werden? Ferner aber mischen sich in den Kampf um die Schule häufig communale, ja persönliche

Interessen, welche die Schule an und für sich absolut nichts angehen, und der Intrigue wird Thür und Thor geöffnet. In dem Treiben des Parteihaders und Parteilhasses schwankt die Bevölkerung hin und her, je nachdem das gegenseitige Verhältnis der kirchlichen und communalen Leiter sich gestaltet, und in den communalen, kirchlichen und Schulverhältnissen reißt ein Wechsel, eine Unsicherheit ein, welche die gedeihliche Entwicklung dieser Gebiete tief schädigen muss.

Welchen Einfluss muss aber dies alles auf die große Menge des Volkes ausüben! Sie vermag keinen klaren, vorurtheilsfreien Einblick in die öffentlichen Verhältnisse zu gewinnen, wenn ihre Leiter selbst sich vom blinden Subjectivismus treiben lassen; sie kann nie lernen, auf Grund eigener Einsicht mit Selbstbewusstsein an der Erstrebung gemeinsamer Ziele und Interessen mitzuarbeiten. Solche Zustände müssen verwirrend und auflösend auf Bürgersinn und Bürgertugend wirken. So lehrt uns Belgien, dass der Kampf politischer Parteien um die Schule ein großes Übel und Unglück ist nicht nur für die Schule selbst, sondern auch mehr oder weniger für alle die Kreise, mit denen dieselbe in Beziehung steht.

Wir wissen aus eigener Erfahrung bereits zur Genüge, was wir in Deutschland zu erwarten hätten, wenn einmal der Culturkampf zur vollen Befriedigung derer, welche ihn immer wieder anfachen, wenn er zu Ende zu gehen droht, beigelegt werden sollte. Es ist uns ja schon in Aussicht gestellt worden, dass dann die Partei, welche sich mit dem modernen Staatsbegriff nun einmal nicht versöhnen kann, das Feldgeschrei erheben würde: „Freiheit des Unterrichts!“ Allein nicht nur durch eigenen, sondern auch durch anderer Schaden wird man klug. Belgien muss uns ein warnendes Beispiel sein. Bei aller Bereitwilligkeit, den berechtigten Forderungen der Partei entgegenzukommen, welche die babylonische Gefangenschaft der katholischen Kirche nicht genug beklagen und mit den schwärzesten Farben ausmalen kann, darf nie und nimmer eine Aussöhnung zu Stande kommen auf einer Grundlage, welche es gestatten würde, die Freiheiten, deren sich der Staatsbürger im constitutionellen Staate erfreut, noch um das Danaergeschenk der Unterrichtsfreiheit im Sinne der Klerikalen zu vermehren. Denn wie zur Zeit des französischen Königthums beim Tode eines Herrschers ausgerufen wurde: „Le roi est mort; vive le roi!“ so würde dann durch unser liebes deutsches Vaterland das hohnlachende Triumphgeschrei erschallen: „Der Culturkampf ist todt; es lebe der Culturkampf!“

Pädagogische Rundschau.*)

Österreich-Ungarn. (Zur Orientirung. Lehrerversammlungen. Amtliche Conferenzen. Der erste Knabenhort. Bauernabende. Bauernverein. Nationalitätenfrage. Allgemeiner n. ö. Fortbildungsverein. Ministerwechsel.) Schweiz. Frankreich. (Congress zu Havre. Der öffentliche Unterricht in Tunesien.) Belgien. Holland. England. (Verein deutscher Lehrer. Englische Schulfragen.) Nordamerika. (Lehrertag. Lehrerseminar.) Südamerika. Mexikanisches.

Österreich-Ungarn.

Zur Orientirung. Die Thronrede, welche der Kaiser am 26. September verlas, enthielt u. a. folgende Stelle:

„Bei der Sorgfalt für die Pflege allgemeiner und berufsmäßiger Bildung werden Sie Meine Regierung in ihrem durch die richtige Würdigung der Erfahrungen hervorgerufenen Bestreben unterstützen, die so überaus zahlreich den Mittelschulen zuströmende Jugend mehr jenen gewerblichen Lehranstalten zuzuleiten, welche bestimmt sind, zur Hebung der Industrie beizutragen.“

In der That sind die Mittelschulen (d. h. die Gymnasien und Realschulen), namentlich aber die Gymnasien (weil sie zahlreiche „Berechtigungen“ verheißen), mit einer abnorm großen Schülerzahl gesegnet, und mehr und mehr tritt es zu Tage, wie auf diese Weise das sogenannte „gebildete Proletariat“ vermehrt wird. Abgesehen von der großen Mehrzahl, welche das Ziel dieser Schulen nicht erreicht, sondern nur einige Classen derselben durchläuft, finden selbst von denjenigen, welche die Reifeprüfung gut bestehen und auch die Hochschulstudien glücklich beendigen, viele kein Unterkommen, trotz fortwährender Vermehrung der Beamtenstellen aller Art, und es ist schon keine Seltenheit mehr, dass sich um ausgeschriebene Dienerstellen und andere untergeordnete Posten ältere Studenten und selbst Doctoren verschiedener Facultäten bewerben. Da ist es denn nicht zu verwundern, dass man die jungen Leute mehr den gewerblichen Berufsarten zuzuleiten bemüht ist. Zu diesem Zwecke werden nun derzeit in Österreich die gewerblichen Bildungsanstalten reorganisirt und bedeutend vermehrt. In welchem Maßstabe man dabei vorgeht, darüber

*) Der beträchtliche Umfang, in welchem sich unsere Rundschau bewegt, erklärt sich daraus, dass das Pädagogium nicht für solche Leser bestimmt ist, welchen der Gesichtskreis ihres Kirchthurms genügt, dass es vielmehr auf einen weiten und freien Blick Wert legt und hinarbeitet.

gibt die Broschüre: „Organisation und Budget des industriellen Bildungswesens in Österreich im Jahre 1885“ (Reichenberg bei J. Fritsche) genügenden Aufschluss. Ohne Zweifel entspringt dieses Vorgehen aus wolmeinender Absicht. Es wird nur darauf ankommen, wie es durchgeführt wird. Auch fragt es sich noch, ob die jungen Leute, welche nun den gewerblichen Bildungsaltern zuströmen werden, einer befriedigenden Zukunft mit ziemlicher Sicherheit entgegensehen können; denn es darf nicht übersehen werden, dass die sociale Frage noch etwas anderes ist als eine Schulfrage. — Selbst die Volksschule wird von der neuen Organisation des industriellen Bildungswesens insofern stark berührt, als u. a. „allgemeine Handwerkerschulen“ im Aufbau begriffen sind, die ihre Schüler schon mit dem vollendeten 12. Lebensjahre aufnehmen.

Übrigens stehen der österr. Volksschule noch ganz andere Berührungen bevor. Die Reaction ist obenauf und verfügt über die Majorität in beiden Häusern des Reichsrathes. Diese Sachlage war von langer Hand vorbereitet, und seit fast zehn Jahren zeigten sich dem aufmerksamen Beobachter — leider gab es deren zur kritischen Zeit im liberalen Lager nicht viele — sehr deutliche Anfänge der Untergrabung des ganzen Systems der Neuschule. Das „Pædag.“ hat seit seinem Bestande auf die Zeichen der Zeit aufmerksam gemacht und die Tragweite der wichtigeren eingehend erörtert. Zuletzt die der „Schulnovelle“. Nunmehr wird dieser Gesetzgebungsact ohne Zweifel weiter geführt werden — bis zur Wiederherstellung der römischen Kirchengewalt über die Schule. Vorläufig verbirgt sich dieses Ziel noch unter harmloseren Titeln; höchst wahrscheinlich wird es aber bald, wol noch diesen Winter, unverhüllt hervortreten und näher rücken. Der Klerus will es, und die klerikale Partei ist derzeit die mächtigste in Österreich, da ihr nicht nur die sogenannten conservativen Kreise angehören, sondern auch viele Elemente, die sich für freisinnig erklären, Heeresfolge leisten — „aus politischen Gründen“. Die Schule aber und besonders die Volksschule hat derzeit nur wenig Sympathien und starke Stützen für sich, weil in schlechten Zeiten immer die Geister erlahmen und zur Knechtschaft neigen, und weil die Feinde der Schule die durch das Schulregiment und durch einzelne Lehrpersonen begangenen Fehler nach Möglichkeit ausbeuten und übertreiben, ihnen überdies unablässig noch allerlei Schmähungen und Verhetzungen beifügen. Und so wird wol erst neue Trübsal über die Schule kommen müssen, ehe die öffentliche Meinung darüber klar werden wird, welches Bildungssystem zum Heil und Frieden dient. Wir werden sehen. Den härtesten Strauß wird die Reaction jedenfalls gegen den Lehrerstand zu führen haben, der sich wol widerstandsfähiger zeigen wird, als die landläufige, jetzt überall zur Schau getragene Geringschätzung desselben ahnen mag. Der Kern des österreichischen Lehrstandes sieht den Unternehmungen der Rückschrittmänner mit dem Gedanken entgegen:

„Sie sollen kommen, uns ein Joch aufzwingen, das wir entschlossen sind nicht zu ertragen!“ —

Lehrerversammlungen. Am 20., 21. und 22. August fand in Komotau die diesjährige Hauptversammlung des deutschen Landeslehrervereins in Böhmen statt. Die Aufnahme derselben seitens der Bürger und Behörden war eine äußerst wolwollende und freundliche, und der ganze Ver-

lauf dieses Lehrertages war ein völlig ungetrübt und höchst erfreulicher. Er beknudete aufs neue die Einigkeit, das gegenseitige Vertrauen, die rüstige Thatkraft, den freien Sinn, das eifrige Streben nach Fortbildung, das edle Standes- und Nationalgefühl des deutsch-böhmischen Lehrerstandes, dessen Verband mehr als 3500 Mitglieder zählt. Unter den Vereinsangelegenheiten, welche zur Berathung kamen, seien die literarischen Unternehmungen der deutsch-böhmischen Lehrerschaft erwähnt, nämlich die „Freie Schulzeitung“, „Österreichs deutsche Jugend“, zwei vortreffliche Zeitschriften, und der „Lehrerkalender“, welche einerseits Zeugnis von der Tüchtigkeit und dem geistigen Leben des deutsch-böhmischen Lehrerstandes ablegen, anderseits der Hilfscasse desselben einen bedeutenden, der corporativen Selbsthilfe gewidmeten Ertrag liefern. — Aber auch die idealen Interessen fanden auf der Versammlung zu Komotau vielseitige und vortreffliche Pflege. Wir erwähnen nur die ausgezeichneten Vorträge von Reinolt-Reichenberg über das Thema: „Der Lehrer — sich selbst getreu!“, von Hauptvogel-Prag über die „Vereinfachung der deutschen Schreibung“, von Schubert-Smichov über die „Erziehung zur Pflichttreue“, welche in der „Freien Schulzeitung“ (Reichenberg) vollständig abgedruckt worden sind. Dieselbe bringt überhaupt die Verhandlungen des letzten deutsch-böhmischen Lehrertages vollständig, weshalb wir zur Ausführung dieser Skizze auf sie verweisen. Wir thun dies um so lieber, als das genannte Blatt unzweifelhaft zu den besten Schulzeitungen gehört und auch außerhalb Böhmens von den deutschen Lehrern beachtet zu werden verdient.

In den Tagen vom 4. bis 6. August l. J. fand in Olmütz die zweite Vollversammlung des deutsch-mährischen Lehrerbundes statt, die einen ebenso würdigen als anregenden Verlauf nahm. Die deutsche Bevölkerung von Olmütz, die den Wert der Schule zu schätzen weiß, hatte es sich im Vereine mit dem Club deutscher Lehrer in Olmütz zur besonderen Ehre gerechnet, die deutsche Lehrerschaft Mährens auf das würdigste und herzlichste zu empfangen. An der Spitze des Ortsausschusses stand der Bürgermeister Jos. v. Engel und die hervorragendsten Mitglieder der Gemeindevertretung. Man hatte alles aufgeboten, um die Tage erster Berathung auch zu wahren Festtagen zu gestalten.

Den ersten Punkt der Tagesordnung bildete: „Der Einfluss der socialen Verhältnisse auf die Schule und die zu Gebote stehenden Disciplinarmittel.“ Nach den trefflichen Auseinandersetzungen des Vortragenden, Oberlehrer Elis, wurde folgende Resolution angenommen:

„In Erwägung a) dass der Rückgang des materiellen Wolstandes auf die Familienverhältnisse und die häusliche Erziehung einen bedeutenden Einfluss in ungünstigem Sinne ausübt, b) dass die Arbeit der Schule in vielen Fällen vom Elternhause nicht gewürdigt, c) dass ihre Bemühungen in erziehlicher Richtung nicht gefördert werden, ja sogar ihnen entgegengearbeitet wird, d) dass die Schule bei vielen Kindern fast ausschließlich der erziehliche Factor ist, leider aber mit Rücksicht auf die kurz zugemessene Zeit und die ihr zu Gebote stehenden Zuchtmittel nicht alles das thun kann, was sie müsste, um die häusliche Erziehung zu ersetzen: spricht die zweite Vollversammlung des deutsch.-mähr. Lehrerbundes den Wunsch aus, dass die bernfenen Schulbehörden dahin trachten mögen, der Schule jenen Einfluss zu wahren, dessen sie zu

ersprieflicher Thätigkeit bedarf, und dass — da die Unzulänglichkeit der Disciplinarmittel wiederholt constatirt wurde — dieselben behördlicherseits so erweitert werden mögen, um der Schule die volle und ganze Erfüllung ihrer Aufgabe zu ermöglichen.“

Das zweite Thema bildete „Die Stellung des k. k. Bezirksschulinspectors im gesammten Schulorganismus“. Der Vortragende, Bürgerschullehrer Föhner, beleuchtete dasselbe in ruhiger und sachlicher Weise, und es fanden seine Ausführungen ungetheilten Beifall. Sämmtliche 11 Thesen wurden ohne Debatte einstimmig angenommen. Sie lauten: 1. Der k. k. Bezirksschulinspecteur ist einer der wichtigsten Factoren im gesammten Organismus der österreichischen Volks- und Bürgerschule. Missgriffe in der Wahl der k. k. Bezirksschulinspectoren schädigen das Schulwesen auf das empfindlichste und können selbst für das Gedeihen der Volks- und Bürgerschule eines Landes verhängnisvoll werden. 2. Zu k. k. Bezirksschulinspectoren eignen sich nur jene Schulmänner, die sich auf dem Gebiete der Volksschule hervorragende Verdienste erworben haben, von denen daher zu erwarten ist, dass sie die geistige Führung der Lehrerschaft übernehmen und das ideale Streben derselben kräftigst fördern werden. 3. Der k. k. Bezirksschulinspecteur sei ein in theoretischer wie praktischer Hinsicht wohlgebildeter Fachmann. Im allgemeinen ist Volks- und Bürgerschullehrern der Vorzug einzuräumen. Die zu geringe Berücksichtigung der Volks- und Bürgerschullehrer bei Ernennung der k. k. Bezirksschulinspectoren verletzt deren Interessen aufs tiefste und lähmt die Berufsfreudigkeit derselben. 4. Der k. k. Bezirksschulinspecteur soll bei seinen Inspectionen die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch auf die Entwicklung eines sittlich-religiösen Charakters der Zöglinge richten; denn die Aufgabe der Volksschule ist, die Jugend unterrichtend zu erziehen. 5. Der k. k. Bezirksschulinspecteur ist vermöge seines Amtes der berufenste Vertreter der Lehrerinteressen gegenüber dem Elternhause, der Schulgemeinde und den vorgesetzten Behörden. Nur durch einen ausgiebigen Schutz des Lehrers und der Schule kann das Werk der Jugend-erziehung wahrhaft gedeihen. 6. Die Vorschläge zur Ernennung von k. k. Bezirksschulinspectoren sollen nur von der Landesschulbehörde erfolgen, weil diese mit dem innersten Wesen der Volks- und Bürgerschule vollkommen vertraut ist und das zuverlässigste Urtheil über die Eignung einer Lehrperson für diesen Vertrauensposten besitzt. Die bisherige Gepflogenheit, die Vorschläge zur Ernennung der k. k. Bezirksschulinspectoren durch den betreffenden k. k. Bezirkshauptmann erstatten zu lassen, muss als eine wenig empfehlenswerte, die Stellung des k. k. Bezirksschulinspectors im hohen Grade beeinflussende bezeichnet werden. 7. Es ist eine dringende Nothwendigkeit, dass der k. k. Bezirksschulinspecteur in dem ihm zugewiesenen Bezirke domicilire und von seiner Stellung als Leiter oder Lehrer einer Schule für die Dauer seiner Amtsthätigkeit enthoben werde, damit er seiner wichtigen Aufgabe voll und ganz obliegen könne. Die gegenwärtige Dotation der k. k. Bezirksschulinspectoren ist eine ungenügende und steht mit der Würde und Wichtigkeit des Amtes in keinem Einklange. 8. Wird der Vertreter der Lehrerschaft im Bezirksschulrathe zum Bezirksschulinspecteur ernannt, so ist in der nächsten Bezirkslehrerconferenz die Wahl eines neuen Vertreters vorzunehmen. 9. Der k. k. Bezirksschulinspecteur soll, seiner Instruction gemäß, alles vermeiden, was das

Ansehen des Lehrers zu schädigen geeignet wäre. Wer der Autorität des Lehrers vor dem Schüler nahetritt, untergräbt das Werk der Erziehung und des Unterrichts. 10. Die didaktisch-pädagogischen Winke und Rathschläge des k. k. Bezirksschulinspectors sollen wahre Sachkenntnis, gerechten und humanen Sinn bekunden. Kleinliche Ausstellungen, mit einer gewissen Geringschätzung vorgebracht, verstimmen den Lehrer und berauben ihn der so unentbehrlichen idealen Hingabe an seinen schweren Beruf. 11. Eine Hauptaufgabe soll der k. k. Bezirksschulinspecteur darin erblicken, die Lehrer seines Bezirkes zu steter Fortbildung anzuspornen, indem er bei passender Veranlassung die neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des Schulwesens zur Sprache bringt, Gelegenheit zur Prüfung derselben verschafft und das als gut Erkannte zur Aneignung empfiehlt. —

Noch sei erwähnt, dass die Versammlung einstimmig und mit lebhaftem Beifall dem deutsch-österreichischen Lehrerbunde beizutreten beschloss.

Der zweite deutsch-mährische Lehrertag nahm einen durchaus würdigen und befriedigenden Verlauf, erfuhr aber trotzdem von deutschfeindlicher und reactionärer Seite böswillige Angriffe, denen die Theilnehmer die richtigste Antwort, stille Verachtung, entgegengesetzt haben.

Über die südungarische Lehrerversammlung, welche Mitte Juli zu Groß-Kikinda abgehalten wurde, machte der Herausgeber der „Neuen ungarischen Schulzeitung“, Herr Peter Graßl, u. a. folgende Bemerkungen: „In den Reihen der 400 Gäste bemerkte man große Lücken. Viele Bezirke waren sehr dünn, andere gar nicht vertreten. An Hochgeborenen Herren fehlte es nicht, von welchen einzelne bei ihrem Auftreten sowie auch bei ihrem Erscheinen im Gasthause stets mit einem obligaten, kraftvollen „Éljen“ begrüßt wurden. Damit die Lehrer untereinander bekannt würden, wurde ein Bekanntschaftsabend in das Festprogramm aufgenommen. Und doch könnten viele der Herren wochen-, ja sogar jahrelang beisammen sitzen, ohne miteinander bekannt oder wol gar befreundet zu werden. Ich glaube, die Kluft zwischen diesen Herren würde desto größer werden, je länger sie beisammen süßen. Das ist nicht gut, und es war auch nicht immer so. — Die Unduldsamkeit wurde von einer Partei so weit getrieben, dass beim Verlesen eines deutschen Begrüßungs-Telegramms, welches von einem Begründer des südungarischen Lehrervereins abgesandt worden war, in der Hauptversammlung der Ausruf: „Abzug!“ gehört wurde. — Am Tanzkränzchen soll sich einer der Heißsporne so weit verstiegen haben, dass er, wie mir von glaubwürdiger Seite mitgeteilt wurde, an einen Tisch herantrat, an welchem deutsche Lehrer in ihrer Muttersprache sich gemächlich unterhielten, und diese alles Ernstes und ganz kategorisch aufforderte, hier nicht deutsch — sondern magyarisch zu sprechen. Vor etwa 13 Jahren tagte der südungarische Lehrerverein in Werschetz, und damals wurde noch darüber debattirt, ob außer der deutschen auch eine andere Sprache in den Verhandlungen zulässig sei; und heute erregt es schon Anstoß, wenn man im Gasthause deutsch spricht. — Wie lange wird es noch danern, und man wird auch das Heiligthum der Familie nicht mehr schonen. Daran sind aber die Deutschen großentheils selbst schuld.

Wie es da um den Austausch von Meinungen und Erfahrungen, wie um die gegenseitige Anregung bestellt ist, kann man sich leicht denken; und doch

sind diese für jede Lehrerversammlung sehr wesentlich. Viele der besten und gediegensten deutschen Schulmänner ziehen sich infolgedessen entweder gänzlich zurück und pflegen ihren häuslichen Kohl, oder sie legen sich eine Zurückhaltung auf, die weder der Sache der Lehrer, noch jener der Schule frommt. Auch unsere serbischen und rumänischen Brüder erscheinen von Jahr zu Jahr spärlicher bei den Versammlungen, und es will mich dünken, dass man all diese traurigen Erscheinungen im Lehrer- und Schulleben nicht nur mit Gleichmuth, sondern sogar mit einem gewissen Wolgefallen beobachtet.

Ich kann all das weder mit einer gesunden Entwicklung des ungarischen Volksschulwesens, noch mit einem vernünftigen Patriotismus in Einklang bringen. Die üblen Folgen dieses im hohen Grade ungesunden Lehrer- und Schullebens können unmöglich ausbleiben, und sie werden wahrlich ganz anderer Natur sein, als man sich in gewissen Kreisen vorstellt.“

Amtliche Lehrerconferenzen. Die „N. Fr. Pr.“ schreibt: Mit den neuen Volksschulgesetzen trat auch eine Institution in das Leben, welche berufen wäre, das ideale Streben der Lehrerwelt zu unterstützen. Es ist dies die jährliche Bezirks-Lehrerconferenz, in der pädagogische Fragen, welche aus den Verhältnissen eines ganzen Bezirkes entspringen, behandelt werden sollen. Diese Conferenzen sind als Pflanzstätten eines einheitlichen Vorgehens bei dem Erziehungswerke gedacht, sie sollen der geistige Mittelpunkt sein, um den sich ein ernstes, zielbewusstes Streben gruppirt. Leider erfüllen die Conferenzen trotz ihrer oft ermüdenden Dauer nicht diesen Zweck. Die Ursache dieser traurigen Erscheinung liegt zunächst in dem bürokratischen Apparate, der zur Durchführung der Conferenzen angewendet wird. Mit Recht wurde von der Lehrerschaft ein Inspectorat verlangt, welches in erster Linie die pädagogischen Interessen zu wahren versteht. Derzeit sind fast alle Inspectoren zugleich auch Pädagogen, aber mit der Übernahme des Inspectorates tritt an dieselben ein solcher Wust von administrativen Arbeiten heran, dass jeder Inspector froh sein muss, wenn er sich binnen drei Jahren durch all die ökonomisch-administrativen Verordnungen durcharbeitet. Ist es daher ein Wunder, wenn auch bei den Conferenzen ein großer Theil der Zeit solch administrativen Angelegenheiten zugewendet wird, für deren exacte Durchführung der Pädagoge, respective der Inspector, verantwortlich gemacht wird? Ein zweiter Übelstand ist auch darin zu suchen, dass eben der Bezirks-Schulinspector zugleich Vorsitzender der Conferenz ist. Da der Lehrer in den Conferenzen keine Immunität genießt, der Schulinspector aber nach dem jetzigen Qualificationsmodus Herr über Leben und Tod ist, so verlieren die Conferenzen den Charakter einer freien, nur die Sache in das Auge fassenden Berathung.

Den wichtigsten Theil einer solchen Lehrerconferenz bilden die Bemerkungen des Bezirks-Schulinspectors über seine Wahrnehmungen bei den Visitationen; da aber der Inspector verpflichtet ist, Übelstände, sei es in pädagogischer oder in administrativer Beziehung, an Ort und Stelle bei seinen Visitationen zu beheben oder zu rügen, so ist nicht einzusehen, warum die ganze Lehrerschaft eines Bezirkes von den Vorkommnissen an einzelnen Schulen unterrichtet werden muss. Als zweiter Punkt der gewöhnlichen Tagesordnung solcher Conferenzen zeigen sich meist „Erläuterungen“ zu gewissen Erlässen der obersten Behörden. Das Referat über diese Erlässe übernimmt ein Lehrer

aus dem ständigen Ausschusse. Dieser Vorgang ist eine bittere Ironie auf die anwesenden Jugendbildner. Entweder können die Lehrer lesen und haben auch die nöthige Logik, um sich den Erlass selbst zu erläutern, dann braucht damit nicht erst auf die Conferenz gewartet zu werden, oder — man verfasse den Erlass so deutlich, dass er leicht und ohne Erläuterung verstanden werden kann.

Den dritten Punkt der Tagesordnung bilden Vorträge über ein methodisches Thema, welches ebenfalls vom ständigen Ausschusse bestimmt wird. Die Durchführung dieses Punktes würde der anwesenden Lehrerschaft Nutzen bringen, wenn sich eine richtige Debatte anschließen könnte. Leider aber ist nicht jeder Lehrer ein Sprecher, dass er aus dem Stegreife reden könnte, und andererseits ist die ganze Methodik der Volksschule durch das autokratische Vorgehen einzelner tonangebender Persönlichkeiten in sehr enge Fesseln geschlagen. Jede gesunde Methodik ist innig mit den Charaktereigenschaften des Lehrers verbunden, und der Weg, auf dem der eine zum Ziele kommt, kann für den andern ein Knüppeldamm werden. Der stereotype Refrain: „So und nicht anders will es dieser oder jener Inspector haben“, ist der Hemmschuh jeder freien Meinungsäußerung. Ich will zu diesem Punkte nur einiges erwähnen. Wehe dem Lehrer, der vor wenigen Jahren nicht ganze Steckbriefe als sogenannte „Schüler-Charakteristiken“ in die Rubrik „Anmerkung“ des Cataloges schrieb. Heute fragt niemand mehr danach. Und so könnte noch vieles angeführt werden, was die kostbare Zeit der Conferenzen in Anspruch nahm. Aber mit den methodischen Vorträgen bei den Conferenzen hat es noch eine andere Bewandnis. Der Herr Referent aus dem ständigen Ausschusse wird sich wol hüten, ein Thema zu nehmen, welches der herrschenden Richtung nicht entspricht. Im Plenum dagegen sind es meist nur junge, nicht gerade erfahrungsreiche Heißsporne, die sich manchmal dieser etwas undankbaren Aufgabe unterziehen. Sie thun dies nur einmal und sind dann durch die Folgen ihres Temperaments für lange Zeit oder für immer gewitzigt. Oftmals kommt es vor — die jüngsten zehn Lehrerconferenzen Wiens könnten davon ein Stücklein erzählen — dass bereits gedruckte Elaborate über methodische Fragen, z. B. Vertheilung des Lehrstoffes für bestimmte Schuljahre, vorgelegt werden, die P. T. Vorsitzenden inspiriren ihre getreuen Anhänger, dass die Vorlage angenommen werden muss, und siehe, trotz aller Opposition wird das Elaborat im Plenum durchgebracht. Die Lehrer werden Stimmmaschinen, und dies nennt man eine Conferenz! Warum erledigt man dies nicht im Verordnungswege?

Den Schluss der Conferenz bilden die freien Anträge, bei welchen aber das Epitheton „frei“ durch das eingangs erwähnte Verhältnis des Inspectors zur Lehrerschaft ganz illusorisch wird.

Es ist also die Frage am Platze: Wäre es nicht angezeigt, wenn die jährlichen Bezirks-Lehrerconferenzen, die ohnehin manchem Lehrer Zeit und Geld genug kosten, aufgegeben würden? Wenn nicht, so dürfte es genügen, wenn von Fall zu Fall, je nachdem sich ein Thema als nothwendig erweist, eine solche Conferenz einberufen würde. Dieses Thema wäre dann zeitgerecht zu publiciren, damit sich jeder Lehrer darauf vorbereiten könnte, dann würde auch nach und nach die Scheu vor dem öffentlichen Auftreten schwinden, besonders wenn ein Lehrer selbst zum Vorsitzenden gewählt erscheint

und der Inspector nur als Referent für die Behörde und als deren Vertreter anwesend ist.

Der erste Knabenhort in Österreich besteht seit October d. J. zu Wiener Neustadt, gegründet von dem dortigen Verein für Erziehung und Volksbildung, an dessen Spitze Prof. Tomberger steht. Für den Knabenhort wurde ein eigenes Verwaltungscomité ernannt, und zum Obmann desselben Seminardirector Dr. Lukas erwählt. Außer den genannten Herren haben sich um die Gründung der neuen Erziehungsstätte besonders Bürgermeister Pöck, die Gemeindevertretung, die Sparcasse und zahlreiche Privatpersonen, Damen wie Herren, verdient gemacht; bei Eröffnung des Knabenhortes standen zur Erhaltung desselben bereits 1500 Gulden zur Verfügung. Er ist in einem freundlichen, von Gärten umgebenen Locale untergebracht und wurde mit 50 Zöglingen eröffnet. Die wünschenswerte Erweiterung der Anstalt — es hatten sich 150 Knaben zur Aufnahme gemeldet — wird erfolgen, sobald es die Mittel erlauben. Vorläufig haben die Menschenfreunde von Wiener Neustadt einen Erfolg erzielt, der alle Achtung verdient, und für das ganze Österreich ein nachahmungswertes Beispiel aufgestellt.

Die „Bauernabende“ scheinen alles Ernstes eine Zukunft zu haben. Das „Pædagogium“ hat wiederholt Gelegenheit gehabt, solche Veranstaltungen zu erwähnen und zu beloben, sowie auf die Empfänglichkeit der Bauernwelt für dieses Bildungsmittel hinzuweisen. Einen größeren derartigen „Bauernabend“ hat neuerdings Herr Willibald Nagl, im Verein mit dem Lehrer Herrn Johann Dobler-Ternitz, zu Natschbach bei Neunkirchen abgehalten. Der Vortragssaal war mit Bauersleuten überfüllt, und die Fenster mussten geöffnet werden, damit die Draußenstehenden hereinsehen und mit zuhören konnten. Die Heiterkeit bei den lustigen Nummern des Programms, aber auch die Ruhe und Aufmerksamkeit bei den zwei ernstesten Vorträgen, deren jeder über $\frac{3}{4}$ Stunde in Anspruch nahm, war außerordentlich. Nagl trug über die Geschichte des Bezirkes Neunkirchen, Dobler über den menschlichen Körper vor, und es ist charakteristisch für das seitens der Bauern entgegengebrachte Interesse, dass einzelne derselben an den Vortragenden Nagl die naive Anforderung stellten, er möge ihnen das Ganze (14 Folioseiten) abschreiben, „sie wollten sich's schon etwas kosten lassen dafür“. Das Verlangen nach weiteren Bauernabenden wird allgemein geäußert.

Der „Oberösterreichische Bauernverein“, welcher sich die Förderung des materiellen und geistigen Wohles des Bauernstandes zur Aufgabe gestellt und sich in dieser Beziehung schon manches Verdienst erworben hat, wirkt in dem angedeuteten Sinne besonders auch durch das von ihm herausgegebene Wochenblatt: „Oberösterreichischer Bauernfreund“ (vierteljährlich 1 Fl., Administration in Wels, Ringstr. 12). Das Blatt ist in der That in allen Richtungen ein nützlicher Ratgeber des Bauernstandes, zeichnet sich durch deutsche Gesinnung und kräftiges Eintreten für die Grundsätze der Neuschule aus und verdient die wärmste Unterstützung. Volksschullehrer

würden ihrer eigenen Sache dienen, wenn sie es in ihren Kreisen verbreiteten, was wir ihnen dringend empfehlen. Die Administration ist gern bereit, Probeblätter gratis zu senden.

Zur Klärung der in Österreich jetzt so brennenden Nationalitäten- und Sprachenfrage liefert einen recht guten Beitrag die jüngst erschienene kleine Schrift: „Die Kärntner Slovenen und die Volksschule. Ein Wort der Richtigstellung und Abwehr.“ Herausgegeben vom Deutschen Verein in Klagenfurt (bei A. Raunecker daselbst). Erfreulich ist, dass das slovenische Volk in Kärnten, wenn es nicht durch selbstsüchtige Hetzer irre geleitet wird, deutsche Bildung recht wol zu schätzen weiß und dieselbe auch seinen Kindern zu verschaffen sucht.

Der „Allgemeine n. ö. Volksbildungsverein“ (vgl. Pädag. VII, S. 710), der seinen Sitz in Krems hat, erließ unlängst folgenden Aufruf:

Alle wahrhaften Freunde des Volkes sind sich längst darüber klar und haben es bereits wiederholt ausgesprochen: eine tüchtige Volksschulbildung allein genügt nicht; es muss eine höhere allgemeine Volksbildung angestrebt werden.

Der stete Fortschritt anderer Culturvölker, die uns immer zu überflügeln drohen; dem gegenüber eine bei uns zulande noch allenthalben herrschende Unselbstständigkeit und beklagenswerte Theilnahmslosigkeit der Bevölkerung: sie fordern gebieterisch Hebung der geistigen Bildung unseres Volkes.

Die allgemein geistige Bildung muss insbesondere wirtschaftlich vertieft werden, wenn im harten Kampf ums Dasein auf den verschiedenen Wirtschaftsgebieten der Großtheil des Volkes nicht verarmen soll. Aus diesem Grunde wird der Verein zunächst Errichtung und Förderung von Fortbildungsschulen ins Auge fassen, um auch von dieser Seite dem drohenden Niedergange der wirtschaftlichen Verhältnisse zu begegnen.

Die sittliche Bildung des Volkes bedarf aber keiner geringeren Nachhilfe: der Sinn für die idealen Güter der Menschheit, für Wahres, Gutes und Schönes muss sorgsam gepflegt werden, soll nicht die Verkümmern der selben bei dem steten Anwachsen des Proletariates eine große gesellschaftliche Gefahr werden.

Fern von jedem politischen Getriebe soll sich diese geistige, sittliche und wirtschaftliche Bildung, durchdrungen von Liebe zum Vaterlande und zum erlauchten Herrscherhause, auf deutscher Grundlage aufbauen. Eine echt deutsche Erziehung des niederösterreichischen Volkes soll das unverrückbare Fundament der ganzen Bildungsarbeit sein und bleiben.

Durch geeignete Mittel: wie volksthümliche Schriften (Herausgabe von periodisch erscheinenden Volksbildungsblättern, vorwiegend wirtschaftlichen Inhaltes, Aufstellung neuer und Erweiterung bestehender Freibibliotheken), durch das lebendige Wort in Fortbildungsschulen und gemeinverständlichen Vorträgen will der „Allgemeine n. ö. Volksbildungsverein“ dem der Schule entwachsenen Theile des Volkes Gelegenheit und Anregung zur Weiterbildung bieten.

Die durch höhere Volksbildung erzielte Veredlung des Geistes und Herzens soll ihrerseits auch dazu beitragen, die häusliche Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes und damit das zukünftige Wirken der Schule kräftigst zu unterstützen.

Es ist eine hohe und ernste Aufgabe, die sich der Verein gestellt hat. Es ist eine lange, schwere Arbeit, die er zu erfüllen haben wird.

Die heilige Pflicht tritt an jeden Gebildeten und jeden Menschenfreund heran, die Thätigkeit des

„Allgemeinen n. ö. Volksbildungsvereins“

nach Kräften materiell und moralisch zu fördern.

Mögen alle Schulbehörden des Landes, die gesammte Lehrerwelt, jede Gemeindevertretung, die Presse, endlich jede andere öffentliche oder private gemeinnützige Körperschaft durch Zuführung von Mitgliedern und Hilfsmitteln für ein wahrhaft patriotisches Werk eintreten, auf dass es dem eignen Volke wie dem Vaterlande zu Nutz und Frommen gereiche!

Dr. Wilhelm Freiherr von Schwarz-Senborn, Ehrenpräsident.

Prof. A. Stitz, Obmann. Hans Hütter, Schriftführer.

Verdient die wärmste und thatkräftigste Unterstützung! —

Ministerwechsel. Am 7. November ist der bisherige Unterrichtsminister Freiherr v. Conrad seines Postens enthoben und zu dessen Nachfolger Herr Paul v. Gautsch ernannt worden. Der neue Minister ist ein bisher wenig bekannter und noch ziemlich junger Mann, 34 Jahre alt. Die „N. Fr. Pr.“ hat diesen Ministerwechsel mit folgenden, Personen und Zustände beleuchtenden Bemerkungen begleitet. Wenige Tage vor dem Ereignisse schrieb das citirte Blatt über den nun entlassenen Minister: „Aus der centralistischen Beamtenschaft hervorgegangen, trug er kein Bedenken, das Unterrichts-Portefeuille in dem Ministerium der Autonomisten zu übernehmen. Er trat mit dem Programm ein, an den Schulgesetzen festzuhalten, focht mit Herrn Lienbacher einen heroischen Kampf um dieses Programm aus und wurde schließlich — der Schöpfer der Schulnovelle. Lange Zeit wurde er für einen deutschen Minister gehalten, bis er selbst eines Tages in einem Ausschusse des Abgeordnetenhauses die Entdeckung machte, dass er eigentlich ein Slovene sei. Aber alle „Transactionen, Interpretationen und Revocationen“ — wie Unger im Herrenhause sich ausdrückte — haben nicht vermocht, dem Freiherrn v. Conrad das Herz der Majorität zu erobern, die wie eine spröde Schöne seine Huldigungen annimmt, ohne seine Liebe zu krönen. Ganz im Gegentheil. Kein Minister vielleicht hat für die Erfüllung der Herzenswünsche der Majorität so viel gethan, wie Freiherr v. Conrad, und keiner wird von ihr grimmiger angefeindet und unerbittlicher verfolgt als er. Nicht die factiöse Opposition, welche seine Vorlagen aufs äußerste bekämpft und gegen dieselben gestimmt hat, bildet die stärkste Gegnerschaft gegen den Unterrichtsminister, sondern die Regierungspartei, welche mit einer knappen Majorität von drei Stimmen diesen Vorlagen Gesetzeskraft verlieh. Sie führt seit Jahren einen unterirdischen, aber um so hartnäckigeren Krieg gegen den Unterrichtsminister, beschuldigt ihn in ihren Organen der Felonie gegen das

autonomistische Programm, bestreitet seine rechtgläubige katholische Gesinnung, bestürmt den Minister-Präsidenten um seine Entlassung, und wenn diese Feindseligkeit für gewöhnlich auch das parlamentarische Tageslicht schent, so durchbricht sie doch bisweilen die dünne Rinde, mit welcher sie von der Parteidisciplin umgeben wurde, wie es gegen Ende der vorigen Session in dem Zusammenstoße des Unterrichtsministers mit dem Monsignore Greuter geschah und noch in allgemeiner, lebhafter Erinnerung ist.

Eben jetzt, in der erfahrungsgemäß kritischen Zeit der politischen Äquinoctialstürme und im Angesichte der bevorstehenden Budget-Berathung, ballt sich wieder schwarzes Gewölk ob dem Haupte des Freiherrn v. Conrad zusammen. Bald aus den „Tiroler Stimmen“, bald aus dem frommen Organe des Bischofs von Linz, bald wieder aus einem czechischen Blatte fliegt die Nachricht auf, dass die Tage der Amtsführung des Unterrichtsministers gezählt seien, und die Eingeweihten versichern auch, dass Graf Taaffe dem Stürmen und Drängen um die Entlassung des Freiherrn v. Conrad nur noch dadurch Stand hält, dass er den Mangel eines geeigneten Nachfolgers vorschützt. Es ist schwer, zu sagen, welche Gründe zusammenwirken, dass der Groll der Regierungspartei gerade an dem mild lächelnden Unterrichtsminister sich entladen soll; nur im allgemeinen kann wahrgenommen werden, dass er den Föderalisten zu centralistisch, den Czechen und Slovenen zu wenig national, den Ultramontanen, der Volksschulnovelle ungeachtet, nicht klerikal genug ist. Man kann nicht behaupten, dass er irgend einem Wunsche einer dieser Fractionen einen wirksamen und nachhaltigen Widerstand entgegengesetzt, dass er jemals irgend einem Begehren gegenüber ein kategorisches Nein gesprochen habe. Freiherr v. Conrad hat nicht blos die Schulnovelle geschaffen, er hat auch seine Ausführungsverordnungen wiederholt den Wünschen der klerikalen Partei gemäß modificirt. Er hat die deutschen Städte in Mähren und Böhmen mit Strenge zur Errichtung czechischer Schulen verhalten und ebenso viel Langmuth den galizischen Städten bewiesen, welche dem Spruche des Reichsgerichtes, welcher ihnen die Errichtung ruthenischer Schulen auferlegte, Widerstand entgegengesetzten. Dem Wunsche nach Errichtung einer slovenischen Lehrerbildungsanstalt hat er wenigstens zum Theile entsprochen, und der krainischen Sparcasse wurde beharrlich die Bewilligung zur Errichtung einer deutschen Volksschule zu Laibach vorenthalten. Der Unterrichtsminister hat dieses Alles gethan, aber er that es nur gedrängt und widerstrebend, niemals aus eigener freier Initiative, und diese Passivität ist den guten Freunden von der Regierungspartei ein Dorn im Auge. Dass dem Freiherrn v. Conrad die Schaffensfreudigkeit an der nationalen und confessionellen Umgestaltung des Unterrichtswesens fehlt, das ist's, was ihn unbeliebt macht; alle Milde und Nachgiebigkeit vermag die Verwandtschaft der Gesinnung nicht zu ersetzen, welche die autonomistischen Fractionen an ihm vermissen.

Lange, erstannlich lange hat diese Vis inertiae, welche Freiherr v. Conrad der widrigen Strömung entgegengesetzte, sein System und sein Portfeuille erhalten. Jetzt aber scheinen die Mittel dieses Widerstandes erschöpft zu sein. Wäre es nicht ans dem Sommerfeldzuge der klerikalen Presse bekannt, so hätte die Adresse der Majorität darüber belehren müssen, dass eine neue Attaque gegen die liberale Schnlgesetzgebung, ein Angriff, stürmischer und gewaltiger als alle vorangegangenen, sich vorbereitet. Die Klerikalen fördern mit Ungestüm

die Wiederherstellung der confessionellen Schule ohne alle Vorbehalte, die Föderalisten die Übertragung der wesentlichsten Belange der Schulgesetzgebung an die Landtage.“

Am Tage des Ministerwechsels äußerte die „N. Fr. Pr.“: „Die Geschicke des Freiherrn v. Conrad haben sich rasch erfüllt. Während wir neulich die Unhaltbarkeit der Stellung erörterten, welche die Stützen des Cabinets dem bedauernswerten Unterrichtsminister bereitet haben, hatte die Parze den Arm schon gegen ihn erhoben, und heute ist der Lebensfaden seiner ereignisreichen und für das österreichische Unterrichtswesen geradezu verhängnisvollen Amtsführung auch schon durchschnitten. All seine Fügsamkeit und Schmiegsamkeit, alles Entgegenkommen, das er der unersättlichen slavisch-klerikalen Verbindung bewiesen, alle Opfer, die er ihr auf Kosten der besten Werke früherer Perioden gebracht, haben ihn nicht zu erhalten vermocht. Aus einer nicht unrühmlichen Beamtenlaufbahn herausgerissen, um auf dem ewig schwankenden Boden des Versöhnungscabinetts den Minister über den Parteien zu spielen, zieht er nun dahin, unbedankt und unbeklagt, von allen Parteien gemieden und doch in seiner Art ein menschlicher Theilnahme würdiges Opfer des kräfteverzehrenden Systems. Er ist nicht der erste und wird vermuthlich noch immer nicht der letzte sein, der diesen mit politischen Leichensteinen besetzten Weg wandert. Wie alle die Männer, welche vor ihm enttäuscht und entmuthigt das hundertmal als solidarisch erklärte Ministerium verließen, mag er die unglückselige Fiction anklagen, mit welcher eine Regierung, die nichts anderes ist und sein kann, als die Vollstreckerin der in den slavischen und klerikalen Parteien verkörperten Idee, gleichwol den Anschein der Parteilosigkeit zu behaupten sucht, jene Fiction, welche Graf Taaffe selbst in dem handgreiflichen Widerspruche formulirt hat: das Ministerium sei eine Regierung über den Parteien, stütze sich aber auf die autonomistische Majorität. Die Aufrechthaltung dieser Fiction ist es, welche die Kräfte so erschreckend rasch verbraucht und den Minister-Präsidenten nöthigt, immer wieder nach neuen, durch keinerlei parlamentarische Vergangenheit gekennzeichneten Männern zu greifen.

Es ist kein Zweifel: der Unterrichtsminister Conrad ist auf das Andringen der vereinigten czechischen und klerikalen Partei gefallen, von ihm werden selbst die erfindungsreichsten Märchenerzähler nicht zu behaupten unternehmen, dass die Opposition ihn aus dem Ministerium hinausgedrängt habe. Vernünftigerweise müsste man hieraus folgern, dass der neue Unterrichtsminister ein den Czechen und Klerikalen genehmer Mann sein werde. Ist aber der bisherige Director der Orientalischen und Theresianischen Akademie, Herr Paul Gautsch v. Frankenthurn, den Graf Taaffe zum Nachfolger Conrad's vorgeschlagen hat, ein solcher Mann? Wir haben keine Berechtigung, Nein zu sagen, denn Herr v. Gautsch besitzt die vom Grafen Taaffe eifrigst gesuchte Eigenschaft der politischen Unschuld im reichsten Maße; er ist viel zu jung, um das zu besitzen, was man eine politische Vergangenheit nennt, und parlamentarisch ist sein bisheriges Leben ein weißes Blatt.

Was bedeutet diese Ernennung und was ist mit ihr erreicht worden? Die Lage, in welcher Herr v. Gautsch sein neues Ressort vorfindet, ist eine ebenso kritische als leicht übersehbare. Was die Besieger des Freiherrn v. Conrad von dessen Nachfolger erwarten und fordern, das liegt klar zu Tage und ist

in der Adresse der Majorität ziemlich deutlich ausgesprochen. Sie verlangen die Auslieferung der Unterrichtsgesetzgebung an die Landtage; sie verlangen auf diesem Wege die Wiederherstellung der Confessionalität und die weitere, raschere Slavisirung der Volks- und Mittelschule; sie verlangen die entschiedene und energische Verwirklichung jener nationalen Principien, deren Einführung in die Schule dem Kriegsminister selbst den Ausdruck seiner patriotischen Besorgnis erpresst hat. Gedenkt Herr v. Gautsch die Zauderpolitik Conrad's fortzusetzen, was man von ihm verlangt, auch nur versagend zu gewähren, den Hemmschuh auf der abschüssigen Bahn der Decentralisation und kirchlichen Rückbildung vorzustellen, immer zu fechten und immer sich zurückzuziehen, so mag er heute schon den Abschied seines Vorgängers als das Urbild seines eigenen Abganges betrachten; denn aus den gleichen Ursachen entspringen die gleichen Folgen und Wirkungen. Ein drittes aber gibt es nicht. Wehe dem Träumer, der die Schwelle dieses Cabinets mit der Hoffnung überschreiten wollte, den politischen Strömungen entrückt und gleichgiltig gegen dieselben, ausschließlich und unbeirrt den Pflichten des Amtes und der Verwaltung seines Dienstzweiges zu leben. Mitten durch sein Ressort geht die Woge der Parteiströmung, erfasst ihn und reißt ihn mit; wo er sachliche Entscheidungen treffen zu können glaubte, findet er den Kreuzungspunkt der fremdartigsten politischen Einflüsse, und ob gewollt oder nicht, alsbald befindet er sich mitten in dem Parteigetriebe, dem man sich entweder gar nicht oder auf immer entzieht. Sollte der neue Unterrichtsminister mit solchen Illusionen ins Amt getreten sein, so wird die Majorität des Grafen Taaffe dafür sorgen, dass sie bald und gründlich zerstört werden; wenn die Lage einen neutralen Minister ertrüge, wäre nicht blos Conrad, dann wäre schon Stremayr nicht gefallen. Welche Talente Herr v. Gautsch entwickeln wird, um zwischen den scharfen Spitzen des obigen Dilemmas hindurchzukommen, bleibt also abzuwarten. Einstweilen erweckt der Amtsantritt dieses jungen Mannes ein Gefühl, ähnlich demjenigen, welches den Zuschauer ergreift, wenn er einen Akrobaten die Balancirstange erfassen und den tastenden Fuß auf das schwanke Seil setzen sieht.“

Vorläufig, solange der Reichsrath Ferien hat, ist Waffenstillstand; bald nach Neujahr wird die Action wieder beginnen.

Schweiz.

Der „N. Fr. Pr.“ wird aus Bern geschrieben: „Die Volksschule in der Schweiz ist unentgeltlich, und in einzelnen Cantonen, wie in Basel zum Beispiel, ist dies bei dem gesammten Unterrichte bis zur Universität der Fall. Viele Cantone verabfolgen dem Schüler auch unentgeltlich die Lehrmittel. Im Canton Bern, wo das Princip der Unentgeltlichkeit der Lehrmittel noch nicht durchgeführt ist, hat neuerdings die Lehrerconferenz der Stadt in zahlreicher Versammlung mit allen gegen eine Stimme beschlossen, bei den competenten Behörden Anträge auf unentgeltliche Gewährung der Lehrmittel zu stellen. Es ist wol möglich, dass bei dem ohnehin stark angeschwollenen Schulbudget der Stadt diese Anträge abgelehnt werden. Die Durchführung der angeregten Neuerung wird aber doch nicht lange auf sich warten lassen. Sie bildet eine nothwendige Ergänzung des demokratischen unentgeltlichen Volksunterrichtes

und wird voraussichtlich bald von der ganzen Schweiz angenommen sein. Der Arbeitsunterricht ist in fast sämtlichen bernischen Volksschulen eingeführt. Im nächstjährigen Schulbudget der Stadt sind 3500 Francs für diesen Unterricht ausgesetzt. Die Leistungen in den Schulen sollen außerordentlich befriedigende sein, und dürfte der Unterricht im Canton eine rasche Verallgemeinerung finden.“

Andererseits darf jedoch nicht verschwiegen werden, dass auch die entgegengesetzte Strömung noch eine sehr starke, ja vielleicht die überwiegende ist. Erst unlängst haben sich die Lehrerconferenzen von Aigle, Moudon, Vevey und Nyon gegen die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in öffentlichen Schulen ausgesprochen.

Im Canton Luzern klagt die Schulinspection über die große Zahl der Schulversäumnisse und die willkürliche Vermehrung der Ferialtage. Als Grundursache des Übels erweist sich in den meisten Fällen die Armut der Kinder bez. ihrer Eltern, wogegen Strafen meist wirkungslos bleiben. Natürlich: Beseitigung des dringendsten Nothstandes ist überall unerlässliche Grundbedingung des Gedeihens der Volksbildung.

Die Fortbildungsschulen erfreuen sich in vielen Cantonen lebhafter Theilnahme und zahlreicher Vermehrung. Hierbei machen wir wiederholt aufmerksam auf die schätzenswerte periodische Schrift: „Der Fortbildungsschüler“, herausgegeben von den Mitgliedern der Solothurn'schen Lehrmittelcommission unter Mitwirkung von Lehrern und Schulfreunden, Druck und Expedition von J. Gaßmann Sohn in Solothurn. Der „Fortbildungsschüler“ erscheint in Heften von einem Bogen jeden Winter zehn Mal, Preis für zehn Nummern 1 Franken. (Vergl. „Pädagogium“ VI. S. 62 ff.)

Frankreich.

Vom internationalen Lehrercongress zu Havre vom 6. bis 9. September. Paris, Mitte September. Die ersten, aber auch schönen Tage von Havre sind vorüber, und die französischen Lehrer benutzen die ihnen noch übrige Ferienzeit, um sich von ihrer Anstrengung zu erholen. Wir gönnen ihnen diese Erholung gern, sie haben dieselbe vollauf verdient, denn nur wenige mögen zum Congress gekommen sein, ohne sich gehörig auf die schwerwiegenden der Berathung vorliegenden Materien vorbereitet gehabt zu haben und den Verhandlungen mit ganzer Seele zu folgen. Und wäre dem nicht so gewesen, hätte man ein Wolgefallen darin gefunden, sich in schönklingenden Phrasen zu ergehen oder pädagogischen Zwirn in Kilometerlänge abzuhaspeln, so würde man resultatlos wieder auseinander gegangen sein. Wie der Franzose überhaupt, so ist auch der französische Lehrer durchaus praktisch angelegt, muthig steuert er geradeswegs auf sein Ziel los, unbekümmert darum, ob er nach oben bittere Wahrheiten hören lässt und ob ihm von anderer Seite applaudirt wird. Er besitzt ein Standesbewusstsein, das ihn über den kleinlichen Geist gewöhnlichen Schulmeisterthums, wie man es auch heute noch hier und da zum Spott der gebildeten Welt zu züchten sucht, weit erhebt und ihn zugleich zum freien Bürger stempelt. Diese Erfahrung wird jeder aufmerksam beobachtende fremde Lehrer mit in seine Heimat genommen und zu interessanten Vergleichen

verwendet haben. Wie würde man sich in Deutschland gewunden haben, wenn eine derartige Versammlung nur von einem gewöhnlichen Schulinspector geleitet worden wäre! Jede Opposition, die im Interesse des Lehrerstandes laut geworden, hätte sofort verstummen müssen, sobald das Gesicht des Herrn Inspectors nur eine Falte gezeigt! Als vor Jahren die Lehrer eines sächsischen Bezirks ihre Bezirksconferenz abhielten und einer derselben sich erlaubte, den präsidirenden Schulinspector, der sich durch das, was er geschrieben, nur bloßgestellt hatte, als „den Bismarck der Pädagogik“ zu feiern, war auch nicht einer, der es gewagt hätte, sein Glas ruhig stehen zu lassen! Zu solchem Byzantinismus erniedrigt sich der französische Lehrer nicht; die Congressverhandlungen zu Havre legten dafür Zeugnis ab.

Aus öffentlichen politischen Blättern wird der freundliche Leser bereits einige Mittheilungen allgemeineren Inhalts entgegengenommen haben; ein pädagogisches Blatt hat vornehmlich das zu berücksichtigen, was vor allem für den strebsamen Lehrer ein Interesse hat; und das soll ihm hier mit objectiver Treue geboten werden.

Nachdem wir am Sonntag Mittag per Eilzug von Paris aus in dem schönen Havre eingetroffen und in dem reizend am Meeresstrande gelegenen Hôtel Frascati abgestiegen waren, mussten wir eilen, uns ein wenig zu restauriren, um der Eröffnung des Festes noch beiwohnen zu können, welche in dem festlich geschmückten großen Theater stattfinden sollte. Programmgemäß um 3 Uhr erschien auch der Unterrichtsminister Herr Goblet an der Spitze der höchsten Verwaltungsbehörden von Havre und im Kreise der hervorragendsten Schulmänner Frankreichs und eröffnete in einer kurzen Ansprache diesen ersten internationalen Lehrercongress, der auf französischem Boden abgehalten werde. In dieser Ansprache hob der Minister namentlich die beiden dem Congress zur Berathung vorliegenden Hauptpunkte hervor: die Aufbesserung der materiellen Lage der französischen Lehrer und die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts unter die Zahl der obligatorischen Lehrgegenstände der Volksschule. Hinsichtlich des ersten Punktes bemerkte derselbe, dass er schon bald nach seinem Amtsantritt in einer mit den Generalinspectoren des Volksunterrichts gepflogenen Berathung die Grundlagen eines neuen Gesetzentwurfs ausgearbeitet habe, welcher die Bedingungen des Aufrückens aus einer Gehaltsklasse in die nächst höhere feststellen solle; außerdem würden zu den bisherigen Classen eine oder zwei neue hinzugefügt werden, deren ausnahmsweise höherer Gehalt als eine verdiente Belohnung für die besten Leistungen zu betrachten sein werde; die Besoldungen sollten durchgängig erhöht und auf einfachere Grundlagen zurückgeführt werden, als dies heute der Fall sei. Jedenfalls verspreche er, bei der Ausarbeitung dieser Vorlage, welche er der nächsten Kammer zur Beschlussfassung einzureichen gedenke, die vom Congresse in dieser Beziehung zu fassenden Resolutionen so viel als möglich berücksichtigen zu wollen. Bezüglich des Unterrichts in gewerblicher Handarbeit warnte der Minister die Congressmitglieder, sich auf irgend welche Abwege zu verirren und sich etwa beikommen zu lassen, der Schuljugend alle nur möglichen Kunstfertigkeiten beibringen zu wollen. „Wenn wir sagen, von nun an seien alle Menschen gleich, alle Schranken und alle Laufbahnen einem jeden geöffnet, ein jeder könne sich durch seine Fähigkeiten und seinen Fleiß bis zur höchsten Stufe der Gesellschaft erheben, und wenn wir, um aus diesem Worte eine

Wahrheit zu machen, den Unterricht nicht bloß in breiten Strömen ausgießen, sondern uns auch bemühen, die verschiedenen Rangstufen des Unterrichts miteinander zu verbinden und den verdientesten Kindern die Mittel zu liefern, alle diese Stufen zu durchlaufen: so wissen wir doch zu gut, dass ja nur der kleinsten Zahl eine solche Zukunft beschieden ist. Wol ist dieselbe keinem von denjenigen verschlossen, welche ihre Intelligenz und ihre Willenskraft befähigt, sie zu erobern; allein darum ist es nicht weniger ausgemacht, dass die große Mehrzahl der Schüler, die in der Volksschule die Geistesbildung erlangen, die heute jedem Bürger unentbehrlich ist, zu bescheidener Stellung bestimmt ist, dass ihr Los die Ausübung von Handwerken sein wird, und dass es sowol in ihrem eignen Interesse als in dem der Gesellschaft liegt, sie dazu gehörig vorzubereiten. Daraus ergibt sich die heutzutage wol kaum mehr bestrittene Nothwendigkeit, im Hinblick auf die Vorbereitung zu den am meisten verbreiteten Gewerben nicht nur besondere gewerbliche Fachschulen zu errichten, sondern auch schon dem Elementar-Unterricht die Werkstattarbeit mit der Handhabung der hauptsächlichsten Werkzeuge hinzuzufügen, um dadurch frühzeitig den Geschmack und die Hand des Kindes zu bilden und es so in den Stand zu setzen, dereinst das Handwerk zu wählen, das seinen Neigungen und Fähigkeiten am meisten entspricht.“

Als hierauf ein nm das Schulwesen wolverdienter Schuldirektor zu allgemeiner Freude vom Minister mit dem Ritterkreuz der Ehrenlegion decorirt worden war, ergriff der Schulvorsteher von Brüssel, H. van Meenen, das Wort (freilich zu nicht ganz glücklicher Stunde!), indem er bemerkte, dass Frankreich weit glücklicher sei als Belgien, denn während man in dem toleranten Frankreich die Lehrer decorire, würden sie in dem intoleranten Belgien verfolgt und abgesetzt. Der Minister verstand es in seiner Antwort, für die offenbar von Herzen commendend und wol auch berechtigten, doch nicht am geeigneten Orte angebrachten Ausfälle des belgischen Delegirten dem letzteren allein die Verantwortlichkeit zu überlassen, indem er unter allgemeiner Heiterkeit bemerkte, Herr van Meenen habe mit seinen Äußerungen bewiesen, welche unbegrenzte Freiheit hier jedem Redner gestattet sei; er müsse jedoch anerkennen, dass die belgische Regierung liberal und mit Frankreich befreundet sei. „Doch ich bitte Sie, meine Herren, treiben Sie keine Politik auf Ihrem Congress. Es lebe der öffentliche Unterricht!“ Der ganze Saal antwortete auf diese Schlussworte des Ministers mit einem einstimmigen: „Vive la République!“

Um 4 Uhr fand die Einweihung des neuen Mädchenlyceums statt, eines Musterbaues, zu dessen Herstellung die Summe von 800,000 Frs. nöthig gewesen war. Es würde zu weit führen, hier auf die Reden einzugehen, welche von dem Minister und dem Maire von Havre, dem liebenswürdigen Herrn Siegfried, der zugleich Präsident des Organisations-Ausschusses war, gehalten wurden. Ihr Eindruck war ein allgemein begeisternder.

Interessant waren die Mittheilungen, welche bei dieser Gelegenheit der Ministerialdirector Herr Jevort über die höheren Mädchenschulen Frankreichs machte. Zehn Lyceen (staatliche Anstalten) unterrichteten 1700, 16 Collèges (städtische Anstalten) über 2000 Pensionärinnen; ferner haben 96 höhere Curse, welche die Krystallisationskerne künftiger Lyceen und Collegien bilden, 5382 Schülerinnen; 8 neue Lyceen und Collegien werden demnächst, 12 weitere im Herbst künftigen Jahres eröffnet. Weitere 2 Lyceen in Paris sind im Bau begriffen.

Am Montag früh 8 Uhr begannen die Verhandlungen. Jedem Mitgliede war vorher ein Programm über den Verlauf des Congresses im allgemeinen, sowie eine kleine, 159 Seiten haltende Broschüre eingehändigt worden. Diese Broschüre enthielt auf der linken Seite die von den Sectionen gemachten und den Berathungen des Congresses zu Grunde liegenden Propositionen, während die rechte Seite zu Bemerkungen über Abänderungen etc. freigelassen war; am Schlusse befanden sich die Namen der bis zur Drucklegung des Buches angemeldeten Congressmitglieder des In- wie des Auslandes. Das gesammte, den Congress beschäftigende Material war an 3 Sectionen zur Vertheilung gekommen, welche zu gleicher Zeit in von einander ziemlich entfernten Localitäten tagten.

Section A berieth unter der Präsidentschaft des den Besuchern der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen schon seit Jahren rühmlichst bekannten, wahrhaft liberalen Generalschulinspectors Herrn Jost in dem Saale Sainte-Cécile über den „Nutzen der nationalen und internationalen Lehrercongresse“, über „die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die obligatorischen Lehrgegenstände der Volksschule und über die „Organisation der Professions- und Lehrlingsschulen“; Section B verhandelte unter Leitung des Seminardirectors Herrn Lenient im Cercle Franklin über „die Gehaltsfrage der Lehrer und Lehrerinnen sowie über deren Pensionsverhältnisse“, und Section C resolvirte unter dem Präsidenten Herrn Generalinspector Brouard im Conservatorium über die „Theilnahme der Normalschulen (Seminare) an der öffentlichen Erziehung und der professionellen Vorbereitung der künftigen Lehrer und Lehrerinnen“.

Über diese so schwerwiegenden Themen, von denen jedes einzelne den Congress mehr als hinreichend beschäftigt haben würde, mussten in der kurzen Zeit von drei Tagen Resolutionen gefasst werden, welche auf die fernere Schulgesetzgebung nicht ohne Einfluss bleiben sollten. Den französischen Lehrern bangte vor dem gewaltigen Arbeitsmaterial nicht, sie gingen rüstig ans Werk, und wenn auch bisweilen einige Phrasen mit unterliefen, so sprachen doch die meisten Redner streng zur Sache, frei von der Leber, wie wir sagen, und ohne jegliche Furcht, hier oder da anzustoßen. Besonders fiel während der Discussion dem fremden Beobachter, namentlich dem deutschen, zweierlei auf, nämlich die vollkommene Herrschaft, welche der französische Lehrer über seine Sprache besitzt und sodann seine freimüthige Unerschrockenheit, mit der er auch seiner Behörde zu Leibe geht, wenn er fürchtet, dass dieselbe zu seinem Nachtheil in seine Sphäre eingreifen wolle. Die französischen Collegen besitzen nicht nur ein Classenbewusstsein, sondern sie fühlen sich auch als freie Bürger eines freien Staates; voilà tout! Ohne uns weitem Reflexionen hinzugeben, wollen wir die Resolutionen betrachten, welche aus der am Dienstag und Mittwoch aus allen drei Sectionen zusammengesetzten Plenarversammlung hervorgingen, die völlig unparteiisch und mit ungemeiner Präcision von dem Vicedirector der Pariser Akademie, Herrn Gréard, geleitet wurde.

In Bezug auf den Nutzen der Lehrercongresse bedurfte es eigentlich nicht erst einer langen Discussion, da diese Frage zu jenen gehört, die längst spruchreif sind. Daher kam es auch, dass fast alle Propositionen des Berichterstatters, Herrn Francolin aus Paris, ohne große Debatte ziemlich wörtlich angenommen wurden. Die gefassten Resolutionen lauteten:

1. Es ist nützlich, periodische Lehrercongresse abzuhalten, und dadurch einen Meinungsantausch hervorzurufen über Fragen, welche für die Volksschule und deren Lehrer ein Interesse haben.

2. In Erwägung, dass diese Einrichtung nur dann nützliche Früchte trägt, wenn die zu erörternden Fragen die gehörige Reife erlangt haben, und dass also zwischen zwei auf einander folgenden Congressen die zu einer gründlichen Vorbereitung nöthige Zeit zu lassen ist, schlägt der Congress vor, dass die nationalen Congressse aller drei Jahre abgehalten werden, und denselben vorbereitende Bezirksversammlungen vorausgehen sollen.

3. In weiterer Erwägung, dass den Lehrern aller Departements der Besuch der Congressse erleichtert werden muss und dass es von großem Nutzen ist, das Interesse der Gemeindebehörden und der Bevölkerung an den Volksschulfragen zu wecken, beantragt die Versammlung, dass die Congressse zur Zeit der großen Ferien und der Reihe nach in den ersten Städten Frankreichs abgehalten werden.

4. Die Congressse treten nur durch die Initiative der Lehrer ins Leben; sie sind frei und allen gegenwärtigen oder früheren Mitgliedern des Volksschulunterrichts zugänglich. Alle Personen, die sich für Erziehungs- und Unterrichtsfragen interessieren, sind mit berathender Stimme zugelassen. Von den Theilnehmern wird zur ganzen oder theilweisen Deckung der Organisationskosten ein Beitrag erhoben. Auf jedem Congress wird ein Comité ernannt, welches den Zusammentritt des nächsten Congresses vorzubereiten hat. — Um im Unterrichtskörper den zum Erfolg des Congresses nöthigen Eifer zu unterhalten, ist ein besonderes Organ zu schaffen, das alle französischen Lehrer zu Mitarbeitern hat. — Ein aus Mitgliedern der Ortsbehörde und aus Lehrern gebildetes Localcomité ist mit der materiellen Organisation jedes Congresses betraut. — Der nächste nationale Congress soll ausnahmsweise schon 1887 abgehalten werden, dagegen im Jahre 1889 anlässlich der hundertjährigen Feier der Revolution von 1789 sowie der Weltausstellung ein internationaler Congress in Paris stattfinden. — Auf den nächsten Congress sendet jedes Departement zwei Lehrer und zwei Lehrerinnen, denen Reiseentschädigung zu gewähren ist.

Bei der Beschlussfassung des zweiten Gegenstandes der Tagesordnung, der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die elementare Volksschule, ging es weniger glatt ab und die Gegensätze platzten hier aufeinander. Denn während die Einen sich entschieden gegen die Aufnahme dieses Gegenstandes in den Elementarunterricht aussprachen und ihre Opposition theils durch Mangel an Zeit, theils durch das Nichtvorhandensein an hinreichenden Mitteln in den kleinen Orten auf dem Lande zu begründen suchten, gingen andere so weit, die gewerbliche Handarbeit zum Mittelpunkt des gesammten Elementarunterrichts stempeln zu wollen. Für diese Richtung trat namentlich ein schweizer College, der früher Handwerker gewesen und nach einem zweijährigen Besuch eines schweizerischen Seminars zum Leiter und einzigen Lehrer einer Secundärschule avancirte, in die Schranken. Diese Erscheinung ist nicht neu. In Deutschland haben wir längst die Beobachtung gemacht, dass gerade diejenigen Lehrer, die vor Antritt ihres Lehrerberufs irgend ein Handwerk betrieben, wie Tischlerei, Buchbinderei, Schlosserei, Uhrmacherei, Weberei, Schneiderei, oder gar mit dem Heruntragen von sog. Tractätchen

sich beschäftigten, die eifrigsten Apostel für die Einführung des Handwerksunterrichts sind und in demselben fast das ganze Heil der Schule der Zukunft erblicken. Ihre Ansichten und Forderungen haben nur innerhalb gewisser Grenzen eine wolbegründete Berechtigung, welche auch von der großen Majorität des Congresses zu Havre anerkannt wurde. Durch ruhiges und klares Eingehen in den Gegenstand und vorsichtiges Maßhalten zeichneten sich hier besonders außer zwei Lehrerinnen die Herren Francolin und Desmoulins aus Paris — der letztere ist auch Mitglied des Gemeinderaths — sowie namentlich auch der Delegirte aus Bolbec, Herr Dr. med. Crouzet, aus. Die fast einstimmig angenommenen Resolutionen waren folgende:

1. Der Congress anerkennt, dass die Handarbeit einen integrirenden Theil eines guten und allgemeinen Erziehungssystems bildet und beantragt, dass dieselbe baldmöglichst in allen Elementarschulen eingeführt werde.

2. Die Handarbeit in der Elementarschule soll für alle Schulen die gleiche sein, in den höhern Primärschulen und den Ergänzungscursen jedoch die localen Bedürfnisse berücksichtigen.

3. Der Unterricht in der Handarbeit soll entweder direct vom Lehrer oder vorläufig unter seiner Leitung von Arbeitern ertheilt werden, welche alle wünschenswerten Bürgschaften der Fähigkeit, Sittlichkeit und Haltung geben. In der höhern Primärschule ist die Handarbeit sorgfältig ausgewählten Arbeitern, die vom Director vorgeschlagen und seiner Autorität unterstellt werden, anzuvertrauen. In den Mädchenschulen sollen die Näh-, Zuschnitt- und Zusammensetzarbeiten Lehrerinnen übertragen werden, welche mit Fachzeugnissen versehen sind.

4. In Erwägung, dass vor allem die künftigen Lehrer auf den neuen Unterricht vorzubereiten sind und dass den jetzigen Lehrern eine Quelle zuverlässiger Auskunft zu bieten ist, sollen in allen Lehrerseminaren die bestehenden Vorschriften bezüglich des Zeichnens, Modellirens und der Arbeiten in Werkstatt, Laboratorium und Versuchsfeld unverzüglich in Anwendung gebracht werden.

5. Während der Ferien sollen in den Lehrerseminaren für die angestellten Lehrer und Lehrerinnen, die es wünschen, besondere Curse in Handarbeit ertheilt werden.

6. In der Mädchenschule soll der Handfertigkeitsunterricht außer Nähen und Zuschneiden auch praktische Übungen in Hauswirtschaft und Gartenpflege umfassen.

7. Die höhern Primärschulen sollen insofern einen gewerblichen Charakter haben, als sie die Handarbeit zu den localen Bedürfnissen berücksichtigen. Die praktischen Übungen sollen die Bearbeitung von Holz und Eisen, Modellen und die Landwirtschaft auf dem Versuchsfelde umfassen. (Sollte letzteres für die höhere Volksschule zu weit gehen?)

8. Allen höhern und elementaren Primärschulen, städtischen wie ländlichen, sollen Werkstätten beigegeben werden.

9. Das gewerbliche Zeichnen soll in den Lehrlings- und höhern Primärschulen in sehr ausgedehntem Maße betrieben werden und die beschreibende Geometrie zur Grundlage haben.

10. Es ist wünschenswert, dass mit dem Besitz des Zeugnisses der höhern Primärschule gewisse Vortheile verknüpft seien.

11. In den größeren Städten sollen Lehrlingsschulen, wie die in Havre bestehende, den örtlichen Verhältnissen entsprechend, errichtet werden. Sie können von den Gemeinden, den Handelskammern, den gewerblichen Fachvereinen oder irgend einer andern Gesellschaft gegründet werden. (Über die in Havre bestehende Lehrlingsschule später, wenn es gewünscht wird.)

12. Die Leitung einer Lehrlingsschule muss eine einheitliche sein und dem pädagogischen Director anvertraut werden.

13. Der Staat hat die Gemeindebehörden, welche höhere Primärschulen besitzen, aufzufordern, unverzüglich die nöthigen Mittel zur Einführung der Handarbeit zu bewilligen.

14. In jedem Departement sollen für die Waisen, für moralisch verdorbene Kinder und unverbesserliche Schüler Lehrlingspensionate (*internats d'apprentissage*) errichtet werden.

In Bezug auf die Lehrerseminare wurde beschlossen:

Die Vorbereitung auf das Seminar solle soviel wie möglich, ohne jedoch die Freiheit zu beschränken, in der Primärschule stattfinden. Die Seminar-Aspiranten sollten am 1. Oktober des Jahres ihrer Anmeldung 16 Jahre, die Aspirantinnen mindestens 15 Jahre alt sein; die Zulassungsprüfung solle alle Gegenstände umfassen, die zum Programm des höhern Cursus der Primärschule gehören. Die Recrutirung der Aspiranten solle von den Behörden möglichst erleichtert werden, und die Departements sollten Stipendien zu Gunsten der Aspiranten gewähren. Die Aufgenommenen sollen eine Ausstattungs-Erschädigung erhalten, sowie Bücher und sonstige Schulbedürfnisse ihnen unentgeltlich verabreicht werden. — Dem Seminarcurus solle ein viertes Studienjahr hinzugefügt werden. Die Reorganisation der Seminare habe in Bezug auf die physische, intellectuelle und moralische Erziehung der angehenden Lehrer vorzügliche Resultate erzielt, und die Versammlung beantragt, dass mit dem begonnenen Versuche fortgefahren werde.

In Bezug auf den professionellen Unterricht in den Seminaren wurden folgende Resolutionen gefasst:

„Es ist zu wünschen, dass der Leiter der Seminarschule mit dem Unterricht in der Methode betraut werde (in Deutschland scheint man hie und da auf solche Kleinigkeiten weniger Wert zu legen, wenn nur die Gesinnung brav ist). Die professionelle Vorbereitung der Seminaristen in praktischer Hinsicht findet in der Seminarschule (*école annexe*) statt, welche den Namen *Applicatiousschule* erhält. Die Classen, aus denen die Schule besteht, sollen so organisirt werden, wie es für die Bedürfnisse des Departements am geeignetsten ist.

„Die professionelle Vorbereitung in der Seminarschule soll während der ganzen Dauer des Aufenthalts der Seminaristen im Seminar stattfinden. — Der Leiter der Seminarschule soll aller Vortheile theilhaftig sein, welche die Seminarlehrer genießen und seine pecunäre Stellung soll derjenigen der bestbesoldeten Lehrer des Departements gleichkommen.

„Die Leitung der Seminarschule soll einem Lehrer anvertraut werden, welcher das höhere und das pädagogische Prüfungszeugnis besitzt und mindestens 5 Jahre ein Schulamt selbstständig verwaltet hat. — Der Prüfungsausschuss für die pädagogische Befähigung soll aus dem Inspector der Akademie (des Provinzialschulbezirks) und aus möglichst vielen Mitgliedern, welche dem

Primärunterricht angehört haben oder noch angehören, zusammengesetzt werden.

„Jeder Lehrer, welcher gegenwärtig noch nicht 30 Jahre alt ist, soll, um die Leitung einer mehrclassigen Schule zu erhalten, wenigstens das Zeugnis der pädagogischen Befähigung aufzuweisen haben.

„Der Name des Überwachungs-Ausschusses soll in den eines Verwaltungs-Ausschusses, -Raths oder -Comités umgewandelt werden.“ —

Obgleich diese Sitzung erst Mittag $\frac{1}{4}$ vor 1 Uhr geschlossen wurde, so wurde die Nachmittagssitzung der 3. und letzten Plenarversammlung durch Herrn Gréard doch schon punct 2 Uhr eröffnet. Es war noch übrig, über die für die Lehrer Frankreichs wichtigste und brennendste Frage, die definitive Gehaltsregulirung, zu resolviren. Obgleich diese Angelegenheit eine rein interne war, gab sie doch auch den fremden Gästen Gelegenheit zu interessanten Beobachtungen. Eingedenk des alten Wortes, das noch überall Geltung hat: „Wer wenig haben will, muss viel fordern“, ging der Congress in seinen Forderungen zum Theil noch über die von den letzten Kammern abgelehnten Propositionen des um die Reorganisation des französischen Schulwesens so hoch verdienten Herrn Paul Bert hinaus. Doch wenn auch die neue Kammer, auf deren Zusammensetzung ja das Verhalten der Lehrer nicht ohne Einfluss ist, die Resolutionen des Congresses nicht wörtlich annehmen sollte, ist doch wol mit Sicherheit zu erwarten, dass sie dieselben möglichst berücksichtigen werde, um ihren Lehrern endlich eine den an sie gestellten Anforderungen möglichst entsprechende materielle Stellung zu gewähren. Mit größter Bereitwilligkeit haben die französischen Lehrer sich neuen, zeitraubenden, ihrem Volke einst zum Segen dienenden Anstrengungen opferwillig unterzogen, und dasselbe Volk wird ihnen nicht mit Undank lohnen.

Die von der Section B und ihren Untersectionen gemachten Vorschläge umfassten 4 gedruckte Quartseiten. Wir glauben im Interesse unserer Leser zu handeln, wenn wir die von der Plenarversammlung angenommenen Punkte hier kurz wiedergeben. Mit großer Mehrzahl sprach sich zunächst der Congress für Abschaffung des sogenannten „Eventuel“ aus, d. h. des nach der Schülerzahl bemessenen Gehaltszuschlags, und resolvirte weiter, dass die Lehrer und Lehrerinnen ohne Unterschied — also ganz nach dem Vorgange des Herrn P. Bert, da von beiden die gleichen Leistungen und dieselbe Verantwortlichkeit verlangt wird — nach je 4 Amtsjahren durch 5 Gehaltsclassen aufrücken sollten unter Festsetzung der fixen Gehalte auf 1300, 1500, 1800, 2100 und 2400 Frs. und ihnen außerdem eine je nach der Größe des Ortes wachsende Wohnsitzentschädigung gewährt werde. Ferner befürwortete der Congress ein System von Prämien für gute Unterrichtsergebnisse und für die Erlangung höherer Prüfungszeugnisse — für das brevet supérieur und das certificat d'aptitude pédagogique je 100 Frs. jährlich, für die bronzene Medaille 50 und die silberne 100 Frs. jährlich — sowie andererseits die Abschaffung der Meritenliste.

Auch die Lage der Lehrergehilfen wurde ganz im Sinne der vorhergehenden Resolutionen geregelt.

Auf die Pensionsfrage noch einzugehen, war es leider zu spät geworden, und es musste daher die Berathung dieser so ungemein wichtigen Angelegenheit auf den nächsten Congress vertagt werden.

Nach den Schlussworten des präsidirenden Herrn Gréard, worin er der vortreflichen Haltung der Mitglieder während der ganzen Dauer des Congresses trotz der unbegrenzten Freiheit volle Gerechtigkeit widerfahren ließ, ergriffen die belgischen Delegirten Sluys und Van den Dungen, welch letzterer bei den französischen Collegen überhaupt gut angeschrieben steht, ferner der englische Delegirte R. Wild und ein italienischer Colleague das Wort, um der Stadt Havre und ihrem Maire für das den fremden Gästen entgegengebrachte Wohlwollen und ihre Gastfreundschaft herzlich zu danken und das Organisationscomité, sowie die Mitglieder der Versammlung und ihren Präsidenten Herrn Gréard beziehentlich des so erfreulichen Verlaufs des Congresses zu beglückwünschen.

Herr Gréard dankte für die freundlichen Worte der fremden Delegirten und schloss unter dem Zuruf: „Vive M. Gréard! Vive l'instruction publique! Vive la France!“ um 7¹/₂ Uhr diesen ersten französischen internationalen Congress.

Die Stadt Havre hatte das Ihrige gethan, um den Congressmitgliedern angenehme Erholungsstunden zu bereiten. Schon am Sonntag, d. 6., waren sie auf den Abend 9 Uhr in das festlich geschmückte und illumirte Stadthaus — überhaupt waren an diesem Abend alle Gebäude der innern Stadt, welche zu dem Congress in einiger Beziehung standen, prächtig illumirt — zu einem Punsch eingeladen, zu dem selbst der Herr Minister sich einstellte und sich eine Reihe fremder und einheimischer Gäste bei dieser Gelegenheit vorstellen ließ. Am Dienstag Abend war ihnen das große und schöne Theater zur Disposition gestellt worden, worin „Les Fourberies de Scapin“ und „Les Précieuses ridicules“ zur Aufführung kamen, und am Mittwoch nach Schluss des Congresses fand in den Centralhallen ein Banquet statt, wobei gegen 2000 Gäste mit kalter Küche gespeiset und mit Champagner getränkt wurden. Auf den folgenden Tag früh 8 Uhr war eine Seepromenade über den weiten und prächtigen Hafen von Havre hinüber nach den Städten Trouville und Honfleur in Aussicht genommen, an welcher theilzunehmen Ihr Berichterstatter jedoch verhindert war.

Der Congress war von gegen 2500 Mitgliedern besucht, worunter sich wol 80 fremde Gäste befinden mochten, von denen allein 28 auf die Schweiz, 10 auf Elsass-Lothringen, je 9 auf Italien und Deutschland, 8 auf Belgien kamen und die übrigen sich auf Russland, Schweden, England, Oesterreich, Spanien, Amerika und Luxemburg vertheilten. Auch aus Algerien hatten sich 19 Gäste eingefunden. Belgien hatte vorsichtigerweise seine tüchtigsten Mannen delegirt, die auch wacker in die Discussion einsprangen, während es sonst leider bisweilen den Anschein hatte, als habe man gerade die zum Congress gesendet, welche daheim am ersten zu entbehren waren. Deutschland hat Schulmänner, welche sich vor ihren Nachbarcollegen durchaus nicht zu scheuen brauchen, weder in Hinsicht auf ihre wissenschaftliche Tüchtigkeit, noch auf ihre parlamentarische Schulung und liberale Gesinnung; wir haben vergeblich nach ihnen Umschau gehalten. Wir kennen die Gründe ihres Fernbleibens, finden dieselben jedoch durchaus nicht gerechtfertigt: der Lehrerstand sollte über die ihn umgebende Lügenpresse und deren Hetzer weit erhaben sein. Alle fremden Gäste wurden gleich gastfreundlich aufgenommen; nicht ein Misston hat das schöne Fest gestört, und als ein Delegirter aus Basel in einem schrecklichen Deutsch über den in seiner Heimat gepflegten Handfertigkeitsunterricht sich aussprach.

und ein Delegirter aus Mittelddeutschland in zwei Sätzen über ähnliche Fortschritte auch in seinem Vaterlande berichtete, aber in einem echt Dresdner-Französisch, dass jedem Franzosen der Leib wehe thun musste, verloren die geängsteten Mitglieder auch nicht einmal ihre Geduld. Ja, als ein deutschschweizer Lehrer aus dem Canton Glarus die Versammlung durch Vorlesung einer ziemlich unverständlich aus dem Deutschen übersetzten Abhandlung „über die Entwicklung der ganzen Menschheit durch die Arbeit“ — es gehörte wahrhaftig viel — Muth dazu, den so stark beschäftigten Congress in solcher Weise zu missbrauchen — höchlich langweilte, würden die Mitglieder gewiss noch länger die Ruhe bewahrt haben, wenn nicht der humane Vorsitzende, Herr Jost, den in den peinlichen Zügen der Anwesenden deutlich ausgedrückten Wunsch erfüllt und den Vorleser ersucht hätte, sein über den Gegenstand der Tagesordnung hinauschießendes Manuscript abzubrechen.

Die französischen Collegen haben ihren ersten Congress abgehalten, als stünde ihnen in dieser Hinsicht eine vieljährige Erfahrung zur Seite; möchte diesen braven Arbeitern im Dienste ihres Volkes gestattet sein, noch recht viele solche Congresses in collegialischem Frieden und Wolwollen zu feiern.

Belgien.

Aus Brüssel wird der „N. Fr. Pr.“ geschrieben: „Der Minister des Innern und des öffentlichen Unterrichtes, Herr Thonissen, fährt in aller Gemüthsruhe fort, eine Gemeindegrenze nach der andern wegzuräumen. Belgien wimmelt wiederum wie in den schönsten Tagen des Ministeriums Malou von zahllosen Klosterschulen, in welchen die berüchtigten Petits-frères ihren famosen Volksunterricht besorgen. Die Resultate der von unsern Ultramontanen gegen die moderne Schule unternommenen Campagne sind geradezu erschreckend. Hunderte von Gemeindegrenzen sind heute geschlossen, Tausende von Lehrern und Lehrerinnen dem Elende preisgegeben. Selbst die Abfindungsgebühren, welche den verabschiedeten Lehrkräften dem Gesetze gemäß gezahlt werden sollen, werden nur unregelmäßig und unter allerlei Chicanen von den ultramontanen Gemeinden verabfolgt. Das pädagogische Blatt „L'Avenir“ berechnete, dass nach fünfzehn Monaten klerikaler Herrschaft nicht weniger als 167 Gemeinden mit einer Bevölkerung von 226,000 Seelen keine einzige Schule besaßen. Diese Thatsache wirft ein grelles Licht auf die Folgen des unheilvollen Tages, welcher die Ultramontanen zur Herrschaft in Belgien berief.“ Seither haben sie ihr Zerstörungswerk rüstig fortgesetzt. Und so werden sie es überall machen, wo sie zur Herrschaft gelangen. — (Wir verweisen hier noch auf den obigen Artikel von Heinecke.)

Auf der belgischen Lehrerversammlung, welche vom 12.—16. September zu Antwerpen tagte, wurde u. a. eingehend über die Hausaufgaben verhandelt. Die französische Section erklärte die Hausaufgaben für unentbehrlich; alle Schulfächer könnten Stoff für dieselben liefern. Jedoch müssten sie mit Umsicht vertheilt und so weit beschränkt werden, dass ihre Lösung täglich höchstens eine Stunde in Anspruch nähme. Die flämische Section hingegen erklärte sich nach lebhafter Erörterung des Für und Wider mit starker Stimmenmehrheit für den gänzlichen Wegfall der Hausaufgaben. —

Der im Februarhefte des vorigen Jahrganges unserer Zeitschrift enthaltene Artikel über das erwähnte Thema hatte auch in Belgien von Seite der pädagogischen Kreise Beachtung gefunden.

Holland.

Wenn man seit längerer Zeit schon die Beobachtung gemacht hat, dass die Wogen der Reaction immer weitere Kreise ziehen und bereits über die Grenzen Deutschlands hinausgreifen in die Gebiete verwandter Stämme; wenn wir den Kampf verfolgt haben, den die braven Dänen und Norweger um die in ihren Verfassungen ihnen heilig verbrieften Rechte heute noch mit allen Kräften kämpfen müssen; wenn wir auch dem liberalen Deutschtum in Österreich die Halschlinge immer dichter zusammenschürren sehen und endlich noch die mit Riesenschritten rückwärts greifende Bewegung in dem sonst so freien Belgien aufmerksamen Auges verfolgen und den vielen, mehr als tausend vom Staate geprüften und durch die Reaction von ihren öffentlichen Stellen vertriebenen wackern belgischen Lehrern, nach Broterwerb gehend, auf der Straße begegnen und das Herzeleid um ihr Volk in ihren Mienen lesen: so braucht es uns nicht Wunder zu nehmen, dass der Erb- und Erzfeind aller Aufklärung und der auf derselben beruhenden Volkswohlfahrt endlich auch in den sonst so ruhigen und einträchtigen Niederlanden kühn das Haupt erhebt und nach Mitteln sucht, das fleißige Volk abermals in die Zeit der Verdummung und des Aberglaubens zurückzuführen, damit es ihm zu eigen gegeben werde, dasselbe zu weiden und — zu scheren. Wenn diese Herren auch weder in der Wissenschaft noch in andern nützlichen Dingen jemals etwas Bedeutendes geleistet haben, in solchen Künsten sind sie immer groß gewesen.

Längst schon war den Reactionären der Art. 194 der holländischen Verfassung ein Dorn im Auge, und es wurde deshalb schon in voriger Session ein Antrag auf Revision desselben eingebracht. Bis jetzt lautete derselbe: „1. Der öffentliche Unterricht ist ein Gegenstand fortwährender Sorge der Regierung; 2. die Einrichtung des öffentlichen Unterrichts wird mit der Achtung der religiösen Überzeugung eines jeden durch das Gesetz geregelt; 3. überall im Reiche wird von regierungswegen genügender Elementarunterricht gegeben; 4. das Ertheilen von Unterricht ist frei, vorbehaltlich der Aufsicht der Regierung und außerdem vorbehaltlich der sittlichen und intellectuellen Qualification des Lehrers, worüber nähere gesetzliche Bestimmungen zu treffen sind.“

Diese gesetzliche Regulirung geschah durch das Elementarschulgesetz vom Jahre 1857, und die darin enthaltene Bestimmung: „der Religionsunterricht wird den Kirchen überlassen; zu diesem Zweck werden die Schullocale, aber außerhalb der zum Schulunterricht bestimmten Stunden, den Geistlichen zur Verfügung gestellt“ bildete den Hauptbeschwerdepunkt der Orthodoxen wie der Ultramontanen. Pfaff bleibt Pfaff!

Im Jahre 1878 wurde das Gesetz revidirt und dabei den Klerikalen die Concession gemacht, dass der anstößige Passus so umgestaltet wurde: „Bei der Feststellung der Schulstunden wie durch das Freigeben von ausdrücklich in der Regelung zu bezeichnenden Schulstunden ist dafür zu sorgen, dass die schulgehenden Kinder von den Religionslehrern Religionsunterricht erhalten,

zu welchem Zwecke die Schullocale nöthigenfalls zu heizen und zu erlichten sind.“ Soweit man den Forderungen der Kirchlichen hier auch entgegenkam, waren sie durchaus nicht befriedigt, und noch weiter rechts zu gehen, fiel den Liberalen nicht ein, da sie damals noch einmüthig an dem Princip der Confessionslosigkeit der Volksschule festhielten. Auch die Regierung stand auf demselben Standpunkt, denn sie war überzeugt, eine Schule geschaffen zu haben, mit der alle Religionsparteien zufrieden sein konnten. Nur die streng Kirchlichgesinnten erklärten, sich nicht bernhigen zu können, und ihr Gewissen (!) erlaube ihnen nimmer, ihre Kinder einer solchen confessionslosen Staatsschule anzuvertrauen; auch sei es durchaus ungerechtfertigt und unbillig, von ihnen Beiträge zur Errichtung derartiger Anstalten zu erheben. Da endlich auch in einem Theile der liberalen Presse für eine Revision der Verfassung plaidirt wurde, sah sich die Regierung zur Vorlage eines neuen Entwurfs genöthigt. Wie erstaunte man aber, in demselben auch nicht die leiseste Andeutung hinsichtlich der Umgestaltung des Unterrichtswesens zu finden. Die Klerikalen, denen ja die Fürsorge für das Seelenheil ihrer Schafe obliegt, waren außer sich und versagten ihre Zustimmung zu jeglicher Revision, so lange nicht auch der ihnen verhasste Art. 194 einer ihren Wünschen entsprechenden Umgestaltung unterworfen werde. Einzelne Führer der linken Seite, die früher entschieden für das Princip der Confessionslosigkeit der Volksschule eingetreten waren, wurden schwankend, wie das bisweilen auch anderswo bei liberalen Männern vorkommen soll, und verwendeten sich für Concessionen. So gedrängt und theilweise von ihren liberalen Freunden verlassen, ohne welche eine Majorität nicht möglich war, gab endlich die Regierung nach und legte den Artikel in folgender Fassung vor: „1. Der öffentliche Unterricht ist ein Gegenstand fortwährender Sorge der Regierung; 2. die Einrichtung des öffentlichen Unterrichts wird gesetzlich geregelt; die öffentlichen Schulen sind zugänglich für Schüler ohne Unterschied des religiösen Bekenntnisses; 3. in jeder Gemeinde wird Elementarunterricht ertheilt, welcher dem Bedürfnis der Bevölkerung genügt; er wird, soweit für denselben nicht auf andere Weise gesorgt ist, von staatswegen in öffentlichen Schulen gegeben; Arme erhalten ihn kostenfrei.“

Bei so weit gehenden Concessionen seitens der Regierung sollte man nun doch erwarten, dass sich die Klerikalen endlich beruhigen könnten. Wenn also in einer Gemeinde durch confessionelle Schulen für den Volksunterricht in genügender Weise gesorgt ist, dann ist eine öffentliche Schule überflüssig; wo aber eine solche nöthig ist, muss sie natürlich confessionslos sein. Die Ultramontanen zeigen sich auch mit diesem Zugeständnis vorläufig befriedigt, indem sie meinen, mit der Zeit werde sich schon noch mehr herauslagern lassen. Die evangelischen Orthodoxen dagegen erklären in ihren Organen das Angebot der Regierung für nicht weit genug gehend und daher für ungenügend; sie halten fest an ihrer Parole: „Alles oder nichts!“ Die Stimmung der Liberalen ist eine getheilte; während die einen mit dem Vorgehen der Regierung sich einverstanden erklären, tadeln die andern, welche vor den Consequenzen zurückschrecken, den vagen, unbestimmten Charakter der neuen Fassung, wodurch den kirchlichen Präntensionen Thür und Thor geöffnet werde. Bei alledem ist vorauszu sehen, dass bei dem Wankelmuth und der Unselbstständigkeit des rechten Flügels der Liberalen, auf deren Beistand

die Regierung schon verzichtet hat, der revidirte Artikel Annahme finden wird, dass die Heilsarmee auf ihrem Marsche nach dem bekannten Ziele einen guten Schritt wieder vorwärts gelangt — mit Hilfe der Liberalen! — und dass der künftigen Generation die Gelegenheit erspart bleibt, sich über zu viel Licht beschweren zu müssen.

England.

Der „Verein deutscher Lehrer in England“, dessen rühmliche Zwecke wir seiner Zeit (Jahrg. VI, S. 507) unseren Lesern mitgetheilt und zu thatkräftiger Unterstützung empfohlen haben, hat nunmehr festen Fuß gefasst und entfaltet eine höchst ersprießliche Thätigkeit. Nunmehr hat er sich auch ein literarisches Organ, unter dem Titel „Mittheilungen“, geschaffen, dessen erste Nummer anfangs October erschienen ist. Sie beginnt mit einem Artikel aus der Feder des verdienstvollen Vereins-Secretärs Herrn H. Reichardt: „Über die Gründung eines Instituts für deutsche Philologen zum Studium des Englischen in London“, der die Beachtung aller Professoren und Candidaten der modernen Philologie verdient. Auch was die „Mittheilungen“ sonst noch bringen, meist Geschäftliches, wird nicht nur den Interessenten, sondern allen Freunden des in Rede stehenden Vereins willkommen sein. Indem wir hiermit die edlen Zwecke desselben aufs neue der allgemeinen Theilnahme empfehlen und auf das erwähnte literarische Organ aufmerksam machen, führen wir noch an, dass Briefe und Sendungen an den Schriftführer Herrn H. Reichardt unter der Adresse: 15, Gower Street, London, W. C., gelangen.

Englische Schulfragen. Nachdem die Tories wieder zur Regierung gelangt sind, ist auch in der Leitung des Unterrichtswesens ein Personenwechsel eingetreten: Herr Mundella ist durch Herrn Stanhope ersetzt worden, indem letzterer zugleich den Rang eines wirklichen Cabinetsmitgliedes erhalten hat, was von der englischen Schulwelt mit Beifall aufgenommen worden ist, da sie hiervon eine größere Selbstständigkeit des Unterrichtswesens erhofft. — Auch hat Herr Stanhope bereits eine bedeutende Erhöhung des Unterrichtsbudget in Aussicht gestellt. Im Jahre 1884 haben die Kosten des öffentlichen Unterrichts in England und Wales sich auf 6,451000 Pfund St. belaufen. Seit dem Erlass des Unterrichtsgesetzes von 1870 ist auf Erbauung und Verbesserung von Schulhäusern die Summe von 23 Millionen Pfund verwendet worden.

In London kämpft man mit allem Eifer gegen die Überhandnahme des jugendlichen Vagabunden- und Verbrecherthums, indem man verlassene oder verwahrloste Kinder in eigenen Schulen (ragged schools) unterbringt, um ihnen nicht nur den nöthigen Unterricht zu erteilen, sondern auch und hauptsächlich um sie der Verkommenheit und dem moralischen Verderben zu entreißen, an Ordnung, gute Sitten und geregelte Thätigkeit zu gewöhnen. Die höheren Gesellschaftsclassen betheiligen sich lebhaft an diesem Rettungswerk und leisten namhafte Beiträge zur Durchführung desselben. Es bestehen in London bereits gegen 200 solcher „Lumpenschulen“ mit mehr als 50,000 Kindern.

Die englischen Universitätsprofessoren beklagen sich über zu starke Einmischung der Politiker in die Angelegenheiten der Hochschulen; wie in Nordamerika reich gewordene Privat-(Geschäfts-)Männer mittels ihres Geldes einen übermächtigen Einfluss auf die Gestaltung der Hochschulen ausübten, so in London die Staatsmänner vermöge ihres politischen Ranges und Ansehens. Es sei schwer zu sagen, welche von beiden Arten der Abhängigkeit schädlicher sei, da sowol den Staatsmännern wie den Geldmännern in der Regel ein genügendes Verständnis für die Interessen der Wissenschaft fehle; es sei besser, wenn die gelehrten Körperschaften, wie in Deutschland, sich selbst regierten. (Diese Autonomie hat freilich auch ihre Schattenseiten.)

Bezüglich des Elementarschulwesens wird ein lebhafter Streit über das Schulgeld und die mit demselben in Zusammenhang stehenden Organisationsfragen geführt. Es gibt auch in England eine aufgeklärte und freisinnige Partei, welche für grundsätzliche Durchführung eines unentgeltlichen öffentlichen und weltlichen Unterrichts einsteht; unter den Staatsmännern ist Chamberlain der entschiedenste Vertreter dieses Planes. Aber die Gegner haben noch die Oberhand. Die Freunde des weltlichen Freischulsystems behaupten, der unentgeltliche Volksunterricht sei nicht ein „Almosen der Reichen an die Armen“, sondern eine im allgemeinen Interesse, auch in dem der Reichen, liegende, zur bürgerlichen Wohlfahrt unentbehrliche, folglich aus öffentlichen Mitteln zu erhaltende Einrichtung. Die Gegenpartei setzt sich zusammen aus den conservativen Hochtories, welche ähnlich den festländischen Junkern und Feudalen in der allgemeinen Volksbildung eine Schädigung ihrer Interessen erblicken; ferner aus der überwiegenden Mehrzahl der Geistlichen, welche in den weltlichen Freischulen eine gefährliche Concurrnz ihrer kirchlichen (confessionellen) Freischulen fürchtet; weiter aus den Männern des starren Manchesterthums, welche jedweden Bildungszwang verabscheuen und den Unterricht als Privatsache ansehen; endlich aus jener großen Classe kleiner Leute, welche zwar ihren Kindern gern die Wolthat des Unterrichts verschaffen wollen, aber, gleich den Vornehmen, zu stolz sind, sie in Freischulen zu schicken. Diese, den Manchestermännern nahestehenden, dabei meist recht braven und achtbaren, aber auf ihre englische Bürgerfreiheit übermäßig stolzen Leute sind in dem Vorurtheil befangen, dass es ihr unbestreitbares Elternrecht sei, über die Erziehung ihrer Kinder ganz nach eigenem Ermessen zu verfügen, und dass sie nur durch directe und eigenbändige Zahlung eines Schulgeldes ihre Unabhängigkeit der Schule und den Lehrern gegenüber wahren könnten, indem sie meinen, dass mit einem kleinen Theil ihres sauer erworbenen Verdienstes der Wert des ihren Kindern erteilten Unterrichts erlegt sei, wie in einem Kaufladen das Recht auf die Ware durch Zahlung des Preises gewonnen wird. Oft kommt hierzu die Meinung, dass unentgeltlicher Unterricht nicht viel tauge, und es ist keine Seltenheit, dass ziemlich arme Leute ihre Kinder in Privatinstiute schicken, die in jeder Hinsicht erbärmlich bestellt und dabei verhältnismäßig theuer sind, statt sie einer besseren Freischule zuzuführen. Die Sache wird noch lange Gegenstand des Streites sein, da altgewohnte Sitten und Vorurtheile der Vernunft und Aufklärung schwer zugänglich sind und dem englischen Volkthum ein gesunder Demokratismus fast ganz fremd ist. Wie in Vereinen, Versammlungen und Wahlreden, so wird allem Anschein nach auch im Parlament über Schulgeld und Freischulen, über

privaten und öffentlichen, confessionellen und weltlichen Unterricht, und über die ganze hiernit znsammenhängende Einrichtung und Durchführung der Volksbildung noch viel verhandelt werden.

Nordamerika.

In den letzten Tagen des Monats Juli wurde zu St. Louis der 16. deutsch-amerikanische Lehrertag abgehalten. Derselbe erfreute sich in der schul- und deutschfreundlichen Stadt einer höchst wolwollenden und gastlichen Aufnahme. Aus dem Jahresberichte des Präsidenten des Lehrerbundes, Herrn Hermann Schuricht-Chicago, heben wir hervor, dass das Kindergartenwesen, ferner der Anschauungs- und Handfertigkeitsunterricht immer mehr Eingang finden, und dass auch der Turnunterricht nach deutschem Muster sich einer zunehmenden Beachtung erfreut. Die Erfolge der deutschen Pädagogik zeigen sich besonders in den öffentlichen Schulen, während die deutsch-amerikanischen Privat- und Vereinsschulen in raschem Rückgang begriffen sind. In den Volksschulen mit deutschen Classen liegt die Zukunft des Deutschthums der Vereinigten Staaten, in der Erweiterung des deutschen Sprachunterrichts und in der Einführung der entwickelnden deutschen Lehrmethode die Hauptaufgabe der deutsch-amerikanischen Lehrerschaft. Ausdauer und einträchtiges Zusammenstehen derselben ist um so dringender, als sie noch immer unter den politischen Parteiströmungen und der Willkür der vielfach aus wunderlichen Elementen zusammengesetzten Schulbehörden schreiendes Unrecht zu leiden hat.

Der deutsch-amerikanische Lehrerbund feierte zu St. Louis zugleich ein bedeutames Jubiläum. Es waren nämlich eben 25 Jahre verflossen, seit daselbst durch Dr. Adolf Douai der erste Fröbelsche Kindergarten gegründet worden. Wir bemerken hierbei sogleich, dass laut Bericht des Bundes-Comité für Kindergärten in Nordamerika gegenwärtig 565 derartige Anstalten bestehen, nämlich 423 mit englischer und 142 mit deutscher Unterrichtssprache. Dr. Donai (den älteren Lesern des „Pädagogiums“ als Mitarbeiter bekannt) wurde zum Ehrenmitgliede des Bundes ernannt.

Die auf dem 16. deutsch-amerikanischen Lehrertage gehaltenen Vorträge waren gehaltvoll und wol durchdacht, die geführten Debatten lebhaft und anregend. Wir erwähnen die Verhandlungen über die Aufnahme der Rechts- und Verfassungskunde in den Lehrplan der Volksschule, über die zweckmäßigere Gestaltung (Erweiterung und Beschränkung) desselben zum Zwecke einer ersprießlicheren allgemeinen Volksbildung, über die Gründung eines nationalen deutsch-amerikanischen Schulvereins nach österreichischem und deutschem Muster, über den Unterricht in der Sittenlehre, über die erfolgreichere Gestaltung des deutschen Unterrichts in öffentlichen Schulen, über die körperliche Pflege in den Schulen. Es mangelt uns an Raum, aus diesen umfänglichen und vielartigen Verhandlungen auch nur das Wesentliche anzuführen, und wir müssen uns begnügen, auf die ausführlichen Berichte in dem Organ des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes, die „Erziehungs-Blätter“ (Milwaukee, Redacteur Maxim. Großmann), namentlich auf die Nummern 179 und 180 zu verweisen, eine pädagogische Zeitschrift, welche überhaupt in Europa, besonders in Deutschland mehr gelesen werden sollte, als es allem Anschein nach geschieht.

Schon die obigen, keineswegs erschöpfenden Andeutungen zeigen, dass die Tagesordnung des 16. deutsch-amerikanischen Lehrertages eine allzureiche war und keine erschöpfende Behandlung der einzelnen Themata zuließ. Dies wird denn auch allgemein gefühlt, und man wird sich in Zukunft wol auf eine geringere Zahl von Verhandlungsgegenständen beschränken.

Indem wir die eigentlichen Vereinsangelegenheiten des Bundes übergehen, können wir doch nicht unterlassen, noch des nationalen deutsch-amerikanischen Lehrerseminars zu erwähnen, zu welchem der Lehrerbund in enger Beziehung steht. Die aus demselben bisher entlassenen Zöglinge erhielten sämtlich zahlreiche Anerbietungen (durchschnittlich sieben) von Stellen, und mehr als die Hälfte derselben bekleiden jetzt hervorragende Ämter (als Principale [Directoren], Superintendenten [Inspectoren], Oberlehrer). Es wird gewiss unsere Leser, namentlich die deutschen Lehrer interessiren, aus dem Statut dieses Seminars folgende Bestimmungen zu vernehmen: „Das nationale deutsch-amerikanische Lehrerseminar ist zu dem Zwecke errichtet worden, um für öffentliche und private Schulen Lehrer auszubilden, die sowol in englischer wie in deutscher Sprache unterrichten können. Es versucht, seine Zöglinge im Sinne der neueren Pädagogik für die amerikanische Schule vorzubereiten, d. h. es sucht dieselben in die entwickelnde Lehrermethode einzuführen, sie unabhängig vom Textbuch zu machen und sie zu befähigen, durch eingehendes Studium der Natur des Kindes selbstständig die geeignetsten Methoden zu wählen.

Es verlangt von den Zöglingen — wie von den Lehrern des Seminars — ein makelloses Leben und Treue gegen die Grundsätze der Selbstregierung.

Glaubensbekenntnis, Religionsanschauung und Nationalität kommen weder bei der Anstellung von Lehrern noch bei der Aufnahme der Zöglinge in Betracht.“

Es ist gewiss von Interesse, hiermit die Richtung der Lehrerseminare in Deutschland zu vergleichen. Wo ist man weiter: diesseits oder jenseits des Oceans? — Auch wenn man von den Bestimmungen über die confessionellen und nationalen Verhältnisse absieht, so bleibt noch genug übrig, was dem Programm des Seminars von Milwaukee zur Ehre gereicht. Es steht auf der Höhe der Pädagogik und zeigt, dass die Bahnbrecher derselben nicht vergeblich gelebt haben.

Südamerika.

Die Schreiblesemethode und der Schreibunterricht in Uruguay.

Dr. F. Berra hat im Laufe des verflossenen Jahres zwei kleine Broschüren*) im Auftrage der „Gesellschaft der Freunde des Volksunterrichts“ veröffentlicht, welche eine methodische Anweisung zum Elementarunterricht enthalten. Eine kurze Angabe des Inhalts derselben dürfte auch für deutsche Lehrer nicht ohne Interesse sein, da manche pädagogische Anschauungen Berra's den unsrigen entsprechen.

*) Enseñanza de la Lectura y la Logografía. Instrucciones para los maestros por el Dr. F. Berra. Montevideo 1884.

Enseñanza de la Caligrafía en las Escuelas Primarias por el Dr. F. Berra. Montevideo 1884.

Die Unterrichtsmittel beim Schreibleseunterricht sind die Schultafel, die Handtafeln, einzelne Buchstaben, Silben und Wörter auf Pappe, Lesetafeln und Fibel, und zwar werden sämtliche Gegenstände nach der analytisch-synthetischen Methode verwendet. Acht Musterlesetafeln bilden die Grundlage des Unterrichts, von denen jede in verschiedene Abtheilungen zerfällt. Was dem Kinde beim Hören und Sprechen zuerst auffällt, sind die einzelnen Wörter des Satzes; dem entsprechend bringt Tafel 1 Abtheilung 1 elf einzelne Wörter, die als Ganzes behandelt werden, z. B. uva, ilo. Auffallend dürfte uns dabei sein, dass dieselben zweisilbig sind; doch haben sie 1. eine für Kinder leicht fassliche Bedeutung, 2. enthalten sie einfache Laute und 3. vertreten sie sämtliche Vocale. Die 2. Abtheilung gibt dieselben Wörter in vierfacher Reihenfolge. Tafel 2 enthält 4 Abtheilungen. No. 1 bringt 7 neue Wörter, No. 2 zerlegt die 11 Wörter der Tafel 1 in ihre Silben, No. 3 setzt diese Silben zu 30 neuen Wörtern zusammen, No. 4 bildet kleine Sätze daraus. Tafel 3 hat 5 Abtheilungen. No. 1 besteht aus 4 Musterwörtern, No. 2 zerlegt die Wörter der Tafel 2 in Silben, No. 3 verändert die Silben der Tafel 2, indem jeder Vocal hinter den betreffenden Consonanten tritt, No. 4 bringt eine Menge neuer, durch die Zusammensetzung der Silben gebildeter Wörter, worunter sich schon einige dreisilbige befinden, No. 5 kleine Sätze. Tafel 4 hat wieder 5 Abtheilungen, deren 1. 7 Musterwörter enthält, bei denen 2 Consonanten in der Mitte zusammentreffen, z. B. alto. Die übrigen Abtheilungen verhalten sich zu Tafel 3 wie 3 zu 2. Die Wörter werden jetzt schon vier-silbig, auch treten schwierigere Consonanten auf, wie ch. Unter den sechs Musterwörtern der 5. Tafel befinden sich schon 2 dreisilbige, in der 3. Abtheilung treten einzelne Diphthonge auf. In Tafel 6 werden die Consonantenhäufungen schwieriger, in Tafel 7 desgleichen, außerdem bestehen die hier gewählten Silben aus 3 Lauten, wie bal, in den Musterwörtern treten 2 Consonanten an den Anfang, wie blusa; sie besteht aus 8 Abtheilungen, Tafel 8 sogar aus 10. Diese bringt keine neuen Wörter, dagegen vierlautige Silben wie blud u. s. w.

Die allgemeinen pädagogischen Grundsätze, die dem Lehrer anempfohlen werden, sind die, den Unterricht anschaulich zu machen, das Interesse des Kindes zu wecken, seine Selbstthätigkeit anzuregen, die kindliche Aufmerksamkeit durch Veränderung zu fesseln, zu keiner neuen Übung vorzuschreiten, ehe nicht das Vorhergehende sicher gefasst ist. Jede Tafel enthält zuerst ein Bild, das sämtliche Musterwörter darstellt. Das zu besprechende Wort wird gezeigt auf dem Bild, erklärt, vor- und nachgesprochen, an die Tafel geschrieben, auf der Lesetafel an verschiedenen Stellen von den Schülern gezeigt, aus dem Wörterkasten herausgesucht und endlich nachgeschrieben mit und ohne Vorschrift. Bei der 2. Tafel erst erkennt der Schüler, dass die Wörter aus Silben bestehen. Hier lernt er die Silben als Bestandtheile der Wörter und zugleich die einfachen Vocale, da die ersten Silben der Musterwörter nur einen Vocal enthalten. Tafel 3 erst gibt die Zerlegung der Silben in die einzelnen Zeichen, indem die gelernten Silben va, ve verändert werden in vi, vo, vu. Außerordentlich erschwert wird die Unterweisung dadurch, dass das Zeichen v weder als Buchstabe noch als Laut, sondern nur als ungenanntes Zeichen aufgefasst werden soll. Der Lehrer fragt z. B., wie heißt dieses Zeichen (v) mit dem a—va, mit dem e—ve, also mit dem o u. s. w. Doch wird auch schon auf die Möglich-

keit hingewiesen, die Consonanten als Lante zu benennen, die erstere Methode aber als die leichtere bezeichnet. Die Silben wie *ba* u. s. w. von Tafel 7 werden gelehrt, indem der Lehrer erst *ba* und *al* getrennt lesen lässt, dann beide zu *baal* vereinigt und zuletzt den Doppelvocal vereinfacht. Auf dieser Stufe wird der Laut der Zeichen mehr betont und schon annähernd unsere Lantirmethode nachgeahmt; denn dem Lehrer wird auch anempfohlen, eine 2. Methode hier anzuwenden. Er schreibe das Wort *baal* an die Tafel, frage, wie heißt der 1., 2., 3. Laut, wie 1 und 2, 2 und 3, wie also 1, 2 und 3 zusammen.

Die 2. Broschüre ist eine sehr ausführliche Besprechung der neu erschienenen Berghmans'schen lateinischen Schönschreibhefte. 34 Seiten Großoctav sind der Sache gewidmet, und das Studium derselben hinterlässt wieder, wie bei allen Arbeiten des Dr. Berra, den Eindruck der höchsten Bewunderung seiner peinlichen Genauigkeit, seiner Gewissenhaftigkeit, seines rastlosen Strebens nach Hebung des Unterrichts und seiner großen Objectivität. Nicht nur dass Dr. Berra die Erfahrungen aller Länder Europas und Amerikas berücksichtigt, schent er sich auch nicht, seine Landsleute zur Nacheiferung der hervorragenden Leistungen des Auslandes anzufordern. Als die bedeutendsten Vorbilder in Beziehung auf das Unterrichtswesen nennt er Deutschland, Oesterreich und die Vereinigten Staaten Nordamerikas. Was die lateinische Schrift betrifft, kann er zwar die ersten beiden Länder nicht als Muster aufstellen, da ihm die Schrift derselben nicht einfach genug erscheint*), dennoch rühmt er die große Sorgfalt, die daselbst der Schönschreibekunst gewidmet wird, die richtige Methode eines praktischen und theoretischen Schreibunterrichts. In Uruguay sei bis dahin dieser Unterrichtsweig noch sehr vernachlässigt worden, die meisten Schüler schrieben schlecht, und doch sei eine schöne, fließende, einfache Handschrift für jeden Menschen, besonders in der Jetztzeit, etwas Wertvolles. Die Nordamerikaner seien ihnen weit darin voraus; erreicht hätten sie diesen Vorzug durch folgende Methode: 1. ließen sie die Schüler viel an großen hölzernen Wandtafeln üben, wodurch dieselben eine große Sicherheit der Hand und des Auges erwürben, 2. betonten sie viel weniger das Schreiben auf kleinen Schiefertafeln. In seinen Augen zieht das Schreiben auf der Schiefertafel ernste Nachteile nach sich: der Schüler gewöhnt sich an zu starkes Anfrücken beim Schreiben, wodurch Schwere der Hand und schlechte Fingerhaltung herbeigeführt wird. Die blasse Schrift verführe auch die Kinder zu einer vornüber geneigten Haltung des Körpers, die Krzrsichtigkeit und Schädigung der inneren Theile zur Folge habe. Mehr zu empfehlen sei das Schreiben mit Bleistift auf Papier als Vorübung zum Gebrauch der Feder. 3. lehrten sie die Theorie des Schreibens, und 4. zögen sie einfache Formen vor. Diese Vorzüge hat auch die Berghmans'sche Methode mehr oder weniger, dennoch will Dr. Berra sie nicht unbedingt empfehlen. Am Schluss seiner Auseinandersetzung zählt er sämtliche Vorzüge der neuen Schreibhefte auf, vergisst aber auch nicht mit großer Objectivität das zu erwähnen, was ihm bedenklich erscheint. Als sicherstes Mittel zur Erprobung ihres Wertes rätth er an, sie versuchsweise in seiner Schule einzuführen. Sorgfältige Be-

*) Doch hebt er hervor, dass auf der Wiener Schulausstellung im Jahre 1873 die Jury den Schreibheften den Preis zuerkannt, welche die einfachsten und praktischsten Formen brachten.

obachtungen und Berichte der Lehrenden würden dann die Gesellschaft in den Stand setzen, ein richtiges Urtheil zu fällen. Dieser Vorschlag wurde sofort angenommen.

Mexikanisches.

Der „Verein der Professoren zu gegenseitiger Unterstützung“ (Sociedad mutualista de Profesores) in Puebla hat den Herausgeber des „Pädagogiums“ zum Ehrenmitgliede ernannt und ihm das bezügliche Diplom mit einem schmeichelhaften Begleitschreiben übersendet. Den Wortlaut dieser sympathischen Kundgebung hier mitzuthemen, möchte sich kaum ziemen, wol aber darf dieser Act als ein Zeichen der lebhaften Anerkennung gelten, deren sich die deutsche Pädagogik in weiter Ferne erfreut. In dieser Beziehung dürfte auch folgende briefliche Äußerung eines in Puebla lebenden und dem dortigen Professorenverbande angehörigen Schulmannes deutscher Abstammung von Interesse sein: „Sie werden entschuldigen, wenn ich als Abonnent des Pädagogiums die Gelegenheit benutze, um Ihnen meine geringen Dienste anzubieten, wenn Sie etwa, wie es der kosmopolitische Charakter Ihrer Zeitschrift erwarten lässt, etwas über die hiesigen pädagogischen Verhältnisse zu wissen wünschen. Für den Augenblick theile ich Ihnen nur mit, dass in Mexiko im allgemeinen und in einigen Staaten, wie Vera Cruz und Puebla, insbesondere die Grundsätze der deutschen Pädagogik sehr in Ansehen stehen. Im Staate Vera Cruz wirkt, gestützt von der dortigen Regierung, sehr segensreich Herr Heinrich Laubscher, ein bayerischer Lehrer, und hier in Puebla wird in der Lehrerinnen-Normalschule die Pädagogik auf Grund Ihres Lehrbuches vorgetragen.“

Selbstverständlich wird die deutsche Pädagogik im Auslande nur in so weit und nur so lange in Ehren stehen, als sie den Geist bewahrt, der sie erzeugt und emporgebracht hat. — Für diejenigen deutschen Schulmänner, welche sich für das transatlantische Bildungswesen näher interessiren, sei noch bemerkt, dass in Mexiko, wie auch in den meisten Staaten Südamerikas, die spanische Sprache die alleinherrschende und für das Fortkommen unentbehrlich ist. Mit der deutschen Sprache allein ist in ganz Amerika nirgends eine ansehnliche Existenz möglich. Dies zur Warnung für leichtsinnige Auswanderer.

Den wackeren Schulmännern in Puebla aber statt' ich auch an dieser Stelle meinen verbindlichsten Dank ab für die mir bereitete angenehme Überraschung, indem ich ihrem collegialen Verbande das beste Gedeihen wünsche. D.

Für die „Literatur“ bleibt uns leider diesmal kein Raum; sie soll im nächsten Hefte Berücksichtigung finden. D.

Die classische Bildung in der Gegenwart.

Von Dr. S. Goldschmidt-Romrod.

II.

„Wenn man doch so lange wie Methusalah leben könnte,“ sagte Graf A. zu Saphir. „Aber warum nicht“, antwortete dieser, spöttisch lächelnd, „heiraten Sie in Ihrem 180. Jahre, wie Methusalah es gethan, dann werden Sie auch so alt wie dieser werden.“ — An diese Anekdote werde ich stets erinnert, wenn ich von Philologen den Wert der heutigen Gymnasialbildung erörtern höre. Was soll diese nicht alles leisten! — „Die Idealität des wissenschaftlichen Sinnes, das Interesse an einer durch keine praktischen Zwecke bedingten und beschränkten Geistesbildung wird nur auf humanistischen Anstalten in hinreichendem Maße gepflegt. Die classische Bildung bildet den besten Talisman gegen Gemeinheit, Flachheit und Leichtfertigkeit aller Art. Sie predigt Tugendschöne, um der Jugend Freude beizubringen an dem was in Noth und Tod bleibt, was kein Tyrann, selbst die Gottheit nicht nehmen kann. — Ohne hellenischen Anhauch wäre der Deutsche im ganzen höchstens ein frommer, solider, hausbackener Philister oder Barbar. Ohne die Alten würde Deutschland ein großer Fabrikflecken werden mit einer geeigneten Anzahl Zeitungen haltender Kasinos, rattenkahler, scheunenhaft reformirter Kirchen, wenn anders die graziösen Minarets der Dampfküchenrauchfänge eine solche Anerkennung eines Heiligen und Schönen noch neben sich duldeten. — Ohne die Alten würde die Vaterlandsvertheidigung einer Compagnie strumpfstrickender Staatssoldaten anvertraut, und die Staatsverwaltung so lange hin und hergerissen werden, bis der armselige und niederträgliche Pöbel dem Spectakel ein Ende machte!“

So könnte man noch Hunderte und Tausende von Citaten anführen, von denen eines immer phrasenhafter klingt als das andere, und hinter denen nichts steckt. Die Phraseologie hat bis jetzt auf unseren Gymnasien eine ungemaine Rolle gespielt. Was man sich hier alles durch Phrasen glaubhaft zu machen gesucht, grenzt an das Fabelhafte. Und wenn sich Einer gegen solche Dinge sträubt und Thatsachen fordert, so bedeuten ihn die Philologen mit ungemain

wichtiger Miene: „Ja guter Herr, du magst in deinen Dingen recht wol zu Hause sein und ganz Bedeutendes leisten, aber von so feinen Sachen verstehst du doch nichts; dazu gehört mehr als gewöhnlicher Unterthanenverstand, es ist eben nicht jedermanns Sache, zu philosophiren.“ — Wie viel Leute waren bisher geneigt an ihre eigene Dummheit zu glauben! Aber glücklicherweise beginnt es jetzt anders zu werden; überall regen sich die Geister, um die Jugendbildung vom Staube der Jahrhunderte zu befreien und ihr das zuzuführen, was die Neuzeit geschaffen und für recht erkannt hat.

Ein großes Verdienst hat sich Prof. Dr. Paulsen in Berlin erworben, indem er im 3. Buche seines jüngst erschienenen Werkes (Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland etc.) dieser heute so wichtigen Frage näher getreten ist und ihr eine eingehende Behandlung hat zutheil werden lassen.

Er zeigt dort, wie der neue Humanismus, und damit das heutige Gymnasium, aus der Reaction gegen die mechanisch-rationalistischen Tendenzen des Aufklärungszeitalters hervorgegangen ist, welches den Wert der Dinge nur nach dem Nutzen schätzte, den sie uns gewähren. Eine so nüchterne Lebensauffassung konnte die Menschen auf längere Zeit nicht befriedigen und man beginnt bald nach einem neuen Bildungsideal zu suchen, und glaubt es, wie im 15. und 16. Jahrhundert, im Studium der Alten gefunden zu haben. Mit diesem Bildungsideal beginnt sich in Deutschland ein Griechencultus breit zu machen, der bis in die neueste Zeit hereinreicht und oft bis zum Ekel an der eigenen Nation wird. So schreibt z. B. Hölderlin: „Barbaren von altersher, durch Fleiß und Wissenschaft und selbst durch Religion barbarischer geworden, tief unfähig jedes göttlichen Gefühls, verdorben bis ins Mark, zum Glück der heiligen Grazien, in jedem Grade der Übertreibung und Ärmlichkeit beleidigend für jede gut geartete Seele, dumpf und harmonielos wie die Scherben eines weggeworfenen Gefäßes. — Ich kann mir kein Volk denken, das zerrissener wäre wie die Deutschen; Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herren und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen — ist das nicht wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstückelt untereinander liegen? — Es ist nichts Heiliges, was nicht entheiligt, nicht zum ärmlichen Behelf herabgewürdigt ist bei diesem Volke, und was sich selbst unter Wilden göttlich rein meist erhält, das treiben diese allberechnenden Barbaren wie man so ein Handwerk treibt und können es nicht anders.“

An den Namen von Friedr. Aug. Wolf knüpfen sich besonders die Erfolge des neuen Humanismus. Er war es, der die Philologie als Wissenschaft begründete und sie in ein System brachte. Von ihm rührt die Phrase von der allein-selig-machenden formal-bildenden Kraft der classischen Sprache her. Trotzdem gibt er es vollständig auf, das Betreiben dieser Sprachen aus dem Nutzen, den sie uns gewähren, rechtfertigen zu wollen, wie dies heutzutage vielfach von seinen viel unbedeutenderen Epigonen versucht wird, sondern er will die classischen Sprachen wegen ihres eigenen absoluten Wertes betrieben sehen. Mit Recht schreibt er: „Nicht das kann jetzt noch die Absicht sein, den Alten ähnliche Werke in einer ihrer Sprachen zu verfassen; unsere Welt hat eine so neue und unser Wissen überall eine so patriotische Gestalt angenommen, dass für Kunstproducte in einer alten Sprache fast nirgends Bühnen zur Ausstellung und prüfende Richter vorhanden sind. Auch das kann nicht mehr unsere Absicht sein, aus ihnen Wissenschaften zu lernen, wie man im 16. Jahrhundert that, die Wissenschaften haben sich seitdem bis zur Unkenntlichkeit bereichert; kleine Lehrbücher der Neueren enthalten mehr begründete Sätze, mehr ausgemachte Wahrheiten, als die großen Werke berühmter Alten, und um aus den letzten noch hin und wieder versteckte Goldkörner zu sammeln, scheint das Nachgraben zu kostbar.“

Wolf verlangt nur vom künftigen Philologen und Theologen die Kenntnis des Griechischen, während er es dem späteren Juristen und Mediziner freistellt, diese Sprache zu lernen oder nicht.

Wie maßvoll nehmen sich diese Forderungen aus, wenn man sie etwa mit denen eines Passow vergleicht, der in seinem „Archiv für deutsche Nationalerziehung“ schreibt: „Wir stehen nicht an zu bekennen, dass wir das Erlernen der Hellenensprache unserem ganzen Volke, ohne Rücksicht auf Geburt, Stand und künftige Bestimmung — Rücksichten, die der wahre Jugendbildner nie nehmen sollte — nothwendig glauben. Die vorauszusehenden Protestationen der Beschränktheit werden für uns ganz wesenlos sein, wogegen wir mit Freude vernehmen werden, was, von giltigen Principien ausgehend, geeignet sein möchte, unsere Ansicht zu bestätigen oder zu bestimmen.“

Wenn man solche enthusiastische Schilderungen der classischen Sprachen betrachtet, sollte man meinen, diese Studien müssten zur damaligen Zeit an den Universitäten in hoher Blüte gestanden haben. Es scheint dies aber nicht der Fall gewesen zu sein. Denn selbst in Berlin, wo die bedeutendsten dieser Philologen als Docenten thätig waren, hielt Böckh in einer Denkschrift an das Ministerium (im Jahre

1810) für angezeigt, dasselbe zu bitten, „entweder die wichtigsten philologisch-historischen Vorlesungen verbindlich zu machen, oder jeder Staatsprüfung eine andere in diesen Zweigen des allgemeinen Wissens vorangehen zu lassen.“ Unter diesen Einflüssen kamen in Preußen und später in Süddeutschland die heute im großen und ganzen noch bestehenden Vorschriften über die Vorbildung der künftigen Studirenden zu Stande, die festsetzten, dass der einzige Weg zur Universität durch das Gymnasium führe.

Sehr bald genügten die Gymnasien den steigenden Bedürfnissen der Zeit nicht mehr, und die stetig fortschreitende Entwicklung Deutschlands machte die Einrichtung der sogenannten Realschulen erster Ordnung, der heutigen Realgymnasien, nothwendig. Man hatte jetzt zwei verschiedene Anstalten mit ausreichender wissenschaftlicher Vorbildung, und es trat die Frage in den Vordergrund: Soll das Gymnasium das Vorbildungsmonopol für die Universität behalten, oder soll die Realschule daran theilnehmen? In der Prüfungs-Ordnung vom Jahre 1859 wurde die Frage in Preußen principiell zu Gunsten der Realschule entschieden, indem dieselbe diese Anstalten als gleichwertig und folglich auch als gleichberechtigt anerkannte, aber weiter als zu dieser platonischen Anerkennung verstieg sich dieselbe nicht. Die Realschulen, welche meistens auf Kosten der Städte ins Leben traten, mussten unter diesen Verhältnissen sehr bedeutend leiden, und die beteiligten Kreise leiteten eine ziemlich eifrige Agitation ein, um der Realschule den Weg zur Universität zu erobern. Im Jahre 1870 wurde dieselbe theilweise von Erfolg gekrönt, indem den Realschulabiturienten einige Studienzweige eröffnet wurden. Weitere Erfolge konnten bis jetzt leider nicht erzielt werden, trotzdem auf das unzweideutigste theoretisch wie erfahrungsgemäß gezeigt und nachgewiesen wurde, dass die Vorbildung, welche das Realgymnasium gewährt, mindestens ebenso gut, wenn nicht besser ist als die des humanistischen Gymnasiums; die Macht des Vorurtheils erwies sich wieder einmal stärker als die des gesunden Menschenverstandes.

Stolzer denn je erheben die classischen Philologen wieder ihr Haupt; heute, wo das Berechtigungswesen bei uns eine so ungemaine Rolle spielt, wo die Berechtigungen, welche eine Schule besitzt, im allgemeinen allein den Maßstab für ihre öffentliche Würdigung abgeben, in dieser Zeit glauben sie endlich die lang ersehnte Stunde für gekommen, in der sie dem verhassten Realgymnasium den Todesstoß versetzen können. Überall dringen sie darauf, die Realgymnasien in humanistische Gymnasien umzuwandeln und scheuen sich nicht

mehr, ihre Herzenswünsche offen zu erörtern. Zur Charakteristik derselben möchte ich nur anführen, dass ein Philologe ganz gemäßigter Richtung im Januarheft v. J. der Zeitschrift für das Gymnasialwesen verlangte, in der Prima sollten Französisch und Physik (letztere nur in Ober-Prima) ganz gestrichen, Mathematik, Deutsch u. s. w. aber sehr beschränkt werden, damit hinreichende Zeit gewonnen werde, dem Griechischen eine bessere Behandlung zuteil werden zu lassen.

Wenn im Gebiete des Berechtigungswesens nicht gründliche Abhilfe geschaffen wird, ist der Bestand des Realgymnasiums ernstlich bedroht. Deshalb sollte sich das große Publicum mehr für diese Sache interessiren und es nicht den Philologen allein überlassen, das große Wort zu führen; denn seine Interessen sind es, die hier in Frage stehen, seine Kinder sind es, welche unterrichtet werden. Es handelt sich einfach um die Frage: „Soll in Zukunft unseren jüngeren Generationen eine Bildung zuteil werden, welche die Errungenschaften der Neuzeit ignorirt, ja sie häufig herabwürdigt, oder sollen sie durch Gegenstände gebildet werden, welche unsere Jahrhunderte geboren und die unseren Bedürfnissen angepasst sind“? Ich halte es nicht für fraglich, auf welche Seite sich unsere Bevölkerung neigen wird, und so ist zu hoffen, dass bald die Worte Paulsens in Erfüllung gehen werden, der auf der vorletzten Seite seiner Geschichte schreibt:

„Ich gestehe, dass ich es nicht bedauern würde, wenn der gesunde Menschenverstand auf dem Gebiete der Gymnasialpädagogik überhaupt wieder mehr zu Ehren käme. Die Gymnasialpädagogik ist oft durch allerlei luftige Begriffe so weit über den Boden der Wirklichkeit gegangen, dass sie die Bedürfnisse der wirklichen Menschen gar nicht mehr sah, sondern nur bedacht war, ihren imaginirten Menschen mit jeglicher Zierde der Bildung zu behängen, ja sie hat auf ihre Verachtung der Wirklichkeit eine eigene Theorie gegründet, sagend, es sei ein gemeiner Utilitarismus und Materialismus, in Fragen der Erziehung und des Unterrichts der Brauchbarkeit ein Recht einzuräumen. Ich meine, man muss allerdings sagen, Kenntnisse haben nur Wert durch ihre Brauchbarkeit, d. h. dadurch, dass sie ihren Inhaber klüger und weiter zur Erfüllung seines Lebensberufs im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes geschickter machen. Kenntnisse, welche nur ein passives Besitzthum ausmachen, haben gar keinen Wert, ja sie sind leicht von negativem Wert, sie sind die eigentliche *materia peccans*, welche die geistigen Krankheiten des Schulhochmuths und der Schuldummheit erzeugt.“

Aus dem Kampfe um die Organisation der Zwangserziehungsanstalten.

Von *Johann Levin-Hamburg.*

Der Paragraph des deutschen Strafgesetzbuches, nach welchem Kinder, „die eine strafbare Handlung begehen“ — „zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung“ in fremden Familien untergebracht oder einer Besserungsanstalt übergeben werden können, hat seit seiner Entstehung nicht aufgehört, das Interesse pädagogischer, juristischer und allgemein humanitärer Kreise wachzuhalten. So erfreulich diese Theilnahme ist, so bleibt doch zu bedauern, dass man nicht an eine bestimmtere Gestaltung des Paragraphen zu denken scheint. Wer will leugnen, dass die Fragwürdigkeit des Ausdrucks großen Missbrauch möglich macht, ohne dass der Buchstabe des Gesetzes verletzt wird! Was ist nicht alles eine strafbare Handlung? Wird ein geistig gesundes, natürliches Kind groß, ohne eine Zahl strafbarer Handlungen zu begehen? Man wende hingegen nicht ein, dass die Forderung des Paragraphen, nur „zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung“ dürfe die Zwangserziehung platzgreifen, eine wirksame Garantie gegen Missbrauch biete. Der Begriff der sittlichen Verwahrlosung ist — wenigstens in der Praxis — noch schwankender als der einer strafbaren Handlung. Solange nun nicht das rein subjective Ermessen der Vormundschaftsgerichte bei Aburtheilung strafbarer Kinder durch eine Reihe von Zusätzen zu dem angezogenen Paragraphen in eine mehr objective Entscheidung verwandelt wird, scheint uns ein Recht in Gefahr, das von der Natur, der Vernunft und Religion gleichermaßen geheiligt ist und das, um der Hoheit und Wichtigkeit der Familie willen ebenso sicher gestellt sein sollte, wie jedes andere Recht, wir meinen das Besitzrecht, welches die Eltern an die Kinder und diese an jene haben.

Je weniger nun leider die pädagogischen, juristischen und allgemein humanitären Kreise an der Fassung des betreffenden Para-

graphen auszusetzen haben, desto eifriger beschäftigen sie sich mit den Anstalten, die derselbe voraussetzt: mit den Besserungsanstalten für Jugendliche. In den Generalversammlungen, welche der Nordwestdeutsche Verein für Gefängniswesen abgehalten hat, bildete die Organisation der Zwangserziehungsanstalten einen Hauptgegenstand der Tagesordnung. Zu einer derselben hatte man für das Referat den Vorsteher des berühmten Rauhenhauses in Horn (bei Hamburg) gewonnen. Den Thesen des Herrn W. junior, von denen wir aus Rücksicht auf den Raum nur zwei mittheilen, und ihrer Begründung sieht man es an, dass der Referent sachverständig in Rath und That ist. Seine ersten Thesen lauten:

1. „Die Anstalt darf nur einen begrenzten Umfang haben und die Zahl von 200—250 Zöglingen im Interesse einer individuellen Behandlung nicht wol überschreiten. Wenige Anstalten von diesem Umfange sind vielen Anstalten von geringerem Umfange vorzuziehen: a) in Rücksicht auf den Mangel an geeigneten leitenden Persönlichkeiten, b) in Rücksicht auf die geringeren Unkosten in Einrichtung und Erhaltung, c) weil nur so eine stärkere Gliederung der Altersstufen und d) die Einrichtung einer mehrclassigen Volksschule möglich ist, auch e) den Zöglingen die Gelegenheit zur Erlernung mannigfacher Handwerke geboten werden kann.“

2. „Die Kinder sind auf mehrere Wohnhäuser zu vertheilen. Jedes Wohnhaus umfasse zwei Abtheilungen von je 20, höchstens 25 Kindern. (Eigene Wohn- und Schlafräume für jede Abtheilung.) Dem Doppelhause möge jedesmal ein Lehrer, der Abtheilung ein Erziehungsgehilfe (Erwachsener, Handwerker) vorstehen.“

Aus W.s Begründung der Thesen führen wir nur Folgendes an:

„Aus vielen Gründen ist es gut, wenn eine Erziehungsanstalt denjenigen Umfang nicht überschreitet, welcher nothwendig eine strenge militärische Organisation erheischt, wo nur das Commando und militärische Disciplinarmassregeln die Massen zu regieren im Stande sind, wo also diese Verfassung und Organisation gewissermaßen ein Nothbehelf ist. Selbstverständlich sind militärische Exercitien namentlich in größeren Anstalten nur erwünscht. In demselben Maße aber, als das Gesetz auch die kleinsten Lebensbewegungen normiren will, das Gemüthsleben der Kinder, wie sich solches im Verkehr mit den Vorgesetzten und besonders auch im Spiele entwickeln soll, zurückdrängt und nicht zu seinem Rechte kommen lässt: stellt sich die Anstalt selbst das Zeugnis der Ohnmacht einer individuellen Behandlung der Kinder, einer Erziehung derselben zur Freiheit,

zur Ausgestaltung aller physischen und geistigen Kräfte und vor allem zur sittlichen Selbstständigkeit (für uns das Ziel aller Erziehung) aus. Auch kann das Gesetz den Menschen doch nur äußerlich im Zaum halten, bleibt aber machtlos, wenn es gilt, das Böse im Menschen zu überwinden und die guten Keime zu wecken und zu fördern.“ —

„Es muss ein Hauch der Freiheit und Fröhlichkeit durch das Haus gehen, da nur so die Arbeiter an einem Werke innerlich verwachsen und die Kinder einen festen persönlichen Boden gewinnen, auf dem sie sich heimatlich wol fühlen.“

Gegen diese goldenen Worte erhob sich als Correferent der angesehene und hochgestellte Jurist Dr. F., indem er folgende Einwendungen brachte:

„Mein grundsätzliches Bedenken ist dasjenige, dass das Familiensystem ein gekünsteltes, ein nicht auf innerer Wahrheit beruhendes ist. Die Zahl von 20—25 Geschwistern ist eine unnatürliche, nicht im Leben vorkommende. — Es fehlt vor allen Dingen die Mutter, und dieser Mangel ist völlig unheilbar und unersetzbar; denn die Mutter ist in der Erziehung das Princip der Liebe und einzig auf dem Princip der Liebe ist das Familiensystem erbaut. Es fehlt aber auch der Vater, das Princip der Zucht und Strenge in der Familie, und der einzige Ersatz für beide ist der Bruder.*) Dass ein Bruder, d. h. ein älteres Kind, die Voraussetzungen der Familie nicht erfüllen kann, dass sich in ihm die erhabenen Begriffe der Familie nicht verkörpern können, liegt klar auf der Hand. Entfernt sich aber das Abbild so weit von dem Urbild, so kann auch die auf ihrer tiefinnersten Eigenart beruhende Wesenheit des Urbildes nicht mehr bei dem Abbild sein, und alles, was es dort (beim Urbild) an Natürlichem, Gutem und Wahrem gibt, kann hier (beim Abbild) nur erkünstelt zur Erscheinung kommen.“ — —

„Ich bin der Meinung, dass die öffentlichen Erziehungs- und Besserungsanstalten, wie wesentlich bisher, nach dem Casernierungssystem einzurichten, dass statt Brüder Aufseher anzustellen und dass statt der leicht einreißenden arcadischen und armverschlungenen Liebesseligkeit eine stramme militärische Zucht das Regiment zu führen hat. Eine Musteranstalt ersten Ranges in dieser Art habe ich 1877 im Musterlande des modernen Gefängniswesens und der

*) Die den einzelnen Knabenabtheilungen vorstehenden Lehrer und Erziehungsgehilfen werden im Rauhenhause als ältere Brüder der Zöglinge gedacht. J. L.

damit zusammenhängenden Gebiete, in Belgien, besucht und studirt, und mein Erstes nach meiner Rückkehr war, mich hinzusetzen und das Gesehene und Gelernte zur weiteren Verbreitung niederzuschreiben. Die inzwischen an mich erfolgende Zusendung des Buches von Oetker, der früher in derselben Anstalt gewesen war und sie meisterhaft beschrieben hat, hat jedoch die Ausführung des Vorsatzes unnöthig gemacht. — Eine solche Anstalt bringt die Kinder mehr durch einander als das Familiensystem es thut; es macht sie lebensklüger, lebenserfahrener und selbstständiger und bereitet sie damit und mit der etwas rauhen, obgleich durchaus liebevollen Behandlung besser für das harte und mühselige Leben vor, dem sie dereinst zu übergeben sind, sie ist außerordentlich viel billiger*) zu erhalten und — und das ist ja die Hauptsache — sie ist von dem allerbesten Erfolge gekrönt. Details siehe bei Oetker, Starcke u. s. w. Ich stelle also der vorgeschlagenen These 2 eine andere gegenüber: These 2. Anstatt des bisher in vielen Privatanstalten eingeführten Familiensystems mit Brüdern empfiehlt sich für Staats- und Provinzialanstalten die Einführung des Casernirungssystems mit strammer militärischer Zucht und mit Eintheilung der Zöglinge in bestimmte unter Aufseher gestellte Abtheilungen und Unterabtheilungen. Die Zahl der Zöglinge einer Anstalt darf die Ziffer 600 nicht übersteigen.“

So weit Herr Dr. F. Wer vermag seinen Worten Gediegenheit, Ursprünglichkeit und die Wärme ernster Überzeugung abzusprechen! Und doch bedauern wir sie. Um das Familiensystem zu bekämpfen, preist der Correferent die belgische Anstalt und schafft dadurch mit seiner einflussreichen Stimme dem überwuchernden Militarismus in unserm Vaterlande neues Gebiet. Bedauerlicherweise steht er, wie aus den obigen Worten auch schon hervorgeht, nicht allein. Eine Reihe Männer mit glänzenden Namen führen gleiche oder ähnliche Sprache. Geheimer Oberregierungs-rath Dr. St., Geh. Oberjustizrath Dr. I., der altberühmte hessische Verfassungsvorkämpfer Dr. Oetker und eine Zahl anderer Capacitäten sind in die Fremde gezogen, um zu Ruisselede in Belgien mit eigenen Augen zu prüfen, und fast ausnahmslos sind sie sowol voll Bewunderung für die Anstalt, als auch voll Eifer für das militärische System zurückgekehrt. Und den hohen Juristen nach zieht im Geiste eine ungezählte Menge, die ihre Schriften liest und ihre Reden hört. Ja, man kann wol sagen, dass eine Wall-

*) Nach Oetker (S. 74) werden täglich auf jeden Zögling verwandt zu Ruisselede 60½ Pf., im Raubenhause 62 Pf.

fahrt nach der Weisheitsquelle im belgischen Lande stattfand, während man bisher gewohnt war, in pädagogischen Dingen sich die Völker bei uns Rath holen zu sehen. Für alle, welche die Reise nicht machen können, ist es unter diesen Umständen gut, dass Dr. Oetker eine von F. meisterhaft genannte Beschreibung geliefert hat. Oetker musste dazu umsomehr im Stande sein, als er diesen Stoff mindestens dreimal behandelt hat: 1. in seinen „belgischen Studien“, 2. in der Cottaschen Vierteljahrsschrift und 3. in den Holtzendorfschen „Zeit- und Streitfragen“, Heft 114 und 115. Seine Begeisterung war also nicht vorübergehend; 23 Jahre ruhiger Überlegung haben seine Wärme für die belgische Weise nicht gemindert. Das macht natürlich sein anerkennendes Urtheil nur noch gewichtiger. Er sagt n. a. in Heft 114 n. 115 der „Zeit- und Streitfragen“ S. 13.

„Man staunt, dass es nur möglich gewesen ist, eine solche Anzahl verwahrloster und verwilderter Knaben zusammenzubringen und an ordnungsmäßige Thätigkeit und an gesittetes Zusammenleben zu gewöhnen. Man wird noch mehr staunen, wenn man vernimmt, dass keine körperliche Züchtigung stattfinden darf, und diese Knaben beinahe alle Bedürfnisse der Anstalt selbst besorgen.“ — — „Ohne die strengste Zucht, ohne die genaueste Regelung aller Verhältnisse, wäre eine solche Erscheinung gar nicht denkbar.“

S. 21. „Nur selten ist es mir trotz genauester Umschau gelungen, eine erhebliche Ungehörigkeit zu entdecken.“

S. 21. „Aus öden Sand- und Heidestrecken hatte man in wenigen Jahren einen vortrefflichen einträglichen Gemüsegarten geschaffen.“ — „Der Gärtner versicherte, dass er in 3 Jahren keinen Anlass gehabt habe, irgend eine Klage bei dem Vorsteher anzubringen. Als Strafe für kleine Ungehörigkeiten habe sich die Weisung, die nöthige Mistjanche zu tragen, vollkommen ausreichend bewiesen.“

S. 18. „Wie eigenthümlich, sagte ich mir, muss einem Kinde zu Muthe sein, das aus dem Unflute des Elends und des Lasters plötzlich in das reinigende Bad der Anstalt kommt und dann in diese heiteren Räume tritt, wo kaum ein Sonnenstäubchen geduldet wird.“

S. 38. „Die Direction hat zum Grundsatz, den Zwang so viel wie möglich durch die Freiheit und das Vertrauen zu ersetzen. Die Zöglinge sind frei; alle Thüren sind ihnen geöffnet; sie können sich an allen Punkten frei bewegen.“

S. 38. „Eine andere Folge desselben Grundsatzes ist der Geist der Gemeinsamkeit, welcher die Zöglinge belebt. Alle sind gleichermaßen der Anstalt ergeben; der Ruhm dieser ist ihnen theuer, und

sie setzen ihre Ehre darein, ihn ungetrübt zu erhalten. Wenn sich ja unter ihnen ein widerspenstiges, zänkisches Kind findet, ziehen sie es bald durch ihr Beispiel mit fort, oder legen ihm die wirksamste Züchtigung auf, nämlich: Vereinsamung und Verachtung.“

S. 40. „Bei den Mädchen fehlen die unanständigen Reden und Handlungen gänzlich.“

S. 53. „Um 1861 konnte Ducpetiaux*) mit Recht sagen: »Von allen Mitteln, welche bisher angewendet worden sind, um der Ausdehnung des Pauperismus einen Damm zu setzen und seine Quelle auszutrocknen, ist das unbedenklichste, mächtigste und sicherste gewiss die Gründung von Anstalten, wo man zur Besserung und Wiedergeburt die unglücklichen Wesen sammelt, welche ohne das schützende Asyl unfehlbar eine Geißel der Gesellschaft würden.«“

S. 53. „Ja, es wurden zuzeiten bittere Klagen darüber laut, dass den Landstreichern und den Kindern nichtsnutziger Eltern ein besseres Los zutheil werde, als ehrbaren Familiensprossen.“

S. 43. „Diese Kinder, waren es nicht armselige Bettler, verhärtete Umbertreiber, die man einst von sich stieß und die einer unheilbaren Erniedrigung und unauslöschlicher Schande verfallen zu sein schienen, und nun — standen sie nicht gehoben?“ — „In der That, die belgischen Rettungsschulen haben ihre Aufgabe glücklich gelöst und alle Schwierigkeiten siegreich überwunden.“

Man sieht, der Correferent in der Generalversammlung des Nordwestdeutschen Vereins für Gefängniswesen berief sich mit vollem Grund auf Oetker. Im Westen scheint eine von allem Übel erlösende Sonne aufgegangen zu sein; die Juristen haben sich an ihr erwärmt; warum denn nicht die Pädagogen? O, die haben genügend Ursache, die Augen zu schließen wie Eulen am Sommermittag. Wie soll man im Lichte der fremden Sonne ferner über euch deutsche Schulmeister urtheilen? Eure Schüler scheinen beim Eintritt in die Schule nicht „unheilbarer Erniedrigung und unauslöschlicher Schande“ verfallen; die Eltern dieser Kinder sind mit wenigen Ausnahmen nicht Landstreicher und Verbrecher, und doch kann man eure Erfolge mit denen der belgischen Rettungsanstalten kaum vergleichen. Kann man in euren Werkstätten trotz genauester Umschau keine erhebliche Ungehörigkeit entdecken? Vergehen drei Jahre, ohne dass ihr über einen der eurigen beim Leiter der Anstalt Klage zu führen braucht? Liegt euren Schülern der Ruhm ihrer Anstalt immer heiß am Herzen?

*) Angesehenster Nationalökonom Belgiens.

Sprechen sie niemals ein unanständiges Wort? Werden von ihnen die Undisciplinirten gemieden und verachtet? Und könnt ihr darauf schwören, dass ihr mit eurer Arbeit die Quelle der Armut austrocknet? Das alles können, wie uns angesehene, ja zum Theil weit berühmte Männer durch ihr Zeugnis beweisen, — das alles können mit geringen Mitteln an verkommenen Kindern verkommener Eltern die Belgier bewirken. Euer mühseliges Studium der Psychologie und Pädagogik, euer Arbeiten in den zu lehrenden Wissenschaften und Künsten müssen wol unnütze Weitläufigkeiten sein; in dem gepriesenen Ruisselede hat man statt Leute eurer Art — — — „uniformirte Diener“.

Staunend stehen wir vor diesem Wunder, über das uns kühl denkende Juristen aus dem Lande der Lateau berichten. Die Herren setzen aber hinzu, dass solche Wunder einzig durch das militärische Regime bewirkt werden und dass in öffentlichen Besserungsanstalten kein anderes System von Segen sein könne. Oetker z. B. schreibt:

S. 14. „In der That ist es die militärische Ordnung, der soldatische Zuschnitt aller Einrichtungen, wodurch die écoles de réforme ihr eigenthümliches Gepräge erhalten und sich von deutschen Rettungshäusern unterscheiden. Da findet man kein »familienartiges Zusammenleben, keine hausväterliche« Erziehung; vom Aufstehen bis zum Niederlegen hat alles mehr ein casernenartiges Ansehen, athmet alles ein soldatisches Regiment. Vom frühesten Morgen bis zum späten Abend hören die Trompetenzeichen und Commandorufe nicht auf. Alles ist nach der Uhr geregelt und wickelt sich tagtäglich in genauester Ordnung ab.“

S. 14—15. „Jede Division (von 60 Knaben) hat einen Aufseher, der in einem besondern Raum an der Treppe schläft, von wo aus er den ganzen Saal übersehen kann. Einer der Aufseher muss wachen und von Zeit zu Zeit die matt erlichteten Säle durchschreiten. Auf jedem Stock steht dazu eine Schildwache, die regelmäßig abgelöst wird.“

S. 15. „Bald, nachdem ich angekommen war, stellten sich einige kleine Hornisten im Hofraume auf. Der Oberaufseher führte mich nach den oberen Ränmen und rief das gewohnte Commando; worauf sofort ein Hornsignal erscholl, welches in allen Sälen eine ameisenartige Lebendigkeit hervorrief. In wenigen Augenblicken waren sämtliche Schläfer auf den Beinen und in den nöthigsten Kleidungsstücken. Dann erscholl ein neuer Hörnerruf. Das Summen ging plötzlich in lautlose Stille über. Jeder stand mitten vor seinem Bette — die Führer zu Enden —: man betete. Etwa drei Minuten

dauerte die schweigende Andacht; dann folgten weitere Zeichen zum völligen Ankleiden, zum Waschen, zum Bettmachen u. s. w. Zum Waschen wird rottenweise angetreten und ebenso zurückmarschirt. Vor der Thür werden Holzschuhe angethan; worauf der leise Gleichschritt in ein gleichmäßiges Geklapper übergeht, bis beim Zurückkehren zur Schonung des sauberen Fußbodens die Schuhe wiederum in die Hand genommen werden.“

S. 19. „Zum Essen und Trinken wird ebenfalls aufmarschirt. Kurz vor dem Antritt im großen Hofe werden die Tische bedient, so dass nach dem klappernden Einmarsch und nach einem stillen Gebete sofort der gleichmäßige Löffelgang beginnt.“ Und Oetkers Schluss von allem ist:

S. 75. „Die Stadt Berlin sollte ungesäumt mit der Einrichtung einer solchen Anstalt in angemessener Entfernung, womöglich in der Nähe eines kleinen Sees oder großen Teiches, vorgehen. Allerdings sind die Kosten der ersten Anlage beträchtlich und auf unmittelbaren Ersatz kann nicht gerechnet werden, allein die mittelbaren Früchte sind unschätzbar.“

Herr Dr. F. wiederholt in den periodischen Heften des Vereins für Gefängniswesen fast alles Vorstehende und kommt zu dem Schluss:

„Das System der Anstalt hat sich bis heute glänzend bewährt und zu keinen Abänderungsversuchen Gelegenheit gegeben und die von ihm erzielten Erfolge enthalten gewiss die allergewichtigsten Lehren für unsere Tage.“

Arme Verfechter der Individualität und ihrer Entwicklung! Euer Wunsch, bei der Erziehung die Individualität berücksichtigt zu sehen, hat eine zweifache Wurzel. Erstens erwächst er aus eurer Achtung vor der mannigfaltigen Gestaltung, welche die menschliche Seele durch Natur und Leben erhalten kann. Ihr fühlt Verehrung vor den Geisteskräften überhaupt und wollt deshalb als Gaben göttlichen Ursprungs auch die seelischen Materien gepflegt wissen, die den besonderen Charakter der Persönlichkeit ausmachen. Euch geht zuviel von dem edlen seelischen Stoffe verloren, wenn man, was die Natur gleichsam zu Prismen und Walzen, zu Pyramiden, Kegeln und Würfeln geschaffen, fabrikmäßig kugelrund drechseln will. Und da, wo es sich speciell um Besserung handelt, erwächst eure Achtung vor der geistigen Individualität aus der Überzeugung, dass das Gemüth der verirrtten Kinder an sehr verschiedenen Wunden und Auswüchsen leidet, die mit Vorsicht und Kenntnis untersucht und sodann mit fester oder weicher mitleidvoller Hand, aber nicht ohne Unterschied

alle bei geschlossenen Augen mit der Sense zu behandeln sind. In Belgien aber wird durch die Praxis bewiesen, — das haben gewiegte Juristen durch Forschung an der Quelle herausgebracht. — dass dieser sorgsame Geist und sein Verfahren geradezu ein Gift für Besserung und Gesundheit ist; dort feiert der rücksichtslose, für persönliches Wesen blinde Geist berauschende Triumphe. Den Menschen der Dampfmaschine möglichst ähnlich zu machen, das ist das neue, militärische Ideal. In Ruissedele werden die kranken Seelen gesund, indem man sie mit Ausnahme ihrer Eitelkeit möglichst verleugnet.

Wir sind jedoch in der Wertschätzung der Individualität zu steifnackig geworden, als dass wir nicht, ehe wir uns zu dem pädagogischen Evangelium von der militärischen Maschinerie bekehren, sorgfältig die fremde Ware, obgleich sie von ausgezeichneten Männern importirt wird, nachwägen sollten. Freilich sind die Lobredner meistens Männer, die in ihrem juristischen Berufe fortgesetzt bestrebt sein müssen, kein x für ein u zu erhalten; sie dürfen aber uns Lehrern trotzdem Vorsicht nicht verargen. Schon für gewöhnlich sollte der Grundsatz jeder öffentlich thätigen Person sein, so wenig wie möglich Vertrauen vorauszusetzen. Aber unbedingt soll man die Hörer prüfen lassen, wenn es sich um in einer Beziehung hilfloseste Verlassene, um verlassene Kinder handelt. Prüfen wir jedoch vor der Ware gleichsam erst Gewicht und Wage!

Wir fragen zu diesem Zwecke: Haben die lobenden Juristen auch bedacht, dass in der gepriesenen Anstalt ein Menschenschlag erzeugt werden soll, welcher durchaus nicht das Ideal der für die Anstalt schwärmenden deutschen Herren ihrer ganzen Geistesrichtung nach sein kann. In des Oberstudienrathes Schacht Geographie heißt es über Belgien:

„Bücher können nur mit geistlicher Bewilligung in die Dörfer gelangen; selbst in volkreichen und industriellen Städten wie Brügge, Courtray, Ypern u. s. w. gibt es keinen Buchhändler, welcher den Muth hätte, andere als Messbücher und Wunder- und Heiligengeschichten zu verkaufen. Der feurige belgische Patriot Professor Laveley in Lüttich entrollte jüngst in der „Revue des deux mondes“ ein geradezu entsetzliches Bild über die religiösen und gesellschaftlichen Zustände Belgiens. Thatsache ist, dass von der Million Familien Belgiens 500 000 sich in tiefem Elende befinden. Die Massen sind geistig ertödtet und einer unglaublichen Bigotterie anheimgefallen. Was selbst in Tirol und Galizien als Aberglaube verlacht würde, wird in Belgien als Himmelssegnen verehrt. Der Jesuitismus war einst

auch der Haupthebel gegen die Reformen Josefs II. und zur Revolution gegen Holland.“

So weit der rheinhessische Oberstudienrath. Ruiselede ist unter der Herrschaft der Jesuiten. Die deutschen Wallfahrer sind keine Freunde des Jesuitismus. So mögen sie auch sein Werkzeug außer Landes lassen.

Wir fragen ferner: Haben die Herren auch bedacht, dass die Anstalt eine fremde Volksnatur in Arbeit hat? Es ist doch möglich, dass deutsches und belgisches Wesen für die Erziehung verschiedene Bodenarten sind. Wenn man z. B. folgende Worte aus Prof. Hoffmanns großer Geographie von Europa:

„Die Belgier sind lebendiger, rascher, thätiger als die Holländer, leichter aufgeregt, schneller und übereilter in ihren Entschlüssen“ — mit des Correferenten Worten:

„In allem, was zu Ruiselede geschieht, steckt Leben und Energie“ —

zusammenhält, so liegt doch der Gedanke nicht allzufern, dass das, was F. als Erfolg der Anstalt hochhebt, zum Theil und vielleicht zum größeren Theil in dem belgischen Volkseharakter von vornherein gegeben liegt.

Wir fragen die Herren schließlich: Haben sie auch bedacht, dass das am Wallfahrtsort Geschaute ihnen durch Männer anderer Nationalität vor Augen gestellt wurde? Professor Hoffmann warnt in vorliegender Beziehung mit folgenden Worten:

„Der Belgier affectirt eine französische Höflichkeit, die nicht sein Eigenthum, sondern nur gemacht ist. Er spiegelt Empfindungen vor, die er nicht besitzt; er meint zu beleidigen, wenn er für Dienste Bezahlung anbietet, macht sich dies aber sehr gern zunutz, um sich nur unentgeltlich Dienste leisten zu lassen; er speculirt gut und beinahe immer glücklich, weil er sich kein Gewissen daraus macht, durch irgend einen Seitensprung dem unvernünftigen Zufalle oder dem Glücke diejenige Richtung zu geben, die er wünscht.“

Ich meine, unter diesen Umständen müsste man doppelt auf der Hut sein. Dass Oetker selbst nicht nur Täuschung in Ruiselede für möglich hält, sondern thatsächlich versucht sieht, geht aus mehreren Stellen seiner Schrift hervor. Da liest man u. a.

S. 27: „Es erhellet daraus, dass dem Französischen mehr Eifer zugewendet wird als dem Vlämischen, und dass die Bestimmungen, welche eine Gleichhaltung beider Sprachen zur Schau tragen, durchaus zu Gunsten des Französischen in Anwendung gebracht werden.“

Er merkte also wol, dass zwischen dem Gedruckten der Anstalt, ihr Grundgesetz nicht ausgenommen, und dem, was wirklich geschieht, nicht immer völlige Harmonie herrscht. Noch mehr zeigt dies aber

S. 51. „Der Jahresbericht gibt als Resultat des landwirtschaftlichen Betriebes einen Gewinn von über 27000 Francs an; allein wie ist man zu solchem, ohnehin bedenklich mäßigen Ergebnis gekommen? Nur dadurch, dass man den Unkundigen Sand in die Augen gestreut hat und zwar ziemlich grobkörnigen.“ S. 52: „In Wahrheit ist mit einem Verluste von mehr als 20000 Francs gewirtschaftet worden.“

S. 52: „Es erhellt aber doch daraus, was man von der Versicherung des Jahresberichtes: »In Summa, der Stand des Ackerbaues und der Gärtnerei ist der blühendste«, zu halten hat. Man möchte im Gegentheil meinen, dass im Umfange des Ackerbaues, wenn nicht ein fauler, doch ein wunder Fleck liegen müsse. Indessen ist man mit dem chef de culture doch so zufrieden, dass man seine Decoration veranlasst hat.“

So Herr Oetker. Er merkt also wol, wie man den Leuten grobkörnigen Sand in die Augen streut, um einen wunden oder gar faulen Fleck zu verbergen, und berichtet, dass man solche Sandstreuer und Urheber von faulen Flecken, anstatt sie zur Rechenschaft zu ziehen, sogar durch königliche Hand mit Orden zieren lässt. Im übrigen hat aber diese warnende Wahrnehmung auf sein Urtheil über die Anstalt keinen Einfluss; vielmehr sehnt er mit seinen Gesinnungsgenossen die Zeit herbei, wo Deutschlands große Städte dem gelobten Lande der Jesuiten nacheifern werden.

Die Neigung der Herren ist unbegreiflich, wie ja oft die Liebe selbst. Es kommt wol vor, dass jemand sich in Sehnsucht gerade nach dem Wesen verzehrt, an welchem er Fehler um Fehler gewahrt. Was Oetker zu Ruisselede sieht, erscheint ihm nicht selten mangelhaft, und er nennt es dann mangelhaft mit ehrlichem Wort. Gleich hinterher aber, — und darin ist der tapfere Bekämpfer des hessischen Absolutismus wahrhaft ein psychologisches Räthsel, — gleich hinterher jubelt er über das Gesehene und thut, als ob es statt fleckig — glänzend weiß gewesen wäre. Und wenn Dr. F. sagt: Details siehe in Oetkers meisterhafter Beschreibung! und hinterher ein Loblied auf die Anstalt singt, so ist das, wie wir noch unsern Lesern zu zeigen gedenken, eine ebenso räthselhafte Haltung. Ach, die Trompetenzeichen, die Commandorufe, das taktmäßige Holzschuhgeklapper und der gleichmäßige Löffelgang zu Ruisselede berauschen unsere angesehenen, sonst so klug und klar blickenden Männer, — und doch sind sie in die

Fremde gezogen, damit das, was sie mit eigenen Augen und Ohren wahrnahmen, unserer Gesetzgebung in wichtigen Sachen zum Compass diene? Wie ist das aber möglich, wenn zwischen ihrem lobenden Urtheil und dem, was sie gesehen haben, starke Disharmonie existirt, wenn sich der sehende Oetker und der urtheilende feindlich gegenüberstehen? Da uns kein anderes Material zu Gebote steht, um den von den Herren versuchten praktischen Beweis für die Güte des Militarismus in Besserungs- resp. Erziehungsanstalten für Jugendliche abzuwehren, so wollen wir von der genannten Disharmonie profitieren und die eigenen Augen der Herren gegen ihren Mund ins Treffen führen. Der urtheilende Oetker ruft, wie oben angegeben, wiederholt bewundernd aus:

S. 13. „Man wird noch mehr staunen, wenn man vernimmt, dass keine körperliche Züchtigung stattfinden darf.“

Davon aber, dass man zu Ruisselede durchaus nicht verschmäht, wenn auch nicht immer durch Schläge, so doch durch Angriffe auf das schwache Fleisch den böswilligen Geist williger zu machen, überzeugt uns sofort der sehende Oetker, indem er unter den „Zwangs- und Züchtigungsmitteln“ der Anstalt „gezwungenes Auf- und Abgehen mit und ohne Handschellen und mit oder ohne Herabsetzung auf Wasser und Brot“ aufzählt; ferner indem er schreibt:

S. 40: „Die bei den (300) Mädchen am häufigsten angewendete Strafe ist Herabsetzung auf Wasser und Brot; sie kommt in dem einen Jahre, abgesehen von Gefängnis bei gleicher Nahrung, 66mal und im anderen Jahre wiederum 58mal vor; was keine Billigung verdient. Bei ausgewachsenen Leuten kann theilweise Nahrungsentziehung mitunter eine angemessene Strafe sein, bei Kindern, bei schwächlichen, skrophulösen Mädchen ist es ein wahrer Unfug. Da würden angemessene Ruthenstreiche weit zuträglicher sein.“

S. 40. „Ich weiß nicht, wie weit das Züchtigungsverbot strengere aufrecht erhalten wird. Fast möchte ich glauben, dass auch die sanfteste Schwester (Nonne) zuweilen die unwiderstehlichste Lust anwandelt, in zweckdienlicher Unmittelbarkeit eine fühlbare Zurechtweisung zu ertheilen. Es ist das, was auch Ehrgefühlsredner dagegen vorbringen mögen, bei unverständiger Böswilligkeit ein Ergebnis des Naturrechts.“

S. 41. „Auf alle Fälle bleibt bei der Jugenderziehung Verbot und Regel nicht ohne Ausnahme. Der Aufseher einer Bande (!) von etwa 60—70 der Kleinsten, welche Flachs jäten mussten, hatte stets eine lange Gänsehirtinruthe in der Hand, mit der er zuweilen so

that, als könne er einmal unversehens davon Gebrauch machen. Und der Unterweiser der Schiffsjungen hatte das schiffsübliche Tauende meist in solcher Weise in der Hand, dass der Unterschied zwischen Schlagen und Drohen kaum noch bemerkbar war. Mögen auch wirkliche Schläge bei dem strengen Verbot nur äußerst selten vorkommen, so viel wurde mir klar, dass Bedrohung mit Schlägen noch nicht aus dem Handbuche des Erziehungsrechts gewichen war.“

S. 41: „Bei grober Ungebür ist es jedem Aufseher gestattet, den Schuldigen sofort in das vorläufige Haftzimmer abzuführen, und dass es nebenbei noch andere Zuchtmittel gibt, entnahm ich daraus, dass ein zwölfjähriger Pok (?), der einigen 7—8jährigen die ersten Handgriffe militärischer Übungen beizubringen hatte, einen störrigen (?) Sünder, ohne sich erst an den in der Nähe befindlichen Vorgesetzten zu wenden, niederknien ließ, bis die Stunde zu Ende war.“

Soweit die meisterhafte Beschreibung. Wenn man bedenkt, dass die Schiffsjungen das Elitecorps der Anstalt sind, zu dem nur Colone, welche sich mehrere Jahre tadellos betragen haben, Zutritt erhalten; wenn man bedenkt, dass selbst bei diesen Besten der Prügel nicht aus der Hand des Aufsehers kam, und das sogar nicht, als der deutsche Gewährsmann zugegen war; wenn man ferner bedenkt, dass zwölfjährige Kinder, die vor kurzem noch „unheilbarer Erniedrigung und unauslöschlicher Schande verfallen schienen“, anderen Knaben dürfen ganz auf eigene Hand stundenlang eine quälende Haltung auferlegen, selbst wenn ihr Vorgesetzter in der Nähe ist, und wenn man sich schließlich dazu erinnert, wie sehr in Belgien auf den guten Schein gehalten wird, so weiß jeder des Lebens nur einigermaßen Kundige, was es mit der vielgepriesenen Ausschließung der Körperstrafe in Ruiselede auf sich hat.

(Schluss folgt.)

Ein Wort über körperliche Züchtigung in der Schule.

Von Professor *F. Mähr-Triest*.

Da es sich in dieser vielumstrittenen Frage zunächst um Volks- und Bürgerschulen handelt, so könnte es manchem scheinen, dass ein Gymnasialprofessor in dieser Angelegenheit nicht stimmberechtigt sei. Denn diese brennende Frage ohne die Zugrundelegung der Erfahrung lösen zu wollen, wäre in der That anmaßend. Kann ja überhaupt keine Theorie, wenn sie nicht durch den steten Hinblick auf tatsächliche Verhältnisse begründet, beschränkt, geleitet wird, der Verwirklichung zugeführt werden, ohne vielseitigen Anstoß zu erregen, ohne ihre Durchführbarkeit zweifelhaft, wenn nicht unmöglich zu machen. Wenn ich es dennoch wage, der berührten Streitfrage näher zu treten, so hole ich die Berechtigung hierzu aus den Verhältnissen der Mittelschule. Denn auch in dieser ist die Anwendung der körperlichen Züchtigung gesetzlich nicht ganz verpönt, und zudem kann ich mich auf die eigene Erfahrung stützen. Ich habe thatsächlich während meiner achtzehnjährigen Schulthätigkeit nie die Hand gegen einen meiner Schüler erhoben und kann behaupten, dass deshalb die Schulzucht nicht gelitten hat. Im Gegentheil, ich muss auf das entschiedenste erklären, dass dieselbe dadurch nur gewonnen hat. Ich würde glauben, dass ich mich selbst entehren, dass ich meinem Stande, meinem Berufe zu nahe treten würde, wenn ich jemals zu einer gewaltthätigen Maßregel meine Zuflucht nähme.

Wollen wir Lehrer uns nichts vergeben, wollen wir nicht wieder in den Ruf des Stäbchenschulmeisters hinabsinken, so müssen wir unbedingt auf den zweifelhaften Vortheil der Anwendung körperlicher Zuchtmittel verzichten. An deren Stelle gibt es ja vielfache andere Mittel, den Schüler zu erziehen. Man wende nicht ein: in der Mittelschule sind größere Schüler, es lässt sich leichter durch Zureden auf

sie einwirken; denn auch diese Verhältnisse haben sich seit einigen Jahren vielfach geändert; auch in die Mittelschule treten jetzt Kinder ein, die zum Theil das neunte Lebensjahr noch nicht vollendet haben, während in früheren Zeiten die Aufnahme gewöhnlich erst im elften oder zwölften Lebensjahre erfolgte. Ich möchte sogar behaupten, dass die Disciplin sich in der Volksschule leichter handhaben lässt, eben weil die Kinder noch Kinder sind und ihre Verziehung noch nicht sozusagen verhärtet und eingewurzelt ist. Da gibt es denn so viele Anhalts- und Angriffspunkte im kindlichen Gemüthe. Die Kinder sind meist ehrgeizig über alle Maßen, kann man sie nicht von dieser Seite packen? Sie halten große Stücke auf die Zuneigung des Lehrers, ließe sich diese Seite nicht wirksam ausbeuten? Ein zurechtweisendes, ein beschämendes, ein demüthigendes Wort, thut es nicht eine große Wirkung, wie auch Lob, Anerkennung und Auszeichnung? Es wird immerhin auch solche Schüler geben, in denen jene Eigenschaften schlummern; können dieselben aber nicht geweckt werden?

Vor allem aber muss der Lehrer selbst keinen Anlass bieten, den Trotz des Kindes herauszufordern durch parteiische oder gar ungerechte Behandlung, durch Zurücksetzung oder mangelhafte Anerkennung ihrer wirklichen Verdienste.

Aber auch das persönliche Verhalten des Lehrers muss untadelhaft sein. Er darf keine Geschenke annehmen, geschweige denn solche mittels offener oder versteckter Andeutungen durch die Kinder von den Eltern herauslocken. Jedwede Bevorzugung oder Zurücksetzung in Rücksicht auf Nationalität, Stand, Kleidung etc. muss auf das gewissenhafteste vermieden werden.

Vortheile, welche dem Lehrer allenfalls der Privatunterricht eines oder des anderen Kindes oder seiner Geschwister einbringt, dürfen nie eine entgegenkommendere Behandlung begründen.

Mit einem Worte: alles, was außer dem Verdienste des Schülers liegt, soll keinen Grund oder Anlass geben zu einer wolwollenden Rücksicht. Dafür aber umso mehr das Betragen und die Leistungen der Schüler, letztere umso mehr, je entschiedener sich in ihnen guter Wille, Sorgfalt und Ausdauer zu erkennen gibt.

Es ist meine innigste, auf Erfahrung gegründete Überzeugung, dass auf diese Weise die verhältnismäßig geringe Zahl der verdorbenen Kinder allmählich sich den besseren nähert. Greift man aber zu körperlichen Strafen, so mag bisweilen der äußere Erfolg ein günstiger sein, eine nachhaltige innere Besserung, eine wahrhafte Erziehung wird man nicht bewirken.

Überdies sind Eingriffe gewaltsamer Art auch stets bedenklich; denn wäre es nicht möglich, dass sie einen Unschuldigen treffen? Wie soll man das gut machen? Auch gibt es viele Eltern, welche Strafmittel jeder Art ihren Kindern gegenüber gelten lassen, sich aber über die geringste körperliche Berührung derselben empören. Daraus entstehen dann zahlreiche und verwickelte Unannehmlichkeiten.

Ich bin selbst Familienvater und habe keinen Grund, es zu verhehlen, dass ich nicht selten zu augenblicklichen Zuchtmitteln körperlicher Art greife. In der Regel aber ist die Wirkung hiervon eine Verstimmung meines Gemüthes und ein Gefühl des Missmuthes, dass ich zu solchen Mitteln greifen musste, verbunden meistens mit dem Vorsatze, mich ihrer in Zukunft möglichst zu enthalten. Und ich werde diesem meinem Vorsatze selten untreu. Es ist aber ein großer Unterschied, ob ich mein eigenes Kind schlage oder ein fremdes. Bei einem fremden Kinde würde ich mich schämen, dass ich mich dazu hinreißen ließ. Über das eigene Kind besitze ich entschieden mehr Recht und bin auch nicht verpflichtet, Umwege zu meinem Ziele einzuschlagen; beim fremden Kinde bin ich als Lehrer dazu unbedingt verhalten; das geht aus der Aufgabe meines Berufes hervor.

Wollen wir den Adel unseres Berufes retten, wollen wir nicht in die ehemaligen Tiefen der Verachtung und des Spottes, in die den Lehrer der Stock stürzte, zurückversinken, so müssen wir der körperlichen Züchtigung entsagen, dagegen durch zurechtweisende, strafende und anerkennende Worte, durch Gewissenhaftigkeit, Pflichttreue, edles und vornehmes Benehmen, durch unsere sittlichen und geselligen Eigenschaften auf Jugend und Eltern wirken.

Eine thatsächliche Berichtigung.

Von *Rudolf Knilling-Traunstein.*

Der Artikel des Herrn Professor Hugo Eichler über reale Bildung des Zahlbegriffes*) veranlasst mich zu einigen Gegenbemerkungen.

1. Herr Professor Eichler behauptet, ich möchte „einer philosophischen Spielerei zuliebe“ das Kind, „die Zahl als gegenstandslose Wiederholung des Zählactes auffassen“ lassen. Das ist der schwerste und zugleich ungerechtfertigteste Vorwurf, den er in seiner Arbeit gegen mich erhebt. Wer meine Abhandlung über „die eigenthümliche Natur des Zählens“**) gelesen hat, dürfte zu der Ansicht gekommen sein:

erstens, dass ich über metaphysische und erkenntnistheoretische Dinge ziemlich nüchtern denke, sowie dass ich viel zu skeptisch angelegt bin, um mich so leicht in bloße „philosophische Spielereien“ verirren zu können, und

zweitens, dass gerade ich das gegenstandslose Zählen („das reine Zählen, das Zählen, das sich selber zählt, das Zählen ohne sinnlichen Hintergrund, das Zählen in bloßen Worten, das Zählen der alten Schule“) auf das entschiedenste bekämpfe, dass ich dasselbe überhaupt als kein Zählen, sondern nur als ein Sprechen oder Plappern zu bezeichnen vermag, ferner dass ich ihm das Zählen wirklicher Vorgänge (Schritte, Pendelschläge u. dgl.) und diesem wiederum das Zählen von greifbaren oder doch wenigstens anschaulichen Dingen (Fingern, Kugeln, Strichen) vorziehe und endlich, dass ich gerade mit letzterem und nur mit ihm den ersten Rechenunterricht eingeleitet sehen möchte.

Auch in meinem Buche „Zur Reform des Rechenunterrichtes“ habe ich mit besonderem Nachdruck betont, dass das Zählen selbstverständlich an Sinnendingen bethätigt werden muss***), und im dritten Capitel suchte ich unter anderem darzuthun, dass die Zahlbegriffe auch an einer einzigen Gattung von Dingen, z. B. an Steinchen oder Strichen vollständig entwickelt werden können.†) Doch nirgends habe ich behauptet, dass der Zahlbegriff durch ein wiederholtes gegenstandsloses Zählen oder, um genau die Worte meines verehrten Herrn Kritikers zu reproduciren, durch „gegenstandslose Wiederholung des Zählactes“ entstehe.

2. Unrichtig ist sodann, dass ich mich in meiner Schrift „selbst als Reformator des Zahlbegriffes angekündigt“ hätte. Es soll hier keineswegs

*) Pädagogium, laufender Jahrgang, 2. Heft, S. 87—90.

**) Pädagogium, letzter Jahrgang, 4. Heft, S. 255—266 und 5. Heft, S. 329—338.

***) Zur Reform des Rechenunterrichtes, München 1884, S. 171.

†) Ebendasselbst, S. 39 und 40.

die selbstbewusste, zuversichtliche und vielleicht arrogante Ausdrucksweise vertheidigt werden, in welcher ich meine „Reform des Rechenunterrichtes“ abgefasst habe, um meinen Ansichten und Bestrebungen mehr Ansehen, mehr Gewicht zu verschaffen und die Gegner zum Widerspruche zu reizen, ja, zu zwingen. Aber gegen die Behauptung, dass ich mich ausdrücklich als Reformator des Zahlbegriffes aufgespielt hätte, muss ich mich feierlichst verwahren. In meinem ganzen Buche dürfte sich nicht eine Stelle finden, welche im Sinne jener Behauptung gedeutet werden könnte. — Übrigens habe ich dem Capitel über Entstehung und Natur des Zahlbegriffes*) noch keinen Augenblick eine besonders hohe Bedeutung beigelegt und zwar aus dem einfachen Grunde, weil das Ergebnis desselben vorwiegend negativ ausgefallen ist und in dem Gedanken gipfelt, dass es nichts derartiges wie „reine Zahlvorstellungen“ gibt. Für weit wichtiger halte ich meine Untersuchungen über Zahlanschauung**), Zahlvorstellung***) und die eigenthümliche Beschaffenheit des Zählens und Rechnens.

3. Auf die Frage: „Warum verlangt nur Herr Knilling, dass die Zahl, welche das Maß der Menge ist, ohne eine Menge selbst soll vorgestellt werden können?“ habe ich zu antworten, dass so etwas von mir nie und nirgends gefordert worden ist, ja, dass ich im Gegentheil die irrthümliche, aber leider noch ziemlich allgemein verbreitete Meinung: man könne sich eine Zahl rein, d. h. für sich und losgeschält von den Dingen, vorstellen, auf das eingehendste zu widerlegen und blozustellen versucht habe.

4. Wenn Herr Professor Eichler sagt, er vermöge mir „nur eine Besonderheit der Bildung des Zahlbegriffes zuzugestehen, dass sie nämlich eine doppelte Abstraction erfordere“, so beruht dies ebenfalls auf einem großen Missverständnis, da ich jene Besonderheit nirgends behauptet, sondern vielmehr auf das unzweideutigste gelegnet und bestritten habe. In meiner Broschüre ist ziemlich ausführlich entwickelt:

erstens, dass der Zahlbegriff (resp. die reine Zahl) **nicht** durch Abstraction von den Dingen, und

zweitens, dass er auch **nicht** durch Abstraction von Merkmalen und Beschaffenheiten der Dinge gebildet werden kann.

Unsere Vorstellungen von den Zahlen erhalten allein Sinn und Bedeutung durch Erinnerung an das reale, concrete, an Sinnwendungen bethätigte, also keineswegs gegenstandslose Zählen. Beim Aussprechen der Worte und Ziffern 57, 3426 etc. schwebt mir zwar kein deutliches Bild von diesen Zahlen vor, aber insofern ich dabei an das Zählen denke, weiß ich, wie ich jene Mengen darzustellen oder, falls sie gegeben sein sollten, zu ermitteln und zu erkennen vermag. Die bloße Erinnerung an den Zahlvorgang macht uns die Zifferbezeichnungen erst verständlich, sie erhebt dieselben nebst den sie begleitenden verschwommenen Mengevorstellungen zu Begriffen, d. i. zu unterscheidenden Merkmalen für das abstracte Denken. Es bedarf hierzu keinerlei künstlicher Abstraction, weder einer einfachen, noch weniger einer doppelten.

*) a. a. O., S. 33—43.

**) a. a. O., S. 23—27.

***) a. a. O., S. 27—33.

Also gerade in dem Punkte, in welchem Herr Professor Eichler sich mit mir in Übereinstimmung zu finden glaubt, besteht der denkbar schroffste Gegensatz.

5. Herr Professor Eichler schreibt: „Allerdings ist die Anschauung der Zahl über zwanzig hinaus als Zahlbild kaum mehr möglich. dagegen tritt an deren Stelle die Anschauung der Zahl als eines Productes ihrer Primfactoren oder auch (wie Herr Knilling will) nach Bedarf als einer Summe von Einern, Zehnern, Hundertern.“ — Wer diesen Satz liest, möchte meinen:

erstens, ich hätte die bildliche, d. i. bestimmte Anschaubarkeit der Zahlen bis zwanzig zugegeben, und

zweitens, ich hätte für die größeren Mengen wenigstens eine symbolische und beiläufige Vorstellbarkeit, also etwa in der Form von Einern, Zehnern und Hundertern behauptet. Beide Vermuthungen wären indes falsch, wie sich mit Evidenz aus folgenden Citaten ergeben dürfte: „Keine Zahl (etwa 1 bis 5 ausgenommen) wird aus der bloßen Anschauung erfasst.“ — — An der Tillich'schen Auffassung ist allein richtig, dass wir bei größeren Zahlen unmöglich jede einzelne Einheit uns vorstellen können, falsch dagegen ist, dass wir diese Zahlen im Geiste dadurch bemeistern, dass wir sie dekadisch gruppieren, dass wir also an Zehner, Hunderter, Tausender, sowie an eine bestimmte Ordnung dieser Gruppen denken. Ein derartiges Ordnen. Gruppieren findet nicht statt, wie sich jeder, der sich selbst beobachtet, leicht überzeugen kann. Unsere meisten Zahlvorstellungen sind einfach; sie sind die Vorstellung einer einzigen Menge, einer einzigen Reihe oder Gruppe. Wenn ich z. B. lese: >1237 Personen waren im Sitzungssaal anwesend<, so denke ich sicher nicht an eine bestimmte Gruppierung, ich denke nicht an eine Gruppe von 1000, dann an zwei Gruppen von je 100, an drei Gruppen von je 10 und an 7 einzelne Personen, sondern nur an eine einzige große Volksmenge“ (**). (Folgen weitere Beispiele. D. R.) Ganz zutreffend aber hat Herr Professor Eichler in seinem Artikel berichtet, dass der Zahlbegriff nach meiner Ansicht nicht auf dieselbe Weise zu Stande kommt, wie z. B. der Begriff eines Pferdes oder Dreieckes. Diese Meinung halte ich indes, obgleich sie von meinem verehrten Gegner bestritten wird, bis zur Stunde aufrecht und zwar umso mehr, da zwei unserer vorzüglichsten und scharfsinnigsten Logiker (***) dem Zahlbegriff ebenfalls eine Ausnahmestellung einräumen und ihn mit Raum und Zeit zu den allgemeinsten Anschauungsformen erheben.

*) a. a. O., S. 24.

**) a. a. O., S. 32.

***) Wilh. Wundt: Logik, 1. Band, Stuttgart 1880, S. 468 u. ff. Christoph Sigwart: Logik, 1. Band, Tübingen 1873, S. 289, Anmerkung.

Entgegnung.

Von Prof. *Hugo Eichler-Wien.*

Herr Knilling hat meine Besprechung seines Buches: „Zur Reform des Rechenunterrichtes in Volksschulen“, welche übrigens im „Pädagogischen Jahresberichte“ (Leipzig, Brandstetter 1885) weit ausführlicher gegeben ist, viel zu persönlich aufgefasst. Der Ausdruck: „philosophische Spielerei“ bezieht sich doch nicht auf ihn, sondern auf Schopenhauer, ebenso die Vorstellbarkeit der Zahlen bis zwanzig nicht auf Knilling, sondern auf Böhme u. s. w. Übrigens muss ich das von mir Geschriebene vollständig aufrecht erhalten. Seite 37 des genannten Buches wird die Gewinnung des Zahlbegriffes durch Wiederholung des Zählactes klar und deutlich behauptet; ferner findet man auf den Seiten 25, 29, 34 und 87 die Wiederholung und Erläuterung dieser Behauptung.

Die Ankündigung der Reform, nicht des Zahlbegriffes, was ich auch nicht gesagt habe, sondern des Rechenunterrichtes findet sich ausdrücklich auf dem Titel, ebenso in der Einleitung und im Schlussworte des genannten Buches.

Meine Ausdrucksweise: „Ich mache dem Herrn Gegner das Zugeständnis“ ist ja doch nur eine Redeform. Ich behaupte rund und nett: der Zahlbegriff entsteht, wie jeder andere Begriff, durch Abstraction, was eben Herr Knilling leugnet.

Mit großer Aufmerksamkeit habe ich durch das ganze Buch gesucht, ob sich Herr Knilling eine größere Zahl gar nicht vorzustellen im Staude ist, und endlich auf Seite 91 unter Nr. 5 gefunden, dass er sie sich nach ihren dekadischen Bestandtheilen vorstellt, was ich denn auch in meiner Besprechung gesagt habe.

Vom Vegetarismus.

Von *Franz Tetzner-Crimmitschau.*

Was ist Vegetarismus und welche Stellung nimmt die Pädagogik zu ihm? Das ist die Frage, die sich mancher ehrliche und rechte Pädagog im Stillen vorgelegt haben wird, nachdem er vielleicht zuvor sich absprechend über die alte Sache im neuen Gewande geäußert. Schnell fertig sind die meisten mit ihrem Urtheil, und die Anzahl der Denker ist gering, die das „Prüfet alles“ auf jede Sache anwenden, erscheine sie auch noch so absurd. Einer der berühmtesten Pädagogen der Jetztzeit hat den Ausspruch: „Ich achte den Vegetarismus und erkenne seine edle pädagogische und humane Tendenz, und hiermit sind wol alle echten Pädagogen einverstanden.“ Ist letzteres Thatsache, so müssen sich unter den heutigen Pädagogen wenig echte befinden.

Der Vegetarismus ist die Wissenschaft vom Menschenleben und gibt uns Aufschluss, wie wir naturtreu, glücklich und edel leben können und sollen. Eine Hauptforderung desselben aus den drei Gründen, dem naturwissenschaftlichen, endämonischen und humanen, ist die Meidung des Fleischmahls und das Unterlassen des Thiertödtens, falls nicht Nothwehr dazu treibt. „Was sollte da mit den vielen Thieren werden?“ wird man entgegenen, weil die Menschen sich stets berechtigt glauben, scheinbare Ungleichheiten zu ebenen. So fragen allen Ernstes die, welche ruhig nach Grönland fahren und die Seehunde wegfangen und andere Thiere, die den Nordländern zur Nahrung dienen, ausrotten, ohne die geringste Verlegenheit, was dann aus den Menschen da oben werden soll. Züchtet sich nicht der Mensch seine Thiere selbst, wie er sie braucht, und schafft er sie nicht in der ganzen Gegend ab, wenn sie ihm keinen Nutzen bringen? Stellen die Thiere unter sich nicht selbst den Ausgleich her, und fragt denn der Mensch auch erst, wenn er in der Nothwehr ein Thier tödtet? Doch wozu das alles! Aus dem Thiertöden folgt doch noch nicht der Genuss des Fleisches.

Und das steht ferner fest, dass eine richtige Theorie immer in der Praxis bestehen kann. hält man's auch anfangs nicht für möglich. War's nicht so bei allen neuen Erfindungen, Entdeckungen und Wissenschaften? Aber noch eins. Der Vegetarismus ist geradezu eine sociale Nothwendigkeit. Die Menschen vermehren sich stetig, ein jeder muss sich mit geringerem Raume begnügen, und wenn nun, wie Humboldt berichtet, dort 10 Pflanzenesser und

250 Bananenesser existiren können, wo 1 Fleischesser lebt, so ist schon hiermit dem Sarcophagen- und Omnivorenthum der Stab gebrochen.

Über die sittliche Bedeutung der fleischlosen Diät führe ich folgendes Urtheil an, das von keinem geringeren als dem Rector der Petersburger Universität, Prof. Beketoff, herrührt: „Schlachtfleisch und Kanonenfutter bedingen oder unterstützen mindestens einander.“ Sagt ja auch B. Goltz: „Es ist gewiss, dass der Mensch nicht eher und nicht besser gegen seinesgleichen barmherzig wird, bis er es auch gegen die Thiere geworden!“ Wie verschwindet diese Gefühllosigkeit, diese Eistemperatur des Herzens? Da höre man auf die Worte Rousseaus und befolge sie und richte sich nach Jean Paul: „Man gebe den Kindern das Herz eines Hindu!“

Da nun außerdem feststeht und von allen (? D. R.) berühmten Anatomen gelehrt wird, dass der Mensch nicht nur aus physiologischen, sondern auch aus anatomischen Gründen zu den Fruchtestern gehört, so wird es hohe Zeit, dass endlich auch der Lehrer den Kindern die vegetarischen Grundsätze einprägt. „Der Unterricht sei wahr!“ Das ist eine Hauptforderung. So Sorge man dafür, dass nicht das Falsche, weil Herkömmliche gelehrt werde, so halte man nicht aus ängstlicher Scheu zurück, sondern breche mit allen Vorurtheilen und lehre die Wahrheit. Und werden sich auch Feinde regen, ich will schon vorweg ein Wort Habns anführen, das Richard Wagner, Beketoff und noch viele andere, selbst Virchow, gesprochen: „Den Vegetariern gehört die Zukunft!“

Pädagogische Rundschau.

Berlin, Verein für Reform der Schule. Süddeutschland, 8. Seminarlehrertag. Großherzogthum Baden, Schulregiment. Augsburg, Verein für Volkserziehung. Trier, Schulrat Kellner. St. Pölten, Knabenhort. Niederösterreich, Volksbildungsverein. Österreich, Schulnachrichten

In Berlin besteht ein „Verein für die Reform der Schule und Erziehung“, der trotz seines schon ziemlich langen und höchst bewegten Lebens in weiteren Kreisen noch wenig bekannt sein dürfte. Unlängst ist nun eine Schrift erschienen, welche es jedermann möglich macht, einen klaren Einblick in die Bestrebungen dieser Genossenschaft zu gewinnen. Diese Schrift führt den Titel: „Der Verein für die Reform der Schule und Erziehung nach seinen Principien, seiner Geschichte und nationalen Bedeutung“ von G. S. Schäfer, Lehrer der freien Gemeinde; sie umfasst 70 Seiten, kostet 1 Mark und ist im Selbstverlag des Verfassers (Berlin, Leipziger Str. 135) sowie in Commission bei W. Rubenow (Brunnenstr. 118) erschienen. — In einer zeitgeschichtlichen Notiz auf die Grundsätze des genannten Vereins einzugehen, dürfte wol nicht zulässig sein, da es nicht geschehen könnte, ohne die umfassendsten und schwierigsten Streitfragen der Gegenwart zu erörtern. Wir bemerken daher nur, dass wir hier die äußerste Linke aller in Preußen um die Schule kämpfenden Parteien vor uns haben. „Entschieden demokratisch-pädagogisch“, bemerkt Herr Schäfer, „wie der Standpunkt des Vereins vorwiegend ist, kann auch nur der seines Geschichtschreibers sein.“ Auf welchem Standpunkte nun auch der Leser stehen möge, jedenfalls wird er in der angezeigten Schrift „die quellenmäßige Darstellung einer Episode des großen gegenwärtigen Culturkampfes um die Schule und Erziehung des Volkes“ finden; ja, mehr als dies und mehr, als man aus dem obigen Titel vermuthen sollte: nämlich sehr gehaltvolle, wenn auch von einem bestimmten Parteiprincip geleitete Ausführungen über culturpolitische Grundfragen von hervorragenden Männern, wie Franz Duncker, Löwe-Calbe, Schulze-Delitzsch, Beck, Dühring etc., sowie kurze, aber gewichtige Aussprüche von historischen Persönlichkeiten, wie z. B. das folgende Wort des einstigen Prinzregenten von Preußen und jetzigen Kaisers von Deutschland: „In der evangelischen Kirche — wir können es nicht leugnen — ist eine Orthodoxie eingekehrt, die mit ihrer Grundanschauung nicht verträglich ist, und die sofort in ihrem Gefolge Heuchelei hat.“ —

Aus Süddeutschland. Das „Pädagogium“ berichtete im zweiten Hefte dieses Jahrganges über den zu Karlsruhe abgehaltenen „8. Deutschen Seminarlehrertag.“ Der Berichterstatter enthielt sich jeglichen Urtheils über denselben. Dies war „klug und weise“. Niemand kann ihm daher auch nur im allergeringsten den Vorwurf machen, dass er das Urtheil der Leser dieser Schrift über genannte Versammlung beeinflusst habe; zudem ist kein Urtheil über manche Versammlung oftmals besser als ein lilagefärbter Bericht oder ein ihm gleichfarbiges Urtheil.

Es dürfte wol in Anbetracht der Ermangelung eines Urtheiles über betreffende Versammlung gerechtfertigt erscheinen, nachträglich über sie einige freimüthig-kritische, aber wolmotivirte Bemerkungen zu machen, um aus diesen das Urtheil herzuleiten.

Sämmtliche Themata — excl. dasjenige über „die culturgeographie“ — wurden, obwohl sie recht fleißig ausgearbeitet waren, in alter und allbekannter Weise abgehandelt. Die Discussionen förderten demgemäß auch nichts wesentlich Neues zu Tage. Ein Redner, Herr Seminardirector Dr. Andrea, errang sich unstreitig die größte Sympathie der Zuhörer (ob auch die seiner Collegen, bleibt dahin gestellt) hauptsächlich deshalb, weil er sowol bei Gelegenheit der Besprechung des „fremdsprachlichen Unterrichtes im Seminare“, als auch über die Internatsfrage „Farbe bekannte“ und ohne Scheu „das Kind beim rechten Namen nannte“. Mit geschickter Wendung machte jedoch der Vorsitzende den Vorschlag, die Behandlung dieser Fragen auf den nächsten Seminarlehrertag zu verschieben. Damit waren die beiden, geradezu brennendsten Fragen im Seminarwesen für diesmal abgethan, vielleicht auch für später.

Unserer Meinung nach wird die Lehrerbildung erst dann den Anforderungen der Gegenwart genügen, wenn sie in eine Vor- und Berufsbildung geschieden wird. Die Vorbildung der Lehrer sollte in den Mittelschulen, am besten durch die Absolvierung eines Realgymnasiums, die Berufsbildung nur im Seminare, das in eine reine Fachschule mit ein- oder zweijährigem Cursus umgewandelt werden müsste, erworben werden. Wenn man uns entgegenhalten wollte, dass dieser Bildungsgang zu hohe pecuniäre Anforderungen an den Staat stelle, so entgegnen wir, dass die horrenden Summen, welche auf die unzeitgemäß gewordenen Präparandenanstalten verwendet, ebenso die Stipendien, die jetzt an Seminaristen alljährlich vergeben werden, und die Ersparnisse an den Kosten der Seminarien selbst wol hinreichen dürften, diejenigen Schüler der Mittelschulen zu unterstützen, die sich etwa durch einen Revers verpflichteten, Lehrer zu werden. Zudem wäre es nur im Interesse des Lehrerstandes gelegen, wenn sich seine Glieder vorzugsweise aus den gut situirten Ständen recrutirten. Was den allenfallsigen weiteren Einwand anlangt, dass ein Lehrer mit der von uns vorgeschlagenen Bildung sich auf dem Lande unbefriedigt fühlen werde, so sei darauf nur erwidert, dass im Hinblick auf die Landgeistlichen, Ärzte u. a. Gebildete auf dem Lande dieser Einwand im Lesen erstirbt.

Durch die vorgeschlagene, zeitgemäße Änderung wäre die exclusive und unzureichende Bildung der jetzigen Lehrer aus der Welt geschafft; auch würde im engen Zusammenhange damit das Ansehen des Lehrerstandes geloben, seine Wirksamkeit dementsprechend gefördert und die *conditio sine qua non* zur materiellen Besserstellung desselben gegeben.

Damit aber diese wolmotivirte und wolberechtigte Forderung praktische

Geltung gewönne, hätte man erwarten sollen und dürfen, dass der Seminarlehrertag entschieden Stellung dazu nehmen und die Berathung dieser Frage nicht auf die lange Bank schieben würde, zumal die Fachschriften diese Sache genugsam besprochen haben und der „Deutsche Lehrertag“ s. Z. entschiedene Stellung in oben erwähntem Sinne genommen hat. Wir hatten diese Stellungnahme von den Mitgliedern des 8. Deutschen Seminarlehrtages erwartet, sind aber bitter enttäuscht worden; haben sich die betreffenden Herren, so muss man berechtigterweise fragen, vielleicht durch die anwesenden hohen Würdenträger des Staates und der protestantischen Kirche abhalten lassen, die beregte Forderung zu stellen? Diese Frage stellen wir absichtlich deshalb, weil wir annehmen — Irrthum vorbehalten! — dass vielleicht aus rücksichtsvoller Delicatesse dieser oder jener Theilnehmer sich mit betreffender Materie deshalb nicht beschäftigt, weil der Vertreter des badischen Oberschulrathes, Herr Geh. Rath Armbruster, ehemaliger Pfarrer, in seiner Begrüßungsrede die mit allem Recht unbeantwortet gebliebene Frage aufwarf, „ob vielleicht die Seminarbildung neuester Zeit nicht an einer gewissen Hypertrophie (Übernährung) leide“. Wir meinen, dass, solange die Theologen nicht durch die — von vielen als unnöthig für sie erklärte — Gymnasial- und Universitätsbildung an Hypertrophie leiden, auch die Bildung der Lehrer in neuester Zeit nicht hypertrophisch genannt werden könne, umsoweniger, als gerade in neuerer Zeit, aus wolverstandem Eigeninteresse, manche Theologen — „geborene Schulinspectoren!“ und keineswegs die ultramontanen allein — wieder lieber sähen, die Lehrer würden an einer geistigen Atrophie (Darrsucht) dahinkranken, bis sie durch „Gevatter Schneider und Handschuhmacher“ als Substituten ersetzt werden könnten. „Tempi passati!“ — Was die Versammlung an sich, d. h. die eigentlichen Vertreter der Seminarien — nicht die anwohnenden Gäste resp. übrigen Theilnehmer — betrifft, so fanden wir die drastische Bemerkung eines jovialen badischen Professors äußerst treffend, welcher sagte: „Die Versammlung macht auf mich den Eindruck einer Pastoralconferenz; das Baret und der Chorrock fehlt nur.“ Thatsächlich bot sie vielfache zutreffende Vergleichungspunkte, unter denen wir nur den Beginn der Verhandlungen mit einem wolgesetzten Gebete anführen. Es wurde überhaupt viel gebetet, auch bei Tische. Obgleich nun dies durchaus nichts schadet, wenn es von Herzen geht, so kann diese Thatsache doch als ein zutreffender Vergleichungspunkt zwischen der Seminarlehrerversammlung und einer Pastoralconferenz gelten; denn auf Versammlungen anderer Berufskreise, z. B. juridischer, ärztlicher, volkswirtschaftlicher etc., findet sich jene Sitte nicht. Das nur sei noch kurz bemerkt, dass wol die meisten Seminar männer ehemalige Theologen oder solche, die es werden wollten, gewesen sein dürften. Jeder Theologe aber ist, der Natur der Sache gemäß, ein mehr oder minder großes Stück Conservatismus. Aus diesem Grunde dürfte den Seminarien der Gegenwart und Zukunft auch wol besser mit wissenschaftlichen Fachmännern und tüchtigen praktischen Schlmännern gedient sein. Heute kann im wolverstandenen Interesse der Schule die Forderung nicht laut genug betont werden: „Die Pädagogik muss enttheologisiert“, d. h. auch, den Theologen entwnnden werden, die sich ihrer bemächtigt haben. Durch den Herbart- und Zillirianismus, der auch einige Blüten während der Carlsruher Versammlung trieb, wird dieser für die Bildung des Volkes höchst wichtigen Forderung auch nicht entsprochen, im Gegentheil. —

Alles in allem genommen müssen wir, um zum Schlusse zu eilen, in Erwägung des Vorstehenden und anderer, hier des Raummangels wegen unberührter Dinge unser Urtheil über den „8. Deutschen Seminarlehrertag“ in den Satz zusammenfassen: Der 8. Deutsche Seminarlehrertag kann sich nicht rühmen, zur Förderung eines zeitgemäßen Seminarwesens einen nennenswerten Beitrag geliefert zu haben. Hoffentlich fällt der neunte besser aus! —

Aus dem Großherzogthum Baden. In auswärtigen Schul- und Lehrerzeitungen werden oftmals hochklingende Hymnen auf das Schulwesen im „freisinnigen Baden“ angestimmt. Diese Hymnen hatten Ende der 60er Jahre ihre volle Berechtigung. Wenn man denselben jetzt noch hie und da begegnet, so wird man unwillkürlich an die Worte des alten Juvenal erinnert: „Crambe repetita.“ Freilich, im Vergleiche zu dem Schulwesen im „Staate der Intelligenz“ ist das unsrige immer noch „freisinnig“, ja sehr „freisinnig“. Wir besitzen ein Schulgesetz, haben im ganzen Lande „confessionell-gemischte Schulen“, und „die Schule ist von der Kirche getrennt“. Mag man denken, wie man will, das aber muss jeder rechtlichgesinnte Schulmann sagen, dass die erwähnten Vorzüge, wozu noch als weiterer eine „eigene Schulverwaltungsbehörde“ („Oberschulrath“) kommt, Errungenschaften einer echt freisinnigen Periode sind, der jedwelche Anerkennung nachgerühmt werden muss.

In neuerer Zeit aber macht sich vielfach das Streben geltend, diese Errungenschaften, welche das Volk und der Lehrerstand dankbar begrüßte, einzuzengen, zu schmälern und wenn möglich zunichte zu machen. Zum großen Leidwesen aller wahrhaft freisinnigen Männer muss gesagt sein, dass sich der Oberschulrath nur zu leicht bereitfinden lässt, diesem reactionären Streben möglichste Unterstützung angedeihen zu lassen. Dieses Streben geht, wie man wol annehmen könnte, nicht von ultramontaner Seite allein aus, es ist vielmehr gerade — man kann wol mit Recht so sagen — die protestantische Kirchenpartei, welche recht sachte und mit salbungsvoller Manier zum Rückschritte Anlass gibt und von unserem „liberalen Schulrath“ in neuerer Zeit auffallend entgegenkommend unterstützt wird.

Derjenige, welcher die badischen Verhältnisse genau kennt, kann sich über diese Erscheinung nicht wundern. Hier mag nur angedeutet sein, dass unter den 6 Oberschulrathen drei protestantische Theologen sind und unter den 13 Kreisschulrathen sich 5 protestantische und 1 katholischer Theologe befinden. Hat nun der protestantische Oberkirchenrath einige Schulschmerzen, so findet er bei seinen ehemaligen Collegen im Schulregimente sofortige Hilfeleistung. Um nur einige Thatsachen als Belege hierfür anzuführen, theilen wir mit, dass bei den „Dienst- und Candidatenprüfungen“ der Lehrer sich seit etwa zwei Jahren jeweils ein Commissär des Oberkirchenrathes in der Person eines musikkundigen Hofpredigers einfindet, um die Candidaten im Orgelspiele mit prüfen zu helfen und bei Festsetzung der Zeugnisnote ein entscheidendes Wort mitzureden, obgleich tüchtige Musiklehrer an den Seminarien angestellt sind und unter den Mitgliedern des Oberschulrathes ein vorzüglicher Musiker und allseitig gebildeter Musikkenner, Herr v. Sallwürk, — der sogar Dirigent eines Instrumentalvereins war oder noch ist —, sich befindet. Da hiernach

kein Grund vorliegt, fremde Hilfe in beregter Sache zu suchen, so muss diese Thatsache auf hierarchische Gelüste zurückgeführt werden. Bekanntlich begnügen sich aber die Theologen nicht mit dem Finger, der ihnen gegeben wird, sofort greifen sie zu der ganzen Hand. In den jüngsten Tagen wurden die unständigen Lehrer zu Pforzheim mit einem Erlass der „Großherzoglichen Kreisschulvisitatur Karlsruhe“ beglückt, der allseitiges Aufsehen erregt und ein „allgemeines Schütteln des Kopfes“ verursacht, nur nicht bei den Geistlichen. Der Inhaber dieser Kreisschulrathsstelle wurde s. Z., ohne dass er ein pädagogisches Examen bestanden oder sich in pädagogisch-literarischer Beziehung hervorgethan hätte, nolens volens vom protestantischen Pfarrvicar zum Kreisschulrath promovirt. Man schrieb damals in Bezug auf diese Ernennung in einigen badischen Zeitungen viel von Nepotismus — — doch wozu diese Reminiscenz? Für uns genügt ja Vorstehendes und die auf Thatsachen gestützte Bemerkung, dass betreffender Herr gut zu präsentiren und das in der hohen Schule zugerittene Schulpferd zu paradiren weiß.

Den betreffenden Lehrern in Pforzheim, die mitunter ihre Dienstprüfung bestanden haben und 25 und mehr Lebensjahre zählen, von denen einige sich auf die Real- und Zeichenlehrerprüfung vorbereiten, wird durch den erwähnten Erlass zugemuthet, sich zur bestimmten Stunde, wie die Seminaristen in den Schullehrerseminarien, auf einer Orgel, die der Kirchengemeinderath zu Pforzheim den Lehrern behufs Übung zur Verfügung gestellt hatte, zu üben. Nach dem Befehle des theologischen Kreisschulrathes soll sogar ein Stundenplan für die betreffenden Lehrer aufgestellt werden, dessen Innehaltung ihnen zugemuthet und vom Rectorate, das gleichsam von dem Kreisschulrath als Aufpasser gebraucht wird, überwacht werden soll. Zu allem Überflusse wird in dem Erlasse sogar dem Rectorate auch noch aufgegeben, halbjährig darüber zu berichten, inwieweit die hyperkreisschulrätlichen Anordnungen befolgt werden. Wir sind gespannt darauf zu erfahren, welche Stellung der Schulrektor der Pforzheimer Volksschule und die Ortsschulcommission dorten zu dem mehrfach erwähnten Erlasse einnehmen werden, zu einem Erlasse, der mit dem Schulgesetze in keiner Weise in Einklang gebracht werden kann. Wie wir hören, sollen die eben versammelten Landtagsabgeordneten davon in Kenntnis gesetzt werden. Ob einer derselben eine Interpellation einbringen wird, bleibt abzuwarten.

Nach dem Schulgesetze vom Jahre 1868 ist der Organistendienst ein zum niederen Kirchendienste gehörendes Nebengeschäft der Lehrer. Wie reimt sich nun vorstehender Erlass zu diesem Gesetzesparagrafen? Wie Figura zeigt, kann sonach dasjenige, was durch das Gesetz garantirt ist, auf dem Wege der Verfügung je nach Gestalt der Sache und auf Wunsch einzelner Factoren eigenartig interpretirt werden. Die Lehrer können nichts dagegen machen; mucksen sie, so maßregelt man sie „im Interesse des Dienstes“, wenn es auf einem anderen Wege nicht noch leichter geht. — In Erwägung des Umstandes, dass die Lehrer zu Pforzheim auch ohne den kreisschulrätlichen Erlass Gebrauch von dem Anerbieten ihres Kirchengemeinderathes gemacht hätten, ist man wol berechtigt, das Vorgehen des pfarrvicarlichen Kreisschulrathes und dasjenige des Oberkirchenrathes als eine weitere Etappe zur Wiedererlangung der Schulherrschaft seitens der Geistlichkeit anzusehen.

Wir theilten Vorstehendes zur Signatur der in Baden herrschenden Schul-

zustände mit, auch deshalb, weil wol keine unserer badischen Schulzeitungen den Muth finden dürfte, gegen den betreffenden Erlass sich zu äußern. (? D. Red.) Und trotzdem schreiben diese drei Blätter unter der Devise: „Freimuth.“ „Difficile est satiram non scribere.“ Es mag ja vorerst leichter sein, gegen die Einführung des cäcilianischen Gesanges in der katholischen Kirche, wodurch die Lehrer auch in Mitleidenschaft gezogen wurden, zu schreiben, wie dies namentlich zwei unserer Schulzeitungen mit großem Eifer s. Z. gethan; gegen protestantisch-hierarchisches Vorgehen aber — —: „Ja, Bauer, das ist ganz was anderes.“ Die römisch-katholische Kirche, resp. Geistlichkeit, kann sich übrigens gedulden im Hinweis auf die Worte, die auch im badischen Staatsleben Geltung haben: „Gleiches Recht für alle“ und: „Was dem einen recht ist, ist dem andern billig.“ Nicht ohne Grund lachen sich jetzt schon einige römisch-katholische Kaplänen angesichts des betreffenden Erlasses ins Fäustchen. — Hettner sagt im III. Bande seiner Literaturgeschichte des 18. Jahrh. S. 178 mit Recht: . . . „die Reformation nahm den Pfaffen Haus und Hof, um wieder Pfaffen hineinzu pflanzen.“ —

Die Volksschullehrer unseres Landes wollen eine Petition an den Landtag einreichen, dahin gehend, dass bei den Pensionirungen der Lehrer statt der Orts- Altersklassen eingeführt werden möchten; ferner, dass das Präsentationsrecht der Städte bei Anstellung ihrer Lehrer aufgehoben oder doch beschränkt werde. Beide Bitten sind motivirt, nur fürchten wir, dass bei letzterer die Lehrer aus dem Regen in die Traufe kommen. —

Während es in dem Volksschulwesen rückwärts geht, kann von einem Fortschritt im Mittelschulwesen auch nichts Wesentliches bemerkt werden. Das Gesetz über das Mittelschulwesen ist dem eben versammelten Landtage wieder nicht vorgelegt worden; wahrscheinlich hat der Oberschulrath zur Anarbeitung desselben keine Zeit. Es wird den Lehrern an Mittelschulen nichts übrig bleiben, als sich hinter den Oberkirchenrath „zu stecken“, wie man sagt, um auch zu einem Gesetze zu kommen. An Professoren hat es, seitdem über Nacht Pfarrer zu Professoren ohne jegliches philologisches Examen geschaffen wurden, keinen Mangel. — Im Mittelschulwesen regieren vorerst noch die Herren Directoren; hat ein Lehrer den Muth, diesen Herren gegenüber auch eine Meinung zu haben, so kann er als Christkindchen oder Osterhäschen eine Versetzung erhalten. Eine Beschwerde gibt's nicht, denn wozu wäre das geistreiche Wort vom „Interesse des Dienstes“ erfunden, ganz abgesehen davon, dass der Director des Oberschulrathes zugleich Collegialmitglied der nächst höheren Instanz — des Ministeriums — ist. Doch genug für diesmal zur Kennzeichnung der in Baden herrschenden Zustände auf dem Schulgebiete.

Der „Verein für Volkserziehung in Augsburg“ hat im October v. J. das siebente Jahr seiner segensreichen Wirksamkeit zurückgelegt. Nach dem in Erlangen auf Schmid-Schwarzenbergs Anregung geschaffenen Vorbilde unterhält auch der Augsburger „Verein für Volkserziehung“ eine Erziehungsanstalt für arme aufsichtslose Knaben, um denselben während der schulfreien Zeit leiblichen und geistigen Schutz, Aufsicht und Pflege, Erziehung und Erholung zu bieten. Die Anstalt wird derzeit von 64 Knaben besucht und ist täglich von 10—2 Uhr, dann wieder von 4—6 Uhr geöffnet; während der

Ferien sind die Zöglinge von morgens 8 Uhr bis abends 6 Uhr in der Anstalt. Wie erfolgreich dieselbe im Bunde mit der Schule und, soweit es möglich ist, im Zusammengehen mit dem Elternhause an der Erziehung und Wolfahrt ihrer Zöglinge arbeitet, dafür spricht am deutlichsten die Thatsache, dass sich der Verein des Beifalls und der Unterstützung aller Gutgesinnten erfreut. Das Verzeichnis der Mitglieder weist eine große Anzahl von Namen menschenfreundlicher und angesehener Personen der verschiedensten Lebensstellungen auf, namentlich ist auch der Lehrerstand in demselben reich vertreten.

Der siebente Jahresbericht, den der Vorstand des Vereins unlängst erstattet hat, nimmt u. a. auch Stellung zu der wichtigen Tagesfrage der Zwangserziehung, über (d. i. gegen) welche er sich in sehr beachtenswerter Weise ausspricht, und der gegenüber er die vorbeugende Erziehung mit Wärme betont. Nicht ohne Interesse ist es auch, welche sociale Stellungen in der Leitung des Augsburgers Vereins vertreten sind; wir finden in derselben derzeit die Herren: J. Schumacher, k. Generallieutenant a. D., I. Vorstand; K. Merker, Wechselsensal, II. Vorstand; P. Kriener, Lehrer, Schriftführer; G. Gehweyer, Kaufmann, Cassirer; E. Deschler, Fabrikant; L. Simmet, k. Reallehrer; G. Fernandis, Kaminkkehrmeister und Gemeinderath. Möge diesen wackeren Männern und ihren Vereinsgenossen auch in Zukunft das glücklichste Gedeihen ihrer edlen Bestrebungen beschieden sein!

Trier, Schulrat Kellner. In den nächsten Tagen — nach Sanders Lexikon am 28. Februar, nach einer Privatmittheilung aber bereits am 29. Januar — vollendet Herr Dr. L. Kellner, Geh. Regierungs- und Schulrat a. D. in Trier, sein 75. Lebensjahr. Obwol in kirchlicher und schulpolitischer Hinsicht seinen Standpunkt nicht theilend, erkennen wir doch voll und unumwunden die großen und fortwirkenden Verdienste an, welche er sich durch amtliche und literarische Thätigkeit um die Schule sowol in methodischer wie in allgemein pädagogischer Beziehung erworben hat. Indem wir also dem Jubilare als einem der ausgezeichnetsten deutschen Schulmänner unsere aufrichtige Hochachtung bezeigen, wünschen wir ihm einen langen, heiteren Lebensabend und Gottes reichsten Segen!

D.

Der Knabenhort in St. Pölten. Dem aufmerksamen Beobachter kann es nicht entgehen, dass die Gegenwart sich in hohem Grade mit der Sittenverbesserung im allgemeinen beschäftigt. Geht diese Bewegung nicht die richtigen Bahnen, so ist das unausbleibliche Resultat derselben eine beklagenswerte Verschwendung sittlicher Kraft. Die einzige berechtigte Führerin in diesem Streben ist jedenfalls die Übereinstimmung mit sittlicher Güte und Wahrheit; der einzige Punkt, wo die bezüglichen Bestrebungen mit dauerndem Erfolge in Wirksamkeit treten können, ist unzweifelhaft die heranwachsende Jugend. In einer systematischen, auf den Geist echter Humanität aufgebauten Erziehung der kindlichen Körper und Geister ist uns das Mittel gegeben, die menschliche Rasse physisch und moralisch verbessern und damit erfreulichere Zustände der menschlichen Gesellschaft herbeiführen zu können.

In diesem Gedanken liegt Wahrheit genug, um denselben für alle Zeiten

in Geltung zu erhalten. Der Baum dieser Erkenntnis durchdringt mit seinen Zweigen die ganze Menschheit, und Blüten aller Formen und Farben zeugen von seiner edlen Art und Lebensfülle.

Eine Blüte köstlicher Art sind die sogenannten Knabenhorte. Ganz ohne Liebe und Pflege soll fernerhin kein Knabe mehr aufwachsen; das heilige Recht leiblicher und geistiger Erziehung soll nun auch solchen Knaben werden, denen ein beklagenswertes Geschick in Vater und Mutter nur die Erzeuger gab. Und was hier aus Liebe und Pflichtgefühl geschieht, das soll auch ein bescheidener Baustein sein, zum Anbaue einer besseren Zukunft des ganzen menschlichen Gesellschaftskörpers.

Die Idee der Knabenhorte ist nicht so neu, wie viele glauben, und wo das Bedürfnis nach derlei Anstalten warmfühlende Herzen und offene Hände fand, da mögen wol auch Anstalten mit dieser Tendenz schon in früherer Zeit wirklich entstanden sein. So besitzt die Stadt St. Pölten einen Knabenhort seit dem Jahre 1856 und eine ganz gleiche Anstalt für Mädchen sogar seit dem Jahre 1830.

Die Entstehungsgeschichte des Knabenhortes in St. Pölten ist kurz folgende. Im Jahre 1856 bekleidete das Amt eines Ortsschulaufsehers in St. Pölten der Bürger und Goldarbeiter Anton Kalcher. Das Hauptstreben dieses Mannes in der genannten amtlichen Stellung war, alle schulpflichtigen Kinder vollzählig und regelmäßig der Schule zuzuführen. Im Verkehre mit sämigen Eltern entdeckte er nun die primären Ursachen der Verwahrlosung unserer Jugend. Voll heiligen Eifers für die gute Sache ging er mit sich und mit einigen Bürgern und Lehrpersonen zurathe, wie solchem Übel abzuhelfen wäre und dessen unheilvolle Konsequenzen abgewehrt werden könnten, und noch im selben Jahre wurde als Folge dieser Berathungen ein Knabenhort gegründet und mit 8 Zöglingen eröffnet. Die Kosten wurden anfangs durch freiwillige Beiträge gedeckt; in der Beaufsichtigung der Knaben wechselten eine Anzahl Bürger von Tag zu Tag, und die pädagogische Leitung und Überwachung besorgte gegen geringe Entlohnung ein damaliger Lehrer. Das nächste Jahr brachte einige Änderungen. Die administrative und physische Leitung kam ganz in die Hände des Herrn Kalcher; die Bürger beteiligten sich nur noch durch Leistungen an Geld, Kleidungsstücken, Esswaren u. dgl., und zur Instandhaltung der Anstaltsräume sowie zur unmittelbaren leiblichen Pflege der Zöglinge wurde eine Familie bestellt und in der Anstalt selbst bequartiert.

So erhielten sich die Zustände bis zum Tode des Herrn A. Kalcher am 12. October 1861; nur der Anstaltsfonds war trotz immer wachsender Auslagen bis auf 2400 fl. angewachsen. Noch in der letzten Viertelstunde seines Lebens gedachte Herr Kalcher in väterlicher Sorge der Anstalt und sprach den Wunsch aus, es möge sein Sohn die Leitung und Aufsicht derselben übernehmen und fortführen. Dies geschah auch; mit Beschluss der Gemeindevertretung von St. Pölten wurde die Leitung der Anstalt dem Sohne des verewigten Gründers derselben, dem Herrn Johann Kalcher, überdies förmlich übertragen, und in dessen Händen befindet sich dieselbe noch heute.

Durch die Bemühungen des jetzigen Vorstandes wuchs unterdessen der Fonds der Anstalt bis auf nahezu 11000 fl. Im Jahre 1880 wurde für Anstaltszwecke ein passendes, stockhohes Haus erworben und zweckmäßig eingerichtet. Gegenwärtig zählt der Knabenhort 30 Zöglinge, u. z. 9 Pfleglinge

und 21 Frequentanten. Die Zahl der ersteren steigt zeitweilig, da auch Frequentanten unter gewissen Umständen für kurze Zeit als Pflegelinge Aufnahme finden. Wenn nämlich in der Familie oder im Wohnhause von Zöglingen contagiöse Krankheiten ausbrechen, so wird der Knabe, um denselben vor Erkrankung zu bewahren und aus Rücksicht auf den Schulbesuch, für die betreffende Zeit als Pflegeling in die Anstalt aufgenommen. Die internen Zöglinge erhalten von der Anstalt vollständige leibliche Verpflegung, die übrigen täglich das Vesperbrot und die nöthigsten Kleidungsstücke; in jeder anderen Beziehung besteht kein Unterschied.

Die Tagesordnung der Anstalt ist kurz folgende. Von 6 Uhr morgens bis 6 Uhr abends hat jeder Zögling in den Anstaltsräumen Aufenthalt und Aufsicht, beziehungsweise Leitung und Beschäftigung; die Stunden des Schulbesuches bilden hierin natürlich eine Unterbrechung. An schulfreien Tagen und während der Hauptferien dauert die planmäßige Überwachung und Leitung von 8—11 Uhr vormittags und von 2—6 Uhr nachmittags. Diese Zeit vertheilt sich auf das Anfertigen der schriftlichen Schularbeiten, auf Lernen und Gesang, auf gemeinsame Spaziergänge und Spiele. Stets gegenwärtig ist natürlich die in der Anstalt wohnende Aufseherfamilie. Dem Aufseher, der von den Knaben mit „Vater“ angeredet wird, obliegt die unmittelbare Aufsicht mit den nöthigen Handreichungen, ferner die Leitung gemeinsamer Gesang-Übungen und die Führung bei Spaziergängen und Spielen. Die Frau des Aufsehers, die „Mutter“, besorgt die Anstaltsräume und insbesondere Schlafzimmer und Küche. Alles was Unterricht und Schule betrifft, ruht in der Hand des hiesigen Oberlehrers Herrn Josef Nagl, welcher schon seit Jahren unentgeltlich der Anstalt dient. Das Ganze leitet und ordnet Herr Kalcher, der täglich mehrmals die Anstalt besucht. Für die freien Stunden bieten Gesang, Spiel und Spaziergänge genügende Beschäftigung und Abwechslung. Handfertigungsarbeit ist im hiesigen Knabenhort nicht eingeführt; dagegen wird jeder Zögling aus nahe liegenden Gründen im Gebrauche der Nähnaedel einigermaßen unterwiesen. Im Hofraume der Anstalt befinden sich einige Turngeräthe, eine Kegelbahn, Vorrichtungen für Blasrohr- und Bolzenschießen u. s. w.; überdies hat jeder Pflegeling auch sein eigenes Gartenbeet. Ein- bis zweistündige Spaziergänge werden unter Aufsicht des Anstaltsvaters nahezu täglich unternommen. größere Ausflüge von 10—20 km Weges mehreremale in den Ferien; da steht natürlich Herr Kalcher an der Spitze.

Die guten Erfolge der Anstalt liegen klar zutage. Sämmtliche Zöglinge sind regelmäßige Schulbesucher, fleißige, mitunter ausgezeichnete Schüler, und alle zeigen guten Willen und sittliches Streben; auch finden die meisten der bis jetzt entlassenen Zöglinge thatsächlich ein ehrliches und anständiges Fortkommen. Am angenehmsten berührt jedoch der wirklich brüderliche Verkehr der Knaben untereinander, deren Verträglichkeit, gegenseitige Theilnahme und Hilfeleistung, und man wird dieser Wahrnehmung doppelt froh, wenn man bedenkt, dass auch das Gute immer Gleiches fortzeugend weiter wirkt.

Um es kurz zu sagen, die Anstalt ist ein wahrer Segen. Man muss es gesehen und miterlebt haben, welche Umwandlung mancher Zögling schon in den ersten Tagen nach seiner Aufnahme zeigt. Es ist gar nicht so selten, dass ein solcher neu aufgenommener Knabe noch nie zuvor in einem Bette schlief, dass er nie anders gekleidet war als in Lumpen, dass er höchst selten

eine menschenwürdige und quantitativ genügende Mahlzeit erhielt, und dass, was am meisten zu beklagen ist, sein ganzes bisheriges Dasein trostlos öde und liebeleer gewesen war. Solche ganz und gar verwarloste Knaben werden vor der Aufnahme in die Anstalt behufs gründlicher Reinigung zuerst dem hiesigen Spital übergeben, und Herr Kalcher erzählt, dass mancher Knabe nach solcher Reinigung, ferner unter der beseligenden Vorrichtung besserer Tage und in dem Wohnegefühle eines guten Bettes oft 24—36 Stunden ununterbrochen schlief und hernach im vollen Sinne des Wortes als neuer Mensch das Lager verließ. Ebenso sichtbar ist auch der gute Einfluss der Anstalt auf jene Knaben, die derselben nur als Frequentanten angehören. Die Pflege und Leitung der Anstaltszöglinge erstreckt sich aber auch über das schulpflichtige Alter hinaus, und Herr Kalcher ist bestrebt, mit austretenden Zöglingen für die Dauer, mindestens aber für die ersten Jahre Fühlung zu behalten. Zu diesem Zwecke wird jeder Knabe bei einem ordentlichen Meister in die Lehre gebracht, und gewesene Zöglinge finden, sofern dieselben auswärts wohhaft sind und gelegentlich nach St. Pölten kommen, in der Anstalt stets freundliche Aufnahme und kostenfrei Tisch und Bett.

Kommen nun auch diese guten Wirkungen zunächst auf Rechnung der Anstalt selbst, so ist es doch der Leiter derselben, der mit seinem Können und Willen in derselben und durch dieselbe wirkt. Darum Ehre dem Manne, der ohne zeitlichen Vortheil mit solcher Liebe und mit solchem Eifer für die gute Sache lebt. Es versteht sich, dass der Knabenhort als pädagogische Anstalt auch seit Jahren von der betreffenden Behörde, gegenwärtig repräsentirt durch den k. k. Schulrath und Seminardirector Herrn Franz Wimmerer, regelmäßig inspiciert und nach Möglichkeit gefördert wird.

Die seit dem Bestehen der Anstalt aufgebrachten, sowie auch die vorhandenen Geldmittel derselben sammelten sich seither meist durch gelegentliche Schenkungen und Legate; nur für einzelne Pfleglinge zahlt die Gemeindecasse per Kopf monatlich 5 fl. Um die Wolthäter anzuführen, müsste man beinahe sämtliche vermögliche Bürger der Stadt nennen, denn selten vergisst einer der Anstalt gänzlich. Außerdem widmet die hiesige Sparcasse jährlich den Betrag von 500 fl.

Da nun einerseits die Anstalt schon so ziemlich auf eigenen Füßen steht, und andererseits anzunehmen ist, dass der Wolthätigkeitssinn der hiesigen Bürger auch fernerhin rege bleiben werde, so ist das Fortbestehen der Anstalt und deren äußerliches Gedeihen gesichert. Hoffentlich bewahrt ihr ein günstiges Geschick auch den bisherigen Geist und die bisherigen Erfolge.

Aus den bezüglichen Daten ist nun ersichtlich, dass der Knabenhort in Erlangen nicht der älteste ist; wie aus einer früheren Bemerkung hervorgeht, zweifeln wir übrigens gar nicht, dass auch der hiesige nicht der älteste sein wird.

Nun noch ein paar Worte über die eingangs erwähnte Anstalt für Mädchen. Dieselbe führt den Namen „Jacob Frint'sche Arbeitsschule für arme Mädchen“ und ist eine Schöpfung des vormaligen Bischofs von St. Pölten Jacob Frint, desselben durch Geist und Herz ausgezeichneten Mannes, der als Burgpfarrer in Wien auch das unter dem Namen „Frintaneum“ bekannte weltpriesterliche Bildungsinstitut in Wien ins Leben rief. Dieser Bischof gründete die „Arbeitsschule für arme Mädchen“ im Jahre 1830, erhielt dieselbe

aus eigenen Mitteln bis zu seinem Tode und testirte ihr sein ganzes ungefähr 28000 fl. betragendes Vermögen. Die Oberaufsicht über die Anstalt führt nach den Anordnungen des Stifters das hiesige bischöfliche Consistorium; bis zum Jahre 1869 wurde dieselbe geleitet von weltlichen Aufseherinnen, seit diesem Jahre jedoch sind Aufsicht, Unterricht u. s. w. weiblichen Ordenspersonen, sogenannten Schulschwestern, übertragen.

Besucht wird diese Anstalt von ungefähr 50 schulpflichtigen Mädchen, von denen aber einige sich ebenfalls in völliger Verpflegung befinden. Sämmtliche Mädchen erhalten vor- und nachmittags ein Stück Brot, mittags unter Umständen eine Suppe, jährlich einen vollständigen Anzug, ferner Unterricht und Nachhilfe in weiblichen Handarbeiten, sämmtliche Arbeitsrequisiten und endlich das nöthige Arbeitsmaterial. Die fertigen Arbeiten werden entweder den betreffenden Mädchen zum eigenen Gebrauche überlassen oder für deren Rechnung verkauft; der Erlös wird auf den Namen des Mädchens in die Sparcasse hinterlegt. Seit 1875 ist mit diesem „Mädchenheim“ auch ein Kindergarten — eine Schöpfung hiesiger wolthätiger Frauen — verbunden. Die Besucher desselben, gegenwärtig 50, haben keinerlei Zahlung zu entrichten und werden mit allerlei wertvollen Gaben ebenso reich bedacht wie die Mädchen der „Arbeitsschule“.

Fürwahr! noch gibt es edle Menschen, noch manche Hand beut sich den Armen und Hilflosen! Die größten Wolthäter sind jedoch die Wolthäter der Unmündigen, im Sinne Schefers, der da spricht:

„Wer jemand klug macht, schenkt ihm eine Welt;
Wer jemand gut macht, schenket ihm den Gott.“

Der „Allg. niederösterreichische Volksbildungsverein (s. Heft III, S. 185 f.) gibt seit Beginn dieses Jahres eine Zeitschrift heraus, welche den Titel führt: „Niederösterreichische Volksbildungs-Blätter“, am 1. und 15. eines jeden Monats erscheint und allen Vereinsmitgliedern unentgeltlich zugesendet wird (für Nichtmitglieder kostet der Jahrgang mit freier Zusendung 1 fl. 30 kr.). Das Blatt hat lediglich einen culturellen Zweck. „Obne irgend eine politische Richtung herauszufordern, will der Verein in seinen Blättern unbeirrt der Bildungsarbeit nachgehen, will er nichts anderes, als in leidenschaftlosem und objectivem Tone das von der Wissenschaft zutage Geförderte, insofern es in irgend einer praktischen Beziehung zu den Interessen des Volkes steht, den breiten Schichten desselben nutzbar zu machen.“ Die Volksbildungs-Blätter bringen demgemäß Artikel aus der Erziehungslehre, aus der Welt- und Culturgeschichte, Heimats- und Vaterlandskunde, Ethnographie, Staatskunde, Landwirtschaftslehre, Naturwissenschaft, Gesundheitslehre u. s. w., ferner volksthümliche Erzählungen, Märchen, Sagen, Gedichte, Mittheilungen aus dem Gebiete der Kunst, Nachrichten über die Thätigkeit des Vereins und über verwandte Bestrebungen des In- und Auslandes u. s. w. Da dieser populären Zeitschrift eine große Anzahl tüchtige Kräfte ihre Mitarbeiterschaft widmen, so steht das Gedeihen und die segensreiche Wirksamkeit des jungen Unternehmens außer Zweifel.

Der neue Verein hat bereits eine ansehnliche Entwicklung erlangt und zählt eine große Anzahl von Männern aller Stände, namentlich Abgeordnete

in parlamentarischen Körperschaften, Bürgermeister, Grundbesitzer, Fabrikanten, Kaufleute, Gewerbetreibende, Advocaten, Ärzte, Lehrer aller Kategorien zu seinen Mitgliedern. Der Jahresbeitrag ist, um den Eintritt auch den weniger Bemittelten zu ermöglichen, auf nur 50 Kreuzer festgesetzt. Höchst wünschens- und empfehlenswert ist namentlich der Anschluss des Lehrerstandes an diesen Bund der Freunde deutscher Bildung. Ohne die kräftige Stütze der besten Männer des Volkes vermag die Schule und der Lehrerstand den drohenden Gefahren nicht zu widerstehen. Darum Einigkeit im Berufskreise, aber auch Anschluss an ein größeres wahlverwandtes Ganzes! — Möge man diesen dringenden und wolgemeinten Rath nicht abweisen! — Wer sich an die Leitung des Vereins (Obmann Prof. A. Stitz, Schriftführer Hans Hütter in Krems) wendet, wird freundliches Entgegenkommen finden und die Vereinschriften gratis erhalten.

Österreichische Schulnachrichten. Die auf amtlichen Quellen beruhenden „Neuen Beiträge zur Statistik der öffentlichen Mittelschulen“ von Dr. Hermann Pick (Verlag von Herm. Kerber in Salzburg) bieten u. a. folgende interessante Übersicht:

Unter Einbeziehung sämtlicher Privatisten betrug (im Jahre 1884) die Gesamtheit aller Schüler an den 250 öffentlichen Mittelschulen (d. h. Gymnasien und Realschulen) der im österreichischen Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder (d. h. in der westlichen Hälfte der habsburgischen Monarchie) **68327**.

Nach der Muttersprache entfallen hiervon	
auf Deutsche	32033, d. i. 46·88 ⁰ / ₁₀₀ aller,
„ Czechen	19136, „ 28·01 ⁰ / ₁₀₀ „
„ Polen	9558, „ 13·99 ⁰ / ₁₀₀ „
„ Ruthenen	1987, „ 2·91 ⁰ / ₁₀₀ „
„ Slovenen	1716, „ 2·51 ⁰ / ₁₀₀ „
„ Serbo-Kroaten	650, „ 0·95 ⁰ / ₁₀₀ „
„ Italiener	2371, „ 3·47 ⁰ / ₁₀₀ „
„ Andere*)	876, „ 1·28 ⁰ / ₁₀₀ „

Nach dem Ergebnisse der letzten Volkszählung vom Jahre 1880 entfallen von der gesammten zuständigen Bevölkerung:

Auf Deutsche 36·75⁰/₁₀₀, auf Czechen 23·77⁰/₁₀₀, auf Polen 14·86⁰/₁₀₀, auf Ruthenen 12·81⁰/₁₀₀, auf Slovenen 5·23⁰/₁₀₀, auf Serbo-Kroaten 2·59⁰/₁₀₀, auf Italiener 3·07⁰/₁₀₀, auf Andere**) 0·92⁰/₁₀₀ der Gesamtheit.

Officiell ist festgestellt worden, dass in Kärnten seit 1870 (Einführung des Reichsschulgesetzes) die Zahl der lese- und schreibkundigen Wehrpflichtigen in folgenden Verhältnissen gestiegen ist:

im Stadtbezirk Klagenfurt	um 27 ⁰ / ₁₀₀ ,
„ Landbezirk Klagenfurt	„ 34 ⁰ / ₁₀₀ ,
„ Bezirk St. Veit	„ 22 ⁰ / ₁₀₀ ,
„ „ Völkermarkt	„ 45 ⁰ / ₁₀₀ ,

*) Darunter vorwiegend Rumänen und Ungarn, dann Franzosen, Engländer etc.
 **) Rumänen und Ungarn.

im Bezirk	Wolfsberg	um 22 ⁰ / ₀ ,
" "	Villach	" 33 ⁰ / ₀ ,
" "	Spital	" 32 ⁰ / ₀ ,
" "	Hermagor	" 38 ⁰ / ₀ .

Da ist es freilich kein Wunder, dass die Nutznießer der öffentlichen Unwissenheit die Geduld verlieren und sich beeilen, das Reichsvolksschulgesetz vollends zu zerstören.

Am 12. December 1885 hat im niederösterreichischen Landtage der (für „liberal“ geltende) Abt Karl folgenden Antrag gestellt: „Das niederösterreichische Schulaufsichtsgesetz vom 12. October 1870 werde in betreff des Ortsschulrathes dahin abgeändert, dass, wie in den meisten Kronländern, dem Ortsvorstande und dem Pfarrer (Seelsorger) Virilstimmen eingeräumt werden.“ — Die „liberalen“ Abgeordneten haben diesen Antrag unterstützt, wie es auch ein „liberaler“ Abgeordneter des nämlichen Landtags war, der seinerzeit die famosen „Schulbesucherleichterungen“ und mit ihnen die Action gegen das freisinnige Schulgesetz in Anregung brachte. Es scheint bei vielen „Liberalen“ noch immer der Wahn zu herrschen, dass man die Klerikalen durch freiwillig dargebrachte Opfer befriedigen und durch zeitweilige Abschlagszahlungen zur Verzichtleistung auf den Rest ihrer Forderungen bewegen könne.

Literatur.

Fr. Staudinger, Die evangelische Freiheit wider den Materialismus des Bekenntnisglaubens. Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausgegeben von Fr. von Holtzendorf. Hefte 213, 214.

Eine lesens- und beherzigenswerte Abhandlung; trotz des nach Streit klingenden Titels eine Friedens- und Versöhnungsschrift!

Die religiösen Kämpfe werden in der Gegenwart mit einer leider stets sich steigenden Heftigkeit und Erbitterung geführt. Zwischen den Vertretern der wissenschaftlichen Forschung und den Anhängern des religiösen Glaubens sind die Brücken des gegenseitigen Verständnisses beinahe abgebrochen. Heute mehr als je scheint die traurige Ahnung des großen Theologen Schleiermacher sich erfüllen zu wollen, dass der Knoten der Weltgeschichte so auseinandergeht, dass das Christenthum mit der Barbarei und die Glaubenslosigkeit mit der Bildung sich verbündet. Das wäre aber ein unberechenbarer Schaden für unser Volk. Darum darf es als eine der brennendsten Fragen unserer Zeit betrachtet werden, ob es nicht einen Weg gibt, wo einerseits der wissenschaftlichen Forschung durchaus freie Bahn gegeben wird, andererseits der religiösen Denkweise ihr gutes Recht ohne jede Verkümmern gewahrt bleibt.

Dass das nur dann möglich ist, wenn die klare Einsicht in die unüberschreitbaren Grenzen alles wissenschaftlichen Erkennens auf der einen Seite und auf der anderen in das eigentliche Wesen der Religion zum Gemeingut aller denkenden Menschen geworden, legt unser Verfasser in einleuchtender, geistvoller und fesselnder Weise dar. Er führt uns durch das weite Gebiet, das der Wissenschaft gehört, die gesammte gegenständliche Welt. Hier ist alles dem begreifenden Verstande unterthan und muss sich durch ihn in den ursächlichen Zusammenhang einfügen lassen; hier herrscht unverbrüchlich über alles, was wir überhaupt zu erkennen vermögen, das eherner Gesetz der Nothwendigkeit. Alle Erscheinungen der äußeren Natur gehorchen diesem Gesetze und gleicherweise auch alle Vorgänge des geistigen Lebens, soweit sie in den Kreis unserer Beobachtung gezogen werden können. Aber diese gegenständliche Welt ist nicht die einzige, die es gibt. Gerade in unserem Geistesleben offenbart sich uns eine Reihe von Thatsachen, die uns zwar zu den unumstößlichsten gehören, und dennoch nicht eigentlich beobachtet werden können, sondern jenseits aller begreifenden Erkenntnis liegen. Schon das Daseinsbewusstsein, die Überzeugung, dass wir existiren, ist eine solche unbegreifliche Thatsache, denn sie kann nicht erschlossen und bewiesen werden, sondern ist im Gegentheil die Grundvoraussetzung alles Denkens und Schließens. Der berühmte Satz: Ich denke, darum bin ich, müsste vielmehr umgekehrt werden und lauten: Ich bin und weiß, dass ich bin, darum denke ich. Mit diesem Daseinsbewusstsein ist aber zugleich das Bewusstsein der schlechthinigen Abhängigkeit von einer unsagbaren, aber als innere Thatsache gefühlten Macht, das Gottesbewusstsein unlöslich verknüpft. In ihm liegt auch das Bewusstsein der Werte, ebenfalls ein unbeweisbares, aber trotzdem tatsächliches Factum. Wir können nicht selber machen, dass wir überhaupt etwas als wertvoll anzusehen vermögen, das Wertgefühl ist vielmehr etwas unmittelbar Gegebenes.

Und endlich quillt aus jenem Bewusstsein unseres Daseins die Überzeugung, dass nur in dem völligen Einklang unserer Geisteskräfte und in der Richtung derselben auf ein Ideal, welches uns — wiederum unbegreiflich, und dennoch tatsächlich — vor der Seele schwebt, wahre Befriedigung gefunden werden kann. Die Idealbildung ist eine dritte unmittelbar gegebene Thatsache unseres Geisteslebens. Hier stehen wir an den Grenzen des begreifenden oder wissenschaftlichen Erkennens, wir haben damit auch zugleich den Quell und Mittelpunkt der Religion erkannt, denn die Hingabe an diese Güter ist Religion. Und wir verstehen die Behauptung, dass sie höher ist als alle Vernunft, weil jene Thatsachen unseres unmittelbaren Geisteslebens alles, was wir sonst zu erkennen vermögen, an Wichtigkeit für das ganze Dasein unendlich überragen.

Die im Vorstehenden skizzirte Auseinandersetzung über Ursprung und Wesen der Religion gehört zu dem Bedeutendsten, was das angezeigte Büchlein enthält; sie gibt demselben einen dauernden Wert. Der Verfasser steht völlig auf dem Boden der Kantschen Philosophie, als deren genauen Kenner er sich schon in mehreren Schriften, besonders in den vor Jahresfrist erschienenen „Noumena“ bewiesen hat. Was er als die unmittelbaren Thatsachen unseres Bewusstseins aufzeigt, ist etwa dasselbe, was jener große Denker die Postulate der praktischen Vernunft genannt hat. Etwas durchaus Neues sind demnach Staudingers Ausführungen nicht. Sein großes Verdienst besteht aber darin, dass er in einer jedem Gebildeten verständlichen Sprache das darzulegen verstanden hat, was in den gelehrten Werken unserer Philosophen mit ihrer oft so schwerfälligen und unverdaulichen Ausdrucksweise dem gewöhnlichen Menschen wie ein verschleiertes Bild und ein mit sieben Siegeln verschlossenes Räthsel vorkommt. Und doch sind es die Dinge, die uns am allernächsten angehen! Freilich ohne irgend welche geistige Anstrengung werden sie auch in der von uns besprochenen Schrift nicht begriffen werden; es bedarf des Nachdenkens und der Überlegung, um in die Darlegungen des Verfassers ganz einzudringen. Doch wird der ernste Leser rasch den Schlüssel des Verständnisses gefunden haben, und er wird zu Erkenntnissen geführt werden, die ihm vielleicht im ersten Augenblick sonderbar und überraschend vorkommen, denen er jedoch bald zustimmen muss, weil er sie beim aufmerksamen Blick in sich selber bestätigt findet. Und wie manches flache Aburtheilen über Religion, wie manche öde Gottesleugnung würde verstummen, wenn der Mensch nur einmal aufrichtig und vorurtheilslos sich selber betrachten und erkennen wollte!

Doch es ist nicht eigentlich diese Wendung, die der Verfasser im weiteren Verlaufe seinen Ausführungen gibt. Größer als die Gefahr, die der Religion durch das oberflächliche Gerede der Kraft- und Stoff-Apostel droht, dünkt ihm die, welche ihr die vermeintlichen Schützer derselben, die sich so nennenden Glaubensstreiter und Zionswächter bereiten. Den Kampf für die Religion hat heute eine Richtung gewissermaßen in Erbpacht genommen, die sich mit Vorliebe die „gläubige“ und die „bekenntnistreue“ zu nennen pflegt. Sie streitet mit Leidenschaftlichkeit wider den wissenschaftlichen Materialismus, aber ihre Waffen sind stumpf, denn sie steht genau genommen auf demselben Boden wie er, und ist einer Denkweise verfallen, die ihrem eigentlichen Wesen nach materialistisch ist. Das Grundbrechen jener Richtung besteht in der Gleichstellung und Verwechslung der Formen für die religiösen Wahrheiten mit diesen Wahrheiten selbst. — Die Thatsachen unseres Innenlebens, in denen wir die Wurzel und das Wesen der Religion erkennen müssen, bedürfen nämlich, damit sie anschaulich und für uns lebendig werden, einer Fassung, gewissermaßen eines Kleides, in welchem sie unser geistiges Auge zu schauen vermag. Dieses Kleid kann, wie die Geschichte aller Religionen zeigt, nicht anderswoher genommen werden, als aus der gegenständlichen Welt. Sie liefert in unendlicher Fülle sinnliche Zeichen, in denen die ewigen Wahrheiten sich darstellen und zugleich verhüllen. Ein Vorgang der Natur, ein geschichtliches Ereignis, eine an sich bedeutungslose Ceremonie wird zum lebensvollen Bild für das, was unsere Seele bewegt und erhebt. Je völliger jene äußeren Symbole ihren Inhalt zum Ausdruck bringen, um so leichter und um so inniger verschmelzen sie mit demselben. Nichtsdestoweniger ist es von der aller-

größten Wichtigkeit, sich ihres Charakters als bloßer Sinnbilder bewusst zu bleiben, und sich deutlich zu machen, dass sie zwar die Formen der Religion sind, aber nicht ihr Inhalt. Diesen Unterschied leugnet die sogenannte Orthodoxie, der „Bekenntnisglaube“. Ihm ist es eine religiöse That, eine bestimmte geschichtliche Begebenheit für wahr zu halten; er macht das Heil des Menschen vom „Glauben“ dieser „Heilsthatsachen“ abhängig. Und er erklärt, wie die traurigen Angriffe, die neulich erst der Bonner Professor W. Bender erfahren hat, zeigen, denjenigen für „ungläubig“, der auf die eigentliche Bedeutung jener religiösen Formen aufmerksam macht. Dadurch entsteht der Streit, den man so fälschlich einen Kampf zwischen Glauben und Unglauben nennt. Er ist nicht einmal ein Kampf der Religion und der Wissenschaft miteinander, sondern ein Streit der Form wider ihren Inhalt, der Schale gegen den Kern. Durch die Verquickung der ewigen religiösen Wahrheiten mit ihrer vergänglichen Fassung wird aber in zweifacher Hinsicht Unheil angerichtet: die Wissenschaft kommt nicht zu ihrem Rechte und die Religion selbst wird verkümmert. Sobald nämlich jene Erzählungen und Bilder nicht mehr als die Hüllen innerer, von uns allen erlebter Vorgänge, sondern als für sich selbst bestehende Wirklichkeiten betrachtet werden, bildet sich neben der durch unsere Sinne wahrgenommenen und unsern Verstand erkannten noch eine zweite, „übernatürliche“ und dennoch gegenständliche Welt mit ihren aparten Ordnungen und Gesetzen, und alle die Verstandeswidersprüche entstehen, deren Anerkennung jedes wissenschaftliche Denken vernichten würde. Und wenn man erklärt, dass die religiösen Thatsachen nur als äußere Wirklichkeiten Wert und Bedeutung haben, verkennt und verachtet man gerade dasjenige, was uns am unmittelbarsten gewiss ist und am meisten wichtig sein soll, und stellt sich grundsätzlich auf die Seite des Materialismus, der neben der gegenständlichen Welt nichts weiter gelten lassen will. Darum kann ein wirklicher Friede zwischen Wissen und Glauben und eine Versöhnung zwischen Christenthum und Cultur erst dann kommen, wenn rechts und links mit dieser materialistischen Denkweise durchaus gebrochen wird. Das aber ist nur möglich bei einer klaren Einsicht in den Unterschied zwischen Form und Inhalt in der Religion.

Welche bedeutsamen praktischen Folgerungen der Verfasser aus diesen theoretischen Auseinandersetzungen zieht, insbesondere welche Andeutungen er über die Art des religiösen Jugendunterrichts gibt, das kann hier nicht mehr des Weiteren dargelegt werden. Aber es steht darüber manches gute und warme Wort in dem Büchlein, dem der Schreiber dieser Zeilen recht viele aufmerksame und unbefangene Leser wünscht unter den Anhängern des Wissens und unter den Bekennern des Glaubens.

W. F.

Dr. J. Frohschammer, Prof. der Philosophie in München, *Über die Organisation und Cultur der menschlichen Gesellschaft. Philosophische Untersuchungen über Recht und Staat, sociales Leben und Erziehung.* München 1885, A. Ackermanns Nachfolger. XII und 461 S. 8 Mk.

Im vorigen Jahrgange des Pädagogiums (S. 72 ff.) haben wir, indem wir Frohschammers Schrift: „Die Philosophie als Idealwissenschaft und System“ anzeigten, den Grundcharakter und die Bedeutung der Philosophie des genannten Denkers, ohne Zweifel eines der bedeutendsten der Gegenwart, in Kürze dargelegt. Auch sein neuestes Werk haben wir bereits in der vorletzten Nummer dieser Zeitschrift erwähnt und durch Mittheilung einer Probe aus demselben, welche zugleich zur Beleuchtung einer wichtigen Zeitfrage beitragen sollte, dem Geiste nach einigermaßen gekennzeichnet.

Mit diesem Werke bringt Frohschammer das System seiner Philosophie zum Abschlusse, indem er nachweist, wie sich der Grundgedanke derselben auch auf dem praktischen Gebiete, im Bereiche der menschlichen Gesellschaft, bewähre und gestalte. Das in drei Bücher zerfallende Werk handelt I. über Recht und Staat, und zwar 1. über Ursprung und Entwicklung des Rechtes, über das Verhältnis von Recht und Sittlichkeit, über die Rechte in ihren

Arten, über die Idee alles Rechtes, über das Verhältnis von Recht und Phantasie (dem Grundprincip der Philosophie Frohschammers) und anhangsweise über den Zweck im Rechte (nach der Theorie Iherings und mit einer Kritik derselben), 2. vom Ursprung des Staates, von der Organisation desselben, vom Polizei- und Rechtsstaat, vom Culturstaat, von Staat und Kirche; II. über das sociale Leben und zwar über die historische Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft, über Socialismus und Communismus, über Staatsocialismus, über die Religion als sociales Gut, über ideale Güter für das sociale Leben, über Illusionen und Ideale, über den Pessimismus im Verhältnis zur socialen Frage; III. über Erziehung, und zwar über den Gegenstand derselben, die menschliche Natur, über das Princip der Erziehung, über die Methode derselben, dabei anhangsweise über die Methode Fröbels, über die Organe der Erziehung, worauf noch ein Abriss der speciellen Erziehungslehre folgt.

Dem Verfasser in der Behandlung dieses reichen und gewichtigen Stoffes Schritt für Schritt zu folgen, gestattet der uns zu Gebote stehende Raum nicht; wir müssen uns daher auf einige Bemerkungen beschränken, wie sie uns der Zweck unseres Blattes nahe legt. Den Pädagogen wird in erster Linie Frohschammers Erziehungslehre (das dritte Buch des angezeigten Werkes) interessiren, und hier müssen wir als das gelungenste Stück, als eine ganz vorzügliche Abhandlung das Capitel über das „Princip der Erziehung“ hervorheben und den Fachkreisen nahelegen. Frohschammer stellt sich unumwunden und offen auf eudämonistischen Standpunkt, indem er die Glückseligkeit, wie als höchstes Ziel des Menschenlebens überhaupt, so auch als höchstes Ziel aller Erziehung aufstellt, als leitende Richtschnur, der sie folgen, als Endzweck, dem sie zustreben müsse, freilich mit dem Zusatz: „richtig verstanden“; Aufgabe aller pädagogischen Thätigkeit sei hiernach, „dass die Menschen so geleitet, gebildet und erzogen werden, dass sie die Glückseligkeit richtig erfassen und in der richtigen Weise darnach streben.“ Mit der Begründung seines Principes verbindet Frohschammer eine scharfe Beleuchtung bezw. Kritik der übrigen, von verschiedenen Standpunkten aus aufgestellten Erziehungsprincipien. Diese Abhandlung muss als ein Muster klarer und lebensvoller Entwicklung und überzeugender Begründung eines fundamentalen Satzes bezeichnet und all denjenigen Pädagogen, welche auf ein tieferes Verständnis ihrer Berufsaufgabe Wert legen, zu gründlichem Studium empfohlen werden. Dennoch gibt sie uns zu einer weitgehenden Einwendung Anlass, indem wir der Ansicht sind, dass Frohschammers Glückseligkeitslehre, wie meisterhaft sie auch an sich ist, doch in ihrer pädagogischen Anwendung nicht haltbar sei. Wir meinen nämlich, dass die Glückseligkeit nicht als Erziehungsprincip angenommen werden kann und darf, wenigstens für jetzt nicht, das heißt: nicht auf der gegenwärtigen, noch viel zu niedrigen Culturstufe, nicht für das heutige (geistig und moralisch noch sehr tief stehende) Geschlecht; vielleicht später — nach Jahrhunderten oder Jahrtausenden. Als Moralprincip hat die Glückseligkeit, „richtig verstanden“, volle Berechtigung; soweit stimmt Referent dem Verfasser unbedingt zu, indem er zugleich unumwunden anerkennt, dass dieses „richtig verstanden“ in Frohschammers Darstellung in der schönsten Weise erfüllt ist. Aber nur ein so hochgebildeter und edler Geist, wie er uns hier begegnet, darf es wagen, den Eudämonismus als Norm menschlichen Strebens aufzustellen; in gemeineren Händen muss er nothwendigerweise jene gröbere Auslegung und Deutung annehmen, die ihn dem geläuterten Gefühl anstößig erscheinen lässt. Die Glückseligkeit ist ein Ideal, dem nur die Besten unseres Geschlechtes gewachsen sind, das aber gar sehr der Entstellung ausgesetzt ist. Zudem steht es denn doch nicht außer jedem Zweifel, dass die Glückseligkeit, wie Frohschammer annimmt, nicht blos das Ziel und Princip des menschlichen Wirkens, sondern auch des menschlichen Daseins sei. Und wenn auch dies gewiss wäre, so würde noch keineswegs folgen, dass die Glückseligkeit allgemeine und höchste Norm, allgemeiner und höchster Zweck, allgemeine und höchste Aufgabe der Erziehung sei. Die Anwendung des Schlusses vom Ganzen (menschliches Dasein und Wirken) auf den Theil (Erziehung) ist hier

nicht statthaft; denn wenn auch im allgemeinen die Erziehungsthätigkeit zum Heile des Menschengeschlechtes gereichen kann oder doch soll, so ist damit keineswegs gesagt, dass sie in concreto gerade zur Glückseligkeit der Zöglinge gereichen könne und werde. Jedenfalls machen sich gegen die Aufstellung der Glückseligkeit als Erziehungsprincip folgende Bedenken geltend: 1. dieses Princip hat (wenigstens derzeit) keine Aussicht auf einhellige Annahme und Auslegung von Seiten der Pädagogen selbst, würde also unter ihnen sofort zu Streit und Parteieingen führen und die einheitliche Auffassung der Pädagogik schon im Fundamente unmöglich machen; es ist 2. von Seiten derer (und ihrer sind sehr viele), die auf die Gestaltung des Erziehungswesens Einfluss zu nehmen Gelegenheit, Recht und Macht haben, schweren Missverständnissen und Missbräuchen ausgesetzt (beschönigt man ja sogar die Hemmung aller Volksbildung mit eudämonistischen Argumenten, mit dem Hinweise auf das öffentliche und private Wol etc.); es würde 3. die Autonomie und mit ihr den zielbewussten und sichern Gang der Pädagogik aufheben, da über Glückseligkeit und damit über die Erziehungsaufgabe jeder Interessent nach seiner Weise entscheiden und verfügen zu können wähnt; es stellt 4. dem Erzieher eine Aufgabe, für deren Lösung er nicht verantwortlich gemacht werden kann, weil es außer seinem Vermögen liegt, für die künftige Wohlfahrt seiner Zöglinge zu bürgen. — Frohschammer billigt und rechtfertigt allerdings auch „die freie und volle Entwicklung aller in der Menschennatur liegenden Anlagen oder Kräfte“ als Princip der Erziehung. Allein er macht diese Norm von dem Glückseligkeitsprincip abhängig und rechnet sie zu den „untergeordneten Zielen“ der Erziehung. Referent hält dieselbe für das höchste, allgemeinste und allein berechnete Princip, wo es sich um Erziehung und nur um Erziehung handelt; man stellt derselben eine zu hohe und eigentlich eine fremde Aufgabe, wenn sie für die Glückseligkeit der Zöglinge eintreten soll. Das Entwicklungsprincip allein ist unmittelbar als Naturforderung, also mit axiomatischer Gewissheit gegeben und daher auch den angeführten Schwierigkeiten des Glückseligkeitsprincips nicht ausgesetzt.

Auch sonst, d. h. abgesehen von der Pädagogik, können wir uns nicht in allen Stücken mit Frohschammer einverstanden erklären, z. B. nicht mit seiner Vertheidigung der Todesstrafe. Aber überall haben wir sein Werk mit großem Genuss und mit der höchsten Achtung vor dem Verfasser gelesen. Er ist ein Philosoph, wie er sein soll, wie er eigentlich allein dieses Namens würdig ist: von unbedingter Liebe zur Wahrheit geleitet, die er mit Freisinn sucht, mit Freimuth vertritt, alle scholastischen Krücken und Blendwerke verschmähend, weder durch starre Satzungen gefesselt, noch durch Menschenfurcht in jene zahmen Formen und schwankenden Halbheiten gebannt, die man bisweilen als Zierden des „akademischen“ Vortrags preist. Mit voller Aufrichtigkeit sagt er uns, was ihm recht und gut dünkt, und warum es ihm so dünkt, es dem Leser überlassend, durch reife Erwägung sich selbst eine Überzeugung zu bilden. Daher fesselt und fördert uns Frohschammer allenthalben, selbst da, wo wir ihm nicht unbedingt zustimmen können. Sollten wir aber unseren Lesern noch das eine oder andere Capitel seines Werkes nennen, welches wir mit besonderem Beifall gelesen haben, so wären es die über den „Culturstaat“, über „Staat und Kirche“, über „die Religion als sociales Gut“. Wo es sich um diese Themata handelt, da dürfte schwerlich jemand mit Frohschammer erfolgreich um die Palme ringen. D.

Dr. Wilhelm Neurath, Grundzüge der Volkswirtschaftslehre oder Grundlage der socialen und politischen Ökonomie. Für den Schulgebrauch und den Selbstunterricht. Wien 1885, Manz. 337 S. 4 Mk.

Das Buch beginnt mit einer kurzgefassten, aber alle wesentlichen Momente und Systeme vorführenden Geschichte der Volkswirtschaftslehre, worauf mit gleicher Präcision und Umsicht die Grundbegriffe derselben entwickelt werden. Auf diese vorbereitenden Darstellungen folgt die systematische Abhandlung der drei Haupttheile der Volkswirtschaftslehre: der Lehre von der

Production, von dem Umlaufe und von der Vertheilung der wirtschaftlichen Güter.

Die volle Beherrschung des Stoffes, welche sich der Verfasser durch ein mehr als zwanzigjähriges Studium der Nationalökonomie, sowie durch eine erfolgreiche, seit anderthalb Jahrzehnten geübte Lehrthätigkeit an höheren Handelsschulen, an der technischen Hochschule zu Wien und in Kreisen Gebildeter verschiedenen Standes erworben hat, kommt in dem angezeigten Werke allenthalben zu unverkennbarem Ausdruck und gibt dem Leser bei seiner Wanderung durch das verwickelte Gebiet des wirtschaftlichen Lebens das Gefühl einer sicheren Führung. Wir haben hier nicht einen jener mageren und ohne gründliche Specialstudien compilirten „Leitfäden“ vor uns, sondern den reifen Kern einer langen Reihe von Vorträgen, welche der Verfasser über allgemeine Volkswirtschaftslehre, Social- und Wirtschaftspolitik, Finanzwissenschaft und Geschichte der Nationalökonomie auf Grund eingehender Specialforschungen nach und nach gehalten und nun zu einem abgerundeten Ganzen verarbeitet hat. Sein Vortrag ist nicht eine dogmatisch-octroyirende Mittheilung fertiger Doctrinen, sondern eine orientirende Einführung in die That-sachen des socialen und wirtschaftlichen Lebens, sowie in die verschiedenen nationalökonomischen Anschauungen, verbunden mit einer heuristischen Anleitung zu steter Beziehung und Würdigung des Einzelnen zu und nach dem Ganzen; hierdurch wird der Leser in den Stand gesetzt, sich selbst ein sachgemäßes Urtheil zu bilden, beziehentlich die Schwierigkeiten der Streitfragen zu begreifen und einseitige Entscheidungen zu vermeiden.

Dass ein solches Werk auch dem Lehrer nicht nur methodisch zusagen werde, sondern auch vermöge seines Inhaltes von Nutzen sein könne, bedarf keiner weiteren Begründung. Ist doch in unserer Zeit der socialpolitischen Kämpfe und Krisen volkswirtschaftliche Belehrung ein allgemeines Bedürfnis, und der Lehrer wird selbst in seiner Berufsthätigkeit oft geradezu auf national-ökonomische Materien geführt.

H.

Dr. Emil Scherfig, Schuldirektor, Der Begriff der Bildung nach seinen psychischen Momenten und pädagogischen Konsequenzen. Ein Vortrag, gehalten in der „Pädagogischen Gesellschaft“ zu Leipzig. Dasselbst 1885, Heinr. Matthes. 58 S. 1 Mk.

Der erste Theil dieses haltvollen und gediegenen Vortrages bietet nach einer sprachlichen Klarstellung eine philosophische Entwicklung des Begriffes der Bildung; der zweite Theil verwertet die Ergebnisse dieser theoretischen Untersuchung in der Pädagogik, was zu ebenso vielseitigen als fruchtbaren Aufklärungen, sowie zu trefflichen kritischen Bemerkungen führt; die letzteren richten sich namentlich gegen die Meinungen und Versuche Zillers und seiner Anhänger. Eine in beiden Theilen sehr gelungene und lesenswerte Abhandlung.

D.

Dr. Ferd. Rosenberger, Über die Genesis wissenschaftlicher Entdeckungen und Erfindungen. Ein Vortrag, gehalten im Verein akademisch gebildeter Lehrer zu Frankfurt a. M. Braunschweig 1885, Fr. Vieweg & Sohn. 29 S. 80 Pf.

Unter steter Erläuterung durch Beispiele aus der Geschichte der Mathematik und der Naturwissenschaft weist Verfasser in scharfsinniger Weise nach, welcher Antheil an den Entdeckungen und Erfindungen dem Zufall, der Arbeit und dem Genie zukommt.

M.

Otto Emil Hummel, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleiche zur pädagogischen Didaktik Herbart's. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der philosophischen Doctorwürde. Leipzig 1885, Brandstetter. 62 S. 1 Mk.

Eine fleißige, gründliche und zeitgemäße Arbeit, welche, wenn sie auch nicht in jedem einzelnen Punkte zu einem durchaus unanfechtbaren Ergebnis gelangt sein mag, übrigens die philosophischen Fundamente der fraglichen Unterrichtslehren nicht in Untersuchung zieht, doch überall von un-

parteiischer Wahrheitsliebe zeugt, die didaktischen Lehren Benekes und Herbarts treu vorführt, übersichtlich gruppiert und vergleichend beleuchtet. An ein paar Stellen (z. B. S. 60, Z. 9) dürften die Namen Herbart und Beneke (durch ein Versehen beim Mundiren oder beim Setzen) vertauscht worden sein, was der achtsame Leser aus dem Zusammenhange erkennen wird. D.

Dr. Jürgen Bona Meyer, Friedrichs des Großen pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit einer Abhandlung über Friedrichs des Großen Schulregiment nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schulreglements, Rescripte und Erlasse. Langensalza 1885, Beyer. 344 S. 3 Mk.

Robert Seidel, Friedrich der Große, „der Heros der deutschen Volksbildung“, und die Volksschule. Wien und Leipzig 1885, Pichler. 109 S. 1,60 Mk.

Gegenüber diesen zwei Schriften müssen wir, wie so oft, bedauern, dass unsere Zeit und der uns zur Verfügung stehende Raum bei weitem nicht ausreichen, um allen wichtigeren Tagesfragen und literarischen Erscheinungen eine eingehende Besprechung widmen zu können. Eine der bekanntesten und berühmtesten historischen Persönlichkeiten, Friedrich der Große, wird von zwei Schriftstellern in ganz entgegengesetztem Sinne beurtheilt: von dem einen mit entschiedenem Beifall, von dem anderen mit ebenso entschiedenem Missfallen. Hier bedürfte es einer sehr umfänglichen Abhandlung, um die Gründe der einander schroff gegenüberstehenden Anschauungen darzulegen und zu untersuchen; wir müssen uns jedoch, indem wir dieser Aufgabe vielleicht ein andermal uns zuwenden zu können hoffen, hier auf eine kurze Darlegung des Charakters der angezeigten Bücher beschränken.

Prof. Meyer citirt im Beginn seiner Charakteristik Friedrichs des Großen folgenden Ausspruch desselben: „Ich wünsche mir nichts mehr, als ein edles, freidenkendes Volk zu beherrschen, ein Volk, das Macht und Freiheit hat zu denken, zu handeln, zu schreiben und zu sprechen, zu siegen oder zu sterben. Aberglauben, geistiger Despotismus und Unduldsamkeit hindert die Entwicklung der Talente: Freiheit zu denken erhebt Geist und Gemüth.“ Und am Schlusse seiner Abhandlung über die Eigenschaften und Verdienste des großen Mannes sagt Prof. Meyer zusammenfassend: „Friedrich der Große ging in dem, was er auf diesem Gebiete (nämlich des Unterrichts, besonders auch der Volksschule) wollte und erstrebte, seinem Zeitalter führend voran und ward von dem Volke, dem er damit diente, in diesem Streben nicht immer und nicht überall verstanden, hatte daher noch mit manchem unverständigen Widerstande zu kämpfen. Ein Friedrich der Große in unserer Zeit hätte auf weiteres Verständnis im Volke zu rechnen; die große Mehrzahl des Volkes würde dem kräftigen Eintreten für solche Schulreformziele jubeln und freudig mit Hand anlegen, um ihre Verwirklichung zu erleichtern. Wir wollen dem großen Manne dankbar bleiben für das Ideal eines solchen Fürsten, das er uns hinterlassen hat, und uns freuen, dass wir auch für sein Verdienst auf dem Gebiete des Schulregiments seine eigenen schönen Worte mit vollem Rechte anwenden können: Die Geschichte eines Monarchen muss in einem Verzeichniss von Wolthaten bestehen.“

Herr Robert Seidel hingegen spricht Friedrich dem Großen jedes Verdienst um Hebung des Volkes und seiner Bildung ab; nach ihm wäre der vielgepriesene „Heros der deutschen Volksbildung“ nur ein aufgeklärter, kluger und ruhmstüchtiger Despot gewesen, ohne Liebe und Achtung für das Volk und ohne jeden ersten Willen für die geistige und sociale Hebung desselben. „Fragen wir nun“, sagt z. B. Herr Seidel, „was that Friedrich, um die geistige Nacht von seinem Volke zu nehmen und es für den Genuss der verlihenen Gedankenfreiheit zu befähigen, so antwortet die unparteiische Geschichte: Gar nichts! Wol aber sorgte er nachdrücklich dafür, dass das Volk in seiner Geistesknechtschaft verbleibe und ja kein Schimmer der Aufklärung zu ihm dringe.“

Wenn wir es hier unterlassen, für die eine oder andere Seite Partei zu ergreifen, so beruht dies lediglich darauf, dass wir außer Stande sein würden.

unser Votum im Rahmen einer Buchanzeige genügend zu begründen. Sollte aber etwa jemand in der Seidelschen Schrift ein gar nicht lesenswertes, oberflächliches, alles historischen Sinnes und Studiums entbehrendes, aus bloßer Schmähsucht entsprungenes Machwerk, und in dem Verfasser vielleicht einen klerikalen oder weltlichen Finsterling nach bekanntem Muster vernuthen, so würde er sich sehr irren. Jedenfalls ist Seidels Schrift, welche allerdings auf den gänzlichen Umsturz der bisher verbreitetsten, ja fast allgemein gültigen Anschauung über Friedrich den Großen ausgeht, wenigstens so viel wert, dass man ihr den Schutz des Grundsatzes: „*Andiatur et altera pars*“ nicht entziehen darf. Wer aber nicht in der Lage ist, sich mit dem hier schwebenden Streite näher zu befassen, sondern lediglich die pädagogischen Schriften und Aussprüche, welche unzweifelhaft von Friedrich dem Großen herrühren, studiren will, dem wüssten wir kein besseres Buch als das von Meyer zu empfehlen. Denn dass hier ein Ideal, mindestens ein geschriebenes Ideal, königlicher Weisheit und königlichen Freisinnes vorliegt, ist unbestreitbar.

D.

Dr. H. Wesendonck, Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik. Beiträge zur Geschichte, Entwicklung und Kampfweise der neuesten Richtung in der Pädagogik und zum Streite zwischen Dittes und den Zillerianern. Wien und Leipzig 1885, Pichler. 178 S. 2,50 Mk.

Unsern Lesern ist Dr. Wesendonck hinlänglich bekannt, da im vorigen Jahrgange des *Pädagogium* ein Theil der hier vorliegenden kritischen Untersuchungen zuerst erschienen ist. Gründliche Sachkenntnis, unbedingte Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe, ein ebenso zutreffendes als scharfes Urtheil, das sind die Vorzüge, durch welche Wesendoncks Arbeiten sich auszeichnen. Widerlegen konnte den Verfasser bis jetzt niemand, wird ihn auch künftig niemand können; daher ist das Schweigen allerdings das Klügste für die Gegenpartei. Wer die neueste Phase der Pädagogik richtig erkennen und beurtheilen will, muss Wesendoncks Buch lesen und studiren; auch den Lesern des *Pädagogium* müssen wir dies rathen, da der Verfasser hier weit mehr bietet, als er in unserem Blatte veröffentlicht hat.

D.

Dr. G. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlehren gemeinfasslich dargestellt und an Beispielen erläutert. Gekrönte Preisschrift. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Wien und Leipzig 1885, Pichler. 195 S. 2,50 Mk.

Die erste Auflage dieses Buches ist von uns einer eingehenden Besprechung unterzogen worden (Jahrg. VI, S. 296—307), auf die wir hier verweisen, da die neue Auflage im wesentlichen eine unveränderte ist und wir unsererseits keinen Grund haben, jetzt anders als früher zu urtheilen. Fröhlichs Buch hat bekanntlich eine sehr eingehende Beleuchtung der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik zur Folge gehabt, und aus diesem historischen Grunde hätte man es billigen müssen, wenn die neue Auflage lediglich als einfacher Abdruck der ersten erschienen wäre, um jedermann einen sicheren Einblick in den Zusammenhang dieses Buches mit den Untersuchungen über den Herbartianismus zu bieten. Auf die Ergebnisse der letzteren einzugehen, musste Fröhlich obnehin unterlassen, weil bei Veranstaltung der neuen Auflage seines Buches jene Untersuchungen zu einem guten Theile noch ausstanden, und „weil zur Beschleunigung des Druckes die von der ersten Auflage noch vorhandenen Stereotypplatten soviel als möglich verwendet werden mussten“. Daher steht auch Fröhlich in der zweiten Auflage seines Buches noch auf dem Standpunkte, den er in der ersten eingenommen hatte, während er seine gegenwärtige Stellung zum Herbartianismus hoffentlich recht bald in einer dritten Auflage darzulegen Gelegenheit finden wird. Zu dem Capitel über die katechetische Lehrform, welches Fröhlich der 2. Auflage seiner Schrift eingefügt hat, vergleiche man, behufs Würdigung der Sache von einem anderen Stand-

punkte aus, die unlängst erschienene Schrift vom Seminardirector Herm. Fr. Römpler: „Die Katechese im Dienste des erziehenden Unterrichtes“ (Plauen bei Neupert). D.

Dr. Adalbert Ruschka, Director der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Budweis, a) Allgemeine Erziehungslehre. Zum Gebrauche an Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Budweis 1884. 116 S. 1 Mk. b) Allgemeine Unterrichtslehre. Zum Gebrauche an Bildungsanstalten etc. Budweis 1885. 98 S. 1 Mk. Beide Schriften im Selbstverlag.

Der Erziehungslehre ist eine psychologische, der Unterrichtslehre eine logische Grundlage vorausgeschickt, wobei mit Hinblick auf die Bestimmung des ganzen Buches, die richtige Mitte zwischen übermäßiger Ausdehnung und zu großer Kürze so ziemlich getroffen sein dürfte. Auch in den Haupttheilen beider Schriften, den pädagogischen und didaktischen Grundlehren, sind Überladung und Dürftigkeit mit gleicher Umsicht vermieden. Wenn auch nur das Wesentliche und dies in knapper Fassung geboten wird, so leiden doch diese anspruchslosen Büchlein nicht an jener bei „Leitfäden“ so häufigen und die Schüler abstoßenden dünnen Sterilität, sondern ihre fast allenthalben klaren, treffenden und praktischen Anweisungen sind in einen frischen und ansprechenden Vortrag gekleidet. Allerdings setzen Ruschkas Abrisse immerhin eine lebendige Interpretation durch einen gereiften Pädagogen voraus; wo aber diese Voraussetzung zutrifft, werden sie den Schülern eine recht gute Stütze bieten. H.

Director A. Goerth, Die Lehrkunst. Ein Führer für Lehrer und Lehrerinnen, welche sich in ihrem Berufe zur Meisterschaft ausbilden wollen. Leipzig und Berlin 1886, Klinkhardt. 355 S. 4,50 Mk.

Den Lesern des Pädagogiums ist Goerth durch eine Reihe bedeutender Arbeiten als tüchtiger Schulmann satzsam bekannt, und sie werden daher dem angezeigten Werke ein lebhaftes Interesse entgegenbringen. Da der Verfasser seine reiche Erfahrung und sein hervorragendes Talent hier ganz und ausschließlich der Lehrkunst widmet, so wird sein neues Buch in erster Linie denjenigen willkommen sein, welche in der unmittelbaren Schulpraxis sich zu vervollkommen suchen. Und in der That sind alle Stoffe, welche Goerth hier behandelt, der Wirklichkeit, das heißt der gemeinüblichen Lehrordnung entlehnt, oder doch zu directer Verwertung im Jugendunterrichte geeignet. Dabei steuert der Verfasser allenthalben gerad aus auf die methodische Behandlung der ausgewählten Stoffe los, alle weitläufigen Theorien beiseite lassend. Das Hauptaugenmerk richtet er auf die Fragekunst, in der er die eigentliche Stärke des Lehrers und das wirksamste Mittel des erzieherischen Unterrichtes erblickt. Der weite Umfang von Goerths „Lehrkunst“ wird ersichtlich werden, wenn wir bemerken, dass dieselbe eine große Anzahl von Probelectionen zum Unterricht im Deutschen (Lesestücke, Aufsätze, Grammatik), in der Religion (biblische Geschichten, Hauptstücke des Katechismus von Luther, religiöse Grundbegriffe) und in der Physik enthält, aber auch den Unterricht in der Geschichte und Geographie, den elementaren Schreibescunternicht, den ersten Rechenunterricht, den Unterricht in der Botanik, endlich den Unterricht im Englischen und Französischen an höheren Mädchenschulen mehr oder weniger eingehend beleuchtet. Anhangsweise bringt Goerths Werk eine Abhandlung über Jugendlectüre für Mädchen. —

Es kann kaum erwartet werden, dass die Unterrichtspraxis einer so scharf ausgeprägten Persönlichkeit wie Goerth jeder anderen Lehrkraft durchaus zusage oder angemessen sei; es mag sogar sein, dass Goerths stramme Entschiedenheit da oder dort verletze: aber in der Hauptsache wird jedermann anerkennen müssen, dass hier ein gewiegener Meister der Lehrkunst spricht, von dem jüngere und wol auch ältere Berufsgenossen viel lernen können, und der schon darum unser Interesse und unsere Hochachtung gewinnt, weil er ein klarer Kopf, ein ausgeprägter Charakter und ganzer Mann ist. H.

J. G. Elterich, Seminardirector in Oschatz, Handbuch für den Unterricht in der Volksschulpädagogik. Zum Gebrauche in Lehrerseminaren und zum Selbstunterricht. Leipzig 1885, Brandstetter. 232 S. 2,60 Mk.

Das Buch umfasst einen Abriss der physischen und der psychischen Anthropologie sowie der Logik, ferner die Erziehungs- und Unterrichtslehre (für Volksschullehrer), weiter die Schulkunde und endlich eine kurze Geschichte der Pädagogik. Bei Abfassung des Werkes sind, der Bestimmung desselben entsprechend, die im Königreich Sachsen derzeit gültigen schulgeseztlichen Bestimmungen und jedenfalls auch die in dortigen Schulregimente gegenwärtig vorwiegenden Anschauungen maßgebend gewesen. Dem entspricht es, um einen Hauptpunkt zu erwähnen, dass der Verfasser an der confessionellen Schule festhält; und wol auch der ziemlich starke Zusatz von Herbart'schen Doctrinen dürfte mit officiösen Intentionen in Einklang stehen. Doch ist Verfasser keineswegs ausschließlich einer einseitigen Richtung oder „Schule“ zugehan, sondern überwiegend und, wie es scheint, mit Vorliebe steht er auf dem Boden derjenigen Pädagogik, welche durch den Namen Pestalozzi die kürzeste und bestimmteste Bezeichnung erhält. Diese, d. i. die autonome und eigentlich classische Pädagogik consequent durchzuführen, ist in Büchern mit der Bestimmung des vorliegenden aus äußeren, namentlich kirchenpolitischen Gründen derzeit noch unmöglich; und es kann niemandem ein Vorwurf daraus gemacht werden, dass er in amtlicher Stellung den gegebenen Verhältnissen die unerlässliche Rücksicht widmet. Ob jedoch Herr Director Elterich auch die bezeichneten, mehr als zweifelhaften Doctrinen beibehalten wird, muss die zweite, hoffentlich nöthig werdende Auflage seines Buches zeigen; jedenfalls bedarf dasselbe in dieser Beziehung einer nochmaligen Durchsicht. Aber auch schon jetzt müssen wir Elterich's „Volksschulpädagogik“, welche, wie der Verfasser sagt, „weniger auf Originalität, als darauf Anspruch macht, die wertvollsten Gedanken der bedeutendsten Pädagogen der Neuzeit in einer für den Seminarunterricht verwertbaren Weise zusammengestellt darzubieten“, als ein relativ recht gutes Buch, d. h. als eines der besten seiner Art bezeichnen. Es verdient sowol hinsichtlich des Inhaltes als der Darstellung den Vorzug vor manchem ähnlichen.

H.

L. Mittenzwey, Die Zukunft unserer Kinder. Ein Rathgeber bei der Wahl eines Berufes für alle Lebensgebiete im Staatsdienst wie in Privatstellung. Leipzig 1885, Klinkhardt. 228 S. 3 Mk.

Eine Charakteristik der verschiedenen Berufsarten in Wissenschaft und Kunst, Handel, Verkehr und Gewerbe, betrachtet nach ihren Licht- und Schattenseiten und in ihren Anforderungen und Gewährleistungen. Ein Schlusscapitel verbreitet sich über die weiblichen Berufszweige. — Zur Grundlage des Werkes haben die Verhältnisse des Deutschen Reiches gedient; doch sind die hier vorliegenden thatsächlichen Angaben sowie die an sie geknüpften Betrachtungen und Rathschläge auch für Leser anderer Länder, besonders derer mit Bewohnern germanischen Stammes, interessant und lehrreich. An Sorgfalt und Umsicht, den Stoff aus den zuverlässigsten Quellen zu gewinnen und denselben klar und praktisch zu behandeln, hat es der schon durch andere gute Schriften verwandten Inhaltes vortheilhaft bekannte Verfasser nicht fehlen lassen. Dass in einzelnen Parteien eines solchen Buches die individuelle Ansicht des Verfassers hervortritt, der gegenüber auch eine andere statthaft ist, liegt in der Natur der Sache. Allenthalben aber erkennt man in den Ausführungen des Verfassers die Stimme eines wolunterrichteten, erfahrenen, besonnenen und redlichen Rathgebers. Dass ein solches Buch Eltern und Vormündern höchst nützlich werden kann, aber auch Lehrern, die ja in Sachen der Berufswahl gar oft um Auskunft gefragt werden und auch vor ihren Schülern gelegentlich ein ersprießliches Wort reden können, eine erwünschte Unterstützung bietet, ist ohne weiters einleuchtend.

M.

Dr. Johannes Schmidt, Jugenderinnerungen nebst pädagogischen und culturhistorischen Excursionen und Reflexionen. Der deut-

schen Lehrerwelt zur Erholung, Vergleichung und Anregung gewidmet. Leipzig, Sigismund & Volkering. 217 S. 2 Mk.

Dr. Karl Pilz, Licht- und Schattenbilder aus meinem Lehrerleben. Rückblicke auf drei Jahrzehnte im Dienste der Schule. Leipzig 1885. Winter. 268 S. 3 Mk.

Bücher wie diese zwei werden in der Regel von den Lesern nicht so hoch angeschlagen, wie von den Verfassern, weil es ganz natürlich ist, dass persönliche Erfahrungen und Schicksale demjenigen, dem sie erzählt werden, nicht so wichtig und bedeutungsvoll erscheinen, wie demjenigen, der sie erlebt hat. Manches, was für diesen ein epochemachendes Ereignis ist, reducirt sich für jenen auf eine individuelle, für die Gesamtheit ziemlich gleichgiltige, übrigens nicht gerade seltene Bestätigung des Wortes: „Alles schon dagewesen.“ Dieser Unterschied wird sich um so deutlicher herausstellen, je subjectiver und treuer ein Autor seine Erlebnisse darstellt und je mehr sich dieselben in bekannten Verhältnissen und engen Grenzen bewegen, wie in der Regel die Schicksale des Schulmannes. Dennoch gewinnen Bücher wie die vorliegenden für theilnehmend gestimmte Leser, namentlich für Mitglieder des Lehrstandes selbst, ein tieferes Interesse, wenn in ihnen die Leiden und Freuden, die sociale Lage und Bedeutung, die Gedanken und Bestrebungen, die Erfolge und Enttäuschungen eines ganzen Standes zu concretem Ausdruck kommen, und zugleich ein Stück Geschichte dieses Standes durch zahlreiche Specialitäten illustriert wird. Daher können die angezeigten Schriften, namentlich als Lectüre für Erholungsstunden, auf eine ansehnliche Zahl achtsamer und dankbarer Leser rechnen, das von Pilz mehr im Kreise der ihm näher stehenden, besonders der landmännischen Berufsgenossen, das von Schmidt mehr bei denen, in welchen das objective, sachliche Interesse vorwiegt, da hier fachwissenschaftliche Erörterungen einen breiteren Raum erhalten, besonders auch die Schulverhältnisse des Auslandes (Italiens, Frankreichs, Englands) eine höchst schätzenswerte Beleuchtung erfahren.

H.

Pädagogischer Jahresbericht von 1884. Im Verein mit Binkau, Eckardt etc. bearbeitet und herausgegeben von Dr. Friedrich Dittes. 37. Jahrgang. Leipzig 1885, Brandstetter. 846 S. 10 Mk.

Es wäre überflüssig, über Zweck, Einricht. und Inhalt dieses nun in 37 Bänden vorliegenden Werkes noch Bericht zu erstatten. Wir beschränken uns daher auf eine einfache Anzeige des neuen Jahrganges, indem wir nur darauf hinweisen, dass zu den bisher bearbeiteten Rubriken abermals eine neue, mit der Aufschrift „Heilpädagogik“ hinzugekommen ist; das Referat hierüber hat der bewährte Fachmann H. E. Stötzner übernommen.

H.

Ferd. v. Hochstetters gesammelte Reiseberichte von der Erdumseglung der „Novara“. Wien 1885, Eduard Hölzel. gr. 8, 337 S.

Im Jahre 1857—1858 umsegelte die österreichische Fregatte „Novara“ die Erde. An Bord befand sich als Geologe der berühmte Forscher Hochstetter, der für ein Wiener Blatt „Reisebriefe“ schrieb. Diese Berichte sammelte auf Wunsch der Familie des seither verstorbenen Autors die Wiener Firma Ed. Hölzel in einem schön ausgestatteten Bande und schmückte ihn mit einem wolgelungenen Porträt des Autors. Das Dauernde im Vorübergehenden festzuhalten, Naturscheinungen rasch zu erfassen und das scharfen Auges Beobachtete plastisch und anmuthig zu schildern, war so recht eine Eigenthümlichkeit Hochstetters; darum sind auch heute nach mehr als fünfundzwanzig Jahren die „Reisebriefe“ nicht weniger belehrend und fesselnd, als zur Zeit ihres ersten Erscheinens. Sie erregen keineswegs bloß historisches Interesse, denn die wenigen ephemeren Angaben über einzelne Wetterbeobachtungen, über den jeweiligen Curs des Schiffes, über Hemmnisse, die das Segelschiff zeitweise zu überwinden hatte, treten in den Hintergrund gegenüber dem Haupttheil des Buches, den herrlichen Schilderungen der Natur und der Menschentypen. Man gestatte uns, einzelne Bilder herauszugreifen, die

sich unverändert für den Unterricht verwerten lassen; vielleicht dürften wir so am sichersten Interesse an dem Buche wecken. Wir rechnen zu solchen Bildern die Schilderung einer Albatrosjagd (S. 71), der Pinguine (S. 96), der fliegenden Fische (S. 32), ferner die anschauliche Beschreibung eines Seesturmes am Cap der guten Hoffnung (S. 73), der Landung an der Coromandelküste (S. 126), eines Teifuns (S. 267); die Schilderung der einsamen Insel St. Paul (S. 91), der Nikobaren (S. 138 ff.), des Besuches in einem chinesischen (S. 256) und in einem buddhistischen Tempel, die geradezu meisterhafte Charakteristik des Mangrove-, Cocus- und Pandanuswaldes (S. 170), der Vulcane auf Java (S. 202), der Atolle (S. 294), die Parallele zwischen englischen, spanischen und holländischen Colonien (S. 219); die geistreiche Charakteristik des „Übers-Eck-Geschmackes“ der Chinesen (S. 258). Auch eine Anzahl Städtebilder (z. B. Gibraltar, Rio de Janeiro, Capstadt, Point de Galle, Singapore, Batavia, Canton, Schanghai, Sydney) wird das lebhafteste Interesse unserer Jugend erregen, sicher auch die humoristischen Erzählungen vom Capitän John (S. 147), von dem „Doctor“ (S. 160) auf den Nikobaren, oder von dem Besuche beim „Minister des Nabob mit 1300 Rupien monatlichen Gehalts“ (S. 131), oder die ergötzliche Geschichte von der „Naivität der Wilden“ (S. 153). — Im Hinblick auf manche Reisebeschreibung möchte der Referent seiner Besprechung ausdrücklich noch hinzufügen, dass Hochstetters Buch durchaus nichts Anstößiges oder Sittenverletzendes enthält und unserer Jugend unbedingt in die Hand gegeben werden kann und der oben genannten Vorzüge wegen — auch gegeben werden sollte. W.

R. Adam, Der Rechenlehrer. Neue Anleitung zum methodischen Unterricht im Rechnen, für Lehrer und Seminaristen. Zweiter Theil. Berlin 1884, Th. Hofmann. 531 S. 4 Mk.

Der erste Theil dieses Werkes wurde schon früher (VI. Jahrgang, 11. Heft) besprochen. Der zweite Theil umfasst die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen, zusammengesetzte Regel de tri, Bruchsatz, Basedowsche Regel, welsche Praktik, Kettenregel, unbestimmte und algebraische Aufgaben, regula falsi, Procent-, Termin-, Gesellschafts-, Münz-, Wechsel- und Zinseeszins-Rechnungen, sodann das Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzel, endlich planimetrische und stereometrische Inhaltsberechnungen.

Das Werk hat sich völlig zu einem Handbuche der Methodik ausgestaltet, leider ohne Beachtung gewisser sehr eingreifender methodischer Hilfsmittel; wir meinen vor allem die Subtraction mittelst „Ergänzung“ in ihrer Anwendung auf gleichzeitiges Abziehen mehrerer Subtrahenden und beim Dividiren und Radiciren. Man besche doch die Rechnungsungethüme auf den Seiten 484, 485, 498 und 503, und stelle sich vor, dass dasselbe Ergebnis mit gleicher Sicherheit aber großer Zeitersparnis durch Aufschreibung der Hälfte der Ziffern auch gewonnen werden kann.

Einverstanden sind wir mit dem Verfasser, dass die zusammengesetzte Schlussrechnung in der „Bruchsatz“-Form (analytische Schlussrechnung) eine praktisch unbrauchbare Lösungsart ist; nur geben wir der „zusammengesetzten Proportion“ (S. 53) den Vorzug vor der Basedowschen Regel, weil an jener die mathematische Gesetzmäßigkeit des Vorganges durchsichtiger zutage tritt; dabei erscheint es didaktisch zweckmäßig, die Unbekannte in das erste Glied der Proportion zu stellen. Eine praktisch brauchbare Form der Schlussrechnung bietet nur der Gleichungssatz, wie ihn Villicus (siehe VI. Jahrg., 9. Heft) lehrt.

Sehr gelungen ist § 23, welcher 16 verschiedene algebraische Aufgaben, ohne eine Gleichung anzusetzen, nur durch Schlussbildungen löst. Auch die Münz-, Wechsel-, Arbitrage- und Rentenrechnung ist sehr eingehend und verständlich behandelt. Der geometrische Anhang des zweiten Theiles ergänzt jenen des ersten Theiles auf den vollen Bedarf der Volksschule; nur bedient sich der Verfasser für die Geometrie eines viel bündigeren und kürzeren Vortrages als für die Arithmetik.

Vom „Rechenschüler“ liegt nunmehr die A-Ausgabe in vier Heften und die B-Ausgabe in acht Heften vor, erstere für eine minderclassige, letztere für

eine mehrclassige Volksschule, beide sowol dem Lehrbuche, als auch dem Bedürfnisse der Schule recht gut angepasst.

In ganzen ist die Arbeit des Verfassers eine sehr lobenswerte, zwar verbesserungsbedürftige, aber auch in ihrem jetzigen Zustande schon empfehlenswerte.

H. E.

- A. P. L. Claussen**, Kgl. Seminarlehrer in Bütow, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra nebst vielen Übungsaufgaben für Lehrerseminarien und höhere Bürgerschulen, sowie für den Selbstunterricht. Beiheft: Logarithmentafel und Resultate zu den Aufgaben. Potsdam 1884, Aug. Stein. Zusammen 288 S. 2,40 Mk. und 60 Pf.

Der Verfasser meint nicht, dass der ganze dargebotene Stoff in der Schule verarbeitet werden solle, sondern er will zugleich den von der Schule Abgegangenen ein Mittel der Fortbildung darbieten; sonach umfasst der Inhalt des Buches das Addiren, Subtrahiren, Multipliciren, Dividiren mit besonderen und allgemeinen, gebrochenen und entgegengesetzten Zahlen, ferner Proportionen, Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, dann Gleichungen des ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, diophantische und cubische Gleichungen, endlich Progressionen, Exponentialgleichungen, Zinseszins- und Rentenrechnungen nebst vielen gelösten und ungelösten Übungsaufgaben.

Einen wesentlichen, methodischen Fortschritt constatiren wir in der Ausführung der Subtraction durch „Hinzuzählen“, einen Vorgang, dessen Einführung der Verfasser dem Dr. Kallius in Berlin zuschreibt. Leider verliert der Verfasser weiters den Muth, diese Methode folgerichtig durchzuführen, zwar geschieht es bei der Division ganzer Zahlen und beim Anziehen der Quadratwurzel, nicht aber bei der Division von Decimalbrüchen und beim Ausziehen der Cubikwurzel. Eine solche Ängstlichkeit wirkt beinahe komisch, wenn man weiß, dass in Österreich schon seit fünfzig Jahren dieselbe Methode von neunjährigen Schulkindern mit voller Sicherheit geübt wird.

Wir vermisten die abgekürzte Multiplication und Division dekadischer Zahlen; auch hat der Verfasser eine eigene, und zwar unzweckmäßige Form für das Anschreiben eines mehrgliedrigen Quotienten; das Gleichheitszeichen muss soviel als möglich benützt werden, weil es ein wesentliches Hilfsmittel der mathematischen Logik bildet.

Bei den cubischen Gleichungen beschränkt sich der Verfasser auf die Vorführung der Cardanischen Formel, deren didaktischer Wert wol ein zweifelhafter genannt werden darf; überhaupt ist die Stoffvertiefung entsprechend der Stufe, für welche der Verfasser geschrieben hat, eine geringe, was aber dieser Stufe entspricht, weshalb das Buch für dieselbe immerhin brauchbar erscheint.

H. E.

- Dr. C. Lakemann**, Oberlehrer der Bürgerschule zu Düsseldorf, Elemente der Geometrie. I. Theil. Planimetrie. 106 S. 1 Mk. — II. Theil. Trigonometrie und Stereometrie. 55 S. 60 Pf. Fig. im Text. Breslau 1884. Ferd. Hirt.

Dieses Lehr- und Übungsbuch ist für den geometrischen Unterricht an höheren Bürgerschulen und verwandten Anstalten bestimmt. Über die Behandlung des Stoffes sagt der Verfasser, dass er den Anforderungen strengster Wissenschaftlichkeit zu genügen sich bemühte, weil er es für bedauerlich hält, den Unterricht der Mathematik an Bürgerschulen zu einem bloßen Anschauungsunterricht herabsinken zu lassen, womit die Möglichkeit verloren ginge, die Schüler dieser Anstalten mit dem Wesen einer wahren Wissenschaft, die aus wenigen Axiomen ihre Wahrheiten durch olgerichtige Schlüsse herleitet, bekannt zu machen.

Der erste Theil gliedert sich in einen vorbereitenden Abschnitt, sodann in die Abschnitte über Congruenz, Kreislehre, Flächeninhalt, Ähnlichkeit, Ausmessung des Kreises, und endlich zahlreiche Aufgaben nebst der Analyse ihrer Behandlung. Bei der Beweisführung wurde von Drehung, Verschiebung, Umklappen ausgedehnter Gebrauch gemacht; auf diese Art gewann die ganze

Behandlung eine heuristische Gestalt, ohne an Übersichtlichkeit, welche die dogmatische Form so geschätzt macht, einzubüßen.

Der zweite Theil behandelt das Nothwendigste von den trigonometrischen Functionen, um die Auflösung recht- und schiefwinkliger Dreiecke durchführen zu können; sodann die Lage von Geraden und Ebenen im Raume, die wichtigsten Eigenschaften der Körper und deren Berechnung nach Cavalieris Grundsatz. Man entnimmt schon der Seitenzahl, dass die Behandlung des Stoffes mit großer Knappheit der Diction durchgeführt ist. Diese Knappheit hat nicht verhindert, dass der Verfasser mit der Planimetrie ein recht brauchbares Handbuch geliefert hat, welches auch für die Behandlung des Gegenstandes an höheren Lehranstalten noch als Muster gelten kann; dagegen tritt die Knappheit in der Behandlung der Trigonometrie und Stereometrie der Klarheit des Lehrganges hinderlich in den Weg, weil die nothwendig allgemeinen Sätze nicht entwickelt werden und bei der Ausführung im besonderen Falle dadurch Weitwendigkeiten entstehen.

Die typographische Ausstattung und die Figuren lassen nichts zu wünschen übrig. Wir möchten sonach wenigstens dem ersten Theile die weiteste Verbreitung wünschen. H. E.

Dr. Wilhelm Vollhering, Dir. der Realschule zu Bautzen, Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranstalten. I. Theil: Geometrie der Alten. Bautzen 1884, Eduard Rühl. 2 Fig.-Taf. 75 S. 1,50 Mk.

Der vorliegende Theil behandelt Congruenz, Ähnlichkeit, Flächen- und Inhalts-Berechnungen von ebenen Figuren und Körpern, aber nicht nach der Methode Euklids, wie nach dem Titel zu erwarten wäre, sondern nach einem dem Verfasser eigenthümlichen, heuristischen Vorgange. Der Wunsch Euklid zu verlassen wurde schon vielfach ausgesprochen, und auch der Versuch seine Methode durch eine bessere zu ersetzen in Ausführung gebracht; aber das uns in dieser Beziehung bis nun Bekanntgewordene vermögen wir als einen gelungenen Ersatz nicht zu bezeichnen. So sind wir auch mit dem Gedankengange des vorliegenden Buches ganz einverstanden, die Ausführung aber erweckt uns Bedenken. Der Verfasser befolgt auf Grund der Wechselbeziehung geometrischer Gebilde eine concentrirte Anordnung seiner Lehrsätze, so dass durch Übereinanderschaltung mehrerer jeder Satz eigentlich mehrere Sätze enthält. Diese Anordnung haben wir in unserer Lehrthätigkeit schon wiederholt als eine solche kennen gelernt, welche von den Schülern nicht leicht aufgenommen wird. Von diesem Übelstande abgesehen können wir dem Buche einen klaren Vortrag nachrühmen, derselbe wird durch viele zweckmäßige Aufgaben und sehr sorgfältig gezeichnete, in schwarz und roth ausgeführte Figurentafeln unterstützt. Druckfehler waren uns besonders in den ersten fünf Zeilen der Seite 75 auffällig.

Der Verfasser verspricht in einem zweiten Theile die Capitel über Transversale, harmonische Theilung, Pol und Polare und die Trigonometrie folgen zu lassen. Wir vermögen das Buch den Freunden der heuristischen Behandlung der Geometrie als sehr beachtenswert zu empfehlen. H. E.

Dr. E. Dühring und Ulrich Dühring, Neue Grundmittel und Erfindungen zur Analysis, Algebra, Functionsrechnung und zugehörigen Geometrie sowie Principien zur mathematischen Reform nebst einer Anleitung zum Studiren und Lehren der Mathematik. Leipzig 1884, Fues' Verlag (R. Reisland).

Ogleich dieses hervorragende Werk bereits in Band VII, Heft 9, des „Pädagogiums“ besprochen ist, wollen wir uns erlauben, die Leser noch einmal darauf aufmerksam zu machen. Die erwähnte Besprechung hatte, da sie lediglich das rein wissenschaftliche Moment im Auge hatte, den Hinweis darauf, dass in dem Dühringschen Werke Principien zur mathematischen Reform und eine Anleitung zum Studiren und Lehren der Mathematik geboten werden, beiseite gelassen. Während aber die Erweiterung des mathematischen Wissens nur die Mathematiker von Fach vorzugsweise interessiren, werden die reformatorischen und didaktischen Grundsätze gewiss auch bei den-

jenigen Lesern Anklang finden, die nicht mit allen Einzelheiten der mathematischen Lehren vertraut sind. Die Autoren selber legen ein großes Gewicht auf die Einrichtung ihres Buches, die es ermöglicht, dass wahrhafte Teilnehmer an dem tiefen und fortwirkenden Inhalt, also auch an der entsprechenden Reform der Mathematik auf den verschiedensten Stufen des mathematischen Wissens denkbar sind. Sie würden es für einen großen Übelstand halten, wenn nur diejenigen betheiligte wären, die mit den entlegenen und speciellsten Verästelungen hantieren. In der That wäre die Wahrscheinlichkeit gering, dass sich unter dieser beschränkten Zahl ausnahmsweise auch solche fänden, die sich hinreichend über dem Handwerk und der Routine oder gar unabhängig von den Coterieeinflüssen zu halten vermöchten, um in die eröffnete Bahn einzulenken zu können. Der üble Wille soll hiebei noch gar nicht veranschlagt sein; von ihm ist wol Aneignung einzelner handgreiflicher Leistungen, aber freilich nur im Sinne des gelehrten Diebstahls zu gewärtigen. (Man lese den Artikel in Hoffmanns Zeitschrift für den mathematischen Unterricht, Jahrgang 1885, Heft 4: „Hat es in der Wissenschaft Schwindler gegeben?“) Allein auch abgesehen davon lässt sich auch im allgemeinen annehmen, dass die festeste Gründung einer Sache nicht gerade vorzugsweise in denjenigen Theilen zu bestehen habe, über die zunächst nur eine kleinere Zahl urtheilen kann. So werden z. B. die einfachen und neuen Beweise und ausgedehnten Verallgemeinerungen, welche der eine der Verfasser von der Gleichgiltigkeit der Integrationswege und von der unter allen Voraussetzungen vorhandenen Existenz von Gleichungswurzeln gegeben und wodurch er die bisherigen entsprechenden Sätze zu Specialfällen seiner erweiterten Theorien gemacht hat, nicht auf jeglicher Stufe der mathematischen Bildung zureichend zu würdigen sein. Wie wichtig nun aber an sich diese Wendungen und besonders deren rein analytische, von der graphischen Kritik unabhängige Eigenschaften sind, und wie innig sie auch mit den leitenden Principien zusammenhängen, so ist doch glücklicherweise ihr Verständnis oder das ähnlicher Lehren keine Grenze, diesseits deren es nicht auch noch Verbesserungen aus den „neuen Grundmitteln“ anzunehmen und geltend zu machen gäbe.

„Wir rechnen“, so erklären die Autoren am Schlusse ihres vortrefflichen Werkes, „sogar mit denjenigen Chancen, die in der breiten Basis des mathematischen Publicums liegen, als mit den absehbar günstigsten. Unser Buch, so sehr es sich auch im Überbau mit den höchstgelegenen Punkten zu schaffen gemacht hat, kann doch in den Fundamenten gerade denen Frucht bringen, deren Interesse vorzugsweise an dem gewöhnlichen Lehr- und Lerngebiet und sozusagen an der bisherigen Bildungsmathematik haftet. Selbst die unterste Schicht des Elementaren kann, wenn sie sich etwas ernster nimmt, von den verschiedensten Bereicherungen unserer Grundlegung her Klärung, Festigung und Erweiterung erfahren. Von sehr verschiedenen Stufen aus führen Wege in und durch unser Buch, falls man nur versteht, jedesmal von dem abzusehen und das zur Seite zu lassen, was über den durch die Umstände berechneten Zweck hinaus liegt. Beispielsweise ist die allererste Grundlage der Wertkeitsrechnung, nämlich soweit sie sich nur auf Zweiwertigkeiten bezieht, gleichsam ein neues Stück A B C der Analysis. Dieses Stück wird auch denen nützen, die in der Algebra bei den einfachsten Elementen stehen bleiben“.

H. M.

Dr. med. Th. Zeisig, prakt. Arzt, Gesundheitslehre in der Volksschule. Mit 26 Abbildungen. Verlag von Emil Roth in Gießen. 61 S. 60 Pf.

Ein kleines, nettes und recht brauchbares Büchlein für die Hand des Schülers; es beginnt mit einer kurz gefassten Anatomie des menschlichen Körpers, welche durch klare Illustrationen unterstützt wird, woran sich die eigentliche Gesundheitslehre anfügt, welche aus den Capiteln: Die Ernährung des Körpers, Aufenthalt in der Luft, Arbeit und Bewegung, Hautpflege und Kleidung besteht. Die hygienischen Winke, welche hier gegeben werden, sind sehr prak-

tisch; doch vermessen wir die Belehrung über Pflege der Sinne, speciell ein Capitel über das Auge, das doch für Schüler so nothwendig wäre.

C. R. R.

Riedels Naturgeschichte für Volksschulen und Fortbildungsklassen. I. Thierkunde mit 7 Holzschnitten, siebente verbesserte Auflage; II. Pflanzenkunde mit 12 Holzschnitten, fünfte Auflage. Durchgesehen von F. X. Lehmann, großh. Seminardirector in Carlsruhe. Heidelberg 1885, G. Weiß, Verlag. Ersteres 64, das zweite 60 S. à 40 Pf.

Die beiden Büchlein sollen nach des Verfassers Ansicht ausreichen, dem Schüler das in geordneter Weise zu bieten, was er als Hauptsache, als Endresultat des Unterrichtes festhalten und ins Leben hinaus mitnehmen soll. Nun, für Volksschulen mag das ausreichen, für Fortbildungsklassen aber nicht. Es ist in den beiden Büchlein sehr viel Allgemeines, was Volksschüler kaum verstehen können, wie z. B. über die Ernährungsstoffe der Pflanzen, den Dung, das Pflügen, ebenso mehrere Partien in der Somatologie, überhaupt ist der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen, wie er in den Leitfäden eingeschlagen ist, nach der Erfahrung aller Pädagogen nicht der richtige. Als Nachschlagebücher bieten sie andererseits im Detail viel zu wenig. Die Angabe von Gesundheitsregeln bei der Besprechung des menschlichen Körpers ist recht gut; ebenso sind die praktischen Winke, welche sowohl in der Zoologie als in der Botanik gegeben sind, recht anerkennenswert. Der Verfasser zeigt überhaupt große Sicherheit in der Naturwissenschaft, bietet aber zu wenig von seinem Wissen, besonders den Schülern der Fortbildungsschulen. Mit der Eintheilung der dikotylen Pflanzen in Bäume, Sträucher und Kräuter kann sich wol heutzutage niemand mehr einverstanden erklären, ebenso ist die Bezeichnung der Kryptogamen als Pflanzen „mit undentlichen Blüten“ nicht richtig. — Für den geringen Preis ist die Ausstattung anständig, obgleich die Holzschnitte etwas besser sein könnten.

C. R. R.

Naturgeschichte des Tierreiches. Großer Bilderatlas für Schule und Haus. Stuttgart, E. Hänselmann Verlag.

Unter diesem Titel erscheint ein auf 80 Großfolio-Tafeln mit mehr als 1000 colorirten Abbildungen berechnetes Werk, dem ca. 40 Bogen Text beigegeben sein werden. Das Unternehmen scheint, nach den ersten uns vorliegenden Heften zu urtheilen, reell und empfehlenswert zu sein; der Preis, für die zweiwöchentliche Lieferung (4 Tafeln und 1 Bogen Text) mit 50 Pf. festgestellt, ist billig, und wird dadurch für Schule und Haus die Möglichkeit geboten, ein gutes Bilderwerk für naturwissenschaftliche Zwecke anzuschaffen. Die Colorirung (Handmalerei) dürfte hier und da etwas sorgsamer sein; die Holzschnitte im Texte sind sehr instructiv.

C. R. E.

Hermann Zippel, Lehrer der höheren Töcherschule zu Gera, **Ausländische Handels- und Nährpflanzen zur Belehrung für das Haus und zum Selbstunterrichte.** Mit über 300 Abbildungen auf 60 Tafeln in Farbendruck. Braunschweig 1885, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg & Sohn.

In einer Reihe von Lieferungen (8) wird zum Gesamtprice von 8 Mark eine modificirte Ausgabe der jedem Lehrer hochwillkommenen „Ausländischen Culturpflanzen“ von Bollmann und Zippel von letzterem veranstaltet. Wie jenes größere Tafelwerk bietet auch diese Ausgabe, nach den vorliegenden ersten Lieferungen zu urtheilen, in wolgelungenen Farbendruckbildern ein sehr gutes Lehrmittel, allerdings mehr für den Privatgebrauch geeignet, da die Abbildungen klein sind. Der Text ist in vielen Stücken mit dem den großen Tafeln beigegebenen Texte identisch, doch sind die Verfälschungen mehr berücksichtigt und die Methoden, dieselben zu erkennen; auch den handelsstatistischen Bemerkungen ist mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Die Ausstattung ist eine sehr schöne. Das Werk wird gewiss viele Freunde finden. C. R. R.

C. E. Eiben, Königl. Seminarlehrer, **Praktische Schulnaturgeschichte des Tierreiches für Seminarier, Präparandenanstalten und Volksschulen.**

2. Auflage. Ausgabe mit Befolgung der verordneten Rechtschreibung. Erster Theil mit 70 Abbildungen, VIII und 220 S., zweiter Theil mit einem Anhange: Die wichtigsten Grundzüge der Anthropologie, mit 216 Abbildungen, VIII und 304 Seiten. Hannover 1884, Hahnsche Buchhandlung.

Ein Werk, welches für Seminararien und Volksschulen dienen soll, muss entweder für die einen zu wenig, oder für die anderen zu viel enthalten, und auch die Art der Behandlung des Stoffes kann nicht für beide Unterrichtsstufen eine gleichförmige sein. Der erste Theil würde unserer Ansicht nach für Volksschulen besser passen, der zweite Theil, welcher mehr auf Systematik Rücksicht nimmt, mehr für höhere Anstalten. Doch enthält auch der erste Theil Details, welche für Volksschulen absolut überflüssig und unverständlich sind, wie die Musculatur der Katzenzehe, oder die Citate aus der Bibel, welche den Löwen betreffen. Die Anlage der beiden Bände ist derart, dass der zweite Theil eine Vervollständigung und systematische Anordnung des zoologischen Materiales, welches im ersten Theile in Einzelbildern vorgeführt wird, enthält, was wir vollkommen billigen. Im ersten Theile halten wir die genauen Zahnformeln für Volksschulen zu weitgehend; geradezu schädlich sind sie, wenn sie unrichtig sind, wie bei der Fledermaus $\frac{2}{1}, \frac{2}{2}, \frac{1}{1}, \frac{2}{2} = 32$, oder wenn sie unklar sind, wie beim Wiesel $\frac{2}{1}, \frac{2}{2}, \frac{1}{1}, \frac{2}{2}, \frac{1}{1}, \frac{2}{2}$, da hier offenbar in der Klammer nur die Detailirung der Backenzähne ausgedrückt sein soll. — Der Verfasser versteht es recht gut, durch Vergleiche oder Anregungen zu solchen den Stoff durcharbeiten; doch sind manche praktisch sein sollenden Fragen wol nicht am Platze, wie z. B. beim Hasen: Wie viel kostet ein Hase, wie viel Kilogramm wiegt er, an wie vielen Mittagen können zwei Personen an einem Hasen essen, wie theuer wird also das Fleisch zu einer Mahlzeit? Solche Fragen belehren nicht und steigern auch nicht die Lust zum Lernen, Manche Erzählungen (und deren sind ziemlich viele im ersten Theile eingestreut) sind in Bezug auf ihren Zweck unverständlich, wie die S. 117 bei der Silbermöve angeführte, welche von dem Verhalten der Menschen gegen diese Vögel auf der Insel Rottum handelt. Bei der Biene von „Spermatozoiden“ zu sprechen, halten wir in einem Schulbuch für bedenklich. — Im ganzen ersehen wir, dass der Verfasser den Stoff beherrscht, anziehend und zweckentsprechend schreibt und methodische Routine besitzt, welche das Buch nutzbringend erscheinen lässt. — Die Anthropologie mit ihren vielen hygienischen Winken wird man auch außer der Schule vorthellhaft verwenden können. — Die ausgestellten Mängel sind nicht so bedeutend, dass sie den Wert des Ganzen erheblich beeinträchtigen, und können leicht abgestellt werden. — Die Ausstattung des Werkes ist, zumal in den Abbildungen, wie es bei der renommirten Verlagshandlung nicht anders zu erwarten steht, eine sehr anerkanntswürdige und erinnert an die Leunischen Bücher desselben Verlages.

C. R. R.

Dr. C. Baenitz, Lehrbuch der Physik in populärer Darstellung.

Nach methodischen Grundsätzen für gehobene Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet. Mit 482 Abbildungen auf 418 in den Text gedruckten Holzschnitten und einer Farbentafel. Neunte, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1885, Stubenrauch. 258 S. 2,50 Mk.

— **Lehrbuch der Chemie und Mineralogie unter besonderer Berücksichtigung der chemischen Technologie in populärer Darstellung.** Nach methodischen Grundsätzen etc. Erster Theil: Chemie. Fünfte, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 214 in den Text gedruckten Holzschnitten und einer Farbentafel. Berlin 1885, Stubenrauch. 248 S. 2,50 Mk.

Da diese Lehrbücher bereits sattsam bekannt sind und sich in weiten Kreisen bewährt haben, so genüge die einfache Anzeige der neuen, sorgfältig revidirten und wesentlich erweiterten Auflagen.

Dr. Friedrich Knauer, Der Naturhistoriker. Illustrierte naturwissenschaftliche Zeitschrift für Schule und Haus und Correspondenzblatt der

österreichischen und deutschen Naturhistoriker. Mit den Beilagen: Die Lehrerbibliothek, Die Mädchenschule, Die Lehrmittelsammlung. Jährlich 12 Hefte à 4 Bogen. Leipzig, Verlag von Oskar Leiner. Abonnementspreis 10 Mk.

Von dieser unsichtig redigirten, von zahlreichen tüchtigen Fachmännern unterstützten, reich illustrirten und billigen naturwissenschaftlichen Monatschrift liegen nunmehr sechs Jahrgänge vollendet vor. Der laufende 7. Jahrgang zeigt in der inneren und äußeren Ausstattung weitere Fortschritte und wird bei größerem Umfange zu ermäßigtem Preise geliefert. Neu eintretende Abonnenten erhalten, soweit der Vorrath reicht, den Jahrgang 1884 gratis. Der „Naturhistoriker“, auf den wir bereits wiederholt empfehlend hingewiesen haben, verdient die weiteste Verbreitung.

Felix Franke, Die praktische Spracherlernung. Auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt. Heibronn 1884, Gebr. Henninger.

Dieses 39 Seiten umfassende Büchlein wendet sich gegen die bisher herrschenden Methoden bei der Spracherlernung, die es alle unter dem gemeinsamen Namen empirische oder Übersetzungsmethode zusammenfasst. Wir wollen, da das Werkchen besonders von Seite der Fachmänner, an die sich der Autor vorzüglich wendet, die ausgedehnteste Beachtung schon der Wichtigkeit der Sache wegen verdient, die Arbeit einer kurzen Analyse unterziehen.

Da die Sprache nach der modernen Definition „ein psychologischer Mechanismus mit physiologischen Äußerungen“ ist, so muss schon aus diesem Grunde die empirische Methode verurtheilt werden, an ihre Stelle muss die psychologische Methode treten; die Sprache ist nicht etwas Concretes, kein greifbares Object, sondern etwas Abstractes, wie Wissenschaft, Handel, Politik etc.; der Sprachen gibt es so viele als es Individuen gibt, bei welchen wiederum sie Veränderungen unterworfen sind. Auch Benennungen, „deutsche, französische Sprache“ etc. bleiben abstracte Begriffe, man bezeichnet damit nur den Durchschnitt einer Reihe von Individuensprachen.

Wir studiren eine Sprache, entweder als Inhalt unseres Denkens oder damit sie Form unseres Denkens werde, was dann geschieht, wenn sie in uns zum unbewusst wirkenden Sprachmechanismus, zum „Vehikel“ unseres Denkens und unserer Gedankenmittheilung wird. Die Hauptfrage ist demnach: Auf welchem Wege kann man einen fremden Sprachmechanismus bis zur völligen Beherrschung mit möglichst geringem Zeit- und Kraftaufwande in die Seele aufnehmen? Das Kind lernt die Sprache auf natürlichem Wege, lernt sie nur als Denkform, es lernt Wort und Begriff gleichzeitig durch Aug und Ohr. Demnach sollen wir bei unserem Sprachstudium von dem Erlernen einer fremden Sprache innerhalb der eigenen Sprache absehen. Auf diesem (natürlichen) Wege erlernt man eine Sprache schneller und intensiver, wenn auch nicht so bequem und extensiv.

Nach diesen mehr allgemeinen Erörterungen geht der Verfasser mehr ins Detail. Der Schüler ist zuerst mit dem Laut bekannt zu machen; dabei ist nicht so sehr das Ohr, das ja bei vielen Schülern so ungeschmeidig ist, als die Sprachorgane in Betracht zu ziehen, es ist vor allem die Kenntniss der physiologischen Erzeugung des Lautes wichtig, nur so kann auch bei einem Schüler mit schlechtem und mittelmäßigem Ohre eine gute Aussprache erzielt werden. — Auf den Laut folgt das wirkliche Wort, das dem Schüler in phonetischer Schrift vorzuführen ist, dann erst ist es in gewöhnlicher Schrift zu erlernen und nicht umgekehrt wie bisher. Alsdann ist zu einem phonetisch geschriebenen möglichst einfachen, typenlosen Text (Gespräch, Erzählung) überzugehen, dem die übliche Orthographie beizufügen ist, dieser Text wird wortgetreu übersetzt und memorirt. Übersetzungen aus der eigenen in die fremde Sprache dürfen nicht vorkommen, dagegen sollen freie Arbeiten, besonders Briefe an die Stelle treten; an die Texte sind fortwährend Sprechübungen zu knüpfen. Durch einen solchen Vorgang erhält der Schüler einen gewissen Stock von Satztypen, welche das Allgemeine und nicht das Seltene enthalten

sollen; durch fortgesetzte Übungen werden diese allgemeinen Kenntnisse erweitert und befestigt; stets wird der Grundsatz festgehalten, dass die Grammatik nur zur Illustration der Sprache dient, nicht umgekehrt. Die Resultate der historischen Sprachforschung sind während des ganzen Unterrichtes nur soweit zu benutzen, als sie von praktischem Vortheil sind.

Auf die Vocabeln übergehend glaubt der Verfasser, dass 2000—3000 gut gewählte Vocabeln ausreichend sind; selbst über die besten der existirenden Vocabulaire wird der Stab gebrochen; aus diesen gut gewählten Vocabeln heraus ließe sich ein genügender Wortschatz bilden. Alle diese Vocabeln aber sollen nicht erst innerhalb der Muttersprache, sondern gleich so erlernt werden, dass der Begriff gleich das fremdsprachige Wort und umgekehrt producirt, zu diesem Zwecke wird womöglich der Begriff durch ein Bild gegeben. Bei der praktischen Einübung der Vocabeln ist jede mnemotechnische Hilfe zu vermeiden, die beste Einübung ist die mechanische und judiciöse (Kant).

Hat man endlich die gewöhnliche Umgangssprache die keine besonderen typischen Eigenschaften enthält, beherrschen gelernt, dann erst hat das Studium der Schriftformen, der mustergiltigen modernen Schriftsteller zu beginnen. Bei dieser Lectüre wären aber nicht unsere gewöhnlichen Wörterbücher zu benutzen, sondern womöglich solche, die eine Erklärung der Wörter in Bildern oder in der betreffenden fremden Sprache geben. Erst auf dieser Stufe könnte ein wissenschaftliches vergleichendes Sprachstudium beginnen.

Nachdem wir so in den Hauptpunkten den Gedankengang des Büchleins wiedergegeben haben, behalten wir uns vor, vielleicht später auf diese Methode zurückzukommen, da wir den Gegenstand einer reiflichen Erwägung würdig halten. Wir bemerken nur, dass aus der Arbeit nicht eitle Neuerungssucht, sondern wirkliche Begeisterung und Interesse für den Gegenstand spricht, ein Interesse, das Einwürfen nicht aus dem Wege geht, sondern sie herausfordert. Im großen und ganzen, so viel steht jetzt schon fest, können wir diese Methode nicht zur unsrigen machen, doch enthält die Arbeit manche schätzenswerte Ansichten, die mit gewissen Punkten der in Oesterreich vorgeschriebenen und beliebten Methode im Widerspruch stehen und die zur Sanirung mancher Übelstände geeignet wären.

A. S.

Dr. J. Lehmann et Prof. Ernest Lehmann, Cours Élémentaire de langue française d'après la méthode intuitive. Mannheim 1885, J. Bensheimer.

Dieses Buch ist eine von jenen Grammatiken, die dem idealen Sprachunterrichte von Felix Franke („Die praktische Spracherlernung“, Heilbronn 1884) ziemlich entsprechen dürften. Nach Frankes Methode ist das Gebiet der Empirie, die Übersetzung aus der eigenen in die fremde Sprache absolut zu vermeiden und das Vocabelstudium, „das Stiefkind des bisherigen Sprachstudiums“, ist auf eine durchaus neue Basis zu stellen, es soll statt der (deutschen) Übersetzung der Gegenstand vorgeführt und mit dem fremden Worte bezeichnet werden. Durch eine solche Methode soll Liebe und Lust zum Gegenstande in dem Kinde geweckt werden. Der Schüler soll zuerst mit Laut und Schreibung bekannt gemacht werden, was auch hier geschieht. Zwar lautet die berschrift dieses I. Theiles der Grammatik „Das Nothwendigste von der französischen Aussprache“, doch dieses Nothwendigste umfasst 8 volle Seiten, und da möchte man denn doch sehr bezweifeln, dass dieser methodisch nicht vertheilte, gewöhnlich langweiligste Stoff geeignet sei, das Ziel zu erreichen, das diese Methode anstrebt, Liebe und Freude an der Arbeit in dem Kinde zu erwecken und zu erhalten, denn für Kinder nur ist dieses Büchlein doch bestimmt, für Kinder nur halten wir auch ferner diese Methode für zulässig und förderlich.

Der eigentliche „Cours“ zerfällt also in 35 Lectionen, mit einem, selten zwei Bildern, die an der Spitze der Lection stehen; darunter stehen einzelne Wörter, welche Gegenstände, Thätigkeiten etc., die auf dem Bilde ersichtlich sind, benennen, aber nicht in phonetischer Schreibung, wie Franke es wünscht, sondern in gewöhnlicher Schreibung. Als erste Übung folgt eine kleine Erzählung (Gespräch), woran verschiedene Sprechübungen geknüpft werden, endlich ein deutsches Stück, das dem Wunsche Frankes entgegen übersetzt werden

soll. In den Anmerkungen wird die Aussprache und Übersetzung einzelner Wörter angegeben, oder es werden auch grammatische Dinge besprochen.

So die Beschaffenheit des Buches im allgemeinen; wie schon angedeutet, zeigt sich in ihm eine gewisse Halbheit, es wagen die Verfasser doch nicht, ganz mit der Übersetzung zu brechen, doch wird sie dem Schüler unendlich erleichtert. Die Bilder betreffend haben wir einige Bemerkungen zu machen. Unserm Ermessen nach muss diese Methode ein Hauptgewicht auf die Bilder legen und müssen die Gegenstände und Tätigkeiten, die namhaft gemacht werden, auch ins Auge fallen, das ist aber häufig nicht der Fall. Ferner soll man auf den Bildern alles meiden, was den in den Kindern steckenden Bernuth zu wecken und zu reizen, sie zu allerlei Schabernack zu verleiten geeignet ist. Auch in dieser Hinsicht kommen gefährliche Dinge vor und würden wir rathen, die Bilder auf pag. 81 auszuscheiden. Wir möchten uns mit einem diesbezüglich nicht sorgfältig gearbeiteten Lehrbuch nicht für eine gute Disciplin verbürgen. Mit der Anwendung des Anschauungsunterrichtes auf dem Gebiete des Sprachstudiums betritt man ein Gebiet, auf dem auch der Lehrer sich nicht vorsichtig genug bewegen kann. Wir erinnern uns hier an einen alten Lehrer (de mortuis nihil nisi vere) der, auch dem Anschauungsunterrichte huldigend, bei égorger den ersten besten Schüler zu würgen, bei rouffler zu schnarchen, ein drittesmal sich auf dem Boden zu wälzen etc. begann, natürlich zum größten Gaudium der Schüler. Man kann sich einbilden, welche Resultate erzielt wurden; die anständigen Leute zogen ihre Kinder von diesem „Frei“gegenstände zurück. — Übrigens sind wir auf die Fortsetzung dieses Buches gespannt.

A. S.

Übungsbücher: a) Zu der Elementargrammatik, b) zu der Schulgrammatik von Plötz; c) Grammatisches und stilistisches Übungsbuch im Anschluss an die Schulgrammatik von Plötz und d) Grammatisches und stilistisches Übungsbuch zu der Formenlehre. Syntax und der Nouvelle grammaire française des Prof. Dr. C. Plötz — von W. Bertram. Bremen 1883 u. 1884, Verlag von M. Heinsius.

Wol kaum irgendwelche Lehrbücher der französischen Sprache haben eine so allgemeine Verbreitung gefunden wie die des Prof. Dr. C. Plötz. Die uns vorliegenden Übungsbücher von W. Bertram schließen sich methodisch eng an die grammatischen Lehrbücher von Plötz an. Die Sätze sind glücklich gewählt und enthalten einen überaus reichen, vielleicht allzureichen Übungsstoff, der wol manchen Lehrer verführen könnte des Guten etwas zuviel zu thun und mit zur Vernehmung der Klagen wegen Überbürdung beizutragen. Zwar wird diese Gefahr von der großen Mehrzahl der gewissenhaften Lehrer vermieden werden, aber eine bekannte Thatsache ist es, dass es auch überbürdete Lehrer gibt; diese und andere werden lieber nach einem Buche greifen, das sie der hier wirklich notwendigen Mühe einer Auswahl überhebt. Eine solche Auswahl ist oft schwierig, wenn sie den ganzen grammatischen Stoff umfassen soll, und zeitraubend; noch weniger kann aber verlangt werden, dass man die dem Sprachunterrichte so knapp zugemessene Zeit in der Schule durch Dicitiren der gewählten Sätze verträude. Der Preis der Bücher ist verhältnismäßig gering, eine Kürzung der Übungen würde auch einer Reduction des Preises und somit einer größeren Verbreitung dieser Übungsbücher Vorschub geleistet haben.

A. S.

Dr. Gust. Plötz, Methodisches Lese- u. Übungsbuch zur Erlernung der französischen Sprache. II. Theil. Berlin 1885, Verlag von F. A. Herbig.

Dieses Übungsbuch schließt sich an die systematische Grammatik von Dr. Carl Plötz genau an. Den einzelnen Abschnitten folgen gemischte Übungen. Besonders diese letzteren geben Gelegenheit, nach Absolvirung des grammatischen Stoffes die gesammte Syntax in den obersten zwei Classen noch einmal kurz zu wiederholen und dem Schüler einzuprägen. Den deutschen Übungsstücken zu den einzelnen Paragraphen geht ein französisches Lesestück voraus, doch nehmen die ersteren (größtentheils historischen Inhalts) den größten Raum ein. Das Buch kann bestens empfohlen werden.

A. S.

Anselme Ricard, Manuel d'Exercices de Style et de Compositions littéraires. Prag 1883, Gust. Neugebauer.

Nicht die leichteste Sache ist für den Lehrer der Unterrichtssprache die Wahl passender, nicht allzu abgedroschener Themata. Wir haben zwar keinen Mangel an Aufgabensammlungen und Dispositionen sammt dem nöthigen theoretischen Beiwerk, doch werden manche Lehrer des Französischen, besonders wenn sie zugleich, wie es an unseren Oberrealschulen meist der Fall ist, auch Lehrer des Deutschen sind, mit Vergnügen nach diesem Büchlein greifen. Es enthält: nämlich 61 weiterer Ausführung fähige Aufsätze, 57 Themata mit kurzen Andeutungen und endlich 1125 Themata. Die Auswahl umfasst die verschiedensten Gebiete und muss als eine sehr glückliche bezeichnet werden. Die Ergänzung des etwas knappen theoretischen Theiles wird dem Lehrer überlassen. Das Büchlein ist zunächst bestimmt für die Candidaten und Lehrer der französischen Sprache; doch dürfte man auch unsere Oberrealschüler darauf aufmerksam machen. Es wäre gewiss angezeigter, sie mehr zu freien stilistischen Übungen anzuleiten, als fort und fort mit der Übersetzung der verwickeltesten Sätze und Perioden zu quälen, die nur zu oft aus Schlüsseln, corrigirten Übersetzungen früherer Jahrgänge oder von besseren Schülern abgeschrieben werden. Wir wünschen dem Büchlein große Verbreitung und werden nicht ermangeln, selbst davon den besten Nutzen zu ziehen.

A. S.

Georg Stier, Französische Sprechschule. Leipzig 1885, F. A. Brockhaus.

Dieses „Hilfsbuch zur Einführung in die französische Conversation, für den Schul- und Privatgebrauch“ zerfällt in 20 Capitel, von welchen jedes einen gewissen Gesprächsstoff umfasst, wie er in anderen derartigen Büchern über Befinden, Wetter, Alter etc. mit größerer oder geringerer Ausführlichkeit auch zu finden ist. Doch hat dieses Werk vor allen uns bekannten viel voraus, indem es in gedrängter Kürze außer den einschlägigen Vocabeln und Redensarten in Form von Anmerkungen eine Menge schätzenswerter grammatisch-etymologischer Erklärungen, Belegstellen, Sprichwörter etc. bietet. Besonders verdient das 19. Capitel, den Unterricht betreffend, Beachtung, dem auch mehr Raum als jedem anderen gewidmet ist. Außer dem allgemeinen, jedem Lehrer geläufigen Stoffe werden auch andere Disciplinen: die Schreib-, Lese-, Geometrie-, Geographic-, Zeichen-, Musik- und Turnstunde ausführlich behandelt. Das Nachwort entwickelt in fachmännischer Weise die Art der Verwendung dieses Buches beim Unterricht.

A. S.

Andreas Baumgartner, Lehrgang der englischen Sprache. I. Theil. Zürich 1884, Orell Füllli.

Obleich der Verfassers dieses Lehrbuches „Lehrer an den höheren Schulen der Stadt Winterthur“ ist, so können wir doch nicht glauben, dass es für die höheren Schulen berechnet sei; denn für solche möchten wir denn doch den in letzter Zeit sich mehr und mehr in den Vordergrund drängenden Anschauungsunterricht nicht acceptiren. Auch wären die Bilder zu diesem Zwecke, wie sauber sie auch sonst ausgestattet sind, viel zu wenig zahlreich. Das Hauptgewicht wird auf den praktischen Theil gelegt, Theorie läuft mehr nebenher. Wir können das Büchlein bestens den Hofmeistern und Gouvernanten für den Privatunterricht empfehlen, halten es aber wenig geeignet für öffentliche Schulen mit älteren Schülern. Für Kinder, die zugleich französisch lernen, ist von Vortheil, dass jene Vocabeln, welche dem romanischen Sprachstamme angehören, getrennt aufgeführt werden von denen germanischen Ursprunges. Das Schema auf pag. 116, das freilich mehr als Anhang figurirt, könnte wol besser weggelassen werden, weil es für die Schüler, für die das Büchlein bestimmt zu sein scheint, viel zu complicirt ist; wem man den Schüler auf der einen Seite schon und ihm alles zu erleichtern trachtet, darf man ihn nicht dafür auf der anderen erdrücken wollen.

A. S.

K. Kaiser, A Brief History of the English Language and Literature for the Use of Schools. Mühlhausen und Leipzig 1884, Wilh. Bublth.

Dieses kleine, 96 Seiten umfassende Büchlein eignet sich ganz besonders zum Schulgebrauch und kann allen jenen Englisch lernenden Schülern bestens empfohlen werden, welche sich intensiver mit der deutschen Literatur zu beschäftigen beginnen, da sich zwischen der deutschen und englischen Literatur so viele Berührungspunkte finden. Zwar fehlt es nicht an kleinen englischen Literaturgeschichten, doch sind dieselben immer noch alle zu groß und befassen sich auf Unkosten der hervorragenden englischen Dichter mit einer zu großen Menge von Namen untergeordneter Bedeutung. Hier bekommt der Schüler ein Büchlein in die Hand, durch welches er sich hinreichend über jene Berührungspunkte aufklären kann und welches, ihm mit Vermeidung unnötiger Details ein übersichtliches Bild der Entwicklung der englischen Sprache und Literatur bietet. Das Werkchen ist in englischer Sprache geschrieben, doch macht der Verfasser durchaus nicht darauf Anspruch, selbst ein musterhaftes Englisch zu schreiben, sondern das Ganze ist eine Sammlung von Stellen aus den besten englischen literarischen Werken, die sehr glücklich verschmolzen sind. Störend und der Allgemeinheit gewiss nicht förderlich ist der im Texte und in Anmerkungen öfters vorkommende Hinweis auf ein englisches Lesebuch desselben Verfassers; solche Reclame wird kaum zur Verbreitung des Lesebuches beitragen, schadet aber der Würde des sonst wirklich empfehlenswerten Büchleins.

A. S.

Neu erschienen:

Dr. A. Wiemann, Englische Schülerbibliothek. Gotha, Verlag von Gustav Schlessmann.

16. Bändchen. Holdcraft, Th., Deaf and Dumb. 60 Pf.
17. „ Bulwer, A Sketch of the Life of Schiller. 60 Pf.
18. „ Scott, W., Maria Stuart. 60 Pf.
19. „ Dance, The Bengal Tiger. — Brough, Apartments. 60 Pf.
20. „ Creasy, Battle of Waterloo. 60 Pf.
21. „ Swift, Gulliver's Voyage to Lilliput. 60 Pf.
22. „ Napoleon Bonaparte. I. 60 Pf.
23. „ Drei Entscheidungsschlachten des achtzehnten Jahrhunderts. 60 Pf.
24. „ Sechs Erzählungen aus „A Book of Golden Deeds.“ 60 Pf.
25. „ Napoleon Bonaparte. II. 60 Pf.

— Materialien zum Übersetzen ins Englische. Ebendasselbst. 2 Bändchen, Bilder aus der deutschen Geschichte. 40 und 60 Pf.

Dr. J. Fölsing, Elementarbuch der englischen Sprache. 22. Aufl., neu bearbeitet von Dr. Jahn Koch. Berlin 1885, Verlag von Th. Chr. Enslin.

A. E. Beauvais, Große deutsch-französische Phraseologie. In 30 Lieferungen zu 4 Bogen. Wolfenbüttel, Julius Zwissler. à 50 Pf.

Karl Schenkl, Chrestomathie aus Xenophon, aus der Anabasis, der Kyrupädie, den Erinnerungen an Sokrates zusammengestellt und mit erklärenden Anmerkungen und einem Wörterbuche versehen. Achte vermehrte und verbesserte Auflage. Mit einer Karte und 16 Illustrationen im Text. Wien 1885, Karl Gerolds Sohn. 340 S. geb. 4 Mk.

Josef Ambros, Christoph von Schmid's Ausgewählte Erzählungen für die Jugend. 36 Bändchen, mit je 1 Titelbilde, elegant gebunden. Wien und Leipzig, Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn. à 40 Pf. (Bis jetzt 10 Bändchen.)

Chr. Gotth. Salzmann, Der Himmel auf Erden. Neunte Ausgabe von August Roth. Minden 1885, J. C. C. Bruns. 217 S. 2,50 Mk.

- Clementine Helm**, Unterm Schnee erblüht. Erzählung. 4. Aufl. Stuttgart, Richter & Kappler. 144 S. geb. 3 Mk.
- Reinhold Werner**, Drei Monate an der Sklavenküste. Erzählung für die reifere Jugend. Illustriert von F. Lindner. Stuttgart, Richter & Kappler. 239 S. geb. 5 Mk.
- Marie Beeg**, Junge Freunde. Erzählung für Knaben und Mädchen im Alter von 12—14 Jahren in Wort und Bild. Stuttgart, Richter & Kappler. 4 Mk.
- Onkel Haus**, Aus dem Paradiese der Kindheit. Quedlinburg 1886, Friedr. Vieweg. 260 S. mit 20 Bildern, geb. 3 Mk.
- Elisabeth Ebeling**, Vierundzwanzig Fabeln und Gedichte für Kinder. Illustriert von Jean Bungartz. Leipzig, E. Twietmeyer. 3 Mk.
- Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bibliotheksvorstände** bei der Auswahl von Jugendschriften. Herausgegeben von der Jugendschriften-Commission des Lehrervereins zu Frankfurt a. M. Jahrgang 1884/85. Frankfurt a. M., Oskar Wilcke. 51 S. 1 Mk.
- Karl Schubert**, Deutsche Lesestücke in unterrichtlicher Behandlung und Verwertung. Zunächst als Commentar zu den im k. k. Schulbücherverlage in Wien erschienenen Lesebüchern für österreichische Volksschulen. Wien 1886, Pichler. 2 Bände, 210 und 411 S. 2,80 Mk. und 5,20 Mk.
- Dr. J. Bumüller und Dr. J. Schuster**, Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Neue, illustrierte Ausgabe, bearbeitet von R. Lippert. a. Deutsche Fibel. Nach der analytisch-synthetischen Methode. In zwei Theilen. Freiburg i. Br. 1885, Herder. Erstes Schuljahr 25 Pf., zweites Schuljahr 25 Pf. b. Mittelstufe (3., 4. und 5. Schuljahr) 80 Pf. c. Oberstufe (die letzten Schuljahre) 1,60 Mk.
- Raphael Cohn**, Deutsche Schreib-Lese-Fibel nach der analytisch-synthetischen Lehrmethode. Berlin 1885, Suhrsche Buchhandlung.
- Wilhelm Werther**, Fibel nach der Leseschreibmethode und erstes Lesebuch für Schulen der Ostseeprovinzen. Reval 1885. Franz Kluge.
- A. Grüllich**, Schulrath, Skizzen zur unterrichtlichen Behandlung des kleinen Katechismus Dr. Luthers. 2. Aufl. Meissen 1885. Schlimpert.
- F. Grundig**, Einheitliches Religionsbuch für evangelische Schulen. 2. Aufl. Leipzig und Berlin 1885, Klinkhardt. 320 S. geb. 1,50 Mk.
- Dr. Karl Krause**, Melanthoniana. Regesten und Briefe über die Beziehungen Philipp Melancthons zu Anhalt und dessen Fürsten. Zerbst 1885, Zeidler (Friedr. Gast.) 180 S. 3,60 Mk.
- Ferdinand Leutz**, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer und Lehrerinnen. II. Theil. Die Unterrichtslehre. Tauberbischofsheim 1885, J. Lang. 383 S. 4 Mk.
- H. R. Rüegg**, Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehramtsandidaten, Volksschullehrer und Erzieher. 6. Aufl. Bern 1885, Schmid, Francke & Co. 424 S. 4 Mk.
- Lehrbuch der Psychologie. Für den Unterricht an Lehrerbildungsanstalten und die Selbstbelehrung. 4. Aufl. Bern 1885, Schmid, Francke & Co. 209 S. 3,20 Mk.

- Dr. Friedrich Harms**, Methode des akademischen Studiums. Aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers herausgegeben von Dr. H. inrich Wiese. Leipzig 1885, Grieben (Fernau). 119 S. 1,60 Mk.
- Eduard Sack**, Schlaglichter zur Volksbildung. Nürnberg, Wörlein & Comp. Heft I. 80 S. 60 Pf.
- Otto Leisner**, Über öffentliche Schulprüfungen, Censuren und Versetzung. Leipzig 1885, Wartig (Hoppe). 85 S.
- Friedrich Seidel**, Deutsche Schulreden. Leipzig 1886, Pichler. 306 S. 3 Mk.
- Friedrich Harder**, Handbuch für den Anschauungsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des Elementarunterrichts in den Realien. Neunte Auflage, bearbeitet von J. F. Hüttmann. Hannover 1885, Goedel. 576 S. 6 Mk.
- Dr. Conrad Jarz**, Geographie und Geschichte. Ihre didaktische Verbindung in den Oberclassen der Mittelschulen. Ergebnisse der Schulpraxis und die neuen Lehrpläne. Wien 1885, Pichler. 39 S. 80 Pf.
- Jaro Pawel**, Grundriss einer Theorie des Turnens. Zweiter Theil. Wien 1885, Pichler. 295 S. 4 Mk.
- Wilhelm Buley**, Liederreigen für das Schulturnen. Mit 236 Figuren. 2. Aufl. Wien 1885, Pichler. 236 S.
- Wilhelm Buley und Karl Vogt**, Das Turnen in der Volks- und Bürgerschule sowie in den Unterclassen der Mittelschulen. 2 Theile. Wien 1885, Pichler. 106 und 156 S. 1,20 und 1,80 Mk.
- Richard Kümmel**, Methodik des Turnunterrichtes. Wien 1885, Pichler. 124 S. 1,60 Mk.
- Wilhelm Buley und Karl Vogt**, Handbuch für Vorturner, umfassend Übungsfolgen für das Geräthturnen. Wien 1885 und 1886. Vier Hefte à 80 Pf.
- Dr. Theodor Gelbe**, Der Handfertigkeitsunterricht. Ein Beitrag zur Klärung der Frage und zur Förderung der Sache. Dresden 1885, Bleyl & Kaemmerer. 110 S.
- Ferd. Em. Rauscher**, Der Handfertigkeitsunterricht, seine Theorie und Praxis. I. Theil. Wien 1885, Pichler. 194 S. 2,40 Mk.
- Rosalie und Agnes Schallendorf**, Der Handarbeitsunterricht in Schulen. Wert, Inhalt, Lehrgang und Methodik desselben. Frankfurt a. M. 1885, Moritz Diesterweg. 80 S. 1 Mk.
- Agnes Schallendorf**, Praktische Anweisung zur Ertheilung des Handarbeitsunterrichtes nach der Schallendorfschen Methode. 6. Aufl., revidirt von Albertine Hall. Frankfurt a. M. 1885, M. Diesterweg. 3 Hefte. Zusammen 3,20 Mk.
- Frau Langauer**, Der Schulgarten. Anleitung zur Errichtung, Pflege und pädagogischen Verwertung desselben. Mit 6 Plänen und 7 Textfiguren. Wien 1885, G. P. Faersy. 88 S. 1,60 Mk.

Friedrich Eduard Beneke.

Ein Gedenkblatt zum 17. Februar.

Von H. F. in M.

Dass Anthropologie und Psychologie von großer Bedeutung für die Pädagogik sind und ein eingehendes und eifriges Studium von Seiten der Lehrer verdienen, ahnte ich schon zu der Zeit, als ich noch das Seminar besuchte; ein volles Verständnis dafür, dass sie neben der Ethik die Grundwissenschaften der Pädagogik sind, erlangte ich erst einige Jahre nach dem Eintritte in das Lehrerleben. Zum Glück für uns Seminaristen war der Lehrer, welcher uns den Unterricht in der Anthropologie erteilte, ein wahrer Musterlehrer, welcher nicht nur den Stoff, den er in seinen Lehrstunden behandelte, vollkommen beherrschte und in vorzüglicher Weise darbot, sondern auch in anderer Beziehung anregend auf uns einwirkte und uns über manches Aufschluss gab, worüber in den meisten Seminaren die Zöglinge im Unklaren gelassen werden. Er konnte darum auch mit gutem Gewissen wenige Stunden vor seinem Tode (es waren seine letzten Worte) sagen: „Bezüglich meiner Schüler habe ich mir nichts vorzuwerfen. Ich habe ihnen weder die Augen verbunden, noch habe ich sie ins Licht gestoßen, dass sie sich verbrennen konnten.“ Sein Unterricht wird mir unvergessen bleiben!

Anders als mit der Anthropologie stand es im Seminar mit dem Unterricht in der Psychologie. Diesen erteilte der Seminardirector, ein Theologe von Fach, welcher nach Absolvirung seiner Studien längere Zeit als Prediger und dann als Director einer Bürgerschule gewirkt hatte. Sein psychologischer Unterricht war dürftig und lückenhaft, da nur gelegentlich beim Unterricht in Pädagogik und Religion auf die Erscheinungen des Seelenlebens Rücksicht genommen wurde, ein Zusammenhang zwischen den Regeln, welche für Erziehung und Unterricht gegeben wurden, und den psychologischen Lehren meistens fehlte, und manches von dem, was in der Psychologie vortragen wurde, für mich unverständlich war, z. B. die Redensart:

Alles, was in der menschlichen Seele hervortritt, wie Vernunft, Verstand u. s. w., ist gleich bei der Geburt „im Keime“ vorhanden.

So bedauerlich es aber auch für mich war, dass auf Psychologie nicht mehr Gewicht gelegt wurde, so hatte dies doch auch sein Gutes: es erweckte das Bedürfnis nach einem eingehenden Studium der Psychologie. Dieses forderte zwar tüchtige geistige Anstrengung, bereitete mich aber eben deshalb auch auf den gewählten Beruf vor; denn des Lehrers Los ist Arbeit, fortgesetzte saure Arbeit. — Auf den Rath eines mir befreundeten Lehrers, den ich um Bezeichnung eines geeigneten Werkes über Psychologie bat, schaffte ich mir „Beneke's Neue Seelenlehre für alle Freunde der Naturwahrheit in anschaulicher Weise dargestellt von Dr. Raue“ (dritte Auflage, Mainz, Erler) an und studirte das Buch im Verein mit mehreren gleichgesinnten Freunden gründlich durch. Wir kamen alle vierzehn Tage in einer Restauration in der Nähe der Seminarstadt zusammen, besprachen, was uns im Buche unklar geblieben war, recapitulirten die Hauptsätze und förderten so gegenseitig unsere psychologische Einsicht. Dabei lasen wir Diesterwegs „Rheinische Blätter“ und Rossmäblers vortreffliche Zeitschrift „Aus der Heimat“. Dass solche Studien im geheimen betrieben werden mussten, ist jedem bekannt, welcher einen Einblick in das Seminarleben und die Seminareinrichtungen genommen hat. Wie wäre es uns ergangen, wenn der Director die (nach seiner Ansicht) höchst gefährlichen Gedanken gekannt hätte, welche wir ins Seminar mit hereinbrachten!

Als das Abgangsexamen glücklich überstanden und ich im Hafen des Hilfslehrerlebens gelandet war, bot sich mehr Muße zum Studium der Psychologie. Ich kaufte mir nun das bekannte Werk von Dressler: „Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft“ (zwei Theile, Bautzen) und fand hier namentlich reiche Ausbeute für Unterricht und Erziehung, zumal mir das Verständnis dieses Buches nach der Durcharbeitung des Raue'schen nicht zu große Schwierigkeiten bereitete. Der Reiz, den die psychologischen Studien auf mich ausübten, war ein außerordentlicher, und so konnte es nicht fehlen, dass ich mich bald auch an die Werke desjenigen Meisters wagte, auf dessen Forschungen Dressler's und Raue's Arbeiten fußten, an die Beneke's. Im Laufe einiger Jahre wurden nun folgende Schriften Beneke's durchgearbeitet: „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“, „Psychologische Skizzen“, „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, „Pragmatische Psychologie“ und „Archiv für pragmatische Psychologie“. Unterstützt wurden meine Bestrebungen namentlich dadurch, dass ein älterer College im Nachbar-

orte, Cantor K. in N., ein eifriger Anhänger Beneke's, mir über manche Schwierigkeiten und Bedenken hinweghalf durch die praktischen Erläuterungen, die er mir gab. Dieser Mann hatte sämtliche Schriften Beneke's studirt und, wie er mir sagte, oft bis tief in die Nacht hinein gearbeitet, um sich ihren Inhalt zu eigen zu machen. Er war ein sehr scharfer Denker, sprach mit der größten Hochachtung von Beneke und freute sich, dass namentlich durch Seminardirector Dresslers Bemühungen viele Lehrer für das Studium der Beneke'schen Seelenlehre gewonnen worden waren. —

Welchen Nutzen brachte mir das Studium der Werke Beneke's? Ich will einiges hervorheben.

1. Ich lernte durch die „Neue Seelenlehre“ Seelengesetze kennen, von denen ich vorher nichts gehört hatte. Die Beneke'sche Psychologie zeigte mir die Factoren, aus welchen die Gebilde in der menschlichen Seele entstehen, die Bedingungen, unter welchen sie zustande kommen, die verschiedenen Grade der Stärke, welche die Gebilde annehmen können und wodurch sie einander unterstützen und hemmen. Durch solche Kenntniss gewinnt der Erzieher und Lehrer großen Einfluss auf die zu Erziehenden. Hier bewahrheitet sich das bekannte Wort: Wissen ist Macht!

2. Ich lernte die Forderungen, welche an den Lehrer und seinen Unterricht von der Pädagogik gestellt werden, psychologisch begründen und versuchte, sie sachgemäß auszuführen, z. B. die bekannte praktische Regel: Unterrichte anschaulich! Anschauung, zuerst die unmittelbare, sinnliche, und durch sie vermittelt die innere, geistige Anschauung zeigte sich mir als die Urform aller geistigen Entwicklung, aller Selbstthätigkeit. Ich suchte deshalb aus sinnlichen Anschauungen Begriffe zu entwickeln, diese zu verbinden, zu trennen, zu vergleichen, kurz, zu Gedanken zu erheben und so von der Anschauung allmählich zu der geistigen Erkenntnis hinüberzuführen. Das erhöhte die Berufsfreudigkeit. — Dazu kam, dass mich die Psychologie vor manchen Fehlritten bewahrte; z. B. schrieb ich nicht, wie es damals vielfach empfohlen und geübt wurde, orthographisch Unrichtiges an die Wandtafel, um es dann von den Kindern verbessern zu lassen, weil ich wusste, dass es schwer hält, das von der Seele Aufgenommene wieder aus ihr zu entfernen und anderes an seine Stelle zu setzen.

3. Durch das psychologische Studium gewann ich ein besseres Verständnis für das Wesen und die Behandlung der kindlichen Individualität, und der Blick für psychologische Beobachtungen wurde geschärft. Zu psychologischen Beobachtungen fordert aber Beneke

ganz besonders auch deshalb auf, weil er seine Psychologie nicht als abgeschlossen ankündigt, sondern die Möglichkeit zugibt, dass im einzelnen in der Ausführung gefehlt sein könnte. Die „Neue Psychologie“ bietet sich nicht als fertige Wissenschaft an, sondern fordert zur Prüfung auf, und jeder kann ihre Lehren an sich und seinen Nebenmenschen erfahren, kann durch Beobachtung erkennen, ob dieselben ungezwungen die Räthsel des Seelenlebens erklärt. So wird die Lust an selbstthätigem Denken durch sie befördert und das Bestreben, den Individualitäten nachzugehen und ihnen erziehlich zu helfen, unterstützt. Der Mensch nach Leib und Seele gehörte zu den Dingen, die mein Interesse im höchsten Grade erregten. Wer mit mir in Berührung kam, bot mir Gelegenheit zu psychologischen Forschungen. Wie freute ich mich, wenn ich von seiner Entwicklung und seinen Lebensschicksalen so viel erforscht hatte, um annähernd feststellen zu können, wie er gerade das geworden, was er war. So erweiterte sich meine Menschenkenntnis. Mit besonderer Vorliebe studirte und las ich deshalb ausführliche Biographien. Sie sind praktische Psychologien, und es kann für den geistig beschäftigten Menschen, namentlich für den Pädagogen, kaum eine anziehendere und lehrreichere Lectüre geben. Während man die Lebensbeschreibung eines andern liest, wird man zu fruchtbaren Betrachtungen geführt und blickt in das eigene Herz. — Hierbei zeigte sich zu meiner nicht geringen Freude, dass die psychologischen Lehren Beneke's durch die angestellten Beobachtungen durchgängig bestätigt wurden. War dies aber zu verwundern? Waren sie doch aus der Erfahrung geschöpft und nicht auf aprioristischen Machtprüchen erbaut! Hatte doch Beneke die durch Baco eingeführte Forschung, welche im Reiche der sämtlichen Naturwissenschaften so glänzende Erfolge errungen, auf das Gebiet des geistigen Lebens angewendet und auf diesem Wege so fruchtbare Aufschlüsse gewonnen!

Nachdem ich gezeigt, wie ich zu dem Studium der Psychologie Beneke's kam, und was ich demselben verdanke, will ich aus zuverlässigen Quellen das Leben des Philosophen kurz darstellen.

Friedrich Eduard Beneke wurde in Berlin am 17. Februar 1798 geboren. Sein Lebensgang bietet, wie derjenige vieler anderer Gelehrten, im ganzen das Bild ruhiger und stetiger Entwicklung. Beneke verlebte seine Jugend unter den Augen seiner Eltern. Sein Vater war Justizcommissarius und Hoffiscal, seine Mutter die Schwester des Berliner Predigers Wilmsen, welcher sich als Jugendschriftsteller einen Namen gemacht hat, und dessen anregende Natur wol nicht ohne Einfluss auf den Neffen geblieben ist, zumal beide Familien

längere Zeit nebeneinander wohnten. Seinen ersten Unterricht erhielt er in der Lehranstalt des Professors Hartung, damals eine der besten und beliebtesten Vorbildungsschulen Berlins. Des Knaben Fortschritte waren so rasche und günstige, dass er bereits mit dem zwölften Lebensjahre in die Obertertia des Friedrich Werderschen Gymnasiums aufgenommen werden konnte. Die Obertertia zählte zu dieser Zeit nur zwölf Schüler. Dies brachte den großen Vortheil, dass die Lehrer mehr auf die Individualität der Schüler eingehen konnten. Der lernbegierige Geist des Knaben fand namentlich in den oberen Classen durch die dem Mechanismus abholde Methode Spilleke's und Bernhardt's reiche Nahrung. Bernhardt, der Director des Gymnasiums, hatte zwar manche schroffe Seite, wirkte aber auf seine Schüler besonders durch die geistreichen Erklärungen des Sophokles und der Satiren des Horaz, in die er die Richtung zum philosophischen Nachdenken zu legen wusste, äußerst anregend. — Als Gymnasiast bekundete Beneke seine reifende Selbstständigkeit durch einen seltenen Eifer für Mathematik, der sich durch keine Schwierigkeiten abschrecken ließ, und durch metrische Übersetzungen der classischen Dichter des Alterthums, sowie durch eine Menge eigener poetischer Versuche, die ihm unter seinen Bekannten den Beinamen „Der Poet“ eintrugen.

Im Jahre 1811 fingen Gymnasiasten und Studirende an, nach der Hasenheide hinauszuwandern, um unter Anleitung des bekannten Turnvaters Jahn Leibesübungen und kräftigende Spiele zu treiben und so den Körper für künftige Zeiten zu stählen. Diesen gesellte sich auch Beneke zu, und es war eine Freude, zu sehen, wie der von Natur zarte Knabe, dessen Gesichtsfarbe den Stubenhocker verrieth, sich allmählich zur Ertragung von Anstrengungen stärkte. Die Übungen wurden in der Folge auch während der Winterzeit in den Turnsälen fortgesetzt, und es gesellte sich zu ihnen später noch das Fechten und Schwimmen. Dadurch erlangte Beneke eine solche Rüstigkeit, dass er im Jahre 1815, nachdem er das Abiturientenexamen bestanden hatte, als freiwilliger Jäger den Freiheitskrieg mitmachen konnte, obgleich er erst siebzehn Jahre alt war. Dass während dieses Feldzuges, in dem er eine nachher in Berlin aufgestellte Kanone miterobern half, schon der Psycholog rege war, beweist folgender Ausspruch von ihm: „Das Gefühl der Angst und Furcht, das sich im Kriege vieler bemächtigte, habe ich nie gekannt, vielleicht deshalb, weil ich mich selbst und meine nächste Umgebung stets genau beobachtet habe, um zu erfahren, welche Wirkungen die ungewöhnlichen Eindrücke hervorbrächten.“

Nach Beendigung des Krieges, Ostern 1816, bezog Beneke die Universität Halle, um sich der Theologie zu widmen. Während des Jahres, welches er hier zubrachte, waren seine Studien sehr mannigfaltige: er nahm theil an den Übungen der exegetischen Gesellschaft unter Gesenius und des theologischen Seminars unter Knapp, erhielt für zwei Arbeiten: „Über den Gebrauch der Bibel“ und „Das Alter des Hiob“, Preise und trieb zu gleicher Zeit emsig philosophische Studien. Ostern 1817 in seine Vaterstadt Berlin zurückgekehrt, setzte er seine Studien an der dortigen Universität fort; namentlich fühlte er sich durch die Vorträge Schleiermachers sehr angezogen. Dem jungen Theologen standen nun die Examina bevor; er repetirte fleißig und hatte schon mehrmals mit Beifall gepredigt. Da geschah es, dass er eines Tages mit seinem Bruder zu Schleiermacher in die Kirche ging. Das Gespräch kam auf die vielfachen Verirrungen und Phantastereien, in denen die Philosophie befangen war; es sei daher wünschenswert, dass jeder, welcher den Beruf dazu in sich fühle, alle seine Kräfte daran setze, sie auf einen besseren Weg zu bringen. Beneke sprach und dachte sich so in diesen Gegenstand hinein, dass er kein Wort von der Predigt hörte und beim Hinausgehen aus der Kirche fest entschlossen war, sich ganz der Philosophie zu widmen. Sein Entschluss war für das Leben gefasst. Schon am nächsten Tage that er die nöthigen Schritte beim Decan, um seine Habilitirung als Privatdocent an der Berliner Universität zu bewirken, und mit Anfang des Wintersemesters 1820 begann er seine philosophischen Vorlesungen und gewann sich bald ein zahlreiches Auditorium. Kurz vor diesem Wendepunkte hatte er bereits zwei Schriften veröffentlicht: „Erkenntnislehre nach dem Bewusstsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargestellt“ (Jena, Frommann) und „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens“ (Berlin, Mittler). In beiden hatte er es auf die Bekämpfung der damals herrschenden Philosophie und auf Begründung echter Wissenschaftlichkeit abgesehen, indem er der ersteren gegenüber sich ganz auf den Standpunkt der Erfahrung stellte und die Möglichkeit apriorischer Erkenntnis leugnete. Auch in seinen Vorlesungen trat er für seine Überzeugung ein, und dazu gehörte Muth, weil damals Hegel der einzige Professor der Philosophie an der Berliner Universität war, und dessen Ansichten eine große Macht über das gesammte geistige Leben der Hauptstadt ausübten. Aber die Schwierigkeiten schreckten Beneke nicht, und nach Jahr und Tag wurden seine Vorlesungen stark besucht. Um so härter traf es ihn, als bei Einlieferung des Cataloges der Vorlesungen für das

Sommersemester 1822 seine Vorlesungen vom Ministerium gestrichen wurden. Über die eigentlichen Gründe zu dieser Maßregel herrscht noch immer ein gewisses Dunkel. Nach Überwegs „Grundriss der Geschichte der Philosophie“ hat Beneke ermittelt, dass Hegel das Verbot bei dem ihm befreundeten Minister von Altenstein ausgewirkt habe, um keine der seinigen feindliche, der Schleiermacherschen und Fries'schen Lehre näher stehende Philosophie an der Berliner Universität aufkommen zu lassen. Jedenfalls gab die Veranlassung zu dem Verbote Beneke's eben erschienenenes Werk: „Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kants Grundlegung der Metaphysik der Sitten“ (Berlin 1822). Politische Gründe konnten nicht vorliegen, denn Beneke hatte lediglich den Wissenschaften gelebt und nie an irgend einer Verbindung theilgenommen; auch stand in dem bezeichneten Werke kein Wort von Politik. Auf sechs Vorstellungen (vier an das Ministerium, die fünfte an den Staatskanzler von Hardenberg, die sechste an den König gerichtet), in welchen er um die nähere Angabe der Gründe des Verbots seiner Vorlesungen, sowie um Bezeichnung der Sätze seines Buches, welche etwa Anstoß erregt hätten, und um die Erlaubnis einer Rechtfertigung bat, erhielt er keine Antwort, und dasselbe Schicksal hatte eine von der Universität in dieser Angelegenheit eingereichte Vorstellung. Es war wahrscheinlich eben jeder Nicht-Hegelianer unbequem! Eine damals angesehene Person, welche von den besorgten Verwandten Beneke's um Rath gebeten wurde für den jungen Mann, dessen ganze Laufbahn durch die Ausschließung vernichtet zu sein schien, rieth ihm vertraulich, er möge zum Schein einige Jahre Hegelsche Philosophie lesen, um nachher, wenn seine Stellung gesichert sei, nach und nach in sein eigenes System einzulernen. Beneke wies aber diesen Vorschlag mit Entrüstung zurück.

Da alle Bemühungen Beneke's, das Verbot seiner Vorlesungen rückgängig zu machen, fruchtlos blieben, auch eine Berufung an die Universität Jena sich zerschlug, so entschloss er sich, im Januar 1824 als Privatdocent nach Göttingen zu gehen. Hier wurde er von der Facultät und der Regierung freundlich aufgenommen, und konnte er sich mit größerer Gemüthsruhe seinen Forschungen hingeben und seine in den früheren Schriften nur fragmentarisch angedeuteten psychologischen Ansichten ausführlicher darlegen. Dies geschah in den beiden Werken: „Psychologische Skizzen“ (zwei Bände, Göttingen) und „Das Verhältnis von Seele und Leib“ (dasselbst). Diese Schriften lenkten mehr als seine bisher erschienenen die öffentliche Aufmerksamkeit auf sein psychologisches System, welches in den „Skizzen“ zum ersten

Male im Zusammenhang vorgetragen wurde, aber den früher eingeschlagenen Weg unverwandt verfolgte. Die „Psychologischen Skizzen“ sind Beneke's Hauptwerk und „als Grundlage aller seiner philosophischen Forschungen, sowie als Eckstein aller wahren Pädagogik zu betrachten“. Sie bieten einen Reichthum an trefflichen, feinen Beobachtungen und Erörterungen, der wahrhaft bewundernswert ist; namentlich ist die Lehre von den Gefühlen mit großer Klarheit, Gründlichkeit und Vollständigkeit behandelt.

Sei es, dass die Berechtigung seines Systems nun auch in Berlin erkannt wurde, oder dass man eingesehen hatte, dass man ihm unrecht gethan habe, oder dass man die durch Missverständnisse herbeigeführte Zurücksetzung wieder gutmachen wollte, kurz: es wurde ihm, als ihn zu Ostern 1827 Familienverhältnisse nöthigten, nach Berlin zurückzukehren, wieder die Erlaubnis zu Vorlesungen an der Universität ertheilt. Allein seine Stellung war jetzt eine viel schwierigere, weil die Zahl der Professoren der Philosophie größer geworden war und sich noch fortwährend durch Schüler Hegels vermehrte. Trotz dieser Übermacht der Hegelschen Schule wurden Beneke's Vorlesungen nach und nach zahlreich besucht, und dies gab Veranlassung, ihn (nach dem 1831 erfolgten Tode Hegels) 1832 zum Professor extraordinarius, jedoch ohne Gehalt, zu ernennen. Erst neun Jahre später erhielt er jährlich 200 Thaler als widerrufliche Remuneration, welche Summe auch später nicht erhöht worden ist. Dennoch schrieb Beneke einmal an den Seminardirector Dressler in Bautzen: „Ich bin mit dem Wenigen, was ich habe, immer ausgekommen, und sehne mich daher nicht nach einer glänzenderen amtlichen Stellung.“

In seiner neuen Stellung zeigte sich Beneke als überaus thätiger und fruchtbarer Schriftsteller. Es sei hier nur auf die vier Werke besonders aufmerksam gemacht:

1. Das „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“ (Berlin, Mittler) erschien zum ersten Male 1833, in zweiter vermehrter Auflage 1845 und liegt gegenwärtig in vierter Auflage (besorgt von Dressler) vor. Es bildet gleichsam den Grundstock zu allen sonstigen Werken Beneke's. „Wie es ein Meisterstück klarer und kerniger Darstellung ist, wie es die Principien der neuen Seelenkunde am präzisesten vorträgt, so kann es als das grundlegende Werk für letztere bezeichnet werden, obgleich es der Zeit nach später als andere seiner Schriften verfasst ist.“

2. Die „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (Berlin, Mittler), zwei Bände, jetzt in vierter Auflage vorliegend, wird selbst von Beneke's

Gegnern als ein Werk bezeichnet, „welches durch systematische Schärfe, Abrundung und Vollständigkeit, durch die gediegene Popularität des Vortrags und durch einen sehr bemerkenswerten Takt für pädagogische Beobachtung in weiteren Kreisen Anerkennung erwarb und in Anspruch nehmen konnte“.

3. Die „Grundlinien der Sittenlehre“ (Berlin, Mittler), zwei Bände, erklärte Beneke selbst für sein gelungenstes, ihm am meisten befriedigendes Werk.

4. Die „Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in Anwendung auf das Leben“ (Berlin 1850, Mittler), zwei Bände, ist sein letztes größeres Werk, zu dem als Fortsetzung und weitere Ausführung das „Archiv für pragmatische Psychologie“ (Berlin, Mittler) erschien, eine Zeitschrift, die in vierteljährlichen Heften herauskam und durchgehends von Beneke selbst geschrieben ist; von ihr sind drei Jahrgänge erschienen. Nehmen wir hinzu, dass er außer mehreren hier nicht angeführten Schriften*) und einigen zum Theil umfangreichen Abhandlungen und Recensionen in Zeitschriften, mit Professoren anderer Universitäten, mit gebildeten, angesehenen Männern im In- und Auslande, die sich mit der neuen Seelenlehre beschäftigten, in lebhaftem schriftlichen Verkehre stand (Seminardirector Dressler in Bautzen erhielt allein 128 meist sehr lange Briefe), so muss man über seinen außerordentlichen Fleiß staunen, zumal er in den späteren Lebensjahren von schweren Körperleiden und andauernder Schlaflosigkeit geplagt wurde. Viele Freunde hatte er sich durch seine Schriften besonders in England und Siebenbürgen erworben: ja, man schätzte ihn dort verhältnismäßig höher als in seinem Vaterlande. Beneke war der englischen Sprache vollkommen mächtig, wechselte mit vielen Engländern in ihrer Sprache Briefe und verfolgte mit großem Interesse die englische Philosophie und Literatur.

Beneke war von mittlerer Größe, ziemlich schlank, hatte eine gesunde Gesichtsfarbe, helles Haar und trug eine goldene Brille. Seine Haltung war gerade und würdig, sein Anzug äußerst sauber und fein. Unter seinem Porträt befindet sich folgendes, von ihm für dieses Bild geschriebene Facsimile: „Die Psychologie kann sich schon jetzt den übrigen Naturwissenschaften ebenbürtig an die Seite stellen, und die Zeit wird kommen, wo sie allen vorangehen und voranleuchten wird.“ Beneke's Kathedervortrag hatte zwar nicht das Feuer, wodurch manche

*) Dieselben sind sämmtlich charakterisirt in dem Schriftchen: „Kurze Charakteristik der Werke Beneke's.“ Von Dressler. Berlin 1861, Mittler & Sohn. (30 Pfg.)

Professoren hinreißen, aber er war sehr klar, bestimmt, fließend, fern von Eintönigkeit, von innerer Überzeugung durchdrungen. Auch seine Unterhaltung war belebend und zeugte von Gewandtheit im Ausdrucke. Zuhörer, welche ihn besuchten und um Erläuterung einzelner Punkte aus seinen Vorlesungen oder Schriften baten, fanden ihn stets dazu bereit.

Beneke's Lebensweise war regelmäßig und höchst einfach. Er bekümmerte sich wenig um das, was ihm zu Tische vorgesetzt wurde. Einen Spaziergang machte er täglich, wenn die Witterung ihn nicht abhielt. Gegen seine Begleiter äußerte er seine Freude über die Schönheit der Natur. In den Sommerferien hielt er sich zu seiner Kräftigung öfter in Suderode am Fuße des Harzes auf und machte von dort nach verschiedenen Seiten Ausflüge über Berg und Thal zu Fuß. — Eben so viel Sinn wie für Naturschönheit hatte er für schöne Musik; ein Oratorium, eine Glucksche Oper ergötzten ihn. Selbst hat er nie Musik getrieben. — Dass er im Geiste des Christenthums empfand und lebte, zeigte er dadurch, dass er Trost und Unterstützung zu bringen eilte, wo es Noth that, seinen Feinden vergab, seine mitunter hämischen Widersacher mit oft allzu großer Nachsicht entschuldigte. Nicht als ob er das ihm geschehene Unrecht nicht tief gefühlt hätte; aber sein hoher Geist, sein reines Gemüth erhob ihn bald wieder über den Schmerz und lehrte ihn lächeln zu dem scheinbaren Triumphe der Welt. — Für Familienleben verrieth Beneke entschiedene Neigung; dennoch blieb er, gleich Kant, unverheiratet. Von Zeit zu Zeit besuchte er die Familien der Verwandten und Freunde, wo er allemal mit herzlicher Freude begrüßt wurde. Ein Gegenstand seiner Erheiterung waren die Kinder in diesen Familien; an ihrer Entwicklung nahm er lebhaften Antheil. Am Weihnachtsabende schickte er ihnen feines Zuckerwerk in mannigfachen Formen, welches er selbst ausgesucht hatte. Daran knüpfte er vermittelst eines beigegebenen Gedichtes scherzhaftige Deutungen und fröhliche Wünsche, die mit einem Jubelruf für den „Onkel Beneke“ aufgenommen wurden. — In den letzten Jahren mied er Abendgesellschaften. Als Grund gab er an: er passe nicht mehr dazu; und sie regten ihn zu sehr auf. Aus Gesundheitsrücksichten vertauschte er abends den beliebten Thee mit einem Teller Suppe. Trotzdem und obwol er höchst mäßig, ja mit aller Sorgfalt für seine schon seit dem Jahre 1842 nicht mehr feste Gesundheit lebte, nahm seit 1853 seine Schlaflosigkeit zu und damit seine Kraft ab. Er sah sich deshalb um Michaeli 1853 genöthigt, dem Buchhändler Mittler, dem Verleger der meisten Beneke'schen Schriften seit dreißig

Jahren, zu erklären, er fühle sich körperlich zu schwach, seine Quartalschrift „Archiv“ fortzuführen. Den Sitz seines Leidens zu entdecken, ist den ärztlichen Bemühungen nicht gelungen. Im Wintersemester 1853—54 nahm sein Unwohlsein zu; strengste Mäßigkeit, treueste brüderliche Pflege, Anwendung der schwedischen Heilgymnastik vermochten ihm keine Besserung zu bringen und namentlich seiner Schlaflosigkeit nicht abzuhelfen. Dennoch setzte er seine Vorlesungen nicht aus, und die Zuhörer merkten ihm wenig an, wie schwer sie ihm wurden, obwol sie dadurch, dass er zu wiederholten Malen im Laufe der Vorträge fragte, ob er ihnen auch klar sei, auf die Vermuthung kamen, sein Leiden habe sich verschlimmert. Indessen lebte er in gewohnter Weise weiter. Noch am 28. Februar stattete er in einer befreundeten Familie einen Besuch ab und zeigte sich gesprächig, munter, theilnehmend und keineswegs in einer Stimmung, die sich von der früheren merklich unterschieden hätte. Am folgenden Tage, den 1. März 1854, hatte er nachmittags von 5 bis 6 Uhr eine Vorlesung zu halten. Zwischen 4 und 5 Uhr brachte ihm Heinrich Neugeboren, welcher damals in Berlin studirte, ein Buch zurück, das er sich von dem freundlichen, liebeichen Manne geliehen hatte, erkundigte sich nach dem Befinden des von ihm in letzter Zeit wiederholt besuchten kranken Professors, und als er zu seiner nicht geringen Freude erfuhr, dass es gerade heute besser gehe, bat er ihn um ein anderes, englisches Buch. Kaum hatte er dies in Empfang genommen, so empfahl er sich mit den Worten: „Es ist schon Zeit, Sie werden nun gleich in die Vorlesung kommen; ich will vorangehen, um Sie nicht zu geniren.“ „Ich komme gleich, leben Sie wol“ — antwortete Beneke, und dies waren die letzten Worte, welche Neugeboren aus dem Munde des hochgeehrten und geliebten Lehrers hörte. Denn Beneke rüstete sich zwar auch zum Gange nach dem Universitätsgebäude, zog auf Anrathen seines Bruders den Pelz an, steckte sein Heft ein und verließ seine Wohnung — kam aber nicht zur Universität. Nachforschungen ergaben, dass er gegen 6 Uhr am Canale in der Gegend des Zoologischen Gartens und in der Richtung auf Charlottenburg gehend gesehen worden war. Sein Bruder, Consistorialrath und Prediger Beneke, setzte einen Preis von 200 Thalern für den aus, welcher den Vermissten auffände. Allein alle Bemühungen waren vergebens. Auch Diesterweg, der mit Beneke befreundet war, suchte ihn am frühen Morgen des 2. März und durchspürte mit seinem Stocke im tiefsten Dickicht des Thiergartens jeden verdächtigen Erdhügel, vergebens.

Die Theilnahme an dem traurigen Ereignisse war in allen Kreisen

der Hauptstadt eine außerordentliche und um so größere, je aufrichtiger die Achtung war, welche dem persönlichen Charakter Beneke's auch von seinen wissenschaftlichen Gegnern gezollt wurde. — Über die Todesart Benekes herrscht noch heute Dunkel. Dass er sich selbst den Tod gegeben, ist bei dem Charakter des Verschwundenen kaum anzunehmen; dass ein Verbrechen an ihm geschehen, nicht nachweisbar, obgleich später bei zwei Arbeitern in Charlottenburg Benekes Hut, Pelzrock und zwei Paar Handschuhe entdeckt wurden, welche auf einer Bank am Canale gefunden sein sollten, aber sehr lange und sorgfältig verborgen gehalten worden waren. Erst am 3. Juni 1856 wurde Beneke's Leichnam im Schiffscanale bei Charlottenburg aufgefunden. —

Es ist nicht Zweck dieser Arbeit, Benekes Forschungen darzulegen; dies soll später von berufenerer Feder im „Pädagogium“ geschehen; aber es mögen noch Aussprüche von drei Männern angereiht werden, welche Beneke's Schriften gründlich studirt und ihren hohen Wert erkannt haben.

Diesterweg schreibt im „Pädagogischen Jahrbuch 1856“: „Beneke war ein Philosoph. Diese Gattung von Menschen wird seltener. Aber wir hoffen mit Schiller, dass, wenn auch die Philosophen verschwinden, doch die Philosophie fortbestehen wird. Die Beneke'sche aber wird so bald nicht verschwinden; sie verdient verbreitet zu werden. Seine Philosophie war verständlich, klar, lernbar, praktisch, war Naturforschung, ging von festen Thatsachen aus, schwebte also nicht in der Luft, enthielt keine (speculativen) Hirnspinnste, und sie erprobte sich in Anwendungen, sowol theoretisch in der Pädagogik als Wissenschaft, wie auch praktisch in der Bildung junger Männer. Ganz mit Recht gehörten daher Schulmänner mit zu den Anhängern und Verehrern Beneke's.“

Professor Karl Fortlage in Jena sagt in seiner Vorlesung „Über den Charakter“: „Eine fruchtbare Beschäftigung wird die Welt noch lange nach Beneke's Tode in seinen Schriften finden, und wenn einst die Menschheit mit vereinigten und volleren Kräften zum Tempel der Selbsterkenntnis aufsteigen wird, so wird sie auf dem Thore desselben mit leuchtenden Lettern auch seinen Charakter in undenklicher Schönheit erblicken.“

Dr. Karl Pilz, Redacteur der „Cornelia“, spricht sich in seiner unlängst erschienenen Schrift „Licht- und Schattenbilder aus meinem Lehrerleben“ (Leipzig, Winter) folgendermaßen aus: „Beim Studium der Psychologie war Beneke mein Führer; ihm verdanke ich die

gehobensten Stunden meines Lebens. Sein System ist eine Nuss, an die sich jeder angehende Lehrer wagen muss, selbst auf die Gefahr hin, dass er sich einen Zahn daran ausbeißt. Sie ist einem Gebäude gleich, in welchem immer ein Zimmer mit dem andern zusammenhängt, und in welchem man, je weiter man vorwärts schreitet, sich immer heimischer und behaglicher fühlt. Viele wollen in der Beneke'schen Psychologie Gefahr für den Glauben finden; sie sehen darin Consequenzen, die zu einem groben Materialismus führen. Mir war sie nur ein Licht, mit dem ich so tief in das Treibhaus meiner eigenen Seele leuchtete, dass ich — ich möchte sagen — erst jetzt mich selbst genau kennen lernte. Der Mann, welcher mir bei diesen Studien in unvergesslicher Weise beistand, war der Seminardirector Dressler. Als ich ihm das von ihm geliehene Lehrbuch der Psychologie zurückgab und ihm dankte, sagte er in seiner biedern Weise: „Da das Buch bei Ihnen eine so freundliche Aufnahme gefunden hat, so mag es auch da bleiben“, und dabei überreichte er mir es als Geschenk. Dass mich solche Freundlichkeit aufs neue zum Studium anspornte, war natürlich. Ich forschte weiter und weiter, und kam ich an eine Stelle, wo es noch dunkel für mich war, so holte ich mir Licht bei Freund Dressler, der in der lebenswürdigsten Weise meine Missverständnisse, Vorurtheile oder Bedenken beseitigte. Himmel, was ist es für eine herrliche Sache um ein solch ernstes Studium! Es ist eine Geistesthat und schafft ein Selbstgefühl, wie nichts anderes; es fördert das consequente, richtige Denken und birgt eine Freude, eine Erhebung in sich, die sich über eine ganze Menschenseele verbreitet. Mir brachte das Studium der Beneke'schen Seelenlehre wahrhaft göttliche Augenblicke.“

Zum Schluss sei noch für diejenigen, welche beabsichtigen, in das Studium der Beneke'schen Schriften einzutreten, ein Brief Beneke's mitgetheilt, welcher Rathschläge hierfür enthält. Dieser Brief lautet:

„Geehrter Herr! Sie haben von mir Auskunft gewünscht über die Reihenfolge, in welcher Sie die von mir herausgegebenen Schriften am zweckmäßigsten zu Gegenständen Ihrer Studien machen könnten. Ich kann hierauf nur bedingt antworten, da es, ebensowenig wie es eine Universalmedicin gibt, auch eine Universalmethode des Studiums geben kann, selbst für die Schriften eines einzelnen Mannes. Es kommt dafür auf die Vorbildung, und es kommt auf die Zwecke an, welche dem Studirenden vorzugsweise am Herzen liegen. Zuerst fragt es sich, ob Sie das in meinem ‚Lehrbuche der Psychologie‘ oft nur mehr unrißartig Angedeutete sich durch Erfahrungen, welche Sie an sich selbst und an andern gemacht haben, durchgängig zu lebendiger Anschaulichkeit haben bringen können. Wenn dies der Fall ist, so würde sich zur Ausfüllung der für das Verständnis der Grundwissenschaft der allgemeinen Psychologie gebliebenen Lücken die ausführlichere Darstellung in den unter den §§ des Lehr-

buchs oft citirten ‚Psychologischen Skizzen‘ darbieten. Für die speciellen Anwendungen würden Sie dann wieder zunächst die Wahl zwischen zweierlei haben: zwischen dem ‚System der Logik als Kunstlehre des Denkens‘ (Berlin 1842, zwei Bände) und der ‚Erziehungs- und Unterrichtslehre‘. Zwischen diesen würden Sie nach Maßgabe der Zwecke und der wissenschaftlichen Interessen zu entscheiden haben, welche bei Ihnen vorwalten. Die Ausführung in den beiden genannten Büchern steht ungefähr auf gleicher Stufe in Betreff der Schwierigkeit und Leichtigkeit; und ist allerdings das Gebiet, mit welchem die erstere zu thun hat, an und für sich ein beschränkteres und einfacheres, so würde Ihnen dagegen der Gegenstand der zweiten vermöge des mehrjährig ausgeübten Berufes näher liegen und bekannter sein. Meine übrigen Schriften, die ‚Grundlinien der Sittenlehre‘, die ‚Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philosophischen Criminalrechts‘ und das ‚System der Metaphysik und Religionsphilosophie‘ würden Ihnen wol jedenfalls für den Anfang größere Schwierigkeiten entgegenbringen, und daher für eine spätere Zeit zu versparen sein, wo Sie bereits durch die Beschäftigung mit den vorher genannten Büchern mehr Übung gewonnen hätten.

Indem ich noch den herzlichen Wunsch hinzufüge, dass Ihre Bemühungen um eine tiefere Erkenntnis geistigen Lebens mit recht erfreulichem Gelingen begleitet sein mögen,

Hochachtungsvoll

Ihr ergebener E. Beneke.“

Über Toleranz.

Von Rector a. D. *W. Stahlberg-Prenzlau.*

Wenn der Apostel Paulus sagt: „Die Liebe trägt alles, sie duldet alles, sie hoffet alles,“ so hat er mit diesen Worten auch Geist und Wesen der Toleranz bezeichnet. Und wenn Christus mit „Zöllnern und Sündern“ verkehrt und von der Samariterin am Jakobsbrunnen Wasser verlangt; wenn Paulus den Juden ein Jude, den Heiden ein Heide ist; wenn Luther Altäre und Bilder gegen die Schwarmgeister schützt und schont; wenn Herrnhuter in sich verschiedene Confessionen vereinigen; wenn Friedrich d. Gr. jeden nach seiner Façon selig werden lässt; wenn auf dem Schlachtfelde der Katholik dem Ketzer, der Christ dem Muhammedaner Samariterdienste leistet; wenn der Weiße mit dem Schwarzen verkehrt; wenn in einer „gemischten Gesellschaft“ der Gebildete neben dem Ungebildeten, der Geheimrath neben dem Cassendiener, der feine Aristokrat neben dem aus größerem Holz geschnitzten Demokraten sich bewegt, ja wenn Freunde und Eheleute trotz ihrer Verschiedenheiten, Gegensätze, Schwächen miteinander in Frieden verkehren und leben: so lässt sich aus diesen Beispielen erkennen, auf wie vielen Gebieten die Toleranz zur Erscheinung kommt. Es gibt in der That sehr verschiedene Arten derselben; es gibt eine private, individuelle, persönliche, subjective Toleranz und eine allgemeine, öffentliche; es gibt eine Toleranz des Staates, der Kirche, der Gesellschaft, der öffentlichen Meinung, auch eine internationale. Im Folgenden soll, wenn auch nicht ausschließlich, doch hauptsächlich von der persönlichen Toleranz die Rede sein, und zwar zunächst im allgemeinen, sodann von der religiösen im besonderen.

Die Toleranz oder Duldsamkeit ist freiwillige Ertragung abweichender Denk- und Handlungsweise; ein wolwollendes Verhalten gegen fremde Überzeugungen, Sitten, Gebräuche, gesellschaftliche Formen. Sie beruht auf vier Voraussetzungen. Die erste ist die unendliche Mannigfaltigkeit der menschlichen Persönlichkeiten; diese gleichen sich nicht mehr als die Blätter eines Baumes, als die Bäume

eines Waldes und entwickeln sich ebenso verschieden und ununterbrochen. Die zweite ist die Nothwendigkeit des Zusammenlebens und des Zusammenwirkens zu gemeinsamen Zwecken, wenn der Mensch seine Bestimmung erfüllen soll. Zwar wird das gegenseitige Verhältnis der Einzelnen, ihre persönlichen Beziehungen, Rechte und Pflichten durch Gesetz und Sitte geregelt; aber diese beruhen nicht bloß auf der Toleranz, auf der wolwollenden Gesinnung, sondern werden auch von ihr ergänzt, ausgelegt und weiter entwickelt. Die dritte Voraussetzung ist das Bewusstsein von der Relativität, Endlichkeit und Beschränktheit jeder Persönlichkeit und ihrer Überzeugung; eine absolute Persönlichkeit, Überzeugung würde keine Rücksicht, keine Grenze kennen, müsste unumschränkt herrschen. Die vierte ist die Achtung vor dem Rechte jeder einzelnen Persönlichkeit, das sich auf ihre Naturgaben wie auf ihre Aufgaben gründet; „alles, was ihr wollt, dass euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen.“

Aus dem Gesagten folgt von selber, dass die Toleranz stets mit einer freiwilligen Selbstbeschränkung persönlicher Rechte, mit einer gewissen Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung verbunden ist; d. h. sie bringt ein größeres oder geringeres Opfer. Die fremde Persönlichkeit erscheint wie ein Hindernis, welches sich in den Weg stellt, wie eine Last, eine Schranke, welche die eigene Freiheit hemmt. Aber diese Entsagung und Verzichtleistung entspringt nicht dem Egoismus, auch nicht der Gerechtigkeit allein, sondern in ihrer edelsten Gestalt der Liebe; denn es handelt sich um die fremde Persönlichkeit, nicht um die eigene, und sie ist nicht eine zwangsmäßige, sondern eine freiwillige. Von Duldung kann nur die Rede sein zwischen gleichberechtigten Persönlichkeiten, oder sie findet auf Seiten derjenigen statt, welche im Besitz der größeren Macht sind gegenüber mehr oder weniger Macht- und Rechtlosen, also bei den Eltern gegenüber den Kindern, bei dem Herrn gegenüber dem Diener, bei der Majorität gegenüber der Minorität.

Die Toleranz verfährt ihrem Wesen entsprechend nach gewissen Grundsätzen und Gesichtspunkten. Einmal trennt sie Person und Sache, lässt nicht die Person entgelten, was die Sache treffen soll. Christus hat nicht die Sünder bekämpft, sondern Irrthümer und Sünden. Man achtet und liebt ja seinen Freund, ohne darum seine Fehler und Schwächen zu billigen; eine Trennung von Person und Sache ist also bis zu einem gewissen Grade möglich, wenn auch nicht immer leicht. Der Sache, nicht der Person soll man feind sein, *principiis obsta, non personis*. Wer anderen ihre vermeintlich irrthüm-

lichen Anschauungen gleich ins Gewissen schiebt, daraus eine Gewissenssache macht, Person und Sache vermischt, der verliert den objectiven Standpunkt, wird persönlich, einseitig, gehässig, tritt der Wahrheit und Liebe zu nahe. Die Toleranz nimmt ferner überall auf den Wert der Dinge Rücksicht. Darum stellt sie das Ganze höher als die Theile, die Hauptsachen höher als die Nebensachen, den Zweck höher als die Mittel und Wege (natürlich vorausgesetzt, dass beides nicht der Sittlichkeit zuwiderläuft). Wie viele Widersprüche enthält nicht der Charakter eines Menschen, wie bunt ist das Gemisch seiner Tugenden und Fehler, seiner Irrthümer und Schwächen, welche Schwankungen zeigt sein Verhalten und welche verschiedenen Ziele verfolgt er in verschiedenen Zeiten! Es würde verkehrt, ungerecht und lieblos sein, wollten wir den ganzen Menschen nach Einzelheiten beurtheilen, um Einzelheiten willen verdammen und uns von ihm lossagen; wir sind doch verpflichtet, überall diesen ganzen Menschen im Auge zu behalten; „hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln“. Wie mannigfach sind die Menschen, die sich zu einem gemeinsamen Werke vereinigen; aber wohin würde es führen, wollte man auf Einzelheiten Gewicht legen, wollte keiner den anderen um des Zweckes willen tragen? Aus demselben Grunde sieht die Toleranz weiter nicht auf das Trennende und Unterscheidende, sondern auf das Gemeinsame und Übereinstimmende, und damit zugleich nicht auf die Form, sondern auf das Wesen, nicht auf den Buchstaben, sondern auf den Geist. Es kommt doch zuletzt auf das ernste, sittliche Streben an, welches allen einzelnen Lebensäußerungen zur Voraussetzung dient, es kommt doch zuletzt auf die Substanz des Glaubens an und nicht auf die so oder so formulirten Glaubenssätze. Wie viel verderblicher Streit ist nicht um die bloße Form und den Buchstaben, auf religiösem Gebiete um die „reine Lehre“ entstanden! So wenig sich die Menschen in den Gesichtszügen, im Gange, in der Tracht, in der Wahl ihrer Vergnügungen gleichen, so wenig in der Fassung ihrer Gedanken, in der Verkörperung ihrer Wünsche und Hoffnungen. Die Ideen bleiben, ihre Formen wechseln und sind in stetem Fluss. Mit einem Menschen, der ein lebendiges Streben nach dem Wahren, Guten, Schönen hat, lässt sich wol verkehren, wenn er auch hie und da mit seinen gesellschaftlichen Formén anstößt und taktlos erscheint, wenn er auch ein etwas semitisches Gepräge hat, ja wenn er auch ein absonderlicher, wunderlicher Heiliger ist. Die harte ungenießbare Schale umschließt oft einen edlen Kern, und die Gestalt eines Silen

birgt oft die Seele eines Sokrates. Endlich verfährt die Toleranz pädagogisch, weil sie weiß, dass jede Persönlichkeit entwicklungsfähig ist, dass manche Unvollkommenheiten mit gewissen Entwicklungsstufen gegeben sind und mit ihnen von selber verschwinden. Sie passt sich dem Bildungsgrade, dem Bedürfnis, der Empfänglichkeit an, sie achtet auf Alter, Geschlecht, Stand und Stellung, sie schont Unreife, Unklarheit, Unmündigkeit, Unbeholfenheit und richtet danach ihre Forderungen, geduldig wartend, bis Einsicht, Aufklärung, Erfahrung gewachsen sind. Sie sucht die Erscheinungen zu begreifen und das Berechtigte in ihnen aufzufinden, tout comprendre c'est tout pardonner. Sie trägt eben alles, duldet alles, hofft alles. Ohne solche Rücksichten wäre ein freier, friedlicher Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, Starken und Schwachen, Klugen und Dummen unmöglich, würde z. B. ein Missionar bei Heiden keinen Boden finden.

Man hat nun der Toleranz jeden sittlichen Wert abgesprochen und behauptet, sie sei nur eine Scheintugend, eigentlich weiter nichts als Gesinnungslosigkeit, eine charakterlose, verschwommene Gutmüthigkeit, Humanitätsschwindel, höchstens eine zweifelhafte, schwächliche, blutarme Tugend, die nur aus Not gemacht werde. Sie sei ein schwankendes Rohr und hänge den Mantel nach dem Winde; sie sei nicht kalt, nicht warm, beschönige alles, schmiege sich überall an und lasse sich alles gefallen; sie lebe und lasse leben; sie lasse alles gehen, wie es geht, lasse fünf gerade und Gott einen guten Mann sein um des lieben Friedens willen, um alles unter einen Hut zu bringen, um allen Streitigkeiten und Verdrießlichkeiten aus dem Wege zu gehen, oder weil schließlich doch alles „egal“ ist. Dergleichen Vorwürfe wenden sich an eine falsche Adresse und treffen eine Toleranz, die keine ist. Die echte Toleranz ist in der That eine Blüte der Humanität und setzt immer einen ziemlich hohen Grad von Bildung und eine vorurtheilsfreie, weitherzige Auffassung der Personen, Dinge und Verhältnisse voraus. Sie ist eine Tugend, denn ihre Grundlage, ihre Bestrebungen, Ziele und Mittel sind sittlichen Geistes, durchdrungen nicht bloß vom Geist der Liebe, sondern auch von dem der Wahrheit und Gerechtigkeit. Allerdings hat diese Tugend mehr einen weiblichen, als männlichen Charakter. Sie ist nicht ein Luther, der wie ein grober Waldrechter Stämme und Klötze ausreuten, Dornen und Hecken weghauen und Pfützen ausfüllen muss, sondern ein Melanchthon, der fein säuberlich und stille daherfährt und bauet und pflanzet, säet und begießt mit Lust, oder wie ein Nathan, der, in sich selbst sittlich klar und reif, besonnen und maßvoll, sich auf den

Umgang mit den verschiedensten Menschen versteht. Sie ist nicht aus hartem Erz gegossen, sondern aus lebenswarmem Marmor gebildet. Sie ist nicht ein Sturm, der Felsen zerreißt und Bäume entwurzelt, sondern ein sanfter Abendwind, der leise das Laub bewegt. Sie strahlt nicht den hellen Glanz der Sonne, sondern das milde Licht des Mondes aus. Sie ist nicht der strenge Richter, sondern der Anwalt, der seinen Clienten entschuldigt, Gutes von ihm redet und alles zum besten kehrt. Sie gleicht nicht dem rauhen Krieger, der Wunden schlägt, sondern dem Arzt, der mit behutsamer Hand die Wunde untersucht, und dem Samariter, der linderndes Öl in sie gießt. Sie hat nichts Schöpferisches, Bahnbrechendes, sie hat keine Grothaten aufzuweisen, welche die Früchte mächtiger Leidenschaften und aufflammender Begeisterung sind. In den Stürmen des Krieges, im Kampfe auf Leben und Tod verhallt leicht ihr Ruf; aber unter den Waffen ruhen auch die Künste des Friedens und schweigen selbst die Gesetze. Sie hält es mit dem Grundsatz: in necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas, die Liebe aber duldet auch der Sünden Menge. Sie ist die Tugend der Rücksichten, der Vermittelungen, der Ausgleichs; aber darin sind ihr auch andere Tugenden ähnlich, wie die Geduld, die Verträglichkeit, die Versöhnlichkeit. Sie ist in jeder Beziehung maßvoll, und ihre Saaten reifen nur langsam in ruhiger Zeit.

Ist die Toleranz eine Tugend mit einem positiven Inhalt und einem festen Kern, der im sittlichen Geist selbst besteht, so hat sie auch ihre bestimmten Grenzen, welche sie nicht überschreiten darf, wenn sie nicht ihr Wesen verleugnen will. Wollte man einwenden, die Liebe habe ja gar keine Grenzen, sie höre nimmer auf, sie dulde eben alles, so ist das insofern richtig, als die Tugend niemals in ihr Gegentheil sich verkehren kann und immer Tugend bleibt, überhaupt nur eine ist. Das hindert aber nicht, dass sie eine andere Gestalt annimmt, oder dass an Stelle einer besonderen Tugend eine andere besondere tritt. Denn die einzelnen Tugenden stehen nicht im Gegensatz, sondern dienen und ergänzen einander. So ist es mit der Liebe auf dem Gebiete der Erziehung, die doch ein sehr ernstes Gesicht zeigen und sich in die strengste Gerechtigkeit verwandeln kann. Und diese Grenzen können keine anderen als sittliche, vom Sittengesetz gezogene sein. Wenn sie das Recht der Persönlichkeit und der freien Selbstentwicklung achtet, in jedem Menschen den Menschen ehrt, jedem zugestehet, er selber zu sein, so achtet sie damit auch das Recht der eigenen Persönlichkeit mit ihren Anschauungen, Über-

zeugungen und Gewohnheiten. In vollem Maße kann nur der tolerant sein, der eine eigene Überzeugung hat, sie ausspricht und vertheidigt, für sie mit allen erlaubten Mitteln Propaganda macht, der überhaupt im Stande ist, für eine Wahrheit einzutreten und zu kämpfen. Die Toleranz ist von zufälligen Sympathien und Antipathien unabhängig, hat nichts mit Augendienerei, Menschengefälligkeit und Menschenfurcht zu thun. Sie ist allerdings geneigt, Opfer zu bringen; aber die Rücksicht auf den Schwächeren ist kein absoluter sittlicher Grundsatz; um der irrigen Meinungen und Neigungen des Schwächeren willen braucht man nicht die eigene Meinung für falsch zu halten oder aufzugeben, blos um ihm ein bitteres Gefühl zu ersparen, oder um sein Gewissen zu schonen. Darum bekämpft sie die Intoleranz, welche das Recht der Persönlichkeit nicht anerkennt; darum wird sie sich Beleidigungen, zumal absichtliche, niemals gefallen lassen. Sie hört überhaupt auf, wo sittliche Ideen, Forderungen, Zwecke verletzt werden, also gegenüber der Gemeinheit, Bosheit, gegenüber der bewussten Sünde, der Heuchelei, Scheinheiligkeit, gegenüber dem bewussten Beharren im Irrthum, gegenüber Lastern, Verbrechen und gemeingefährlichen Umtrieben. Doch können auch an sich unschuldige, gleichgiltige Dinge durch Zeitumstände wichtig und vom Gebiete der Toleranz ausgeschlossen werden. Fasten, Bilder, Reliquien waren in Luthers und Zwinglis Tagen keine Adiaphora; Blumen und andere Symbole können in politisch erregten Zeiten eine große Bedeutung erlangen, indem sie Principien vertreten. Wer nun ein ernstliches, sittliches Streben hat, kann leicht in den Ruf der Unduldsamkeit kommen; andererseits wer nach dem Lobe der Toleranz hascht, verkennt seine Stellung und Aufgabe in bedenklicher Weise.

Nach dem Gesagten ist die Toleranz ihrem Wesen nach doch etwas anderes als der Indifferentismus; sie ist auch nicht seine Tochter. Der Indifferentismus ignorirt einfach, aber eine fremde Persönlichkeit oder Überzeugung ignoriren heißt nicht sie toleriren. Er ist überzeugungslos, oder seine Überzeugung ist eine zufällige, gemachte, eigennützige, die bei Gelegenheit abgestreift wird wie ein Kleid. Der Indifferentismus ist interesselos; ihm liegt nichts am sittlichen Streben, an sittlichen Gütern, am Wole des Nächsten. Ihm ist alles gleich, Hohes und Niederes, Äußeres und Inneres, Materielles und Geistiges, Sachliches und Persönliches. Er ist nichts Positives, nichts Normales, keine schaffende Kraft, und verläuft in den Nihilismus; was würde aus dem Leben werden, wenn man ihn zum Princip erheben wollte! Am entgegengesetzten Ende steht der Fanatismus,

die Spitze der Intoleranz. Er ist absolutistisch, despotisch, wie die Toleranz constitutionell. Er will Einerleiheit, wie die Toleranz Mannigfaltigkeit. Er kennt keine Rücksicht, keine Schonung, er ist blind wüthender Eifer, der oft zum Wahnwitz führt. Er achtet nicht das Recht der Persönlichkeit und hält seine Art zu denken, zu fühlen, zu handeln für die alleinseligmachende. Er macht eine abweichende Überzeugung sofort zur Gewissenssache und spricht ihr die Sittlichkeit ab. Dem fanatischen Aristokraten ist jeder Demokrat, dem fanatischen Republikaner jeder Monarchist, dem fanatischen Orthodoxen jeder Protestantenvereiner ein schlechter Mensch, ein gemeingefährliches Subject. Der Fanatiker sucht seine Anschauungen mit allen Mitteln, List, Betrug, Gewalt, zur Geltung zu bringen; er schreitet vom Bekehrungseifer zur Anklage, zur Entziehung bürgerlicher Rechte und Ehren, zu Kerker und Scheiterhaufen. Als im Albigenserkreuzzuge bei der Eroberung der Stadt Albi gefragt wurde, was mit den Einwohnern geschehen solle, da ja auch viele Katholiken unter den Ketzern wären, rief der päpstliche Legat: „Schlagt nur todt, der Herr kennt die Seinen.“ Und im Nathan bleibt der Patriarch bei seinem: „Thut nichts, der Jude wird verbrannt.“ Dabei steht der Fanatiker durchaus nicht immer im Dienst des Egoismus. Die spanischen Inquisitoren, der Verfasser des Hexenhammers sind fromme und rechtschaffene Leute gewesen, und viele politische und religiöse Fanatiker haben ihre Macht nicht zu eigenem Nutzen verwendet, sondern für die Staats- und Religionsform, welche sie in gutem Glauben dem allgemeinen Wole für unumgänglich nöthig erachteten. Ferdinand II. vergoss Thränen bei dem Vollzuge der fürchterlichen Grausamkeiten, die er verordnete. Aus allem ergibt sich wol, dass wahre, bewusste, allseitige Toleranz keine leichte Sache ist, dass ihr Besitz viel geistige und sittliche Arbeit verlangt, weshalb auch so oft jemand nach der einen Seite hin tolerant, nach der andern intolerant sein kann, dass aber gerade diese sittliche Anstrengung auch ihre Zugehörigkeit zu den Tugenden beweist. Sie hängt ab von der Bildungsstufe der Person und wächst mit abnehmender Roheit; sie hängt ab von der materiellen oder geistigen Macht der Person und fällt offenbar einem Fürsten oder einem Genie am schwersten; sie ist aber auch durch das Gebiet bedingt, auf dem sie sich bewegt, und in dieser letzten Beziehung ist die religiöse Toleranz am schwierigsten zu gewinnen.

Die Religion gilt für das höchste geistige Gut, für das unabweisbarste geistige Bedürfnis des Menschen, ihre Wahrheiten für die

wichtigsten und wertvollsten. Man sollte nun meinen, gerade hier sei die Toleranz am nothwendigsten und am leichtesten; denn Religion und Glaube sind ohne Freiheit nicht denkbar, ohne Naturwüchsigkeit, Ursprünglichkeit und Aufrichtigkeit wertlos; ihr Wesen besteht nicht in gewissen Vorstellungen von Gott, sondern ist Ergebung in Gott. Jeder hat seinen eigenen Glauben zu erringen, seine eigenen inneren Erfahrungen zu sammeln, und ist dafür allein Gott Rechenschaft schuldig und verantwortlich; und was er so unter Beihilfe seiner Mitmenschen gewonnen hat, das bildet dann den Kern seiner Persönlichkeit. Aber gerade hier wird das Recht der Persönlichkeit, die Gewissensfreiheit am wenigsten geachtet, und wie die Geschichte lehrt, ist fast jede Religion in der Praxis mit Intoleranz verbunden, und die größten Greuel hat von jeher der religiöse Fanatismus verübt. Das Alterthum kannte die Persönlichkeit des Menschen als solchen nicht, der Mensch ging im Staate oder in der Kaste auf; die Sklaverei war allgemein verbreitet durch Sitte und Gesetz, Mann und Weib nicht gleichberechtigt. Von den heidnischen Religionen gab sich keine für die alleinseligmachende aus; sie duldeten einander und wurden vom Staat geduldet, solange sie ihm nicht gefährlich schienen. Der römische Staat zeigte eine weitgehende Toleranz; anstatt den unterworfenen Völkern seinen Cult aufzudrängen, übertrug er vielmehr deren Götter in sein Pantheon, damit dieselben keinen Grund fänden, der mächtig wachsenden Republik zu zürnen. Man freute sich, dass die alten Schutzgötter wieder eine Verstärkung erfahren hatten, baute ihnen Kapellen und feierte ihre Feste. Kam ein Grieche oder Römer in ein fremdes Land, so brachte er die dortigen Götter bald in Einklang mit den entsprechenden seiner Heimat. Auch die jüdische Religion war anfangs nicht intolerant, aber sie wurde es, als sie das eigentliche Wesen des jüdischen Staates wurde und die Kraft und Bestimmung in sich fühlte, Weltreligion zu werden. Vom Judenthum vererbte sich die Intoleranz auf die christliche Kirche und den Islam. Zunächst schlug die Toleranz des römischen Staates aus politischen Gründen in ihr Gegentheil um. Das Christenthum erschien gemeingefährlich und wurde verfolgt, als sein exclusiver Charakter erkannt wurde, namentlich in seinem Verhalten gegen den gewissermaßen zur Staatsreligion gewordenen Kaisercultus, als es die alleinseligmachende Religion sein wollte, als es mit dem Hinweis auf das Himmelreich den Standpunkt des römischen Bürgers verrückte. Als nun die Religion des Geistes und der Liebe Staatsreligion geworden war, wurde das erste Ketzterblut vergossen, und seitdem blieb der Verfolgungsgeist

in der Kirche, und viel mehr Christen kamen durch fanatische Christen als durch Heiden um. *Ecclesia non sinit sanguinem* war eine leere Phrase; sie glaubte sich im alleinigen Besitz der Wahrheit und für das Heil der Welt verantwortlich. Die Toleranz des hohenstaufischen Kaisers Friedrichs II. war im Mittelalter eine vereinzelt erscheinende Erscheinung, die Inquisition die organisierte Intoleranz. Die Reformation vertrat das Recht der Gewissensfreiheit wie das Recht der Persönlichkeit überhaupt; aber erst durch blutige Kriege wurde die Toleranz im Princip und in der Theorie erkämpft und in Gesetzen anerkannt; in der Praxis blühte der Glaubenshass zwischen Katholiken und Protestanten, Lutheranern und Reformirten, Kirchen und kirchlichen Secten fort. Luther, Calvin, Paul Gerhardt tragen mancherlei Züge von Intoleranz. „Wie unfähig der bornirte Glaubensfanatismus ist, durch die Erfahrungen zu lernen, zeigt u. a. das Gutachten des sächsischen Hoftheologen Hoe von Hohenegg zur Zeit des Prager Friedens 1635. Darin heißt es noch immer trotz der 17jährigen Greuel des 30jähr. Krieges: So hell als die Sonne am Mittag scheint, so wahr ist es, dass die Calvinische Lehre voller erschrecklicher Gotteslästerungen, abscheulichen Irrthums und Greuel stecke und Gottes heiligem geoffenbarten Worte diametraliter entgegenlaufe. Für die Calvinisten die Waffen ergreifen, ist nichts anderes, als dem Urheber des Calvinismus, dem Teufel, Reitersdienste leisten. Zwar soll man sein Leben für seine Brüder lassen, aber die Calvinisten sind nicht unsere Brüder in Christo, sie unterstützen, wäre sich und seine Kinder dem Moloch opfern. Man soll seine Feinde lieben, aber die Calvinisten sind nicht unsere, sondern Gottes Feinde.“ (Häusser, Geschichte des Zeitalters der Reformation.) Das Zeitalter der Aufklärung, ein Friedrich, ein Joseph, die großen Dichter und Gelehrten haben für die Toleranz gearbeitet, Lessing hat ihr im Nathan ein unvergängliches Denkmal gestiftet, die Hohenzollern schrieben sie auf ihre Fahne. Aber selbst die große Revolution war nicht frei von Intoleranz. Hören wir eine Stimme aus den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts. „Wenn mir's um irgend einer Ursache willen lieb ist, dass ich noch lebe, so ist es deswegen, weil ich noch Tage erlebt habe, in denen der Geist der Duldung und der Liebe auch gegen Irrende seinen beschirmenden Fittich immer weiter ausbreitet. Denn besonders in dieser Rücksicht kann ich euch, die ihr den vollen Tag erleben werdet, den ich nur dämmern sehe, zurufen: Jetzt ist die angenehme Zeit, jetzt ist der Tag des Heils. Viele Propheten und Könige sehnten sich zu erleben, was ihr erlebt, und waren so glücklich nicht. Die sanfte, friedliche

Religion Jesu Christi ist unter Kämpfen, ach unter nur zu blutigen Kämpfen aufgewachsen zu dem Baume, der jetzt die Hälfte des Erdkreises überschattet. Bald Verfolgerin, bald verfolgt, bald zum Streit gegen ihre eigenen abtrünnigen oder für abtrünnig gehaltenen Kinder furchtbar gerüstet, stand sie in den meisten Jahrhunderten da, und Furcht und Zorn und flammende Rache entstellten die Züge, an denen sie nach dem Willen ihres Stifters kenntlich sein sollte. Aber gelobt sei Gott, sie scheinen vorüber zu sein, jene Tage. Der Fanatismus liegt in Ketten, zwar nicht ganz ohne Kraft und Lust, sich einst wieder los zu machen; aber der Genius der Menschheit scheint über ihm zu wachen, dass er sein Schlangenhaupt nie wieder erhebe. Der Arm, der sonst Bannstrahlen von schrecklicher Wirkung schleuderte, ist wenigstens für dies Geschäft erstorben, und die heilige Einfalt liefert keine Beiträge mehr zum Scheiterhaufen des Ketzers. Der Geist der Liebe weht, zwar noch nicht mit der Kraft, mit der er sollte; aber sein erster Frühlingshauch ist doch so milde, und wer kann mir's verdenken, wenn ich beim ersten Schmelzen des Schnees über einige rauhe Tage, die noch kommen können, hinwegsehe und die Blüte des Maies ahne?“ So sagte Dinter in einer seiner kleinen Reden an Volksschullehrer, und er sprach es unzweifelhaft aus dem Geiste seiner Zeit heraus. Wie aber steht es heute nach zwei Menschenaltern? In keiner Zeit sind die freiheitsfeindlichen Folgerungen, die hierarchischen Ansprüche des römischen Systems so entschieden gezogen, so rücksichtslos der Welt verkündigt und jeglichem besseren Bewusstsein ins Angesicht geschleudert, wie in dem Schreiben der Encyklika und des Syllabus, in dem Glaubenssatz von der Unfehlbarkeit des Papstes. Die Lehre vom christlichen Staat, die Forderung der Umkehr der Wissenschaften, die Predigt des Antisemitismus weisen darauf hin, dass auch heute der Geist der Intoleranz noch lange nicht geschwächt ist. Selbst in dem Staate bürgerlicher und kirchlicher Freiheit, in der nordamerikanischen Union, wo Staat und Kirche getrennt sind, ist noch nicht der Zauberstab gefunden, diesen Geist zu beschwören; es gibt auch dort eine wenn auch unblutige Inquisition in der allgemeinen Meinung einer Kirchenpartei.

Man hat nun angesichts solcher Thatsachen behauptet. Toleranz könne ohne Schädigung, Schwächung und Lähmung des Glaubens nicht geübt werden, die Intoleranz gehöre nicht blos zeitweisen politischen und socialen Strömungen an, sondern sie sei ein notwendiges Moment, eine notwendige Consequenz, oder wenn man will, ein notwendiges Übel der Religion; wo Religion sei, sei auch Intoleranz.

Fanatismus, zumal wenn sie den Anspruch erhebt, Weltreligion zu sein; man beleidige das religiöse Gefühl, wenn man Toleranz fordere. Man hat gefragt: Kann und darf der Monotheist gegen den Materialisten, Atheisten und Polytheisten tolerant sein? Der aufgeklärte, aufrichtige Christ gegen den Heiden, der Menschenopfer für zulässig hält, gegen die Shakers, die Heilsarmee und andere Auswüchse des Christenthums? Muss er nicht dem Buddhisten mit dünnen Worten sagen: Deine Zähne und Knochen und heiligen Rösche von Buddha mögen als Zeichen der Pietät ganz annehmbar sein, für Seelenheil und Seelenseligkeit sind sie nichts als alter Plunder? Dein Glaube an die Unfehlbarkeit deines Dalailama ist nicht bloß Aberglaube, sondern Wahnsinn? Muss er nicht die satirische Geißel über jeden religiösen Aberglauben schwingen? Würde ihn aber daran nicht die Toleranz hindern, weil die Person in ihren heiligsten Gefühlen gekränkt würde? Ferner: Wäre das Judenthum inmitten des Heidenthums nicht unterdrückt worden, wenn es tolerant gewesen? Hätte das Christenthum den weltumbildenden Einfluss erlangt, und wäre es nicht in die Schlawheit des milden Buddhismus versunken, wenn es tolerant gewesen? Wo bleibt also in einer lebendigen Religion Platz für Toleranz? — Auf dergleichen Fragen ist zunächst zu antworten, dass es im Wesen keiner Religion liegt, intolerant zu sein, am allerwenigsten im Wesen der universellsten Religion, des Christenthums, welches die Religion des Geistes und der Liebe ist, und dass die Folgen des Fanatismus überall nur äußerliche, nur Scheinerfolge gewesen sind. Die Freunde der Religion müssten sich auch von allen Toleranzbestrebungen zurückziehen, und dadurch würde nur die Religion selbst leiden und ein Krieg aller gegen alle entstehen. Schon wenn Freunde miteinander übereinkommen, über religiöse Dinge um der Eintracht willen nicht miteinander zu sprechen, so gewinnt dabei weder die Religion, noch die Toleranz, noch die Freundschaft. Es lohnt aber doch näher zu untersuchen, warum so häufig die Intoleranz im Gefolge des Glaubens erscheint, und wie die Toleranz auch auf dem Gebiete des kräftigsten religiösen Lebens noch immer freien Spielraum hat.

Der Gläubige besitzt die höchsten Wahrheiten und heiligsten Güter seiner Religion, bei denen es sich um die Einigung mit Gott, um den Frieden des Herzens, um das ewige Seelenheil handelt, in einer seiner Bildung entsprechenden Anschauungsform; aber Inhalt und Form sind ein Ganzes und haben für ihn absoluten Wert und absolut bindende Kraft; für ihn ist sein Glaube der allein richtige

und alleinseligmachende. Wenn er aber Gott angehören will, muss er alles Widerstreben des eigenen Innern aufgeben, allein dem göttlichen Willen dienen und ihn zu verwirklichen streben; Lauheit und Gleichgiltigkeit in dieser Beziehung ist durchaus unstatthaft. So durchdringt und bestimmt denn der religiöse Glaube die ganze Persönlichkeit, und so ist der fromme Mensch als solcher im Punkt des Glaubens von Natur sehr reizbar. Durch jeden anderen Cultus wird seine Ruhe gestört, sein Glaube in Frage gestellt; wer diesen antastet, trifft ihn selbst. Jedes abfällige Urtheil über seine Glaubensüberzeugung erscheint ihm als eine persönliche Beleidigung. Dem Andersglaubenden steht er bald als Feind gegenüber und spricht ihm Sittlichkeit und Seligkeit ab. Er ist nicht blos zur energischen Abwehr aller Angriffe stets bereit, da es sich für ihn um seine geistige und sittliche Existenz handelt, er wird auch leicht zum Märtyrer seiner Überzeugung. Aber er kann dabei nicht stehen bleiben; die höchste Idee hat auch die am meisten bewegende Kraft. Was er als Wesen, Wahrheit, Willen Gottes erkannt hat, verlangt wegen seines absoluten Wertes gebieterisch weitere Anerkennung und Verwirklichung. Es wird ihm unmöglich, jeden nach seiner Façon selig werden zu lassen; das würde ja eine Beeinträchtigung des göttlichen Willens sein. Lessing lässt im Nathan Recha von ihrer Gesellschafterin Daja sagen: „Die arme Frau ist eine von den Schwärmerinnen, die den allgemeinen, einzig wahren Weg nach Gott zu wissen rühmen und sich gedrunken fühlen, einen jeden, der dieses Wegs verfehlt, darauf zu lenken. Kaum können sie auch anders. Denn ist's wahr, dass dieser Weg allein nur richtig führt, wie sollen sie gelassen ihre Freunde auf einem andern wandeln sehen, der ins Verderben stürzt, ins ewige Verderben; es müsste möglich sein, denselben Menschen zur selben Zeit zu lieben und zu hassen.“ Indem nun der Gläubige nicht blos der religiösen Wahrheit selbst, sondern auch seiner eigenen persönlichen Auffassung oder der seiner Kirche absoluten Wert beilegt und damit Inhalt und Form, Religion und Lehre, Glauben und Glaubensfassung vermischt und gleichstellt, und indem er zugleich alle Entwicklungsfähigkeit, Gewissensfreiheit, alle sittlichen Rücksichten außer acht lässt, kommt er dazu, einen einzigen bestimmten Glauben oder Cultus für alleinseligmachend zu erklären. Und nun beginnt er seine Jagd auf Seelen um Gottes willen, als sein Werkzeug, als der von ihm bestellte Vormund. Zuletzt ist ihm um des hohen Zweckes willen jedes Mittel recht, Gewalt, List, frommer Betrug, um Leib und Seele des Menschen für Erde und Himmel zu retten, um ihn der

göttlichen oder menschlichen Glaubensautorität zu unterwerfen und ihn um jeden Preis selig zu machen. Damit ist der Fanatiker fertig, und kommt die äußere Macht hinzu, dann wehe der armen Ketzersseele; der bornirte Fanatismus ist darum so unheilvoll, weil er unheilbar ist.

Ganz anders handelt der Tolerante. Er unterscheidet die absoluten religiösen Wahrheiten von ihren relativen Formen und vergisst nicht, dass auch seine eigene und seiner Kirche religiöse Weltanschauung nur ein Glied in dem Entwicklungsgange des religiösen Bewusstseins ist, also nur relativen Wert hat. Dies thut der Energie und Intensität seines Glaubens keinen Eintrag. Ihm gelten nicht alle möglichen Glaubenssätze und Glaubensformen gleich, weil sie alle nur relative Wahrheit haben; das wäre eben Indifferentismus. Es ist ihm nicht gleichviel, ob er einen Menschen für unfehlbar halten soll oder nicht, ob er sich zu einer Religionspartei bekennen soll, die durch blendende Ceremonien den Sinnen schmeichelt und die Religion in einem prächtigen Cultus aufgehen lässt, oder unter mystischen Ausdrücken den Sinn der Religion verhüllt und Gefühl und Phantasie schrankenlos herrschen lässt. Er übersieht keineswegs, dass in der einen Religion mehr Licht und ein reinerer und stärkerer Antrieb zum Guten zu finden ist, als in der anderen; und er weiß, dass der religiöse Indifferentismus die Religion wechselt, sobald er davon äußere Vortheile hofft. Darum gibt er weder das Recht noch die Pflicht auf, für seine Überzeugung zu handeln, zu arbeiten und zu streiten; er missionirt für sie in dieser oder jener Weise, er bekämpft den Aberglauben in jeder Gestalt. Aber — und das ist das Entscheidende — sein Glaubeuseifer hat Schranke, Maßstab und Correctiv an den sittlichen Ideen. Ob die religiösen oder die sittlichen Ideen die höchsten und letzten, ob sie gleichberechtigt sind, das ist eine streitige Frage. Was aber nicht Streitig ist, das ist ihr Wechselverhältnis, sie begrenzen, ergänzen und dienen sich gegenseitig. Der Geist der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe ist ein Geist der Freiheit, aber auch ein Geist der Zucht und verfährt als solcher immer pädagogisch; und unter diese Zucht des sittlichen Geistes stellt er sich und seinen Glauben. Er kennt keinen Ketzer, dem er um seiner Ketzerei willen Sittlichkeit und Seligkeit absprechen müsste, und wenn er einen kennt, würde er ihn nicht verbrennen, sondern belehren. Er weiß, dass der religiöse Fanatismus mit seinen unsittlichen Mitteln am allerwenigsten einen Platz auf dem Gebiete des Christenthums hat, dass er vielmehr ein Armuthszeugnis für dasselbe ist, indem er an der siegreichen Macht

der Wahrheit zweifelt; er weiß, dass Thaten, wie die Abschachtung der Baalspriester durch Elias oder die gewaltsame Bekehrung der Sachsen durch Karl d. G., wol aus dem Geiste der Zeit und aus den Zielen der Personen zu erklären und zu entschuldigen, aber niemals vom Standpunkt der Humanität zu rechtfertigen sind. Er bestimmt den Wert des Menschen nach seiner Gesinnung. Er lässt der fremden religiösen Überzeugung Freiheit, sich auszusprechen, sich im Cultus darzustellen, religiöse Gemeinschaften zu bilden. Er traut der religiösen Wahrheit viel zu viel Lebenskraft zu, als dass er ihr durch allerlei unlautere Mittel zu Hilfe kommen sollte, und weiß, dass sie zeitweise wol entstellt, aufgehoben, unterdrückt werden kann, dass sie aber immer wieder triumphirend hervorbricht, aus eigener göttlicher Kraft. Seine eigene Überzeugungstreue wird ihn niemals abhalten, einen Gegner, wenn er ihn auf dem Boden des praktischen Christenthums trifft, über alle Lehrunterschiede hinaus freudig die Bruderhand zur Gemeinschaft zu reichen. So gelten für die religiöse Toleranz keine anderen Grundsätze als für die Toleranz überhaupt, und so lassen sich Religion und Toleranz sehr wol vereinigen. Eine tolerante Weltanschauung entwickelt sich am meisten immer da, wo sittliche Ideen in den Vordergrund gestellt sind und der Vorstellungskreis des Glaubens und der Phantasie zurücktritt.

Thesen über die Psychologie resp. Anthropologie im Lehrerseminar.

Von *Dr. H. Keferstein-Hamburg.*

Da Herr Seminardirector Largiadèr-Straßburg wenige Wochen vor dem Termin des Carlsruher Seminarlehrertages aus Gesundheitsrücksichten sein persönliches Erscheinen auf demselben in Frage gestellt hatte, so bat mich Herr Seminardirector Leutz auf Grund meiner früheren Zusage eines Correferats über „Die Psychologie im Seminar“ um Übernahme des Hauptreferats. Wie aus dem Berichte über den Seminarlehrertag ersichtlich ist, hat Herr Largiadèr doch noch kommen und sein Referat bieten können. Es war mir indessen die Aufgabe gestellt worden, jenes Thema zu fixiren, und so möge es gestattet sein, die von mir in Aussicht genommenen Thesen über obiges Thema hier mitzutheilen.

1. Sofern wir es in aller Erziehung — als deren immanenten Bestandtheil wir den Unterricht auffassen — mit einer fördernden, unterstützenden, resp. beschleunigenden Entwicklung des im Menschen von Natur Gegebenen und Angelegten zu thun haben, ist die Kenntnis des Menschen als seines eigenthümlichen Arbeitsfeldes dem Erziehenden unentbehrlich.

2. Unter Menschenkenntnis pflegt man zunächst und für gewöhnlich die Kenntnis menschlicher Seelenzustände, insbesondere des menschlichen Fühlens, Strebens, Wollens, menschlicher Charaktere, der Neigungen, Schwächen oder Vorzüge und gewisser Eigenthümlichkeiten von ganzen Classen oder Ständen zu verstehen. Im wahren Sinne des Wortes umfasst die Menschenkenntnis:

a) die Kenntnis vom menschlichen Körper, sowol nach anatomischer, wie physiologischer Seite, also z. B. Einsicht in die Structur des Knochengerstes, in das Muskel- und gesammte Gefäßsystem, in die Arten und Functionen der Nerven, des Gehirns u. s. w., in die

Wechselbeziehung zwischen verschiedenen leiblichen Organen, in die Bedingungen ihrer normalen Thätigkeit und in die Ursachen ihrer krankhaften Störungen, sowie in die gesammte diätetische Behandlung und Pflege des Leibes;

b) die Kenntnis der seelischen Zustände, Vorgänge und Thätigkeiten nach intellectuellem, wie nach Seite des Gefühlslebens und des sich daran unmittelbar oder mittelbar anschließenden;

c) die Kenntnis von der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, d. h. zwischen leiblichen und seelischen Vorgängen;

d) die Kenntnis des allen Menschen Gemeinsamen, Eigenthümlichen und wiederum der specifischen Unterschiede innerhalb der Menschheit, also Bekanntschaft mit dem Individuellen der Rassen, Völkerschaften, — oder der Stände, Berufsclassen, Altersstufen, Geschlechter, Besitzenden und Nichtbesitzenden, — oder der einzelnen Persönlichkeiten.

3. Sofern der Zögling vom frühesten Alter an ununterbrochen in reichster Wechselbeziehung zu den mannigfachsten Gegenständen und Verhältnissen der ihn umgebenden Welt steht, zu denen er theils leidend und empfangend, theils thätig und mittheilend sich zu verhalten, mit denen er sich jedenfalls in einer bestimmten Weise auseinandersetzen hat, so ist dem Erzieher auch diese Welt von Objecten, innerhalb deren der Zögling heranzubilden ist, nothwendig ein Feld des Studiums.

4. Beides zusammengenommen: die Kenntnis des Menschen und der ihn umgebenden Welt, für welche und innerhalb deren derselbe zu erziehen ist, befähigt erst zu einer bewussten und darum erspriesslichen erzieherischen Thätigkeit.

5. Die Hauptfactoren, zu denen der Zögling in das rechte Verhältnis gebracht werden muss, sind: die Natur, die menschliche Gesellschaft und als höchster Urquell und erhaltender Mittelpunkt alles Seienden: die Gottheit. Hieraus ergibt sich, dass zunächst die Erziehungsziele unter steter Controle der anthropologischen Kenntnis des Erziehers mit steter Rücksicht auf die genannten Factoren zu suchen und aufzustellen sind.

6. Aber auch die Mittel und Wege, die zu jenen Zielen führen, wollen, ja müssen von dem Zusammenwirken der unter 4. aufgeführten Kenntnisse aus gesucht und gewonnen werden.

7. Wollten wir uns nach anderweitigen Motiven und Ausgangspunkten der erzieherischen Thätigkeit, als den von uns im Vorstehenden geforderten, umsehen, so würden wir auf etwa folgende stoßen:

a) völlig unbewusstes Einwirken auf die zu Erziehenden, also bloßer roher Empirismus, Herrschaft der Tradition, der Gewohnheit, der Mode;

b) bewusstes, aber von der Erziehung fremdartig gegenüberstehendes Gesichtspunkten ausgehendes erziehlisches Einwirken auf die Jugend; also z. B. Macht des Parteistandes in politischer, socialer und religiöser Richtung; specifisch kirchliche oder national-politische Motive; aber auch der bloße rohe Utilitarismus ist hierher zu ziehen, bei dem es sich in der Erziehung um die Cardinalfrage nach dem kürzesten Wege zu möglichst einträglichem Verdienst handelt.

8. Als schwer zu besiegende Hemmnisse einer von ihren wahren Grundlagen ausgehenden Erziehung ergeben sich vor allem die Noth des Lebens oder local-geographische Einflüsse, oder die Verblendung einseitiger Parteistandpunkte, oder absolute geistige Roheit u. s. w.

9. Die anthropologischen Kenntnisse des Erziehers sollen sich darin bekunden, dass er von jedem pädagogischen Verfahren, das er einschlägt, Rechenschaft abzulegen im Stande ist, dass er also seine gesammte erziehlische Thätigkeit mit Bewusstsein und von klaren Principien aus unternimmt, mag es sich nun dabei um Aufgaben der intellectuellen, ethisch-religiösen oder leiblichen Erziehung handeln. Der mit anthropologischem Wissen ausgestattete Erzieher weiß ebenso wol die erreichbaren Aufgaben, wie die zu deren Lösung führenden Mittel und Wege richtig oder doch mit bestimmten Gründen darzulegen; er ist in der Lage, das gesammte Erziehungswerk theoretisch zu begründen.

10. Der anthropologische Unterricht beginnt — einen sechsjährigen Seminarcursum, incl. einen dreijährigen Präparandencursus vorausgesetzt — in der höchsten Classe des Präparandiums und erscheint hier zunächst als ein Zweig der Naturwissenschaft. Die Anatomie wird im Anschluss an die vorausgegangenen analogen Capitel aus der Zoologie durchgenommen. Die 3. Seminarclasse fährt mit der Physiologie fort und bringt diese in mannigfachen Zusammenhang mit den hygienischen Gebieten der Pädagogik resp. mit einer schon hier zu bietenden „Schulgesundheitslehre“. In der 2. Seminarclasse folgt die Darbietung der Hauptlehren der Psychologie mit stetem Hinweis auf die pädagogische Verwertung der betreffenden Abschnitte. In der Prima des Seminars wird die psychologische Pädagogik theils im Zusammenhang durchgearbeitet, theils zu zahlreichen praktischen Übungsaufgaben herangezogen.

11. In Verbindung mit der anthropologischen Belehrung treten

ununterbrochen zahlreiche Übungen, sowie eigene Beobachtungen der Seminaristen. Die Beobachtungen am eigenen Ich, sowie an dritten Personen sowol aus der unmittelbaren lebendigen Umgebung, als auch aus der Geschichte und dramatisch-epischen Poesie sind zu fixiren und zur Begründung oder Beleuchtung der besprochenen Lehrsätze zu verwerten. Die Aufzeichnung und theoretische Verwendung solcher Beobachtungen ist eine stehende Aufgabe für den psychologischen Unterricht.

12. Die an „Übungsschulen“ vorzunehmenden Beobachtungen werden nur da mit einigem Erfolg angestellt werden können, wo der Seminarist in kleinen Classenkörpern vielfache Beschäftigung findet, so dass er vielfachen Umgang mit einer bestimmten, ihm überwiesenen Anzahl von Schülern pflegen kann. Dieser Umgang muss sich außer auf den Unterricht auch z. B. auf gemeinsame Excursionen, Spiele n. s. w. erstrecken. Dabei dürfen die häuslichen Verhältnisse der Schüler nicht unbeachtet bleiben. Die Führung von Individuentabellen und die Berichterstattung über die angestellten Beobachtungen und gemachten Erfahrungen gehören zu den regelmäßigen Übungsaufgaben im Dienste der psychologischen Schulung.

13. Mit der Behandlung eines jeden Hauptcapitels der Psychologie steht die Beantwortung einer Reihe von Fragen in Verbindung, die zur Erreichung eines vollen Verständnisses, sowie zur didaktisch-pädagogischen Anwendung desselben dienen sollen. Haben wir z. B. das Capitel von der Wechselbeziehung zwischen Leib und Seele behandelt, so stellen wir u. a. folgende Fragen und Aufgaben: Welche weiteren Beweise außer den im Unterricht angeführten lassen sich für diese Wechselbeziehung anführen? wie stellt sich dieselbe in den und den Fällen dar? welche Anforderungen ergeben sich aus derselben z. B. für die Menge des Unterrichtsstoffes oder der häuslichen Aufgaben, für die Einrichtungen der Schulgebäude und Classenzimmer, für die Handhabung der Regierung und Zucht bei einzelnen Schülern und ganzen Classen? etc. etc. Haben wir das Capitel „Gefühle“, so fragen wir u. a. nach der pädagogischen Bedeutung des Gefühlslebens im allgemeinen und bestimmter einzelner Gefühle im besonderen, ferner nach den Mitteln, gewisse Gefühle zu beleben und zu stärken, anderen abschwächend entgegenzutreten. Wir können dabei bestimmte Schemata für die Reihenfolge der Übungsaufgaben feststellen, um uns und die Zöglinge möglichst rasch und sicher in dem zur Bearbeitung vorliegenden Gebiete zu orientiren. — Beim Capitel vom „Denken“ lassen wir nicht bloß den Process desselben angeben, sondern auch eine

Menge Beispiele für die denkende und zum Denken führende Behandlung verschiedener Lehrstoffe bearbeiten. Da fragen wir also z. B. nach der rationalen Durcharbeitung gewisser Aufgaben des sprachlichen, geographischen, geschichtlichen Unterrichts u. s. w.

14. Bei solcher fortgesetzter Verknüpfung psychologischer Belehrung mit der Lösung pädagogischer Aufgaben wird der Seminarist nicht bloß zu psychologischen „Kenntnissen“, sondern zu psychologischer Bildung, d. h. zu psychologischer Durchdringung seiner gesamten pädagogischen Praxis, somit aber zu dem höchsten denkbaren Erfolge seiner Beschäftigung mit Psychologie gelangen! Das Ergebnis ist hier ein vollbewusstes, von klaren Grundsätzen ausgehendes pädagogisches Arbeiten, das, unbeirrt durch alle fremdartige Motive und in schöner Unabhängigkeit von bloßer Gewohnheitspädagogik, lediglich auf sittlich berechnete oder nothwendige, sowie psychologisch möglich-erreichbare Ziele hinarbeitet und sich auch in seinen Mitteln und Wegen nur von Ethik und anthropologischen Lehren leiten und bestimmen läßt.

15. Ganz besonders reichen Anlass zu psychologischer Schulung müssen die sich an die praktisch-pädagogischen Übungen anschließenden kritischen Besprechungen in den Conferenzen darbieten. Sie können es, wenn bei diesen Besprechungen der geleisteten Arbeiten alle die psychologischen Gesichtspunkte und Doctrinen herangezogen und geltend gemacht werden, die z. B. für die Wahl oder die Behandlung und Einübung eines Unterrichtsstoffes maßgebend sein müssen. Wie die Anerkennung einer praktischen Leistung, so müssen auch alle Ausstellungen über dieselbe mit Berufung auf die betreffenden psychologisch-didaktischen Lehren motivirt werden.

16. Daraus ergibt sich aber auch die Nothwendigkeit, dass der Seminarist in eine bestimmt ausgeprägte psychologische Lehre eingeführt werde. Aus dieser muss er gewisse Grundanschauungen und Hauptsätze, mit denen sich dann im pädagogischen Wirken und in der pädagogischen Theorie wirtschaften läßt, gewonnen haben. Dies hindert jedoch und darf nicht behindern, dass auch die psychologische Erkenntnis — auf Grund immer fortgesetzter Beobachtungen und Erfahrungen — als etwas der Fortentwicklung und des weiteren Ausbaues Fähiges angesehen werde.

17. Die im Vorstehenden geforderten zahlreichen Übungen im Dienste der tieferen Einführung in die psychologische Pädagogik legen es nahe, dass die schriftlichen Arbeiten der Seminaristen, wenigstens der beiden obersten Classen, sich vorwiegend um die hier

genannte Aufgabe bewegen, dass also auch der deutsche Aufsatz sich vornehmlich auf dem angedeuteten Gebiete bewege. Und das ist ja zugleich eine Befriedigung der Forderungen des Principis der Concentration im Unterricht. (Dem entsprechend werden auch die Übungen, die sich an die Behandlung der Logik anschließen müssen, mit der Stilistik und den Stilübungen des deutschen Unterrichts zu verbinden sein.)

18. Soll nun aber den im Vorstehenden aufgestellten Forderungen im Seminar genügt werden, so müssen alle äußeren, wie inneren Einrichtungen des Seminars, wie der Seminarübungsschule den Stempel des Mustergiltigen an sich tragen; es muss hier der Beweis geliefert werden, dass man nicht bloß anthropologische Kenntnisse mitzuteilen und zu verbreiten, sondern auch in voller Realisirung zu verwerten und zu erproben verstehe. Wenn irgend eine Lehranstalt den allseitigen Ausdruck ernster psychologisch-pädagogischer Arbeit an der Stirn tragen muss, so gewiss das Lehrerseminar und die mit ihm in organischer Verbindung stehende Übungsschule.

19. Bei der außerordentlichen Schwierigkeit und Mannigfaltigkeit pädagogischer Aufgaben wird es gleichwol unmöglich sein, den anthropologisch gebildeten Lehrer schon im Seminar fertig zu stellen; man wird sich mit einer gründlichen Vorbereitung, mit einem glücklichen Antriebe zu fortgesetzten Studien im genannten Gebiete begnügen müssen. Erst wenn zu der psychologischen Schulung die pädagogische Begeisterung, d. h. wahre und tiefe Liebe zum pädagogischen Berufe hinzugetreten, sowie ein wahrhaft pädagogischer Geist in allen Schulen sich verbreitet haben wird, der die im Seminar gemachten Anfänge, den hier gelegten Grund weiter zu führen, fest zu halten und zu befruchten im Stande ist — erst dann wird die psychologische Vorbereitung im Lehrerseminar den rechten dauernden und tiefgehenden Erfolg haben.

Schlussbemerkungen.

Dass wir zu den der psychologischen Bildung dienenden Übungen und Aufgaben außer der Beantwortung psychologisch-didaktischer Fragen u. a. auch Auszüge und Referate aus psychologischen Lehrbüchern, Monographien etc. rechnen, haben wir nur darum nicht besonders erwähnt, um der Besorgnis vor zu großen Ansprüchen an die Seminaristen keinen Raum zu geben. Wir werden sehr zufrieden sein dürfen, wenn dergleichen literarische Studien nach der ersten Lehrer-

prüfung — also der Abiturientenprüfung der Seminaristen — ihren Anfang nehmen und sich dann in die Zeit der beruflichen Praxis fortsetzen. Vielleicht aber empfiehlt es sich, in der deutschen Lectüre der Seminaristen auch eine Reihe psychologischer Aufsätze durchzuarbeiten, daraus mündliche und schriftliche Referate fertigen zu lassen, sodann bei der Lectüre von Dichtungen und wo sonst, wie namentlich in der Geschichte, sich ungesucht dazu Gelegenheit findet, psychologische Stoffe aufzugreifen und mit den psychologischen Lehren in Beziehung zu bringen. Eine solche Unterstützung des eigentlich psychologischen Unterrichts durch die übrigen Unterrichtsstoffe muss jedem unbefangenen Denkenden willkommen sein.

In betreff der Reihenfolge, in welcher die gesammten pädagogischen Fächer im Seminar zu bieten seien, diene Folgendes. Ohne Zweifel lässt sich die Anthropologie nach ihren beiden Hauptrichtungen, der Somatologie und Psychologie, von vornherein mit didaktischen und allgemein pädagogischen Auseinandersetzungen und Belehrungen vortrefflich verknüpfen. Die Behandlung der Hauptcapitel aus der Anatomie und namentlich der Physiologie leitet von selbst zur Besprechung der Hygiene und des in ihrem Dienste zu Leistenden hinüber. Der Lehrer der Gymnastik und des Gesanges kann und muss hier die vorzüglichsten Anhaltspunkte für sein Verfahren erhalten; nicht minder aber müssen diese somatologischen Belehrungen die leitenden Grundsätze für alles in die Schulhygiene Einschlagende und hier zu Beachtende darbieten. Besonders entscheidend tritt hier freilich noch das ganze Capitel von der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, wohin wir ja in gewissem Sinne auch den Zusammenhang zwischen der Sinnesthätigkeit und der gesammten intellectuellen Entwicklung zu rechnen haben (ebenso das Capitel von den Temperamenten, den Affecten, den Sinnestäuschungen u. s. w.), hervor. Eine Zurücksetzung der Somatologie hinter die Psychologie müsste die letztere selbst in hohem Grade schädigen und der gesammten pädagogisch-theoretischen Vorbereitung zu größtem Nachtheil gereichen. Daher muss auch eine genaue Vertrautheit des Seminarabiturienten mit diesem Theile der Anthropologie völlig ebenbürtig neben der psychologischen Bildung desselben stehen. (Man hat unseres Erachtens nach dieser Seite noch eine empfindliche Lücke auszufüllen, um nicht fernerhin einem einseitigen Spiritualismus im Unterrichte und der gesammten Erziehung zu huldigen und somit die Schlussergebnisse derselben zu verkümmern.)

Setzen wir indessen auch anthropologische und pädagogische Belehrung in engste Verbindung, so werden wir es uns dennoch angelegen sein lassen, die specifischen anthropologischen Stoffe zeitweilig abgedondert im Zusammenhang zu behandeln und katechetisch durcharbeiten. Jedenfalls hängt der Wert der anthropologischen und speciell der psychologischen Belehrung von der streng durchargeführten Darbietung einer psychologisch-somatologischen Pädagogik ab. Und je mehr eine solche sich Bahn bricht, desto mehr wird und muss jedes willkürlich eingeschmuggelte Motiv, jede Contrebande aus der pädagogischen Praxis schwinden.

Die Frage nach der Aufeinanderfolge der Geschichte der Pädagogik und der Anthropologie glauben wir dahin entscheiden zu müssen, dass von einem absoluten Prioritätsrecht des einen oder anderen zunächst gar nicht die Rede sein könne. Schon darum nicht, weil die Geschichte der pädagogischen Theorie, je nach der wissenschaftlichen Reife ihrer Vertreter, selbst mehr oder weniger anthropologische, namentlich auch specifisch psychologische, Elemente enthalten kann. Jede wol fundirte pädagogische Theorie bietet ja nothwendigerweise ein gut Stück Psychologie (resp. Anthropologie), so dass sich hier Belehrung über historische Pädagogik und psychologische Belehrung gleichsam einander decken. Am sachgemässesten werden mit der psychologischen Belehrung geschichtliche Excurse in den Entwicklungsgang der psychologischen Pädagogik verbunden. Gegen die Behauptung, dass der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik die psychologische Belehrung vorangehen müsse, könnte man genau die gegentheilige setzen, dass an der Hand der Geschichte der psychologischen Pädagogik die (erste) geschichtliche Einleitung in ein für sich bestehendes psychologisches Lehrgebäude geboten werde.

Die auf die „anthropologische Bildung“ des künftigen Lehrers im Seminar zu verwendende Zeit zieht sich nach allem Vorstehenden mit Rücksicht auf die fortwährende Verbindung zwischen Psychologie und Pädagogik, sowie auf die nothwendigen zahlreichen Übungsaufgaben, welche im Dienste jener gelöst sein wollen, durch den gesammten Seminarcursum hindurch und lässt sich schwerlich nach einer bestimmten Stundenzahl bemessen.

Aus dem Kampfe um die Organisation der Zwangserziehungsanstalten.

Von *Johann Levin-Hamburg.*

(Schluss.)

Gehen wir zu einem andern Verse des Lobgesanges unserer Juristen!

S. 18: „Wie eigenthümlich, sagte ich mir, muss einem Kinde zu Muthe sein, das aus dem Unflute des Elends und der Lasterhaftigkeit in das reinigende Bad der Anstalt kommt, und dann in die heiteren Räume tritt, wo kaum ein Sonnenstäubchen geduldet wird.“

So gerührt äußert sich der forschende Jurist beim Anschauen der sauberen Schlafsäle in der Mädchenanstalt. Hätte aber diese Sentimentalität vor den nachstehenden Wahrnehmungen stichhalten sollen? Der Sehende schreibt wider den Sentimentalen:

S. 14: „Die Schlafsäle der Knaben sind geräumig und wol ventilirt; nur die des oberen Stockes lassen in letzterer Beziehung zu wünschen übrig, da die Fenster bis auf den Fußboden reichen und daher zur Nachtzeit nicht wol geöffnet bleiben können; weshalb mitunter nach dem Schlafengehen eine drückende Luft entsteht.“

S. 17: „Einiges, z. B. die Flicker zu Handtüchern sind sogar allzu spärlich zugemessen; auch hinsichtlich des Gebrauchs von Taschentüchern ließe sich reden.“

S. 18 und 19: „Zur Zeit meines Besuches stand weder das Krankenzimmer, noch die Küche, noch die Wäscherei, noch irgend etwas unter weiblichem Einfluss. Kein Wunder also, wenn hie und da etwas im Punkte der Sauberkeit zu wünschen übrig blieb. Nicht blos, dass Kleidung und Hals und Hände einige Tage nach dem wöchentlichen Bade zuweilen etwas mehr Schmutz an sich trugen, als die besondere Beschäftigung nothwendig mit sich brachte, auch die

verschiedenen Räumlichkeiten konnten sich mit denen in Beernem nicht messen. Namentlich sahen gewisse Gemächer sehr übel aus, und in der Küche, wobei freilich die Beschränktheit des Raumes mit schuld war, begegnete man nirgends der spiegelblanken Ordnung und Nettigkeit wie bei den Kesseln und Näpfen der Mädchen. Jeder Zögling hatte einen zinnernen Napf, einen zinnernen Becher und einen eisernen Löffel; ich sah Dutzende auf den Tisch zurückkommen, die noch die Spuren früherer Mahlzeiten in abschreckender Weise an sich trugen.“

S. 32. „Nach den jährlichen Berichten und Tabellen zerfallen die Kranken stets in vier Classen: in Fieberhafte, Augenleidende, Verwundete und Krätzige.“

Sind nicht „die Sonnenstäubchen“, deren Dasein hier zugestanden wird, etwas dick und gewichtig? Was kann man hiernach noch von der Lobpreisung der Anstalt auf den Congressen u. s. w. halten, wenn man mit uns der Ansicht ist, dass in einer Besserungsanstalt Sauberkeit der Räume, noch mehr Sauberkeit des Körpers und der Kleidung, am meisten aber Sauberkeit der Nahrung und der Geräthe, aus und mit denen gegessen und getrunken wird, der Anfang aller Cultur und Besserung sein muss! Kann bei Gewahrung der zerrissenen Handtücher, der ungenügenden oder gänzlich mangelnden Schnupftücher, der sehr übeln gewissen Gemächer, der engen schmutzigen Küche, der ganzen Dutzende von abschreckend schmutzigen Tellern, Bechern und Löffeln, der schmutzig bekleideten schmutzigen Körper, der dumpfen Luft in den Schlafsälen, der Krätzekranken jemand noch eine Besserungsanstalt loben, der dem Spruche: „Kind, die äußere Reinlichkeit ist der innern Unterpfand“, oder Buckle's bekannter Behauptung über das gerade Verhältnis von Civilisation und Seife auch nur einen Grad Wahrheit zuerkennt? Uns will beinahe dünken, als ob die verlassenen Kinder bei ihrer Aufnahme in Ruiselede bezüglich der Reinlichkeit von einem Elend in das andere kämen. Sollte es nicht, sowol behufs der Besserung wie der späteren Tüchtigkeit fürs Leben, nützlicher sein, dass die Knaben sich langsam, aber gründlich waschen, als dass es stramm nach der Trompete geht, und sie trotz des Waschens von Schmutz starren?

Die vorstehenden, den Verzicht auf Körperstrafe und die Reinlichkeit betreffenden Anführungen sind auch schon Illustrationen zu dem Lobspruch:

S. 21. „Nur selten ist es mir trotz genauerer Umschau gelungen, eine erhebliche Ungehörigkeit zu entdecken.“ Dass die beständige

Bedrohung selbst der auserlesenen Zöglinge mit Schlägen in einer Anstalt, die in ihren Gesetzen und Berichten mit der Nichtverhängung körperlicher Züchtigung prunkt, dass ferner abschreckende Unsauberkeit der Ess- und Trinkgeschirre und alles andere Angeführte ebenso viele erhebliche Ungehörigkeiten sind, liegt wol klar auf der Hand. Da aber auch der Correferent des oben angeführten Congresses für das Gefängniswesen ausruft:

„Gehorsam bis auf den Punkt, Ordnung bis aufs Atom!“ so mögen hier noch einige Beweise für diesen „Gehorsam bis auf den Punkt“ angeführt werden. Oetker selbst schreibt:

S. 16. „Selbst die Kleidungsstücke werden mitunter beim Zurechtbetten verwendet, obgleich das eigentlich nicht geschehen soll.“

S. 24. „Ein anderes Sondereigenthum, das ich bei einem der kleineren Buben bemerkte, hatte offenbar noch weniger den Buchstaben des Gesetzes für sich, wurde deshalb auch geheimer gehalten und nur ganz im geheimen zum stillen Ergötzen hervorgezogen. Es war dies eine winzige Armbrust, welche der kleine Schalk sich sehr artig zurecht geschnitzt hatte und mitten im Marschiren zur Betrachtung und Prüfung unter dem blauen Kittel hervorzog, weil er diesen Augenblick wol für den sichersten halten mochte, sich einem Privatvergnügen hinzugeben.“

S. 35. „Alle Vierteljahre werden die Ehrentafeln aufgestellt. Es sind das Verzeichnisse derjenigen, welche sich besonders ausgezeichnet oder sich wenigstens keinerlei erhebliche Ungebühr haben zu schulden kommen lassen. Diese Verzeichnisse werden unter Glas und Rahmen in den großen Versammlungssälen aufgehängt. — — Es ist erstaunlich, wie stark und umfassend der Einfluss dieser Einrichtung ist. Gewöhnlich beträgt die Zahl der Eingzeichneten ein Viertel der Gesamtheit.“

So. Also drei Viertel, das heißt: von den 600 Knaben 450 stehen für gewöhnlich nicht auf der Ehrentafel; sie haben sich folglich im Quartale auch „erhebliche Ungebühr“ zu schulden kommen lassen. Wir meinen zu solchem „Gehorsam bis auf den Punkt“ und zu solcher „Ordnung bis auf das Atom“ bringen es auch wol Anstalten ohne den Tag über nicht aufgehörende Trompetensignale, ohne „stramme militärische Zucht“.

Ferner vergleiche man folgende Verse des Oetkerschen Lobliedes mit den daneben angeführten Oetkerschen Wahrnehmungen. Dort heißt es:

S. 38. „Die Direction hat zum Grundsatz, den Zwang soviel wie möglich durch die Freiheit und das Vertrauen zu ersetzen.“
Hier steht:

S. 15. „Jede Division hat einen Aufseher, der in einem besondern Raum an der Treppe schläft, von wo aus er durch ein Fenster den ganzen Saal übersehen kann. Einer der Aufseher muss wachen und von Zeit zu Zeit die matt erleuchteten Säle durchschreiten. Auf jedem Stocke steht eine Schildwache, die regelmäßig abgelöst wird.“

Das mag recht gut sein, aber so viel Vertrauen wird doch wol auch im gewöhnlichen Zuchthause gegen die Insassen gehegt werden können.

Dort heißt es: „Die Zöglinge sind frei; alle Thüren sind ihnen geöffnet.“

Hier liest man:

S. 38. „Das darf, so angenehm es klingt, nicht buchstäblich genommen werden. Gar viele Thüren fand ich verschlossen und zwar gerade die, welche die jungen Mäuler und Hände am meisten in Versuchung führen konnten, — und das war gewiss vernünftig.“

Dort beruft sich der Correferent F. (in der Zeitschrift des nordwestdeutschen Vereins für Gefängniswesen) auf den amtlichen Bericht, wo es lautet:

„Wenn die Zöglinge in der Anstalt bleiben, so geschieht das, weil sie wollen, und wir haben seit drei Jahren keine Entweichung gesehen.“

Hier bemerkt der scharf blickende Hesse:

S. 38. „Allein man darf dabei nicht übersehen, dass die Ausreißer gar leicht wieder einzubringen sind. Das wissen die jungen Leute recht wol; mehr als einer gestand mir, dass er sicher davon gehen würde, wenn die Folgen der Entweichung nicht wären.“

Dort liest man:

S. 38. „Eine andere Folge desselben Grundsatzes ist der Geist der Gemeinsamkeit, welcher die Zöglinge belebt.“

Hier steht:

S. 26. „Es würde damit gleichzeitig einer gewissen Unbilligkeit abgeholfen werden können, die darin liegt, dass Leute, die fast erwachsen sind, noch fortwährend ausschließlich für die Anstalt wirken müssen. Die älteren Colone fühlen das selbst; einige gaben mir ihre Gedanken darüber klar zu verstehen: Die Großen seien die Hauptarbeiter, meinten sie, und die Kleinen hätten die Hauptvorthelle. Selbst am Unterrichte nähmen die Großen nur geringfügigen Antheil.“

S. 26. „Der Unterweis für die älteren Zöglinge beschränkt sich meist auf die Sonntage.“

Trotz des gepriesenen Gemeingeistes missgönnen also die älteren Zöglinge ihren jüngeren Genossen die Hauptvortheile der Anstalt, und diese müssen wol bedeutend sein, da die Erfolge allerseits gerühmt werden. Oetker sagt ja: „In der That die belgischen Rettungsanstalten haben ihre Aufgabe glücklich gelöst.“ F. meint: „Was die Hauptsache ist, die Anstalt ist von dem besten Erfolge gekrönt“, und in einem späteren Heft wiederholt er: „Das System der Anstalt hat sich bis heute glänzend bewährt und zu keinen Abänderungsversuchen Gelegenheit gegeben, und dessen seit jetzt 30 Jahren erzielte Erfolge enthalten gewiss die allerwichtigsten Lehren für unsere Tage.“

Wir kommen also jetzt zur Betrachtung der Resultate. Steht es wirklich so mit den Erfolgen? Das ist natürlich eine wichtige Frage, wichtiger als alle bisher berührten, da sie die Summe aller dieser ist. Für Lehrer versteht es sich wol von selbst, dass über den wahren Erfolg einer Arbeit, die unaufhörlich an dem Körper, an der Seele und dem Geiste von 900 (600 Knaben, 300 Mädchen) mannigfaltig begabten Menschen vollzogen wird, ein einigermaßen vollkommenes Urtheil schwer zu fällen ist. Von Besuchern, die einen, höchstens einige Tage weilen, ist ein ziemlich sicheres und dabei vollständiges Urtheil, auch wenn sie scharf blickende Juristen sind, nicht zu erwarten, zumal zu diesem Behufe dem Blicke des Juristen der des Pädagogen sich hätte zugesellen müssen. So sicher das Gesamturtheil der Herren über die Leistungen der Anstalt aus der Feder geflossen ist, so stark scheint dasselbe anstatt auf solider Basis auf Symptomreiterei zu beruhen.

Eine Besserungsanstalt soll natürlich in erster Linie die Jugendlichen von der Verderbnis reinigen, welche sie durch Verbrechen oder Vergehen offenbart haben. Wir ersehen nun nicht aus den Schriften und Reden der Fürsprecher, weshalb sie in dieser Rücksicht von glänzenden Erfolgen des militärischen Systems reden. Herr Oetker selbst bezweifelt, dass das Wolverhalten der Colone seinen Grund in wahrer Liebe zur Tugend habe; die straffe Anspannung des „Ehrgefühls, ja des Ehrgeizes und Eitelkeitssinnes“ will ihm nicht gefallen. Er vermeint uns jedoch hierüber zu trösten, indem er sagt:

S. 37. „Hätte man diese Hebel nicht, gäbe es; nicht öffentliches Lob und öffentlichen Tadel, nicht Ehren und Würden, es sähe um manche Dinge wol traurig aus; aber kann man nicht fromm sein aus Gottesfurcht und Gottesliebe, nicht wolthätig aus Barmherzigkeit,

nicht gelehrt aus Wissenschaftlichkeit, so ist es wenigstens besser, alles dieses aus Eitelkeit und Ehrgeiz zu sein, als gar nicht.“

Von der Wolthätigkeit mag das gelten, aber wer mag auch nur relativ gut nennen, dass aus Ehrgeiz und Eitelkeit Frömmigkeit und Gelehrsamkeit geheuchelt werden! Man kann auch genugsam all-orts erfahren, dass die Strebsamkeit der Streber idealen Bewegungen mehr schadet als nützt. Mit einer guten Sache mag es ohne solche Verfechter langsamer gehen; dafür ist ihr Gedeihen aber auch weniger gefährlichen Wechselfällen unterworfen. Der Kuss, den der Streber einem Ideal gibt, wird gar leicht über Nacht zum Judaskuss.

Die Qualität der erzeugten Tugend ist also zugestandenermaßen recht zweifelhaft; wie steht es mit der Quantität?

Die gegebenen Zahlen sind recht dürftig und alt. Von den 555, welche Ruisselede bis 1855 entlassen hatte, betrogen sich laut Bericht reichlich der achte Theil mangelhaft und schlecht. Dass man mit fast $\frac{7}{8}$ der Zöglinge nach ihrer Entlassung zufrieden sein konnte, würde gewiss als guter, wenn auch nicht außergewöhnlicher Erfolg gelten können, wenn sich die Anstalt wirklich aus Kindern, die „unauslöschlicher Schande verfallen schienen“, recrutirte. Das ist aber selbst nach Angabe der Lobpreiser nicht der Fall. Herr F. beginnt seinen Artikel 1881 mit den Worten:

„In Belgien wird, wie das schon von Starcke in seinem vortrefflichen Werke über das belgische Gefängniswesen hervorgehoben ist, betreffs der Jugendlichen strenge unterschieden zwischen der *enfance coupable* und der *enfance abandonnée*.“ — „Für die letztere (die verlassene Jugend) besteht die Anstalt zu Ruisselede.“

Seit wann ist aber Verlassenheit bei einem christlichen Deutschen, gleichgiltig welcher Confession, ein Verbrechen? Eine solche Ansicht ist wol nach der der crassesten Interessenpolitik entwachsenen Lehre der Brahminen möglich, nach welcher ja von den Göttern die Seelen verstorbener Bösewichter zur Strafe in die neugeborenen Kinder der Armut gebannt werden; sie ist es aber doch wol unmöglich nach der Lehre Jesu von Nazareth, dessen kinderfreundliche Worte durch alle Zeiten wie Engelsfittiche, gewaltig und lieblich, über die Kinder aller Stände ausgebreitet sind. Dass es aber selbst mit der Verlassenheit der Ruisseleder Colone oft gar nicht so arg steht, zeigt uns wieder Oetker selbst durch die Mittheilung:

S. 54. „dass 1857 von 132 Entlassenen 79, also weit über die Hälfte, in die elterliche Familie zurückkehrten und zurückkehren

konnten“; ja er glaubt, dass es in Ruiselede an „Kindern wolhabender Eltern“ nicht fehle. Wer will hiernach noch bezweifeln, dass die Anstalt ihrem Wesen nach die Aufgabe einer gewöhnlichen Erziehungsanstalt zu erfüllen hat, nämlich: die Anlagen möglichst allseitig und intensiv gemäß dem Ideal von dem vollkommenen Menschen wachsen zu lassen und zu entfalten. Wo sind hier die glänzenden Erfolge des militärischen Systems? Ich kann allein aus dem beschränkten Kreise, welchen ich überschauete, viele Männer der höheren Berufsarten nennen, weitberühmte Musiker, Maler, Theaterdirectoren, Hauptpastoren, Directoren zoologischer Gärten und anderer wissenschaftlicher Institute, Schulräthe, Realschuldirectoren und Volksschulrectoren, Polizeinspectoren u. s. w., welche den Grund zu ihrer Bildung in den früher doch recht mäßig gestalteten Stiftungs- und Armenschulen meiner Vaterstadt Hamburg gelegt haben. Sie mussten natürlich gut begabt sein, um es so viel weiter als die große Masse zu bringen. Sollten aber begabte Naturen unter den Tausenden des belgischen Juwels ganz gefehlt haben? Mit nichten; der militärische Zwang schnürt jedoch die reiche Anlage unbarmherzig zusammen, bis sie kläglich verkümmert. Man liest in den Berichten der deutschen Reisenden, dass die Entlassenen zur See gingen, dass sie Soldat, Ackerknechte, Fabrikarbeiter, Bergleute, Weber, Schneider u. s. w. wurden: nicht von einem einzigen heißt es aber, dass er sich der Wissenschaft, der Kunst oder einem sonstigen höhern Berufe gewidmet hätte, obgleich viele Zöglinge vom 7. bis zum vollendeten 18. Lebensjahre in der Anstalt gewesen sind.

Das wird übrigens niemanden wundern, der vernimmt, dass es in dieser hoch gepriesenen Anstalt wol zwei Geistliche, aber auch nur zwei Lehrer gibt; sage zwei Lehrer für 600 Jungen der verschiedensten Altersklassen. Das hindert jedoch Herrn F. nicht, das Beamtenpersonal „ausreichend zusammengesetzt“ zu nennen. Von diesen Lehrern muss noch dazu der eine mehr Musiker als eigentlicher Schullehrer sein, da er das Musikcorps der Anstalt heranzubilden und einzuüben hat. Und trotz ihrer geringen Zahl stehen die Pädagogen auf ihrem weiten Acker nicht eben üppig da; denn während der Vorsteher 5500 Frcs. Gehalt bezieht und an eigener Tafel mit seiner Familie sich genüge thut, erhalten die Lehrer jährlich je 800 Frcs. und haben mit den Knaben gemeinschaftlich zu speisen; ob dieselben sich dabei dem „gleichmäßigen Löffelgang“ der Zöglinge anschließen müssen oder ihren eigenen beobachten dürfen, berichten die Juristen leider nicht. Wie sollte es also wol gut um das wichtigste Erziehungs-

mittel, den Unterricht, in dieser berühmten Erziehungsanstalt stehen können? Oetker erzählt:

S. 26. „Die Zahl der Schulzimmer war offenbar zu gering. Ich sah in einem einzigen Zimmer zwei Lehrer und zwei Moniteurs gleichzeitig in Thätigkeit und zwar in zwei Sprachen, wodurch — da auch alle Gefragte gleichzeitig antworteten — ein Gewirr entstand, das wiederholt zu Störungen führte.“

Moniteurs sind dort Knaben, welche die Lehrer unterstützen sollen und zu diesem Zwecke in der ganzen Woche drei Extrastunden erhalten. Das ist alles, was wir über den eigentlichen Schulunterricht erfahren. Keiner der Herren Wallfahrer bringt uns auch nur Lehr- und Stundenplan. Über den unterrichtlichen Erfolg der Schule, über die Kenntnisse und das Können der Ruisseder Geister sagen die Forscher an der Quelle nichts. Und nach dem letzten Citat haben sie das auch nicht nöthig. Uns klingt es wie unfreiwillige Verhöhnung des deutschen Publicums, wenn man trotz solcher traurigen Schulverhältnisse zu schreiben wagt:

S. 54. „Der Umstand, dass viele Kinder achtbarer Familiensprossen keine solche Unterweisung finden können, wie die Bettelkinder zu Ruissede und Beernem, ist mehrfach gegen das Bestehen und die Ausdehnung solcher Anstalten geltend gemacht worden.“ Und ferner:

S. 55. „Für sittliche und geistige Entwicklung kann man jedoch nicht leicht zuviel thun.“

Sagen wir zuviel, wenn wir im Anblick der ägyptischen Finsternis, welche in den Köpfen der uns angeblich die gewichtigsten Lehren bietenden Anstalt herrschen muss, behaupten: In den traurigsten deutschen Halbtags- und Fabrikschulen steht es nicht schlechter um den Unterricht, als in der weltberühmten Erziehungsanstalt Belgiens!

Wir wollen nun zum Meisterthum des Militarismus übergehen, indem wir sehen, wie es nach den Aussprüchen seiner Verherrlicher mit dem Gedeihen der Körper steht. Daran zweifeln wir nicht, dass die Jungen gut turnen und exerciren können. Eine starke Anlage dazu liegt im Volke; seit lange hat der Belgier den Ruf eines guten Soldaten. Das übrige thun sicherlich die 1—2 Stunden, welche Tag für Tag auf militärische Übungen verwandt werden. Wenn nun diese von Natur und durch Erziehung eiteln Knaben als Turner und Soldaten vor hochgestellten Männern auftreten, die der Ruhm der Anstalt aus weiter Fremde herbeigelockt hat und die begierig scheinen, als

rühmende Herolde zurückzueilen: ist es da ein Wunder, dass ihre Übungen, wie Dr. F. es gesehen, „frisch, schneidig und präcis“ vor sich gehen? Turnen und Marschieren sind nun zwar ein wichtiges Hilfsmittel zum Gedeihen des Körpers; sie beweisen auch die Gebrauchsfähigkeit der Glieder, aber beweisen doch nicht die Totalität der Gesundheit.

Oetker theilt uns ehrlich mit, was die Kinder leisten müssen und was sie an Essen und Trinken erhalten, aber mit uns wird wol noch mancher bezweifeln, dass Arbeit und Nahrung in gutem Verhältnis stehen. Der königlichen Dienstordnung gemäß ist die Zeit folgendermaßen eingetheilt: „Arbeit (d. h. Handwerks- und Ackerarbeit) 9 Stunden, Schul- und Religionsunterricht 2—3 Stunden, Musik und Gesang 1 Stunde, Leibes- und militärische Übungen 1—2 Stunden, Erholung $\frac{3}{4}$ —1 Stunde, aufstehen, schlafen gehen, beten, Appells u. s. w. $1\frac{1}{4}$ Stunden. Für die Nachtruhe bleiben im Winter 8— $8\frac{1}{2}$ Stunden, im Sommer häufig nur 7 Stunden.“ Augenscheinlich gilt dieser Tagesplan nur für die Kleinen, da wir schon aus einem früheren Citate wissen, dass die Größeren nur des Sonntags etwas Unterricht erhalten, also wol den ganzen Werktag arbeiten müssen. Und was bietet man den kindlichen und jugendlichen Körpern sowol für das, was diese Frohnerei von ihnen aufzehrt, als auch zum Wachsthum?

Es finden täglich 3 Mahlzeiten statt, deren jede nur $\frac{1}{4}$ Stunde dauern darf. Geplauder wird dabei nicht geduldet. (In den Cadetten-schulen, deren eigenste Aufgabe doch die Pflege des Militarismus ist, geht es nicht so traurig zu.) Morgens erhält jedes Kind oder jeder junge Mann ein Gemisch von Cichorien und Milch und durchschnittlich 1 Pfund Brot. Mittags gibt es Suppe und 1 Becher Wasser. Zu einer Portion Fleischsuppe, die wöchentlich viermal das Mittagessen bildet, wird genommen $\frac{1}{5}$ — $\frac{1}{4}$ Pfund sehr billiges Fleisch, $\frac{1}{2}$ Pfund Kartoffeln, $\frac{1}{10}$ Pfund Gemüse, $\frac{1}{10}$ Pfund Reis und etwas Salz und Pfeffer. In der Gemüsesuppe, die auch jede Woche als Mittagessen auftritt, fehlt das Fleisch gänzlich und wird durch $\frac{1}{10}$ Pfund Gemüse und $\frac{1}{100}$ Pfund Fett ersetzt. Abends gibt es regelmäßig Kartoffelmus. Für junge Leute, die sich den Zwanzigern nähern und darum in den besten Essjahren sind, und die bei Schmiede- und Schlosserarbeit, bei Graben und Pflügen, bei Verwandlung von „ödem Sandboden in einträgliches Ackerland“ täglich wol gegen 16 Stunden „schneidig, stramm und präcis“ thätig sein müssen, will uns die Nahrung recht knapp erscheinen.

Freilich sagt Herr Oetker:

S. 31. „Der Gesundheitszustand war in beiden Häusern befriedigend; Mädchen und Jungen hatten fast durchgehends ein frisches und heiteres Aussehen“, aber seine Details beweisen gerade nicht, dass die Unzulänglichkeit der Nahrung ganz und gar unser Phantasiegebilde ist. Da steht

S. 31. „Doch wäre wol die eine oder andere Verbesserung möglich. Wenn z. B. die von der Arbeit oder Bewegung erhitzten Jungen oft an den Brunnen stürzten und in langen Zügen sich voll tranken, so könnten einige Weisungen und Warnungen von seiten der nebenstehenden Aufseher doch nicht schaden.“

Für den langen Zeitraum vom Mittag bis zum Abend ist natürlich der eine zum Mittagessen gereichte Becher Wasser nicht ausreichend als einziges Getränk, nicht in der Winterkälte, viel weniger in der schattenlosen Glut des Sommers.

Ferner S. 32. „Die Zahl der Erkrankungen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Kinder beträgt etwa $\frac{1}{3}$; im Jahre 1855 waren bei einer mittleren Bevölkerung von 763 Zöglingen 280 in die Krankenzimmer gebracht worden.“

Ferner S. 33. „1850 starb von 119 Zöglingen keiner; 1851 kam 1 Todter auf je 88, 1853—56 dagegen 1 Todter auf je 74.“ — Man sieht, die Sterblichkeit ward von Jahr zu Jahr größer: ein glänzender Erfolg!

Ferner S. 32. „Im Jahre 1855 starben 19, und zwar 16 an der Lungenschwindsucht.“

S. 32. „Besonders häufig sind Augenleiden; im Jahre 1851 litten (von 502 Knaben) 310 daran.“ — Und welches Handwerk, fügen wir hinzu, erfordert nicht zu guter Arbeit gute Augen!

Ferner S. 33: „Nach einem Bericht von 1851 fand sich, dass vollauf die Hälfte der Colonie skrophulös oder rhachitisch war.“

Ferner, — und diese Sätze enthalten das Facit der körperlichen Pflege oder vielmehr Nichtpflege: —

S. 33. „Ihre mittlere Körperlänge bleibt durchgängig unter dem Mittelmaß.“

S. 33. „Von 60 Vierzehnjährigen waren 33 mit Drüsenleiden behaftet (während bekanntlich der Regel nach in diesem Alter die Drüsen gerade schwinden); deren Körperlänge war im Mittel nur 1,34 m. während das belgische Normalmaß der Vierzehnjährigen 1,49 m beträgt.“

S. 33. „Auffallend ist die ungewöhnlich kleine Gestalt der meisten Zöglinge. Ein Bursche, der mir sein Alter zu $17\frac{1}{2}$ Jahren angab, hatte die Statur eines 13—14-jährigen Jungen meiner Heimat.“

Wie elend und freudlos muss im allgemeinen Kindheit und Jugendzeit den Menschen im Lande Belgien verfließen, wenn es wirklich wahr ist, dass man anstatt mit Mitleid mit Neid im Herzen sieht, wie den Colonen zu Ruisselede ihre Blütezeit vergeht!

Mögen den Schluss unserer Zusammenstellung zwei Citate zu der Hymne Schlusszeile machen, welche ja von der Anstalt rühmt, dass sie die Quelle der Armut versiegen mache, und zwar rührten diese Worte ja von dem berühmten Statistiker Ducpetiaux her. Diese Wunderkraft des Instituts, wenn auch nicht ihre Zöglinge, so doch das Land und Volk gesunden zu lassen, würde uns über alles Traurige, das selbst die Schwärmer für Ignorirung der Individualität berichten müssen, in bedeutendem Maße trösten können. Die fatalen Details löschen leider auch dieses schöne Licht der von den Herren errichteten Ehrenpforte aus, indem sie im Gegentheil von verursachter Verderbnis berichten. Octker meint:

S. 53. „Trügen meine Quellen nicht, so fehlte es keineswegs an auffallenden Gesetzesumgehungen. Die Eltern leiteten die Kinder absichtlich dazu an, ein paarmal zu betteln und sich erwischen zu lassen; mochte dann Freisprechung oder Verurtheilung erfolgen, die Aufnahme auf fremde Kosten stand in Aussicht. Auch möchte es nicht eben unglaublich sein, dass die Ortsvorsteher zu solchen Manövern die Hand boten oder schwiegen.“

S. 54. „Daher erklärt sich's auch, dass seit 1845 die Zahl der auf öffentliche Kosten unterhaltenen Umhertreiber in Belgien sich verdoppelt hatte, während die Zahl der Eingesperrten überhaupt nur um 13 Procent gewachsen war.“

In Summa:

Der versuchte Erfahrungsbeweis für die größere Güte des militärischen Systems gegenüber dem Familiensystem ist misslungen. Jahrelang sucht man ihn auf Congressen, in Büchern und Broschüren durch Verherrlichung der belgischen „Musteranstalt ersten Ranges“ zu führen, obgleich Ruisselede überhaupt nie als Muster für Besserungsanstalten hingestellt werden sollte, da es wol ein Asyl und eine Erziehungsanstalt für Verlassene, aber keine Besserungsanstalt ist. Die Lebensweise dort ist trotzdem in manchen Stücken ungenügend für Züchtlinge, für Zöglinge aber ist sie ein „wahrer Unfug“. Die Anstalt hält ihre Zöglinge in unaufhörlicher Fröhnerlei und raubt ihnen herzlos die Freuden der Kindheit und Jugendzeit. Sie lässt bei kaum nennenswertem Unterrichte die geistigen Keime unentwickelt und tödtet durch ihren gewaltsamen und blinden Militarismus alle Kräfte,

welche die geistige Individualität ausmachen. Die tugendhafte Haltung ihrer Pfleglinge entstammt nicht gesundem Gemüthe, sondern ist nur für die Augen der Leute aufgetragener Firnis. Sie macht wol ihre Insassen körperlich gewandt, schädigt dieselben aber dadurch, dass sie ihnen zu viel Arbeit auferlegt, zu wenig Erholung gestattet und zu geringe Nahrung bietet. Wer solche Erfolge preist, mag im übrigen der ausgezeichnetste Mann sein, in diesem Punkte ist er ein Fürsprecher der Verkümmernng, ein Apostel des Cretinismus.

Manches von dem, was in neuester Zeit beschlossen und begründet ist, um zu lindern und zu kräftigen, erzeugt nur neue Qual und neue Schwäche. Sollte das Vorstehende ein wenig Erklärung zu der Zeiten Noth sein? Man könnte melancholisch werden. Denn wenn das am grünen Holz geschieht, was soll man dann vom dürren hoffen?

Die geistliche Schulaufsicht.

Von einem, der sie genossen hat.

In der Entwicklungsgeschichte des österreichischen Schulwesens wird sich in nicht allzu ferner Zeit ein neuer Jahresring gebildet haben, womit ein natürlicher Entwicklungsprocess seinen Abschluss findet, zugleich aber auch eine altvererbte Culturkrankheit, die lange genug an dem Marke der Volksbildung gezehrt, in ihr letztes Stadium tritt, um dann für immer zu verschwinden. Der Strom der Zeit rollt stetig fort, und die Wasser arbeiten ununterbrochen, hier bauend, schaffend, dort zerstörend; die Menschheit aber kräftigt sich geistig immer mehr und hat es nicht nöthig, diesem ewigen Werden, Umformen und Vergehen thatenlos zuzusehen; sie gebietet dem Strome, lenkt ihn ab, weist ihm neue Bette an, lässt seine Wogen unterwühlen, was des Daseins nicht wert ist, schützt vor seiner Macht, was erhalten bleiben soll. Freilich geht in diesem Kampfe manchmal ein Stück Errungenschaft mit zugrunde; aber das hat für den Bestand des Ganzen nichts zu bedeuten, so wenig es etwas bedeutet, wenn bei einem Tempelbau eine Säule in Trümmer geht; sie wird leicht ersetzt, und das Ganze bleibt als solches unbeschädigt.

So wird auch die Wiedereinführung der geistlichen Schulaufsicht in Oesterreich unserem Unterrichtswesen keine bleibenden Wunden schlagen; sie wird den Geist, der unser neues Schulgesetz geschaffen, nicht dauernd fesseln; sie wird jene Männer nicht zu knechten vermögen, welche bisher die Träger und Vertheidiger der neuen Ideen waren. Man wird zwar imstande sein, einige schwarze Wolken vor das helle Gestirn des Tages zu schieben; man wird Dämmerung über bisher sonnige Gefilde verbreiten können: aber Nacht, dunkle, schwarze Nacht, wie es die Gegner des modernen Schulwesens wünschen, wird es nicht werden!

Interessant ist zunächst, dass die Herren die „Wolthat der geistlichen Schulaufsicht“ nur den ländlichen Bezirken wollen angedeihen lassen; d. h. mit der geistig etwas schwerfälligeren Landbevölkerung

trauen sich die Herren den Kampf noch aufzunehmen; die intelligentere Stadtbevölkerung ist für ihre Pläne nicht mehr zu haben.

Man muss sagen, klug waren die Führer dieser Partei immer, und das beweisen sie auch gegenwärtig: die Masse ist es, die gemodelt werden, die vollständig unter ihr Joch gebeugt, zu den Fleischtöpfen der ägyptischen Finsternis zurückgeführt werden soll; an der in der Minorität befindlichen Intelligenz ist ihnen weniger gelegen, umso weniger, als ja diese Trauben auch — zu sauer sind.

Aber die Weisheit hat diesmal ein ganz gewaltiges Loch! Man vergisst nämlich, dass die verflossenen fünfzehn Jahre der Neuschule nicht nur das Volk wesentlich umgestaltet haben, sondern, dass dieses Volk auch Lehrer erhielt, die frei sind von den Fesseln kirchlicher Knechtschaft, Lehrer, die sich aus der Classe der Parias zu freien Männern und vollberechtigten Staatsbürgern emporgerungen haben und nun des Volkes treue Freunde und Schützer sind! Wenn heute ein geistlicher Schulinspector in ein Lehrzimmer tritt, so findet er daselbst nicht eine Creatur, die ihm fünf Minuten vorher Kammerdienerdienste gethan, kein willenloses, vor Ehrfurcht und Ergebenheit ersterbendes Individuum, sondern — einen Mann. Würde es sich dem geistlichen Inspector darum handeln, Unterricht und Erziehung zu fördern, so könnte die Sache ja leicht geschlichtet werden, indem man einfach den Lehrer, sofern er gewissenhaft und tüchtig ist, in seiner Arbeit nicht störte. Aber so einfach liegt die Sache nicht; der Unterricht soll ja nicht besser werden, sondern er soll den Sauerteig empfangen, der ihn zum „katholischen Unterricht“ stempelt. Es wird daher dem geistlichen Inspector bei seinen Inspectionen nicht darum zu thun sein, zu constatiren, ob der Lehrer seine Pflicht thut, sondern darum, ob er alle Unterrichtsgegenstände fleißig mit obgenanntem Sauerteig durchknetet, d. h. also in dürren Worten: ob der ergebene Diener der Kirche — das soll der Lehrer künftig wieder sein — nie seines Amtes vergisst.

Um eine Überwachung der Thätigkeit des Lehrers als solchen ist es den Geistlichen nie zu thun gewesen, und dies wird auch in Zukunft ihr Ziel nicht sein; sie können dieses Ziel auch gar nicht anstreben, da ihnen hierzu die nöthigen Voraussetzungen fehlen. Die Geistlichkeit sieht zwar meist mit Geringschätzung auf den „halbgebildeten“ Lehrer herab und thut sich viel auf ihre akademische Bildung zugute; allein das hat den Lehrern nur so lange imponirt, als sie selber auf einer sehr niedrigen Stufe geistiger Entwicklung standen. Der heutige Lehrer aber nimmt einen andern Platz ein

und weiß recht gut, welcher Art der Bildungsgang der meisten unserer Theologen ist; er weiß, dass sich in den geistlichen Seminarien durchaus nicht die Elite der Gymnasialschüler zusammenfindet, sondern meist jene Elemente, welche just mit Noth maturirt haben. Kommt ja einmal ein geweckterer Kopf in diesen Kreis, so hört man nach nicht gar langer Zeit, er habe noch vor der ersten Weihe sich eines anderen besonnen. Sind nun schon die Vorstudien des Theologen nicht derart, dass sie ihn hoch über den Lehrer emportrügen, so ist es die Fortbildung noch weniger; denn — man hat's ja, Gott sei Dank, nicht nöthig. Wie viele Theologen geben mit dem lebhaften Bedürfnisse nach weiterer Bildung in ihren praktischen Beruf hinaus!? Was könnte ihnen dieses Bedürfnis auch für Heil bringen? Gefahr eher, dafür gibt es Beispiele. — Anders stehen die Verhältnisse für den Lehrer! Er hat nach einigen Jahren praktischer Lehrthätigkeit seine Befähigungsprüfungen abzulegen, durch welche nachzuweisen ist, dass sich sein Wissen erweitert und vertieft hat; er muss auch den Nachweis erbringen, dass er in methodischer Hinsicht der Vollendung näher gekommen ist, dass er sich also wie theoretisch auch praktisch fortgebildet hat.

Man sehe sich doch nur ein klein wenig um in der Welt, und man wird bald merken, in welchem Lager frischeres geistiges Leben pulsirt. Wie unermüdlich war die Lehrerschaft thätig, die Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände mehr und mehr zu vervollkommen; wie thatkräftig hat die Lehrerschaft mitgeholfen bei der Schaffung neuer Lehrtexte und Lehrmittel; wie mächtig hat sich das pädagogische Vereinswesen entfaltet, wie fruchtbringend die literarische Thätigkeit der Lehrer, welche Kräfte genug in ihrer Mitte zählen, um eine stattliche Zahl pädagogischer Fachblätter zu erhalten! Und was haben die geistlichen Herren während dieser Zeit gethan? Nicht einmal eine bessere Methode für den einzigen Gegenstand, den sie lehren, haben sie auch nur angebahnt, geschweige denn vollendet. Ja, gekämpft und gestritten haben sie unaufhörlich gegen die Neuschule; aber Besseres geschaffen haben sie nicht.

Kann es unter solchen Umständen einem vernünftigen Menschen einfallen, diese Herren zu Führern und Leitern einer Institution zu machen, deren Grundprincipien Arbeit, Leben und Fortschritt sind? — Zudem ist es keineswegs die erste Sorge unserer geistlichen Mitarbeiter, dem kindlichen Verstande, der kindlichen Fassungskraft gerecht zu werden; gar oft aber läuft ihre Thätigkeit darauf hinaus, das Gedächtnis zu überladen und die Phantasie zu überreizen. Mit

methodischen Untersuchungen, um das Ausmaß des Lehrstoffes für die einzelnen Jahresstufen festzustellen, befassen sie sich nicht. — Können und dürfen sie es also wagen, sich zu Richtern, Lehrmeistern und Berathern derer aufzuwerfen, welche unablässig bemüht sind, die ihnen von Berufswegen obliegende Wissenschaft und Kunst des bildenden Unterrichtes zu pflegen und zu vervollkommen? — Fachmänner also sollen Nichtfachmänner zu Vorgesetzten erhalten, zu Vorgesetzten, die überdies meist Gegner alles Fortschrittes sind? Und ein so unnatürliches Verhältniß soll der Sache der Volksbildung nützen? —

Doch nein, das soll es nicht, das beabsichtigt man nicht. Im Gegentheile: die Volksbildung soll geschädigt, der herrliche Bau unserer Neuschule soll zerstört werden! Und zu diesem Unternehmen erboten sich die Geistlichen; sie greifen nach dem Spaten und können den Augenblick kaum erwarten, da ihnen das Recht zufallen wird, den ersten Stich zu thun zum Grabe der freien, von der Kirche unabhängigen Schule!

Natürlich — sie können nicht anders; denn so verlangt es die Kirche, deren Diener sie sind. Nie hat diese eine Volksbildung gutgeheißen und geduldet, die nicht unter geistlicher Obhut stand. Und auf welche Weise wollte man denn auch das Amt des Papstdieners mit dem des Förderers moderner Bildung vereinen? Müsste ein geistlicher Schulaufseher nicht alle Augenblicke in Widerstreit gerathen mit sich selbst? Kann und darf er als starrer Verfechter unantastbarer Dogmen der wissenschaftlichen Forschung objectives Interesse entgegenbringen? Er muss als Schulinspector entweder die Schule oder die Kirche schädigen, oder ein charakterloser Mensch werden, der auf beiden Seiten hinkt.

Wir brechen ab, denn es lässt sich kein Ende finden. Möge sich vollziehen, was werden muss, möge der Kreis sich schließen! Uns soll, uns kann es nicht schrecken. Der Kampf wird uns kräftigen, wird uns stählen, wird uns die Güter nach ihrem wahren Werte schätzen lehren, die wir oft so gering geachtet, weil wir sie besessen, und wir werden in Zukunft reiner, reifer und mächtiger auf dem Kampfplatze erscheinen und ihn dauernd behaupten.

Mögen die Herren denn graben — sie graben sich ihr eigenes Grab; und je tiefer sie graben in ihrem Hasse gegen alles, was Licht, Freiheit und Bildung heißt — desto besser für uns! —

Man wird Oesterreichs Lehrer für den Kampf gewaffnet finden.

Pädagogische Rundschau.

Der öffentliche Unterricht in Tunesien. Vorbereitungen zur Reform der Mittelschulen, besonders in Frankreich. Merkzeichen des heutigen deutschen Schulwesens.

Der öffentliche Unterricht in Tunesien. Da in größeren Kreisen über das öffentliche Unterrichtswesen in Tunesien bis jetzt noch wenig bekannt sein dürfte, so hoffen wir den Lesern des „Pädagogiums“ einen Gefallen zu erweisen, wenn wir denselben in kurzen Zügen einen Einblick in dasselbe bieten.

Herr Machuel, der Director des öffentlichen Unterrichts in Tunesien, hat an den dortigen französischen Minister-Residenten einen sehr interessanten Bericht erstattet. Er warnt in demselben davor, den Fehler zu wiederholen, welcher bei der Eroberung Algeriens begangen wurde, indem man die arabischen Studien hemmte, das geistige Leben der Eingebornen fast ganz auslöschte, ohne dass der Einfluss und die Sprache Frankreichs dadurch auch nur im geringsten an Verbreitung gewonnen hätten. Herr Machuel warnt, die Gefühle der Muselmänner in dieser Beziehung zu verletzen und ihr sorgsam errichtetes Schulsystem, auf welches sie mit Recht stolz seien, anzutasten, und rathet vielmehr, zur Verbesserung desselben in humanster Weise behilflich zu sein. „Ob schon der Tunesier sehr an seiner Religion hängt, heißt es in dem Bericht, so fügt er sich doch leicht den Bedürfnissen des Lebens und hat durchaus keine Furcht, sich unter die Europäer zu mischen und ihre Sprache zu erlernen, wenn er daraus einen intellectuellen oder materiellen Gewinn zu ziehen hofft. Sein Fanatismus hat sich durch die Berührung mit den Europäern abgeschwächt, und er versteht es, die religiösen von den Geschäfts- oder Interessenfragen zu trennen. Die Tunesier haben alle den Wunsch, sich zu belehren, und finden durchaus keinen Anstoß daran, von Fremden unterrichtet zu werden. Es wäre also unsrerseits klug, ihnen in der Pflege ihres Geistes beizustehen, sie im Studium ihrer Sprache zu ermuthigen, indem wir uns gleichzeitig bemühen, sie zum Studium der unsrigen zu veranlassen, den Zustand der ‚Medersas‘ zu verbessern, welche ihren Studirenden als Asyle dienen, eine heilsame Aufsicht über sie auszuüben und dadurch eine geistige Strömung zu Gunsten Tunesiens zu schaffen, dass wir neue Werke veröffentlichen und viele von denjenigen wieder herausgeben, welche in Cairo oder in Bulac gedruckt worden sind, und die soviel dazu beigetragen haben, das Ansehen der ägyptischen Regierung in den Augen der übrigen muhamedanischen Länder zu heben.“

Der arabische Unterricht wird dem Berichte Machuels zufolge in den Medersas oder in den Moscheen und in den Primärschulen ertheilt. In

allen etwas bedeutenderen Städten Tunesiens werden in den religiösen Anstalten Vorlesungen über Grammatik, Recht und Theologie gehalten. Die berühmteste Anstalt der Regentschaft ist die große Moschee in Tunis, genannt Djamaa Situna. Hier functionirt eine Art von Universität, die ihre eigene Verwaltung, Statuten und Vorrechte hat. Das Haupt der tunesischen Universität ist der Dscheik Ul-Islam, dessen Autorität und Ruf als Gelehrter über die Grenzen der Regentschaft weit hinausreichen. Außerdem sind 4 Imans, 4 Bibliothekare, 42 ordentliche und 80 Hilfsprofessoren thätig. Die Studien umfassen 23 Gegenstände: Grammatik, Rhetorik, Logik, Moral, Recht, Algebra etc. Die Vorlesungen werden im Saale der großen Moschee gehalten. Oft tragen bis zu 15 Lehrer, jeder von seinen Schülern umgeben, gleichzeitig vor, ohne einander zu stören. Die gegen 600 Studirenden, junge Leute und Erwachsene, sind theils aus der Stadt, theils aus dem Innern des Landes, theils aber auch Ausländer als Söhne von Beamten, Notaren oder Handelsleuten. Die aus dem Innern kommenden Hörer wohnen meist in den sogenannten Medersas, Gebäude mit einer größeren Zahl von Zimmern und kleineren Zellen. Die Lectionen dauern gewöhnlich eine Stunde; die Hörer sitzen auf Bastmatten rings um den Lehrer herum, welcher vorliest und eine Seite eines Buches erläutert. Die Schüler machen während des Unterrichts keine Aufzeichnungen; erst bei sich zu Hause studiren sie den erläuterten Text und suchen sich dabei der ihnen gegebenen Erklärungen zu erinnern. (Wäre das nicht für manche der Unsern ein pädagogischer Wink?) Einmal jährlich finden öffentliche Prüfungen statt, und die Schüler, welche sie wol bestanden, können durch ein Decret des Bey als Lehrer oder Notare angestellt werden. Mit der Universität stehen zwei große Bibliotheken in Verbindung.

Muhamedanische Primär- oder Koranschnlen gibt es in Tunis 113, in der ganzen Regentschaft etwa 500. Jede dieser Schulen zählt im Durchschnitt etwa 15 Schüler. Man lehrt die Kinder lesen, schreiben und die übliche Orthographie nach dem Koran, aber nicht Grammatik. Der Unterricht ist durchaus religiös. Die Schüler zahlen den Lehrern ein Schulgeld, das zwischen 1 und 5 Piastern variirt.

Was den europäischen Unterricht anlangt, so existirt derselbe in drei Stufen, der höhern, mittlern und niedern. Der sog. höhere Unterricht umfasst 1. einen öffentlichen und unentgeltlichen Cursus in arabischer Sprache, welcher besonders von Beamten, Geschäftsleuten und Officieren besucht wird. Der mit diesem Unterricht beauftragte Lehrer widmet die eine Hälfte seiner Lectionen der arabischen Conversation, die andere dem Studium der arabischen Sprache nach der Grammatik; 2. Course im Französischen mit Interpretationen und besonderer Anwendung auf die tunesische Verwaltung; 3. Course im Französischen für Frauen und junge Personen, welche sich auf Erlangung des einfachen oder höheren Prüfungszeugnisses vorzubereiten wünschen.

Die bedeutendste Anstalt für Secundärunterricht ist das von dem Bey Sadok im Jahr 1876 errichtete Collège Sadiki, das 150 Schüler in 7 Classen umfasst. Der Eintritt in dasselbe ist von einer Wettprüfung abhängig. Der europäische Unterricht erstreckt sich auf das Studium der französischen Sprache, Geschichte und Geographie von Frankreich, allgemeine historische und geographische Bemerkungen, Arithmetik, Geometrie, die Elemente der Naturwissenschaften und endlich italienisch als lebende Sprache. Die früher gebräuchliche

Unterrichtsmethode ist wesentlich modificirt und mit den gegenwärtigen Bedürfnissen in Übereinstimmung gebracht worden.

Das im Jahre 1875 durch den Cardinal Lavigerie gegründete Collège Saint-Charles zählt 240 Schüler, welche allen Nationalitäten und allen Religionen angehören.

Die Normalschule (Lehrerseminar) oder das Collège Alaoni wurde im Jahre 1884 vom Bey mit Zustimmung der französischen Regierung gegründet, um allmählich einen Stamm von Lehrern für die in Tunesien zu errichtenden Volksschulen heranzuziehen. Der Cursus ist ein dreijähriger und auf Bestehung der einfachen Lehrprüfung abzielend. Die Gesamtzahl der dieses Collège besuchenden Zöglinge beläuft sich auf 90, wovon jedoch 64 noch die beigefügte Seminarschule besuchen. (Das Ansehen der Lehrer muss schon dadurch gewinnen, dass ihre Vorbereitungsanstalt den anerkannt besten Mittelschulen des Landes gleichsteht!)

Die französischen Primärschulen in der Regentschaft erreichen gegenwärtig die Zahl von 27. Dreizehn von diesen Schulen werden von religiösen Gesellschaften geleitet und sind ganz besonders der Mädchenerziehung gewidmet; die 14 übrigen werden von Knaben besucht. Sieben von den letzteren werden von Congregonisten gehalten, drei von Lehrern, welche aus dem in Paris von der israelitischen Allianz gegründeten Lehrerseminar hervorgegangen, und vier von weltlichen Lehrern.

Das Programm, nach welchem in allen diesen Anstalten unterrichtet wird, ist dasjenige der Primärschulen Frankreichs; allein da die meist fremden Nationalitäten angehörigen Schüler das Französische nur mühsam sprechen und verstehen, so ist das Niveau der Leistungen natürlich auch niedriger. — In diesen Anstalten sind auch öffentliche und unentgeltliche Curse für erwachsene Muselmänner zur Einführung in die französische Sprache organisirt worden.

Die Primärschulen der Regentschaft werden von 3974 Schülern besucht, von 2291 Knaben und 1683 Mädchen. — Im ganzen lernen in Tunesien 4654 Schüler französisch.

Dies wäre in möglichster Kürze das Gesamtbild des tunesischen Unterrichtswesens; die Anfänge sind ungemein glücklich verlaufen und gestatten bei ruhiger Fortentwicklung desselben eine schöne Zukunft vorauszusetzen. Der Unterricht aber und die Kenntnis der französischen Sprache sind für Frankreich das wirksamste Mittel, die eingeborene Bevölkerung Tunesiens an sich zu fesseln und in diesem Lande sich eines überwiegenden Einflusses zu vergewissern. Und gegen dergleichen moralische Eroberungen wird kein gebildeter Mensch etwas einzuwenden haben.

Vorbereitungen zur Reform der Mittelschule, besonders in Frankreich. Je weniger die französische Republik seit ihrem Bestehen nach außen tonangebend gewesen ist, um so mehr hat sie ihre Aufmerksamkeit auf die einheimischen Angelegenheiten gerichtet, und wenn auch noch viele aus dem früheren Regime überkommene Missetände zu beseitigen sind, so ist doch hinsichtlich des sonst ganz vernachlässigten niederen Schulwesens bereits ungemein viel geschehen. Die Leser des „Pädagogiums“ kennen die hohen Verdienste, welche der frühere Unterrichtsminister Herr Jules Ferry durch Einführung des obligatorischen und unentgeltlichen Unterrichts, durch Befreiung der Schule

aus der Gewalt der Kirche, durch Anbahnung einer gründlichen Vorbildung und einer derselben entsprechenden äußeren Stellung der Lehrer und endlich durch die Publication des neuen Organisations- und Studienplanes für den öffentlichen Primärunterricht sich erworben hat. Sein würdiger Nachfolger, Herr Goblet, schreitet frisch und unerschrocken auf der gebrochenen Bahn weiter vor, und nachdem er bis jetzt vornehmlich die praktische Durchführung der Handarbeit in der Volksschule ins Auge gefasst hatte, begibt er sich gegenwärtig an die Reform des Mittelschulwesens.

In den meisten Culturstaaten der Gegenwart sind von gewichtigen Seiten laute Klagen über mangelhafte Einrichtung der Studienpläne der Gymnasien erhoben worden; auf der einen Seite beschuldigte man sie einer zu großen Überbürdung mit altsprachlichem Lernstoff auf Kosten einer gesunden, naturgemäßen Entwicklung ihrer Zöglinge, auf anderer Seite dagegen einer unverzeihlichen Vernachlässigung gerade derjenigen Studien, deren Pflege für das moderne gesellschaftliche Leben der Gegenwart ganz unentbehrlich ist, namentlich der Mathematik und der Naturwissenschaft. Man hat hier und da ein wenig probirt und curirt, ohne jedoch den Anlauf zu einer wahren Reform zu nehmen, da man nicht instande war, sich von dem pedantischen Schlendrian zu emancipiren.

In Deutschland ist es so gut wie beim alten geblieben, trotz der begründetsten Anklagen, die ein Du Bois-Reymond, ein Esmarch, ein Paulsen und andere bedeutende Männer, die man sicherlich keiner Parteilichkeit zeihen kann, gegen den fehlerhaften Studienplan unserer Gymnasien erhoben haben. Hilft alles nichts. Das Volk ist in dem Aberglauben erzogen, dass zur Erwerbung einer höheren Bildung eine möglichst große Masse Latein und Griechisch gehöre, und die Herren Gelehrten machen es sich selbst weiß — rühmliche Ausnahmen abgerechnet —, dass sie ihre ganze Bildung nur den alten Sprachen verdanken. „Ja“, sagen sie, „Latein ist die beste Gymnastik des Geistes“, und doch gibt es so viele unter ihnen, die trotz ihres heidenmäßigen Latein durchaus nicht als besonders ausgerüstete Denker erscheinen.

„Ich will nicht länger zögern“, sagt der ehrliche Prof. Esmarch in Kiel, „es auszusprechen, dass ich in Betreff der Nothwendigkeit einer gründlichen Schulreform mit meinen Collegen Hensen, Flemming, Stimming, Hüter und andern völlig übereinstimme... Die Überzeugung, dass der Geist unserer Jugend verkümmert unter dem Zwange, sich vorzugsweise mit Gegenständen beschäftigen zu müssen, welche für sie wenig Interesse und keinen bleibenden Wert haben, gewinnt offenbar unter den Gebildeten immer mehr Boden. . . Die Gründe, welche von Seiten der classischen Philologen gegen die Zulassung der Realschüler zum medicinischen Studium geltend gemacht werden, erscheinen mir äußerst schwach. Dass für die Vorbildung zum Studium der Medicin die meisten Gymnasiasten nur sehr Geringes leisten, ja, dass die meisten unserer Studirenden eine ganz ungenügende Vorbildung für unser Fach von der Schule mitbringen, davon habe ich mich durch langjährige Erfahrung überzeugt. Zunächst muss doch verlangt werden, dass der Arzt eine allgemeine Bildung besitze. Dass aber viele von den auf den Gelehrtenschulen gebildeten Studenten das nicht mitbringen, was man jetzt ‚allgemeine Bildung‘ nennen sollte, darüber herrscht z. B. in unserer Facultät kein Zweifel. Dazu gehört vor allem eine ausreichende Kenntniss der neueren Sprachen, namentlich der englischen und

französischen, dazu gehört eine genügende Beherrschung der eigenen Muttersprache, eine Fülle von auf Anschauung gegründeten naturwissenschaftlichen und geographischen Kenntnissen und endlich die Fähigkeit, seinen Gedanken auch durch den Zeichenstift einen einigermaßen genügenden Ausdruck zu geben. Alles das scheint den meisten Abiturienten von Gymnasien zu fehlen... Dabei habe ich gefunden, dass nur wenige fähig sind, die sinnlichen Eindrücke gut und schnell aufzufassen, klar zu beurtheilen und folgerichtig wiederzugeben. Sehr oft stößt man auf eine Art von Apathie, von geistiger Kurzsichtigkeit, welche schlimmer ist als die ebenso häufige, in der Schule erworbene Kurzsichtigkeit des Auges. Es ist, als ob der jugendliche Geist verkümmert sei, seine Frische verloren habe unter der vorwiegenden Beschäftigung mit den grammatischen Spitzfindigkeiten und dem Auswendiglernen von all den Regeln mit zahllosen Ausnahmen, während die Fähigkeit, zu beobachten, die in der Jugend so sehr nach Befriedigung strebt, verloren gegangen ist unter der Überhäufung mit Lehrgegenständen, die für den jugendlichen Geist wenig Interesse haben können und denen Anschauung nicht zugrunde gelegt wird. Ich glaube und hoffe, dass es nicht mehr allzu lange dauern wird, bis der Unwille über das jetzt noch herrschende System den größern Theil aller Gebildeten in Deutschland gepackt haben wird. Dann wird eines Tages ein pädagogischer Luther oder Stephan erstehen, der die Wälle durchbricht und der Alleinherrschaft der Grammatokraten ein Ende macht, und unsere Kindeskiner werden eine glücklichere Schulzeit haben, als wir und unsere Kinder sie gehabt haben.“

Der klarsehende Professor hat das rechte Wort getroffen, das System ist's, doch nicht das System der Grammatokraten, denn diese sind zum Theil selbst unbewusste Werkzeuge desselben; nein, es ist das so geschickt angelegte und raffiniert durchgeführte System der **Erziehung ad hoc**, das in der Elementarschule beginnt und mit der Universität noch nicht sein Ende erreicht.

Als vor längeren Jahren die deutschen Realschulmänner um Zulassung ihrer Abiturienten zum Studium der Medicin petitionirten, machte die Regierung ihren Beschluss von der Zustimmung der — Ärztevereine abhängig. Was jeder, der noch im Besitz seiner fünf gesunden Sinne war, vorhersagen musste, geschah: die Ärztevereine sprachen sich gegen die Zulassung aus; ja unter den vielen Ärzten Dresdens fanden sich nur zwei, welche sich dafür aussprachen und zu diesen gehörte der vielseitig gebildete und in der Wissenschaft rühmlichst bekannte Dr. Küchenmeister.

Wenn wir beim Niederschreiben des Vorausgeschickten durchaus nicht beabsichtigen, dem freundlichen Leser des „Pädagogiums“ Neues zu bieten, so geschah es vielmehr, um denselben zu möglichst objectiver Wertschätzung des Nachfolgenden vorzubereiten; ist es doch in dem heutigen lieben Deutschland, wo man es ungenirt wagen kann, bei Abhaltung einer Sedanfeier vor den Mädchen einer höheren Töchterschule die Franzosen als das „unsittlichste“ Volk der Welt zu bezeichnen, fast zur Unmöglichkeit geworden, zur Beurtheilung französischer Zustände noch einen gerechten Maßstab zu finden.

Wie in Deutschland, so hat auch in Frankreich die stets wachsende Concurrenz der Unterrichtsgegenstände eine Bewegung zu Ungunsten der altclassischen Sprachen in ihrem seit Jahrhunderten behaupteten Besitzrecht

hervorgerufen. Nachdem bereits zahlreiche Fachschulen mittleren und selbst höheren Grades die toten Sprachen aus ihrem Programm weggelassen haben, und nachdem Jules Simon bereits vor zehn Jahren als Unterrichtsminister die Schüler der Lyceen und Colléges*) wenigstens von dem Frohndienste, lateinische Verse zu machen, befreit hat, schreitet man jetzt weiter vor und sucht das Studium der altclassischen Sprachen ganz und gar aus der allgemeinen wissenschaftlichen Vorbereitung zu beseitigen und nur noch für die eigentliche Philologie und die ihr verwandten Fächer, Philosophie, Geschichte und deren Hilfswissenschaften, vorzubehalten. Zum Entsetzen der Vertheidiger des sogenannten classischen Bildungselements ist noch sogar einer aus ihrer Mitte, der aus der höheren Normalschule — dem berühmten französischen Gymnasialprofessoren-Seminar — hervorgegangene Raoul Frary als gut ausgerüsteter Kämpfer gegen das Studium der toten Sprachen, soweit man es allen Gebildeten zumuthen will, offen in die Schranken getreten.

„Ihr täuscht euch,“ ruft Herr Frary den Vertheidigern des Classicismus zu, „wenn ihr behauptet, dass die intellectuelle Größe eines Volkes aufs innigste mit dem Studium der toten Sprachen verknüpft sei; es ist nicht wahr, dass das Studium der alten Sprachen eine vortreffliche und unumgänglich notwendige Gymnastik für den Geist unsrer Kinder sei; es ist nicht wahr, dass ihre Kenntnis zur Erlernung des Französischen unerlässlich sei; es ist nicht wahr, dass man ohne den Verkehr (fréquentation) mit den großen Männern und den großen Schriftstellern des Alterthums den Geist und das Herz nicht bilden könne; es ist nicht wahr endlich, dass die französische Civilisation eine Tochter der griechisch-römischen Civilisation und dass deshalb die beste Bildung, welche man den aufwachsenden Generationen geben könne, diejenige sei, welche man den classischen Vorfahren entlehne.“

Die Behauptung, dass man das Griechische lernen müsse, fertigt Herr Frary sehr schlagend mit der Bemerkung ab, dass man es thatsächlich gar nicht lerne. Schon jetzt vernachlässige der Stundenplan der Mittelschulen das Griechische so sehr, dass kaum einige Schüler einer ganzen Classe bis zum vollen Verständnis der Sprachschönheiten herangebildet werden könnten. Das Studium des Griechischen werde darum stets Flickwerk bleiben, weshalb man es besser ganz fallen lasse.

Um zu widerlegen, dass das Latein zur Kenntnis des Französischen nöthig sei, fordert Herr Frary auf, den Stil eines gewöhnlichen Gymnasial-Abiturienten mit dem einer geistreichen Frau zu vergleichen. „Welche Gewandtheit und Feinheit des Ausdruckes hier, welche Unbeholfenheit und Verschrobenheit dort! Ferner behauptet man, die alte Literatur fördere die sittliche, bürgerliche und intellectuelle Erziehung und führt das Beispiel unsrer großen Revolution an. Allein wenn die Conventsmänner sich in die Toga hüllten, so schöpften sie ihre Ideen doch keineswegs aus dem classischen Alterthum: sie bedienten sich lediglich Plutarchs, wie sich die englischen Rundköpfe der Bibel bedienten; man sprach von Brutus und Timoleon, wie die Parteigänger Cromwells von Gideon und Jerobeam.“

*) Beide sind gleich organisirt und entsprechen unsern Gymnasien; erstere jedoch, die Lyceen, sind staatlich, letztere communal.

Hinsichtlich der intellectuellen Gymnastik des Lateinischen meint Herr Frary, mit dem gleichen Rechte könnte man behaupten, zehn Jahre angestrengtesten Spiels von Tonleitern sei, ganz abgesehen von der Musik, an sich schon wertvoll. . . „Die ganz besonders befähigten Köpfe widerstehen allerdings meist diesem unbarmherzigen Regime (*à ce régime cruel*), und man schreibt der Prüfung, welcher man sie unterzieht, die Kraft zu, welche sie trotz allem noch bewahren; aber die Mehrzahl der Schüler trägt von derselben nur eine Art moralischer Steifheit (*courbature*) und unheilvolle Verunstaltungen davon.“

„Die Römer und Griechen sind im Grunde auch keine besondern Lehrer der Politik. Ihr Begriff von Freiheit ist ziemlich engherzig; von einem repräsentativen Regierungssystem hatten sie ebensowenig eine Ahnung wie von der Denkfreiheit; sie opferten das Individuum dem Staate. Die Römer erklärten übrigens, die Einführung der griechischen Literatur verderbe die privaten und öffentlichen Sitten.“

Was die literarische Vollkommenheit betrifft, so setzt Frary Molière an schöpferischer Kraft auf gleiche Stufe mit Plautus, Bossuet mit Cicero, Racine mit Virgil, Dante und Shakespeare jedoch über alle Römer. „Horaz erleichtert an der Seite eines Hugo, Lamartine, eines Goethe und Schiller. Die römische Tragödie ist verloren: wir haben einen Corneille, Racine, Shakespeare, die Spanier und die Deutschen. Wenn wir Juvenal oder La Bruyère verlieren sollten, so wäre es sicher nicht Juvenal, den ich zurückbehielte. Gewiss ist Seneca ein Schriftsteller voll Geist; steht er aber höher als Pascal? In Wahrheit lernt man Latein, um ein Weltmann zu sein, um in die geglättete und hochcultivirte Gesellschaft einzutreten, bei genauer Betrachtung sieht man aber, dass der gute Ton eine gründliche und anhaltende Erziehung verlangt und nichts weiter. Wenn man dennoch Latein fordert, so liegt der einzige Grund darin, dass es noch keinen Secundärunterricht ohne Latein gibt.“

Herr Frary will aber keineswegs, dass man mit den alten Sprachen auch die literarischen Studien im allgemeinen etwa zu Gunsten der Naturwissenschaften vernachlässige. Er geht nicht so weit, seinen eignen Ursprung zu verleugnen, denn er ist sich sehr wol der Anforderungen bewusst, welche die sittliche Entfaltung des Geistes an den gewissenhaften Erzieher stellt, Anforderungen, denen die Naturwissenschaft allein nicht zu genügen vermag. In dem von ihm vorgeschlagenen Programm werden daher die durch Wegfall des Lateinischen und Griechischen entstandenen Lücken mit Französisch und neueren Sprachen, der eigenen und ausländischen Literatur, Geschichte und Geographie, Naturwissenschaften, Rhetorik und Philosophie ersetzt.

Eine bedeutende Autorität im französischen Unterrichtswesen, der frühere Unterrichtsminister Prof. Paul Bert*), schließt sich im „Voltaire“ der Forderung Frarys: Lyceen ohne Latein und Abiturienten ohne Latein! ganz und voll an und erinnert daran, dass er bereits 1879 in einer Rede die gleiche Forderung aufgestellt und vertheidigt habe. Wenn aber eine Reform von so einflussreichen Männern, die keineswegs zu den Radicalen oder gar zu den

*) Durch Herausgabe der vortrefflichen „*Éléments de Zoologie par Paul Bert*“ bethätigt der Verfasser sein fortwährendes Interesse für Hebung des Schulwesens.

Revolutionären gezählt werden können, im Gegentheil den Angriffen der letztern fortwährend ausgesetzt sind, mit solcher Bestimmtheit und Klarheit dargelegt wird, so ist mit Gewissheit anzunehmen, dass ihre Verwirklichung nur noch eine Frage kurzer Zeit ist, und dass bald jene Schranke der „Classicität“ fallen wird, die angeblich den Cultus der Ideale fördern soll, in Wirklichkeit aber nur bezweckt, die wissenschaftliche Forschung und das Emporkommen begabter Elemente aus den tiefern Volksschichten in die Reihen der sogenannten „Gebildeten“ zu erschweren und die oberen Zehntausend bequemer in den Cult der heutigen Staatsraison einzureihen.

Wie der Unterrichtsminister, Herr Goblet, bei der Eröffnung der Herbstsession des höhern Unterrichtsraths am 17. Dec. 1885 in einer Rede auseinandergesetzt hat, will man jetzt in Frankreich, da die radicale Reform einer allgemeinen Beseitigung der altclassischen Sprachen aus dem Unterrichtsplan der Lyceen und Collegien vorerst doch noch auf mancherlei Schwierigkeiten stößt, eine Theilung des Mittelunterrichts ins Leben rufen.

„Im Juli dieses Jahres erklärte ich Ihnen,“ sagte Herr Goblet, „eins der besten Mittel, den classischen Unterricht zu heben und zu befestigen, würde ohne Zweifel darin bestehen, einen Theil seiner jetzigen Clientel auf den Specialunterricht abzulenken. Heute erkennt man fast allgemein, dass die letztere Bezeichnung sehr unzutreffend ist und keineswegs dem wahren Charakter der befürworteten neuen Unterrichtsform entspricht. Es kann in der That weder die Rede davon sein, unter diesem Namen einen Grad mehr im höheren Primärunterricht zu schaffen, noch davon, mit dem gewerblichen Unterricht zu rivalisiren, welcher direct für Landwirtschaft, Industrie und Handel vorzubereiten hat. Es handelt sich vielmehr um einen allgemeinen Mittelunterricht, welcher zwar denjenigen, die es wollen und können, die Möglichkeit ließe, wie bisher die alten Sprachen zu studiren, denen wol niemand unter ihnen definitiv unsere Schulen verschließen möchte, aber den meisten unsrer Jünglinge eine Erziehung ohne Griechisch und Latein und trotzdem liberaler Natur sicherte, eine Erziehung, die gleichzeitig moderner und im Hinblick auf die Ansprüche unsrer Gesellschaft nutzbringender wäre. In dieser Gedankenrichtung werden Sie, m. H., später die Programme des Specialunterrichts durchzusehen haben. Für jetzt ersuchen wir Sie nur, die Stundenzahl zu bestimmen, in welche der Stoff dieser Programme einzuschließen sein dürfte. . . . Vor allem schien es uns nothwendig, dem Specialunterricht die ihm bisher fehlenden Wirkungen zu geben, d. i. dem Abgangszeugnis desselben in Mitbewerbung mit den beiden Baccalaureaten (Abiturientenzeugnissen der Naturwissenschaften und der Literatur) den Zutritt zu gewissen Laufbahnen und Staatsämtern zu eröffnen. Zu diesem Zweck habe ich im Unterrichtsministerium eine Commission niedergesetzt, in welcher sich die verschiedenen bei der Frage interessirten Ministerien sollen vertreten lassen. Diese Frage kann keine lange Prüfung erfordern und ihre Lösung wird sicher von entscheidendem Einfluss auf die Umgestaltung unsres Mittelunterrichts sein.“

Der vom Minister niedergesetzte Ausschuss ist aus vier höhern Beamten des Unterrichtsministeriums, vier Directoren des Finanz- und je einem Director des Kriegs-, Marine-, Ackerbau-, Post-, Bauten- und Handelsministeriums zusammengesetzt und hat, am 14. Dec. ernannt, bereits am 16. Dec. seine Thätigkeit begonnen.

Wir werden über die Ergebnisse seiner Berathung und über den weiteren Fortschritt dieser bedeutungsvollen Frage hoffentlich bald wieder zu berichten haben.

Merkzeichen des heutigen deutschen Schulwesens. Die „Blätter für höheres Schulwesen“ (herausgegeben von Dr. Aly in Magdeburg, Verlag von Weiß Nachf. in Grünberg) bringen einen Artikel über die Geschichte und Reform des gelehrten Unterrichtes, in welchem u. a. folgende Thesen aufgestellt werden: „Unser Unterrichtswesen leidet an einer Gleichmacherei und übermäßigen Controle, welche den freien wissenschaftlichen Sinn unterdrückt und besonders auch das Privatstudium schädigt. Wenn die Staatspädagogik eine vollendete Thatsache ist, so ist es nur eine Consequenz davon, dass die Lehrer sich jetzt um eine dem entsprechende Stellung im Staatswesen bemühen. Überall, besonders seit den Erfolgen des Krieges mit den Franzosen, macht sich die Omnipotenz des Staates bei uns geltend, und Titel, Rang und Würden bestimmen auch da, wo nur die höhere Bildung den Ausschlag geben sollte, das Ansehen; so traurig das nun auch sein mag, die Stellung des Lehrers in und zu der Welt erlaubt es ihm nicht, auf ‚solche Äußerlichkeiten‘ zu verzichten.“

Dr. Esmarch, Professor der Medicin an der Universität in Kiel, bemerkt in einem längeren Schreiben an Realschuldirektor Dr. Krumme in Braunschweig u. a.: „Als klinischer Lehrer habe ich hinlänglich Gelegenheit, mir über den Bildungsgrad meiner Zuhörer ein Urtheil zu bilden, da ich dieselben täglich am Krankenbette examiniren, die von ihnen verfassten Krankengeschichten vorlesen und beurtheilen und endlich die Doctordissertationen, welche sie über die in meiner Klinik beobachteten Fälle schreiben, kritisiren muss... (S. oben S. 328 ff.) Aber auch ihre Muttersprache beherrschen viele Studierende nur in sehr ungenügender Weise, ja von manchen wird dieselbe geradezu gemissandelt. Die Krankengeschichten und Dissertationen wimmeln oft von sogenannten ‚Stilblüten‘, und meist fällt es dann sehr schwer, es den jungen Leuten deutlich zu machen, dass die Mangelhaftigkeit des Stils durchaus mit unlogischem Denken zusammenhängt. Wenn ich aber frage, wie sie zu einer solchen Schreibweise gekommen seien, so erhalte ich gewöhnlich die Antwort: Auf dem Gymnasium wurde ein solcher ‚blütenreicher‘ Stil verlangt und gelobt. Leider finden sich auch schon in vielgelesenen Handbüchern unserer Wissenschaft derartige Stilblüten in übergrosser Menge, und wenn man früher wol von einem physiologischen Jargon sprach, so könnte ich Ihnen jetzt schon mehr als ein großes Werk zeigen, welches von angesehenen Professoren durchweg in chirurgischem oder medicinischem Jargon geschrieben ist. Ich meine damit nicht bloß die unbegründete Bevorzugung der Fremdwörter, die immer mehr überhand nimmt, sondern die ganze unlogische, lotterige Satzbildung, welche von einigen vielleicht für genial gehalten wird, die aber das Verständnis so ungemein erschwert, dass man oft genöthigt wird, einen Satz zwei- und dreimal zu lesen, ehe man weiß, was der Verfasser eigentlich sagen will.“ Von seinen Hörern sagt Prof. Esmarch ferner: „Die wenigsten sind instande, ein französisches oder englisches Buch oder einen Artikel in französischen oder englischen fachwissenschaftlichen Blättern zu verstehen oder gar zu übersetzen. Und doch ist das ohne Zweifel in unserer Zeit für den Arzt von viel größerer Wichtig-

keit, als das Studium des Hippokrates oder Galenus in der Ursprache, zu welchem auch jetzt wol kaum jemals ein Mediciner Veranlassung finden wird.“

Clemens Nohl sagt in seiner „Pädagogik für höhere Schulen“ (über die wir in der nächsten Nummer zu berichten gedenken): „Unsere höheren Unterrichtsanstalten sind mit Ausnahme weniger Neuschöpfungen krank. Was man an ihnen als bewährt, als längst erprobt preist und verherrlicht, ist zum großen Theil gerade das Schlechteste. Unsere Schüler müssen sich vielfach in unfruchtbarer Thätigkeit abmühen; die Jugend ist nicht mehr golden; das Elternhaus wird gerade durch die Schule oft und immer wieder in Sorgen und Beunruhigung gestürzt; der Unterricht ist weit hinter den Forderungen unserer Zeit zurückgeblieben. — Wie die Verhältnisse gegenwärtig stehen, verläßt die Mehrzahl der Schüler ihre Anstalt als eine Stätte unnützer Qual und ertödtender Langweile, nicht als Spenderin und Pflegerin edlen Wissens, nicht als Beglückerin, als liebende, sorgende, geistige Mutter.“

Die „Frankfurter Schulzeitung“ (Redact. E. Ries, Verl. A. Neumann in Frankfurt a. M.) veröffentlicht einen gehaltvollen Vortrag von Rector Dr. Becker über den literaturkundlichen Unterricht, in dessen Eingang bemerkt wird: „Ich gehe von den heutigen Volksschulsystemen aus, wie sie z. B. in Frankfurt a. M. unter den Namen ‚Volks-, Bürger- und Mittelschulen‘ bestehen. Was haben diese Schulen miteinander gemein, und wodurch unterscheiden sie sich voneinander? — Alle drei Schulsysteme: Die Volksschulen, die Bürger- und Mittelschulen haben ihre Schüler acht Jahre lang, vom 6. bis zum vollendeten 14. Jahre, zu unterrichten und zu erziehen. Nur dabei findet ein Unterschied statt, dass die Volksschule dies in 4, die Bürgerschule in 7, die Mittelschulen in 8 aufsteigenden Classen thun; dass die Volksschulen aus den unteren Volksschichten, die Bürgerschulen aus diesen und den ärmeren Familien des mittleren Bürgerstandes, die Mittelschulen dagegen fast nur aus dem besser situirten Bürgerstande ihr Schülercontingent empfangen. An allen Schulen wirken seminaristisch gebildete Lehrer, an den Mittelschulen dagegen in den oberen Classen Lehrer, die ein höheres Maß von Bildung in besonderen Fächern durch die sogenannte Mittelschullehrerprüfung nachgewiesen haben. Außerdem genießen die Mittelschulen den Unterricht in einer fremden Sprache. . . . Gleichwol dürfte der Grad der geistigen Reife der Schüler in den drei Schulkategorien — notabene bei regelmäßigem Fleiß und Schulbesuch — nicht sehr differiren. so dass man die Penservertheilung der poetischen Lectüre an der vierclassigen Volksschule als ausreichenden Grundstock auch für den literaturkundlichen Unterricht in der Bürger- und Mittelschule benutzen kann.“

Mit Ende des Jahres 1885 ist die Wochenschrift: „Elsass-Lothringische Volksschule“ eingegangen. Ihr Tod war ein gewaltsamer. An der Spitze der letzten Nummer des Blattes steht eine behördliche Verfügung an den nun von zehnjährigen Mühen ausruhenden und mit zehnjährigen Erfahrungen bereicherten Redacteur, Lehrer J. J. Alexandre in Straßburg, welchem als Sentenz des kaiserlichen Oberschulrathes eröffnet wird, „dass Ihre Betheiligung an der Herausgabe der genannten Wochenschrift mit Ihren Amtspflichten und mit dem Interesse des öffentlichen Dienstes nicht länger vereinbar sei, und dass Sie dieselbe einzustellen haben.“ Herr Alexandre bemerkt hierzu: „Da ich nicht gesonnen bin, aus dem diesseitigen Schuldienste zu treten, so lege ich — obiger Verfügung meiner Be-

hörde entsprechend — die Feder als verantwortlicher Redacteur nieder.“ Und in einem Abschiedsworte sagt er von der nun verschiedenen Wochenschrift und von sich selbst: „Sie ist ihrem obersten Grundsatz — für die Interessen und die Rechte der Volksschulsache und der Volksschullehrer mit offener Wahrheitsliebe einzustehen — bis zu dieser letzten Nummer mit unwandelbarer Festigkeit treu geblieben, und jede einzelne Nummer legt ein beredtes Zeugnis dafür ab, dass ich als Redacteur stets darnach gestrebt habe, ein ehrlicher, zuverlässiger und uneigennütziger Diener der gemeinsamen Sache zu sein und zu bleiben. Aber gerade wegen meines rechtschaffenen Vorgehens bin ich oft schwer angefeindet und verleumdet und wegen meines entschlossenen und zielbewussten Auftretens in meinen intimsten Verhältnissen hart und tief gekränkt und geschädigt worden, mehr als viele es ahnen können, ja mehr als ich der Feder anvertrauen darf. Und dennoch trete ich mit dem größten Bedauern zurück, weil die Lehrerschaft unserer lieben Heimat durch meinen Rücktritt der einzigen selbstständigen und unabhängigen Fachzeitung, der eigentlichen Lehrerzeitung verlustig geht.“ — Möge sich Herr Alexandre mit dem Bewusstsein trösten, dass er als ehrlicher Mann das Seine gethan hat — solange er konnte. Was er mit berechtigtem Selbstgefühl von seinem dornenvollen Wirken als Redacteur sagt, wird jeder Wahrheitsliebende mit Freuden bestätigen. Unsere Hochachtung bleibt ihm auch für die Zukunft bewahrt. Sein letztes Mahnwort aber, der Lehrerstand von Elsass-Lothringen möge „mit offenem und freiem Blick auf die heilige Sache sehen, damit er der heutzutage so oft drohenden geistigen Bevormundung nicht schlafend in die Arme falle!“ — sei auch den Lehrern anderer Provinzen und auch Männern anderen Berufes ans Herz gelegt. Niemals hat ohne geistige Freiheit ein Stand seine Ehre, ein Volk seinen Ruhm behauptet.

Literatur.

Dr. G. Fröhlich, Dr. Karl Volkmar Stöys Leben, Lehre und Wirken.
Mit dem Bildnisse Stöys. Dresden 1885, Bleyl & Kaemmerer. 114 S. 2 Mk.

Auf Grund eigener Erinnerungen und Studien, sowie zahlreicher Mittheilungen von Verwandten, Verehrern und Freunden Stöys entwirft der Verfasser ein pietätvolles Bild dieses verdienten Pädagogen, welches, wenn auch zunächst aus persönlicher Neigung und Dankbarkeit hervorgegangen und in einzelnen Zügen eine Modification zulassend, doch als ein ansehnlicher Beitrag zur neuesten Geschichte der Pädagogik auch da Beachtung verdient, wo es sich um rein objective Würdigung pädagogischer Gedanken und Leistungen handelt.

D.

Annuaire de l'enseignement élémentaire en France et dans les pays de langue française publié sous la direction de M. Jost. Année 1885. Paris, librairie classique Armand Colin et Cie.

Dieses Jahrbuch, von welchem in jedem Monat October ein neuer Band erscheinen soll, behandelt in erster Linie dieselben Materien, welche in den bekannten deutschen Lehrerkalendern vorgeführt werden. Besonders ausführlich und schätzenswert sind die Mittheilungen über das französische Schulwesen, sowohl über die Organisation und äußere Verfassung, als über das Innere desselben, über Unterricht und Erziehung, wobei auch die geschichtliche Entwicklung der Bildungsanstalten und ihrer Wirksamkeit skizzirt wird. Aber auch solche Gegenstände, welche nicht unmittelbar mit der Schule in Beziehung stehen, jedoch das Interesse des Lehrers in Anspruch nehmen, wie die historischen Ereignisse des Berichtsjahres, die neuesten Fortschritte der Naturwissenschaft, die Landwirtschaft, die Meteorologie etc. finden in dem 432 Seiten umfassenden Jahrbuche Berücksichtigung. Der Herausgeber, Herr G. Jost in Paris, Generalinspector der Primärschulen, ist der deutschen Lehrerwelt durch seine Theilnahme an mehreren allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen wol bekannt, und sein Name bürgt für die Gedicgenheit seines Unternehmens, in welchem er durch eine stattliche Anzahl tüchtiger Mitarbeiter unterstützt wird. Wir wünschen diesem Jahrbuche glücklichen Erfolg und hoffen, dass es eine ungestörte Fortsetzung finden werde.

D.

Weber, Allgemeine Weltgeschichte. 2. Auflage, Band VII, VIII, IX.
Leipzig, Engelmann.

Von Webers Weltgeschichte sind im Laufe des Jahres 1885 drei weitere Theile erschienen, von denen die Bände VII und VIII die Geschichte des Mittelalters zum Abschluss bringen und Band IX die Geschichte der Völker und Staaten im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit erzählt. Das gewaltige Werk geht so in rascher Folge seinem Abschluss entgegen: immer mehr zeigt es sich, dass es nach seiner Vollendung nicht blos die vielseitigste und objectivste unter den deutschen Weltgeschichten bleiben, sondern auch eine ganze Bibliothek historischer Werke ersetzen wird, da der Autor in seiner Darstellung die entscheidendsten Stellen aus den Meisterwerken der historischen Literatur einbezogen und die einzelnen Capitel mit Benutzung der neuesten Specialliteratur bearbeitet hat. Sie wird, wie die letzten Bände von neuem beweisen,

zugleich auch die handlichste unter den Weltgeschichten sein, da nur sie eine Form der Darstellung wählt, die es dem Leser ermöglicht, sich sowohl über den Verlauf einer ganzen Periode übersichtlich, als über eine hervorragende oder strittige Einzelthat sache bis ins kleinste Detail rasch zu orientiren.

Die Capitel über das Culturleben und den Bildungszustand im 13. (Band VII), im 14. und 15. Jahrhundert (Band IX) und über den Humanismus (Band IX) sind durch ihre Tiefe, Gründlichkeit und schöne Darstellung auch hier wieder Cabinetsstücke. Weber gruppirt den gesammten historischen Stoff dieser Bände — mehr als drei Jahrhunderte — in vier Abschnitte: den Ausgang des Zeitalters der Kreuzzüge und der Hohenstaufen, den Verfall der Lehnsmonarchie und des Pontificats, den Sieg des monarchischen Princips über den Feudalismus und das Zeitalter der Entdeckungen. Steht in der Schilderung des ersten Abschnitts das Deutsche Reich und die Kirche noch im Mittelpunkt, so treten in den übrigen drei Abschnitten Frankreich, England, Italien, Spanien, der Norden und der slavische Osten in den Vordergrund oder wenigstens mehr hervor; an Stelle der Geschichte des Kaiserthums tritt die Entwicklung der Territorialhoheiten. Die Geschichte zersplittert sich so gegenüber der mittelalterlichen Einheit, und da sie vielfach, besonders was den Norden und Osten betrifft, nur Anfänge geschichtlichen Lebens darzustellen hat, vielfach auch das Eingreifen eines Individuums gegenüber dem Wirken der Massen zurücksteht: bedurfte es bei vielen Partien der besonderen Kunst der Erzählung und Composition, um, wie es Weber gelingt, auch den Nichtfachmann zu fesseln und seine Theilnahme wach zu erhalten. Freilich enthält auch dieser Abschnitt der Geschichte ein paar Ereignisse und Persönlichkeiten, die das allgemeinste Interesse besitzen und speciell in Webers Darstellung zur vollen Wirkung gelangen, so den Kampf Ludwigs des Baiern, an seiner Seite die Minoriten, gegen das Papstthum, die ersten bis tief ins Volk eindringenden Regungen der freien Vernunft gegen willkürliche Satzungen, den Aufbau der englischen Verfassung, das Vorbringen der Osmanen, die großartigen Entdeckungen auf beiden Halbkugeln, und von Persönlichkeiten einen Friedrich II., Karl IV., Ludwig XI., die Jungfrau von Orleans, Huss, Savonarola, das herrliche Medicerergeschlecht, Pödebrad, Matthias Corvinus, Max I. Diese sind denn auch zu wahrhaft plastischen Gestalten herausgearbeitet.

So schließen sich die drei neuesten Bände den früher erschienenen würdig an, und wir möchten nur wünschen, dass dieses Denkmal deutschen Gelehrtenfleißes, tiefer Gründlichkeit und Freisinnigkeit in unseren Kreisen noch eine immer größere Zahl Leser und Verehrer finde. W.

Wenigs Handwörterbuch der deutschen Sprache. Neu bearbeitet von Dr. G. Schumann. 7. Auflage. Köln 1885, Du Mont-Schauberg. 9 Mk.

Das Wörterbuch von Wenig erschien in erster Auflage 1821; seit der vierten Auflage (1860) wurde es von L. Kellner bearbeitet; die siebente Auflage bearbeitete unter Zugrundelegung der preußischen Schulorthographie Dr. Schumann in Trier. Es zeugt von der praktischen Verwendbarkeit des Buches, dass es trotz großer Concurrenz gerade auf diesem Gebiete nach über sechzig-jährigem Bestande noch immer eines der gesuchtesten Nachschlagelbücher geblieben ist. Das verdankt es einerseits der wirklich guten Wiedergabe des Wortsinnes und seiner relativen Vollständigkeit, anderseits aber dem Umstande, dass es heute, wie bei seinem ersten Erscheinen schon, mit richtigem Takte die Bedürfnisse eines bestimmten Publicums, das kein gelehrtes Fachpublicum ist, erräth und befriedigt. Es bringt nicht antiquirte Wörter, dagegen zahlreiche Fremdwörter mit Angabe der Herkunft, Aussprache, Betonung und Verdeutschung; es zieht mehrfach ungewöhnliche Ausdrücke aus den Gebieten der Kunst, der Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geographie und des Handwerks heran. Es gibt bei vielen Wörtern ein knapp gehaltenes Stück Wortgeschichte durch Beifügung der älteren Formen und, wieder dem praktischen Bedürfnisse dienend, erschöpfende grammatische Bemerkungen, sinneverwandte Ausdrücke, ja auch manches Sprichwort, in welchem das betreffende Wort in eigenartiger Weise eine Rolle spielt. Belege, etwa aus den Classikern, bringt es nicht, weder für die Formen noch für die Bedeutungen der Wörter. W.

Berlepsch, Die Alpen in Natur- und Lebensbildern. 5. Auflage. Jena, Costenoble. 6 Mk.

Es ist ein bekanntes Buch, das wir in seiner fünften Auflage hiermit anzeigen. Gar vielen hat es die Reize der lehren Alpenwelt schon erschlossen, ehe ihr Fuß noch das wundersame Stück Erde betreten; allen, die das Leben und die Naturschönheiten der Alpenwelt dann aus eigener Anschauung kennen lernten, ist es ein lieber Fremd geworden, der wahrheitsgetreu die Eindrücke des Gesehenen und Erlebten schildert. Es sind lauter kleine Einzelbilder, die alles, was die Alpen bieten: die Wunder der leblosen Natur, die Vegetationsformen, das Thierleben, die Witterungserscheinungen, die Menschen nach ihrer Beschäftigung, ihrem Denken und Fühlen in Leid und Freud, nach ihrem Glauben und ihrer Sitte, ohne phantastischen Aufputz und lebensfrisch vor das geistige Auge führen. Wenn der Autor bei seinen Schilderungen und den zahlreich eingelochtenen historischen Reminiscenzen auch zumeist nur die Schweizer Alpen im Auge hat, so passt sein Gemälde dem Stoffe entsprechend auch auf die übrigen Theile des Alpengebiets, die wol nicht gleich großartige Bilder, aber doch die gleichen Bilder aufweisen. Meister Rittmeyer hat in congenialen Zeichnungen (18 an der Zahl) die trefflichste Ergänzung zum geschriebenen Wort geschaffen. Darum seien auch unsern Lesern die „Alpen in Wort und Bild“ als eines der gediegensten Volksbücher warm empfohlen. W.

O. v. Fischers methodische Grammatik des Schulrechnens. 2. Auflage bearbeitet von C. F. Hertter. Stuttgart 1884, J. F. Steinkopf. 391 S. 5 Mk.

De mortuis nil, nisi bene! — Aber der Herr Herausgeber hätte wissen sollen, dass dieses Buch deshalb Grammatik benannt ist, weil es eine systemlose Anhäufung wemöglich sich widersprechender Regeln enthält, weil seine Erklärungen bündiger Klarheit entbehren und seine Ausführungen des didaktischen Fortschrittes ermangeln.

Systemlos nennen wir die Art, wie die Brüche eingeführt werden, nämlich als Theile der Einheit, während sie in der That angezeigte Quotienten sind; ebenso die Einführung der Kettenbrüche, der Gleichungen und Progressionen, welche ganz nebenher, beinahe versteckt erfolgt; wenn ein so dickleibiges Buch dem Schüler einen neuen Gedankenkreis erschließt, so muss dies auch äußerlich erkennbar gemacht werden, damit er wisse, dass er es mit einem neuen, in seinen Anfangssätzen grundlegenden Abschnitte des Gegenstandes zu thun habe. Vollends widerspruchsvoll wird im § 10 das kleinste Vielfache behandelt. An der Spitze steht das richtige Bildungsgesetz, dann folgen Einzelbestimmungen: A. durch Schätzung! — Hier ist dem Verfasser offenbar etwas in der Feder geliebten, wir vermüthen, dass er schreiben wollten: Haben zwei Zahlen einen gemeinsamen Theiler, so gibt dessen Quotient in die eine gegebene Zahl multiplicirt mit der anderen gegebenen deren kleinstes Vielfaches. — B. handelt von Zahlen unter Hundert, C. von solchen über Hundert; jeder Punkt wird hingestellt, wie wenn der andere ausgeschlossen sein sollte, in der That aber führen beide auf das allgemeine Gesetz zurück. — Wie muss dem armen Lehrling dabei zumuthe werden? Steckt etwa die geheime Absicht dahinter, ihm die Rechenkunst zu verleiden, und seinen Sinn für die Logik der Rechtschreibung zu gewinnen?

Nichts ist für den angehenden Lehrer wichtiger, als die Klarheit der grundlegenden Erklärungen; wenn man ihm den Winkel für eine Fläche, Gewichte für Schwere, das Decimalzeichen für einen Bruchstrich etc. halten lehrt, dann hat man ihm mit Absicht oder aus Ungeschick zur Verworfenheit gezogen, aus welcher er sich selbst schwer oder gar nicht befreien wird.

Endlich vermüssen wir den didaktischen Fortschritt. Die Subtraction wird mittelst „Entleihen“ gelehrt, anstatt durch Hinzuzählen, daraus ergibt sich weiter die Ungeschicklichkeit, dass bei der Division und beim Radiciren Zahlen anzuschreiben sind, welche andernfalls nur gesprochen oder gedacht werden. Die Staffeldivision, für welche der Verfasser den dritten Theil einer Seite braucht, machen wir in vier Zeilen:

24354	829818	34
6534	99198	13
1188	1782	1
0	594	2

Beim Aufsuchen des kleinsten Vielfachen bezeichnet der Verfasser die „Verkleinerungsmethode“ als „unständig“; dies wird sie nur, wenn man unterlässt, die erhaltenen Quotienten, welche in anderen Quotienten oder in gegebenen Zahlen enthalten sind, wegzulassen. — Was der Verfasser „Schlussatz“ nennt, ist eine zusammengesetzte Proportion in „Bruchsatz“-Form. Einen wirklichen Schlusssatz findet man nur bei Villieus (VI. Jahrg., 9. Heft). — Die „zusammenwirkenden Glieder“ des „Reesischen Satzes“ wären nach J. G. Maiers Lehrbuch der Elementar-Arithmetik zu behandeln gewesen.

Nachdem wir uns seit vier Jahren mit der Besprechung neuer Lehrbücher beschäftigen, gewinnen wir mehr und mehr die Überzeugung, dass der arithmetische Unterricht an den Lehrerseminarien der süddeutschen Königreiche im argen liegt, es fehlt ihm die wissenschaftliche Grundlage und der didaktische Fortschritt. H. E.

Dr. A. Kleyer, Mathem.-techn.-naturw. Encyclopädie:

Lehrbuch der Potenzen und Wurzeln nebst 3296 gelösten und ungelösten Beispielen. 372 S. 6 Mk.

Lehrbuch der Logarithmen mit 1996 gelösten und ungelösten Beispielen. 216 S. 4 Mk.

Lehrbuch der arithmetischen und geometrischen Progressionen nebst 400 gelösten und ungelösten Beispielen. Stuttgart 1884, Jul. Maier. 205 S. 4 Mk.

Der Verfasser wünschte mit seinem Werke „das praktischste Lehrbuch für Schüler, das beste Handbuch für Lehrer und Examinatoren, das vorzüglichste Lehrbuch zum Selbststudium und das vortrefflichste Nachschlagebuch für Fachleute“ zu schaffen. Diese verschiedenen Zwecke wurden theilweise durch eine besondere typographische Einrichtung zu erreichen gesucht; jede Buchseite ist zweispaltig nach Frage und Antwort, oder Lehrsatz und Beweis, oder auch dreispaltig nach Aufgabe, Resultat und Erläuterung getheilt. Ein zweites, vielleicht noch wichtigeres Hilfsmittel zur Erreichung der vorgenannten Zwecke sind die zahllosen Wiederholungen derselben Erklärungen, Lehrsätze und Beweise, so oft dieselben wieder zur Anwendung zu kommen haben. Diese Einrichtungen bringen es mit sich, dass die Werke des Verfassers ziemlich umfangreich werden, was aber bei einer wesentlich auf das Nachschlagen getroffenen Einrichtung nicht zu vermeiden ist. Als Lehrbuch betrachtet, haben allerdings die Werke des Verfassers auf uns den Eindruck einer weitgehenden Drillung gemacht; aber wir sind geneigt, zuzugeben, dass ein für den Selbstunterricht bestimmtes Buch nicht leicht eine andere, gewiss nicht eine bessere Einrichtung haben kann. Diese Einrichtung ist auch für ein Nachschlagebuch völlig geeignet, und was den Bedarf des Examinators betrifft, so ist durch eine außerordentlich große Anzahl von Beispielen für denselben auf das beste gesorgt.

Das Lehrbuch von den „Potenzen und Wurzeln“ nimmt Gelegenheit, an verschiedenen Stellen alles Belangreiche aus den vier Grundrechnungsarten, der Factorenzerlegung und Bruchrechnung aufzunehmen, und wird dadurch zu einem vollständigen Lehrbuche der sechs ersten Rechnungsarten in einem für jede höhere Schule weitaus genügenden Umfange. Dass wir mit der Auffassung der Null und des Unendlichen als Zahlen (weil sie eben Unangebares bezeichnen) nicht einverstanden sind, haben wir schon mehrfach erwähnt und begründet; sonst aber fänden wir an dem Buche nichts auszusetzen als einige Druckfehler. Nur Seite 39 findet sich ein Verstoß gegen die mathematische Rechtschreibung; denn in den Beispielen 13 und 15 ist es zweifelhaft, ob der Divisor ein angezeigtes Product, oder ob ein angezeigter Quotient zu multiplizieren ist.

Das Lehrbuch der „Logarithmen“ ist eine ganz erschöpfende Darstellung dieses Theiles der Arithmetik; es werden die Sätze über das Logarithmiren, die Eigenschaften der Systeme, die Berechnung der Logarithmen, der Gebrauch und die Einrichtung der Tafeln in Bezug auf Biggss'sche, Neperische und Gauss'sche Logarithmen nebst einer großen Menge von Aufgaben in leicht fasslicher Darstellung vorgeführt.

Das Lehrbuch der „arithmetischen und geometrischen Progressionen“ enthält die arithmetischen Progressionen ersten Grades, die geometrischen Progressionen und die Verbindung beider nebst vielen Beispielen; sodann einiges über harmonische Reihen, Kettenreihen und Theilbruchreihen; schließlich eine übersichtliche Zusammenstellung der entwickelten Formeln. Dieser sowie der vorhergehende Theil entsprechen in ihrer Vertiefung gleichfalls den weitestgehenden Forderungen an eine höhere Schule. Im einzelnen haben wir zu bemerken, dass die mathematische Rechtschreibung verlangt, bei erfolgtem Zeichenwechsel das neue Zeichen unter das ursprüngliche zu schreiben, was auf Seite 19 und 20 zu berichtigen wäre. Auf Seite 31 findet sich eine Auflösung, an welcher das Unstatthafte des Rechnens mit der Null zu sehen ist; wäre die für diesen Fall abkürzbare Formel wirklich abgekürzt worden, so wäre die Zweideutigkeit und damit die unbrauchbare Lösung entfallen. Auf Seite 47 handelt eine Aufgabe über einen Winkel von 60 Graden, die nebenstehende Figur zeigt jedoch einen Winkel von 45 Graden. Die Aufgabe lässt sich für beide Winkel gleich lehrreich durchführen, wir würden es aber für zweckmäßig halten, Figur und Text in Einklang zu bringen. Übrigens sind diese Aufgabe und die Aufgaben auf Seite 84, 120 bis 124, dann, was über die Verbindung der Progressionen und über harmonische Reihen gesagt wird, theils dem Verfasser ganz eigentümlich, jedenfalls nur in den wenigsten Lehrbüchern vorkommend. Die bezeichneten Aufgaben gestatten mehrfache Abänderungen und sind für Abgangsprüfungen vollkommen geeignet.

Wir müssen daher dem Verfasser die Anerkennung zollen, in der That ein Lehrbuch geschaffen zu haben, welches den in seinem Programm aufgestellten und eingangs angeführten Zielen vollkommen entspricht; nur als Schulbuch würde uns dasselbe wegen zu großer Weitläufigkeit nicht zweckmäßig erscheinen, dagegen für den Selbstunterricht und für alle übrigen oben angegebenen Zwecke vermögen wir es mit voller Überzeugung bestens zu empfehlen.

H. E.

- A. Stubba, Lehrbuch der Geometrie für Stadtschulen und Lehrerseminare; 9. Auflage, bearbeitet von G. Krause, mit 352 Fig. im Text. Leipzig 1884, Eduard Kummer. 260 S. 2,70 Mk.

Kein Lehrgegenstand ist im höheren Grade geeignet und daher auch berufen, formelle Bildung zu fördern, als die Mathematik; die Beschäftigung mit ihr ist praktische Logik, oder sollte es wenigstens sein. Dazu aber ist eine der wissenschaftlichen Behandlung wenigstens angenäherte Vortragsweise erforderlich. Vor dreißig Jahren, als es sich darum handelte, die Geometrie überhaupt an der Volksschule einzuführen, musste mit dem Maß der Anforderungen auf das Geringste zurückgegangen werden; heute macht sich mehr und mehr die Nothwendigkeit strengerer Formen geltend. Diese Sätze kennzeichnen die Geschichte des Buches; in seinen ersten Auflagen suchte Stubba alles auf unmittelbare Anschauung zurückzuführen, während in den beiden jüngsten Auflagen Herr Krause einen „halbwegs sachgemäßen theoretischen Unterricht doch nicht entbehrlieh“ findet. Leider scheint uns aber der Standpunkt moderner Schulbücher noch nicht erreicht zu sein. Vor allem mangelt es den grundlegenden Definitionen an Präcision. Die einheitliche Vorführung der Ranngrößen als Grenzen und als Spren fehlt. § 3 sagt: „Es gibt drei verschiedene Richtungen; wagrecht, senkrecht und schräg.“ In § 7 liest man: „... auf der Zeichnungsseite Winkel, auf der Abneigungsseite Ecke“ etc. Die Ausdrucksweise, z. B. „Kreuzpunkt“ anstatt Schnitt, entbehrt wissenschaftlicher Correctheit, und der an anderer Stelle erhobene Tadel der Breite in der Darstellung ist ein wol begründeter. Wir belauern, trotz der vielen Auflagen des Buches seine Vorzüge nur als relative bezeichnen zu können; nur seiner

viele Aufgaben wegen vermögen wir es dem Lehrer als Handbuch zu empfehlen, dagegen an Schulbüchern für Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten uns viel Besseres bekannt ist. H. E.

Dr. Carl C. O. Neumann, Repetitorium der Chemie für Chemiker, Pharmacuten, Mediciner etc., sowie zum Gebrauche an Realschulen und Gymnasien. Düsseldorf 1884, Druck und Verlag der L. Schwannschen Verlagshandlung. IV und 250 S. 2 Mk.

Im einen relativ sehr billigen Preis wird in diesem Buche jenen, welche Chemie studirt haben und später Einzelheiten aus dem Gedächtnisse verloren, oder solchen, welche sich zu einer Prüfung vorbereitet haben und das Einstudirte recapituliren wollen, ein Hilfsmittel geboten, das ihnen recht gute Dienste leisten wird; für den unmittelbaren Gebrauch an Mittelschulen halten wir es weniger geeignet. — Auf eine Einleitung, welche die Definitionen der wichtigsten chemischen Begriffe enthält, folgt die unorganische Chemie, die sowohl die Eigenschaften und Darstellungsweisen der Grundstoffe, als auch ihre Verbindungen, deren Vorkommen und Anwendung in kurzen Sätzen kündigt; schematische Darstellungen der notwendigen Apparate helfen dem Verständnisse nach; überall, wo es gerade hinpasst, sind auch hier noch Erklärungen von chemischen Ausdrücken eingefügt; es ist auch ferner durch Beifügung von pharmaceutischen und mercantilen Namen den Bedürfnissen dieser Stände Rechnung getragen; desgleichen ist der Technologie Rechnung getragen, indem praktische Winke hier und da erteilt werden. In der hierauf folgenden Stöchiometrie werden die wichtigsten Gesetze abgehandelt und sodann die Methoden der chemischen Analyse kurz erläutert. — Die den Schluss des Werkes bildende organische Chemie zählt die organischen Verbindungen auf, bespricht ihr Vorkommen, ihre Eigenschaften, Verwendung und Darstellung. Es ist also der Inhalt des Repetitoriums ein reichhaltiger, die Form eine recht praktische und präcise. Die Ausstattung ist nett, ohne gerade bestehend elegant zu sein. C. R. R.

Lehrbuch der Physik und Mechanik für gewerbliche Fortbildungsschulen. Im Auftrage der Königlichen Commission für gewerbliche Fortbildungsschulen in Württemberg ausgearbeitet von Dr. Ludwig Blum, Professor an der Königlichen Realanstalt in Stuttgart. Dritte vermehrte Auflage bearbeitet von Richard Blum, Professor am Königl. Lyceum in Esslingen. Leipzig 1885, C. F. Wintersche Verlagshandlung. VIII und 539 S. 5 Mk.

Eine Physik für einen Specialzweck, nämlich zur Benützung für den Lehrer an einer gewerblichen Fortbildungsschule, liegt uns in diesem Werke vor. Dies bemerken wir schon an der Eintheilung in gewisse Gruppen, wie sie sonst in physikalischen Büchern nicht üblich ist, für den speciellen Zweck aber recht vortheilhaft erscheint, und zweitens in dem genaueren Eingehen auf jene Partien der Physik, welche für den Gewerbetreibenden von besonderer Wichtigkeit sind, ohne dass deshalb auch nur ein wichtigerer Zweig dieser Disciplin vernachlässigt wäre. Die Darstellung ist, ohne auf mathematische Beweise und Deductionen ein besonderes Gewicht zu legen, präcise und scharf, dabei aber leicht verständlich, mögen nun Gesetze deducirt, oder Erscheinungen erklärt, oder Apparate und ihre Wirksamkeit beschrieben werden. Den Forschungen und ihren Resultaten ist bis auf die neueste Zeit Rechnung getragen. — Das Werk wird auch in dieser neuen Auflage mit Recht viele Freunde finden. Die Ausstattung ist, auch in Bezug auf die zahlreichen Holzschnitte, eine sehr lobenswerte. C. R. R.

Carl Schenkling, Mitglied der Deutschen entomologischen Gesellschaft zu Berlin und des Entomologischen Vereines für Halle und Umgebung. Die deutsche Käferwelt. Allgemeine Naturgeschichte der Käfer Deutsch-

lands, sowie ein praktischer Wegweiser, die deutschen Käfer leicht und sicher bestimmen zu lernen. Leipzig, Oskar Leiner.

In 10 bis 11 Lieferungen, jede ca. 3 Bogen Text und 2 bis 3 Tafeln, editirt die Verlagshandlung zu dem billigen Preise von 1.25 Mk. ein Werk, welches in solcher Art auf dem Büchermarkte kaum vorhanden ist, soweit wir nach der uns vorliegenden 1. Lieferung urtheilen können. Die Bestimmungsmethode ist analytisch; wir können dieselbe jedoch nur nach der Tafel der Laufkäfer beurtheilen, die uns sehr gelungen scheint, die Haupttabelle wird erst am Schlusse des Werkes erscheinen. Die Detailbeschreibungen sind sehr genau und werden durch meist vorzüglich angeführte Farbentafeln unterstützt, welche die Käfer nicht systematisch aneinandergereiht, sondern in lebensvollen Bildern und Gruppen darstellen, viele in einer charakteristischen Action begriffen. Wir hoffen, dass die ferneren Lieferungen unsere gute Meinung nicht täuschen werden. Das Werk sei daher allen Fachgenossen und Freunden der Käferkunde angelegentlichst empfohlen. C. R. R.

Junge, Friedrich, Hauptlehrer in Kiel, Naturgeschichte in der Volksschule. I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, nebst einer Abhandlung über Ziel und Verfahren des naturgeschichtlichen Unterrichts. XII und 250 Seiten. Kiel 1885. Lipsius & Tischer. 2.80 M.

Wie viele Versuche werden noch gemacht werden, um die rechte Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts in niederen Schulen zu fördern! Zwar darüber wird wol kein Lehrer mehr sich täuschen, dass Anschauung vor allem nothwendig ist, dass die Empirie der Theorie vorausgehen muss, dass die Systematik in Unterclassen nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen darf; besser noch, wenn sie gar keine spielt. Wie aber ist die vor allem nöthige Anschauung herbeizuschaffen? Wir glauben, dass in dieser Beziehung wol nie eine vollständige Einigung unter den Methodikern platzgreifen wird und kann, weil die Bedingungen für den naturgeschichtlichen Unterricht so verschiedenartig sind, wie die Orte, wo er erteilt werden soll. Anders wird sich die Sache gestalten auf dem Lande, wo die vielgestaltige Natur zu den Fenstern der Schulzimmer hineinschaunt, anders in der Stadt, wo Kindern und Lehrern nur zeitweise Gelegenheit geboten ist, ins Freie so weit zu wandern, dass eine ungestörte Naturbeobachtung möglich wird; und wenig kann dies helfen, wenn es nur ab und zu, nicht in geregelter Weise geschehen kann, weil Mangel an Zeit und Geld ein unüberwindliches Hindernis ist. Der Verfasser des angezeigten Buches spricht besonders im 1. Theile: Ziel und Verfahren des naturgeschichtlichen Unterrichts, gar manche beherzigenswerte Wahrheiten aus, die wir von vornherein unterschreiben, wie: „Mit Rücksicht auf das Wesen der Volksschule kann die Kenntnis des Systems das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts nicht sein, sondern es soll ein klares, gemüthvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur angestrebt werden, rund zu diesem Zwecke sollen Lebensgemeinschaften beobachtet und in denselben die Beziehungen der Naturindividuen zu einander und gegeneinander erkannt und gewürdigt werden, damit die Gesetzmäßigkeit, die sich im einzelnen wie im ganzen abspiegelt, dem Kinde klar und deutlich werde.“ Die Veranschaulichung muss das Kind nach der Ansicht des Verfassers auf die Gesetze aufmerksam machen, damit es nach und nach die Zweckmäßigkeit der Organisation eines Individuums auf-fasse, denn „eine Lebensgemeinschaft ist eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemischen und physikalischen Einflüssen existiren und außerdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen, abhängig sind, resp. aufeinander und auf das Ganze wirken“. Durch Vergleiche zwischen zwei oder mehreren solchen Lebensgemeinschaften (Teich, Wald, Feld) will der Verfasser das Wissen erweitern und so endlich das Erdenleben als Ganzes veranschaulichen. Wie er sich diese Veranschaulichung auch auf Fremdes übertragen denkt, ergibt sich aus folgenden Worten des Verfassers: „Zunächst gilt es die Veranschaulichung der Gestalt. Da hänge ich dem hochgewachsenen Kohlstrunk in Gedanken die Blätter des Rainfarns oder des Engelswä an, und er wächst

am Hause oder der Kirche gemessen zu einer Palme empor, die Katze im Grase vergrößert sich zum lauernden Tiger; unsere Hopfen- und Geißblatt-ranken werden zu Lianen, das dichte Gebüsch wird Urwald, der Teich ein Meer, und ich? — ich werde klein.“ Man sieht aus diesem Beispiele, wie der Übergang vom Heimischen zum Fremden aus Lächerliche streifen kann. Doch genug hiervon. — Wie verwertet nun der Verfasser seine Methode in dem einen durchgeführten Beispiele: „dem Dorfteich als Lebensgemeinschaft“? Wir müssen gestehen: sehr gut; die Beobachtungen sind sorgfältig, genau und erfolgreich durchgeführt; die Thiere sind nicht blos beschrieben, auch ihre Lebensweisen, Zweck und Gebrauch ihrer Organe kommen zur Sprache, kurz, es wird ein lebensvolles Bild des Thieres gemalt, „an der Hand der Beobachtung“. Nun fragen wir aber: kann das auch der Lehrer in der Stadt thun? Und auch in den Ortschaften, wo es keinen Dorfteich gibt? Theilweise ja, aber zum großen Theile nicht. Er kann z. B. den Schwimmkäfer den Kindern so erklären, wie der Verfasser es wünscht, aber die Ente wird er nur in ihren Körpertheilen, nicht aber in Bezug auf deren Verwertung für das Leben des Thieres den Kindern anschaulich vorführen können. Ähnlich ergelgt es auch dem gewissenhaftesten Lehrer in der Stadt hinsichtlich der Wechselbeziehungen der Thiere zu einander. Es fehlt ihm daselbst das Object der Anschauung, die Lebensgemeinschaft, und mit Bildern wird er sich hierbei nicht behelfen können. Auch glauben wir, dass der Verfasser in seinem Detail für Volksschulen doch tie und da zu weit geht und Sachen vorbringt, die den Kindern, selbst durch das Vorführen einfacher Experimente, nicht klar gemacht werden können und für das Gehirn derselben Ballast sind. — Zum Schlusse sprechen wir noch einmal unsere Anerkennung bezüglich der hehrzigenenwerthen Winke aus, die reichlich in dem Werke vorhanden sind, möchten aber davor warnen, Versuche mit der neuen Methode an solchen Orten zu machen, wo die Objecte dazu, nämlich mehrere Formen der Lebensgemeinschaft, für Lehrer und Schüler nicht leicht zugänglich sind und somit die erforderlichen Beobachtungen nur selten oder gar nicht gemacht werden können. Übrigens lässt sich mit einigen wenigen Kindern, wie sie etwa einem Hauslehrer zugewiesen sind, weit leichter eine Lebensgemeinschaft betrachten, als mit den vollen, oft überfüllten Classen öffentlicher Schulen. Jedenfalls aber empfehlen wir das auregende Buch des Herrn Jung zu eingehendem Studium. C. R. R.

Notizen.

„Handfertigkeitsvorlagen der Leipziger Schülerwerkstatt.“ Unter diesem Titel geben die Mitglieder des Vorstandes und des Lehrercollegiums der genannten Bildungsanstalt ein Vorlagenwerk in fünf Abtheilungen zu je fünf Blättern heraus. Die erste Abtheilung bringt Vorlagen für den Unterricht in Papparbeiten, die folgenden Vorlagen für Tischlerei, Holzschnitzerei, Metallarbeiten und Modelliren. Das Werk erscheint im Selbstverlag, ist zu beziehen durch Herrn Albin Zehrfeld in Leipzig, Mühlgasse 4, und kostet im ganzen 5 Mark, eine einzelne Abtheilung 1,20 M. — Wir freuen uns, dass der von uns vor Jahren ausgesprochene Wunsch, man möge nunmehr den theoretischen Erörterungen über den Handfertigkeitsunterricht für die männliche Jugend die entsprechenden praktischen Versuche folgen lassen, mehr und mehr in Erfüllung geht, wofür u. a. die Leipziger Schülerwerkstatt und ihr Vorlagenwerk einen sehr beachtenswerten Beleg bieten. Es handelt sich hier darum, für die längst als berechtigt anerkannte pädagogische Forderung: „Bildung des Auges und Übung der Hand“ — die besten Mittel und Wege zu finden. Zur näheren Kennzeichnung dieser Bestrebungen lassen wir eine Stelle aus dem Prospect des Leipziger Vorlagenwerkes folgen:

„Die Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht, die sich keineswegs auf das Deutsche Reich beschränkt, sondern ihre Kreise in allen europäischen Culturländern, wie in fernem transoceanischen Gebieten zieht, ist nicht mehr in dem Stadium der theoretischen Erörterungen darüber, ob wol dem Unterrichte der männlichen Jugend

die praktische Arbeit hinzuzufügen, ob auch die Bildung des Auges und der Hand in den Erziehungsplan der Schüler aufzunehmen sei, sondern von allen Seiten erhebt sich die Frage, durch welche Arbeiten am besten der Thätigkeitstrieb der Knaben geschult werden könne, und allerorten, wo der Handfertigkeitsunterricht Pflege findet, wird eusig daran gearbeitet, auf diese Frage Antwort zu geben. Kurz, man verlangt nach stufenmäßig vom Leichten zum Schweren fortschreitenden Lehrgängen für die verschiedenen Fächer des Arbeitsunterrichts, und so will denn unser Unternehmen Beiträge liefern zur Lösung dieser wichtigen Frage, es will Bausteine herbeischaffen zu dem künftigen Gebäude einer Methode des Handfertigkeitsunterrichts. Was sich in der Schülerwerks-tatt zu Leipzig seit ihrem Entstehen Ostern 1880 durch den mannigfachen Gedankenaustausch vieler Streben-genossen, durch das Zusammenwirken von theoretischer und praktischer Pädagogik, von Handwerk, Kunst und Kunstgewerbe, durch vielfache Versuche endlich in der Praxis des Handfertigkeitsunterrichts selbst an Methode desselben herausentwickelt hat, das wollen wir denen darbieten, welche, wie wir es am Anfange unserer Arbeit thaten, darnach streben, die für richtig erkannte Idee der Erziehung zur Arbeit praktisch auszugestalten."

Der mit Recht sehr beliebte Volks- und Jugendschriftsteller **Franz Frisch** hat eine Gesammtausgabe der Früchte seiner Muse veranstaltet. Unter dem Titel: „F. Frisch's Gesammelte Schriften“ sind sie soeben in sieben eleganten Bändchen zu sehr mäßigen Preis bei Pichler in Wien erschienen; drei dieser Bändchen enthalten neue Erzählungen, die sich den alten, schon vortheilhaft bekannten, würdig anreihen. Wir wollen nicht unterlassen, Volks- und Jugendbibliotheken auf diese schönen Gaben aufmerksam zu machen.

Unter dem Titel „Musikalische Jugendpost“ erscheint seit Beginn d. J. bei P. J. Tonger in Köln eine neue Jugendzeitung. Wir zweifeln nicht an der guten Absicht, die diesem Unternehmen zugrunde liegt, auch nicht an der fachlichen Tüchtigkeit des Redacteurs und der Mitarbeiter, glauben aber, dass nur wenige Kinder, ohne sich zu überbürden oder anderes zu vernachlässigen, in stande sein werden, das in dem neuen Blatte Gebotene zu verarbeiten. Es wird also Sache der Eltern und Erzieher sein, im einzelnen Falle zu ermassen, ob sie dem Kinde ein Mittel zur speciellen Bildung bieten können, ohne die allgemeine Bildung und die Gesundheit zu gefährden.

Das schöne Werk: „Eine Orientreise“, beschrieben vom Kronprinzen Rudolf von Oesterreich (Verlag der k. k. Hof- und Staatsdruckerei in Wien), auf welches wir schon im vorigen Jahrgang Seite 370 aufmerksam gemacht haben, liegt nun vollendet vor. Es ist bereits mit der 15. Lieferung, die mit dem Bildnis des Verfassers geschmückt ist, zum Abschluss gebracht und darf mit Recht als eine Zierle jeder Familienbibliothek bezeichnet werden; es wird sammt Prachtband um den außerordentlich billigen Preis von 5,50 fl. = 9,20 Mk. geliefert.

Beleuchtung einiger Ansichten J. H. v. Kirchmanns über die Zahl.

Von *W. Tancik-Neumünster (Holstein)*.

Der vor nicht langer Zeit verstorbene Philosoph J. H. v. Kirchmann spricht sich in seinem Werke „Die Philosophie des Wissens“ in eingehender Weise über die Zahl aus. Manche seiner Ansichten sind nicht bloß neu, sondern widersprechen auch in wesentlichen Punkten den gangbaren Meinungen. Es sei mir gestattet, das Folgende wörtlich hierher zu setzen, um eine Besprechung daran zu knüpfen. S. 178 des genannten Werkes heißt es:

„Das Beziehen Mehrerer durch die Zahl bedarf dazu nicht eines Zeitverlaufs, wie Kant, Herbart und Schopenhauer behaupten. Wenn die mehreren getrennten Einzelnen da sind, und das Wissen die Richtung auf diese Beziehung nimmt, so ist die Zahl als solche Beziehung ebenso plötzlich da wie die Beziehung durch nicht, oder und gleich. Wenn ich die 3 Thaler auf dem Tisch liegen sehe, so ist die Zahl 3 sofort in der Seele; wenn ich die Menschen dort beisammen stehen sehe, und die Frage nach ihrer Zahl bei mir eintritt, so ist die Zahl 4 sofort in der Seele; es bedarf keiner Zeit dazu. Dasselbe gilt auch von jeder größern Zahl; es genügt überall zur Entstehung der Zahl die Wahrnehmung oder bildliche Vorstellung der Einzelnen und die Richtung auf die Zahlbeziehung im Wissen. Keine Zahl bedarf zu ihrer Entstehung einer andern, und namentlich nicht der niedern Zahlen. Die 5 kann vorhanden und im Gebrauch sein, ohne dass die 3 und 4 deshalb bekannt sein muss; es hat Völker gegeben, denen nur die niedrigsten Zahlen in der Reihenfolge bekannt waren, von den höhern aber nur einzelne, wie das Dutzend, die Mandel, das Schock, das Hundert. Wenn ich viele einzelne Thaler auf dem Tisch liegen sehe, so ist ihre Zahl in meinem Vorstellen bestimmt

damit gegeben, selbst wenn ich nicht weiß, ob die Zahl 24 heißt und ob sie in der Reihe der Zahlen nach 23 und vor 25 steht, und ob sie zweimal so groß ist als 10 und noch 4 Einheiten mehr.“

Soweit v. Kirchmann.

Dasjenige, woran Kirchmann in dieser ganzen Darstellung am meisten liegt, nämlich im Gegensatz zu einer Reihe Philosophen, welche behauptet haben, dass die Zahl an die Zeit gebunden sei, nachzuweisen, dass es sich nicht also verhalte, soll von uns unerörtert bleiben; wir wollen vielmehr untersuchen, ob man wirklich in der Weise, wie Kirchmann behauptet, zur Zahl, will sagen zu einem Wissen von der Anzahl und einem Begriff von der Zahl überhaupt gelange.

Entkleiden wir seine Darstellung ihrer specifisch philosophischen Form, so lautet sie: Zunächst gehört dazu, dass man die Dinge etc. (die Mehreren) auf ihre Zahl hin ansehe („dass man die Mehreren durch die Zahl beziehe“ — — „dass die Richtung im Wissen auf die Zahlbeziehung gehe“.) Dann ist mit der Wahrnehmung, d. i. dem Sehen, Hören oder Tasten der wirklich vorhandenen, oder mit der bildlichen Vorstellung der bloß gedachten Einzelnen die Zahl gegeben. Das soll nach Kirchmann von jeder Anzahl, auch den größeren gelten. Diese kann man wissen, ohne die niederen Zahlen überhaupt zu kennen. Ein Zählen soll zur Ermittlung der Anzahl nicht nöthig sein. Wo man es anwendet, soll es nicht geschehen, um die Anzahl zu erfahren, sondern man will nur wissen, welche Stelle die bereits anderweitig erkannte Anzahl in der Zahlenreihe habe und etwa noch, wie sie sich zur Zehn verhalte.

Wie ist es denn nun? Gehört zur Entstehung der Zahl, d. h. zu einem Wissen der Anzahl, die sinnliche Wahrnehmung und die Richtung auf die Zahlbeziehung im Wissen? Und wenn, reicht es denn aus dazu?

Den ersten Theil der Frage darf man unbedenklich bejahen; den letzten dagegen verneinen wir. Wahrnehmen muss man die Dinge, deren Anzahl man ermitteln will, und man muss sie auch eben auf ihre Zahl hin ansehen; sonst entgehen einem die Zahlverhältnisse. Illustriren wir das durch ein Beispiel. Gesetzt, wir gehen an einem Porzellanladen vorüber, wo uns die Malerei einer Vase veranlasst, einzutreten. Wir verweilen betrachtend bei dem Gegenstand unsers Interesses und verlassen darauf das Local. Später entsteht vielleicht die Frage in uns, ob das Geschäft groß oder klein, ob der Raum viele oder wenige Gegenstände enthielt. Man weiß das nicht. Der Grund

ist, dass unsere Aufmerksamkeit sich nicht auf diese Frage gelenkt hat. Ein solches Übersehen oder Überhören kann übrigens nicht bloß der Zahl widerfahren; das kann bei andern Objecten der Wahrnehmung ebensowol vorkommen. Auch wenn ich zu einer Vorstellung über die Farbe kommen will, muss „die Richtung im Wissen auf die Farbenbeziehung gehen“. Bin ich z. B. in einer Gesellschaft gewesen, wo auch Damen gegenwärtig waren, und soll später referiren, in welche Farbe sich die und die habe gekleidet gehabt, so weiß ich das selten, weil „die Richtung in meinem Wissen nicht leicht die Beziehung auf die Garderobe nimmt“.

Setzen wir denn nun den Fall, dass jemand mit der Absicht, sich ein Urtheil über die Anzahl bilden zu wollen, an die Dinge herantritt, ist dann mit der sinnlichen Wahrnehmung das Wissen der Anzahl da? Darauf antworten wir: In dem Fall, dass wir es mit einer sehr geringen Anzahl zu thun haben, dann ja; in der unendlich großen Anzahl der übrigen Fälle: nein. Eine Vorstellung von der ungefähren größern Anzahl mag man auf Grund des bloßen Sehens, Hörens oder Tastens haben, eine genaue oder bestimmte nicht. Kirchmanns Behauptung lautet aber eben: „Wenn ich viele einzelne Thaler auf dem Tisch liegen sehe, so ist ihre Zahl in meinem Vorstellen bestimmt damit gegeben.“ Ehe wir das weiter verfolgen, werden wir gut thun, uns erst darüber zu verständigen, was dazu gehört, eine Anzahl bestimmt zu wissen.

Bestimmt ist die Zahlauffassung dann, wenn man imstande ist, dieselbe Anzahl immer wieder als dieselbe und verschiedene Anzahlen als solche zu erkennen. Das genügt; das ist aber auch nothwendig. Ich fordere also nicht, dass man das Verhältnis dieser Zahl zu andern Zahlen wissen soll, will sagen, dass man soll angeben können, wie viel mehr oder weniger sie ist, als gewisse andere Zahlen, noch dass man soll sagen können, wie viel mal sie die Zehn enthält u. dgl. Das ist zur Bestimmtheit der Zahl an sich nicht nötig; aber dass man sie wiedererkennen könne und von andern (ungleichen) zu unterscheiden vermöge, das muss man fordern. Bleiben wir bei Kirchmanns Beispiel von den 24 Thalern, so muss ich zunächst von verschiedenen Haufen Thalern, einerlei wie die einzelnen Stücke geordnet sind, wenn man sie nur sehen kann, sagen können, welche Haufen gleich und welche verschieden sind hinsichtlich der Anzahl. Dasselbe muss ich können, wenn ich die Anzahl Thaler vergleiche mit der anderer, größerer oder kleinerer Gegenstände; endlich muss ich dies nicht bloß von solchen Dingen wissen, die einen Eindruck auf den Gesichtssinn machen, sondern auch von solchen, die durch das Gehör oder den Tastsinn wahr-

genommen werden. Denn das ist eben eine Eigenthümlichkeit der Zahl, dass sie sich gleichmäßig auf jeglichen abgegrenzten Sinneseindruck anwenden lässt. Dass man die Anzahl benennen könne, ist zur Bestimmtheit der Zahlvorstellung an sich nicht nothwendig. Sie ist, wie Kirchmann sagt, „wie jede andere Vorstellung von ihrem Worte und ihrem schriftlichen Zeichen unabhängig; sie besteht als Vorstellung in voller Bestimmtheit, wenn man auch weder ihr Wort noch ihr Verhältnis zu andern Zahlen kennt.“ Aber von uns, die wir die Namen für alle Zahlen bereits wissen, kann man mit Recht fordern, dass wir sofort mit der Wahrnehmung in Worten sollen angeben können, wie viele Gegenstände vorhanden sind, oder wie viele Sinneseindrücke statthatten. Wir sollen auf einen Blick, ohne zu überzählen, sagen können: Hier sind 24 Thaler, dort 20 Personen, dort 25 Punkte u. s. f. Dass es sich wirklich also verhalte, wagt selbst Kirchmann nicht zu behaupten. Er hält es zwar für nicht unmöglich, dass das Sehen sich soweit üben lasse, dass es 24 Thaler sofort erkenne; aber dass es sich durch Übung dahin bringen lasse, dass man auf jene Weise auch 124 Thaler, um nicht noch größere Summen zu nennen, erkenne, wird niemand für möglich halten. Selbst bei den wegen ihrer außerordentlichen Leistungen in der Rechentechnik berühmten Rechenkünstlern scheint die erstaunlich schnelle Anzahlbestimmung nur auf der rapiden Geschwindigkeit des Addirens zu beruhen. Von dem Hamburger Zacharias Dase erzählt man dort, wie mir ein Freund schreibt, dass er, wenn er durch eine Strasse gekommen, habe sofort die Anzahl der Pflastersteine angeben können oder im Umdrehen die Fensterscheiben am Marktplatz. Doch wie sich um alles Außerordentliche ein Sagenkreis webt, so mag es auch hier sein. Verlässlicher ist jedenfalls das, was Dr. Jessen, der persönlich mit Dase verkehrte und ihn beobachtete, in seiner Psychologie von ihm mittheilt. Er schreibt S. 160: „Am Schlusse seiner Vorstellungen gab Dase noch einige Proben des von ihm sogenannten Überblicks, indem er die auf einer beliebigen Anzahl ausgelegter Dominosteine befindlichen Augen angab, nachdem er einen flüchtigen Blick darauf geworfen. Von diesem Überblick habe ich außerdem zahlreiche Proben gesehen. Dase zählte auf diese Weise eine Handvoll Erbsen oder Bohnen, welche man auf einen Teller schüttete, eine Reihe von Büchern auf einem Repositorium, aufgeschichtete Stücke Brennholz, die Augen auf einer großen Anzahl Spielkarten u. a. m., ohne das Auge länger als 1—2 Sekunden darauf gerichtet zu haben und ohne jemals zu irren. Kam eine Irrung vor, so gab er sie selbst vorher an; er schätzte z. B.

die Anzahl einer Handvoll Erbsen auf 242, zeigte aber dabei sogleich auf zwei Erbsen, die er vielleicht doppelt gezählt habe.“ Wenn ich nun auch keinen Wert darauf lege, dass Jessen selbst sagt, „Dase zählte“, so scheint mir doch die letzte Bemerkung, wornach Dase zwei Erbsen bezeichnet hat, die er vielleicht doppelt gezählt habe, unwiderleglich darzuthun, dass doch ein Sammeln der Anzahl, also ein Zählen, wenn auch ein erstaunlich schnelles, statthatte. Von gewöhnlichen Menschen dagegen steht die Thatsache fest, dass sie mit dem bloßen Sehen, Hören etc. selbst bei viel geringeren Mengen als die von Kirchmann genannten 24 Thaler nicht die Anzahl anzugeben wissen. Versuche, die ich angestellt habe, bestätigten mir das vollständig. Auf die Frage: Wie viele Bücher stehen auf diesem Brett des Bücherhorts? wurden drei verschiedene Antworten gegeben: 20, 30 und 40, während es reichlich 50 waren. Die Abrundung auf 10 in diesen Antworten zeigt allein schon, dass man das Gefühl hatte, dass es auf eine genaue Zahl gar nicht abgesehen sei. Die 10 Ecken eines gestickten Sterns wurden einstimmig auf 12 geschätzt; die 8 sichtbaren Knöpfe an einem Damenmieder auf 5 und 12, eine Anzahl Zündhölzchen auf 8 und 10 u. s. w. Soviel ich weiß, nimmt niemand auch nur 5 oder 6 Geldstücke an, ohne sie zu einem, zweien oder dreien nachgezählt zu haben. Ich bezweifle, dass selbst geschulte Cassirer die Stücke bei Würfeln von 5 oder 10 zählen, was ja hinsichtlich des Zusammenaddirens das weitaus bequemste wäre. — Übrigens lässt sich die Frage, wie weit die wirklich bestimmte Zahl auffassung auf Grund der bloßen sinnlichen Wahrnehmung mit Ausschluss des Zählens gehe, nur von der Erfahrung aus beantworten. Es wäre denkbar, dass sie viel weiter gehen könnte, als sie geht. So gut die Netzhaut des Auges gleichzeitig die Bilder von vielen, vielleicht vielen Tausenden von Gegenständen aufnimmt und das Bewusstsein davon im Gehirn entsteht, so gut möchte es angehen, dass man sofort ein genaues Wissen der Anzahl mit erhalte. Sehe ich 2 Menschen, 3 Geldstücke, 4 Tauben, so weiß ich sofort, dass es 2, 3 oder 4 sind. Ebenso könnte es ja auch sein mit der Anzahl der Beeren der Ebereschenbäume, die bei meinem Hause stehen, oder der Spelzen und Samenhüllen, die an dem Gräserbouquet hängen, das in meinem Zimmer steht, oder der Haare, die auf dem Rehfell sitzen, auf das ich die Füße setze, u. s. w. Es ist aber nicht so. Und dass es nicht so ist, ist so allgemein bekannt und für den gemeinen Verstand so zweifellos, dass man unwillkürlich zu der Annahme gelangt, Kirchmann habe den Begriff der Bestimmtheit anders gefasst, als wir

es vorhin dargestellt haben. In dieser Annahme wird man bestärkt durch gewisse andere Äußerungen von ihm. So führt er z. B. aus: „Jedes Wegnehmen und Hinlegen eines Thalers“ (ist gemeint sichtliche Wegnehmen oder Hinlegen) „ändert die Bestimmtheit der Zahlbeziehung.“ Es scheint, als wolle Kirchmann sagen: weil dies die Zahlvorstellung ändert, muss sie vorher bestimmt gewesen sein. Ich kann ihm freilich in dieser Ableitung nicht folgen. Es scheinen mir doch recht verschiedene Dinge: sehen, dass eine Menge durch Hinzufügen oder Wegnehmen geändert wird, und bestimmt wissen, wie groß die Anzahl in jedem Fall ist. Ich bin der Meinung, dass man weder vorher noch nachher wusste, wie viele vorhanden waren. Das einzige, was man weiß, ist, dass nach dem Fortnehmen weniger, nach dem Hinzulegen mehr da sind als vorher. Ebenfalls beweist es nichts für seine Ansicht, wenn Kirchmann weiter sagt: „auch wenn ich durch Zählen die Zahl als 24 ermittelt habe, bleibt mir dennoch das heimliche Wegnehmen eines Thalers so unbemerkt wie vorher“, soll heissen, als wenn ich die Anzahl nach der bloßen Wahrnehmung geschätzt habe. Doch hierauf ist einmal zu bemerken, dass es das nicht thut. Wir brauchen nur nachzuzählen, und erfahren sofort auf das gewisseste, dass eine Verminderung stattgefunden hat. Sodann sollte nach Kirchmann just das bloße Ansehen genügen, um die vorgegangene Veränderung zum Bewusstsein zu bringen. Der sinnliche Eindruck, den 23 Thaler machen, muss doch ein anderer sein, als der, den 24 machen, und die Zahl soll nach ihm ja mit dem sinnlichen Eindruck bestimmt gegeben sein. Nach andern Äußerungen Kirchmanns gewinnt es den Anschein, als käme es für die Bestimmtheit, wenn es sich erst um eine Anzahl, wie 24 ist, handelt, auf einige mehr oder weniger nicht an. So nur kann man es verstehen, wenn Kirchmann sagt: „Auch bei dem Sehen der bestimmten Größe und Gestalt werden kleine Abänderungen nicht bemerkt, eine geringe Änderung der kleinen Achse gegen die große in der Ellipse wird von dem Sehen nicht bemerkt, obgleich niemand die Bestimmtheit der gesehenen Größe und Gestalt der Ellipse bestreiten wird. Dasselbe gilt für die Zahlbeziehung der gegebenen einzelnen Thaler.“ Überrascht hat es mich, dass hier gethan wird, als sei die Bestimmtheit der gesehenen Größe und Gestalt eine so allgemein anerkannte Thatsache, dass ein Zweifel daran gar nicht aufkommen könne. Es erinnert mich das lebhaft an die Anekdote von Liebig und den Mecklenburgern, wo diese ihn fragen, wie es zugehe, dass der Guano in Mecklenburg nicht wirke, und worauf Liebig erwiderte: „Weil es nicht wahr ist.“ Ich

kann mir nicht helfen; ich muss auch hier rund und schlicht erklären, dass ich diese Bestimmtheit sehr bezweifle. Am wenigsten wird man sich noch täuschen in der Beurtheilung der Gestalt; aber auch hier ist die Unbestimmtheit der gesehenen Form allgemein bekannt und zugegeben. Es wird z. B. bei der Darstellung der Gestalt der Erde und ihrer Bahn im verjüngten Maßstab wie man ihn etwa bei Zeichnungen auf der Wandtafel anwenden muss, geradezu darauf aufmerksam gemacht, dass solche Ellipsen durch bloßes Sehen nicht vom Kreise zu unterscheiden sind. Weiter pflegen selbst geübte Zeichenlehrer bei aus freier Hand dargestellten Kreisen, diesen einfachsten krummlinigen Figuren, das Nachmessen nicht immer zu verschmähen. Was die durchs Auge ausgeführten Abschätzungen der räumlichen Größen betrifft, so sind sie in den gewöhnlichen Fällen zwar immerhin zuverlässiger als diejenigen der Anzahl, aber man irrt denn doch zuweilen auch darin wunderbar weit. Handelt es sich etwa darum, die Höhe eines Baumes, einer Tanne etwa, oder eines Schiffsmastes im Vergleich zu einem Gebäude anzugeben, so kann man es sehr wol haben, dass man um die Hälfte und mehr fehl schätzt. Noch vor wenig Tagen las ich von dem allbekannten Augenarzt Professor Dr. Cohn in Breslau eine Äußerung, worin derselbe sich über die auffallende Unbestimmtheit der Größenabschätzung nach dem sogenannten Augenmaß aussprach. Er führte unter andern als Beispiel an, dass wenn jemand auch nur an der Thür etwa zeigen solle, wie hoch ein Cylinderhut sei, er fast stets um 10—20 cm fehl zeige. Endlich ist noch zu bedenken, dass die Entfernung der Gegenstände für die Abschätzung ihrer Größe von einschneidendster Bedeutung ist. Dabei genügt es nicht, dass wir diese Entfernungen wissen; wir sollen sie zugleich auch sehen, sonst fehlt uns aller Maßstab für die Beurtheilung der Größe. Man sollte es ja nicht für möglich halten, dass jemand so weit irren könnte, dass er eine Kugel von der Größe einer kleinen Erbse gleich schätzte mit einer solchen von 2 Meter Durchmesser. Und doch irren wir alle bei Sonne und Mond täglich so weit. Aber bleiben wir bei solchen Gegenständen, die uns nahe sind. Wenn hier die Größen- und Richtungsabschätzungen durchs Auge so über allem Zweifel bestimmt wären, wozu sollten unsere Handwerker und Baumeister trotz ihrer täglichen Beschäftigung mit diesen Dingen sich wol stets des Maßes, des Lotes und der Libelle bedienen? Und doch gründen unsere meisten Zahlschätzungen sich eben auf Raumschätzungen. Von der großen Parade am 2. Sept. v. J. in Berlin hieß es z. B. in den Berichten, die Menschenmenge habe jeder Abschätzung gespottet; selbst

mit den Räumlichkeiten vertraute, in solchen Dingen bewanderte Militärs hätten ihre Unfähigkeit eingestehen müssen; es hätten 200 000 und auch 400 000 sein können. Aber halten wir uns an gewöhnliche, leicht übersehbare Fälle. Wissen wir z. B., einen wie hohen Stapel die oftgenannten 24 Thaler bilden, so können wir hiernach einigermaßen beurtheilen, ob ein anderer Haufe dieselbe, eine größere oder geringere Anzahl enthält. Sobald aber die einen 24 Stücke aufgestapelt sind, die zweiten eine Reihe bilden, die dritten in mehreren Reihen liegen, die vierten unregelmäßig aber nahe, die fünften weit zerstreut sind, so ist es mit der Sicherheit meiner Schätzung schwach bestellt. — Wie nun allen diesen Thatsachen gegenüber, die sich beliebig vermehren lassen, Kirchmann behaupten kann: „Wenn ich viele einzelne Thaler auf dem Tische liegen sehe, so ist ihre Zahl in meinem Vorstellen bestimmt damit gegeben,“ ist mir unverständlich. Ich finde auch darin keinen Aufschluss, dass er behauptet: „Die Bestimmtheit ist allein durch die seienden Einzelnen gegeben.“ Die Bestimmtheit, um welche es sich hier handelt, ist ja doch eine Beschaffenheit, die an unserm Wissen haften soll und nicht an den Gegenständen außer uns. Die Naturgesetze sind auch mit der seienden Natur gegeben; aber damit wissen wir sie noch nicht, geschweige denn in ihrer vollen Bestimmtheit. Jene Behauptung Kirchmanns kommt um so unerwarteter, als er gleich zu Anfang seiner Abhandlung über die Zahl erklärt, dass diese ein bloßes Thun der Seele, „ein bloßes Spiel des Denkens ohne Gegenständigkeit“ sei.

Zu überlegen gibt ferner die Behauptung Kirchmanns, dass keine Zahl zu ihrer Entstehung einer andern, und namentlich nicht der niedern Zahlen bedürfe. Darnach scheint Kirchmann die Zahlvorstellungen hinsichtlich ihrer Entstehung in unserm Geiste vollständig auf eine Linie mit den Farben-, Größen-, Formen- u. s. w. Vorstellungen zu setzen. So wie es zufällig und gleichgiltig ist, ob jemand sich z. B. zuerst die Vorstellung des Rothen oder Blauen, des Süßen oder Sauren, des Weichen oder Harten, des Runden oder Eckigen, des Hundes oder der Katze etc. ausbildet, so soll es auch zufällig und gleichgiltig sein, ob jemand zuerst zur Vorstellung der 1, der 5, der 10, der 2 etc. kommt. Darnach müssten ja später erst, wenn man eine geringere oder größere Menge Zahlen kennt, diese in die übliche, allgemein gebräuchliche Reihe geordnet werden, ähnlich wie man es mit den Pflanzen und Thieren macht, wenn man dieselben classificirt. Diese Ansicht sucht Kirchmann durch die geschichtliche Thatsache zu belegen, dass es Völker gegeben habe, denen nur die niedrigsten

Zahlen in der Reihenfolge bekannt waren, von den höhern aber nur einzelne. Mir ist diese Thatsache bisher unbekannt gewesen, und ich wüsste gerne Genaueres darüber. Auf keinen Fall aber bestätigt sie das, was Kirchmann behauptet hat, nämlich dass die höhern Zahlen bekannt sein können ohne die ersten. Hier waren es eben die niedern Zahlen, die in der Reihenfolge bekannt waren. Dass es vorkomme, dass z. B. die 5 bekannt ist, während 3 und 4 unbekannt sind, das muss ich erst selbst sehen, ehe ich es glaube. Sind dagegen die Zahlen auch nur von 1 bis 5 in der Reihenfolge bekannt, so liegt allerdings die Möglichkeit vor, 10 als 2 mal 5, 15 als 3 mal 5 u. s. f. aufzufassen, ohne die dazwischen liegenden Zahlen zu wissen; aber wahrscheinlich ist es keineswegs, dass die Zahlbildung diesen Weg bei irgendeinem Volk sollte beschritten haben. Es gibt auch Dinge, die man nicht glaubt, trotzdem sie „geschichtlich“ sind. Richtig ist ja sonst, dass sich die verschiedenen Anzahlen in bunter Mannigfaltigkeit vor unsern Sinnen zeigen und zwar von frühester Jugend an. Hier sehen wir sie zu einem, dort zu fünf, dort zu hundert, dann zu zweien, viere etc.; aber während wir Erwachsenen uns damit begnügen, sie ungefähr, so gut wir es vermögen, abzuschätzen, sind die Zahlverhältnisse dem Kinde lange Zeit hindurch ein Buch mit sieben Siegeln, die sich nur sehr allmählich lösen. Die Zahl ist dem Kinde lange Zeit hindurch verborgen; es hat kein Verständnis für sie. In welcher Art und Reihenfolge die Zahlbegriffe sich im Kinde entwickeln, dies festzustellen, wäre eine Aufgabe, an deren Lösung mitzuarbeiten, in erster Linie die Lehrerschaft sich berufen fühlen sollte. Ich habe versucht, Material für diese Frage zusammenzutragen, (vgl. meine Broschüre: Das Rechnen auf der Unterstufe), und weiter habe ich die Bitte um Mitarbeit an meine Collegen der Heimatprovinz gerichtet. Der Erfolg ist gleich Null gewesen. Es scheint, als erfreue sich die Sache nicht des Interesses, das sie nach meiner Auffassung verdient. Ich möchte jene Bitten um Mitarbeit hier vor einem größern Kreise wiederholen. Jede Mittheilung über solche Äußerungen des Kindes im vorschulpflichtigen Alter, denen eine Zahlvorstellung zugrunde liegt, oder auch nur zugrunde zu liegen scheint, würde ich mit Dank entgegennehmen. Von einem Einzelnen kann jene Frage nicht gelöst werden; es müssen viele daran arbeiten, und solange sie nicht gelöst ist, fehlt es uns an einem sichern Boden für unsern ersten Rechenunterricht.

(Schluss folgt.)

Auch ein Wort über körperliche Züchtigung in der Schule.*)

Von Schulleiter *M. Schmidtbauer-Schwanenstadt* (Oberösterreich).

Herr Gymnasialprofessor F. Mähr bietet im 4. Hefte dieser Monatsschrift „Ein Wort über körperliche Züchtigung in der Schule.“ Er bemerkt, dass er während seiner 18jährigen Thätigkeit im Gymnasium nie die Hand gegen einen seiner Schüler erhoben habe; behauptet, dass die Disciplin in der Volksschule sich leichter handhaben lasse als im Gymnasium; erzählt, dass er Familienvater sei und als solcher „nicht selten zu augenblicklichen Zuchtmitteln körperlicher Art greife, greifen müsse“, es geschehe dies aber „meistens mit dem Vorsatze, sich ihrer in Zukunft möglichst zu enthalten“, auch werde er diesem seinem Vorsatze selten untreu. Professor Mähr ist der Ansicht, dass es ein großer Unterschied sei, ob er sein eigenes Kind schlage oder ein fremdes, und schließt mit den Worten: „Wollen wir den Adel unseres Berufes retten, so müssen wir der körperlichen Züchtigung entsagen.“ Inzwischen gibt er noch Belehrungen über das Verhalten des Lehrers den Schülern gegenüber, so z. B.: „Der Lehrer darf keine Geschenke annehmen, geschweige denn solche durch die Kinder von den Eltern herauslocken.“

Professor Mähr stützt seine Auseinandersetzung auf Erfahrungen, die er im Gymnasium gemacht hat; Gymnasialerfahrungen aber sind noch bei weitem keine Erfahrungen aus dem Volksschullehrerleben. Dass er während seiner 18jährigen Dienstzeit keinen Gymnasiasten gezüchtigt hat, ist für den Volksschullehrer nicht maßgebend, weil einem Gymnasialprofessor zur Erhaltung einer guten Disciplin sehr gewichtige Momente zur Verfügung stehen, welche jener entbehrt. Erstens treten in ein Gymnasium in der Regel junge Leute aus

*) Indem wir diesem Artikel — in Befolgung des Grundsatzes *Audiatur et altera pars* — Raum geben, behalten wir uns vor, unsere eigene Ansicht auszusprechen, sobald wir Zeit und Raum finden. D. R.

Familien, welche ihren Kindern eine möglichst gute Erziehung zuthell werden lassen; vom Bodensatze des Proletarierthums bekommt ein Gymnasialprofessor wol nie oder nur selten etwas zu kosten. Zweitens schwebt über dem Gymnasiasten stets ein verhängnisvolles Damoklesschwert — die Sittennote, die sogar über Sein und Nichtsein entscheiden kann. Die Sache ist auch ganz einfach: fügt sich ein Junge nicht, nun so wird er relegirt; es bleiben ja dessenungeachtet immerhin noch mehr als genug Schüler, welche die Gymnasien füllen.

Ganz anders steht es mit der Sittennote in der Volksschule. Was dort mit Angst und Bangen erfüllt, das lässt hier kalt (natürlich nur bei gewissen auserlesenen Naturen, bei denen man nämlich auch „auf Umwegen nicht ans Ziel kommt“). Der Vater beachtet die Sittennote nicht, die Mutter schert sich wenig darum; dass der Junge nicht die beste hat, wissen sie ohnehin. Sie schelten ihn ja selbst beständig einen Lumpen, Taugenichts und bleuen ihn in der Woche getreulich siebenmal durch. Und dies ist noch ein guter Stern; es gibt aber auch Eltern, die sich um das Kind gar nicht umsehen, die ihm den Bettelsack umbinden und es damit in die Welt jagen. Und endlich: was dem Gymnasialschüler die größte Strafe wäre, nämlich seine Entfernung aus der Anstalt, das ist solch rüden Zöglingen in der Volksschule ihr Ideal! Mit dem mächtigsten Mittel, das dem Gymnasiallehrer zu Gebote steht, um eine ganz vorzügliche Disciplin zu schaffen — mit diesem Mittel richtet der Volksschullehrer bei gewissen Schülern geradezu nichts aus!

Ferner bedenke man: Gymnasialprofessor und — Schullehrer, welch ein Unterschied! Jener ein Monstrum von Gelehrsamkeit, der uns alte Classiker zu übersetzen vermag (über die allerdings Ed. v. Hartmann die Ansicht hat, dass die lateinischen Autoren sammt und sonders nicht wert seien, in den Schulen gelesen zu werden), der uns treu und wahr zu demonstrieren versteht, wie die alten Griechen sich räusperten u. s. w. — ein Mann mit solcher Bildung kann sich freilich in die Brust werfen und seinen Schülern gegenüber ein „vornehmes Benehmen“ beobachten. Anders steht aber der Schullehrer da, akademisch bezeichnet als Mann mit „Fünftelbildung“, in welchen Ruf ihn die Freunde — der Volksschule, nicht minder aber auch ein großer Theil der „classisch Gebildeten“ so glänzend zu versetzen wussten. Und wer hat am allermeisten gelitten unter dem vieljährigen Schulstreite, in den sich Nacht und Tag theilten und noch theilen? Der Lehrer ist es in der Regel, der sein Ansehen durch boshafte Ausfälle und satanische Miniarbeit unchristlicher Christenbrüder vollends ein-

büßt. So wolausgestattet soll er mit seiner moralischen und sittlichen Kraft die Dämme bilden, an denen sich die Wogen roher Ausbrüche der lieben Jugend brechen! Ganz abgesehen von noch vielen anderen Übelständen und Nachtheilen, die den in der Jetztzeit bedauernswerten Volksschullehrer häufig umgeben.

Bei der Lösung dieser pädagogischen Streitfrage muss unbedingt die Erfahrung ihr Wort einlegen, und sie hat es bereits vielfach gethan. Über 30 Lehrervereine, andere officielle Versammlungen (Bezirkslehrerkonferenzen), sowie Fachschriften haben den Stab über § 24 der österreichischen Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 *) gebrochen und direct erklärt, dass derselbe einer Abänderung dringendst bedürfe.

Aber auch die bedeutendsten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten sprechen sich unter gewissen Umständen für die körperliche Züchtigung ganz entschieden aus, so ein Dinter, Niemeyer, Sailer, Diesterweg u. s. w.***) Originell bleibt Pestalozzi, der gegen die körperliche Züchtigung in der Theorie ist, in der Praxis aber selbst die Ruthe sprechen ließ; und gerade diesem Pädagogen gleichen gar so viele Theoretiker. Sie nehmen mit einem phrasenreichen Wortschwallen Stellung gegen dieses Zuchtmittel, tractiren aber in der eigenen Familie ihre Kinder, dass die Wände widerhallen.

All die oben angeführten Kundgebungen erschallen aus Fachkreisen, — also ist es die Erfahrung, welche den Ruf nach Erweiterung der Zuchtmittel laut werden lässt.

Wenn Herr Prof. Mähr sich auf seine 18 jährige Praxis beruft, so sei auch mir gestattet, meine 25 jährige ihr gegenüberzustellen, in der ich so manches erlebte, wovon ein Gymnasialprofessor nicht einmal eine Ahnung hat; auch haben mich in dieser Hinsicht die Wahrnehmungen bereichert, die ich s. Z. als k. k. Bezirksschulinspector machte. Aus all den vorgeführten Gründen wird es der geschätzte Leser nur logisch und auch nicht ungerecht finden, wenn ich Herrn Mähr's Ausführungen als incompetent bezeichne.

In meinem Artikel „Pseudopädagogen“ (in der Zeitschrift des oberösterreichischen Lehrervereines Nr. 9 vor. J.) sprach ich unter anderem den Satz aus: „Ihr alle versteht zu reden, zu kritisiren, zu schimpfen über Schule und Lehrer und seid oft selbst nicht einmal im Stande, einen einzigen Jungen Mores zu lehren.“ Ob dieser Satz

*) Dieser § verbietet die körperlichen Züchtigungen unbedingt. D. R.

**) Dieser Punkt bedarf noch einer genauen und quellenmäßigen Klarstellung, welcher wir gern Raum geben würden. D. R.

einige Berechtigung den Ausführungen des Prof. Mähr gegenüber hat, überlasse ich dem Urtheile des geehrten Lesers; Thatsache ist aber, dass Herr Mähr seine eigenen Kinder körperlich züchtigt, und wie aus seinem Artikel erhellt, „nicht selten“. Mit meinem schlichten Volksschullehrerverstande begreife ich freilich seine Logik nicht, wenn er fortfährt: er „werde dem Vorsatze, nicht mehr zu strafen, selten untreu!“

Damit man auch meinen Standpunkt in dieser Erziehungsfrage kennen lerne, sei mir gestattet, einen weitem Satz aus den „Pseudopädagogen“ heranzuziehen; dort erkläre ich: „Trotzdem ich in meinem Aufsätze „Zur Erziehungsfrage“ (ein früherer Artikel in derselben Zeitschrift) für die Abänderung des § 24 plaidirte, so spreche ich dennoch offen aus, dass ich jede körperliche Züchtigung in jeglicher Art sowol in der Familie, als auch in der Schule principiell verwerfe, und aus dem Grunde kann ich mich mit dem Kehr'schen Anschauungsunterrichte (sollte wol richtiger Fühlunterricht heißen?), bestehend in der körperlichen Züchtigung vorschulpflichtiger Kinder, nie und nimmermehr einverstanden erklären.“ Hieraus möge man entnehmen, dass ich kein Schulprofoß bin, der den Stock verherrlichen will; ich trete im Gegentheile entschieden gegen jede körperliche Züchtigung auf.*) Doch ich unterscheide bei all und jeder Erziehung ein Zweifaches: die Erziehung in der Familie und die in der Schule. Hier wird die correctionelle zumeist am Platze sein müssen, dort die vorbeugende; in der Familie muss allein die Liebe walten, in der Schule wird neben diesem Himmelsboten die Furcht der Haupterziehungsfactor sein, und warum? Weil eben bei den meisten Kindern der vorausgesetzte Liebeshau durch das rauhe Wort und die barbarische Hand der Eltern längst vereist ist, und weil die Großzahl der Eltern, zu der auch Herr Professor Mähr nach seinem eigenen Geständnisse gehört, leider der körperlichen Züchtigung schon in der Familien-erziehung Eingang verschafft. Wundere man sich dann nicht, wenn in der Schule das mahnende Wort nicht mehr bewegt, der warnende Blick nicht mehr beherrscht, — wenn der Appell an das Ehrgefühl, an das bereits stumpf gewordene menschliche Gefühl spurlos vorübergeht und nur das eiserne „Du musst“ noch einigermaßen seine Wirkung thut. Wo Trotz und Lüge, Roheit und Bosheit, Widersetzlichkeit und unverbesserlicher Hang zu Faulheit, Diebstahl und Unsittlichkeit, Un-

*) Verfasser ist also grundsätzlich ein strenger Gegner aller körperlichen Züchtigung. D. R.

gehorsam und Thierquälerei einmal ihren Wohnsitz aufgeschlagen haben, da heißt es, den Teufel mit dem Beelzebub austreiben.*) Man erzieht damit zwar nicht, aber das eigentliche Erziehungswerk wird dadurch vorbereitet; und wenn die Kindesseele schmiege- und beugsam, bild- und formfähig ist, dann erst sind die Pfade geebnet, auf denen die Urquelle aller Erziehung, die Liebe, ihre Wunder entfalten kann, und nur so wird die Erziehungskunst, so weit es überhaupt noch möglich ist, ihre Triumphe auch in der Schule feiern.

Wen aber der Magnet der Liebe nicht mehr zieht, der möge als Slave der Furcht vor dem körperlichen Zuchtmittel sich beugen! Dann sind es nur die vom Schmerze begleiteten Erfahrungen, welche der Unerzogene an sich macht, es sind die Streiche, um deren willen er sich fügt.

Für die oben angedeutete zarte Erziehungsweise ist leider das Gros unserer Jugend nicht vorbereitet. Denn solange die alles Edle zerstörenden Leidenschaften der Menschen sich vor den Kinderaugen abspielen, solange die Kinder von der Roheit und Lieblosigkeit ihrer älteren Umgebung angehaucht werden, solange ihr zartes Auge Mord und Todtschlag (wenn auch nur an Thieren), Thierquälerei und all die unbeschreiblichen Unmenschlichkeiten mit ansehen muss; solange die Genussucht in jeder Form sich breit macht und selbst unsere Jugend schon in ihre Netze lockt: so lange bleibt es reine Unmöglichkeit, mit der Liebe allein alles zu erreichen.

Und solange ihr großen und kleinen Pädagogen an den schönsten und weittragendsten Stellen unserer pädagogischen Classiker blind vorübergeht und höchstens mit einem mitleidsvollen Achselzucken den idealen Schriftsteller bedauert, wenn nicht gar belächelt ob seiner für euch unerreichbaren Gedanken, — solange Jean Paul's Levana, dieses Spiegelbild von Rousseau's Geist, auch nicht in ihrem Satze: „das Kind lerne alles thierische Leben heilig halten — kurz, man gebe ihm das Herz eines Hindu!“ voll und ganz verstanden wird; und solange ihr Plutarchs Rede, wie sie Rousseau in seinem Emil einführt, gleich dem Gothaischen Gymnasialprofessor Kaltwasser auffasst und sie für eine vermuthliche Jugendarbeit und „Übungs-Declamation“ des Plutarch ansieht (so erfasst ihr classisch Gebildeten den Geist der Alten): so lange gleicht all euer Wirken in der Erziehungskunst einer Danaiden-Arbeit. Ihr baut zwar schöne Schlösser, aber ihr baut sie in die Luft! Eure Gedanken bleiben Trugbilder, weil ihnen die gesunden

*) Eine bedenkliche Maxime. D. R.

Prämissen fehlen. Wie wahr spricht doch Lessing: „Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch, zu allen gesellschaftlichen Tugenden, zu allen Arten der Großmuth der aufgelegteste. Wer uns mitleidig macht, macht uns besser und tugendhafter.“ Willst du also dein Kind zur Gottähnlichkeit führen, so lerne es fühlen, dass es mit der ganzen lebenden Thierwelt durch ihr Daseinsrecht verbrüderet ist, dass der Mensch zwar die Krone, aber nicht der Herr, nicht ein Tiger in der Schöpfung ist und sein kann!*)

Herr Professor Mähr meint, „die Disciplin lasse sich in der Volksschule leichter handhaben als im Gymnasium, eben weil die Kinder noch Kinder sind und ihre Verziehung noch nicht verhärtet und eingewurzelt ist“. Hier übersieht er ganz und gar, dass die Schulpflicht nicht mit dem 9., sondern erst mit dem 14. Lebensjahre zum Abschlusse gelangt, in einer Zeit also, wo die Flegeljahre gar oft schon die herrlichsten Blüten treiben und die buntesten Hexensabbathe feiern, und wo all seine „Anhalts- und Angriffspunkte“ so gut wie nicht mehr vorhanden sind.

Herr Mähr sagt weiter: „Greift man aber zu körperlichen Strafen, so mag bisweilen der äußere Erfolg ein günstiger sein, eine nachhaltige, innere Besserung, eine wahrhafte Erziehung wird man nicht bewirken.“ Nun da stimme ich vollkommen bei, aber wir Volksschullehrer müssen leider sehr häufig uns mit einem äußern Erfolge begnügen und froh sein, wenn der gesichert ist. Möge sich der Herr Professor im Geiste in eine volle Schulclassen stellen, in der ihm ein paar hundert Kinderaugen entgegenleuchten, das eine mild und weich, ein anderes verwegen und keck, ein drittes aber frech und trotzig, das ihm bei jeder nur möglichen Gelegenheit den Unterricht in jedweder Weise zu stören sucht. Alle Umwege, die er einschlagen mag, sich Ruhe zu verschaffen, führen nicht zum Ziele; bei solchen Jungen allein die Zeit vergeuden, geht aber nicht an. Was möchte in solcher Lage wol Herr Mähr anfangen? Ich denke, er griffe „zu einem augenblicklichen Zuchtmittel körperlicher Art“, und der Bursche würde sich ergeben. Erzogen hat damit der Lehrer zwar nicht, doch Ruhe hat er sich verschafft, die man nicht allein sich selber, sondern auch den noch übrigen 99 Schülern schuldig ist. Solche Subjecte kommen aber in einer Schule oft in starker Auflage vor, und sie müssen der übrigen Kinder wegen unschädlich gemacht werden, was in der Regel einzig und allein die Furcht vor der Strafe erzwingt.

*) Verfasser ist seit fast zwanzig Jahren ein begeisterter Vegetarianer. D. R.

Wenn aber der Herr Professor der Meinung ist, er habe über sein eigenes Kind mehr Recht als über ein fremdes, so erlaube ich mir das zu bezweifeln, und eine solche Annahme darf auch dem Erzieher vom Fache, der nach Grundsätzen vorgeht, nie zugemuthet werden. Wenn der Prügel beim eigenen Kinde kein unpädagogisches Zuchtmittel ist, dann kann er auch beim fremden vom Standpunkte der Erziehung kein unerlaubtes sein, das ist meine Logik!*)

Kurz, wer in der eigenen Familie über seine Kinder den Stock schwingt, dem steht es nie und nimmer zu, gegen die körperliche Züchtigung in der Schule die Stimme zu erheben. Damit mich aber der geehrte Leser nicht für einen bloßen Theoretiker in der Familien-erziehung halte, muss auch ich das Geständnis machen, dass ich ebenfalls Familienvater bin und als solcher gegen mein Söhnchen nie die Hand erhebe und sie hoffentlich auch nie erheben werde, trotzdem dieser Knabe sehr energische Anlagen bekundet. Für die Familien-erziehung gilt allein nur das Wort des Sokrates: „Wen das Wort nicht schlägt, den schlägt auch der Stock nicht“, und schämen möchte ich mich vor meinem Kinde, wenn ich zu dieser rohen Wehr greifen würde.

Ich bin zu Ende, und Herr Professor Mähr wird mir über meine Auseinandersetzungen hoffentlich nicht böse sein, namentlich dann nicht, wenn er bedenkt, dass ich das Wort nur im Interesse dieser peinlichen Schulfrage ergriffen habe, ohne die Absicht, ihn irgendwie zu kränken; und damit Gott befohlen!

*) Die Gleichstellung des Lehrers mit dem Vater ist nach unserer Ansicht ein Irrthum; aber gerade sie spielt in der schwebenden Frage eine grosse Rolle. D. R.

Über Schulen für schwachbefähigte Kinder.

Von *H. Ktethorn-Braunschweig.*

In Heft 5 des VII. Jahrganges dieser Blätter warf der Bericht-erstatte „Vom deutschen Ostseestrande“ nach einer wolwollenden Einleitung ein nicht sehr günstiges Streiflicht auf die Hilfsschulen, bez. Hilfsclassen für geistig zurückgebliebene Kinder, was mich veranlasst, den Lesern des „Pädagogiums“ einige Mittheilungen über schwachsinnige Kinder und deren Erziehung zu machen.

Schwachbefähigte, schwachsinnige, blödsinnige Kinder sind solche, bei denen die Entwicklung des Gehirns durch irgendwelche Störungen vor der Geburt, während der Geburt oder in den ersten Lebensjahren gehemmt ist, und deren Geistesleben infolgedessen mehr oder minder darniederliegt. Viele Kinder bringen nämlich die Anlage zur Geistesschwäche als Erbstück von ihren Eltern mit auf die Welt; denn in vielen Familien sind Geisteskrankheiten und Geisteschwäche erblich; in andern herrschen Scropheln oder andere Krankheiten, die eine abnorme Entwicklung des Gehirns des Kindes im Uterus bewirken. Auch sind Trunksucht, Syphilis, geschlechtliche Ausschweifungen und Verirrungen der Eltern, sowie schwere Krankheiten, Aufregungen und Entbehrungen der Mutter während der Schwangerschaft, Heiraten in naher Verwandtschaft durch mehrere Generationen und vieles andere oft Ursache des ererbten Schwach- und Blödsinns.

Nicht selten kommen auch bei der Geburt Verletzungen des Schädels vor, die Störungen im Gehirn und dadurch spätere geistige Abnormität verursachen. Und wie hilflos und zart ist das neugeborene Kind! wie empfänglich für schwere Krankheiten aller Art, die sein Nervensystem und sein Gehirn zerrütten und den Grund zur Geisteschwäche legen!

Alle die vorgedachten Krankheiten u. s. w. erzeugen in dem Gehirn und seinen Umhüllungen mannigfache krankhafte Zustände, die

entweder stetig weiter wuchern und die geistige und körperliche Entwicklung aufhalten, bis schließlich der Tod eintritt — oder aber unter günstigen Umständen in Stillstand gerathen, jedoch Verödungen in der Hirnsubstanz und den Hirnhäuten zurücklassen, welche gleichfalls eine Trübung des inneren Lebens mit sich bringen.

Dieses Wenige möge genügen, um darzuthun, dass erstens die geistige Schwäche, einerlei, ob geringeren oder höheren Grades, immer auf Abnormitäten des Gehirns beruht, dass zweitens deren Ursachen gar viele sind, die jedoch in den meisten Fällen zu Lebzeiten des belasteten Individuums nicht einmal bekannt sind, und dass wir drittens, wenn wir von schwachbefähigten, geistig zurückgebliebenen, schwachsinnigen, idiotischen und blödsinnigen Kindern reden, stets Kranke, geistige Krüppel, vor uns haben.

Nun sind die Formen und Abstufungen, in denen die Geisteschwäche in die Erscheinung tritt, äußerst mannigfach und die Classification derselben allerdings schwer und gehört zur richtigen Beurteilung geistesschwacher Personen immer eine reichliche Fachkenntnis und Erfahrung — ein besonderes Studium, besonders in den leichteren Fällen und bei denjenigen Unglücklichen, welche trotz ihres Schwachsinns einseitig beanlagt sind.

Wol sind schwachsinnige Kinder höheren Grades, die eigentlichen Idioten und Blödsinnigen, bald als solche zu erkennen; auch wird darüber kein Pädagoge im Zweifel sein, dass diese vom gewöhnlichen Schulunterrichte ausgeschlossen werden müssen. Anders verhält es sich mit denen, die nicht eigentlich Idioten sind, aber doch in allgemeiner geistiger Entwicklung hinter normal beanlagten Kindern zurückbleiben.

Von diesen gibt es eine große Menge, vielleicht mehr als von den blödsinnigen, und sie sind es, die die Heilpädagogik erst in allerjüngster Zeit in ihr Bereich gezogen hat. Was Wunder, wenn darüber die Ansichten noch schwanken, ob dieselben in der Schule für normale Kinder zu belassen sind, ob sie in Idiotenanstalten gehören, oder ob für sie besondere Schulen, bez. Schulclassen zu errichten sind.

Ich nehme keinen Anstand, zu erklären, dass besondere Schulen der einzig richtige Ausweg sind, wenigstens in Städten von 20000 Einwohnern und darüber. Nach meiner Berechnung (s. „Zeitschrift für die Behandlung schwachsinniger und Epileptischer“, Jahrgang I. Nr. 3) kommt in den mittelgroßen Städten auf je 1000 Einwohner ungefähr ein schwachbefähigtes Kind, welcher Procentsatz in den großen Städten, in denen sich nach und nach immer mehr der Bodensatz der

Bevölkerung und somit die nacktste Armut und Verkommenheit ablagert, jedenfalls bedeutend größer sein wird. Es sind also für die fraglichen Kinder besondere Schulen durchaus nöthig; denn was können sie in gefüllten Classen zwischen normal beanlagten Kindern in intellectueller und religiös sittlicher Beziehung gefördert werden? In meiner früheren Thätigkeit als Lehrer an der Volksschule habe ich reichlich Gelegenheit gehabt, zu beobachten, dass sie an Kenntnissen nur wenig oder gar nichts aus der Schule mitnehmen, dass ihr Gefühlsleben entweder stumpf oder äußerst flatterhaft, ihr Denk- und Urtheilsvermögen träge und lückenhaft und ihr Wille lahm bleibt, dass ihre Erkenntnis für Recht und Unrecht, für das Gute und Böse entweder gar nicht oder doch nur sehr unklar ausgebildet werden kann, — dass sie dagegen durch das stete Zurücksetzen, Necken und Plagen seitens ihrer gesunden Mitschüler (die Kleinen sind eben grausam gegen die Schwachen und Verkehrtheiten ihrer Genossen) und das Beiseiteschieben seitens der Lehrer*) vollständig muthlos, verstimmt und verbissen, tückisch und boshaft werden. Ja, nicht selten wird bei ihnen dadurch, dass sie von den Erziehern gleich Vollsinnigen behandelt und von ihren Altersgenossen gehänselt und gequält werden, der Grund zu einer späteren Verbrecherlaufbahn gelegt. Wer eingehend mit der nöthigen Theilnahme solch ein unglückliches Kind zwischen einem Haufen normaler beobachtet hat, wird mir gewiss zustimmen.

Ist es also ein großer Schaden für die schwachsinnigen Kinder, wenn sie mit vollen Sinnigen zusammen unterrichtet werden, so gereicht das auch den letzteren zum Nachtheil; denn haben diese täglich Gelegenheit, sich über die Dummheiten und Verkehrtheiten jener zu belustigen, so muss das Mitleidsgefühl, welches nie genug gepflegt und geläutert werden kann, bei ihnen abgestumpft werden — und hat der Lehrer für einen Schmerzenschüler das nöthige Interesse, will er sich eingehend mit ihm befassen, so muss er die übrigen Zöglinge vernachlässigen.

Also: Die schwachbefähigten Kinder sind aus den Schulen für vollen Sinnige zu entfernen! Aber, wohin mit ihnen? In Idiotenanstalten? Auch diese Frage muss ich aus verschiedenen Gründen verneinen. (S. „Pädag. Bl.“, Jahrg. XII, Nr. 2.)

*) Der Lehrer, der 60 bis 70 Kinder zu unterrichten hat, dem sein Classenziel vorgeschrieben ist, kann sich mit einem oder zwei schwachsinnigen Schülern nicht so eingehend beschäftigen, um nur einigermaßen ihr darniederliegendes Geistesleben in Fluss zu bringen. Er muss sie unberücksichtigt lassen.

Wir kommen also immer wieder zu dem Schlusse, dass die Hilfsclassen eine Nothwendigkeit sind, wenn wir überhaupt den zurückgebliebenen Kindern eine ihrem geistigen Vermögen entsprechende Erziehung verschaffen wollen, deren sie so sehr benöthigt sind, mehr als geistig gesunde; denn diese erziehen sich leicht selbst, wie der Volksmund sagt und holen in vielen Fällen später nach, was das Elternhaus oder die Schule — oder beide versäumten, was von schwach beanlagten wol nie gelten dürfte. Bei ihnen heißt es, ihre geringen Anlagen früh genug mit großer Zähigkeit zu üben, sie planmäßig zum rechten Gebrauche ihrer Sinne und ihrer Geisteskräfte anzuleiten, um sie auf diese Weise zu einer gewissen, allerdings bescheidenen Selbstständigkeit zu führen.

Hiermit ist zugleich angedeutet, welches Ziel sich die Hilfsschulen zu stecken haben; diese dürfen nicht darauf ausgehen, den Kindern nur eine Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten beizubringen, sondern sie haben ihre Aufgabe hauptsächlich in der eigentlichen Erziehung zu suchen: — in der Belebung und Läuterung des Gemüthslebens, der Kräftigung und Leitung des Willens und der Anleitung zum logischen Denken, so weit das möglich ist.

Wir wollen unsere Kinder dahin führen, dass sie einen gewissen sittlichen, religiösen Gehalt in sich haben, dass sie einigermaßen erwerbsfähig werden und sich im gewöhnlichen Leben zurechtfinden lernen, und ich darf behaupten, dass dieses Ziel bei den Kindern, die wir bisher in der Hilfsschule zu Braunschweig erzogen haben und noch erziehen, auch erreicht wird, wenige Ausnahmen abgerechnet.

Nachdem wir uns nun im allgemeinen verständigt haben, ersuche ich die geneigten Leser, mit mir noch ein Weilchen in der Braunschweiger Hilfsschule zu verweilen. Eine Probelection werde ich nicht halten; nur eine kurze Übersicht über die Entwicklung und Einrichtung der Anstalt möchte ich folgen lassen:

Ostern 1881 wurde nach längeren Verhandlungen hier die erste Hilfsklasse mit 29 Kindern versuchsweise auf ein Jahr eröffnet; doch schon beim Jahreswechsel wurde von den städtischen Behörden das Provisorium zu einem Definitivum erhoben*), eben weil sich schnell die Erkenntnis Bahn brach, dass diese Einrichtung eine Wolthat für das ganze Schulleben hiesiger Stadt sei. Nachdem die 29 Kinder ein halbes Jahr den besondern Unterricht genossen, war ein gut Theil von ihnen vollständig umgewandelt. Aus den stumpf hinbrütenden und

*) Damit hat sich die Stadt Braunschweig ein großes Verdienst erworben. D. R.

unstät zerfahrenen, den störrigen, launischen und wüste dreinfahrenden Geschöpfen wurden fröhliche, gefügige Kinder, die auf dem Spielplatze — unter Ihresgleichen — ihre lustigen Spiele trieben und am Unterrichte mit vergnügten Gesichtern theilnahmen.

Michaelis 1882 wurde die zweite Classe hinzugefügt und Ostern 1885 die dritte, so dass wir nunmehr eine Schule mit drei aufsteigenden Classen — jede mit einem zweijährigen Cursus — besitzen, in welcher 69 Kinder eine ihren geistigen Anlagen entsprechende Erziehung erhalten und ein fröhliches Dasein führen — und voraussichtlich zu brauchbaren Menschen heranreifen.

Die Aufnahme geschieht folgendermaßen: Die Lehrer an den hiesigen Bürgerschulen bringen die betreffenden Kinder in Vorschlag, welche alsdann von einem sachverständigen Arzte untersucht und von einem Lehrer der Hilfsschule in Gegenwart des Directors der städtischen Bürgerschulen, dem auch die Hilfsanstalt unterstellt ist, geprüft werden. Alsdann werden die Eltern (oder deren Stellvertreter) derjenigen Kinder, die als wirklich schwachbeanlagt befunden sind, davon in Kenntnis gesetzt. Ein Zwang, diese Kinder der betreffenden Schule zuzuschicken, wird nicht ausgeübt; doch geben die meisten Eltern bald ihre Zustimmung, wenn sie in sachgemäßer Weise über die Abnormität ihrer Kinder und die Ziele der Sonderanstalt aufgeklärt werden. Ja, viele, welche die nöthige Einsicht besitzen, ihre Kinder richtig zu beurtheilen, melden dieselben im voraus an. Überhaupt hat sich die genannte Anstalt in der kurzen Zeit ihres Bestehens sowol bei den hiesigen Behörden und Lehrern, als auch bei der übrigen Bevölkerung volle Anerkennung erworben, auch macht sich ihr segensreicher Einfluss bereits nach verschiedenen Richtungen bemerkbar.

Dasselbe wird auch andernorts der Fall sein, wo man von echt humanem Geiste getrieben, ähnliche Schulen ins Leben ruft.

Bemerkt sei noch, dass unsere Hilfsschule aus städtischen Mitteln unterhalten wird und die Kinder das an den hiesigen unteren Bürgerschulen übliche Schulgeld (5 Mk. jährlich) zahlen, sofern sie nicht als arm vom Schulgeld überhaupt befreit sind. Die an derselben ausschließlich arbeitenden drei Lehrer erhalten außer ihrem etatmäßigen Gehalte noch ein Extrahonorar; für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten ist eine Lehrerin angestellt; den Unterricht in den Handarbeiten der Knaben ertheilen die Lehrer. Um nun auch einen Überblick über den Unterricht zu gewähren, lasse ich die Stundenpläne folgen:

I. (Ober-) Classe (24 Stunden).

- 3 Stunden Religion, anlehnend an die biblische Geschichte,
- 3 „ Heimatskunde,
- 6 „ Deutsch (Lesen, orthographische und grammatische Übungen und kleine Aufsätze),
- 4 „ Rechnen,
- 2 „ Schreiben,
- 4 „ Handarbeiten,
- 2 „ Turnen.

(Außerdem zu passender Zeit Singen, Memoriren und Zeichnen.)

II. Classe (24 Stunden).

- 3 Stunden biblische Geschichte,
- 3 „ Anschauungsunterricht,
- 6 „ Deutsch (Lesen orthogr. und grammat. Übungen),
- 4 „ Rechnen,
- 2 „ Schreiben,
- 4 „ Handarbeiten,
- 2 „ Turnen.

(Außerdem zu passender Zeit Singen, Memoriren und Zeichnen.)

III. Classe (22 Stunden).

- 6 halbe Stunden biblische Geschichte (im ersten halben Jahre mehr allgemeine Unterredungen über Gott, aus der Natur und aus dem Leben der Kinder),
- 6 ganze „ Anschauungsunterricht, unterbrochen durch Zeichnen und Singen (Einübung der Liedertexte),
- 8 halbe „ Articuliren, Lesen und Schreiben,
- 6 „ Rechnen,
- 4 ganze „ Handarbeiten,
- 2 „ bez. 4 halbe Stunden Turnen und Spielen.

So glaube ich den Lesern des „Pädagogiums“ in gedrängten Zügen einen Überblick geboten zu haben über die Bestrebungen, die geistig zurückgebliebenen Kinder in besonderen Schulen zu erziehen, und kann ich nur wünschen, dass besagte „menschfreundliche Veranstaltung“ überall warme Herzen finden möge.

Ausführlicheres finden die Leser in der „Zeitschrift für das Idiotenwesen“, Jahrg. II, Nr. 2 und 5 — in den „Pädagogischen Blättern“, Bd. XIII, Nr. 2 und in der „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer“, Jahrg. I, Nr. 3.

Schließlich noch ein paar Worte an den Herrn Berichterstatter „Vom deutschen Ostseestrande“.

Wie im Vorstehenden zu ersehen ist, stimme ich damit vollkommen überein, dass „auffallend schwachbegabte Kinder in Schulen, in welchen sie allein der ganzen Aufmerksamkeit ihres Lehrers theilhaftig werden, viel bessere Fortschritte machen, als unter normal beanlagten Kindern“. Ja! Nur in solchen Schulen (und geschlossenen Anstalten) ist eine planmäßige Erziehung dieser Kinder möglich, mit welchem Satze ich zugleich den „Privatunterricht“ verurtheile.

Durch Privatunterricht erzielt man sehr häufig nur Treibhauspflanzen! Nun gar ein schwachsinniges Kind durch Privatunterricht bilden zu wollen, wäre geradezu ein Unrecht. Da plagt der Lehrer, zumal, wenn er mit dem Wesen der Idiotie nicht vertraut ist, das Kind und sich selbst ohne merklichen Nutzen; denn das schwachsinnige Kind ist nicht imstande, eine Stunde lang dem anstrengenden Einzelunterrichte zu folgen. Auch wird durch eine solche tägliche Dressur höchstens erreicht, dass das Kind ein wenig Lesen und Schreiben, auch etwas Rechnen lernt; aber dasselbe aus seinem geistigen Halbschlaf aufzurütteln, sein ganzes geistiges Leben zu fassen und empor zu tragen, seine geringen Anlagen allseitig zu entwickeln, dürfte schwerlich gelingen. Ich habe das an Kindern zu wiederholten Malen selbst erfahren.

Auch stimme ich dem zu, dass es schwer ist, die Grenze zwischen normal beanlagten und schwachbefähigten Kindern, sowie zwischen diesen und den Vollidioten zu finden, da überhaupt zur richtigen Beurtheilung schwachsinniger Personen eine reiche Erfahrung und Sachkenntnis, sowie ein warmes Herz für die nothleidende Menschheit gehört. — Dass jedoch ein erfahrener Lehrer „durch einige Misserfolge sich täuschen lässt“ und dann sofort ein Kind zu einem Idioten „herabwürdigt“, will mir nicht einleuchten; und wenn ganz „junge Lehrer“, die ja das Erziehen von Kindern erst lernen wollen und leicht über das Ziel hinausschießen, „die meisten schwachsinnigen Kinder herausfinden“, so beweist das eben gegen die Hilfsanstalten nichts; denn „ganz junge Lehrer“ werden doch niemals das endgiltige Urtheil zu sprechen haben! Wenn aber ein Arzt für die Sache gewonnen wird, der mit erfahrenen Pädagogen Hand in Hand geht, dann dürfte man kaum „zwischen 300 Schülern ganze Bänke voll solcher Kinder“ herausfinden, man müsste sich denn in einem Cretinendorfe der engen Alpenthäler befinden.

Die hiesigen Bürgerschulen werden gegenwärtig von 5653 Kindern besucht; die Waisenhausschule und Garnisonsschule, welche den Bürgerschulen gleich stehen, mögen auch zusammen etwa von 1000

Schülern besucht werden, macht zusammen in runder Zahl ungefähr 6600.

Nun befinden sich in den hier bestehenden fünf höheren Mädchenschulen und fünf höheren Schulen für Knaben wol einige Tausend Kinder unter vierzehn Jahren, welche Zahl der obigen hinzuzuzählen ist. (In den höheren Schulen dürfte wol kaum ein schwachsinniges Kind zu finden sein.) Also möchte Comenius für die Verhältnisse in Braunschweig annähernd das Richtige getroffen haben, wenn er unter 300 Schülern 2 geistige Krüppel vermuthet. Und wenn der Altmeister Comenius recht hat, so wird gewiss der Herr „vom Ostseestrande“ überzeugt sein, dass es eine große Menge schwachsinniger Kinder gibt, welche der Erweckung aus ihrem geistigen Traumleben harren.

Auf die Befürchtung, dass „wolhabende Eltern sich eine derartige Absonderung und Herabwürdigung ihrer Kinder nie gefallen lassen werden“, habe ich zu erwidern, dass eine solche „Absonderung“ keine „Herabwürdigung“ ist, sondern eine Bevorzugung.

Ist das etwa eine Herabwürdigung, wenn die Schule offen und ehrlich den Eltern Aufklärung über das geistige Vermögen ihrer Kinder gibt? Ich sollte meinen, dazu habe sie die Pflicht! Oder soll sie diese Pflicht unterlassen aus Furcht, ein reicher Vater könne das übelnehmen? Wir haben nicht den Geldbeutel des Vaters zu berücksichtigen, sondern das Herz und den Kopf des Kindes.

Unsere Schule spricht: „Kommt her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken!“ Wer jedoch diesem Rufe durchaus nicht folgen will, der mag draußen bleiben!

Wol muss ich zugeben, dass auch hier in Braunschweig viele Eltern — auch arme — sich anfangs gesträubt haben gegen die Absonderung ihrer Kinder; aber fast alle haben sich bisher bekehrt, wenn sie genügend über die Kinder und die Sonderclassen aufgeklärt wurden. Schon manche Mutter habe ich Thränen des Schmerzes weinen sehen, wenn ich ihr unerbittlich sagte: „Es ist nicht Faulheit oder gar Bosheit, dass das Kind nicht weiter kommt; auch ist das nicht Schuld des bisherigen Lehrers: sondern das Kind ist krank!“ Und gerade diese haben mir hinterher mit stummem Händedruck gedankt, wenn sie einsahen, dass ihr Kind innerlich auflebte.

Wo nun Hilfsschulen bestehen, da müssen die fraglichen Kinder — ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern — aus den Schulen für vollsinnige ausgewiesen werden. Wollen dann reiche Eltern ihr schwachsinniges Kind lieber einer passenden Internatsanstalt zuweisen, so ist das ja nicht zu beklagen. Ferner ist mir der

Satz vollkommen unverständlich, „besondere Schulen seien unpraktisch für die Communen, da diese viel Schulgeld verlieren u. s. w.“

Wie ich schon dargelegt habe, bezahlen unsere Kinder dasselbe Schulgeld, welches sie an einer andern hiesigen Bürgerschule bezahlt haben würden. Für die Commune erwächst nur eine Mehrausgabe insofern, als für 69 schwachbegabte Kinder drei Lehrer gehalten werden müssen, während in den übrigen Bürgerschulen im Durchschnitt ungefähr 50 Schüler auf einen Lehrer kommen; auch sind für diese 69 Kinder drei Classenzimmer (allerdings bedeutend kleinere) zu unterhalten, während für die gleiche Anzahl normaler Kinder ein Zimmer fast genügt.

Allerdings erfordert eine solche Sonderschule eine bedeutende Mehrausgabe für die Gemeinde; aber bringen denn nicht die Capitalien, die die Bevölkerung für die Erziehung der Kinder anlegt, in der Zukunft die meisten Zinsen? — Ein lautes Ja! höre ich den Herrn am Ostseestrande rufen. —

Wenn wir diese Kinder zu gesitteten Menschen erziehen und sie die von selbst nicht lernen, Kopf und Hand zu gebrauchen, zu nützlicher Thätigkeit anleiten — wenn wir dadurch verhüten, dass sie später der Gemeinde zur Last fallen, oder wenn wir sie davor bewahren, dass sie sich der Bettelei ergeben, dass sie dem Vagabunden- und Verbrecherthum anheimfallen, — dann sind wahrlich die Opfer nicht zu groß, die die Commune ihretwegen bringt. Der Herr vom Ostseestrande wird dem mit vollem Herzen zustimmen! —

Auch meine ich hiermit die Äußerung, dass die in Rede stehenden Schulen „ein socialer Missgriff seien“, zurückgewiesen zu haben. Sodann bleibt mir noch übrig, die Bedenken zu zerstreuen, „kein Brotherr werde Zöglinge aus dieser Anstalt in den Dienst nehmen.“

Ja wol, es gibt noch Arbeitgeber, die Mitleid genug besitzen, um einen geistig etwas beschränkten Menschen unter ihre Führung zu nehmen. Auch das kann ich durch Thatsachen beweisen: von den 5 Kindern, die bisher durch Confirmation unsere Hilfsschule verlassen haben, sind zwei Mädchen als „Kindermädchen“ im Dienste; sie werden als zuverlässig gelobt. Ein Mädchen verdient seinen Lebensunterhalt in einer Fabrik. Ein Knabe arbeitet seit zwei Jahren bei einem Maurermeister, welcher ihm solche Arbeiten überträgt, die er verrichten kann, ihn auch unter die Aufsicht eines vernünftigen Aufsehers stellt; auf diese Weise verdient er mehr, als er braucht, so dass er seinen in dürftigen Verhältnissen lebenden Eltern noch eine Stütze ist. Ein zweiter Knabe, epileptisch, sehr stumpfsinnig und elternlos, ist

dem städtischen Pflegehause überwiesen, wo er zu mancherlei Arbeiten angehalten wird.

Ich hoffe auch, immer „Brotherren“ zu finden, die sich solcher Kinder in Geduld annehmen. Wenn das geschieht, wenn die mit geistigen Gaben oder irdischen Gütern Gesegneten sich der minder Bevorzugten annehmen, so gehen wir einer Gesundung des socialen Lebens entgegen. Und wo die fraglichen Schulen, bez. Schulclassen in menschenfreundlichem Geiste gegründet und geleitet werden, da können sie niemals ein socialer Missgriff sein. Wol aber werden sie zu einer Wolthat für die schwachbegabten Kinder, für die Schulen für geistiggesunde Kinder und für die ganze Bevölkerung.

Nun reiche ich meinem Herrn Gegner die Hand, ihn bittend, sich mit den Hilfsschulen etwas näher vertraut zu machen und seine Feder, die mir sonst in mancher Beziehung wol gefällt, auch gelegentlich ihrem Dienste zu widmen.

Nach einer Verfügung des Herzogl. Braunschweigischen Consistoriums erhalten die Confirmanden, welche die „Schule für schwachbefähigte Kinder“ zu Braunschweig besuchen, einen besondern Vorbereitungsunterricht zur Confirmation, der nach Inhalt und Form dem geistigen Vermögen der Kinder angepasst ist. Am Schlusse des Unterrichts wohnt der General- und Stadt-Superintendent einer Prüfung bei und sollen dann die betreffenden Kinder zur Confirmation zugelassen werden, falls der genannte Geistliche keinen Widerspruch erhebt.

Der Unterricht erstreckt sich auf die zehn Gebote, die drei Artikel des christlichen Glaubens (ohne Luthers Erklärung), das Vaterunser (ohne L's Erkl.), die Einsetzungsworte der Taufe und des Abendmahls.

Dieser Unterricht übermittelt also den Kindern eine gewisse Erkenntnis der Grundwahrheiten des christlichen Glaubens, und er sieht seine Hauptaufgabe darin, die Kinder anzuleiten, die erworbene religiöse Erkenntnis im praktischen Leben zu bethätigen.

Anmerkung. Möge dieser treffliche, den Geist Pestalozzis athmende Artikel weithin den Samen edler Thaten ausstreuen! D. R.

Über den Werth des Mädcheturnunterrichtes.

Von *Andreas Mayer-Wien*.

„Gesund an Leib und Seele sein,
das ist der Quell des Lebens.“

Voss.

Dass der Mensch aus Leib und Seele besteht, wird fast von niemandem bestritten, und auch die Pädagogik hält an dieser Anschauung mit wenigen Ausnahmen fest. Ist sie aber richtig, so folgt, dass bei der Erziehung unserer Jugend nicht einseitig nur auf die Seele Rücksicht genommen werden darf, sondern dass auch der Entwicklung und Ausbildung des Leibes eine besondere Beachtung geschenkt werden muss. Schon vor mehr als dreihundert Jahren forderte der Franzose Rabelais die Leibesbildung als Bedingung für das Gedeihen der geistigen Entwicklung, und Michael de Montaigne stellte 1592 die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen als obersten Grundsatz der Erziehung auf. Er sagt: „Es ist nicht blos eine Seele, nicht blos ein Körper, den man erzieht, sondern ein Mensch. Ich werde bei meinem Bücherlesen oft gewahr, dass meine Meister in ihren Schriften in manchen Fällen das für Seelengröße und Geistesstärke ausgeben, was eigentlich mehr von der Dicke der Haut und der Härte der Knochen abhängt.“

Es ist höchst eigenthümlich, dass man in unserer Zeit noch immer Bedenken hat gegen eine Forderung, die von denkenden Männern schon vor Jahrhunderten gestellt wurde und heute so klar vor Augen liegt. Noch immer strebt die große Menge ausschließlich nach der Entwicklung der seelischen Anlagen, ohne dabei des Leibes zu gedenken. Mit welchen Schwierigkeiten hat nicht bis zur Stunde das Turnen zu kämpfen! Alles soll in den Geist, in die Seele hinein; es herrscht nach wie vor ein ewiges Pfropfen, Stopfen und Nudeln in der Jugenderziehung, die Kinder bekommen dabei krumme Wirbelsäulen, verdrehte Schultern, werden

halb blind, gehen mit Augengläsern zur Schule, sind oft beinahe schon Greise, bevor sie das Jünglingsalter erreicht haben. Also trotz der Aussprüche der größten Pädagogen, dass Leib und Seele erst den ganzen Menschen ausmachen und daher beide gleichmäßig und harmonisch ausgebildet werden müssen, wird noch immer der Geist auf Kosten der Gesundheit übermäßig genährt und der Leib vernachlässigt.

Bekanntermaßen ist in Österreich seit zwei Jahren das Mädchenturnen als obligater Unterrichtsgegenstand aufgehoben und Hunderte von Eltern haben infolge dessen ihre Kinder dem Turnunterrichte — der in vielen Gemeinden trotz der gesetzlichen Bestimmungen weiter ertheilt wird — entzogen. Wir haben es uns zur Aufgabe gemacht, den Wert und die Bedeutung der körperlichen Erziehung, insbesondere aber den Wert des Turnunterrichtes in größeren Städten eingehend zu besprechen und stützen uns hierbei auf anerkannte Fachmänner wie Bock, Reclam, Lion u. a.

Die physische Erziehung, d. h. die Unterstützung und Hütung der Leibesentwicklung, fällt zunächst der Familie zu. Regelmäßigkeit des Lebens, einfache und kräftige Nahrung, geordnete Bewegung und viel Aufenthalt im Freien sind die Hauptmittel dieser Erziehung. Betrachten wir nun zunächst, inwiefern dieselben bei unseren Stadtkindern berücksichtigt werden können.

Die meisten Eltern haben nicht Zeit und Gelegenheit, ihre Kinder ins Freie zu führen; sie haben auch nicht die Mittel, jemanden zu halten, der an ihrer Stelle diese Pflicht übernimmt. Die Kinder allein aus dem Hause zu schicken, wagen besorgte Eltern nicht; einerseits sind freie Plätze, öffentliche Gärten etc. zu weit entfernt, andererseits könnten die Kleinen sehr leicht in böse Gesellschaft gerathen, und bekanntlich verdirbt böse Gesellschaft gute Sitten. Was bleibt also übrig? Die Kinder müssen den ganzen lieben Tag zu Hause im Zimmer sein, oder sie machen höchstens den Weg zur Schule, der zumeist auch nicht gar weit ist. Im Lehrzimmer heißt es zwei bis vier Stunden ruhig sitzen, dann geht es nach Hause, und dort heißt es wieder recht ruhig sein; nicht schreien, nicht hüpfen, nicht springen.

Hiernach ist es klar, dass von zwei Hauptpunkten der physischen Erziehung, von regelmäßiger Bewegung und von frischer, freier Luft, in Städten nicht viel die Rede sein kann. Wir wollen nun sehen, welche Folgen dies für die Gesundheit des Kindes nach sich zieht.

Bekanntlich gehört zu unserem Wohlbefinden, dass das Blut fort-

während recht flott durch die Lungen fließe und durch reiches Athmen gesund erhalten werde. Die Menschen sind nun aber meist zu bequem, fleißig und tief zu athmen; nun denke man sich erst ein Kind, welches den ganzen Tag ruhig sitzt! Dasselbe wird sehr langsam athmen (davon gar nicht gesprochen, was für Luft es athmet). Da aber durch das Ein- und Ausathmen gleichzeitig ein Zug oder Druck (wie bei einer Saug- und Druckpumpe) auf die Flüssigkeiten (Blut, Lymphe, Speisesaft) in denjenigen Gefäßen, welche in den Brustkasten eintreten, ausgeübt wird, so ist es uns möglich, durch das Athmen einen bedeutenden Einfluss auf die Förderung des Blutlaufes sowie auf den Lauf der Lymphe und des Speisesaftes auszuüben. Dies ist von großer Wichtigkeit, da das Blut die Quelle des Lebens ist. Während seines Laufes nimmt es gute Stoffe auf und setzt schlechte ab. Auf dieser Aufnahme guter und Absetzung schlechter Bestandtheile (Stoffwechsel) beruht die Ernährung der einzelnen Körpertheile und die Erhaltung des Lebens. Ohne die richtige Menge und Beschaffenheit des Blutes und dessen regelrechten Umlauf versiegt die Quelle der Gesundheit und des Lebens.

Das Blut kann sich sehr leicht verschlechtern, wenn Harnstoff, Schweiß, Kohlensäure etc. nicht gehörig abgesetzt werden. Dies ist bei unseren Stadtkindern der Fall. Sie athmen zu wenig, weil sie sich zu wenig bewegen und weil ihnen die frische, freie Luft mangelt. Das Blut bewegt sich infolge dessen zu träge, nimmt daher weder die zur Erhaltung der Gesundheit nothwendigen Stoffe in genügendem Maße auf, noch setzt es die schlechten Stoffe vollständig ab. Hier haben wir die Erklärung, warum unsere Stadtkinder so blass aussehen und fortwährend von Kopfschmerz und anderen Leiden (besonders im Magen) geplagt sind.

Viele Eltern wundern sich über das schlechte Aussehen ihrer Kinder, da sie doch denselben Nahrung im Überflusse und von der besten Qualität bieten! Aber nicht von der Nahrung allein hängt das blühende Aussehen des Kindes ab. Die Nahrung hilft wenig oder nichts, wenn sie im Körper nicht verarbeitet wird. Fehlt die nöthige Menge Sauerstoff, so geht ein großer Theil der Nahrungsstoffe, anstatt in das Blut, mit den Excrementen unbenützt wieder ab. Dr. Reclam sagt daher ganz zutreffend: „Gute Athemluft ist ein viel größeres und dringenderes Lebensbedürfnis für uns, als richtig gewählte Nahrung. Schon oft haben Menschen, welche verschüttet wurden, mehrere Tage ohne Speise und Trank verlebt, aber niemals hat ein Mensch fünf Minuten lang der Luft und des Athmens entbehrt, ohne dass er gestorben wäre!“ Selbstverständlich kann der Mensch von

der Luft allein — und wäre sie gleich die allerbeste — nicht leben, sondern neben ihr ist eine gute Nahrung nöthig. Damit aber diese verdaut und dem Blute zugeführt werde, muss überdies für eine geordnete Bewegung gesorgt werden.

Für eine gute und richtige Ernährung hat die Familie allein zu sorgen, für eine geordnete Bewegung aber auch die Schule. Diese kommt der ausgesprochenen Forderung auch nach, und zwar dadurch, dass sie, wengleich nur wenige Stunden, doch regelmäßig Turnunterricht ertheilt. Als Hauptzweck des Turnunterrichtes stellen wir die „Bewegung“ hin, und noch einmal wollen wir den Nutzen derselben kurz recapituliren: Herz- und Lungenthätigkeit wird gesteigert, der Blutstrom beschleunigt und in alle Körpertheile getrieben, das Blut selbst gereinigt, gute Stoffe werden an Stelle der durch die Bewegung abgenützten aufgenommen, schlechte Bestandtheile in großem Maße ausgeschieden (durch die Athmung, Hautausdünstung etc.). Der angemessenen Bewegung folgt ein tiefer, ruhiger Schlaf, dessen wolthätige Folgen sich namentlich im Bereiche der Hirnthätigkeit und der seelischen Zustände äußern; das Bewusstsein wird klar, der Wille kräftig, düstere Stimmungen weichen und neue Lebenslust entsteht. Hier zeigt sich also der Zusammenhang der geistigen Erziehung mit der körperlichen. Trotzdem findet der Turnunterricht noch immer Gegner und Feinde, weil der Zweck desselben theils nicht erkannt, theils schlecht aufgefasst wird. Zedler sagt in seiner Methodik des Turnunterrichtes: „Die körperlichen Übungen sollen nicht um ihrer selbst willen gepflegt werden, nicht um Gymnastiker zu erziehen, sondern dieser Unterricht soll ein Mittel zum Zwecke sein, um mit Hilfe bildender Bewegungen den Körper der Zöglinge gesund, kräftig und gewandt zu machen, beziehentlich zu erhalten, und gleichzeitig durch körperliche Übungen an Besonnenheit, Entschlossenheit, Muth und Ausdauer bei anstrengender Thätigkeit zu gewöhnen. Die Aufgabe des Turnunterrichtes ist somit eine sanitäre, ästhetische und physische.“

Unsere Kinder müssen also in erster Linie deshalb turnen, damit sie eine regelmäßige Bewegung haben, aber nicht darum, dass sie klettern und hangeln, oder Kunststücke ausführen lernen. Das Turnen ist nicht mit anderen Disciplinen zu vergleichen, die dazu da sind, dass sie gelehrt und gelernt werden; das Turnen ist nicht Selbstzweck, sondern Erziehungsmittel. Gleichwol hören wir alle Tage die Fragen: Wozu brauchen die Mädchen das Turnen? Wozu müssen sie klettern und springen lernen? u. s. f., weil man diese

Fertigkeiten, die allerdings noch einen gewissen praktischen Wert haben, als Hauptzweck des Turnens ansieht. Die Mädchen wie auch die Knaben brauchen in erster Linie nicht klettern zu lernen um des Kletterns willen, allein sie brauchen Bewegung im Interesse ihrer Gesundheit, — die Mädchen sogar mehr als die Knaben. Haben doch die Mädchen nebst den gewöhnlichen Schulstunden noch viele Stunden wöchentlich beim Nähen, Stricken, Häkeln etc. zu sitzen. Für sie ist also eine bestimmte regelmäßige Bewegung unumgänglich notwendig.

Bereits im Jahre 1864 hat die Medicinische Gesellschaft in Berlin ein Gutachten hinsichtlich des Mädchenturnens an die Regierung abgegeben, in welchem es wörtlich heißt: „Allgemeine Muskel- und Nervenschwäche, nervöse Leiden aller Art, Bleichsucht, mangelhaftes Wachstum, Schmal- und Engbrüstigkeit und Rückgratsverkrümmungen sind entschieden sehr häufige Krankheitszustände der Mädchen, welche zehnmal so oft bei diesen beobachtet werden als bei Knaben.“ Weiter betonen diese Ärzte in dem betreffenden Gutachten, dass die physische Erziehung der Mädchen gerade in dem die körperliche Entwicklung so wesentlich bestimmenden Alter von 6—15 Jahren am wichtigsten sei, dass aber die Mädchen aus Unkenntnis oder aus übel verstandenen conventionellen Rücksichten fast allgemein die Leibesübungen entbehren müssen. „Wir Ärzte“, heißt es weiter, „können nicht laut genug unsere Stimme erheben, dass diesem Mangel abgeholfen werde. Wir erkennen aber neben anderen körperlichen Übungen in dem methodischen Mädchenturnen das wesentlichste Mittel zur Abhilfe. Das Turnen stärkt das Muskelsystem, verbessert die Haltung des Körpers, hebt die Brust zum freien Athmen, gibt den Bewegungen Festigkeit und Anmuth und fördert die normale, kräftige und harmonische Entwicklung der Glieder und des gesammten Organismus.“

Es ist geradezu unbegreiflich, wie man in Oesterreich den obligaten Turnunterricht an Mädchenschulen einstellen konnte! Das lange Sitzen, wie es gerade bei Mädchen in der Schule und zu Hause gefordert wird, verlangt mehr als bei Knaben eine bestimmt eintretende Bewegung. Die Knaben setzen erfahrungsgemäß den nachtheiligen Einflüssen des Sitzens aus innerem Drange und unbehindert durch Rücksichten auf Schicklichkeit die ungebundene Bewegung mannigfaltigster Art entgegen, während den Mädchen durch Schüchternheit und durch das Gebot der guten Sitte diesbezüglich die größten Beschränkungen auferlegt werden. Daher sollen und müssen die Mädchen sowol in der

Schule als auch zu Hause vor Überbürdung mit Arbeiten, die sitzend zu verrichten sind, geschützt werden, und es muss ihnen stets nach mehreren Sitzstunden eine geordnete, alle Glieder gleichmäßig anstrenghende Bewegung gestattet sein. Ein bekannter Arzt sagt: „Einer der schlimmsten Irrthümer, welche einer richtigen Entwicklung des Weibes in Österreich und Deutschland im Wege stehen, während die Engländer ihn bereits überwunden haben, ist die Annahme, es habe das Mädchen ein geringes Bedürfnis an Bewegung in freier Luft und turnerischer Übung des Leibes. Nichts ist verkehrter und schädlicher. Auch in Schulkreisen bestehen hierüber noch falsche Anschauungen. Das Geringste, was man den Mädchen an freier Bewegung schuldet, ist zwei Stunden täglich.“ Interessant ist auch, was Dr. Lion-Leipzig in seinen Bemerkungen über den Turnunterricht in Bezug auf das Mädchenturnen sagt (S. 3): „Das Leistungsvermögen der Mädchen in turnerischer Beziehung ist sehr groß, weit größer, als es wol fast überall geschätzt wird. Warum auch nicht!? Warum sollte sie die Natur so stiefmütterlich behandelt haben, während sie ihnen doch im spätern Alter schwere, ja körperaufreibende Pflichten und Sorgen zumuthet? Wer mit offenen Augen die Leistungen einer echten, deutschen Familienmutter, wer ihre Krankenpflege, ihre Nachtwachen beobachtet hat, der wird es mit Verwunderung verkünden müssen, welch eine Summe von Kräften da geopfert wird.“

Gewiss ist, dass die Schule durch mannigfache Einflüsse (stundenlanges Sitzen in oft ungeeigneten Bänken, übermäßige Anfüllung der Schulräume, Anstrengung der Sinne) eine kräftige und gedeihliche Entwicklung der Jugend, insbesondere aber der Mädchen, gefährdet. Interessant sind auch die vor kurzer Zeit im Wiener Gemeinderathssaale gemachten Ausführungen einer Autorität ersten Ranges, Professor Dr. Billroths. In einem über zwei Stunden währenden Vortrage demonstirte Dr. Billroth unter Vorführung von 24 Kindern die schrecklichen Verunstaltungen, die durch abnorme Bildung des Rückgrates herbeigeführt werden. Als die Hauptursache dieser Erscheinung bezeichnet Dr. Billroth das anhaltende Sitzen beim Unterricht, überhaupt bei unserer ganzen Beschäftigung. Die Zahl der Schulstunden ist eine zu hohe; überdies werden die Kinder mit Schularbeiten, resp. Hausaufgaben, überbürdet. Pflicht der Schule ist es daher, auch ihren vollen Einfluss geltend zu machen gegen gewisse turnfeindliche Bestrebungen. Je mehr die Jugend in der Natur lebt, je weniger sie zu sitzen, zu lernen hat, desto weniger bedarf es einer besonderen Gymnastik mit künstlichen Apparaten. Je mehr dagegen, wie in großen

Städten, die Jugend von der frischen, freien Natur entfernt lebt, je mehr sie zu lernen und zu studiren hat, desto nothwendiger sind die Anstalten zu Leibesübungen aller Art. Was nützen dem Menschen die reichsten Kenntnisse, wenn ihm der größte Schatz — die Gesundheit — fehlt? Das Turnen muss daher in Städten in erster Linie der Gesundheit wegen sowol bei Knaben als auch bei Mädchen betrieben werden. Wenn man darauf hinweist, dass die Kinder durch die zu verrichtenden häuslichen Arbeiten ohnehin gezwungen sind, Bewegungen auszuführen, dass es also überflüssig sei, hierzu eigene Stunden festzusetzen, so erwidern wir Folgendes:

Die wenigen häuslichen Arbeiten der Kinder in unseren Städten genügen nicht; zudem sind diese Arbeiten meist sehr einseitig. Einzelne Körpertheile werden zwar häufig und viel angestrengt, andere dagegen nie, was eine gewisse Einseitigkeit zur Folge hat. Dass jede Einseitigkeit aber dem menschlichen Organismus nachtheilig ist, braucht nicht erst besonders betont zu werden. So sehr uns z. B. das Liegen im Schlafe kräftigt, und so nothwendig die Körperruhe nach strenger Arbeit ist, so weiß doch jeder aus Erfahrung, dass übermäßiges, anhaltendes Liegen das Gefühl der Mattigkeit zurücklässt. Ähnliche Steifheit der Glieder, ähnliche Unlust zu Muskelbewegungen fühlen wir auch nach anhaltendem Sitzen, Stehen, oder wenn wir irgendeine beliebige Körperstellung mehrere Stunden hindurch nicht haben verändern können. Der menschliche Organismus bedarf bei seinen Thätigkeiten eines richtigen Wechsels. Dass diesem Grundsatz ein nach einem bestimmten Plane geordneter Turnunterricht aufs vollkommenste Rechnung trägt, ist außer Zweifel. Die Turngeräte wechseln daher in jeder Stunde und jede Übung wird wennmöglich sowol links als auch rechts ausgeführt. Auf diese Weise wird jeder Einseitigkeit vorgebeugt und allen sanitären Anforderungen Genüge gethan.

Mit der sanitären Bedeutung des Turnens steht die ästhetische im engsten Zusammenhange. Ein gesunder, starker und gewandter Mensch wird auf den Beschauer immer einen guten Eindruck machen. Insofern beim Turnunterrichte eine gleichmäßige Ausbildung sämtlicher Körpertheile erfolgt, insofern wirkt er unmittelbar verschönernd auf die körperliche Erscheinung. Um den ästhetischen Wert der Leibesübungen für die Erziehung in seinem vollen Umfange zu zeigen, brauchen wir nur auf ein Volk des Alterthums, auf die Griechen, hinzuweisen. Diese legten ihr Hauptaugenmerk auf eine kräftige physische Entwicklung der Jugend. Durch allerlei Spiele und gymnastische Übungen sollte der Leib nicht nur gestärkt, gelenkiger und

gewandter gemacht werden, sondern auch an Schönheit und Anmuth gewinnen. Professor Jäger sagt in seiner *Gymnastik der Hellenen*. S. 86: „Der Hellene erreichte durch seine Gymnastik, welche mit ätzender, kunstschöpfender Kraft alle Körperanlagen läuternd durchquoll und harmonisch neu schuf, einen gewissen für alle andern Zeiten und Völker unendlich hohen Grad vollkommener, edelschöner und sittlichfreier Bildung, und steht in dieser Hinsicht vor uns als ein Ideal; an seiner Gestalt wird man nirgends, wär's auch nur in den unscheinbarsten Einzelheiten, ein unwillkürliches Walten des Naturinstincts oder einen Einfluss bestimmter Lebensthätigkeit nackt und unbeherrscht heraustreten sehen; an jeder Linie, jeder Sehne erkennen wir die Herrschaft des freien, kunstsinnigen, echt menschlichen Geistes, überall ist das Stofflichrohsinnliche durchläutert und verzehrt in der chemisch- und plastisch-wirkenden Kraft der Gymnastik. Wir sehen die sinnlich- und sittlich-idealvollendete schönharmonische Menschheit vor uns, in welcher der freie bewusste Geist unumschränkt schafft und herrscht und in ungetrübtem Glanze thronet wie ein Gott in reinen, geweihten, heiligen Tempelhallen.“

Neben der sanitären und ästhetischen Ausbildung fällt dem Turnunterrichte ein großer Theil der geistigen Erzielung zu; bei dem innigen Zusammenhange zwischen Körper und Geist ist eine bewusste Körperthätigkeit ohne geistige Erregung nicht denkbar. Freilich wird zumeist der geistige Gewinn beim Turnen (insbesondere beim Geräthturnen) nur mittelbar erzielt; bei einzelnen Übungen aber kann eine directe Geistesausbildung nachgewiesen werden! So sind die Frei- und Ordnungsübungen ein vorzügliches Mittel, den Schüler an Aufmerksamkeit zu gewöhnen. Im Augenblicke kann der Lehrer den flatterhaften, zerstreuten oder denkfaulen Schüler aus der ganzen Schar herausfinden. Eine Verwechslung von oben und unten, rechts und links, vor- und rückwärts, ein Zuspätkommen in der Ausführung der Übung etc. sind die sichtbaren Zeichen des jeweiligen Geisteszustandes. Da bei der Ausführung der verschiedenen Übungen jeder Fehler nicht nur dem Übenden selbst, sondern auch den Nebnern sofort in die Augen springt, also ein Verbergen der Unaufmerksamkeit oder Zerstretheit gänzlich ausgeschlossen ist, so wird jeder Schüler zur größten Aufmerksamkeit gezwungen. Das gewisse Träumen aber wird dadurch nicht nur vom Turnplatze, sondern nach und nach durch die Einwirkung des Turnens auch aus dem Lehrzimmer verbannt werden.

Bei vielen Turnübungen kommt es hauptsächlich auf eine schnelle

Ausführung an; hierzu ist ein rasches Denken und Handeln nothwendig. Dass nebenbei auch das flinke, kurze und bündige Ausführen und Vollstrecken des Befehles seinen Wert für die Zukunft hat, ist wol einleuchtend. Oft sind auch bedeutende Hindernisse zu überwinden, und der Turner gewinnt an Thatkraft, Muth und Ausdauer. Dass diese Eigenschaften von nicht zu unterschätzendem Werte sind, braucht in unseren Tagen, wo so häufig nur der Schreck, die Angst und Fassungslosigkeit gewaltiges Unglück anrichtet, nicht erst bewiesen zu werden.

Schließlich wollen wir noch darauf hinweisen, dass das Turnen von großem Einflusse auf die Gemüthsstimmung ist. Zedler sagt hierüber Folgendes: „Das durch die Bewegung in Wallung versetzte Blut, der hierdurch erhöhte Stoffwechsel, die Ausnützung der vorhandenen Kraftfülle und Bewegungsanlage verscheuchen die Verstimmung, den Missmuth, die Grillen. Daher begegnet man oft auf den Turnplätzen der Heiterkeit, dem frischen, fröhlichen Sinn, dem munteren Treiben. Es ist getrost zu behaupten, dass alle diejenigen, denen die Sorgen der Geschäfte, die Mühen des Studirens das Leben vergällt haben, dass die Hypochonder und Melancholiker auf den Turnplätzen heitere Stunden für ihr verdüstertes Leben sich verschaffen können.“

Wenn wir nun noch einmal die gesammten Vortheile des Turnunterrichtes kurz zusammenfassen, so können wir sagen: Das Turnen stärkt das Muskelsystem, verbessert die Haltung des Körpers, hebt die Brust zu freiem Athmen, gibt den Bewegungen Festigkeit und Anmuth und fördert die normale und kräftige Entwicklung der Glieder und des gesammten Organismus. Mit der wachsenden Kraft der Bewegungsnerven wird dem Empfindungssysteme ein festes Gegengewicht gegeben. Es wächst die moralische Kraft und mit ihr die Widerstandsfähigkeit gegen materielle und moralische Einflüsse, die sich im spätern Leben des Weibes nur zu leicht in nachtheiliger Weise geltend machen. Die zartere Structur, der feinere Knochenbau, das schwächere Muskelsystem des weiblichen Organismus verbieten keineswegs die Anwendung der Gymnastik, nur muss selbstverständlich der Unterricht auf diese Verhältnisse Rücksicht nehmen.

Vorschlag zur Einführung einer neuen Hausindustrie und Anwendung derselben als Handfertigkeiten-Unterricht in den Volksschulen.

Von *Anton W. Kubelka-Wien.*

In neuester Zeit werden bezüglich der Einführung des Handfertigkeiten-Unterrichtes in den Volksschulen verschiedene Vorschläge gemacht, von welchen viele deshalb undurchführbar sind, weil die beantragten Beschäftigungen gewisse Vorkenntnisse bedingen, welche die Kinder noch nicht besitzen können, andere wieder die Geistes- und Körperkräfte der schulbesuchenden Jugend weit überragen.

Die Laubsäge-Arbeiten, so zweckmäßig sie in mancher Beziehung sein mögen, beanspruchen eine gebückte Körperhaltung, dauernde Anstrengung der rechten Hand und der Augen; ferner kann das Einathmen der staubförmigen Sägespäne, meistens von Cigarrenkistebrettchen, keinesfalls der Gesundheit zuträglich sein, und schließlich bleiben sie doch immer eine einförmige Arbeit mit einem und demselben Materiale.

Die Kinder lieben in ihren Spielen und Beschäftigungen die Abwechslung, folglich glaube ich, dass die Laubsägearbeiten dort, wo sie in den Knabenbeschäftigungsanstalten die einzige Arbeit der Kinder bilden, diese durch die Länge der Zeit keinesfalls befriedigen können. Bei der Einführung des Handfertigkeiten-Unterrichtes sollte hauptsächlich ins Auge gefasst werden, dass die von den Kindern zu leistenden Arbeiten, deren natürlichen Hang zur Abwechslung vollkommen befriedigen und die Beschäftigungen den Kindern fortwährend ein lebhaftes Interesse abgewinnen.

Durch die Anfertigung verschiedener Gebrauchsgegenstände und Galanteriewaren aus Baum- und Strauchtheilen, Ästen, Trieben, Wurzeln, Auswüchsen und Schwämmen etc., verziert mit Moos, Flechten,

Kastanien, Eicheln, Bucheln, Zapfen, Knopporn, Schneckenhäusern, geeigneten eigen geformten oder farbigen Steinen, Baumrinden u. s. w. wäre dieser Zweck und noch viel anderer Vortheil erreicht, denn die zu diesen Arbeiten nöthigen Materialien, welche ohne weitere Vorbereitung gleich verwendet werden können, sind auf dem Lande sozusagen unentgeltlich zu haben, die Arbeiten und nöthigen Handgriffe einfach und nicht anstrengend, der Unterricht im Zeichnen wird durch fortwährende Naturvorlagen gefördert, der Formensinn durch die schönen und verschiedenartigen Naturformen geweckt und ausgebildet, die Kenntnisse in der Naturkunde werden erweitert, und, was die Hauptsache ist, das Bewusstsein, etwas Brauchbares und Verkäufliches geschaffen zu haben, wird geweckt, und schließlich kann eine neue Hausindustrie entstehen.

Seit der Zeit, dass die alpinen und Touristen-Vereine entstanden sind, durch welche sich die Zahl der Naturfreunde bedeutend vermehrt hat, bemerkt man, dass Erzeugnisse aus dem Pflanzen- und Mineralreiche, welche Spuren ihres Urzustandes an sich tragen, gesuchte Artikel sind. Es werden seit jener Zeit verschiedene Galanteriewaren aus Weichsel- und Wacholderholz erzeugt. An Stelle der früher ent-rindeten Spazier- und Regenschirmstöcke etc. mit Metall, Stein oder Horngriffen traten größtentheils solche mit ganz oder theilweise anhaftender Rinde mit Naturgriffen. Bilderrahmen aus den Schuppen der Nadelholzzapfen und anderen ähnlichen Materialien, Blumentische und Ampeln aus Zweigen und Wurzeln wurden verfertigt, hie und da werden auch Einrichtungsstücke aus dem Holze der Krummholzkiefer hergestellt. Leider gerieth man häufig in eine verwerfliche Geschmacksverirrung, indem man die aus schön geformten Ästen und Wurzeln erzeugten Blumentische und Ampeln lackirte und sogar bronzirte, so-nach das Schöne der Natur verunstaltete.

Vor mehreren Jahren habe ich im Wiener Gewerbevereine verschiedene Gebrauchsgegenstände, aus diesen Materialien erzeugt, ausgestellt, welche in der Vierteljahresschrift des österreichischen Reichsforstvereines anerkennend besprochen wurden. Auf alle ausgestellten Gegenstände wurden sehr günstige Kaufsanbote gemacht. Die Idee, verschiedene Gebrauchsgegenstände aus den angeführten Materialien zu erzeugen, ist aber bisher nicht ausgeführt worden.

Sollte sich selbe zur Einführung in den Handfertigkeits-Unterricht nicht eignen, so böte sie doch den Landbewohnern Gelegenheit, besonders in der Winterszeit sich einigen Verdienst zu schaffen. Ich bin der unmaßgeblichen Meinung, dass das Project lebensfähig ist,

und bei Einführung des Handfertigkeiten-Unterrichtes in Betracht gezogen werden sollte, umso mehr als es sich gezeigt hat, wie nöthig es ist, nicht nur überhaupt die Pflanzenwelt zu kennen, sondern auch die Eigenschaften und die Gebrauchsfähigkeit der heimischen und acclimatisirten Holzarten kennen zu lernen. Im vorigen Frühjahre wurde mir bei der im technologischen Gewerbemuseum stattgehabten internationalen Drechslerwaren-Ausstellung für Neuheiten deshalb eine „ehrende Anerkennung“ zutheil, weil ich Drechslerwaren aus einheimischen Hölzern zur Ansicht brachte, welche, es ist kaum glaublich, in Oesterreich bisher unbekannt waren. Wenn in den Volksschulen praktisch eingerichtete Holzsammlungen geschaffen würden, dann wäre es möglich, schon die Kinder mit der Gebrauchsfähigkeit der verschiedenen Holzarten bekanntzumachen und viele auf ihren künftigen Beruf vorzubereiten.

Wenn die Schulkinder im Hause, im Garten, Walde und Busche und bei gemeinschaftlichen vom Lehrer geleiteten Excursionen verwendbare Materialien sammelten, welche zur Erzeugung solcher Gegenstände tauglich sind, so wäre es auch nöthig, die verschiedenen Materialien auf einem geräumigen Boden, z. B. auf jenem des Schulhauses, gesondert aufzubewahren, weil man oft dieses oder jenes Material schnell bei der Hand haben muss. Übrigens können solche Materialien im Walde oder Busche von wildwachsenden Bäumen oder Sträuchern zur Herbstzeit ausgeschnitten werden, ohne dem weiteren Wuchse derselben zu schaden.

Wenn man die verschiedenartigen Formen der Äste, Zweige und Wurzeln der Bäume und Gesträuche betrachtet, so findet man häufig schon halbfertige Erzeugnisse am Stamme, z. B. hier an einem Stamme zwei regelmäßige, der Krone zugebogene Äste, welche zu einem dreiarmligen Leuchter zu verwenden sind, dort einen eigenthümlich gebogenen Ast oder eine Wurzel, aus welcher durch das Theilen in Hälften ein Bilderrahmen gefertigt werden kann. Es ist kaum glaublich, welche eigenartige, verschiedene und interessante Formen in der Pflanzenwelt vorkommen. Im Hochgebirge, wo schon die Höhenlage, das Klima, die Stürme, der Schneedruck, die häufigen Niederschläge den Bäumen und Sträuchern ein eigenthümliches Gepräge verleihen, dort wo die Wurzeln der Holzgewächse, gleichsam den Grund suchend, Steinen ausweichen, oder sie selbst einschließen, findet man solche abnorme Formen, dass aus diesen, wie auch aus den Ästen ein Gebrauchsgegenstand bloß durch das Abschneiden eines oder mehrerer Theile, oder durch Hinzufügen eines Theiles schon fertiggestellt wird. Befasst

man sich eine kurze Zeit mit der Anfertigung solcher Gegenstände, so erlangt man eine derartige Fertigkeit in der Beurtheilung der Verwendbarkeit der einzelnen Materialien, dass einem die Formation eines Astes, Auswuchses oder einer Wurzel selbst anzeigt, wozu selbe zu verwenden ist.

Aus den angeführten Materialien können die verschiedensten Einrichtungsgegenstände, als: kleine Altäre, Blumen-, Credenz- und andere Tische, Etagèren, Ampeln, Lampengestelle, Luster, Leuchter aller Art, Blumenvasen und Gartengeschirr-Verkleidungen, Consolen, Bilderrahmen, Uhrhalter, Kleiderträger und -Rechen, Stock- und Regenschirmständer, Flaschengestelle, Schreibzeuge, Visitenkarten, Verzierungen für Geweihe und präparirte Thierköpfe, Gewehrrechen, Thürdrücker, Näpfe für Tabak, Cigarrenträger, Schmuckhalter etc. etc. mit Leichtigkeit und Anwendung einfacher, wenig Kraft beanspruchender Werkzeuge, als: Säge, Raspel, Hobel, Messer, Bohrer, Hammer und Zange erzeugt werden. Dort, wo der Lehrer größere Gegenstände anfertigen will, kann er zur Aushilfe einen Holzarbeiter aufnehmen.

Mit solchen Erzeugnissen lassen sich einzelne Gemächer oder Pavillons einrichten, wobei auch größere Baumschwämme als Consolen und Ausschnitte von Bäumen oder Sträuchern, welche im Kerne häufig figurale oder landschaftliche Zeichnungen darstellen, als Medaillons verwendet werden können. Ein derart eingerichteter und decorirter Wohnraum bildet zugleich ein Naturalien cabinet, in welches auch präparirte Vögel, Geweihe, Krücken u. s. w. aufgenommen werden können; es wird dem Naturfreunde Freude bereiten, und der Jugend Belehrung bieten.

Die Erfahrung lehrt, dass wir in dem offenliegenden Buche der Natur noch viel zu lesen haben. Die Touristen- und alpinen Vereine könnten in dieser Richtung manches Nützliche schaffen, wenn sie auch die Erforschung der Pflanzenwelt in ihr Programm aufnehmen würden. Dass dies möglich ist, glaube ich durch Nachfolgendes beweisen zu können: Vor zehn Jahren habe ich gelegentlich eines Ausfluges das Holz der Krummholzkiefer, auch Legföhre genannt, untersucht und gefunden, dass selbes ein ganz vorzügliches Korbflechtmaterial liefert. Da nun nach authentischen Berichten die Weidenculturen in Oesterreich vieles zu wünschen übrig lassen und constatirt ist, dass jenes Holz als Flechtmaterial bisher noch nicht benutzt wurde, so brachte ich meine Erfahrungen in die Öffentlichkeit, wo auch die gewünschte Aufmerksamkeit erregt wurde. In unserer Zeit reicht es nicht mehr aus,

sich mit dem Althergebrachten zu begnügen, wir müssen unausgesetzt forschen und versuchen und mit vereinten Kräften vorwärts schreiten.

Ich will nur noch einige Bemerkungen beifügen, welche bei der Sammlung von Materialien und bei der Arbeit selbst wichtig sind. Es ist vor allem nöthig, vor dem Gebrauche Äste, Zweige, Wurzeln und Auswüchse vollkommen austrocknen zu lassen und vom Stamme nur im Spätherbste Theile abzuschneiden. Kastanien, Eicheln, Knopfern, Bucheln u. s. w. müssen zur Reifezeit gesammelt werden.

Die Erzeugnisse müssen festgefügt und verbunden sein, damit diese auch bei einem längeren Transporte keinen Schaden leiden. Jede Art Anstrich mittelst Lack, Ölfarbe, Firnis oder Politur ist strengstens zu vermeiden. Werden Bretter verwendet, so empfiehlt es sich, diese mit Wachsfirnis matt einzulassen. Will man bei zusammengefükten Theilen die Fuge maskiren, so verwende man einen Kitt aus Leim und scharfkantigem Sand oder bedecke sie mit Moos oder Flechten. Schrauben und Nägel dürfen nirgends sichtbar sein. Die allenfalls noch nöthigen Kenntnisse werden sich aus der Praxis von selbst ergeben.

Auch in größeren Städten können solche Gegenstände erzeugt werden, wenn das Material aus den Gärten oder aus der Umgebung bezogen werden kann.

Die Reinigung solcher Gegenstände geschieht mittelst geeigneter Pinsel.

Sollte meine Idee zur Ausführung gelangen, so könnte meine Sammlung solcher Erzeugnisse photographisch aufgenommen, die Aufnahme vervielfältiget und zur Instruction verwendet werden. Selbstverständlich bin ich jederzeit bereit, wenn es erwünscht sein sollte, Aufklärungen zu ertheilen und Anleitung bei der Erzeugung zu geben.

Pädagogische Rundschau.

Vom deutschen Ostseestrande, Verschiedenes. Vom Rhein, Haupt- und Classenlehrer. Aus Süddeutschland, eine interessante Entdeckung. Aus Bayern, ein oberfränkischer Schulinspector. Aus England, deutscher Schulverein.

Vom deutschen Ostseestrande, Verschiedenes. Zunächst sei hier vom Belt berichtet, dass die fortgesetzten, zeitgemäßen Bestrebungen, den „nicht vollsinnigen“ Kindern angemessenen Unterricht und systematische Erziehung angedeihen zu lassen, manches segensbringende Institut ins Leben riefen. Leider reichten bis in die neueste Zeit die Anstalten und Lehrkräfte bei weitem nicht aus, um allen Taubstummen eine menschenwürdige Existenz anzubahnen. Gott sei Dank, es ist besser geworden in dieser Beziehung. Staat und Communen haben keine Opfer gescheut, um möglichst allen Unglücklichen dieser Kategorie gerecht zu werden. Ja, man sorgt für mehr als den bloßen Schulunterricht. Man zahlt an jeden Handwerksmeister aus Staatsmitteln eine Prämie von 150 Mark, wenn er einen taubstummen Knaben in seinem Metier bis zum Gesellen ausbildet. Ganz dieselbe Sorgfalt schenkt man den Blinden und Idioten. Mit letzteren wird es nur stets auch im Interesse der betreffenden Eltern einer großen Vorsicht bedürfen, weil die Grenze des Idiotismus schwer festzusetzen ist. Bei Individuen, welche nicht aller Geistesthätigkeit verlustig und die harmlosen Charakters sind, dürfte der Aufenthalt unter den vollsinnigen Altersgenossen, oder auch jüngeren Schülern, von den besten Erfolgen begleitet sein.

Soeben circulirt in den Ostseeprovinzen ein Rescript des Herrn Cultusministers von Gossler, welches seine Fürsorge dem „Volksliede“ angedeihen lässt. Der Herr Minister verlangt, was praktische und erfahrene Lehrer vielleicht längst liebten und übten, dass von den Volksliedern nicht einzelne Strophen und diese noch unsicher gelernt würden, sondern, dass eine Auswahl dieser deutschen Gemüth und deutsche Art bekundenden poetischen Ergüsse zum bleibenden Eigenthum der Schüler auch über die Schulschwelle hinaus gemacht würde. Wer möchte zu diesen Forderungen nicht Ja und Amen sagen? Es bliebe nur zu wünschen, dass eine Auswahl von Liedern aus dem großen Schatze getroffen würde, damit die Angehörigen der verschiedenen Gaue bei ihrem Zusammentreffen befähigt seien, gemeinsam einen Gesang anzustimmen. An Sammlungen von bewährten Meistern fehlt es keineswegs und Referent möchte keine neue Arbeit in diesem Genre heraufbeschwören. Der Stoff in den vorhandenen Liederheften ist aber für die Volksschule viel zu reichhaltig und der Geschmack bekanntlich auch bei den Magistern verschieden. So sehr wir auch

dagegen ankämpfen möchten, dem Lehrer in seiner Berufsthätigkeit zu enge Fesseln anzulegen, so wäre eine kleine Subordination im Interesse der Einheitlichkeit hier immerhin am Platze.

Die Überproduction von höheren Lehranstalten in Preußen und auch hier am Strande wird noch fortgesetzt für gewisse Anstalten verhängnisvoll. Gegenwärtig ist es das Gymnasium in Hohenstein an der Alle, welches auf dem Aussterbeetat steht. Durch die neuen Gymnasien in Allenstein und Osterode ist dem Gymnasium in Hohenstein der größte Theil der Schüler entzogen worden. Zu Ostern 1884 betrug die Zahl seiner Schüler nur noch 160, ein Jahr später sogar nur noch 117 und gegenwärtig ist sie auf 103 heruntergegangen. Es sind dort also nicht mehr durchschnittlich 17 Schüler für die Classen von Sexta bis Prima. Zunächst will man mit dem Beginne des Sommersemesters eine Oberlehrerstelle und eine ordentliche Lehrerstelle eingehen lassen. Die gemachten Versuche, dieses Gymnasium nach der Provinzial-Hauptstadt Königsberg zu verlegen, dürften resultatlos bleiben, weil auch die Schülerzahl bei den Gymnasien dieser Metropole rückwärts geht. Man sieht auch aus diesem Beispiel, dass die krankhafte moderne Bildungssucht in gesunde Bahnen einzulenken beginnt. Das Elternhaus überzeugt sich mehr und mehr, dass nicht jeder Knabe zum Studium geschaffen ist, und dass es für unzählige Musensöhne viel heilsamer und rentabler wäre, wenn sie nach dem Besuche irgendeiner Fachschule zum praktischen Leben übergängen.

Was gemeinsames Streben nach einem vorgesteckten Ziele auch unter den ungünstigsten Verhältnissen zu erreichen vermag, beweisen die Volksschullehrer Deutschlands durch die Resultate der Pestalozzivereine. Aus Pfennigen haben die Mitglieder dieses Vereines ein Vermögen von rund $1\frac{1}{2}$ Millionen Mark zusammengebracht. Man könnte meinen, dass nach Erlass des preussischen Pensionsgesetzes für Lehrerwitwen die Bestrebungen der Pestalozzivereine illusorisch geworden wären. Dem ist nicht so! Frühzeitiger Tod und großer Kindersegen beschwören dürrtige Verhältnisse herauf, die zu bessern die disponiblen Mittel eines Pestalozzivereins nicht ausreichen. Daher sind die Standesgenossen auch am Ostseestrande unermüdlich thätig, die Vereinseinnahme durch Veranstaltung von Lotterien, Concerten etc. etc. zu vermehren.

Die an höheren Töchterschulen angestellten Herren und Damen suchte Herr Director Dr. Gehrt in Bromberg in einer Petition unter einen Hut zu bringen. Die Petition wurde direct an das Cultusministerium gerichtet und hat den Zweck, den Herrn Minister zu veranlassen, dass der höheren Töchterschule im preussischen Unterrichtsorganismus endlich eine definitive Stellung eingeräumt werde. Die gegenwärtigen unsichern Zustände führen zu vielen unhaltbaren Consequenzen. Ein an einer höheren Töchterschule zu Königsberg i. Pr. zum Ertheilen von Elementarunterricht angestellter Lehrer war z. B. durch Entscheidung des dortigen Bezirksausschusses mit seinem Anspruch auf Befreiung von der für das Etatsjahr 1885/86 geforderten Communalsteuer abgewiesen worden. Auf die hiergegen eingelegte Revision erkannte das Oberverwaltungsgericht auf Bestätigung der Vorentscheidung aus folgenden Gründen: „Nach § 4 Abs. 12 der Städteordnung vom Mai 1853 und § 10 des Gesetzes vom 11. Juli 1822 bleiben die Elementarschullehrer hinsichtlich ihres Diensteinkommens von den directen persönlichen Gemeindelasten befreit. Der Vorderrichter hat diese Bestimmungen insofern richtig ausgelegt, als

er annimmt, dass unter ‚Elementarschullehrern‘ nur die Lehrer an Elementarschulen zu verstehen sind, also die Eigenschaft der Schule und nicht die Qualification der Lehrer entscheidet. Weiter hat der Vorderrichter die Frage, ob die höhere Töchterschule in Königsberg, an welcher der Kläger angestellt ist, zu den Elementarschulen gehört, im verneinenden Sinne beantwortet. Auch hierbei trifft den Vorderrichter nicht der Vorwurf der Verletzung eines bestehenden Rechts. Er geht davon aus, dass für den Charakter einer Schule lediglich der Endzweck, welchen dieselbe ihrer ganzen Organisation nach erstrebt, als entscheidend angesehen werden muss, und er spricht der betreffenden höheren Töchterschule die Eigenschaft einer Elementarschule um deswillen ab, weil sie ihrem gesammten Endzweck nach weit über der Stufe einer obligatorischen Volksschule steht.“

Kaum glaublich und doch wahr, dass der „Allgemeine Deutsche Schulverein“ erst jetzt unter den Strandpädagogen dankbaren Boden findet. Im Januar c. constituirte sich die Ortsgruppe „Königsberg“. In den Vorstand wurden gewählt die Herren Gymnasialdirector Babucke, Geheimer Justizrath Professor Felix Dahn, Geheimer Medicinalrath Professor Dohrn, Geheimer Commerzienrath Moritz Simon, Gymnasial-Oberlehrer Tieffenbach und Oberlandesgerichtsrath Ernst Wichert. —

Ihr ergebener Referent kann bei der diesmaligen Rundschau im Strandgebiet einen Verein nicht unerwähnt lassen, dessen Tendenz zwar echt mittelalterlich, dessen Mittel zur Befolgung derselben aber rein modern sind. Der Verein nennt sich „Jerusalem-Verein“ und hofft die heiligen Stätten nicht durch Trompetenschall oder Kreuzfahrer, sondern durch Kauf an sich zu bringen. Die Moslems sollen dem Vereine seine culturhistorische Aufgabe nicht leicht machen, indessen sollen schon einige Käufe glücklich abgeschlossen sein.

An mehrclassigen Schulen hört man so häufig die Klage, dass die Schüler sich nicht in würdiger Weise beim „Morgengebet“ verhalten. Man hat diesen wunden Punkt sogar wiederholt auf die Tagesordnung der Conferenzen gesetzt. Als Extract einer stundenlangen Debatte wurde nun kürzlich resumirt, dass dem Plaudern, der Zerstreuung, dem Laufen etc. abgeholfen werden würde, wenn jeder Lehrer seine Classe in den Betsaal und auch wieder hinausführe. Also nur dann? — — Traurig! — Ihr Rundschauer glaubt gefunden zu haben, dass das Ding denn doch tiefere Wurzeln hat. Sollten gesittete Kinder nicht wissen, wozu sie sich des Morgens in der Aula ihrer Anstalt versammeln, sollten sie nicht, gerade in diesem Momente, der gestrengen Inspection des Magisters entbehren können? — Ganz gewiss! — Wo man über Ungehörigkeiten Klagen zu führen hatte, lag die Schuld offenbar an dem Dirigenten und dem Lehrercollegium selbst. Eben waren die ernstesten Dinge gesungen und gesprochen worden, und das Amen kaum verklungen, so zeigt der Leiter der Anstalt etwa an, dass nachmittags ein Bergwerk oder Naturalien gegen 10 Pfennige Entrée in der Schule zu sehen sein werden. Solche Nachrichten sollen die Kinder nicht erregen? In einem andern Falle erhalten sie eine lange Kapuzinade über Zuspätkommen, über das Werfen von Papierstücken in Haus und Hof, über das Vergessen von allerlei Gegenständen. Solche Strafpredigten sind von Zeit zu Zeit nothwendig, aber nimmermehr im Anschluss an das Morgengebet am richtigen Platze. Und wie wollen die Lehrenden eine rechte Würdigung der Morgenandacht verlangen, wenn sie derselben fern bleiben, sobald sie nicht

activ sein dürfen, oder wenn sie mit Lächeln und Lachen über die gleichgiltigsten Dinge zum Gebete gehen und nach demselben die triviale Unterhaltung in der ungenirtesten lauten Weise fortsetzen? Ich bin entschieden dafür, dass jedermann mit seinem Herrgotte allein fertig zu werden suchen muss, damit ist es hier aber nicht abgemacht; denn es handelt sich um — — das Beispiel.

Der Verein für Lateinschrift macht auch hier im Lande der Mäwen und Flundern kräftig Propaganda. Wie sollte es bei Advocaten wie Dr. Lohmeier, Dr. Fricke, Dr. Dittes, Dr. Esmarch, Dr. Daden, Dr. E. v. Hartmann, Dr. Henne, Dr. Cohn, Dr. Wilmanns etc. anders sein? Die Gründe, welche für die Lateinschrift sprechen, sind folgende: 1. Die Lateinschrift ist zur Wetschrift geworden. 2. Sie ist die älteste allgemein angewandte deutsche Schrift. 3. Der Lese- und Schreibunterricht wird durch deren alleinige Anwendung außerordentlich vereinfacht. 4. Die Handschrift wird besser, wenn nur eine Schriftgattung im Gebrauch ist. 5. Die Formen der Lateinschrift sind schöner, deutlicher und übersichtlicher, als die anderer Alphabete. Gegenwärtig müssen unsere Schüler 200 Lantzeichen in 8 Alphabeten erlernen. Die Zeit wird auch hier Remedn schaffen.

Bekanntlich gibt es gute Menschen und schlechte Menschen, nach einem strandläufigen Sprichworte außerdem aber noch Elbinger. Die alte Drusenstadt Elbing machte sich wiederholt durch große Männer an politischem und wissenschaftlichem Gebiete bekannt und in der Geschichte der Pädagogik finden wir sie als die Geburtsstätte Kaveraus, Ohlerts etc. und als den vieljährigen Aufenthalt eines Amos Comenius genannt. In der letzten Zeit ist dieses Städtchen zu einer traurigen Berühmtheit durch einen Streit gelangt, welcher dortselbst zwischen den Rectores und Präceptores ausgebrochen ist und der sich um nichts Geringeres als um die Frage dreht: „Kann der Dirigent einen Lehrer zwingen, die Prädicate in dem Zeugnis eines Schülers nach seinem Ermessen umzuändern oder nicht?“ Diese brennende Angelegenheit ist der Behörde zur Entscheidung vorgelegt, und wengleich der Ausgang der Sache kaum Zweifel übrig lässt, so wird der Rundschauer nicht unterlassen, mit Erlaubnis seiner nachsichtigen Leser resp. Leserinnen auf diesen interessanten Punkt seinerzeit zurückzukommen.

Vom Rhein, Haupt- und Classenlehrer. Die Königliche Regierung zu Düsseldorf, welche nach dem Urtheile eines hochgestellten Staatsbeamten immer an der „Spitze der Civilisation marschiren soll“, hat unterm 25. Juni 1885 folgende, namentlich im letzten Passus höchst merkwürdige und den augenblicklichen Zeitgeist treffend charakterisirende Verfügung erlassen:

„Der missverständlichen Auffassung gegenüber, welche ein zu der Frage des Verhältnisses zwischen den Haupt- und den Classenlehrern an den Volksschulen unseres Bezirks neuerlich ergangenes berufungsgerichtliches Erkenntnis in der Tagespresse gefunden hat, sehen wir uns veranlasst, auf die einschlagenden Festsetzungen der Instruction vom 3. Januar 1874 und der allgemeinen Verfügung vom 28. Februar 1880 hinzuweisen. Demnach hat der Hauptlehrer einer Schule als deren verantwortlicher Leiter den Unterrichtsbetrieb, die Schulzucht und die gesammte äußere Schulordnung zu überwachen und daher zugleich die Verpflichtung, die Amtsverwaltung und

das dienstliche Verhalten der Classenlehrer in Aufsicht zu nehmen. Auf Grund der ihm dieserhalb erteilten Befugnisse und innerhalb des Bereiches derselben steht er zu den Classenlehrern in dem Verhältnis eines Vorgesetzten, dessen bezüglichlichen Anordnungen, was die Instruction vom 3. Januar 1874 zu 2 ausdrücklich bestimmt, die Classenlehrer Folge zu leisten haben. Dass der Hauptlehrer andererseits auch dem **außerdienstlichen** Verhalten der Classenlehrer sein Augenmerk zuzuwenden und Unzuständigkeiten in demselben bei dem nächst vorgesetzten Schulinspector zur Anzeige zu bringen hat, ist ebenso selbstverständlich, wie wir solches den Hauptlehrern hiermit förmlich zur **Pflicht** machen.

Königliche Regierung,
Abtheilung für Kirchen- und Schulwesen.“

So ist es also möglich, dass in dem Staate der Intelligenz bei dem gänzlichen Fehlen eines Schulgesetzes durch den einfachen Federstrich einer Bezirksregierung Hunderte und Hunderte von sonst doch einigermaßen geachteten Männern in einen Ausnahmezustand versetzt werden, ohne dass die Volksvertretung oder auch nur der oberste Chef des Unterrichtswesens um die Zustimmung zu dieser außergewöhnlichen Maßregel befragt wird. In diesem Ausnahmezustand, wobei ein College das „außerdienstliche Verhalten“ eines anderen Collegen überwachen und etwaige „Unzuständigkeiten“ in demselben „pflichtgemäß“ bei der vorgesetzten Behörde zur Anzeige bringen soll, leben bis jetzt in dem großen deutschen Reiche nur die Lehrer der gesegneten Gefilde des Niederrheins. Was hat aber der Königlichen Bezirksregierung den Grund zu dieser außergewöhnlichen, die Volksschullehrerschaft in den Augen des Publicums erniedrigenden Maßnahme gegeben? Ist's etwa das unmoralische Verhalten der Lehrerschaft am Niederrhein? Allerdings haben wir hier viele Fabrikbezirke, und nach dem Ausspruche eines oft genannten preussischen Staatsministers soll in solchen Gegenden die innere Festigkeit der Lehrer so manches zu wünschen übrig lassen. Doch gewisse Heilanstalten weisen gerade hier, wie statistisch nachgewiesen wurde, Officiere, Juristen, Theologen u. a. auf, nur keine Volksschullehrer. Ausschreitungen kommen hin und wieder überall und in jedem Berufe vor; aber deshalb wird es keiner billig denkenden hohen Behörde einfallen, generelle Verfügungen zu erlassen, wonach unter hundert neunundneunzig unschuldig zu leiden haben. Ist das „außerdienstliche“ Verhalten eines Lehrers ein derartiges, dass es sich mit seinem Berufe nicht vereinbaren lässt, so wird derselbe seiner gerechten Strafe nicht entgehen. Dazu gibt es genug „Instanzen“ und auch Gerichte. Einerseits aber den Lehrer in seinem „außerdienstlichen Verhalten“ auf Schritt und Tritt verfolgen zu lassen, andererseits Collegen zu förmlichen Spionen auszubilden: das ist unter der Würde eines Erziehers. Ohne Achtung kann der Lehrer keinen erzieherischen Einfluss ausüben; wo soll er sie aber hernehmen, wenn seine Behörde ihn als unselbstständigen, selbst der steten Beaufsichtigung bedürftigen Schwächling hinstellt? Bei den bekannten Klagen über den geringen erzieherischen Einfluss der Lehrer auf die Jugend mögen sich das die hohen Herren doch ja überlegen! Man nimmt dem Lehrer die Achtung, schneidet ihm die Ehre ab, und dann klagt man über geringen Einfluss, über ungebührliches Benehmen, über Materialismus,

der sich auch der Lehrerschaft bemächtigt habe, gerade als ob diese Corporation aus Wesen bestände, die sich durch übernatürliche Eigenschaften von allen anderen Geschöpfen unterscheiden müssten. Dass das „außeramtliche Verhalten“ hiesiger Volksschullehrer der Königlichen Regierung keine Veranlassung zu dieser Verfügung geben konnte, dürfte auch aus einer Antwort hervorgehen, welche Rector Dörpfeld dem Herrn Staatsminister v. Puttkamer auf bekannte Angriffe gibt. Auf Seite 244 der „Leidensgeschichte“ sagt der alte Dörpfeld: . . . „Daneben muss ich aber nach meiner Kenntnis des Lehrerlebens — also zunächst bezüglich des mitangeklagten niederrheinischen Industriebezirks . . . — entschieden bestreiten, dass der Lehrerstand in seiner privaten und beruflichen Lebensführung weniger ehrenhaft sei, als irgendeine andere Beamtenklasse.“ Lehrer aber, welche von ihren Collegen in sittlicher Hinsicht beaufsichtigt werden sollen, haben wir im August vor. Jahres hier in Düsseldorf, dicht vor den Thüren der hohen Königlichen Regierung, versammelt gesehen; es waren erste, zum Theil halb ergraute Männer. Schmach für die gesammte deutsche Lehrerschaft, wenn solche Männer aus ihrer Mitte von Collegen in sittlicher Hinsicht beaufsichtigt werden sollen. Das war unser Urtheil beim Anblicke der Versammlung.

Was hat denn nun den eigentlichen Grund zu der Verfügungsverfügung gegeben, wenn nicht ein etwaiger unmoralischer Lebenswandel hiesiger Volksschullehrer? Sagen wir es kurz: es sind die immerhin noch unerquicklichen Verhältnisse und Auftritte zwischen einzelnen Haupt- und Classenlehrern. Dort werden Erhebungen angestellt, dort Prozesse geführt, von einem dritten Orte aus die Instanzen um Entscheidung in wichtigen Angelegenheiten angerufen. Das geht sogar bis zum Reichsgericht. Doch sind es nicht etwaige Beleidigungsprocesse, die da geführt und ausgefochten werden. Gegenstand dieser Processe sind Witwen- und Waisen-Unterstützungscassen, bei denen man's in günstigen Augenblicken verstanden hat, die Witwen und Waisen der Classenlehrer von der Wolthat dieser Cassen auszuschließen. Dass nun die Classenlehrer auch den letzten Schritt nicht scheuen, um die ihren Witwen und Waisen entrissene Wolthat letzteren wieder zu sichern, ist wol selbstverständlich, wie es wiederum auch klar auf der Hand liegt, dass dabei gewisse Reibereien nicht ausbleiben können. Auf einen derartigen Process bezieht sich auch das eingangs der Verfügungsverfügung erwähnte „berufsgerechtliche Erkenntnis“. Kein Geringerer als der frühere Staatsminister Dr. Falk hat den Process zu Gunsten der Classenlehrer entschieden. In dem „berufsgerechtlichen Erkenntnis“ heißt es unter anderem: „Der jetzt noch bestehende Unterschied unter den Gemeinde-Elementarlehrern, nämlich der zwischen dem Classenlehrer und dem Hauptlehrer, berührt diese rechtliche Beziehung nicht; er beruht auf administrativen Rücksichten. Der Hauptlehrer ist nicht der mit Disciplinargewalt ausgestattete Vorgesetzte der Classenlehrer, sondern der Kreisschul-inspector ist dieser Vorgesetzte, sowol des Hauptlehrers als der Classenlehrer.“ In einigen Kreisen jubelte man nach Bekanntmachung dieses Erkenntnisses, in anderen wurde man sehr verstimmt, und so blieben einige Differenzen zwischen leicht aufgebrachten Personen nicht aus. Die Folge aber war jene Aufsehen erregende Verfügungsverfügung.

Da wir einmal bei den Differenzen sind, welche hier offen zwischen Haupt- und Classenlehrern zutage treten und der Schule nur zum Un-

heile gereichen, so wollen wir das Thema gleich zu Ende führen. Mit dem Hauptlehrersystem in seiner jetzigen Form kann sich die große Majorität hiesiger Volksschullehrer überhaupt nicht aussöhnen. Repräsentant und geistiger Vertreter des wahren Hauptlehrerthums ist Rector Dörpfeld. Niedergelegt hat er seine diesbezüglichen Ansichten in dem „Pädagogischen Gutachten“ über „die vierclassige und die achtclassige Volksschule“, dann auch in seiner „Leidensgeschichte“. Dörpfelds Bestrebungen auf dem schulpolitischen Gebiete haben ja den verdienten Beifall bei der gesammten deutschen Lehrerschaft gefunden. Doch wenn drei Viertel aller Volksschullehrer aus unselbstständigen Existenzen bestehen sollen, so kann dies gerade nicht zur Hebung, zum Ansehen des Lehrerstandes beitragen; das verlangt aber Dörpfeld, denn nach ihm sind nur die Hauptlehrer, die Dirigenten, „selbstständig“. Außer dem Dirigenten erkennt Rector Dörpfeld keinen Lehrer, auch wenn er dem Dirigenten geistig gleich steht oder denselben überträgt, was in Wirklichkeit häufig vorkommen soll, als selbstständig an. Den Dirigenten denkt er sich an der Spitze eines „kleinen Gewerbebetriebs“, und demnach haben die in diesem „Gewerbebetriebe“ beschäftigten Personen den Interessen des Inhabers der Firma zu dienen. Das ist, gelinde ausgedrückt, von Rector Dörpfeld mindestens uncollegialisch gedacht. Was für Kräfte sich Rector Dörpfeld bei seinem Ideale von Dirigentenamt als Classenlehrer denkt, geht aus einer Stelle hervor, welche noch 1882 in Druckerschwärze das Licht der Welt erblickte. Sie heißt: „Hinsichtlich des Lehrerstandes sind mehrere Vortheile zu verzeichnen. Erstlich hatten die angehenden Lehrer jetzt Gelegenheit, an der Seite und unter Anleitung eines älteren Collegen sich in der Schulpraxis wie im Leben zurechtfinden zu lernen, bevor sie eine eigene Schule übernahmen.“ Herr Rector Dörpfeld denkt dabei offenbar an eine ganz gewisse Species von Classenlehrern, auf die wir später zurückkommen werden. Bei den Classenlehrern (Volksschullehrern), wie wir sie heute hier haben, fallen diese Vortheile, die durch das Dirigentenamt dem „Lehrerstande“ erwachsen sollen, von selbst. Die Classenlehrer sind heute den Dirigenten ziemlich ebenbürtig; in der „Schulpraxis“ brauchen sie dieselben sehr wenig, als Führer durch das Leben aber gar nicht. So finden denn auch die Dörpfeld'schen Forderungen hinsichtlich des Dirigentenamtes hier vielfachen Widerspruch. Doch hat Herr Dörpfeld für letzteren eine sehr einfache Erklärung. Seite 230 der bekannten „Leidensgeschichte“ heißt es: „Die Nöthigung, darüber (über die richtige Abstufung der Lehrercarriäre) zu verhandeln (in der „Bergischen Lehrerconferenz“), lag in der früher erwähnten Thatsache, dass viele der von auswärts eingewanderten jungen Lehrer sich in das hier bestehende Hauptlehreramt nicht finden konnten, und daraus manche ärgerliche Reibungen entstanden waren. Alle Betheiligten mussten somit eine Verständigung in dieser durch die mangelhafte Schulgesetzgebung verschuldeten Streitfrage wünschen, und das nmsomehr, da die Schulbehörden diesem traurigen Hader anscheinend theilnahmslos zuschauten.“ Alle Landsleute des Herrn Rector Dörpfeld waren und sind somit mit dessen Forderungen einverstanden; auch tragen sie keine Schuld an den „ärgerlichen Reibungen“ und dem „traurigen Hader“ zwischen Haupt- und Classenlehrern. Nun, wir wollen sehen, wie weit da Herr Dörpfeld in seiner „Leidensgeschichte“ der Wahrheit gemäß berichtet. Vor allem be-

haupten wir, dass Herr Rector Dörpfeld neben der in gewisser Hinsicht ihm eigenen Engherzigkeit noch von einem schlechten Vorurtheil gegen die Außenprovinzen befangen ist. Ihn könnten wir dem biblischen Manne zur Seite stellen, der da sagte: „Was kann aus Nazareth Gutes kommen?“ Damit diese Behauptung nicht als eine leicht hingeworfene Bemerkung angesehen werde, müssen wir sie noch ein wenig durch Beweise erhärten. Vor einigen Jahren wurde uns aus dem Bergischen folgende verbürgte Thatsache mitgetheilt. Dort lebte ein bekannter Rector und oft genannter Pädagoge. Einmal stand derselbe in der Versuchung, aus dem Volksschuldienste zu scheiden; man hatte ihm ein Seminardirectorat angetragen, oder er selbst wollte Seminardirector werden (die für uns sonst maßgebende Stimme gab uns darüber nicht den gewünschten Aufschluss). Thatsache aber ist, dass der bekannte Rector bei dieser Gelegenheit die Bedingung stellte, ihm keine Stelle östlich von der Elbe antragen zu wollen. Nach manchen Vorstellungen hausen nämlich bereits östlich von der Elbe Wölfe, Bären, Auerochsen und Elenthiere. Auch sollen die Menschen dort Wolfs- und Bärennatur besitzen. Den Idealismus aber, von dem dort viele Lehrerkreise bewegt werden, kennt man kaum im Bergischen und seiner Nachbarschaft. Ja, gerade dort im Bergischen kann man einen Materialismus, wenn auch gerade nicht den „didaktischen“, so doch den wahren antreffen, wie man ihn kaum anderswo vorfinden dürfte. Aber weiter! Mustergiltige Schulen können selbstredend nur im Bergischen sein. Außerhalb ist alles „hauptlos“, „kopflös“; da geht natürlich alles drunter und drüber. Oh diese Eigenliebe und Selbstgefälligkeit! Seite 39 des „Pädagogischen Gutachtens“ sagt Rector Dörpfeld: „Die eigentliche Domäne der kopflösen Schulen sind, wie man sich denken kann, die altpreußischen Provinzen.“ . . . Seite 37: „Wer von einer solchen unqualificirbaren Schuleinrichtung noch nie gehört hat, könnte meinen, hier sei von Babel die Rede; dem ist aber nicht so: wir befinden uns mitten im gelobten Preußenlande; und in manchen anderen deutschen Staaten sind diese babylonischen Alterthümer gleichfalls noch anzutreffen“ (d. h. Schulen ohne Dirigenten im Sinne Dörpfelds). Dieses Vorurtheil gegen die Außenprovinzen theilen mit Herrn Dörpfeld auch viele seiner Freunde. Ist doch vor ganz kurzer Zeit ein tüchtiger Seminardirector hier aus unmittelbarer Nähe von Düsseldorf nach einem alten berühmten Seminare der mittelpreussischen Provinzen versetzt worden, und da hieß es gleich. „Aha, das ist jedenfalls eine Strafversetzung für den Herrn Director.“

Zu dem Vorurtheil des Herrn Dörpfeld gesellt sich noch ein grober Irrthum. Als das „Pädagogische Gutachten“ über „die vierclassige und die achtclassige Volksschule“ das Licht der Welt erblickte, fand man wirklich „ärgerliche Reibungen“ und „traurigen Hader“ zwischen Haupt- und Classenlehrern vor. Von auswärts eingezogene Classenlehrer soll die Schuld treffen. Richtig ist's, dass vielen von auswärts zugezogenen Volksschullehrern die von Herrn Dörpfeld und anderen Hauptlehrern beliebte Bevormundung nicht gefiel; es waren eben nicht angehende Seminaristen, die von dem betreffenden Hauptlehrer beschäftigt und in der Unterrichtskunst unterwiesen wurden, sondern definitiv angestellte Lehrer, welche die Präparandenzeit, den dreijährigen Seminarcurus und die erforderlichen zwei Examina bereits hinter sich hatten, und diese wollten doch, wenn auch nur ein wenig, selbstständig sein.

Die Seele der Bewegung gegen die zu weit gehenden Machtbefugnisse und einzelnen Übergriffe der Hauptlehrer war aber gerade in unmittelbarer Nähe des Herrn Dörpfeld einer seiner Landsleute, ein Rheinländer vom Scheitel bis zu den Zehen. Herr Rector Dörpfeld muss jedenfalls den kleinen Mann dort aus dem Wupperthale kennen, der Jahre hindurch ein Schrecken für die Hauptlehrer gewesen ist. Und wie viel Rheinländer sind's jetzt, die im Vereine mit ihren gleichgesinnten Collegen von außerhalb gegen die zu weit gehenden Machtbefugnisse der Dirigenten à la Dörpfeld und gegen die im Anfange dieses Artikels gebrachte Regierungsverfügung ankämpfen? Wir werden sehen.

Anderswo findet man auf dem Schulgebiete „babylonische Alterthümer“; nur im Bergischen, der Heimat des Herrn Dörpfeld, gibt es musterhafte Anstalten und Einrichtungen. Werfen wir einmal einen kurzen Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung des Volksschulwesens, wie es sich in dem Lande eines Diesterweg, eines Wilberg und — Dörpfeld im Laufe der verschiedenen Jahrzehnte gestaltet hat, und wie es endlich zu der heutigen Blüte gekommen ist. Hauptlehrer in dem Sinne, wie Herr Dörpfeld sich dieselben wünscht, und ausgerüstet mit den Befugnissen, wie die Königliche Regierung durch ihre letzte Verfügung sie ihnen zuerkannt hat, gab es im Bergischen schon zu Anfang dieses Jahrhunderts, ja sogar schon im vorigen Jahrhundert. Die Volksschulen hatten aber mehr oder weniger den Charakter von Privatschulen; es war eben so ein „kleiner Gewerbebetrieb“, verbunden mit einer Subvention von Seiten der Städte. An der Spitze dieses „Gewerbebetriebes“ stand der Werkführer, -Meister, der seine Untergebenen hatte. Woher der Meister nun seine Hilfsarbeiter bezog, das war in der ersten Zeit den Gemeinden ziemlich gleichgiltig. Mit der Bildung des Lehrerstandes sah es zu jener Zeit bekanntlich sehr traurig aus; die Seminare fehlten, wenigstens in der genügenden Anzahl, selbstverständlich auch die für das Lehramt vorchriftsmäßig vorgebildeten Lehrer. Die „Meister“ nahmen kaum der Schule entwachsene Knaben in Sold und beschäftigten sie hauptsächlich in den unteren Classen. Diese „Untermeister“, später „Hilfs- oder Unterlehrer“ genannt, waren bei ihrem „Principal“ auch in Kost und Logis; der Dienst konnte ihnen von ihrem „Meister“ jederzeit gekündigt werden. Es waren eben traurige, „unselbstständige“ Existenzen, die sich neben der Schularbeit für die Aufnahme in irgendein Seminar erst vorbereiteten. Dass solche Mitarbeiter im Weinberge des Herrn eines Führers bedurften, „um sich in der Schulpraxis wie im Leben zurechtfinden zu lernen“, ist selbstverständlich, und wer anders als der „Meister“ sollte diese Führerrolle übernehmen? Wünscht Herr Rector Dörpfeld vielleicht jene Verhältnisse zurück? Die „selbstständigen“ Lehrer, die „Meister“ oder „Principale“ machten bei diesem „kleinen Gewerbebetriebe“ allerdings mitunter ganz gute Geschäfte; so mancher von ihnen ist zu einem ansehnlichen Wolstande gekommen, aber eben auf Kosten ihrer Gesellen, der „Untermeister“. Die Kinder zahlten Schulgeld; dieses aber floss in die Casse des Meisters. Für arme Kinder zahlte die Gemeinde das Schulgeld. Natürlich wurde von Seiten der Meister für recht gefüllte Schulsäle gesorgt, denn nur dadurch konnte die „Geschäftslage“ geloben werden. Gerade in Bezug auf Barmen, dem Wirkungsort unseres Herrn Rector Dörpfeld, schreibt man aus gut unterrichteten Kreisen: „1848 bestanden 18 Schulen mit 47 Classen, und die Durchschnittszahl war 122,49 Kinder; 1858 war

diese sogar auf 124,44 pro Classe gestiegen. Es gab damals 21 Schulen mit 55 Classen. Seit 1868, in welchem Jahre die Hauptlehrergehälter fixirt wurden, ist eine rapide Abnahme der den einzelnen Classen zugewiesenen Schüler zu constatiren. Während in dem genannten Jahre 24 Schulen mit 84 Classen vorhanden waren, und jede der letzteren 105,50 Kinder zählte, waren 1883 38 Schulen mit 226 Classen, durchschnittlich zu 75 Schülern gezählt worden. — Dabei möge man bedenken, dass die Durchschnittszahlen gar keinen Maßstab für die einzelnen Classen darbieten. Ungünstig gelegene oder nicht in glänzendem Rufe stehende Schulen hatten sehr geringe Frequenz, die Hauptlehrer derselben natürlich auch dürftiges Auskommen. In andern Localen drängten sich die Kinderscharen zusammen in geradezu ungläublicher Weise. 1858 gab es eine Classe von 196 Schülern und 1866 noch eine solche mit 195 Schüleru. Der Hauptlehrer, der das Glück hatte, solche Riesenclassen zu besitzen und das Schulgeld zu beziehen, machte gute Geschäfte, umso mehr, wenn es seine Frau verstand, die Beköstigung der Gehilfen nicht zu lucullisch einzurichten und die letzteren möglichst jung waren, daher nur kärglichen Lohn bezogen.“ Daraus dürfte denn doch wol zur Evidenz hervorgehen, dass Herr Rector Dörpfeld keine Ursache hat, auf die geschichtliche Entwicklung des gesammten Volksschulwesens, gerade wie es sich in seinem vielgelobten Lande gezeigt hat, stolz zu sein. Ein derartiges Unicum von Volksschuleinrichtung, wie es sich in dem bergischen Lande bis in die jüngste Zeit hinein behaupten konnte, wird man wol kaum an einem zweiten Orte des ganzen deutschen Reiches vorfinden. Und dabei sollen diese ans der Noth hervorgegangenen, jetzt aber veralteten Einrichtungen Musteranstalten für die gesammte civilisirte Welt abgeben! Die von Herrn Rector Dörpfeld mit großer Wärme und Begeisterung geführte Vertheidigung für das absolute und unumschränkte Hauptlehrerthum muss uns doch jetzt in einem etwas sonderbaren Lichte erscheinen. Kann glaublich aber ist's, dass das „Gehilfenwesen“ erst im Jahre 1874 durch Verfügung der Königlichen Regierung zu Düsseldorf gänzlich beseitigt wurde, nachdem zavor mehrere Jahrzehnte hindurch außer den „Aspiranten“, den angehenden Seminaristen, auch sogenannte „Seminaristen“, d. h. vorschriftsmäßig für das Lehrfach vorgebildete und auch geprüfte Lehrer als „Gehilfen“ fungirten. Das Verhältnis zwischen den ersten Lehrern und den „Seminaristen“ — jetzt Haupt- und Classenlehrer genannt — wurde in demselben Jahre von der Königlichen Regierung neu bestimmt. „Seit jenem Zeitpunkte ist eine scharfe Scheidung eingetreten zwischen beiden künstlich geschaffenen Kategorien von Lehrpersonen, sowol im amtlichen Verkehr wie in der Stellung zur Schulgemeinde. Leider aber hat sich seit eben dem Zeitpunkte mancher Hader zwischen den Haupt- und Classenlehrern, theils untereinander, theils vor der Öffentlichkeit abgespielt. In den letzten Jahren war trotz neuer verschärfter Verfügungen wenigstens äußerlich der Friede nothdürftig hergestellt, bis durch Erlass der Verfügung vom 25. Juni 1885 der unter der Asche glimmende Funke wieder zu heller Flamme aufloderte.“ So heißt es auf Seite 10 einer hier kürzlich erschienenen Broschüre: „Haupt- und Classenlehrer. Eine Denkschrift, Sr. Excellenz Herrn Staatsminister Dr. v. Gossler unterthänigst überreicht von Classenlehrern des Regierungsbezirkes Düsseldorf. Herrosé-Wittenberg.“

Herr Rector Dörpfeld will seinen Hauptlehrer oder Dirigenten mit mög-

lichst weiten Befugnissen ausstatten. Seine Ansicht über die erwähnte Verfügungsverfügung kennen wir noch nicht. Da aber nach seinen Forderungen der Dirigent die Führerrolle für die ihm unterstellten Lehrer, sowol in der „Schulpraxis wie im Leben“, übernehmen soll, so dürfte Herr Rector Dörpfeld gerade nicht zuviel gegen die durch Verfügungsverfügung ausgesprochene Bevormundung selbstdenkender und selbsthandelnder Männer einzuwenden haben. Wie weit da aber Herr Rector Dörpfeld die Volksschullehrer des bergischen Landes auf seiner Seite hat, möge aus dem Umstande hervorgehen, dass die in jüngster Zeit an den Staatsminister Herrn Dr. v. Gossler abgesandte Petition um Aufhebung der bekannten Verfügungsverfügung von fast 1000 (tausend) Volksschullehrern des Regierungsbezirkes Düsseldorf unterzeichnet wurde, und dabei ist die Petition nach den meisten Dörfern und vielen kleinen Städten der damit verbundenen Schwierigkeiten wegen nicht einmal geschickt worden. Die Petition aber hat folgenden Wortlaut:

Hochgeborner Herr,
Hochgebietender Herr Staatsminister!

Ew. Excellenz nahen sich die unterthänigst unterzeichneten Classenlehrer des Regierungsbezirks Düsseldorf, um Hochderoselben folgendes zu unterbreiten:

Die Hohe Königliche Regierung zu Düsseldorf hat das Verhältnis zwischen Haupt- und Classenlehrern an öffentlichen Volksschulen durch mehrere Verfügungen geregelt, welche auf Schul- und Lehrerleben eine tief einschneidende Einwirkung ausüben.

In Erwägung, dass die geschichtliche Entwicklung des Volksschulwesens am Niederrhein nicht darauf hingedrängt haben dürfte, das früher hier bestehende amtliche Verhältnis zwischen dem geprüften Lehrer und seinen aller wissenschaftlichen und beruflichen Vorbildung ermangelnden, meist noch im Knabenalter stehenden Lehrgehilfen auf die jetzigen Hauptlehrer und deren vollständig ordnungsmäßig geprüfte Classenlehrer zu übertragen;

in Erwägung, dass die eigenartige Schularbeit des Lehrers keine zu beengende Fessel verträgt, wie solches die pädagogische Wissenschaft begründet und anerkannt classische Vertreter derselben nachdrücklich betonen;

in Erwägung, dass nach den genannten Verfügungen der Hauptlehrer bestellt ist, in den einzelnen Classen seines Systems auf Lehrstoff, Lehrgang, Lehrform und Schulzucht in demselben Umfange wie der Schulinspector einzuwirken;

in Erwägung, dass die Volksschule ihrer ganzen Organisation und Aufgabe nach mit höheren Schulen nicht in Vergleich gestellt und darum auch nicht wie diese geleitet und beaufsichtigt werden kann;

in Erwägung, dass die oben erwähnten Verfügungen einem guten collegialischen Verhältnis der Lehrer an den einzelnen Schulsystemen und folglich einer gedeihlichen Schularbeit hinderlich sind;

in Erwägung, dass eine sich bis aufs kleinste erstreckende Beaufsichtigung, wie sie der Hauptlehrer über die Classenlehrer in und außerhalb der Schule üben soll, wol für ganz unerfahrene, eben erst ins Amt getretene Lehrer geeignet erscheinen mag, nicht aber für gereifte und lebenserfahrene Männer, wie solche die Mehrzahl der Classenlehrer bilden;

in Erwägung endlich, dass von zuständiger Stelle, wie von Hoher

Königlicher Regierung zu Arnberg, erst vor Jahresfrist ganz im Sinne der unterthänigst Unterzeichneten Bestimmung getroffen ist: bitten wir Ew. Excellenz unterthänigst,

das Verhältnis zwischen Haupt- und Classenlehrern in der Weise neu gestalten zu wollen, dass den ersteren nur administrative Obliegenheiten in der Schulverwaltung verbleiben, dagegen die Ordnung, Leitung und Beaufsichtigung der inneren Schulangelegenheiten, sowie die amtliche Überwachung des Lebenswandels der Lehrer allein dem Schulinspector zustehen.

Sollten Ew. Excellenz dieser unserer unterthänigsten Bitte nicht in vollem Umfange willfahren können, so wagen wir doch zu hoffen, dass es möglich sein werde, in der Verfügung der Hohen Königlichen Regierung zu Düsseldorf vom 25. Juni v. J. den Passus außer Kraft zu setzen; welcher bestimmt:

„dass der Hauptlehrer andererseits auch dem außerdienstlichen Verhalten der Classenlehrer sein Augenmerk zuzuwenden und Unzuständigkeiten in demselben bei dem nächstvorgesehenen Schulinspector zur Anzeige zu bringen hat, ist ebenso selbstverständlich, wie wir solches den Hauptlehrern hiermit förmlich zur Pflicht machen.“

Unterthänigst unterzeichnete Classenlehrer sind der festen Überzeugung, dass besonders diese Bestimmung einer segensvollen Lehrthätigkeit hinderlich ist:

weil sie die Autorität des Classenlehrers bei Schülern und Schulinteressenten schwer schädigt, indem sie zu ungünstigen Schlüssen über den sittlichen Zustand einer so scharf beaufsichtigten Classenlehrerschaft veranlasst;

weil durch sie die Hauptlehrer, besonders diejenigen größerer Städte, in die Lage versetzt werden, auf Umwegen Erkundigungen über den Lebenswandel ihrer Classenlehrer einzuziehen und so das Ansehen derselben in der Schulgemeinde zu schädigen; endlich

weil überhaupt nicht der Primus inter pares, sondern die vorgesetzte Behörde dazu berufen und die ganze Schulgemeinde daran gewöhnt ist, den Lebenswandel ihrer Lehrer zu überwachen und eine solche Überwachung erfahrungsmäßig vollständig ausreichen dürfte.

Zu eingehender Motivierung der vorstehenden Bitte erlauben sich die unterthänigst unterzeichneten Classenlehrer Ew. Excellenz eine Denkschrift über „Haupt- und Classenlehrer“ zu unterbreiten. —

Das von Ew. Excellenz der Volksschule jederzeit erwiesene Wohlwollen lässt unterthänigst Unterzeichnete hoffen, dass Hochdieselben eine der unterthänigst vorgetragenen Bitte entsprechende Entscheidung treffen werden.

In tiefster Ehrfurcht verharren

Regierungsbezirk

Ew. Excellenz

Düsseldorf,

unterthänigste

Januar 1886.

Classenlehrer des Regierungsbezirks Düsseldorf:

folgen gegen 1000 Unterschriften.

(Soeben ist bei Herrosé in Wittenberg unter dem Titel „Haupt- und Classenlehrer“ eine Broschüre erschienen, welche den Gegenstand obiger Petition eingehend beleuchtet. Anmerk. d. R.)

Aus Süddeutschland, eine interessante Entdeckung. Bis auf unsere Tage war es unbekannt, dass der Anbau von Futtergräsern in das

Ressort der Juristen, Ärzte und Nationalökonomien gehört. Erst die neueste Pädagogik, welche unter geistlicher Assistenz schon so viel epochemachende Aufschlüsse geboten hat, war imstande, auch diese Wahrheit ans Licht zu bringen und damit der Wissenschaft neue Wege zu zeigen. Als Organ diente ihr diesmal Herr Seminarlehrer Leutz in Karlsruhe, der möglicherweise durch die auf dem 8. Seminarlehrertage angeworfene Frage: „Ob vielleicht die Seminarbildung neuester Zeit an einer gewissen Hypertrophie leide“ — einen Impuls zu Nachforschungen über die Cultur der Nährpflanzen empfangen hat. Allerdings hat auch Ihr Berichterstatter einen gewissen Antheil an dem Ruhme besagter Entdeckung, aber nur einen rein zufälligen und ganz verdienstlosen, weshalb er die ihm von Herrn Leutz snb rosa ausgesprochene Anerkennung dankend ablehnt und sie ausschließlich demjenigen überlässt, welchem sie gebührt, nämlich Herrn Leutz selber. Ich hatte in meiner Correspondenz über den Karlsruher Seminarlehrertag (s. Januarheft S. 238) vergleichsweise auf „Versammlungen anderer Berufskreise, z. B. juridischer, ärztlicher, volkswirtschaftlicher“ hingewiesen. Darans macht nun Herr Leutz (s. Badische Schulzeitung 1886, Nr. 5 S. 34), ich hätte mir darin gefallen, den Seminarlehrertag „zusammenzustellen mit Versammlungen, welche über den Anbau von Futtergräsern beraten“. Herr Leutz will mich offenbar einer Herabsetzung des Seminarlehrertages beschuldigen, der vermöge seiner salbungsvollen Weihe und seiner Ähnlichkeit mit einer Pastorenconferenz nicht mit profanen Versammlungen verglichen werden dürfe. Da mir aber der von Herrn Leutz entdeckte Zweck juridischer, ärztlicher und nationalökonomischer Versammlungen bei meiner Correspondenz noch nicht bekannt war, so konnte ich nicht ahnen, dass ich durch meinen Vergleich die Ärgernis gebende Erinnerung an den Anbau von Futtergräsern wecken würde. Die berühmten Associationsgesetze und Apperceptionshilfen haben da eine Wirkung hervorgebracht, welche der Uneingeweihte nimmöglich voraussehen konnte. Ich habe immer gedacht, dass Männer wie Ihering, Virchow, Roscher n. s. w. in ihren Berathungen mit Fachgenossen über andere Probleme als über die eines Wiesenmeisters verhandeln, und dass es keine Beleidigung des Seminarlehrertages sein könnte, wenn ich ihn mit juridischen, ärztlichen und volkswirtschaftlichen Versammlungen vergliche. Nun sehe ich leider aufs neue, dass viele Theologen, besonders solche zweiter Classe, ein so empfindliches Ehrgefühl besitzen, dass man sie nicht leicht mit anderen Menschenkindern in Parallele stellen kann.

Auf die sonstigen Ausführungen des Herrn Leutz will ich nicht eingehen, da ich sein Recht auf eine eigene Meinung ebenso anerkenne, wie ich das meinige wahre. (Einverstanden. Wir haben über den 8. Seminarlehrertag zuerst [s. Novemberheft S. 127 f.] einen Bericht aus der Feder eines Mannes gebracht, welcher im Seminarberufe selbst steht und der Versammlung ohne Zweifel mit sympathischen Gefühlen beiwohnte, wovon ja auch der Schluss seines Berichtes zeugt. Dass wir dann auch einem anderen Theilnehmer, der sich zur Kritik veranlasst sah, das Wort gaben, dürfte kaum zu tadeln sein, zumal es ja dem Seminarlehrertag auch nicht an Vertheidigern und Gönnern fehlt. D. R.)

Aus Bayern, ein oberfränkischer Schulinspector. Obwol durch Hohe Regierungs-Entschließung vom 9. Januar 1876 ausdrücklich bestimmt wurde, dass der gesammte Religionsunterricht — Katechismus, religiöse Ge-

dächtnisübungen und biblische Geschichte — nicht zur Aufgabe der Feiertagschule gehöre, so verfügte doch die Königl. Districtsschulinspection Bamberg I unterm 5. October vor. Jahres, wie folgt:

Sämmtliche Lehrer und Lehrerinnen des Bezirks Bamberg I. haben während des Wintersemesters 12 Lieder aus dem neuen Diöcesan-Gesangbuche in der Feiertagsschule memoriren zu lassen.

Mit Bezugnahme auf obige Regierungs-Entschließung remonstrirte der unterzeichnete Lehrer bei der vorgesetzten Localinspection gegen diese Verfügung, welche letztere Behörde hiervon der Districtsschulinspection Notiz gab. Daraufhin erhielt Unterzeichneter die folgende weitere vom 11. October datirte Verfügung:

Zurück an die Königl. Localschulinspection Geisfeld mit dem Anhange, dass die Verfügung der Königl. Districtsschulinspection Bamberg I. zu respectiren ist; dabei ist es ganz gleich, ob Localschulinspector als Katechet, oder Lehrer als Cantor und Organist die Sache beschäftigt. Da der Lehrer in seiner Eigenschaft als Cantor und Organist den Kirchengesang zu leiten und zu üben verpflichtet ist, und zur Melodie auch der Text des Gesangstückes gehört, so hätte Herr Reich diese wolgemeinte Verfügung seiner Schulbehörde nicht mit Bezugnahme auf Regierungs-Verfügung vom 9. Januar 1876 (welche doch dem Unterzeichneten gewiss auch so gut wie p. Lehrer Reich bekannt ist) und welche das Lieder-Memoriren gewiss nicht ausschließt, ignoriren sollen. Übrigens werde ich bei der Jahresprüfung genau controliren, ob der Verfügung der Districtsschulinspection nachgekommen ist oder nicht; vorderhand hat man Notiz genommen. Hiervon ist dem p. Lehrer Reich Kenntnis zu geben.

Gezeichnet Ringelmann, Kgl. Districtsschulinspector.

Gegen diese Verfügung musste Unterzeichneter natürlich den Beschwerdeweg zur hohen Kreisstelle antreten. Die Beschwerde hatte zur Folge, dass mit Regierungs-Entschließung vom 26. November ausgesprochen wurde:

Man vertraut zur Königl. Districtsschulinspection, dass dieselbe zur Einhaltung der Bestimmungen der Regierungs-Entschließung vom 9. Januar 1876 das Erforderliche verfügen und hierdurch den Antrag des Lehrers Reich gegenstandslos machen wird.

Mit Verfügung vom 3. December theilte die Districtsschulinspection den Lehrern des Bezirkes die Entschließung der Königl. Regierung mit und sprach aus, dass ihre Verfügung vom 5. October außer Wirksamkeit gesetzt wird.

Val. Reich, Lehrer in Geisfeld.

Aus England, Verein deutscher Lehrer. Nachdem schon in früheren Jahren der Gedanke, einen deutschen Lehrerverein in England zu bilden, verschiedentlich angeregt, ebenso oft aber wieder aufgegeben worden war, unternahm es vor etwas mehr als zwei Jahren Herr H. Reichardt, Oberlehrer in London, denselben endlich zur Ausführung zu bringen. Der Hingabe und Aufopferungsfähigkeit dieses verdienstvollen Mannes für die gute Sache ist es zumeist zu verdanken, dass sein ehrenwertes Unternehmen die vielen ihm entgegenstehenden Schwierigkeiten überwunden hat und mit Erfolg gekrönt worden ist. Auf seine Anregung versammelten sich am 29. December 1883 in Tolmers Square Institution-London 6 Lehrer und 2 Nichtlehrer und

beschlossen die Gründung des Vereines deutscher Lehrer in England (German Teacher's Association).*) Wahrlich ein kleines Häuflein, wenn man bedenkt, dass in London allein etwa 100 000 Deutsche wohnen und ferner in Erwägung zieht, dass es hohe Zeit war, eine Einrichtung zu treffen, deren dringende Aufgabe es sein musste, die Fesseln, die man dem deutschen Lehrer in England anzulegen sich gewöhnt hatte, zu zerreißen und ihm eine Stellung zu sichern, die er mit Fug und Recht zu beanspruchen hat. Vergegenwärtigen wir uns die Gründe, welche die Bildung einer derartigen Vereinigung dringend forderten, und werfen wir einen Blick auf die bedauernswerten Verhältnisse, unter welchen eine große Anzahl der deutschen Lehrer im vielgepriesenen Lande der Freiheit ihr Dasein verbrachte und zum Theil noch verbringt, so müssen wir staunen über die Indifferenz und Muthlosigkeit, die man noch vor zwei Jahren dieser wichtigen und ernststen Sache gegenüber fast allgemein an den Tag legte, und noch mehr über die Gleichgiltigkeit, mit der allzu viele hüben und drüben noch heute dem Verein, an dessen Lebensfähigkeit und segensreicher Wirksamkeit nicht mehr zu zweifeln ist, fernbleiben.

Unbegreiflich ist es für mich, dass man drüben im einigen deutschen Reiche, wo man stets ein warmes Herz für den bedrängten Landsmann gezeigt hat, den Verein nicht mehr unterstützt. — Es ist mir ein Räthsel, dass die Collegialität und das Standesbewusstsein nur verhältnismäßig wenige Lehrer, Lehrercollegien und Lehrervereine Deutschlands zu bewegen vermögen, sich für eine ihren Stand betreffende so ernste Sache zu erwärmen, und den Verein durch Beitrittserklärung, Unterstützung, Vertretung in ihrem Wirkungskreise u. s. w. zu fördern. — Das sind Äußerungen, die man hier in England alltätiglich von Deutschen sowol wie von Engländern, die mit den hiesigen Verhältnissen bekannt sind, hören kann.

Wenngleich auch ich der Meinung bin, dass von unseren Landsleuten und Collegen drüben mehr hätte geschehen können, als bisher geschehen ist, so bin ich doch weit entfernt, anzunehmen, dass dies seinen Grund in dem Mangel an gutem Willen habe. Ich bin vielmehr der Ansicht, dass man in Deutschland nicht hinlänglich über die bedauerlichen Zustände, in denen wir hier leben, unterrichtet ist und deshalb dieselben nicht genügend zur Sprache bringt. Das bei Weidmann-Berlin erschienene Schriftchen: „Der deutsche Lehrer in England“ entrollt ein treues Bild der Sachlage. Der Verfasser dieser Broschüre, dem eine gründliche Kenntnis des englischen Schulwesens nicht abzuschreiben ist, und der außerdem aus eigener Erfahrung zu sprechen weiß, schildert in offener Sprache die schnöde Art und Weise, mit welcher die Schulagenturen den deutschen Lehrer ausbeuten, beschreibt ferner die bedauernswerte Lage und unwürdige Behandlung vieler deutscher Lehrer, die so glücklich gewesen sind, an einer Schule oder als Tutor Stellung gefunden zu haben, und entwirft endlich ein schreckliches, aber wahres Bild des himmelschreienden Elendes und der unsäglichen Noth, in der sich viele stellenlose Lehrer befinden. Wir zweifeln nicht, dass viele derjenigen, die diese sich streng an Thatsachen haltende Darstellung der Lehrerverhältnisse in England gelesen haben, keinen Augenblick zögern werden, den Verein nach Kräften zu unterstützen. Denen aber, die in der Darstellung eine Übertreibung zu erblicken glauben, kann

*) Siehe „Pädagogium“ VI, 8. Pag. 507.

man nur rathen, sich bei solchen zu informiren, die einen Einblick in die bestehenden Verhältnisse gewonnen haben, und sie werden die volle Bestätigung des in jener Schrift Gesagten erhalten; dann aber mögen sie auch thun, was das Herz, in das Gott das Gefühl des Mitleides mit dem Nothleidenden gepflanzt hat, sie heißt! „Wenn man drüben wüsste, wie die Dinge hier liegen“, bemerkte vor einiger Zeit ein hiesiger erfahrener Colleague treffend, „man würde mit vollen Händen geben!“

Es wird sich nach dem Vorhergehenden vor allem darum handeln, bis in die weitesten Kreise auf die Lage der deutschen Lehrer in England aufmerksam zu machen. Geschieht das, so werden sich zweifelsohne recht bald viele, viele um das Banner scharen, das der deutsche Lehrerverein aufgepflanzt hat mit der Aufschrift: Hilfe den Bedrängten! Dass eine Besprechung der Zustände in England in Lehrerversammlungen, Zeitschriften und Tageblättern wesentlich dazu beitragen wird, den Verein zu fördern, darauf brauche ich nur hinzuweisen. Thut man das in der rechten Weise, so werden die Mittel gewiss in Kürze reichlich fließen, und der Verein wird nicht nur seinen nächsten Zweck, die vielen deutschen Lehrer in England zu einer Gemeinschaft zu vereinigen, ihre Lage in materieller und socialer Hinsicht zu heben, den Bedrängten zu unterstützen, und dem Ausbeutungssystem der Agenten den Garaus zu machen, erreichen; sondern der Verein wird seine Ziele weiter stecken und auf seine Fahne ein neues Wort: Fortschritt der Wissenschaft! schreiben können; der Verein wird in den Stand gesetzt werden, zur Ausführung eines Planes zu schreiten, zu dem bereits verschiedene Vorschläge vorliegen, u. a. einer von dem Vorsitzenden des Vereins, Herrn Dr. W. Rolfs, in der Broschüre „Über die Gründung eines Institutes für deutsche Philologen zum Studium des Englischen in London.“ (Berlin 1885, Weidmann.)

Es ist nicht der Zweck dieser Zeilen, an den verschiedenen Vorschlägen bezüglich ihrer Durchführbarkeit Kritik zu üben; ich halte mich an die Nothwendigkeit, die wol keiner bestreiten wird, dass zum Studium des Englischen in England für die deutschen Candidaten der Philologie etwas gethan werden muss und will hier nur die Hoffnung aussprechen, dass die deutschen Regierungen die Initiative ergreifen, dass ferner sämtliche deutsche Universitäten ihren ganzen Einfluss einsetzen, dass die Städte auch in dieser Richtung zur Förderung des deutschen Schulwesens beitragen, dass die deutsche Lehrerschaft die Sache mit mehr Eifer betreiben, dass die Studenten der englischen Philologie, insbesondere die neuphilologischen Vereine, ihre gerechten Forderungen geltend machen, dass Private Verständnis für diesen bevorstehenden Fortschritt zeigen, dass alle ihren Beitrag dazu liefern werden, der angehenden deutschen Lehrerschaft der englischen Sprache es zu ermöglichen, in einer würdigen Weise eine gewisse Zeit in England zu leben und ein Mittel zu schaffen, das den mit dem Aufenthalt in England verbundenen Zweck in einer den Forderungen der Wissenschaft entsprechenden Weise möglichst schnell und gründlich zu erreichen geeignet ist. Es wird damit nicht nur den berechtigten Ansprüchen, die die englische Philologie erhebt, ein wesentlicher Dienst geleistet, sondern auch ein nationales Werk erfüllt. Die deutschen Lehrer in England, bezw. Candidaten des Lehramts, werden dann nicht mehr die mit der Größe und Macht des deutschen Volkes in grellestem Widerspruch stehende Stellung im Inselreiche einnehmen, vielmehr eine solche, die ihnen als Leuten

von Bildung zukommt, und die sie als Glieder einer Nation, deren Machtstellung allgemein anerkannt, und deren Übergewicht hier von Tag zu Tag mehr fühlbar wird, zu fordern berechtigt sind. Dass damit die Bestrebungen des deutschen Lehrervereins in England, der trotz der geringen Mittel, die ihm bisher zu Gebote standen, unverzagt und wacker auf der betretenen Bahn vorwärts gestrebt hat, eine längst verdiente Unterstützung fänden, ist selbstredend, und in kurzer Zeit würde erreicht werden, was ohne den erwähnten Beistand von Deutschland aus vielleicht erst nach langen Jahren und nur durch die absolute Hingabe und Aufopferung einzelner erlangt werden könnte und dann wol noch nicht in dem Grade, wie es zu wünschen wäre. Möge man darum in Regierungskreisen die abwartende Haltung aufgeben, mögen die übrigen Corporationen, mögen einzelne mit der Bereitwilligkeitserklärung, zur Förderung des großen Werkes beitragen zu wollen, nicht länger zurückhalten, und möge man in Fachkreisen über dem Gedanken, wie der gemeinsame Plan am besten ausgeführt werden, und auf welche Weise der erwünschte Erfolg am ehesten und sichersten erreicht werden könne, nicht das Ziel selber aus den Augen verlieren oder doch in den Hintergrund drängen. Zweifelsohne würde der Sache besser gedient werden, wenn man sie selber gehörig auf der Bildfläche erscheinen lassen, ihre Wichtigkeit hervorheben, ihre Nothwendigkeit betonen und zur Beschaffung der erforderlichen Mittel Schritte thun wollte. Erst müssen besagte Kreise für die Sache interessirt, von der hohen Bedeutung derselben überzeugt und dadurch willig gemacht werden, ein Opfer für sie zu bringen; dann wird ein geeigneter Weg leicht gefunden werden, indem man sich mit den Männern, die mit vieler Mühe den Weg geebnet und die nöthigen Vorbereitungen getroffen haben, die überdies mit den Verhältnissen beider Länder hinlänglich vertraut sind, in Verbindung setzt und sich über die Art und Weise der Ausführung des Planes einigt.

Dass diese Zeilen den erhofften Erfolg wahrscheinlich noch nicht herbeiführen werden, dessen bin ich wol gewärtig; aber vielleicht werden sie doch dazu beitragen, dass das Interesse des einen oder anderen Collegen und Landsmannes für die Sache geweckt, in folgedessen die Frage in Fluss gebracht und dann nach gründlicher Information von berufener und einflussreicher Stelle ein wirkungsvolles Wort in dieser wichtigen Angelegenheit gesprochen wird. Damit würde meine Mühe reichlich belohnt sein und eine unserer innigsten Hoffnungen erstarken und ihrer Verwirklichung festen Schrittes entgegengehen.

London im Februar 1886.

O. S. (W. o. S.)

Literatur.

Clemens Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten. Erster Theil. Die Lehranstalten. Berlin 1886, Theodor Hofmann. 201 S. 3 Mk.

Eine Reformschrift im entschiedensten Sinne des Wortes, die wir, um sogleich den Gesamteindruck, den sie auf uns gemacht hat, in Kürze anzudeuten, als eine sehr hervorragende, sorgfältigsten Studiums würdige Arbeit bezeichnen müssen. Verfasser hat den hier behandelten Stoff bereits seit langer Zeit eingehender Untersuchung und gründlichem Nachdenken unterzogen, und wer dessen älteres Werk: „Ein neuer Schulorganismus“ kennt, wird sich leicht in die Anschauungen finden, welche dem hier vorliegenden ersten Theile seiner „Pädagogik für höhere Lehranstalten“ (wol besser: der höheren Lehranstalten) zur Grundlage dienen. Nohl will zweierlei: niederreißen und aufbauen; er übt an den bestehenden Schulorganismen eine scharfe Kritik und knüpft an dieselbe Vorschläge und Pläne zur Neugestaltung der Lehranstalten.

Die Grundgedanken seiner Kritik spricht er gleich im Vorworte des vorliegenden Buches mit folgenden Worten aus: „Meine Schrift erstrebt eine völlige Umgestaltung des gesammten höheren Schulwesens im ganzen und im einzelnen. Unsere höheren Unterrichtsanstalten sind mit Ausnahme weniger Neuschöpfungen krank. Was man an ihnen als altbewährt, als längst erprobt preist und verherrlicht, ist zum großen Theil gerade das schlechteste. Unsere Schüler müssen sich vielfach in unfruchtbarer Thätigkeit abmühen; die Jugend ist nicht mehr golden; das Elternhaus wird gerade durch die Schule oft und immer wieder in Sorgen und Beunruhigung gestürzt; der Unterricht ist weit hinter den Forderungen unserer Zeit zurückgeblieben.“ Und (um auch aus dem Buche selbst von vielen ähnlichen Stellen wenigstens eine anzuführen) auf S. 108 seiner Schrift bemerkt Nohl: „Wie die Verhältnisse gegenwärtig stehen, so verlässt die Mehrzahl der Schüler ihre Anstalt als eine Stätte unnützer Qual und erdötdender Langeweile, nicht als Spenderin und Pflegerin edlen Wissens, nicht als Beglückerin, als liebende, sorgende geistige Mutter.“

Die Lehranstalten, welche nach Nohl als Glieder des höheren Unterrichtswesens bestehen sollen und welche er einer eingehenden Erörterung unterzieht, sind folgende: I. die Unter- und Mittelstufe der Elementar- oder Volksschule als unterste Grundlage sämmtlicher höherer Lehranstalten; II. die lateinlose allgemeine Mittelschule; III. die höheren Lehranstalten und zwar 1. die Bürgerschulen (drei Stufen oder Arten), 2. das (reorganisirte) Gymnasium, 3. die Mädchenschulen (drei Stufen oder Arten), wozu als vierte die höhere Lehrerinnen-Bildungsanstalt kommt).

In der Einleitung, welche das Verhältniß der verschiedenen Lehranstalten zu einander erörtert, wird zunächst die Mannigfaltigkeit derselben aus dem künftigen Beruf und den künftigen Lebensverhältnissen der Kinder abgeleitet. Allen gemeinsam sollen die Unter- und Mittelclassen der Elementar- oder Volksschule (die vier ersten Jahrgänge, 6.—10. Lebensjahr) sein, weil dieselben die dem ganzen Volke notwendigen Grundlagen des Wissens und Könnens zu vermitteln haben. Im Alter von zehn Jahren sollen die Kinder voneinander geschieden werden: „die überwiegende Menge der Kinder des sogenannten niederen Volkes“ soll die Volksschule weiter besuchen, um in den oberen Classen derselben einen ihrem Stande angemessenen Unterricht zu erhalten, während „die

Kinder des anderen, kleineren Theils des Volkes, den man wol die mittleren und höheren Stände zu nennen pflegt“, in einer Schule höherer Gattung (der „allgemeinen Mittelschule“) für ihren künftigen Beruf das gemeinsam Nothwendige lernen sollen, wobei „Geographie und neuere Sprachen, die höheren Gebiete des praktischen Rechnens, Physik, Chemie und die angewandte Mathematik, die Geschichte, besonders die moderne und die vaterländische Literatur“ in den Lehrplan zu ziehen seien. Nach weiteren drei Jahren, also nach erfülltem 13. Lebensjahre der Schüler, werden dieselben je nach ihrem künftigen Beruf und ihrer künftigen Lebensstellung sowie nach ihren geistigen Gaben theils auf fernern Schulbesuch überhaupt verzichten, theils noch einige Zeit die (lateinlose) Unter- resp. Mittel-Bürgerschule besuchen (auch um die Qualification zum einjährigen Militärdienste zu erwerben), theils endlich entweder in das Gymnasium oder in die Ober-Bürgerschule (Ober-Realschule) übertreten.

In dem Capitel über die Unter- und Mittelstufe der Volksschule als natürliche Grundlage aller höheren Schulen bekämpft Nohl zunächst jene Institute, welche den Zweck haben, diese natürliche Grundlage zu ersetzen, nämlich die vielbesprochenen „Vorschulen“, deren es in Preußen bereits gegen 300 gibt. Dann führt er aus, dass die Volksschule, da man ihr, wenigstens in der Regel, die Vorbereitung auf die höheren Schulen überlassen müsse, auch die Pflicht habe, „diesen letzteren ein wol vorbereitetes Schülermaterial zu liefern.“ Dies habe sie aber bisher vielfach verabsäumt, und die Stundenvertheilung in ihren vier ersten Jahrgängen sei „in Rücksicht auf die höheren Lehranstalten zweifellos falsch“, indem „die 11 wöchentlichen Stunden Deutsch auf der Unterstufe, die 8 wöchentlichen Stunden Deutsch auf der Mittelstufe der mehrclassigen Schule, die 4 wöchentlichen Stunden Rechnen auf beiden Stufen“ offenbar nicht inmaunde seien, die Kinder bis zum vollendeten 10. Lebensjahre genügend auf die höheren Schulen vorzubereiten. (Referent will gleich hier bemerken, dass er diese Ausstellung mit Erstaunen gelesen hat.) Dagegen seien für die nämlichen Lehrstufen 4 oder gar 5 wöchentliche Stunden für den Religionsunterricht angesetzt, eine Monstrosität, die Nohl mit Recht missbilligt. Ferner führt er an: „Man hat in Volksschulen Kinder von 8 bis 9 Jahren schon in der Physiologie des Auges und Ohres unterwiesen“, was er gleichfalls tadelt, und wieder mit vollem Rechte, vorausgesetzt, dass das Factum selbst richtig ist. (Referent hat Derartiges niemals wahrgenommen und hält es nur da für möglich, wo die Pädagogik zu den „eleusinischen Mysterien“ gerechnet wird.) Aber Nohl geht weiter: er will auch von einem selbstständigen realistischen Anschauungsunterricht, insbesondere von den „6 wöchentlichen Unterrichtsstunden in den Realien auf der Mittelstufe“ nichts wissen. Sein Lectionsplan ist folgender: für die zwei untersten Jahrgänge 2 Stunden Religion, 4 Stunden Schönschreiben, 4 Stunden Rechtschreiben, 4 Stunden Lesen, 4 Stunden Rechnen, überdies Gesang und Turnen; für den dritten und vierten Jahrgang 2 Stunden Religion, 6 Stunden Schönschreiben, 6 Stunden Rechtschreiben, 6 Stunden Lesen, 6 Stunden Rechnen, überdies Gesang und Turnen. Sache der Volksschulpädagogik sei es, zu zeigen, wie von solchem Unterricht jede Eintönigkeit und Langeweile ferngehalten werden könne; insbesondere wäre durch eine richtige Behandlung des Lesebuches, welches ja auch realistische Stoffe enthalte, das Nützliche mit dem Angenehmen zu verbinden. Wenn aber die Volksschullehrer sich diesem Plane nicht fügen möchten, wenn sie vielmehr vorzeitig Dinge treiben wollten, „auf deren Kenntnis die höhere Lehranstalt in der Aufnahmeprüfung vollkommen verzichten kann und auch will“ (das sind die Realien), wenn sie dagegen in der Sprache und im Rechnen nicht das Verlangte leisteten: so könne man es den höheren Schulen nicht verdenken, „wenn sie in Vorschulen sich ein brauchbares Schülermaterial selbst Vorbilden.“ (Dass auch Nohl den in neuester Zeit Mode gewordenen, der besseren pädagogischen Literatur bisher fremden Ausdruck „Schülermaterial“ gebraucht, wollen wir ihm nicht anrechnen, da unsere Zeit in der Wertschätzung des „Menschennaterials“ den Anschauungen der Slavenhalter des „classischen“ Alterthums sich bereits so weit genähert hat, dass die entsprechende Bereicherung des deutschen Wortschatzes fast nicht mehr auffällt.)

Die „allgemeine lateinlose Mittelschule“ mit drei Classen ist für Kinder von

10—13 Jahren bestimmt und soll zu den gewöhnlichen Lehrfächern noch die französische und die englische Sprache hinzunehmen. Mit der Tradition, das Lateinische schon zehn-, ja neunjährigen Kindern aufzudrängen, soll nach Nohl vollständig gebrochen werden. Seine ausführliche Begründung dieser Forderung gehört zu dem Besten, was über dieses Thema geschrieben worden ist. An die Stelle des Lateinischen soll für das in Rede stehende Schulalter die französische Sprache treten, welche Forderung ebenfalls eingehend und mit gewichtigen Argumenten begründet wird. In beiden Parteen seiner Ausführung widerlegt Nohl zugleich die Gründe der gegentheiligen Anschauungsweise, die der meist noch bestehenden Praxis zugrunde liegt. Beifällig beurtheilt dagegen Nohl im ganzen die neu errichtete preussische (9-classige) Ober-Realschule und (6-classige) höhere Bürgerschule, weil diese Anstalten seinen eigenen Principien nahe kommen. Nur findet er an diesen Anstalten zu tadeln, dass sie in den drei untersten Classen 1) eine zu hohe Stundenzahl für das Französische ansetzen (wöchentlich 8), 2) das Englische ganz ausschließen und 3) auch die Physik zur Seite lassen, ja dieselbe bis zum 5., bez. 6. Jahreskursus vertagen. Auch diese Punkte erfahren eine vielseitige und scharfe Beleuchtung. Zusammenfassend sagt Nohl von der von ihm vorgeschlagenen „allgemeinen Mittelschule“: „Sie lehrt auf ihren 3 Classen das, was jeder gebildete Mensch, studirter oder nicht studirter, wissen muss.“ Außerdem würden die Leistungen der Schüler in dieser Anstalt einen ziemlich sicheren Maßstab für deren künftige Berufswahl bieten, so dass sie mit weit größerer Beruhigung als bisher entweder weiterem Studium auf einer höheren Schule, oder dem praktischen Leben zugeführt werden könnten. In jedem Falle aber sei für sie das auf der Schule Errungene ein nützlich geistiges Besitztum.

Was nun die beiden Hauptarten der höheren Schule, die Gymnasial- und Realanstalten, betrifft, so bezeichnet es Nohl als einen großen Fehler, sie so einzurichten, „als wenn alle Schüler dieselben durchmachten.“ Ebenso tadelt er den Zwang, mit welchem die Schüler an alle Lehrgegenstände gebunden werden; vielmehr fordert er Dispensation von solchen Fächern, in welchen die Schüler trotz aller Anstrengung nichts Nennenswerthes zu leisten vermögen. „Alle Einwendungen, welche man gegen das rechtzeitige Dispensiren macht, sind eronnen, sind Theorie, Phantasie; ein gesundes, wolgeordnetes Schulleben erträgt sie nicht nur, sondern gewinnt dadurch.“ Neu eingeführt soll hingegen in den höheren Schulen die Kunstlehre werden (besonders eine Anleitung zum Verständnis der Malerei, Bildhauerei und Architektur). — Von den einzelnen Arten der höheren Schulen verwirft Nohl principiell das „Real-Gymnasium“ und „die lateintreibende höhere Bürgerschule“, wie sie in Preußen im Jahre 1859 begründet worden sind. Er spricht ihnen „die innere Existenzberechtigung“ ab und concentrirt die Motive dieses Urtheils in folgendem Satze: „Als Lehranstalten für die nicht studirende Jugend ins Dasein gerufen, ist ihnen durch Einzwängung der lateinischen Sprache, der Sprache der Studirenden, in ihren Lehrplan ein Pfahl ins Fleisch gedrückt worden, an dem sie unheilbar krank sind, der ihr ganzes inneres Leben lähmt und stört.“ Nohl nennt die fraglichen Schulen „Zwitteranstalten“, „Mischinstitute“. Er will an die „allgemeine Mittelschule“ nur angeschlossen wissen; die Bürgerschule (Realschule) und das Gymnasium. Jene soll neben den gemeinüblichen Fächern noch Kunstlehre (1 Stunde in jeder Classe) und die französische und englische Sprache in den Lehrplan aufnehmen und im ganzen (auf Grundlage der „allgemeinen Mittelschule“) 5 aufsteigende Classen haben. Die Gesamtheit dieser fünf Classen gibt die „Ober-Bürgerschule“ (Ober-Realschule); die drei unteren Classen allein bilden eine „Mittel-Bürgerschule“, die unterste allein heißt „Unter-Bürgerschule“. — Das Gymnasium besteht nach Nohl (auf Grundlage der „allgemeinen Mittelschule“) aus 6 Classen, in welchen, was die fremden Sprachen betrifft, zusammen auf Latein 26, auf Französisch 22, auf Englisch 20, auf Griechisch 19, auf Hebräisch (facultativ) 4 Stunden gerechnet werden. — Die Frage, ob die lateinische Sprache überhaupt und mit ihr die griechische ihren, wenn auch etwas beschränkten, Platz auf dem Lehrplan der Gymnasien in Zukunft werden behaupten dürfen“, wird von Nohl, unter theilweiser Berücksichtigung der be-

züglichen Streitschriften, sehr ausführlich untersucht und bejaht; maßgebend sind für ihn hauptsächlich die „Abhängigkeit der modernen Sprachen von den alten“, ferner die Erfordernisse der Theologie und der Jurisprudenz, in zweiter Linie auch der Wert der alten Sprachen für allgemeine Bildung. Jedenfalls aber soll der Betrieb der alten Sprachen, besonders des Lateinischen, im Vergleich zur jetzigen Praxis eine bedeutende Einschränkung erfahren.

Endlich widmet Nohl noch der Mädchenschule eine umfängliche Erörterung. Gerade auf diesem Gebiete ist er ausgezeichnet bewandert und erfahren, und was er in dem letzten Capitel seines Buches über die Begabung, das Recht, den Lebensberuf und die Bildung des weiblichen Geschlechtes, besonders auch über die Lehrerinnen-Frage und die Lehrerinnen-Bildung sagt, zeugt ebenso von der Hochachtung und Theilnahme, welche er dem anderen Geschlechte widmet, wie von dem gründlichen und umfassenden Verständnis der so wichtigen, viel umstrittenen Frauenfrage und Mädchenerziehung, so dass wir auf diesen Theil von Nohls Buch noch ganz besonders aufmerksam machen wollen. Da wir jedoch unser Referat in einen möglichst engen Rahmen fassen müssen, führen wir nur noch an, dass Nohl für die Mädchenschule den Lehrplan der Bürger- oder Realschule, die von fremden Sprachen nur die französische und englische treibt, mit unwesentlichen Änderungen, als den einzig angemessenen betrachtet.

Nur mit Widerstreben verzichte ich auf ausführlichere Mittheilungen aus dem gedankenreichen Buch von Nohl. Hoffentlich reicht das Vorstehende hin, um in der Schulwelt und auch in weiteren Kreisen ein lebhaftes Interesse für den hier vorliegenden Reformplan zu erwecken. Wer den Ausführungen Nohls ein erstes Studium widmet, wird in ihnen einen reichen Schatz unbestreitbarer Wahrheiten und fruchtbarer Anregungen finden, wenn er auch dem Autor nicht durchaus zustimmen kann. Auch Referent kann dies nicht; und obwohl er Nohls Buch mit Freuden als eine über die große Masse des literarischen Mittelgutes weit hervorragende Leistung anerkennt, hält er es doch für seine Pflicht, auf einige Punkte hinzuweisen — wenn auch nur aphoristisch und in aller Kürze —, welche ihm verbesserungsbedürftig erscheinen.

1. Ob die Anforderungen, welche die Theologie und die Jurisprudenz an den Lehrplan des Gymnasiums stellen, für den Pädagogen so viel Gewicht haben können, wie ihnen Nohl ohne weiteres zuerkennt, ist sehr fraglich. Eine Reformschrift, wie die vorliegende, hätte hier die Untersuchung noch eine Strecke weiter führen, d. h. die gesammte culturelle Bedeutung und Berechtigung der herrschenden Theologie und Jurisprudenz prüfen sollen, ehe er ihnen so starke Concessionen machte. Gereichen diese Wissenschaften in ihrer gegenwärtigen Verfassung der Menschheit, insbesondere der deutschen Nation, zum Heil? Dienen sie zur Förderung des öffentlichen Wohles, namentlich der Religion und Sittlichkeit, beziehentlich zu einer befriedigenden Rechtspflege und zur Sicherung der wahren (moralischen) Fundamente der Gesellschaft? Müssen also jene Facultätsdoctrinen bleiben, wie sie sind, und haben ihre Vertreter das Recht, vom Gemeinwesen nicht nur die Mittel zu ihrem eigenen Unterhalt, sondern auch für eine ihnen erwünschte Vorschule zu fordern? Oder ist eine Reform der Theologie und Jurisprudenz, besonders in nationaler Richtung wünschenswert? — Erst wenn diese Fragen untersucht sind, wird sich entscheiden lassen, inwiefern das Gymnasium der Zukunft, welches ja Nohl im Auge hat, Vorschule für die fraglichen Facultätsstudien sein kann und soll.

2. Ob nicht Nohls Gymnasiallehrplan in sprachlicher Beziehung zu einer Überladung der Schüler und damit zu unbefriedigenden Resultaten führen würde, dies bedarf doch wol noch einer sorgsamem Überlegung.

3. Zweifellos ist es dem Referenten, dass Nohl die Bürgerschule (Realschule) in mehreren Fächern viel zu kärglich mit Lehrstunden bedenkt: vor allem in den mathematischen Fächern, dann auch in Physik, Chemie und Zeichen.

4. Am allerbedenklichsten sind aber die Anforderungen, welche Nohl an die vier Unterclassen der Volksschule stellt. Das Stundenausmaß für deutsche Sprache und Rechnen, welches ihm als zu gering erscheint, ist das Maximum dessen, was den Kindern zugemuthet werden kann. Sind die höheren Schulen mit dem, was ein geschickter und treuer Lehrer in dieser Zeit zu leisten ver-

mag, nicht zufrieden, so muss auf andere Weise, als Nohl vorschlägt, geholfen werden. Das von ihm proponirte Stundenausmaß ist schlechterdings unannehmbar, aus pädagogischen Gründen. Jede vorzeitige, den natürlichen Entwicklungsgang vergewaltigende Zurechtung der Kinder ad hoc ist verwerflich.

5. Der von Nohl bekämpfte Realunterricht ist in einer guten Volksschule, auch in der Unter- und Mittelklasse, unentbehrlich, weil Sprachbildung ohne Sachbildung nicht gedeihen kann und der alte Verbalismus nicht wieder hergestellt werden darf. Was Nohl der „Volksschulpädagogik“ zumuthet, ist eine unlösbare Aufgabe.

6. Alles würde besser gehen, wenn die allgemeine Volksschule bis zum zwölften Lebensjahre ausgedehnt würde und erst in diesem Alter die höheren Schulen angingen. Die letzteren würden dadurch keineswegs beeinträchtigt, auch die eigentlichen Berufsstudien nicht verspätet werden. Bezüglich der drei letzten Punkte (4, 5 und 6) sei auf Comenius verwiesen, der hierüber nach unserer Ansicht endgiltig das Richtige gelehrt hat. D.

Annuaire de l'enseignement élémentaire en France et dans les pays de langue française publié sous la direction de M. Jost. Deuxième année 1886. Paris librairie classique Armand Colin et Cie.

Dem ersten Bande dieses reichhaltigen Jahrbuches, welchen wir erst in der vorigen Nummer anzeigen konnten, ist der zweite pünktlich gefolgt. Er ist mit gleicher Sorgfalt bearbeitet und in mancher Beziehung noch reichhaltiger als der erste. Auch auf Deutschland erstreckt er sich, indem er die Schulverhältnisse in Preußen und im Königreich Sachsen darstellt und über die Lehrerversammlungen in Darmstadt, Görlitz und Karlsruhe kurze Berichte bringt.

A. Kippenberg, Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen. I.—V. Band. Hannover 1885, Norddeutsche Verlagsanstalt.

Das Deutsche Lesebuch von Kippenberg macht schon beim flüchtigen Durchblättern einen sehr gefälligen Eindruck. Der große Druck, die zweckmäßige Ausnutzung des Raumes, das übersichtliche Inhaltsverzeichnis und Sachregister gefallen sogleich und mit Interesse wendet man sich dem Inhalte zu: der Auswahl des Lesestoffes und der Vertheilung desselben auf die einzelnen Bände. Nach wiederholter, sorgfältiger Durchsicht des Buches ist der Referent zur Überzeugung gelangt, dass Kippenbergs Buch zu den besten Lesebüchern für höhere Töchterschulen gehört. Es enthält vorerst eine reiche Fülle Stoff (der I. und II. Theil hat je c. 200 S., der III., IV. und V. Theil je c. 270 S.), und zwar nicht blos aus der schönen Literatur, sondern auch aus der wissenschaftlichen Literatur, soweit sie ihre Resultate in schöner Form niedergelegt hat. Der Lesestoff berücksichtigt die weibliche Eigenart und die weibliche Lebensthätigkeit in erster Linie: andere Ideale hat der Knabe und Jüngling, andere das Mädchen. Es ist darum ein Vorzug des Buches, dass es diesen Gesichtspunkt bei der Auswahl des Stoffes, insbesondere des historischen, nie aus den Augen verloren hat, dass es z. B. in einer stattlichen Reihe von Lesestücken jedes Bandes eine Gallerie edler Frauengestalten aus der Dichtung, Sage und Geschichte dem Mädchen als ethische Ideale vorgeführt und solchen Erzählungen, Märchen und Sagen etc. Aufnahme gewährt hat, die specifisch weibliche Tugenden verherrlichen oder das Gebiet weiblicher Thätigkeit betreffen. Von einer einseitigen Berücksichtigung gewisser Dichter oder gewisser Motive und Richtungen in der Poesie hält es sich frei, und nicht hoch genug können wir es dem Herausgeber anrechnen, dass er überall bei der Auswahl der Dichtungen wie der Prosa auf Klarheit und Bestimmtheit der Gefühle und Anschauungen geachtet hat. Einige der Prosastücke — sie schildern und erklären zumeist Vorgänge und Erscheinungen am Himmelsgewölbe — hat Kippenberg selbst geschrieben. Sie sind gelungen und halten neben Wagners und Brehms Schilderungen ganz gut Stand. — Wie die Auswahl, so gefällt auch die Gruppierung: Verwandtes ist an Verwandtes gereiht; derselbe Gegenstand stellt sich zumeist von allen Seiten dar; die Beziehungen ergeben sich leicht. Prosa und Poesie sind nicht getrennt. — Sach- und Worterläuterungen

gibt das Buch nicht; da der Herausgeber die aufgenommenen Stücke nach pädagogischen Zwecken hier und da im Ausdrücke verändert hat, so kann man Erläuterungen eher entbehren als in Lesebüchern, wo selbst die schwierigsten Stücke unverändert aus den Autoren herübergenommen sind. Die Orthographie ist die preussische Schulorthographie. Das Buch enthält auffallend wenig Druckfehler, ein Zeichen, wie gewissenhaft und ernst der Herausgeber seine Aufgabe bis ins kleinste genommen hat. — Sollen wir zum Schlusse etwas nennen, das dem Buche noch fehlt und ihm doch zum Vortheil gereichen würde, so wäre dies die Aufnahme eines Canons derjenigen Gedichte, die auf jeder Stufe auswendig zu lernen sind, ferner die Bezeichnung jeder Strophe mit einer Ziffer sowie die von fünf zu fünf Zeilen an den Rand zu setzende Numerirung der Zeilen jedes Prosastückes. Anderes wüssten wir an dem vortrefflichen Buche *) nicht zu bemängeln. W.

Schulausgaben deutscher Classiker. Mit vielen Fragen und Aufgaben behufs Anleitung zum Selbstdenken und Selbstfinden sowie zur Anregung tieferen Eindringens in das Verständnis des Inhaltes. Trier, 1885 ff. Stephanus. Preis des Bändchens c. 50 Pf.

Von dieser neuen Schulausgabe, die auf 14 Bändchen berechnet ist, sind bis jetzt vier Theile erschienen: I. Hermann und Dorothea, II. Wilhelm Tell, III. Minna von Barnhelm, IV. Maria Stuart. Die ersten zwei Dichtungen erläutert Leineweber, der sich durch seine „Praktische Anleitung zur Behandlung des Lesebuches in der Volksschule“ (Paderborn 1885, Schöningh) bereits einen geachteten Namen erworben hat; Lessings Lustspiel commentirt Schumann (vgl. dessen feinsinnige Schrift: Lessings Schuljahre, Trier 1884, Stephanus), Schillers Tragödie hat hier ihren Interpreten in K. Fischer gefunden. Das Characteristische in allen Commentaren dieser Ausgabe liegt in den nach jeder Scene und jedem Act eingefügten Fragen, die (wie wir mit Änderung des Titels sagen möchten) ein tieferes Eindringen in das Verständnis des Inhaltes und der Form der Dichtung erzielen sollen. Wir können diese Neuerung nur gutheißen und um derentwillen die Ausgabe allen Collegen empfehlen. Die Fragen sind bis auf einige, die zu wenig Rücksicht auf die gerade erläuterte Schrift nehmen oder ohne nähere Andeutungen von einem Schüler schwer oder gar nicht zu lösen sind — sie finden sich zumeist nur im IV. Theil — so gewählt, dass die Beantwortung wirklich ein genaues Verständnis des Gelesenen beweist oder vermittelt. Wort- und Sacherklärungen sind dem III. und IV. Theil als Fußnoten beigegeben, jedem Theile die geschichtliche Grundlage der Dichtung. Der Text ist nach den vorhandenen besten Editionen abgedruckt; Stellen, welche das Sittlichkeitsgefühl irgendwie verletzen könnten (z. B. in Hermann und Dorothea IV, 199) sind weggelassen. W.

G. Wenz, Atlas der Landkartenentwurfslehre. München, Kellner.

Der Atlas enthält aufacht Tafeln eine Zusammenstellung der gebräuchlichsten Kartennetze, in welche zur leichteren Beurtheilung des Wertes der einzelnen Projectionen die Erdtheile eingezeichnet sind. Ungern vermisst man in dem so reichhaltigen Material des Atlases die Bonnesche Projection, die trotz einiger jüngst lautgewordener Urtheile ihren großen Wert hat. Wenn wir noch anführen, dass die Ellipsen durchweg in den der Einleitung beigegebenen Figuren durch Kreisbögen ersetzt sind, so haben wir alle Mängel des sehr sorgfältig gearteten Werkes erschöpft. — Der Atlas hat für jeden Geographen dadurch noch besonderen Wert, dass er durch einfache Anschauung und Vergleichung mit dem Globus die Vor- und Nachteile jeder Projection leicht erkennen lässt, dass die „Einleitung“ das Wesen der einzelnen Dar-

*) Kippenbergs Lesebuch ist auf 8 Theile berechnet. Die sechs ersten Bände sollen so abschließen, dass es, je nach den Bedürfnissen der verschiedenen Schulen möglich ist, das Lesebuch auch auf diese Theile zu beschränken.

stellungsarten fasslich, ohne Zuhilfenahme mathematischer Lehrsätze erklärt und jedesmal die zur Construction erforderliche Tabelle mittheilt. Dass diese Tabellen die Abplattung der Erde nicht berücksichtigen, ist im Hinblick auf den Zweck des Buches wol begründet. —r.

Materialien für die Zoologie für Oberclassen. Mit Berücksichtigung der Leutemann-Lehmanschen Zoologischen Tafeln bearbeitet von Heinrich Vogel, Lehrer in Markneukirchen. — Materialien für Naturgeschichte in Oberclassen. Zweiter Theil. — Plauen i. V. 1885. Druck und Verlag von F. C. Neupert. — VIII und 430 S. Preis 3 Mark 75 Pf.

Dieses Werk geht mit seinem reichen Inhalte wol über die Bedürfnisse einer Volks- oder Bürgerschule weit hinaus, besonders sind die am Ende der einzelnen Abtheilungen gebotenen anatomischen Angaben für einen weiteren Kreis noch reichhaltig genug. Die Einzelbilder der Thiere sind sehr belehrend und unterhaltend geschrieben und dazu die besten Quellwerke benutzt, auch die Anführung von Sagen und abergläubischen Gebräuchen halten wir für dankenswert. Das Werk ergänzt des Verfassers „Materialien“ für niedere Stufen und übergeht daher die bekanntesten Thiere, auf welche der Verf. nur hinweist; doch hätten zur Ergänzung noch manche andere herangezogen werden können, wie z. B. bei den Säugethieren das Stachelschwein, die Feldmaus, das Moschusthier, das Nashorn, das Flusspferd, das Faulthier, der Pottwal, der Delphin. Über Tausendfüßer ist gar nichts gesagt, was wol nur ein Übersehen ist. Da das Buch nach Inhalt und Form zur Vorbereitung für den Lehrer sehr brauchbar ist, so empfehlen wir es demselben aufs beste. C. R. R.

Thierkunde. Wiederholungsbuch für Schüler in Mittelschulen und mehrclassigen Volksschulen. Von Heinrich Vogel. Mit 44 Abbildungen. Leipzig, Verlag von Siegmund & Volkening. 104 Seiten, Preis 60 Pf.

In kurzer Weise bietet das Büchlein für Unterclassen ein Repetitorium der Zoologie; eine Form jeder Abtheilung ist detaillirter, die übrigen sind nur kurz beschrieben; die Zusammenfassungen sind klar und übersichtlich gehalten, die Abbildungen instructiv, nur hätten wir auch in der Somatologie des Menschen solche gerne gesehen. C. R. R.

Grundzüge der Geognosie und Geologie von Dr. Gustav Leonhard, weil. Professor in Heidelberg. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Nach des Verfassers Tode besorgt durch Dr. Rudolf Hoernes, k. k. o. ö. Professor der Geologie und Paläontologie a. d. Universität Graz. 1. Lieferung mit 60 Holzschnitten. Leipzig, C. F. Wintersche Verlagshandlung. IV. u. 192 Seiten. Preis 3 Mark.

Das Werk des als Geologen hochverehrten Leonhard, auf dem Standpunkte der neuesten Forschungen und Ansichten umgearbeitet von dem als Geologen und Paläontologen nicht minder geschätzten Dr. Hoernes kann wol nur ein günstiges Urtheil hervorrufen. Und in der That, es steht ein vorzügliches, in jeder Hinsicht brauchbares Buch zu erwarten, wie eine Durchsicht der 1. Lief., die uns vorliegt, ergibt. Einer kurzen Einleitung folgt der 1. Abschnitt, die äußere Geognosie, welcher die geographischen Verhältnisse bespricht. Im 2. Abschnitte ist die Petrographie oder Gesteinslehre abgehandelt; eingehend werden sowohl die Bestandtheile der Gesteine als deren Structuren besprochen, eine besondere Aufmerksamkeit wird aber der Untersuchung der Gesteine gewidmet; hierauf folgt die Übersicht und Beschreibung der Gesteine. Auf die Formen- und Lagerungslehre folgt die Bildungslehre der Gesteine und deren Metamorphose, womit der 2. Abschnitt schließt. Vom 3. Abschnitte, der Paläontologie oder Versteinerungslehre, findet sich in der ersten Lieferung nur das Allgemeine und die Versteinerungsmittel. Die beigegebenen Holzschnitte, insbesondere die der Einschlüsse, sind sehr instructiv, überhaupt ist die Ausstattung sehr nett. Wir können nur sagen, das Werk empfiehlt sich durch Form und Inhalt von selbst. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien, Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Der psychische Organismus.*)

Von Prof. Dr. J. Frohschammer-München.

Der menschliche Geist pflegt bezeichnet zu werden als ein einfaches Wesen mit verschiedenen Eigenschaften und Kräften, das fühlen, denken und wollen kann. Ein Wesen, das zugleich um sich selber und um seine Thätigkeiten weiß im Selbstbewusstsein und durch die Sinne die Erscheinungen der Natur und Menschenwelt wahrnimmt im Bewusstsein und sie als Vorstellungen bewahren und in der Erinnerung wieder in sich hervorbringen kann.

*) Diese, bei gedrängtester Kürze überaus gedankenreiche, den Grundriss eines ganzen philosophischen Systems in den engsten Rahmen zusammenfassende Abhandlung stellt an den Leser außergewöhnlich hohe Anforderungen; auch der geschulte Denker wird sie, trotz gespanntester Aufmerksamkeit, mit einmaliger Lectüre nicht völlig bewältigen. Vielleicht tragen einige Vorbemerkungen zur Erleichterung des Verständnisses bei.

Seit Jahrtausenden sind die hervorragendsten Geister bemüht, jene Urkraft zu entdecken und zu begreifen, welche allem Geschehen und Werden, allen Vorgängen und Gebilden der Sinnes- und Geisteswelt zugrunde liege, welche, mit anderen Worten, den Anfang, den Verlauf und die Resultate alles Lebens bewirke. Bisher sind alle Versuche zur Lösung dieses Welträthsels, dieses gordischen Knotens der Philosophie, insofern vergeblich gewesen, als noch keiner zu einer zweifellosen und anerkannten Entscheidung geführt hat.

Unter den hervorragendsten Philosophen der Gegenwart hat nun Frohschammer einen neuen, jedenfalls originellen und geistvollen Versuch zur Lösung des alten Problems, also zur Erklärung der gesamten physischen und geistigen Erscheinungswelt gemacht. Nach seiner Ansicht ist die **Phantasie** das eigentliche Grundprincip, die gemeinsame Ursache, die treibende und gestaltende Kraft alles Werdens und Wirkens und der Schlüssel aller philosophischen Erkenntnis, die bildende Kraft sowol in der Außenwelt oder Natur (objective Phantasie), als auch in der Innenwelt oder im Geistesleben (subjective Phantasie), die Urquelle aller Gesetzmäßigkeit, aller Einheit und Organisation im Weltganzen wie im Individuum, im mineralischen, pflanzlichen und thierischen Körper wie in der menschlichen Seele.

Die pädagogischen Beziehungen der Lehre Frohschammers, besonders deren Wahlverwandtschaft mit dem Ideenkreise Fröbels und der diesem entsprechenden pädagogischen Richtung (Betonung des schaffenden Trieblebens neben dem Anschauungsprincip, Pflege der Phantasie in Spiel und bildender Arbeit) wird der bewanderte Leser unschwer erkennen. D.

Diese Auffassung des Geistes ist zum Theil auch nicht unrichtig: sie ist den verschiedenen psychischen Functionen, die wir in uns erfahren, angemessen, nimmt diesen entsprechend verschiedene Geisteskräfte als Ursachen oder Organe derselben an und denkt sich dieselben der Einheitlichkeit und beharrenden Identität des Selbstbewusstseins gemäß als Erscheinungen oder Thätigkeiten Eines Grundwesens, das trotz der Einfachheit sich in verschiedener Weise bethätigen oder verhalten kann. Es werden dabei insbesondere drei Grundvermögen der Seele unterschieden: das Gemüth oder Vermögen der Gefühle, das Erkenntnisvermögen und der Wille. Vermögen, die ja offenbar den drei verschiedenen Nervenarten entsprechen: den Empfindungsnerven, den Sinnesnerven und den motorischen Nerven, die alle den gleichen Mittel- oder Ausgangs- und Einigungspunkt im Gehirne haben.

Wie oder wodurch aber diese drei Grundvermögen des Geistes dennoch eine Einheit bilden und miteinander in Verkehr treten können bei der großen Verschiedenheit von Fühlen, Denken und Wollen, und wie ein einheitliches Bewusstsein von Verschiedenem und außerdem das Selbstbewusstsein in dieser Verschiedenheit entstehen kann, bleibt dabei noch ganz dunkel und unerklärt. So sehr, dass es kaum zu verwundern ist, wenn gegen obige Anschauung sich alsbald eine starke Opposition erhob, indem man entweder zu Gunsten der Einheit und Einfachheit des Geistes die Vielheit der Vermögen leugnete, da mit solcher die Einheit der Seele und die Wechselwirkung der psychischen Functionen unvereinbar schien — wie Herbart meinte, oder die Einheit ignorirte und nur die Vielheit der psychischen Functionen als Bethätigungen verschiedener körperlicher Theile gelten ließ — wie die Materialisten zu thun pflegen.

Keiner dieser beiden Annahmen brauchen wir indes beizustimmen, da es eine Möglichkeit gibt, die Einheit des Geistes und die Vielheit der geistigen Vermögen zugleich zu behaupten und zu erklären. Der körperliche Organismus kann uns zeigen, in welcher Weise dies möglich ist. Aus vielen und verschiedenen Theilen, organischen Systemen und Organen besteht der Körper (und insbesondere auch das Nervensystem selbst), die aber alle harmonisch ineinandergreifen, sich gegenseitig halten und fördern und zusammen ein reich gegliedertes und doch zugleich ein streng geschlossenes einheitliches Ganzes, eine individuelle Einheit bilden. Diese Einheit in der vielfachen Gliederung ist bedingt durch eine verbindende (synthetische) Macht, die teleologisch und plastisch wie ein innewohnender Künstler

(nach des Aristoteles Ausdruck) oder als Formprincip und einigendes Band des Ganzen wirkt. Man pflegt es als Organisations- oder Lebensprincip zu bezeichnen, oder auch (in unserer Auffassung) als objective, real wirkende Phantasie oder innerlich und äußerlich wirkende Gestaltungskraft, welche als individuelle hervorgegangen ist aus dem allgemein geltenden Weltprincip, das wir als Weltphantasie bezeichnet haben („Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses“, 1877). Dieses Princip wirkt schon im organischen Keime mit seiner innewohnenden Norm und Kraft und gestaltet sich am Stoffe aus nach seiner bestimmten Art zum vollendeten Organismus, wie er schon in Pflanzen, mehr noch in Thieren sich zeigt. Man pflegt auch zu sagen: die dem Samen oder Keime innewohnende Idee der Art habe sich in dem Individuum Realisirung und Ausdruck gegeben; ein Ausdrück, der mehr oder minder gelungen oder vollkommen sein kann, je nach Gunst oder Ungunst der Verhältnisse.

So ist es bei dem Organismus des lebendigen Leibes mit seiner Vielheit und Verschiedenheit der Glieder und seiner festbestimmten individuellen Einheit, die durch das harmonische Zusammengreifen der Glieder gebildet ist. Zeigt nun auch der menschliche Geist eine Vielheit und Verschiedenheit von Kräften und doch zugleich eine individuelle Einheit als Ganzes, so werden wir ihn auch als einen Organismus auffassen müssen, als Inbegriff von Kräften (oder Momenten einer Grundkraft) verschiedener Art, die aber harmonisch ineinandergreifen und -wirken und dadurch ein individuelles einheitliches Ganzes bilden. Als bildende Kraft und als einigendes Band dabei oder als synthetische Macht werden wir dann ein ähnliches Bildungsprincip denken müssen, wie im körperlichen Organismus eines wirkt, nur geistig oder psychisch gestaltend und wirkend, nicht real oder stofflich, wie das körperliche Lebensprincip. Dieses subjectiv geistig wirkende Princip, oder das eigentlich einigende und belebende Princip aller Kräfte der Seele ist nichts anderes als die subjective Phantasie, die formal und psychisch gestaltet, wie die objective Phantasie real oder körperlich.

In der Menschennatur ist daher ein über den körperlichen Organismus sich erhebender, aus ihm sich allmählich herausbildender psychischer Organismus anzunehmen und der Geist demnach ebenso als organisches Wesen aufzufassen, wie der Leib ein organisches Gebilde ist. Das bildende und einigende Princip aber, die subjective Phantasie, schafft oder bildet diesen Geist in ähnlicher Weise, wie das Lebensprincip den lebendigen Leib gestaltet. Die Art und Weise,

wie dieses geschieht, und den allmählichen Verlauf bei der Bildung der einzelnen Geisteskräfte wie des ganzen geistigen Organismus möchten wir nun im Folgenden zu zeigen versuchen, — freilich nur sehr in Kürze und skizzenhaft.

Grundgelegt ist der menschliche Geist, also der psychische Organismus zugleich mit dem Beginne der körperlichen Organisation, und beginnt auch mit dieser zugleich seine Entwicklung wenigstens insofern, als das Nervensystem, sein näheres Functionsorgan, seiner Natur und Art gemäß gebildet wird. Denn es ist anzunehmen, dass es Ein und dasselbe Grundprincip ist dem Wesen, wenn auch nicht der Function nach, das die körperliche Organisation wirkt oder teleologisch-plastisch bildet, und das später zum Bewusstsein und Selbstbewusstsein gelangt, fühlt, logisch denkt und ethische Willensacte vollzieht. Aber das eigentlich geistige Leben beginnt doch erst nach der Geburt; zuerst durch Empfindung und Sinnesthätigkeit, dann allmählich durch innere geistige Thätigkeiten. Durch diese erst erhebt sich die menschliche Seele über das thierische Seelenleben, das zwar auch durch die Sinneswahrnehmungen schon über das körperliche, individuelle Dasein hinausreicht und der Natur als Individuum gewissermaßen gegenüber tritt, aber doch aus dem Umfangesein vom Stofflichen und Körperlichen sich nicht erheben, insofern nicht selbstständig werden und nicht zur psychischen Organisation sich gestalten kann. Dies ist nur dem Menschen resp. dem Kinde möglich, und zwar dadurch, dass bei diesem die subjective Phantasie frei wird, mit Willkür sich bethätigen kann und vom allgemeinen Weltprincip (Weltphantasie) selbst sich gewissermaßen unabhängig macht. Zur Offenbarung kommt dieses Freiwerden der individuellen Phantasie bei dem Kinde durch das Spiel und das freie Schalten über die Dinge und Ereignisse, ohne sich um Gesetze und natürliche Möglichkeiten zu kümmern. Physische Gesetze und geschichtliche Kräfte werden nach ihrer natürlichen Beschaffenheit und Wirksamkeit unbeachtet gelassen, und zwar nicht bloß aus Unkenntnis, sondern weil sie für den kindlichen Geist ohne Interesse sind, da dieser nur Sinn für freies Schaffen und Geschehen hat. Durch diese freie subjective Phantasie wird nun die Ausbildung oder Realisirung des allerdings schon grundgelegten psychischen Organismus möglich. Durch sie, die gleichsam den Banden des natürlichen physischen Daseins entkommen ist, wird der selbstständige Menscheng Geist begründet, ermöglicht, wird derselbe allmählich zur Persönlichkeit mit dem Selbstbewusstsein und Ich-Gedanken als Centrum in der Vielheit und Verschiedenheit von Geisteskräften, die

zur Einheit verbunden sind, also einen psychischen Organismus bilden. Die Dinge und sachlichen Verhältnisse werden in ihm zu Vorstellungen, die im Gebiete des Unbewusstseins bewahrt bleiben; die allgemeinen realwirkenden Gesetze werden zu logischen Gesetzen, die allgemeinen Formen des Seins zu Denkformen (Kategorien), also zur rationalen Kraft des Geistes, das teleologische Geschehen und die plastische Gestaltung wird zur idealen Natur des Geistes, die sich in ästhetischem und ethischem Bewusstsein und Handeln kundgibt, als Gemüth und Vernunftanlage sich offenbart. Die Gesetze und Kräfte der Bewegung endlich werden zur executiven Willensmacht des selbstständigen, von der physischen Naturkraft nicht unbedingt beherrschten psychischen Organismus oder des persönlichen Geistes. Dies alles bildet sich allmählich durch Sinneswahrnehmung und primitive freie Bethätigung der subjectiven Phantasie, welche als das eigentlich bildende, belebende und einigende Princip bei dieser Entstehung des persönlichen Geistes sich bethätigt und bei allen geistigen Functionen das mitwirkende, ermöglichende Moment bleibt (wie dies anderwärts eingehend erörtert wurde: „Phantasie als Grundprincip“ etc., 1. Buch). Man kann sagen: wie das realwirkende Lebensprincip (objective Phantasie) aus den Stoffen mit seinen chemischen und physikalischen Kräften den leiblichen Organismus bildet, so schafft aus den psychischen Wahrnehmungen und den Formen und Gesetzen des Wahrgenommenen die subjective Phantasie in formaler und idealer Weise den psychischen Organismus mit seinen Formen, Gesetzen, Momenten, mit seiner selbstständigen Geisteskraft für abstracte und ideale Erkenntnis und für ethisches Wollen. Es geschah dies im großen Entwicklungsprocess der Menschheit, dessen Resultate nun dem einzelnen Menschengenossen großentheils angeboren sind, oder der theilweise wenigstens in starker Abbeviatur von diesem vollzogen werden muss, wie es auch bei der körperlichen Natur (im Mutterschoße) der Fall ist.

In diesem psychischen Organismus kann man ganz wol Grundvermögen unterscheiden, die, wie schon bemerkt, den verschiedenen, eigenartigen Grundfunctionen des Nervensystems analog sind und denselben entsprechen. Ist es aber schon unbegreiflich, wie das organisirende Lebensprincip oder das seelische (thierische) Princip aus den materiellen Stoffen diese verschiedenartigen Nerven mit dem Gehirn als Mittelpunkt zu bilden vermöge, so noch mehr, wie nun durch Vermittelung der subjectiven Phantasie der psychische Organismus oder der Geist mit seinen drei Grundvermögen entstehen kann. Wir müssen annehmen, dass das teleologisch-plastische Moment des all-

gemeinen Weltprincips, das bereits zur empfindenden (das körperlich Seinsollende wahrnehmenden) Seele sich gebildet hat, nun zur vollen selbstständigen Innerlichkeit sich fortbildet und dass dasselbe zum wesenhaften Centrum des höheren Organismus wird als Gemüth oder Vermögen des Zumutheseins oder der Gefühle, d. h. der inneren harmonischen oder disharmonischen Stimmungen mit dem Selbstgefühl als Grundlage. Die gestaltende Kraft der Sinnesnerven und der wahrnehmenden Functionen derselben richtet sich ebenfalls nach innen, wird Vorstellungsvermögen und ordnende Kraft für das ins Bewusstsein aufgenommene Wahrnehmungsmaterial, um daraus den inneren Bau des intellectuellen Besitzes zu gestalten. Dies ist nur möglich durch die Erhabenheit des psychischen Organismus oder des Geistes über den Fluss der Dinge, wodurch er nach festen Gesetzen und Kategorien die Vergleichung, Verbindung und Trennung der Vorstellungen vornehmen, d. h. urtheilen kann, abstracte Begriffe bildend, Begriffe, die nur im Geiste selbst existiren als dessen selbstständige Producte, — der daher auch ein selbstständiges Gebiet sein muss. Die bewegende Kraft des Organismus oder der motorischen Nerven und des bewegenden Lebensprincips wird im Geiste zu einer (relativ) selbstständigen oder freien Bewegungskraft; denn alles, was in die Sphäre eintritt, in welcher die subjective freie Phantasie waltet, erhält Theil an dieser Freiheit, und demnach wird auch die bloß physisch-psychische Bewegungskraft des Thieres (wodurch dieses allerdings schon einer Art von Wollen oder Sichbewegenlassen von Vorstellungen fähig ist) zur selbstständigen geistigen Kraft der Bewegung, zum (relativ) freien Willen als dem Executor des in vernünftiger Überlegung Gebilligten oder Geforderten. Das Ziel dabei ist insbesondere das Vernünftige, Ideale und ideal Gebilligte und Begehrenswerte, das den Inbegriff dessen bildet, was man als Vernunft (Vermögen idealer Wahrnehmung und Erkenntnis) bezeichnet. — Diese drei Grundvermögen der Seele sind aber bei ihrer Bethätigung und in ihrem organischen Einssein beleuchtet vom Lichte des Bewusstseins und Selbstbewusstseins. Das Bewusstsein ist die psychische Erhöhung des noch vorherrschend körperlichen Zustandes des Wachseins, durch das übrigens das individuelle Wesen selbst schon sich von der Außenwelt als selbstständiges Sein abschließt und allem anderen gegenübersteht, schon gewissermaßen über das bloß stoffliche und organische Sein sich erhebend. Erst durch das Bewusstsein aber, das sich nach außen richtet durch die Sinnesorgane und nach innen durch die Empfindungsnerven, ist das eigentlich psychische Sein errungen, und die Außenwelt wird mehr oder

minder innerlich nachgebildet durch die Sinne und wird für das eigene Sein gewürdigt durch die Empfindungen. Das Bewusstsein ist formell ein Licht und sachlich ein Inhalt (Vorstellungsverlauf). Durch dieses Bewusstsein kommt es aber noch nicht bis zur Bildung des eigentlichen, selbstständigen psychischen Organismus oder des Geistes; denn durch dasselbe, das sich nach außen richtet, kann sich die Seele noch nicht selbst erfassen und vom Leibe bestimmt unterscheiden und selbst bestimmen. Auch die Thiere haben solches Bewusstsein, können aber ihr psychisches Leben und Thätigsein noch nicht von den körperlichen Organen scheiden und selbstständig verwenden, sondern bleiben befangen in physisch-psychischem Trieb und Instinct. Erst durch das Selbstbewusstsein gewinnt der psychische Organismus sich selbst, wird zum Geist, zum Ich, zur Persönlichkeit. Dieses Selbstbewusstsein hat nicht die Außenwelt, sondern die eigenen psychischen Thätigkeiten zum Inhalt und außerdem die Seele selbst als Quelle oder beharrende Ursache dieser Thätigkeiten. Da es aber von der Seele selbst ausgeht und also diese sich selbst darin zum Inhalt hat, so ist es zugleich zu vergleichen einem Licht, das sich selbst und was in ihm ist beleuchtet. Sein Entstehen findet daher nicht eigentlich durch eine Reflexion auf sich selbst statt, sondern ist, wie das Bewusstsein ein Aufluchten nach außen hin, so ein Selbstleuchten in Bezug auf die inneren Seelenvorgänge und das eigene beharrende Wesen, das denselben zu Grunde liegt („Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses“ S. 405 ff.).

Was das Verhältnis des psychischen Organismus zum Körper oder vielmehr zum physisch-psychischen Organismus betrifft, so erhebt derselbe sich zwar über diesen, steht aber damit in durchgängiger Beziehung und Wechselwirkung, ist in seinem Entstehen und seiner Wirksamkeit davon bedingt und wirkt wiederum in der mannigfachsten Weise auf ihn zurück. Wie das bloß psychische Leben (Seele als Lebensprincip und als Orientierungsorgan durch Sinn und Empfindung) bedingt ist im individuellen Entstehen und in der Entwicklung durch Körperbildung und Stoffwechsel und durch diesen gefördert und gehemmt werden kann, so ist hinwiederum der psychische Organismus (Geist, Persönlichkeit) bedingt in seinem Entstehen und seiner Bethätigung durch die bloß psychische Thätigkeit (die auch Thieren schon zukommt), erhebt und entwickelt sich aus dieser, nährt sich gleichsam und wächst durch die psychischen Wahrnehmungen, Empfindungen und Strebungen, die ihrerseits wiederum durch körperliche Functionen bedingt sind, durch diese wachsen oder sich entwickeln.

Außerdem geht der psychische Organismus immer wieder in den physisch-psychischen oder sogar körperlichen Organismus zurück, wird gewissermaßen latent in diesem im Zustande des Schlafes, um stets wieder im Bewusstsein und Selbstbewusstsein neu aufzuleuchten, analog dem Wechsel von Finsternis und Sonnenschein im kosmischen Dasein. Aber auch ein bedeutender Grad von Selbstständigkeit kommt hinwiederum dem psychischen Organismus (dem Ich oder dem persönlichen Geiste) zu. Schon die höheren geistigen Functionen setzen diese Selbstständigkeit voraus: z. B. die Gefühle oder Gemüthsstimmungen sind vielfach unabhängig in ihrer Art von körperlichen Stimmungen und Empfindungen, so dass sie sogar in einem gewissen Gegensatz stehen können bei großer Reinheit und Erhabenheit des Geistes. Die Erkenntniskraft nicht minder kann sich gleichsam in sich abschließen und mit dem aufgenommenen Erkenntnismaterial selbstständig schalten, ja sogar aus Begriffen, die nur im Geiste gebildet sind, Erkenntnisse entwickeln oder sogar Systeme (a priori), die allerdings nicht immer der Wirklichkeit entsprechen. Die Fähigkeit abstracter Erkenntnis ist ja insbesondere ein Vorzug des Menschen vor den Thieren und befähigt ihn hauptsächlich zu wissenschaftlicher Erkenntnis, die diesen nicht möglich ist, weil ihre Seele in Function und Inhalt durchaus an die körperlichen Organe gebunden ist. Bei dem Willen ist es nicht anders; auch er muss, soll er selbstständiger Bethätigung fähig sein, eine unabhängige Basis des Wirkens haben, welche eben, wie schon oben bemerkt, der durch die subjective freie Phantasie ermöglichte und gebildete Organismus des Geistes ist. In dieser Beziehung ist ja, wie bekannt, sogar ein Zwiespalt, ja ein Kampf zwischen Leib und Geist, zwischen körperlichen Begehungen und geistigen Einsichten und Pflichten möglich und oft genug tatsächlich, wodurch die Entscheidungskraft oder die Macht der Wahl und Selbstbestimmung zur Bethätigung herausgefordert wird. Es sind also zwei einigermaßen selbstständig gewordene Sphären in der Einen Menschennatur, die hier in einen gewissen Widerstreit kommen, und zwar hauptsächlich darum, weil der Geist Pflichten und Aufgaben hat, die den Körper nicht unmittelbar angehen, dessen Strebungen vielmehr mannigfach beengen und begrenzen und sie als Mittel für höhere Zwecke verwenden.

Aus der Thatsache, dass über dem Körper und dem physisch-psychischen Organismus in der Menschennatur sich ein psychischer Organismus als der eigentliche Geist und als selbstbewusste Person erhebt, dürfte es auch begreiflich werden, warum der menschliche Geist

von seiner Bethätigung als Lebensprincip in der Organisation unmittelbar gar nichts erfährt und weiß und erst durch mittelbare Betrachtung und Forschung in mühevoller Weise allmählich die anatomischen und physiologischen Kenntnisse erringen musste, die er nun besitzt. Kenntnisse, die gerade im Wichtigsten noch keineswegs sehr tief in das räthselhafte Gebiet der so feinen Organisationsgebilde eingedrungen sind und noch weniger über die Bedeutung und Leistung gerade des für das geistige Leben so wichtigen Nervensystems hinreichenden Aufschluss geben. Der Körper mit seinen Organen bildet eben nicht den unmittelbaren Inhalt des Selbstbewusstseins, sondern dieses bezieht sich unmittelbar nur auf die psychischen Functionen und die Seele als Quelle derselben, also auf den Bewusstseins-Inhalt und das Bewusstseilende. Während aber das Selbstbewusstsein nur nach innen sich richtet, bezieht sich das Bewusstsein mittelst der Sinne nur auf das Äußere, die Außenwelt und die Erscheinung des Körpers; die Empfindung selbst aber zeigt nur den Zustand des Sein-sollens oder Nichtseinsollens der leiblichen Organe an, ohne über Structur u. s. w. Aufschluss zu ertheilen. So hat der menschliche Geist sowol in seiner Bethätigung als Lebensprincip, als auch als Princip höherer geistiger Functionen ein Gebiet des Unbewusstseins, gleichsam ein Nachtgebiet, in das einzudringen bisher wenig gelungen ist, das im Grunde auch für seine bewusste Thätigkeit und sein höchstes Streben von keiner entscheidenden Bedeutung ist, da doch sein Ziel nur durch bewusste Thätigkeit erreicht werden kann und soll. Freilich hat menschliche Neugier stets ein besonderes Verlangen getragen, gerade in dieses Gebiet einzudringen und aus ihm heraus unerhörte Aufschlüsse und Förderungen zu erwarten — ohne dass je etwas Namhaftes erreicht worden wäre, da dies nun einmal durch die Naturordnung nicht ermöglicht ist. — Um endlich noch ein Wort über das Verhältnis des psychischen Organismus zur menschlichen Gattung und zur Geschlechtlichkeit beizufügen, so ist zwar derselbe nicht ohne einige Modification durch das Geschlecht des Individuums, selbst aber dem geschlechtlichen Gebiete als Persönlichkeit und Ich enthoben. Daher ist die menschliche Person nicht mehr bloß ein Exemplar der geschlechtlichen Gattung ohne Selbstständigkeit, sondern sie ist ein selbstständiges persönliches Wesen, das für sich besteht und wirkt, nicht bloß sein körperliches, sondern auch sein geistiges Dasein zum Gegenstand der Bildung und Vervollkommnung machen kann und soll, und zu Gunsten dieser Vollkommenheit oft sogar in missverständlicher Aufgabe den geschlechtlichen Charakter seiner ganzen Natur ver-

leugnen will. Der physisch-psychische Organismus dagegen geht direct aus dem Gattungswesen, der Generationsmacht (objectiver Phantasie) hervor und begründet dadurch den physischen und selbst auch ethischen Zusammenhang der Völker und Menschen, dass sie nicht bloß wie gegenseitig fremde Atome nebeneinander leben und wirken, sondern ein zusammengehöriges Ganzes, die Menschheit, bilden. Aus dem psychischen Organismus, dem eigentlich geistigen Leben, muss diesem geschlechtlichen Charakter und Leben selbst die höhere ideale Bildung und ethische wie ästhetische Verklärung zutheil werden.

Sollen wir durch ein Gleichnis das Verhältnis des psychischen Organismus zum physisch-psychischen oder körperlichen Leben deutlich zu machen suchen, so mag sich wol zunächst das Verhältnis des frei sich bewegenden Schmetterlings zu der Raupe, aus welcher er sich entwickelt hat, darbieten. Indes doch mit großer Einschränkung. Der körperliche Organismus geht nicht zugrunde, wenn der geistige sich daraus entwickelt, wie dies bei dem Organismus der Raupe der Fall ist, wenn der des Schmetterlings sich daraus entwickelt; außerdem ist der psychische Organismus nicht ganz selbstständig wie der Schmetterling, sondern bleibt mit dem leiblichen, physisch-psychischen Leben in innigem Zusammenhang und in Wechselwirkung. In dieser Beziehung könnte eher als Gleichnis oder Analogie gelten das Verhältnis der Blume oder Blüte zur Pflanze selbst, aus welcher sie hervorwächst. Sie stammt von dieser, ist aber doch schon eigenartig und hat die Tendenz zur Selbstständigkeit und Befreiung von dieser, da sie der Gestaltung des Samens dient, welcher der Keim zu neuen selbstständigen Pflanzen-Individuen wird.

Dies ein Versuch über den psychischen Organismus. Wie unvollkommen er auch sei — was bei der Schwierigkeit der Sache wol erklärlich ist — diejenigen werden demselben im allgemeinen ihre Zustimmung wol geben können, die einmal annehmen, dass zur Bildung eines leiblichen Organismus, d. h. einer Verbindung mannigfacher Glieder zu einer organischen Einheit, ein besonderes Princip, eine synthetische Potenz nothwendig sei, um aus dieser Vielheit und Verschiedenheit eine Einheit zu bilden. Fasst der menschliche Geist mannigfache Functionen und Kräfte in sich, wie sich doch thatsächlich zeigt, dann bedarf es auch eines ähnlichen synthetischen Princip, um die geistige Einheit in dieser Vielheit herzustellen, damit aber ist eben angenommen, dass der Geist eine organische Einheit mannigfacher psychischer Kräfte ist. (Über den psychischen Organismus vgl. „Die Phantasie als Grundprincip“ etc. S. 404 ff.)

Beleuchtung einiger Ansichten J. H. v. Kirchmanns über die Zahl.

Von *W. Tanck-Neumünster (Holstein)*.

(Schluss.)

Das Resultat — soweit denn bei jemandem, der sich noch im Suchen befindet, überhaupt von einem Resultat die Rede sein kann —, zu welchem ich gekommen bin, ist folgendes: Während etwa der ersten zwei Lebensjahre scheinen die Zahlverhältnisse dem Kinde noch vollständig fremd und unbekannt zu sein; dann zeigt sich ein Unterscheiden zwischen einem und mehreren, allmählich tritt der Begriff der 1 und 2, später auch der 3 und wol gar 4 auf, ohne dass just die Namen auch schon bekannt sind und gebraucht werden; in einzelnen Fällen geht die bestimmte Zahlauffassung noch weiter. Während dieser ganzen Periode, die bis etwa zum 6. oder 7. Lebensjahr dauert, bildet die sinnliche Wahrnehmung die einzige Art der Zahlauffassung. Sie ist dem Umfange nach sehr beschränkt und bei einer auch nur mäßigen Anzahl unklar und unsicher; dazu ist sie einer sonderlichen Ausbildung auch überall garnicht fähig; man kommt während seines ganzen Lebens nicht weit darin. Es müssen ihrer Weiterentwicklung, sei es im Bau des Auges oder des Gehirns, unüberwindliche Hindernisse entgegenstehen. Aber wir haben es verstanden, uns dennoch der für die Sinne allein unfassbaren Zahlverhältnisse zu bemeistern. Gelungen ist uns dies durch das Mittel des Zählens.

Das Zählen ist, wenn es auch in seinen Anfängen hart an der Grenze der natürlichen geistigen Thätigkeiten stehen mag, mehr als solche: es ist eine Erfindung. „Wir haben im Zählvorgang einen der genialsten Kunstgriffe des Menschengenies anzustauen“, sagt Knilling, und ich stimme ihm darin völlig bei. Ziehen wir zwecks näherer Darlegung zum Vergleich das Sprechen und Schreiben heran. Das Sprechen möchten wir als eine blos natürliche Verrichtung bezeichnen, die sich bei jedem gesunden Menschenkinde unter dem Einfluss der menschlichen Umgebung ebenso von selbst ausbildet, wie

etwa das Sehen und Gehen. Dagegen die Auffindung der Einzellaute ist schon eine Entdeckung, d. i. ein Blosslegen von bisher wolverborgenen, aber doch bereits in den Wörtern enthaltenen Elementen. Die Buchstaben endlich als Schriftzeichen für die Einzellaute sind eine Erfindung. Sie sind eine Schöpfung des Menschengestes und tragen demgemäß ein Theil Willkür an sich. Daher die so sehr verschiedenen Buchstabenformen und die verschiedenen Weisen, die Buchstaben zur Schrift zu ordnen. Jeder Buchstabenschrift liegt aber die, wenn auch nicht von Anfang an völlig klare Erkenntnis zugrunde, dass, wenn man für je einen Laut ein Zeichen setzt, man dann die Wörter sichtbar darstellen und nach Maßgabe dieser sichtbaren Zeichen wieder hörbar machen, lesen könne. Ähnlich ist es mit dem Zählen; „es steckt ein Kniff dahinter“ und ist mehr als eine bloß natürliche Verriehung, die sich ganz „von selbst“ einstellt; es will gelehrt und gelernt sein. Die Erwerbung der ersten Zahlbegriffe, soweit sie auf Grund der sinnlichen Wahrnehmung zu besitzen sind, macht sich von selbst; wir erlangen sie in derselben Weise, wie die Vorstellungen von Farben, Formen, Bewegungen etc. Es wird mit dem Kinde gespielt und gesprochen: eine Hand, andere Hand, ein Fuß, anderer Fuß, ebenso mit Auge und Ohr. mit Strümpfen und Schuhen etc.; dann heißt es: beide Hände, beide Füße etc. etc.; bald soll es einen Kuchen, einen Apfel, ein Stück Zucker, ein Stück Brot, bald deren zwei haben. Allmählich lernt das Kind den Sinn dieser Worte verstehen, d. h. die damit bezeichneten Anzahlen erkennen, und gebraucht auch schließlich selbst die Zahlwörter in richtiger Anwendung. Aber es zeigt sich die Unzulänglichkeit der sinnlichen Wahrnehmung für die Bezwiegung der Zahlverhältnisse, und man gibt sich Mühe, dem Kinde das Zählen beizubringen. Fünf bis sechs Lebensjahre haben dazu gehört, den Geist des Kindes so weit zu entwickeln und zu reifen, dass er den für die Aneignung dieser Fertigkeit nöthigen Verstand besitze. Leicht pflegt die Aufgabe nicht zu sein, namentlich wenn man der Entwicklung vorauseilen möchte. Ein gewisses Verständnis von dem Zusammenhang zwischen dem Hersagen der Zahlwörter und der Ermittlung der Anzahl muss aufdämmern. Solange das nicht der Fall ist, bleibt alles Abrieherei, die in ihren Leistungen durchaus unzuverlässig ist. (Vgl. mein: „Das Rechnen auf der Unterstufe“ S. 16 u. f.)

Wie lässt sich denn durch Zählen die Anzahl ermitteln? Das geht so zu: Man hat oder bildet sich irgendeine feste Reihe, d. i. eine einfache Folge von mehreren Elementen. Was man als Elemente wählt, ist völlig gleichgiltig, nur müssen sie sich zu einer Reihe ordnen

lassen. Bei sichtbaren Reihen können die Elemente an sich auch unterschiedslos sein; die Folge lässt sich doch feststellen. So kann meine Zählreihe z. B. aus lauter geraden Strichen bestehen. Gesetzt, ich hätte mir solche gerade Striche auf einem Stück Papier recht weitläufig gezogen, so kann mir dieser Streifen zum Zählen — als Zählstreifen — dienen. Will ich darnach Geld zählen, so schiebe ich, bei dem ersten Strich beginnend, zu je einem Strich ein Geldstück, dabei genau die Reihenfolge festhaltend; habe ich die Strichreihe mehrere Male durchzählt, so merke ich mir dies auf irgendeine Weise und markire schließlich den Strich, bis zu welchem ich mit dem letzten Geldstück kam. Da ich zu je einem Strich ein Geldstück gelegt habe — ein Vorgang, der sich aufs leichteste und sicherste controliren lässt —, so weiß ich, dass die Anzahl der Geldstücke sich mit derjenigen der Striche deckt. Jede Wiederholung des Vorgangs, einerlei ob sie von mir oder sonst von irgend jemandem geschieht, muss zu demselben Resultat führen. Sollte das einmal nicht der Fall sein, so zweifle ich darum nicht im mindesten an der Verlässlichkeit des Zählvorganges an sich, sondern nehme auf alle Fälle eine Irrung seitens des Zählenden an. Der ganze Verlauf und Zusammenhang des Zählens ist ein so klarer und durchsichtiger, dass kein Zweifel sich an ihn heranwagt. Gleichgiltig ist es beim Zählen, in welcher Reihenfolge ich die zu zählenden Gegenstände, hier die einzelnen Geldstücke, zu den Strichen bringe; dagegen die Reihenfolge der Striche muss immer dieselbe sein, für alle Fälle unverrückbar feststehen. Ich muss auch immer mit demselben Strich beginnen und in derselben Folge fortschreiten. Sowie die Elemente der Zählreihe nicht absolut feststehen, kann sie nicht mehr als Zählreihe dienen; auf ihrer Unabänderlichkeit beruht ihre Brauchbarkeit. Darin ist sie dem Maß gleich und es ist nichts dagegen zu sagen, wenn man sie als Anzahlmaß bezeichnet. Durch sie werde ich befähigt, dieselbe Anzahl immer wieder als dieselbe und verschiedene als solche zu erkennen. Ich kann sie ferner bei den allerverschiedensten Gegenständlichkeiten: sichtbaren, hörbaren, tastbaren, fühlbaren anwenden; die einzige Bedingung ist, dass die Größen bestimmt abgegrenzt auftreten. Die stetigen Größen müssen erst durch Anwendung des Maßes abgegrenzt und somit zählbar gemacht werden. Dass mehrere Anzahlen, mit deren jeder ich zu demselben Punkt der Zählreihe gekommen bin, auch untereinander gleich sind, das ist jedermann ohne weiteres klar, wenn er auch nie den Grundsatz, dass, wenn zwei Größen derselben dritten gleichen, sie auch untereinander gleich sind, hat aussprechen hören. So setzt

uns also der so einfache als unscheinbare Apparat der Zählreihe in den Stand, uns Kenntniss von der Anzahl zu verschaffen, die nach allen Seiten hin das Prädicat der Bestimmtheit voll beanspruchen kann.

Bisher haben wir nur angenommen — und zwar nicht ohne Absicht —, dass die Zählreihe aus geordneten Strichen bestehe. Das ist in Wirklichkeit aber nicht der Fall; sondern man bedient sich bekanntlich als solcher gewisser Wörter. In den meisten Fällen zählt es sich nämlich ungleich bequemer und auch sicherer nach Wörtern als nach sichtbaren Zeichen, nämlich überall da, wo man sichtbare Dinge zu zählen hat, und das sind eben die zahlreicheren Fälle. Hier soll man andernfalls das Sehen theilen zwischen der Zählreihe und den Gegenständen. Bei hörbaren und fühlbaren Vorgängen, wie z. B. Uhrschlägen, Pulsschlägen, Schritten u. dgl., zählt es sich nach Wörtern mindestens ebenso bequem als nach sichtbaren Zeichen. Auf alle Fälle hätte man aber zu diesen zum Zweck der Mittheilung noch wieder ein Wort haben müssen. Aber man sieht dann auch sofort, dass das Wort das sichtbare Zählzeichen überflüssig macht, indem es selbst dessen Function mit versehen kann. Und so ist es in der That auch; es hat eine doppelte Function; einmal ist es Zahlwort, d. i. ein Element der Zählreihe, und sodann ist es Zahlwort, das will sagen: ein Name für die Anzahl. Die Nichtbeachtung dieses Unterschiedes hat zu manchen Missverständnissen Anlass gegeben. Denken wir hier zurück an die schon angeführte Behauptung von Kirchmann, dass die Zahl als Vorstellung von ihrem Worte unabhängig sei, und die wir dort als richtig bezeichneten. Sie ist nämlich richtig, wenn man unter „ihrem Wort“ den Namen für die Anzahl versteht. Denken wir uns, wir hätten die vorhin genannte Zählreihe aus Strichen, wo also die Zählreihe (das Anzahlenmaß) und die Anzahlennamen völlig getrennt, jedes für sich, erscheinen. Es leuchtet sofort ein, dass ich ganz klar wissen kann, wie viele Gegenstände vorhanden sind, ohne dass ich die Anzahl benenne oder zu benennen weiß; ich soll mir nur den entsprechenden Punkt in der Zählreihe gemerkt haben. Dagegen hat Kirchmann nicht recht, wenn er sagen will, dass jegliche Zählreihe für die Ermittlung der Anzahl überflüssig sei. Ganz im Gegensatz zu Kirchmanns Ansicht hinsichtlich der Bedeutung des Wortes für die Zahlauffassung scheint Knillings Meinung zu stehen. Er sagt unter anderm: „Ich kann den Namen einer Blume vergessen und doch ein deutliches Bild von derselben haben. Der Name scheint hier etwas Unwesentliches und Unwichtiges zu sein, da die Sache auch ohne denselben festgehalten werden kann. Völlig anders verhält es sich bei den

Zahlen. Wird der Name vergessen, so geht damit auch die Zahl, geht alles verloren. Wenn ich jene Anzahl Geldstücke zähle und dadurch erfahre, dass es 35 sind, so wird mein Wissen nur bereichert durch das Wort „fünfunddreißig“. Und wenn ich zufällig die Bezeichnung fünfunddreißig vergessen sollte, so weiß ich von jener Anzahl Geldstücke genau so viel, als ich vor dem Zählen wusste.“ —

Alle diese Ausführungen Knillings sind völlig richtig, wenn die Zählreihe aus den gebräuchlichen Zahlwörtern besteht, wie es ja thatsächlich der Fall ist, und es verhält sich darum so, wie Knilling behauptet hat, weil ich mit der Benennung für die Anzahl zugleich den Punkt in der Zählreihe, bis zu welchem ich gekommen war, vergessen habe. Trennt man aber diese beiden Functionen der Zahlwörter, nimmt als Zählreihe etwa jenen Streifen mit Strichen, oder seine Finger, so dass das Zahlwort weiter nichts als die Anzahlbenennung ist, dann verhält es sich mit dem Namen für die Zahl genau so, wie mit jedem andern Namen: man kann den Namen vergessen haben und die Anzahl wissen (wenn ich nämlich den Ort in der Zählreihe — den Strichen oder Fingern — weiß, bis zu welchem ich gekommen bin), und ich kann auch den Namen wissen und die Sache vergessen haben, wenn ich nämlich trotz des Namens nicht weiß, bis zu welchem Punkt in der Zählreihe ich kam. Habe ich aber diesen Punkt vergessen, dann habe ich eben das Wesentlichste von der Sache selbst vergessen, ganz so als wenn ich von einer Pflanze Farbe, Gestalt etc. vergessen habe. Wir sehen also: als Name für die Zahl sind die Zahlwörter für die Zahlauffassung gleichgiltig; als Bestandtheile der Zählreihe sind sie durchaus nothwendig dafür. Der Begriff der 24 z. B. ist eben der, dass er eine Zusammenfassung aller der Einzelnen ist, die den Elementen der Zählreihe bis zu diesem Punkt — 24 — hin entsprechen.

Darnach ist es meine Meinung, dass das Wissen um die Anzahl, wenigstens soweit es Bestimmtheit beansprucht, aus dem Zählen stammt und dass jenes mit diesem sofort verschwinden würde. Ich glaube, dass es für die Menschheit und auch für einzelne Völker einen Entwicklungsstand gegeben hat, wo sie noch nicht zählen konnten, so gut jetzt noch jeder einzelne Mensch diese Periode durchmachen muss, resp. sie durchgemacht hat. Diesem gegenüber behauptet Kirchmann nun: „Um zählen zu können, müssen die Zahlen schon gebildet und vorhanden sein und zwar in der vollständigen um je eins steigenden Reihe.“ Zu beachten ist, dass Kirchmann hier mit „Zahlen“ wol

nicht die Anzahl im bestimmten Fall, sondern die Zahl überhaupt, die Zahlbegriffe, verstanden haben will. Aber auch in diesem Sinne muss ich diese Behauptung bestreiten. Sollte wirklich ein Kind, ehe es zählen kann, schon sämtliche Zahlen gebildet haben und besitzen? Und das müsste nach Kirchmann doch so sein. Ich denke mir die Sache anders. Die Kenntniss der ersten Zahlen hat das Kind bereits auf Grund der sinnlichen Wahrnehmung vor dem Zählen erworben. Jetzt genügt es, dass das Gesetz, welches dem Aufbau der Zahlenreihe zugrunde liegt, erfasst sei. Dann kann man zählen. Und wenn man zählen kann, so kann man sich jegliche Zahl bilden, und jede Anzahl ermitteln. Trotzdem vielleicht keiner von uns jemals bis 10000 gezählt hat, so weiß er doch auf das genaueste, wie er zu dieser Zahl gelangt und würde im gegebenen Fall sie wol zu bilden wissen. Damit fällt denn auch eine Consequenz, die Kirchmann anderswo aus dem eben von ihm citirten Satz zieht, nämlich wenn man durch Zählen zur Kenntniss der Anzahl gelange, dass dann sehr große Zahlen beinahe unmöglich wären, wie z. B. eine Million. Es steht nämlich so um zu wissen, was eine Million sei, braucht man nicht mit eins bis zu einer Million zu zählen; es genügt, wenn man die Schritte, die dazu nöthig sind, klarübersieht. Das ist ja eben ein Hauptvorthell der Anwendung des Zählens, dass es uns über die bloße Erfahrung hinaushebt, dass es uns ein Urtheil gestattet und ein Wissen gibt, das alle Erfahrung weit überflügelt. Müssen in gegebenen Fällen so große Mengen, wie Millionen sind, gezählt werden, so zählt man etwa mit Tausenden statt mit Einzelnen fort, wie das bei Geld geschieht, oder wo das nicht geht, wo mit eins gezählt werden muss, wie bei Volkszählungen, da theilen sich viele in die Arbeit, und schließlich wird die Zahl durch Addition gefunden. Bringen wir auf diese Weise heraus, dass Berlin fast $1\frac{1}{2}$ Millionen und das Deutsche Reich ca. 45 Millionen Einwohner hat, so wissen wir sehr wol, was das sagen will, wenn wir selbst auch gar nicht mitgezählt haben, vorausgesetzt, dass uns das Zahlensystem bis dahin klar ist. In andern Fällen, wie z. B. beim Zählen von Körnern, Tropfen, Fischeiern, Blutkörperchen etc. hilft man sich anders. Man zählt ein bestimmtes Gewicht oder Raummaß ab und rechnet nachher weiter. Das gibt zwar keine durchaus zutreffenden Zahlen, aber sie sind eben genau genug und unendlich viel genauer, als wenn man ohne alles Zählen die Schätzung der Anzahl bloß nach dem Eindruck aufs Auge unternehmen wollte.

Der Zweck eines solchen Zählens ist nun der, die Anzahl zu er-

mitteln. Kirchmann behauptet zwar, dass man nur den Ort in der Zahlenreihe finden will und das Verhältnis zur Zehn, dass man eine bestimmte Vorstellung von der Anzahl bereits habe. Nach unserer Ansicht muss man zwar den Ort in der Zahlenreihe wissen, um die Anzahl zu erfahren, aber das erstere ist keineswegs der eigentliche Zweck des Zählens. Wenn der Feldwebel seine Soldaten zählt, der Schafhirte seine Schafe, der Gänsejunge seine Gänschen etc., so wollen sie alle einfach die Anzahl ermitteln, um zu wissen, „ob sie sie alle haben“, und es ist ihnen sehr gleichgiltig, ob die ermittelte Anzahl zwischen 23 und 25 steht, ob sie die Zehn 2 mal und noch 4 Einheiten mehr enthält, oder was sonst. Stimmt die gefundene Zahl, so sind sie zufrieden.

Wenn nun auch durch das Zählen ein bestimmtes, klares Wissen von der Anzahl vermittelt wird, so wird dadurch der sinnliche Eindruck und das sinnliche Bild doch nicht klarer. Das ist es, was auch Knilling sagen will, wenn er so nachdrücklich betont, dass die Zahlvorstellung durch das Zählen zu keiner deutlicheren, klareren, bestimmteren wird, dass der „Mengebegriff“, oder sagen wir lieber die Mengevorstellung nach dem Zählen noch ebenso unbestimmt ist, als vor demselben. Dieser Sachverhalt ist übrigens allgemein bekannt und anerkannt; kein Mensch wird meinen, dass gezählte Mengen sich anders ansehen als ungezählte, und noch weniger erwarten, dass das Erinnerungs- oder Vorstellungsbild durch das Zählen ein anderes werden soll. Man kann nun einmal nicht sehen, oder hören, oder fühlen, wie viel eine Anzahl beträgt. Auch auf andern Gebieten finden wir Ähnliches. Es wird z. B. die Sonne weder an sich, noch im Verhältnis zum Mond dadurch größer aussehen, dass man beider Entfernungen und Durchmesser weiß. Der Astronom, der alle Größen ausdehnungen auf das genaueste kennt, sieht die Himmelskörper darum nicht anders als der dümmste Bauer, dem alle diese Zahlen verborgen sind. Ebenso macht ein Balken, von dem ich die Tragkraft berechnet habe, keinen andern sinnlichen Eindruck, als er that, ehe ich diese Berechnung angestellt hatte. Wenn im Gegensatz zu Knilling von anderer Seite behauptet wird, durch das Zählen gewinne die Zahlvorstellung die größte Klarheit und Genauigkeit, so ist offenbar, dass dann das Wort „Vorstellung“ in dem Sinne von „Wissen und Kenntnis“ genommen ist, gegen welche Anwendung schwerlich vom Sprachgebrauch aus ein Einwand zu erheben sein dürfte. Da man ferner imstande ist, sich die einzelnen Acte des Zählens mit voller Bestimmtheit vor die Seele zu führen, so würde ich auch nichts darin finden, wenn

jemand behauptete, durch das Zählen sei die Menge anschaulicher geworden. Ich bin geneigt, in diesem Punkt Lüdemann-Bremen zu folgen, von dem Knilling berichtet, dass derselbe behaupte: die Zahl werde angeschaut „in, mit und unter“ dem Zählen. So ist es. Ein anderes Anschauen der Zahlen, höchstens mit Ausnahme der niedrigsten, gibt es nicht. Wenn, wie Sigwart mittheilt, Hegel sagt: „Was 4, 5 u. s. w. sei, könne nur gewiesen werden,“ so kann das nur den Sinn haben, dass man es an der Zählreihe, also durch Vorzählen, zeigen könne. Wer nicht zählen kann, dem lässt sich auch nicht weisen, d. h. so weisen, dass er es fasst, was 20 ist, und wer zählen kann, dem lässt es sich auch nur am Zählen zeigen, nicht dadurch, dass man ihm 20 bloß vor Augen, oder vor Ohren führt.

Wie jede Erfindung wird auch die Zählreihe im Laufe der Zeit Vervollkommnungen erfahren haben; einige davon sind noch geschichtlich nachweisbar. Zu solchen rechne ich die Einführung der negativen Größen oder das Hinabsteigen mit der Zählreihe unter Null, so dass, von hier aus gerechnet, nach 2 verschiedenen Richtungen gezählt werden kann. Ferner gehört dahin die Einfügung der Decimalbrüche oder das Hinabsteigen mit den Ordnungen unter die Einer. Beides erscheint ziemlich künstlich und ist erst durch die Bedürfnisse des Rechnens hervorgerufen. Als Vervollkommnungen des Zählens, die schon in der vorgeschichtlichen Zeit gemacht sind, rechne ich die Einführung des Systems. Mir ist es nicht zweifelhaft, dass die Zählreihe in ihrer Ursprünglichkeit eine gleichförmig um je eins fortlaufende, aus ungliederten Elementen bestehende Folge gebildet hat. Man hat nur „Einsen“ in ihr gekannt, keine Zehner, Hunderte etc., kurz keine höheren Ordnungen. Auch heutigen Tages gibt es, oder gab es für jeden Menschen eine Periode, wo es auch bei ihm so war. Endlich ist die Zählreihe auch nicht dem Schicksal entgangen, dass man bei ihrem Ausbau aus Mangel an Überblick über alle Consequenzen sich manche Fehlgriffe hat zu schulden kommen lassen. Namentlich hat man sich damit viel unnöthige Arbeit gemacht, dass man bei der Gliederung des Maßes, Gewichtes, der Münzen etc. ein anderes System zugrunde gelegt hat, als für das Zählen.

Wenn nun die Bedeutung des Zählens für die Zahlauffassung in Vorstehendem richtig dargestellt ist, dann möge zum Schluss hier noch die Frage aufgeworfen werden, ob diese Bedeutung in der Art und Weise, wie der erste Rechenunterricht meistens ertheilt wird, genügend zur Geltung komme. Der wahre Wert aller Theorie besteht doch schließlich darin, dass sie zu einer besseren Praxis führt.

Ein Seminarbesuch vor 30 Jahren.

Von einem Veteranen.

In der Mitte der 50er Jahre machte ich in Gemeinschaft mit einem Gesinnungsgenossen eine vierwöchentliche pädagogische Studienreise im nördlichen Deutschland. Wir besuchten mit Genehmigung und Empfehlung der Oberschulbehörde unter anderem die berühmtesten höheren und mittleren Schulanstalten einer Hauptstadt, in welcher damals schon das Schulwesen in hoher Blüte stand; die Stadt hatte um die Mitte des Jahrhunderts außerordentliche Opfer dafür gebracht, wengleich weniger für die Lehrergehälter als für die Schulbauten und die Einrichtungen. Schließlich wollten wir auch noch dem dortigen Schullehrer-Seminar einen Tag widmen. Als ein namhafter Schulmann davon hörte, fragte er uns kurz und scharf: „Was wollen Sie da?“ — „Was wir bei Ihnen und in den anderen Anstalten gewollt haben“, war meine Antwort; worauf jener versetzte: „Sie werden dort nichts sehen und hören.“ Wollte er damit sagen: „Sie werden dort nichts Neues und Gutes sehen“, — so hatte er, wie wir bald erfuhren, so ziemlich die Wahrheit getroffen. Sollte es aber heißen: Sie werden dort nichts lernen können — und zu unserer Information reisten wir doch — so sollte er sich irren. In der Vorahnung dieses letzteren Erfolges hatte ich schon das Wort Dinters auf der Zunge, mit dem er seine Zöglinge in die Welt zu entlassen pflegte: „Seht euch nur wacker in der Welt um und hospitirt fleißig in anderen Schulen. Ihr könnt überall etwas lernen, und wenn nichts Besseres, so könnt ihr wenigstens lernen, wie ihr's nicht machen sollt.“ Doch wir Provinzialen fühlten uns als bescheidene Gäste in dieser großen Stadt und deren berühmten Anstalten, und so unterdrückte ich jene vorwitzige Bemerkung.

Ehe mein verehrter Leser etwas von dem Seminarbesuche erfährt, erlaube ich mir, ihn daran zu erinnern, dass vor 30 Jahren die

Reaction allüberall in deutschen Landen eben wieder einmal in hoher Blüte stand. Zu solchen Zeiten pflegt man in staatlichen und den verwandten Anstalten gegen den Luftstrom von oben sehr empfindlich zu sein, da man dann für sie weder Geld noch Interesse hat. Das Seminar, welches wir zu betreten im Begriffe standen, war zwar keine der jüngsten derartigen Anstalten; es hatte auch bereits seit einigen Menschenaltern einen recht guten Ruf gehabt und sicherlich auch zur Lehrerbildung in jenem Lande Bedeutendes beigetragen. Allein der Staat hatte herzlich wenig für diese weitläufige Anstalt gethan. Was sie an Eigenthum besaß, stammte größtentheils aus einer edlen Schenkung des vorigen Jahrhunderts. In den ersten Jahrzehnten mochte das große Haus allen Bedürfnissen genügen; mit der Zeit war es aber für das Internats-Seminar zu klein und zugleich zu alt geworden.

Nachdem wir uns ordnungsmäßig dem Director der Anstalt vorgestellt hatten und von diesem wie überall freundlich aufgenommen waren, wurden wir von ihm zunächst in das Lehrzimmer für den sog. Nachbildungscursus gewiesen. Da die vorhandenen Seminare damals längst nicht das Bedürfnis an Lehrkräften befriedigen konnten, so mussten bekanntlich — und zwar bis in die neueste Zeit hinein — viele nicht seminarisch vorgebildete Kräfte angestellt werden, die man bald mit dem höhnischen Namen „Wilde“, bald mit dem ironischen, aber meist ernst gemeinten „Katecheten“ bezeichnete. Viele solcher „Wilden“ amtirten 5, 10 bis 15 Jahre, ehe sie eine ordentliche Prüfung bestanden. Wo es die Mittel irgendwie gestatteten, da erbatte man sich dieser „Wilden“, wenn auch nur um der diesen anvertrauten Jugend willen, indem man sie behufs Absolvirung eines sog. „Schnellcursus“ auf ein halbes, oder ein Vierteljahr in ein Seminar schickte. In N. wurden zu jener Zeit eine Anzahl bereits angestellter, aber noch nicht geprüfter oder für ungenügend befundener „Wilden“ alljährlich während der großen Sommerferien — die auf dem Lande über ein Vierteljahr dauerten — in das Seminar „abcommandirt“, um hier wenigstens einigermaßen für den Landschuldienst polirt zu werden.

Unter dem Namen „Nachbildungscursus“ fanden wir denn etwa 12 Personen als interimistische Zöglinge des Seminars, dem Anscheine nach Männer von 25—45 Jahren. Wir traten um 7 $\frac{1}{2}$ Uhr in das Classenzimmer für den Nachbildungscursus. Es war indes dort wenig von der Einrichtung einer Schulclassen wahrzunehmen, da das Zimmer zugleich als Wohn- und Ankleidezimmer diente. Es war nicht gerade klein, es war sehr lang und schmal, hatte aber nur ein

ziemlich kleines, dazu hoch angebrachtes Fenster an der einen Schmalseite; ein regelmäßiges Öffnen und Schließen desselben schien kaum möglich. Statt der Subsellen sahen wir, wie in einer Gaststube, 3 kleine viereckige Tische, um welche herum die 12 Nachbildungsschüler auf Holzstühlen saßen. Nun, für diese Einrichtungen konnten weder Lehrer noch Zöglinge verantwortlich gemacht werden. Allein wir sahen an der einen Wand die verschiedensten Kleidungsstücke hängen; in zwei Ecken standen ein Dutzend sehr schmutziger Pfeifen, die eben erst zum Morgenkaffee ihren Dienst gethan haben mussten, da noch ein verrätherischer Dunst in der Zimmerluft hing und wie ein Weihrauch die erste Tagesarbeit, eine Religionsstunde, einweihete. Neben den Bibeln und Katechismen standen noch die Tabaksdosen auf den Tischen.

Und in dieser behaglichen Atmosphäre unterrichtete an einem wunderschönen Sommermorgen ein höchstens 25jähriger Candidat der Theologie die Nachbildungsschüler im Katechismus. Der Unterricht war — wie er es doch im Seminar sein sollte — wenigstens insoweit „vorbildlich“ für die jungen Lehrer, als ordnungsmäßig gefragt und geantwortet, also förmlich katechisirt wurde, wenn auch eben nicht in entwickelnder Weise. Es machte auf uns aber einen höchst peinlichen Eindruck, zu sehen, wie diese alten Knaben ihre von langjähriger Feldarbeit schwierigen und breiten Hände nach Schulkinderart in die Höhe richteten, wenn sie glaubten eine Antwort geben zu können, und vollends, wie sie dabei von dem Herrn „Candidaten“ in optima forma abgekanzelt wurden, wenn diese falsch oder nicht nach seinem Sinne waren, oder wenn einer eine ungehörige Bewegung machte.

Es wurde eben das „hochwichtige“ Katechismusthema von der Höllenfahrt Christi behandelt. Nachdem der Herr Candidat einige dogmengeschichtliche Erläuterungen in theologischer Fassung über die Zeit und das Wesen der Höllenfahrt gegeben hatte — die ohne Zweifel für seine Zuhörer ebenso praktisch wie erbaulich gewesen sein müssen, wenigstens nach der gespannten Aufmerksamkeit bei einem so hochinteressanten Thema zu schließen — stellte er die directe Frage an einen älteren Lehrer: „Weshalb ist Christus nieder gefahren zur Hölle?“ Dieser antwortete nach einem Blick in die bereits aufgeschlagene Bibel, auf Grund der schon gelesenen einzigen betreffenden Schriftstellen 1. Petr. 3, 19 und 4, 6: „Er hat den Geistern im Gefängnis (der Unterwelt) das Evangelium (von der Gnade Gottes in Christo) gepredigt.“ Ich bitte meine verehrten Leser, diese Antwort nebst den eingeklammerten Erläuterungen mit dem

Wortlaut jener Schriftstellen zu vergleichen. Der Herr Candidat aber versetzte ziemlich erregt: „Also die Erlösung soll er ihnen angekündigt haben? Nimmermehr: die Verdammnis hat er den vor ihm Gestorbenen angekündigt, und diese predigt er den Unbußfertigen noch alle Tage.“

Ein schwacher Versuch des etwa 40jährigen Nachbildungsschülers, jene Schriftstellen zu Gunsten seiner milderen Ansicht zu deuten, wurde von dem Herrn Candidaten in der brüskesten Weise abgewiesen.

Und dann folgten noch einige Hiebe auf den ungläubigen Rationalismus.

Der junge theologische Eiferer mag noch manches vernünftige oder erbauliche Wort geredet haben; es ist aber vollständig aus meiner Erinnerung geschwunden; nur die Absurdität hat sich unvertilgbar darin festgewurzelt, wie das immer zu sein pflegt. Lehre oder predige die allerschönsten und gehaltvollsten Wahrheiten: sie haben ein verhältnismäßig kurzes Leben bei dem Hörer. Aber sage eine Dummheit oder Abgeschmacktheit, so hast du dich im Gedächtnisse deiner Zuhörer verewigt, freilich eben nicht zu deinem Vortheil; dein Bild steht verzerrt vor ihrer Seele. Wer diese psychologische Erfahrung an sich und seinen Collegen glücklicherweise noch nicht gemacht hat, der kann sich aus den Satiren aller Zeiten davon überzeugen, von den „Briefen der Dunkelmänner“ an bis auf die letzte Nummer des „Kladderadatsch“. Theologen haben in allen Jahrhunderten der Religion, die in erster Linie Herzens- und Lebenssache ist und bleiben sollte, durch nichts mehr geschadet, als durch blinden Eifer oder Absurditäten.

Die zweite Stunde führte uns in die Seminar-Übungsschule, und zwar in die erste Mädchenklasse, die sich gleichfalls in einem ziemlich dunklen, niedrigen und dazu gleich schmutzigen Local befand. Der Staub lag fast ein Centimeter hoch auf den Subsellen und selbst auf einem schönen Clavier, und doch war es die erste Schulstunde nicht allein am Tage, sondern in der Woche. Das Zimmer lag voller Papierschnitzel und Abfälle. Ein nicht mehr junger Seminarlehrer war im Begriff, den Musterunterricht für etwa 7—8 Seminaristen zu geben, der, wie wir später zu unserem Befremden hörten, im Rufe besonderer Tüchtigkeit, ja der Gelehrsamkeit in verschiedenen Gebieten stand. Er hielt hier aber eine Religionsstunde, wenn ich recht behalten habe, über das Evangelium vom ungerechten Haushalter, Luc. 16, wie sie unpädagogischer kaum gedacht werden kann. Er sprach, wie er einleitend für uns

bemerkte, nun schon die zweite Stunde über das Thema, und er kündigte später, gewiss zum Schrecken aller Hörer, noch eine dritte Stunde über dasselbe an, „da die Kinder noch nicht alles verstanden zu haben schienen“. Das war freilich sehr wahr, aber auch nicht zu verwundern; einmal weil dieses Evangelium bekanntlich zu den allerschwierigsten und, ich möchte glauben, zu den für Kinder sehr wenig fruchtbaren gehört, und dann weil der Lehrer nur im Anfange der Lection überhaupt einige Fragen stellte, auf welche die Kinder kaum einige Antworten zu geben wagten, und nach völliger Ignorirung dieser Antworten schon nach wenigen Minuten derart ins „Reden“ kam, ja in einen so feierlichen und salbungsvollen Kanzelton verfiel, dass es für die Kinder reinweg unmöglich war, ihm darin über $\frac{3}{4}$ Stunden lang zu folgen. Selbst die hospitirenden Seminaristen, die hier einen lebensvollen Religionsunterricht und praktische Methodik studiren sollten, langweilten sich offenbar auf grässliche Weise bei dem feierlichen Pathos des Herrn Lehrers, der nicht einmal Theologe war, aber offenbar sich aus theologischen Werken präparirt hatte, die gewiss nicht für die Volksschule geschrieben waren. Das erste Wort, das sich meinem Freunde und mir beim Austritt aus der Classe gleichzeitig auf die Lippen drängte, lautete: Was hat er gesagt?

Diese Lection erinnert mich an eine ähnliche, die ich mehrere Jahre später bei einem etwa 40jährigen körperlich robusten Lehrer hörte, dessen Inspector ich eben geworden war. Er wirkte mit großem Eifer und nicht ohne allen Erfolg in einer Armenschulclasse von etwa 120 Kindern. Indem er sich mir offenbar von der vortheilhaftesten Seite vorstellen wollte, „predigte“ er zwei volle Stunden hintereinander, zuerst Religion, dann Geographie. Der mit lautester Stimme unter Begleitung der lebhaftesten Gesten sprechende Lehrer unterbrach den monotonen Vortrag nur dann und wann durch eine Frage, die überdies in der Hitze des Gefechts oft so ungeschickt angebracht wurde, dass sie in der Regel unbeantwortet blieb. Als ich den schweißtriefenden Herrn nach solcher zweistündiger Standrede ersuchte, endlich doch einmal eine längere Pause zu machen, begriff er meine Absicht so wenig, dass er fragte: „Warum denn?“ „Wenigstens um der armen Kinder willen“, antwortete ich. „Gut denn“, versetzte er beruhigt, „ich glaubte, Sie wünschten es um meinetwillen. Ich versichere Ihnen aber, dass ich so noch wol 4 Stunden lang fortfahren könnte. Sie glauben gar nicht, welche Beredsamkeit man bei solchen stumpfsinnigen Kindern aufwenden muss!“ O sancta simplicitas!

Der gute Mann hat sich seitdem redlich bemüht, maßvoller und

geschickter zu lehren. Allein er starb noch in den 40er Jahren an einem Halsleiden.

Der Seminarlehrer, bei dem wir während der Religionsstunde mit den Kindern geschwitz hatten, führte uns dann in eine Seminarclassen, wo er Naturgeschichte zu lehren hatte. Auch dieses Classenzimmer war lang, schmal und dunkel. Es enthielt außer einem einfachen Katheder und ein paar Stühlen für uns Gäste nur eine lange Bank längs der dem Katheder gegenüber befindlichen dunkeln Wand, aber keinen mit der Bank verbundenen Tisch, auch keine Rückenlehnen ausser der Wand selbst, so dass die auf dieser langen Bank sitzenden 18—20 Zöglinge — die, soviel mir erinnerlich, einen einjährigen Cursus für Landschulen bildeten — nicht imstande waren, sich Notizen über das Gehörte zu machen. Auch hatten sie kein Buch in der Hand.

Der Unterricht begann. Der Lehrer hatte einen kleinen Kasten mit Mineralien vor sich, aus dem er den Zöglingen während des Vortrages dann und wann ein Steinchen von ferne zeigte. Es saß aber kein Schüler so nahe, dass er von der Structur des auf dem Katheder vorgezeigten Minerals irgendetwas unterscheiden konnte. Gefragt wurde kein Wort; die Zuhörer blieben stumm wie in der Kirche. Der Lehrer schien es aber auch geflissentlich auf eine feierlich-ernste Kirchenstimmung bei ihnen abgesehen zu haben. Er behandelte nämlich die brennbaren Mineralien oder die Brenze, wie er sie nannte, mit den Erwachsenen nicht anders als er das Evangelium vom ungerechten Haushalter mit den Kindern behandelt hatte: er predigte wieder in derselben gespreizten, hochtrabenden und gelehrt scheinenden Weise. Der ganze Monolog lagerte sich aber einer dunklen Wolkensäule gleich zwischen dem Katheder und den Sitzen der Zuhörer, ebenso gestalt- und formlos wie geheimnisvoll mystisch, nur ab und zu durch einen Blitzstrahl zerrissen, der indes weniger erleuchtete als blendete, so dass der eine oder andere gutmüthige und beschränkte Hörer den Herrn Lehrer doch für ein großes Licht halten mochte. Statt von dem Wert und Gebrauch der fraglichen Mineralien zu sprechen, verbreitete er sich über die Weisheit des Schöpfers, die an denselben offenbar würde. Was aber meinen feinsinnigen Freund, der ein sehr bedeutender Naturkenner war, am meisten anwiderte, war die salbungsvolle und hochmüthige Kritik, welche der superkluge Seminarlehrer bei solcher harmlosen Gelegenheit an den Männern der Wissenschaft jener Tage, an Moleschott, Carl Vogt und ihren Genossen übte — des letzteren Flugschrift „Köhlerglaube und Wissen-

schaft“ hatte eben die Geister aufgerührt — und das Bemühen, nach theosophischer oder naturphilosophischer Art geheimnisvolle Kräfte oder Bilder in den Mineralien zu finden und damit die künftigen Lehrer für die Bedürfnisse der Landschule auszurüsten. Von Betheiligung am Unterrichte konnte überall keine Rede sein. Wie es selbst mit ihrer Haltung gegen Ende der Stunde aussah, kann sich jeder erfahrene Lehrer sagen.

Im Gegensatze zu solchem hochtrabenden Confusionsrath hatten wir dann noch in der vierten und letzten Stunde die Freude, einen schlichten, aber tüchtigen Schulmeister in der Seminararbeit zu hören. Er führte uns eine biblische Geschichtslection aus der Apostelgeschichte vor: das betreffende Capitel wurde von den Seminaristen ausdrucksvoll gelesen; dann wurde in entwickelnder Weise und unter wackerer Betheiligung der Schüler der Grundgedanke aufgesucht, das Ganze in übersichtliche Theile zerlegt, jede Dunkelheit und Schwierigkeit aufgeklärt und schließlich das Ganze noch einmal im Zusammenhange und in freierer Form vorgetragen, wobei man überall die Bedürfnisse der Volksschule berücksichtigte. Ich bin überzeugt, dass wir bei längerem Verweilen in der Anstalt noch viel mehr Gutes als Schlechtes wahrgenommen hätten; allein wir hatten für den Tag genug und zu viel gehört und gesehen und schiedem, durch die letzte gute Lection nun halb ausgesöhnt und befriedigt aus der alten Anstalt, die fortan in unsern Augen sehr viel von ihrem bisherigen Nimbus eingebüßt hatte.

Ich gebe gerne zu, dass wir durch das, was uns in den letzten Wochen geboten war, einigermaßen verwöhnt worden waren und dass wir unklug daran thaten, den Besuch gerade dieser Lehranstalt bis zuletzt zu verschieben. Wir hatten mehrere bedeutende Meister gehört, deren begeisternde Bilder noch heute mir ebenso lebendig vor der Seele schweben wie jene abschreckenden Zerrbilder des Seminars. Jahrelang konnte ich mich eines gewissen Unmuths nicht erwehren, wenn ich das, was ich dort gesehen und gehört hatte, verglich mit den idealen Vorstellungen, die ich mir schon frühzeitig von solchen Musteranstalten machte. Mit der Zeit habe ich denn freilich auch milder urtheilen lernen. Vergessen wir nicht, in welcher traurigen Lage sich das Volksschulwesen nebst dem Seminarwesen in mehreren deutschen Ländern bis zur Mitte dieses Jahrhunderts und noch darüber hinaus befand; die Staatsbehörden hatten wenig Neigung, sich desselben anzunehmen, da sie doch ja kein Geld dafür hatten. Die geistlichen Behörden, denen leider die Anstalten gewöhnlich unter-

stellt waren, waren durchweg gleichfalls mittellos und auf die Wohlthätigkeit frommer Privatleute oder Collecten angewiesen. So war es denn kein Wunder, dass sie auch für die kärglich dotirten Seminar-dienste selten die ausgezeichnetsten Kräfte zu gewinnen vermochten und ebensowenig, dass man in den maßgebenden Kreisen bei Besetzung solcher Stellen zunächst auf eine correcte politische und religiöse Gesinnung statt auf pädagogisches Geschick sah oder in beschränkter Auffassung der Verhältnisse das letztere als selbstverständlich in der Gesinnungstüchtigkeit beschlossen wähnte. Manche von Haus aus wol beanlagte Seminarlehrer mögen unter solchen Verhältnissen in ihrem schweren Berufe vereinsamt und verkümmert sein. Und die Herren Candidaten, welche diese und andere Schuldienste doch nur als Übergangsstadien für die besseren Kirchendienste anzusehen hatten, pflegten in der schwierigen Seminararbeit weder warm noch heimisch zu werden. Aber an den Folgen solcher Zustände krankt noch heutigen Tages das deutsche Volksschulwesen. Dr. X.

Die einclassige Volksschule.

Von *J. Hufschmidt*.*)

Mit dem Namen „einclassige Schule“ wird diejenige Schulart bezeichnet, welche unter einem einzigen Lehrer die sämtlichen schulpflichtigen Kinder einer Gemeinde vereinigt, damit sie von ihm unterrichtet und erzogen werden.

Die meisten Volksschulen in Städten und Dörfern waren bei ihrer ersten Einrichtung einclassig. Erst wenn die Zahl der Schüler gar zu groß wurde, dachte man an eine Theilung derselben, an die Einrichtung einer neuen Schule oder Schulclassen und an die Anstellung eines neuen Lehrers.

Nicht selten sträubte sich der alte Lehrer gegen diese Änderung; denn da das Schulgeld von den seine Schule besuchenden Kindern seine Haupteinnahme bildete, so verschlechterte sich seine Stelle durch die Anstellung eines zweiten Lehrers. Man sann daher auf Mittel, durch einen Lehrer möglichst viele Schüler unterrichten zu können. So entstand in England der Lancasterianismus — ein Lehrer unter 1000 Schülern. Auch in Deutschland wurde er nachgeahmt; aber bald verwarf man den geistlosen Helferdienst. In Dänemark versuchte man, eine Verbesserung der Lancasterschule unter dem Namen „wechselseitige Schuleinrichtung“ lebensfähig zu machen. Es ist nicht gelungen. Im Bergischen, am Niederrhein und in der Grafschaft Mark wusste man sich in anderer und besserer Weise zu helfen. Die Lehrer nahmen, wie es die Handwerker, Fabrikanten und Kaufleute ihrer Umgebung thaten, Lehrlinge an und bildeten sie allmählich zu Gesellen und Meistern aus. Das ging so: Wenn ein Lehrer in seiner einclassigen Schule einen Knaben hatte, der Anlagen zeigte und Lust hatte, Lehrer zu werden, so unterrichtete ihn der Lehrer, und, darum angesprochen, vielleicht auch der Pfarrer, wöchentlich einige Stunden privatim, um ihn in seinem Wissen zu fördern. In der Schule musste er dem Lehrer namentlich beim Unterrichte der Kleinen zuhören und zusehen, und dann auch das Gesehene und Gehörte unter Aufsicht des Lehrers üben. So vorbereitet trat dann im Alter von 16, 17 Jahren der junge Mensch als Gehilfe in die Unterclassen einer zwei- oder mehrclassigen Schule. Wenn der

*) Vgl. „Päd.“ VI, Heft 8, S. 500. Diese Abhandlung, die letzte des wackeren Hufschmidt, hat leider lange warten müssen, bis sie Raum fand, ist aber keineswegs veraltet.

Lehrer selbst sein Fach verstand und Zeit und Mühe nicht schente, seinem Gehilfen theoretisch und praktisch unter die Arme zu greifen; und wenn dieser der Unterweisung sich freute und die Rathschläge mit Ernst befolgte: so war für die Jugend des Dorfes unter den damaligen Verhältnissen sehr gut gesorgt.

Im Lanfe der Jahre hat die Zahl der einclassigen Schulen sehr abgenommen, indes wird in solchen in Deutschland immer noch die Majorität der Kinder unterrichtet. Die einclassige Schule und ihre Lehrer verdienen also jedenfalls eine hohe Beachtung; meines Erachtens wird sie ihnen in entsprechendem Maße durchaus nicht zutheil, und ich wünsche, dass die nachfolgenden Zeilen an maßgebenden Stellen Eindrck machen und der einclassigen Schule und ihren Lehrern volle Aufmerksamkeit verschaffen möchten.

Vor Dr. Falks Schulregiment gab es auch in den gesegneten westlichen Provinzen noch einclassige Schulen mit 120—200 Schülern. Dass er hier dafür gesorgt hat, dass Schüler und Lehrer in bessere Verhältnisse gekommen sind, soll ihm nicht vergessen werden. Es ist nicht sein bestes Werk als Unterrichtsminister, aber dieses schon wird ihm in der Geschichte trotz allen Pfaffengeschreies einen Ehrenplatz sichern. Jetzt sind mir keine einclassigen Schulen mehr bekannt, welche mehr als 100 Schüler haben. Selbst im Ravensbergischen, dem Eldorado der evangelischen Orthodoxie, soll es keine Schule mehr geben, in welcher ein Lehrer mehr als 100 Kinder unterrichtet. Aber die Kinder des Lichtes sind dort klüger in ihrem Geschlecht, als die Kinder dieser Welt und wissen sich zu helfen. Es werden Halbtagschulen eingerichtet; der Lehrer unterrichtet die eine Hälfte der Schüler des Schulbezirks am Morgen, die andere am Nachmittag. Es sind nie mehr als 80 Schüler in der Classe und doch werden 120—160 von einem Lehrer unterrichtet. Herr von Gossler soll indes nicht geneigt sein, dieses Unwesen noch länger existiren zn lassen. 80 Schüler sollen eigentlich das Maximum für einen Lehrer sein, und wir können nicht umhin, es hier auszsprechen, dass es ein Unrecht gegen die einclassige Schule ist, sie betreffs der Anzahl der Schüler mit den einzelnen Classen mehrclassiger Schulen gleichzustellen. Wenn für die einzelne Classe einer mehrclassigen Schule 80 das Maximum ist, so sollte dieses für eine einclassige Schule nnr 60 betragen.

Versuchen wir es nun, uns mit der einclassigen Schule in normalen Verhältnissen und mit der Aufgabe ihres Lehrers genauer bekanntzumachen!

Von den 80 Schülern einer solchen Schule werden bei achtjähriger Schulzeit im Durchschnitt jährlich 10—12 entlassen und 12—15 neu aufgenommen werden. Man könnte daraus folgern, dass in derselben acht Abtheilungen sein müssten. Dies würde aber nur dann nothwendig sein, wenn alle Schüler gleich beanlagt wären, alle denselben Fleiß besäßen und in derselben Weise regelmäßig die Schnle besuchten. Die Verschiedenheiten, welche in diesen Punkten in jeder Schule vorhanden sind, machen eine Verringerung der Abtheilungen möglich; weniger als vier Abtheilungen aber werden sie selten haben können.

Wer mit der Unterrichtstechnik und mit dem Schulhalten nicht genau vertraut ist, der wird zwar begreifen, dass jede dieser vier Abtheilungen besonderen Unterricht haben mnss; aber es wird ihm leicht begegnen, dass er den Schluss macht, von der Unterrichtszeit komme auf jede Abtheilung nur der vierte Theil, von 30 wöchentlichen Stunden also $7\frac{1}{2}$ Stunden. Er wird daraus weiter folgern, dass in einer vierclassigen Schnle, wo jede Abtheilung

30 Stunden Unterricht für sich hat, viermal so viel von den Schülern müsse gelernt werden. Die einclassige Schule wird ihm als eine jämmerliche Schulinrichtung erscheinen.

Wer mit Unterricht und Erziehung in der Elementarschule genauer bekannt ist, dem erscheint die Sache weniger schlimm. Er weiß, dass der Lehrer einer Classe einer vierclassigen Schule auch nicht immer mündlich Unterricht ertheilt, sondern dass er auch unter seiner Aufsicht üben lässt. Solche stille Übungen nun müssen die übrigen Schülerabtheilungen der einclassigen Schule machen, wenn sich der Lehrer mit einer oder auch mit mehreren derselben mündlich beschäftigt. Er weiß ferner, dass in manchen Gegenständen ganz zweckmäßig zwei Abtheilungen an demselben Unterrichte theilnehmen können und dass durch die Combination für beide Abtheilungen an Unterrichtszeit gewonnen wird. Aber er weiß auch, und selbst Laien muss dies einleuchten, dass mit der Anwendung dieser Mittel der Lehrer der einclassigen Schule weit höhere Anforderungen an sich stellt, als der Lehrer einer Classe einer mehrclassigen Schule an sich zu stellen braucht. Er muss, während er eine oder zwei combinirte Abtheilungen unterrichtet, drei oder zwei Abtheilungen still beschäftigen. Während er unterrichtet und die am Unterricht beteiligten Schüler im Auge hat, darf er auch die übrigen nicht unbeobachtet lassen, und es wird selten eine solche Unterrichtsstunde vorübergehen, in welcher er nicht durch diese gestört wird. Wie muss er, damit die Übungen wirklich von Nutzen für die Schüler sind, mit Umsicht dieselben auswählen, wie sehr muss er darauf bedacht sein, dass sie gründlich vorbereitet sind! Der Lehrer einer Classe kann während der Übungen unter den übrigen Schülern sein und hier und da nachhelfen, der Lehrer der einclassigen Schule ist dazu nicht imstande. Und nun die Controle derselben! Wie muss er auf Mittel sinnen, dieselbe in möglichst wenig Zeit und doch gründlich vollziehen zu können! Es liegt auf der Hand: die einclassige Schule fordert den gewandtesten und tüchtigsten Lehrer — und Erzieher.

Die Schulgemeinden mit einclassigen Schulen liegen meist weit ab von größeren Orten. Ihre Bewohner gehören meist zu den unbemittelten und wenig gebildeten Ständen. Nicht selten sind auch Roheit und Unsittlichkeit unter ihnen stark vertreten. Dazu stehen gar häufig die wenigen gebildeten Personen unter denselben von der Mehrzahl so weit ab, dass ein Verkehr beider Theile nicht aufkommen kann. Der Lehrer, welcher in einer solchen Schulgemeinde wirken soll, hat eine sehr schwierige Stellung. Sein Bildungsgrad weist ihn auf den Umgang mit den wenigen Gebildeten hin. Selten aber wird er in der äußeren Lage sein, mit diesen gesellschaftlich und familiär verkehren zu können. Auch darf er um seiner Wirksamkeit willen sich von der Mehrzahl nicht zurückziehen. Es gehört viel Lebensklugheit und ein fester Charakter dazu, um in solchen Verhältnissen das Richtige zu treffen, sich weder dem einen noch dem anderen Theile gegenüber etwas zu vergeben. Der Lehrer der einclassigen Schule muss nicht nur ein tüchtiger Lehrer und Erzieher, er muss zugleich ein lebenskluger und ein charakterfester Mann sein.

Was für Lehrer aber finden wir an sehr vielen einclassigen Schulstellen? Junge Leute, welche soeben aus dem Seminar gekommen sind. Woher kommt das? Der Hauptgrund wird jedenfalls der sein, dass die einclassigen Schulstellen fast ausnahmslos am schlechtesten dotirt sind. Viele abgehende Semi-

naristen würden lieber noch einige Zeit ohne Stelle bleiben, als die ihnen angebotene Stelle in einem entlegenen Winkel der Provinz annehmen, wenn sie frei wären. Aber sie stehen drei Jahre der Regierung zur Verfügung und müssen diejenige Stelle annehmen, welche ihnen von derselben zugewiesen wird. Natürlich machen sich die meisten wieder fort, sobald sich dazu eine Gelegenheit darbietet, und werden dann in ähnlicher Weise wieder ersetzt.

Die jungen Leute treten ihre Stellen an und finden sich einer Riesenaufgabe gegenüber. Fast keiner derselben hat jemals einen Tag in einer einclassigen Schule einem Lehrer zugesehen; einige erinnern sich vielleicht aus ihren Jugendjahren noch an das eine oder andere. Mancher würde noch vollauf zu thun haben, eine einzelne Abtheilung gut zu unterrichten und in der nöthigen Aufmerksamkeit zu erhalten, und soll nun vier Abtheilungen zugleich beschäftigen. Wenn es ihm dabei grün und blau vor den Augen wird, so ist das nicht zu verwundern. Zu verwundern aber ist es, wenn er den Mut nicht verliert, bis es ihm endlich gelingt, in das Chaos geordnete Thätigkeit und frisches Leben zu bringen. Dann steckt ein guter Kern in ihm, ihn beseelt idealer Sinn, gepaart mit energischem Willen. Er muss durchdrungen sein von der Hoheit und Verantwortlichkeit seines Berufes, und diese haben ihn gedrängt, sich durch eigenes Nachdenken, durch Studium, durch Unterhaltung mit Collegen einclassiger Schulen und durch Beobachtungen in solchen sich immer mehr in der Führung seines Amtes zu vervollkommen.

Einem solchen jungen Lehrer bleibt lange keine Zeit übrig, sich nach Vergnügungen umzusehen, auch die Sehnsucht nach denselben hat in seinem Herzen nicht aufkeimen können. Das ist ein weiterer Segen für ihn. Welche Vergnügungen sollten sich ihm auch geboten haben? Es fehlt zwar heutiges Tages auch im winzigsten Dorfe selten das Wirtshaus, und es würde in unsern Verhältnissen meist ein Mangel sein, wenn es nicht vorhanden wäre; denn der Mensch ist auf Umgang mit andern Menschen und auf Gedankenaustausch angewiesen. Beide soll das Wirtshaus vermitteln. Aber es kommt doch sehr darauf an, mit wem man Umgang pflegt, und welcher Art die Gedanken sind, die man mit andern austauscht. Soll der junge Lehrer, um Umgang zu haben, sich den Gewohnheiten und Vergnügungen seiner Altersgenossen auf dem Dorfe anschließen? Soll er sich in den Gedankenkreisen heimisch machen, in welchen die jungen Männer des Dorfes sich bewegen? Das wird ihm selten anzurathen sein. Soll er als Reformator unter ihnen auftreten? Dazu ist er selbst noch zu jung und zu unerfahren. Wenn es ihn gedrängt und er Zeit dazu gehabt hätte, Umgang und Gedankenaustausch mit Altersgenossen zu suchen und an ihren Vergnügungen theilzunehmen, so würde ihn sein ernster, idealer Sinn gegen ein Hinabsteigen in die niedern Sphären geschützt, und vom Reformiren würden ihn die Misserfolge bald abgelenkt haben.

Und doch ist ein gänzliches Sichzurückziehen von den Gliedern der Schulgemeinde auch vom Übel, weil es ihn eines wichtigen Mittels beraubt, sein Wirken zu erhöhen. Die amtliche Thätigkeit eines jungen Lehrers der geschilderten Art lässt erwarten, dass es ihm bald gelingt, sich die Liebe seiner Schüler zu erwerben. Damit hat er zugleich die Herzen mancher Eltern gewonnen. Wenn er ihnen bei passenden Veranlassungen einen Besuch abstattet, so darf er einer freundlichen Aufnahme versichert sein. Für die Unterhaltung ist der Gegenstand fast selbstverständlich, und er wird ungesucht

Gelegenheit haben, über das Zusammenwirken von Schule und Haus seine Bemerkungen zu machen.

Jeder Schulbezirk hat seine Ortsschulvorsteher. Mit ihnen ist ein Verkehr nothwendig, und da man annehmen darf, dass diese Männer zu den geachtetsten Gliedern der Gemeinde gehören, so soll der junge Lehrer ihren Umgang suchen.

Vielleicht findet er hier oder dort in seiner Gemeinde doch geistige Anregung und geistigen Genuss; aber in einer Richtung wird er ihn fast überall vermissen: über seine Schulthätigkeit wird er sich mit ihnen selten unterhalten, für diese werden sie ihm wenig nützlich sein können. Deshalb wird er sich oft nach Collegen sehnen. Wol ihm, wenn er in seiner Nähe einige, oder auch nur einen findet, welcher mit ihm sympathisirt!

Junge Lehrer von der Art des eben geschilderten gehören zu den Seltenheiten. Auch die besten Seminare entlassen ihrer jährlich nicht viele. Aus den Regulativseminaren sind ihrer nur wenige hervorgegangen. Die niedrigen Ziele, welche in ihnen den Schülern gesteckt wurden, hatten den ganz natürlichen Erfolg, dass sie ihren Sinn verengerten. Wenn die Seminaristen bloß abgerichtet wurden, die vorgeschriebenen religiösen Memorirstoffe einzupauken, und die wenigen Kenntnisse und Fertigkeiten einzuüben, welche sie auf ihre Schüler einst übertragen sollten: wie sollten sie da eine erhebende Meinung von ihrem Berufe bekommen? Und doch bleibt das Wort Schillers ewig wahr, welches er von der Menschheit sagt; auch wenn man es so umändert:

„Von deinem Berufe kannst du nie groß genug denken;
Wie du im Herzen ihn trügst, prägst du in Thaten ihn aus.“

Wer in seinen Jünglingsjahren, in den Jahren der Ideale und der Begeisterung, nicht den Willen hat, die höchsten Spitzen seines Berufes zu erreichen; der bleibt wahrscheinlich im Thale hocken, oder gelangt nur auf die angrenzenden Hügel.

Man hört auch heute noch nicht viel Rühmens von der Begeisterung der jungen Lehrer. Erklärungsgründe für den Mangel an idealem Sinn in ihren Reihen gäbe es genug. Der Geist der Regulative wird in der kurzen Zeit der Ära Falk aus den Seminaren schwerlich verdrängt worden sein — die Seminardirectoren sind nach wie vor meist orthodoxe Theologen — die wenigen neuen Lehrer von frischem Geiste und weiterem Umblick können nicht aufkommen. Anstatt dass die jungen Leute einen Blick in das weite Gebiet des Wissens und des Lebens empfangen mit der Aufgabe, diese Gebiete später im einzelnen zu erforschen, lernen sie eine Masse von Einzelheiten und sehen vor lauter Bäumen schließlich den Wald nicht mehr. Kommen sie ins Amt, so werden sie an eine Schablone gebunden; weder in noch außer der Schule können sie sich frei fühlen. — Doch kehren wir zu den Lehrern der einclassigen Schule zurück.

B, ein Seminarbruder des vorhin besprochenen jungen Lehrers, den wir der Kürze halber A nennen wollen, kommt ebenfalls an eine einclassige Schule. Die Schulgemeinde unterscheidet sich wenig von derjenigen des A. B ist ein körperlich frischer, gewandter Mensch, regen Geistes, schneller Auffassung, begabt mit Witz und Humor, ein guter Gesellschafter. Er war einer der tüchtigsten Schüler des Seminars, aber die engen Fesseln, welche ihm die

Seminarordnung anlegte, drückten ihn, und er entledigte sich ihrer nicht selten, um sich nach eigenem Belieben bewegen zu können. Er hatte das Glück gehabt, als Aspirant seinen kränklichen Lehrer eine Zeitlang unterstützen zu müssen und hatte unter dessen Anleitung und Aufsicht die einclassige Schule verwaltet. Auch die sonstigen Verhältnisse des heimatlichen Dorfes hatten mit denen seiner jetzigen Schulgemeinde manche Ähnlichkeit. Es wurde ihm daher viel leichter, als dem A, sich in seiner Schule zurechtzufinden, und er wusste auch im Umgange mit den Erwachsenen sich schneller zu helfen. Er war bald der Löwe des Tages im Wirtshause, auf der Kegelbahn und dem Tanzboden. Alles aber ging in Ehren her, er vergab sich nichts und wusste seinen Respect zu wahren. Auch seine Schule wurde bei der Revision in guter Ordnung gefunden. Das lustige Leben gefiel ihm immer besser, bis er plötzlich merkte, dass er bis über die Ohren in Schulden stak. Von Hause aus konnte er keine Hilfe erwarten, da schützte ihn vor dem Verkauf seiner Habseligkeiten einer seiner Cumpane, ein junger Bauer. B wollte sich nun von der Gesellschaft zurückziehen, aber seine Cumpane ließen ihm keine Ruhe. „Halb zog es ihn, halb sank er hin“, er ging wieder mit ihnen. Aber wie früher sein Theil an den Gelagen zu zahlen, dazu fehlten die Mittel, und — er ließ sich tractiren. Er mußte nun mehr oder weniger aus Dankbarkeit auf Wunsch sitzen bleiben und seine Späße machen, er war unter das Fußvolk gerathen. Wenn er am Morgen mit dumpfem Kopfe aufwachte, verwünschte er seine jammervolle Stellung, ging unvorbereitet und mit Unlust in die Schule, und es fehlten seinem mechanischen Thun bald die Erfolge. Eine Strafversetzung war das Ende vom Liede. Ob sie ihn gebessert hat? Ich bezweifle es.

A war drei Jahre an seiner ersten Stelle, als er zum Hauptlehrer einer dreiclassigen Schule gewählt wurde. Er hatte seine zweite Prüfung mit Glanz bestanden. In seiner Schulgemeinde war er geachtet und geliebt. Mit Hilfe eines seiner Schulvorsteher, der eine etwas höhere Bildung besaß, als seine Nachbarn, hatte er einen kleinen Leseverein gegründet, der wöchentlich einmal auf zwei Stunden in einem besonderen Zimmer des Wirtshauses zusammenkam. Nach diesen Stunden gingen sie meist noch auf eine Stunde in das gewöhnliche Wirtszimmer und unterhielten sich, wenn sie meinten, dass es für die übrigen Gäste von Interesse sein könnte, noch weiter über das Gelesene; sonst nahmen sie an der gewöhnlichen Unterhaltung theil, suchten dieselbe aber unbemerkt über das alltägliche Niveau zu erheben, was ihnen auch meist gelang, so dass allmählich die ganze Gesellschaft gehoben wurde. Diese Erfolge, welche A zum größten Theile auf seine Rechnung schreiben durfte, machten ihm seine Stellung immer mehr lieb. Auch fing er an, den Segen zu begreifen, welcher in einer einheitlichen Schulerziehung durch die ganze Schulzeit für Schüler und Lehrer liegt, sowie die Freude zu empfinden, welche es gewährt, wenn man als Lehrer auf jeder höheren Stufe die Früchte von dem ernten kann, was man auf den früheren Stufen gesäet hat.

Natürlich sprach er über diese erfreulichen Erfahrungen und Erkenntnisse mit seinem Freunde C — wir werden ihn später genauer kennen lernen — und dieser zeigte ihm noch manche herrliche Frucht, die dem Lehrer der einclassigen Schule bei längerem Bleiben in seinem Schulbezirke reifen können. Da der Einzellehrer, sagte er, seine Schüler vom 6. bis zum 14. Jahre fast täglich um sich hat, so lernt er ihre Eigenthümlichkeiten vor und nach ganz

genau kennen. Hat er sie erst überzeugt, dass er sie alle mit gleicher Liebe umfasse und keinen aus irgendwelcher Ursache vorziehe, so wird er, ohne den Vorwurf der Ungerechtigkeit in den Herzen der Schüler zu wecken, es wagen dürfen, die einzelnen nach ihrer Eigenartigkeit zu behandeln. Es wird dem Einzellehrer dadurch verhältnismäßig leicht, sich die Liebe seiner Schüler zu sichern. Jeder liebende Schüler aber ist im späteren Leben für den Lehrer ein energischer Anwalt. Jeder dieser Anwälté verstärkt des Lehrers Ansehen und erleichtert ihm seine erzieherische und seine unterrichtliche Thätigkeit.

Jede Stärkung der erzieherischen Thätigkeit eines Lehrers ist zugleich indirect eine Förderung seines Unterrichts; aber die entlassenen Schüler eines Einzellehrers nützen diesem bezüglich der Erfolge seines Unterrichtes auch direct. Jeder hat mit nur kleinen Veränderungen den Bildungsgang durchgemacht, welchen seine jüngeren Geschwister und später seine Kinder durchmachen sollen; jeder ist daher mehr oder weniger befähigt, den Lehrer zu unterstützen und wird dies aus Liebe zum Lehrer und zu den Seinigen mit Freuden thun. Was hier vom liebenden Schüler gesagt ist, das gilt mit Rücksicht auf den letzten Punkt noch in höherem Maße von der Schülerin. Dieser Unterstützung der Schule durch das Haus, verbunden mit dem innigen Ineinandergreifen des Unterrichtes in allen Fächern und durch die ganze Schulzeit hindurch, ist es wol am meisten zuzuschreiben, dass manche einclassige Schule im Können und Wissen ihre Schüler ebensoweit führt, als eine gut geleitete mehrclassige, immer aber vorausgesetzt, dass die einclassige Schule lange Zeit denselben Lehrer hat. Dass ein solcher Einzellehrer in späteren Jahren auch unter den Erwachsenen seiner Gemeinde sehr viel wirken können, wird jeder begreifen.

Höchst ungern verließ A seine Stelle, und er würde die Wahl abgelehnt haben, wenn nicht ein für sein künftiges Leben sehr wichtiger Umstand zur Annahme gedrängt hätte.

Unter den Lehrern, mit welchen A während seiner amtlichen Wirksamkeit in ein inniges Freundschaftsverhältnis getreten war, befand sich auch C, der Lehrer des Kirchdorfes, wohin die Schulgemeinde des A eingepfarrt war. Auch er hatte eine einclassige Schule, und von ihm hatte A in Betreff der Leitung seiner Schule sehr viel gelernt. C war ein angehender Vierziger, der sich aber noch mit jugendlichem Feuer für alles interessirte, was Bildung überhaupt und namentlich Volksbildung betraf. Er war vom Seminare aus in einem Alter von zwanzig Jahren an diese Stelle berufen worden, welche zu den bestdotirten der ganzen Gegend gehörte. Zu seiner Wahl hatte sein musikalisches Talent, besonders sein schönes Orgelspiel sehr viel beigetragen. Der alte Pfarrer des Ortes war ein Freund der Musik und durfte sein Spiel auf Geige und Violoncell auch vor Kennern hören lassen. Auch litt er nicht an der Einseitigkeit so vieler Geistlichen. Mit Eifer hatte er pädagogische Schriften studirt und war bei dem Lesezirkel der Lehrer seines Kirchspiels, in welchem namentlich die Schriften Diesterwegs gelesen wurden, theilhaftig. Er besuchte häufig die Schulen und hatte sich so allmählich eine nicht geringe pädagogische Bildung angeeignet. C wurde bei seinem Einzuge nicht nur freundlich aufgenommen, sondern vom Pfarrer in seinem Wirken als Lehrer wesentlich unterstützt, namentlich verdankte C es ihm, dass er die Schwierigkeiten der Leitung einer einclassigen Schule bald überwand. Der alte Pfarrer stand zu

dem jungen Lehrer im Verhältnisse eines väterlichen Freundes. Es waren genussreiche Abende, wenn sie in der Wohnung des ersteren miteinander musicierten, C Clavier, der Pfarrer Violine oder Cello spielte, und sie sich über Musik unterhielten.

In C's Schule wurde recht schön gesungen. Als im dritten Dienstjahre C's nach der öffentlichen Schulprüfung viele Väter und Mütter des Dorfes mit dem Pfarrer und Lehrer beim Kaffee saßen, leitete jener ein Gespräch über den Gesang ein, welches schließlich dahin führte, dass die Gesellschaft an den Lehrer die Bitte richtete, er möge doch einen Gesangverein aus den jungen Leuten des Dorfes, welche sich dazu qualificirten, zu bilden versuchen. Der Versuch gelang über alles Erwarten und nach ein paar Jahren gab der Verein von Zeit zu Zeit kleine Concerte und verschönerte den Gottesdienst an den hohen Festtagen durch den Vortrag kirchlicher Chöre.

C und der Pfarrer, welche sich häufig über den Verein und über die Ziele, welche durch denselben erreicht werden könnten, besprachen, hatten es von vornherein für nothwendig erachtet, das Interesse der Dorfbewohner im allgemeinen warm zu erhalten, und deshalb als passive Mitglieder auch solche Personen anzunehmen, die nicht mitsingen konnten. Der Pastor hatte sich zuerst als solches gemeldet und ihm waren die bedeutendsten Männer des Ortes gefolgt. Sie hatten natürlich auch zu den Übungsstunden Zutritt. Der Pfarrer fehlte in denselben selten, aber auch von den andern kamen manche besonders an denjenigen Abenden, an welchen ein neues Lied angefangen werden sollte. Dies wurde in der Stunde vorher bezeichnet, und die Sänger hatten die Pflicht, dasselbe genau anzusehen und den Text auswendig zu lernen. Wenn die Gesellschaft nun versammelt war, so ersuchte der Lehrer, es möge jemand den Text einmal schön vortragen. Dann wurde der Inhalt desselben eingehend besprochen. Gewöhnlich leitete der Lehrer diese Besprechung, oft aber bat sich auch der Pfarrer vorher die Erlaubnis dazu aus, und man freute sich auf solche Abende ganz besonders, denn der Pfarrer verstand es gar meisterhaft, namentlich die jungen Leute zu freier Äußerung ihrer Meinung zu veranlassen und zu witzigen und humoristischen Bemerkungen herauszufordern.

Dann folgten die Vorführung und Besprechung der Composition und die Einübung.

Es begreift sich leicht, dass solche gesellige Abende durch ihre Zusammensetzung und durch ihren Inhalt auf die Theilnehmer an denselben einen das Gemüth und die Sitte veredelnden Einfluss haben mussten, und man sah bei den Dorfconcerten nicht selten die hervorragendsten Personen der benachbarten Kreisstadt.

Da auch die Häuslichkeit des Lehrers C die angenehmsten Seiten bot, so wird es jedermann natürlich finden, dass A sich zu demselben hingezogen fühlte, und viel in dessen Hause verkehrte. Bald sollte es auf ihn noch eine stärkere Anziehungskraft äußern. Gleich bei seinem ersten Besuche hatte die sechzehnjährige Tochter C's seine Aufmerksamkeit erregt. Genauere Beobachtung ihres Benehmens und ihrer geräuschlosen Thätigkeit hatte dieselbe gesteigert. Als sie nach etwa einem Jahre zu einer befreundeten Familie in der Stadt kam, um das Leben in anderen Verhältnissen kennen zu lernen, vermisste er bei seinen Besuchen etwas. Sie war etwa ein halbes Jahr vor seiner Erwählung an die dreiclassige Schule zurückgekehrt, und er hatte bald die Über-

zeugung gewonnen, dass es ein hohes Glück für ihn sein würde, wenn sie ihn als Gattin durchs Leben begleiten wolle. Ein Zufall offenbarte ihm, dass in ihrem Herzen gleiche Gefühle für ihn vorhanden waren.

Er hatte bis dahin über die Höhe seines Einkommens nie nachgedacht, es reichte ja vollständig aus, seine Bedürfnisse zu befriedigen; jetzt dachte er darüber nach und seine Berechnung zeigte ihm deutlich, dass er mit demselben einen Hausstand nicht gründen könne.

Das war der Umstand, welcher ihn zur Annahme der Wahl drängte. Doch hatte er zuvor noch Schritte gethan, um diesen Drang abzuschütteln. Er offenbarte seinem Collegen das Verhältnis, in welchem er zu seiner Tochter stand, und den Conflict, in welchen die Liebe zu seiner Stelle und der Wunsch, seine Tochter als Gattin heimzuführen, miteinander gerathen seien. C erklärte ihm, dass er ihn freudig als Schwiegersohn begrüßen würde, und seine Anhänglichkeit an seine Schulgemeinde nur loben könne. Sie sannnen gemeinsam darüber nach und C schlug vor, A möge sich an seinen Schulvorstand wenden mit der Bitte, sein Gehalt auf 1500 Mk. zu erhöhen, dann wolle er bleiben, obschon er in der ihm angebotenen Stelle noch bedeutend mehr Einkommen hatte.

A ging sofort auf diesen Vorschlag ein, und der Schulvorstand, Pfarrer und Amtmann an der Spitze, freuten sich schon, den tüchtigen und liebenswürdigen Lehrer ihrer Gemeinde erhalten zu können. Man zweifelte nicht daran, dass die Schulrepräsentation sich mit ihnen einverstanden erklären würde. Sie hatten sich geirrt. Jetzt zeigte es sich, dass niemand imstande ist, es allen recht zu machen. Einige erinnerten sich jetzt, dass A immer so vornehm gethan habe, andere ärgerte es, dass er sich nicht aus ihrem Dorfe eine Frau gesucht, und noch andere meinten, sie wollten schon wieder einen ebenso guten, ja einen noch besseren Schnlmeister bekommen.

A kündigte. Mit schwerem Herzen nahm er von seinen Schülern Abschied, und eine große Zahl von Eltern bewiesen ihm vor seiner Abreise und später noch ihre herzliche Zuneigung in rührender Weise.

Die durch A's Weggang vacant gewordene Lehrerstelle wurde öffentlich ausgebaut, aber es meldete sich niemand. Man musste an die Regierung das Gesuch richten, von den demnächst abgehenden Seminaristen einen für die Stelle zu bezeichnen. Weil sie mit ihrem Gesuche zu spät kamen, war nnr noch ein einziger nicht versehen. Diesen schickte die Regierung.

D war, was man einen frommen Hals nennt. Er leistete nach Kräften, d. h. sehr wenig, denn seine Kräfte waren gering. An Gefälligkeit und Bescheidenheit aber that es ihm keiner zuvor. Wie man ihn hatte aufnehmen können, begriffen seine Mitschüler und die meisten Lehrer nicht. Eine Ahnung ging ihnen auf, als sie erfuhren, dass er von einem sehr pietistischen Pfarrer für das Seminar war vorbereitet worden, und dass der Seminardirector mit diesem ein Herz und eine Seele war. Auch musste jeder zugeben, dass im Seminar weder bei Lehrern noch Schülern ein einziger war, welcher die biblischen Geschichten, den Katechismus, die Perikopen und die 80 regulativen Kirchenlieder so genau und bestimmt wörtlich auswendig wusste, wie D. Auch Bibelsprüche barg sein Gedächtnis in großer Zahl, nur führte er sie oft an, dass sie passten, wie die Faust aufs Auge. Die Gedichte, welche in der Literaturgeschichte besprochen wurden, wusste er gewöhnlich am schnellsten

auswendig. Zuweilen spielte ihm das gedankenlose Einlernen allerdings einen Schabernack. So sprach er, als er „Der König in Thule“ recitirte, ganz ernsthaft in der zweiten Strophe: „Die Augen gingen ihm über, so oft trank er daraus“ — und begriff nicht, warum darob ein homerisches Gelächter erscholl.

Dieser Mann wurde bestimmt, A's Werk fortzusetzen. Es war angeordnet, dass D an einem Montagabende in dem Kirchdorfe eintreffen, sich dem Pfarrer vorstellen und in dessen Gesellschaft am andern Morgen zu seiner Schule wandern solle, um dort eingeführt zu werden. Als der junge Mann in des Pastors Zimmer trat, waren dieser und C am Musiciren. D überreichte ein Schreiben der Königlichen Regierung, in welches das Zeugnis des D eingeschlossen war. Als der Pfarrer dasselbe gelesen hatte, verfärbte er sich und reichte es stumm seinem Nachbar; dann bot er dem Gaste einen Stuhl und lud ihn zum Sitzen ein. C wollte sich entfernen, der Pfarrer aber bat ihn zu bleiben und stellte die Herren einander vor. Darauf versuchte der Pastor ein Gespräch in Gang zu bringen, dem jungen Mann war aber kein Gedanke zu entlocken. Der Pastor sagte daher: „Sie sind gewiss ermüdet“, und rief eine Magd, den Herrn in sein Logis zu begleiten und dem Wirte zu sagen, derselbe sei der neue Lehrer von X. Als sich die Thüre hinter ihnen geschlossen hatte, sagte tief seufzend der Pastor: „Ich fürchte, die Gemeinde X wird für ihren Geiz sehr hart bestraft.“

D fing an, Schule zu halten, und hatte die schöne Ordnung in derselben bald in die vollständigste Confusion umgewandelt. In Religion fand er die Kinder sehr zurück und es begann ein eifriges Memoriren. Außerdem wurde gelesen, geschrieben, gerechnet, alles aber mechanisch. Geographie und Geschichte wurde dictirt und auswendig gelernt. Ihre auswendig gelernten Pensa aber konnten von den Schülern hergeschnurrt werden, dass es Staunen erregen musste.

Am Tage der Einführung war eine Sitzung des Lesevereins; der Pfarrer und Lehrer D nahmen theil an derselben, letzterer aber hörte stumm zu und meldete sich nie zur Aufnahme. An der Gesellschaft seiner Altersgenossen nahm er einigemal theil, mied aber bald dieselbe, weil er doch merkte, dass man darauf ausging, ihn zu hänseln. Am liebsten unterhielt er sich mit alten Frauen, und saß abends gern mit der Pfeife beim Glase Bier und plauderte mit den Gästen über Rüben und Kartoffeln, über die Ernteaussichten und dergleichen, wovon er das eine und andere wusste, da er in bäuerlichen Verhältnissen aufgewachsen war.

Nach einem Schulbesuche, welchen der Schulvorstand bei D ein halbes Jahr nach dessen Amtsantritt abgestattet hatte, hielt derselbe im Lesezimmer des Wirtshauses eine Sitzung ab, in welcher eine Eingabe über den Befund der Schule beschlossen und schließlich die Bitte ausgesprochen wurde, man möge den Lehrer D abberufen und der Schule einen anderen Lehrer geben.

Kaum war von dieser Eingabe dem D etwas zu Ohren gekommen, so verreiste er eines Samstags gleich nach der Schule und kam erst spät am Sonntag wieder zurück. Nicht lange nachher erhielt er den Besuch des frommen Pastors seines Geburtsortes. Dieser untersuchte D's Schule und versicherte, dass er dieselbe in der Hauptsache ganz vortrefflich gefunden habe. Er werde dies an maßgebender Stelle zur Kenntnis bringen und D möge nur

ganz ruhig sein und in seiner Weise zu wirken fortfahren. Bald darauf erschien ein geistlicher Schulrath in der Schnle zu X, der nach der Revision sich auch um die Zustände und Vorkommnisse erkundigte und den D über den Pastor und den Lehrer des Kirchdorfes befragte. Nach einigen Tagen lief eine Antwort auf die Eingabe des Schulvorstandes von X ein, in welchem demselben mitgetheilt wurde, dass nach angestellten Recherchen sich die Schnle in X der Hauptsache nach, welche doch unstreitig die religiöse Unterweisung sei, in gutem Zustande befände, und dass man die unwichtigen Mängel derselben dem Lehrer, der ja einen exemplarischen Lebenswandel führe und namentlich von allen weltlichen zur Irreligiosität führenden Bestrebungen fern bliebe, seiner Jugend wegen zugute halten müsse. Der Schulvorstand replirte zwar auf diese Antwort und wies namentlich den versteckten Vorwurf, dass in der Gemeinde zur Irreligiosität führende Bestrebungen vorkämen, mit Entschiedenheit zurück; aber die Regierung fühlte sich nicht veranlasst ihre Ansicht zu ändern.

Pfarrer und Kreisschulinspector boten nun alles Mögliche auf, um D zu einer tüchtigeren Leitung seiner Schule zu befähigen. Vielleicht wäre es der unverdrossenen Mühe und der freundlichen Behandlung des alten Pfarrers endlich trotz aller Hindernisse auch gelungen, ein mäßiges Ziel zu erreichen, da raffte diesen plötzlich der Tod hinweg; und an seine Stelle kam ein frömmelnder Zionswächter. So wurde es bald schlimmer als vorher. Der Lehrer machte sich vollständig zum Schleppenträger des Geistlichen, der ihn namentlich gebrauchte, um jeden Scandal und jeden Klatsch in seiner Gemeinde zu erfahren.

Sechs Jahre waren so nach dem Weggange A's ins Land gegangen, und in X hatte jedermann das Unglück erkannt, einen Lehrer wie A's Nachfolger zu haben; da erlöste die Gemeinde eine höhere Macht durch den Tod von ihrem Kreuze.

Um den Übelständen der einclassigen Schulen abzuhelfen, könnten etwa folgende Bestimmungen getroffen werden.*)

1. Die aus dem Seminar mit dem Zeugnis der Reife abgehenden Seminaristen müssen eine Classenlehrerstelle annehmen.

2. Jedes Jahr haben die Hauptlehrer, Kreisschnlininspectoren etc., kurz die damit von der Regierung beauftragten Personen, dieser über die Classenlehrer zu berichten, wobei namentlich auf die Eigenschaften zu achten ist, welche einen jungen Mann für eine einclassige Schule geeignet erscheinen lassen. Mit Zugrundelegung dieser Berichte bestimmt die Regierung unter Zuziehung der Seminardirectoren der Provinz, wer von den Classenlehrern „reif“ für die Ver-

*) Es ist immer ein misslich Ding, über einzelnes im Schulwesen Bestimmungen treffen zu wollen, ohne wenigstens den Geist der Schulgesetzgebung im allgemeinen zu kennen. Ich erkläre deshalb von vornherein, dass ich mir ein Schulgesetz denke, welches, wie etwa das Zürichsche, dem Volksschullehrerstande gerecht wird, indem es ihm eine Mitbetheiligung an der Schulverwaltung sichert und in die untersten Aufsichtsstellen sowie in die Seminare Leute bringt, welche dem Volksschullehrerstande angehören und ihre Befähigung zu den höheren Posten ihrer Carrière nachgewiesen haben.

waltung einer einclassigen Schule ist. Die Namen derselben werden öffentlich bekannt gemacht und dabei erklärt, dass nur aus diesen Classenlehrern und den bereits an einclassigen Schulen wirkenden Lehrern für vacant werdende einclassige Schulen dürfe gewählt werden. Die Classenlehrer, welche früher schon das Zeugnis der Reife für eine einclassige Schule erlangt haben, aber noch nicht als solche angestellt sind, werden jedes Jahr wieder mit bekannt gemacht. Jede Vacanz einer einclassigen Schule muss durch ein Pressorgan, welches in jedes Lehrers Hände kommt, mitgetheilt werden, damit die berechtigten Classenlehrer sich zu den offenen Stellen melden können.

3. Die einclassigen Schulstellen sind mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse bedeutend besser zu dotiren, als die Classenlehrerstellen.

4. Wenn ein Lehrer 20 Jahre an einer einclassigen Schule gewirkt hat, so kann ihm das Zeugnis der Befähigung für eine Hauptlehrerstelle ertheilt werden. Die Schulgemeinden dürfen nur aus diesen ihre Hauptlehrer wählen.

5. Wer 20 Jahre an ein und derselben einclassigen Schule zur Zufriedenheit gewirkt hat, erhält außer den für alle Lehrer festgesetzten Alterszulagen noch eine jährliche persönliche Zulage, solange er in seiner Stellung oder anderwärts wieder an einer einclassigen Schule angestellt wird.

Durch die Ausführung dieser Bestimmungen würde unter den Volksschullehrern eine Rangordnung hergestellt, welche das Alter und zugleich die Qualification berücksichtigte; die jungen Lehrer würden in Verhältnisse gebracht, welche ihnen für ihre wissenschaftliche und gesellige Fortbildung bedeutend mehr Gelegenheit böten, als dies bei der isolirten Stellung in einem entlegenen Dorfe der Fall ist; mit Zuversicht dürfte erwartet werden, dass nicht nur weit weniger junge Lehrer geistig oder sittlich verkommen, sondern auch, dass die Schulen in unterrichtlicher, wie erziehlicher Hinsicht gehoben würden. Schon diese in fast bestimmter Aussicht stehenden Vortheile dürften genügen, einem Vorgehen der Schulbehörden in einem der bezeichneten Weise ähnlichen Sinne das Wort zu reden, aber sie sind dennoch nur gering gegen diejenigen, welche eine weitgehende Berücksichtigung der einclassigen Schule und ihrer Lehrer haben kann.

Bevor die angedeuteten Bestimmungen in Kraft treten können, muss natürlich ein Dotationsgesetz vorhanden sein, welches drei verschiedene Gehaltsclassen festsetzt, nämlich für Classen-, Einzel- und Hauptlehrer. Diese Abstufung wird nur möglich werden, wenn der Staat die Auszahlung der Lehrergehälter übernimmt. Die Gehälter aller Lehrer steigen mit dem Dienstalter; aber sowol die Anfangsgehälter, als auch die periodischen Alterszulagen nehmen nicht nur auf die Gehaltsklasse, in welcher der Lehrer steht, sondern auch auf die örtlichen Verhältnisse Rücksicht. Dass bei der Umgestaltung die Rechte, welche der Einzelne früher erworben hat, nicht verletzt werden dürfen, versteht sich von selbst.

Die Hauptlehrer werden nach meinen Vorschlägen nur gereifte Männer sein, deren wissenschaftliche, praktische und sittliche Tüchtigkeit erprobt ist. Es lässt sich erwarten, dass sie in den meisten Fällen zu ihren jungen Collegen bald in das Verhältniß eines väterlichen Freundes treten, dessen Leitung diese sich gern anvertrauen. Dass er mit seinen Collegen Conferenzen abhält, um sich mit ihnen über den zu ertheilenden Unterricht und die disciplinarische Behandlung der Schüler zu besprechen, darf als selbstverständlich

vorausgesetzt werden; er wird dabei aber auch, an die künftige Stellung seiner Collegen als Einzellehrer denkend, recht oft Veranlassung nehmen, über Unterricht und Erziehung in der einclassigen Schule zu sprechen und sie veranlassen, zuweilen bei tüchtigen Einzellehrern zu hospitiren, kurz: sich in jeder Weise in ihrem Berufe zu vervollkommen.

Ein Volksschullehrer, namentlich ein Einzellehrer, welcher seine Schüler in körperlicher, geistiger und sittlicher Bildung zu den gesteckten Zielen führt, gehört jedenfalls zu den nützlichsten Beamten des Staates; daher sollte dieser alles aufbieten, um recht viele Männer dieser Art zu erhalten und ihnen eine befriedigende und geachtete Stellung zu sichern.

Das physikalische und chemische Experiment in der Volksschule.

Von Übungsschullehrer *Robert Schwarz-St. Pölten.*

Wie der Unterricht in der Naturlehre ertheilt werden müsse, ist heute keine Frage mehr. Alles reale Wissen basirt naturgemäß gleichzeitig auf sinnlichen Anschauungen und Reflexion des Geistes. Alle Lehr- und Lernthätigkeit in der bezüglichen Richtung beginnt also mit dem sinnlichen Was und schreitet durch rationelle Geistesthätigkeit rückwärts und vorwärts in der Kette des „Warum und Weil“ zu den Ursachen beziehungsweise Wirkungen. Durch diese doppelte — sinnliche und geistige Anschauung und durch das qualitative Vergleichen und Gruppiren der so beobachteten Erscheinungen gelangt man dann zur Kenntnis der primären Ursachen dieser Erscheinungen, zu den Naturkräften, sowie zu dem eigentlichen materiellen Ziele alles diesbezüglichen Studiums, zur Kenntnis der Naturgesetze und zur Befähigung, diese gesetzmäßigen Vorgänge im Dienste der Menschheit beherrschen und ausnützen zu können. An das Was der sinnlichen Erscheinung reihen sich also im äußeren Lehrgange noch das unter günstigen Umständen ebenfalls stets sinnliche Wie derselben, ferner das Warum, und zwar sowol in Bezug auf die Erscheinung selbst als auch auf deren eigenthümlichen Verlauf, und schließlich das praktische Wozu.

Diesen Weg, von der sinnlichen und scheinbar losen Einzelercheinung zur Erkenntnis des verborgenen Causalnexus, und vom scheinbar Zufälligen zur Erkenntnis des Gesetzmäßigen, wandelten als Autodidakten die Forscher aller Zeiten; und denselben historischen Weg wandelt heute die Schule, nur ohne Vergleich müheloser und schneller, sicherer und genussreicher.

Dass dieser Weg für die Schule der richtige sei, ist schon dadurch hinreichend ausgesprochen, dass derselbe sich für die Fortbildung der Naturwissenschaften überhaupt am fruchtbarsten erwies, ja, dass sich die eigentliche Naturforschung erst von jener Zeit her datirt, seit der die Gelehrten diesen Weg einschlugen.

Naturlehre im allgemeinen umfasst alles Wissen über die an Naturkörpern zeitlich wahrnehmbaren Erscheinungen und gliedert sich nach der qualitativen Verschiedenheit der letzteren in Physik und Chemie. Die Physik handelt von den Zustands- und Ortsveränderungen der Körper, sofern dieselben nicht auf chemischen oder vitalen Vorgängen beruhen, und die Chemie betrachtet die Veränderungen des Stoffes der Naturkörper.

Die wissenschaftliche Gliederung der Naturlehre in Physik und Chemie besteht in der Volksschule nicht förmlich, sondern nur thatsächlich; auch erscheint die Chemie nur, wo nöthig, entweder als Stütze physikalischer Lehren oder selbstständig zur Erzeugung und Vorführung gewisser Anschauungsobjecte und zur Erklärung der allerwichtigsten und alltäglichsten chemischen Vorgänge in Haus, Landwirtschaft und Gewerbe.

Nach beiden Richtungen sind im Unterrichte im allgemeinen vier Momente zu beachten: das Was, die sinnlich wahrnehmbare Erscheinung selbst, das Wie, d. i. die meist ebenfalls sinnlich wahrnehmbare, in jedem bezüglichen Vorgange sich stets gleichbleibende Art und Weise der Veränderung oder das Naturgesetz, ferner das Warum, d. i. die ursächliche Erklärung der Erscheinung in allen Stadien derselben und die primär wirkenden Naturkräfte, und schließlich das Wozu, d. i. die praktische Ausnützung, die Beherrschung und Dienstbarmachung der Naturkräfte und Naturgesetze.

Es ist wol über allen Zweifel erhaben, dass in einer Zeit, in welcher der materielle Reichthum des Einzelnen, wie derjenige ganzer Staaten, sich hauptsächlich in der sorgfältigen Ausnützung der Naturschätze und Naturkräfte begründet, — dass in einer solchen Zeit die Volksschule das Studium der Natur nach allen Richtungen mit Fleiß und Nachhaltigkeit vorbereiten und beginnen solle. In jedem Berufe und in jeder Lebenslage wird der Einzelne durch das Verständnis der Natur und durch Ausnützung ihrer Gaben sein persönliches Wolsen mehren und festigen und eventuell seine Productionsfähigkeit extensiv und intensiv vergrößern können.

Man höre hierüber T. H. Huxley: „Die Ausübung jedes Gewerbes setzt also eine gewisse Kenntnis natürlicher Ursachen und Wirkungen voraus, und die Vervollkommnung der Gewerbe und der Industrie hängt davon ab, dass wir mehr und mehr über die Eigenschaften und Kräfte der natürlichen Gegenstände lernen, und entdecken, wie wir die Eigenschaften und Kräfte der Dinge und die Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung zu unserem Vortheile anwenden können.“ — Und weiter: „Jedermann, der versuchen würde, in einem Lande, dessen Gesetze er nicht kennt, zu leben, würde bald in Unannehmlichkeiten gerathen, und wenn er bestraft, gefangen genommen, ja selbst zum Tode verurtheilt würde, würden vernünftige Leute wahrscheinlich sagen, dass er sein Schicksal durch seine Unbedachtsamkeit herbeigeführt hat. Ebenso wird jeder, welcher versucht, auf unserer Erde zu leben, ohne die Naturgesetze zu beachten, nur eine kurze Zeit darauf leben, deren größten Theil er außerordentlich unbehaglich verbringen wird“ u. s. w.

Um nun noch den formalbildenden Wert der Naturlehre als Unterrichtsgegenstand zu charakterisiren, genügt schon der Hinweis auf den Wert der Realien und namentlich der inductiven Wissenschaften für die Verstandes- und Gemüthsbildung. Sinnenthätigkeit und das durch dieselbe hervorgerufene Wirken der Erkenntniskräfte ist und bleibt das wahre Fundament aller Bildung. Kein völliges Verstehen des Seins ferner ohne Kenntnis des Werdens, und — mit Bezug auf die Erziehungs- und Unterrichtsobjecte — kein Werden ohne Sein.

Über die specielle Stoffauswahl entscheiden die beiden Fragen: Was kann die Volksschule mit ihren Mitteln bewältigen? und — Wessen bedarf dieselbe mit Rücksicht auf ihre Zwecke? Da die bezügliche Antwort im allgemeinen

durch behördliche Bestimmungen gegeben ist, so bedarf es für den Lehrer hinsichtlich der detaillirten Ausarbeitung der betreffenden Titel nur der Mahnung, Maß zu halten und logisch anzuordnen. Die physische Umgebung des Schülers sei die hauptsächliche und primäre Fundgrube für den Anschauungs- beziehungsweise Lehrstoff, und die Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler, auf den praktischen Wert und auf eine gewisse Systematik in der Vorführung (namentlich auf der Oberstufe) bilde den Führer bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes. Darin und in der Gründlichkeit des Unterrichtes liegen gleichzeitig Anregung und Befähigung zu selbstständigem Beobachten, zu eigener Weiterbildung, also der eigentliche Zweck des Unterrichtes.

Nun fragt es sich, ob der Schule jene reale Anschauung, auf welcher der ganze Unterricht zu fußen hat, in ausreichendem Maße zu Gebote stehe. Dem Anscheine nach müsste man hier verneinend antworten. Denn einerseits ist die Stätte der Naturgewalten und Naturgesetze der ganze ungemessene Weltraum, und andererseits binden sich die bezüglichen Naturerscheinungen auch an keine Zeit. Dieselben wären uns also weder räumlich noch zeitlich in der für die Schule angemessenen Quantität und Qualität erreichbar. In Wirklichkeit aber verhält sich die Sache anders. Der Erscheinungen, die den Raum und die Zeit füllen und beleben, sind freilich unzählige, und unseren leiblichen Sinnen erreichbar nur die wenigsten, die nächsten. Aber wie schon oben erwähnt, handelt es sich für die Volksschule weder um die ganze Fülle der Einzelercheinungen, noch um den größtmöglichen quantitativen Effect derselben, sondern hauptsächlich um die Qualität der Erscheinungen, d. i. um die wirkenden Kräfte und um die herrschenden Gesetze. Diese aber binden sich weder unmittelbar an gewisse Räume und bestimmte Zeiten, noch an absolut bestimmte Stoffmengen; dieselben haften vielmehr am Stoffe, an der den Raum erfüllenden Materie überhaupt, beziehungsweise an deren Eigenart und an deren räumlicher und quantitativer Anordnung. Kräfte und Gesetze durchdringen und erfüllen demnach mit dem Stoffe Raum und Zeit in deren Totalität und sind mit Rücksicht auf obige Voraussetzungen immer und überall dieselben. Das gesetzmäßige Walten der Naturkräfte offenbart sich also auch an uns und in unserer nächsten Umgebung, freilich mit der bezüglichen Beschränkung, aber immerhin in einer ungeheuren Anzahl typischer und generisch verschiedener Einzelercheinungen. Die Natur ist also auch in dieser Beziehung in jedem Winkel ihr eigener Spiegel, und die Heimat bildet mit ihren Erscheinungstypen den Schlüssel zum Verständnisse der allermeisten physischen Thatsachen in Raum und Zeit.

Die Eigenart des Anschauungsstoffes, d. i. die Erscheinungen und deren factisches Gebundensein an die Materie, an deren quantitative und räumliche Anordnung, beziehungsweise auch an deren Qualität, bieten aber der Schule noch weitere Vortheile. Dieselbe ist kraft dieses Umstandes keineswegs angewiesen, die thatsächlich bestehenden Bedingungen zum Belauschen des Waltens der Naturkräfte und zur Beobachtung des gesetzmäßigen Schaffens derselben in der Heimat aufsuchen zu müssen; sie ist, eben kraft dieses Umstandes, in der angenehmen Lage, diese Bedingungen nach Bedarf künstlich schaffen zu können, schaffen zu können am passenden Orte und zu bequemer Zeit, d. i. im Lehrzimmer selbst. Die Schule ist ferner in der angenehmen Lage, im Bedarfsfalle auch derartige Vorbedingungen und damit derartige Erscheinungen

künstlich veranstalten und herbeiführen zu können, welche die Heimat thatsächlich nicht aufzuweisen hätte, oder deren eigenartiges Vorschgehen in der Natur aus gewissen Gründen die Beobachtungen sehr erschweren oder ganz unmöglich machen würde. In allen diesen Fällen trägt also die Schule gewissermaßen die Natur mit deren Kräften und Erscheinungen in das Lehrzimmer; sie bewirkt durch zweckentsprechende Maßnahmen, d. i. durch Herbeischaffung der nöthigen Stoffe und durch deren richtige räumliche und quantitative Anordnung die gesetzmäßige Entfaltung der Naturkräfte unmittelbar vor den leiblichen Augen der Schüler.

Derlei künstliche Veranstaltungen zum Zwecke der Beobachtung der veranlassten Erscheinungen heißen Versuche oder Experimente. Durch diese ergänzt also die Schule nach Bedarf jenes natürliche Anschauungsmaterial, das die uns umgebende Natur ohne unser Zuthun in passender Weise liefert.

Der Zweck der Experimente in der Volksschule ist aber nicht immer nur dieser eine; nicht immer handelt es sich um die Beobachtung eines gesetzmäßigen Schaffens irgendeiner Naturkraft. Nicht selten sollen z. B. Stoffe nach deren Eigenschaften und Verhalten, oder Stoffverbindungen und Stofftrennungen, sowie deren Producte und Educte vorgeführt werden; häufig ist ferner auch das Wirken einer Kraft unter dem Einflusse fördernder oder störender Momente zu beobachten; ebenso häufig handelt es sich um Vorführung gewisser allgemeiner oder besonderer Eigenschaften der Materie überhaupt, auf welchen wichtige physikalische Lehren beruhen, oder es sollen schließlich die Ausnützung und Beherrschung von Naturkräften durch Utensilien und Apparate der gewerblichen, industriellen und häuslichen Praxis, durch wissenschaftlich construirte Werkzeuge und Apparate aller Art gezeigt, und die Schüler so mit der Einrichtung und mit dem Gebrauche der letzteren bekannt gemacht werden.

Die Nothwendigkeit des Experimentes für die Veranschaulichung des jeweiligen Lehrstoffes ergibt sich nicht nur aus dem bisher Gesagten, sondern hauptsächlich aus dem Umstande, dass die den Ort des Unterrichtes umgebende Natur die Erscheinungen ohne unser Zuthun weder in der geforderten Auswahl, noch zur richtigen Zeit, noch in der für die Beobachtung geeigneten Weise liefert. Das Experiment hingegen veranlasst und beeinflusst die Natur, sich in der beabsichtigten Weise und ohne störende Nebenerscheinungen zu entfalten, sich so einer erfolgreichen Beobachtung preiszugeben und dem Beobachter in ihrer Gesetzmäßigkeit zu offenbaren. Das Experiment bleibt ferner stets ein wirklicher Verkehr mit der Natur und ist in Ansehung des Zweckes ganz passend zu bezeichnen als eine Frage an die Natur, auf welche die letztere mit der bezüglichen Erscheinung antwortet. Der Versuch aber soll in keinem Falle die Naturbeobachtung außerhalb der Schule und außer der Schulzeit ganz ersetzen und überflüssig machen; derselbe hat vielmehr den Zweck, die Naturbeobachtung vorzubereiten, zu derselben zu befähigen, dieselbe genuss- und erfolgreich zu machen. Auf Grundlage der in der Schule erworbenen materiellen und formellen Befähigung soll der Schüler allen Erscheinungen, die Ort und Zeit bieten, Interesse entgegen bringen, nach Kräften beobachten und die causalen Beziehungen erforschen. Häufig genug wird er davon wirklichen Vortheil haben, und wenn er sich auch nicht zum Herrn und Meister der Natur aufzuschwingen vermag, so bleibt er doch wenigstens nicht deren

Spielball und Slave. Hierzu sagt Huxley: „Wir haben schon gesehen, dass die Ausübung aller Künste und Gewerbe von unserer Kenntnis der Eigenschaften der Naturgegenstände, welche wir erlangen und verarbeiten können, abhängt, und obgleich wir nicht imstande sein mögen, auf die größeren Naturgegenstände und die allgemeine Folge von Ursachen und Wirkungen in der Natur einen unmittelbaren Einfluss auszuüben, so vermögen wir doch, wenn wir über die Eigenschaften und Kräfte und die gewöhnliche Folge der Ereignisse unterrichtet sind, das zu vermeiden, was uns schaden könnte, und das Vortheilbringende auszunützen.“

Die Schule darf demnach, um ihre Zöglinge zu der so nöthigen und erfolgreichen Naturbeobachtung zu befähigen, sich nicht darauf beschränken, das Wesen einer Naturkraft bloß an einer in der Schule vorgeführten Erscheinung zu veranschaulichen; sie muss auch auf gleichartige Erscheinungen, die sich dem beobachtenden Auge in Ort und Zeit bieten, hinweisen und Winke ertheilen, wann, wo und wie mit Nutzen zu beobachten sei; sie muss ferner alle jene Fälle, in denen der Schüler selbst thätig oder leidend ist, sowie die Heimat überhaupt in den Vordergrund stellen, „damit die Freude an der Natur und das Verlangen nach dem Verständnisse der Erscheinungen geweckt und genährt werden und die Schüler, von der nächsten Umgebung und den einfachsten Thatsachen ausgehend, ihre Anschauungen und ihren Gesichtskreis nach Maaße des selbst Beobachteten und Verglichenen erweitern“.

Sowol die Beobachtungen an sich als die Versuche erfordern, abgesehen von den nöthigen Stoffen, in der Regel noch allerlei Geräthe, Instrumente und Apparate. Als Hilfsmittel bei Beobachtungen dienen dieselben namentlich zur Unterstützung und Schärfung unserer Sinne und zu quantitativen Vorkehrungen und Untersuchungen; als Hilfsmittel zur Veranstaltung von Versuchen dienen sie hauptsächlich zur Erfüllung jener Vorbedingungen einer Erscheinung, die sich auf räumliche Anordnung und Molecularzustände der Stoffe beziehen, manchmal übrigens auch zur Herbeiführung physischer Kräfteffecte als Ersatz für die gleiche Wirkung großer Stoffmengen. Oft hat aber, wie schon einmal gesagt, der Versuch den Zweck, die Schüler mit der Einrichtung und mit dem Gebrauche wissenschaftlich construirter Werkzeuge, Instrumente und Apparate bekannt zu machen. In solchen Fällen ist natürlich nicht bloß die durch den Versuch herbeizuführende Erscheinung der bezügliche Anschauungs- und Lehrstoff, sondern es sind dies in gleichem Maße der Versuch an sich, also der Gebrauch des Apparates und der Apparat selbst.

Mit der Angabe der verschiedenen Zwecke bei der Vorführung physikalischer Apparate in der Volksschule ist schon die Nothwendigkeit eines verschiedenen Lehrverfahrens angedeutet. Diese verschiedene Behandlung der Apparate und Instrumente und die bezügliche Lehrform sollen uns nun noch eine Weile beschäftigen.

Vor allem ist zu unterscheiden, ob bei einem Experimente der Gebrauch eines Apparates oder eines Instrumentes Selbstzweck sei, ob also der erstere oder das letztere selbst nach Einrichtung und Gebrauch das Lehrpensum bildet — oder ob jene physikalischen Utensilien nur als Mittel zum Zwecke dienen, ob es sich also beim Versuche nur um eine herbeizuführende und zu beobachtende Erscheinung handle.

Der Gebrauch und die Einrichtung wissenschaftlich construirter Instru-

mente und Apparate gründen sich stets auf unsere Kenntnis von den Naturkörpern und Naturgesetzen. Es liegt also auf der Hand, dass derlei Instrumente und Apparate erst dann zur Vorführung gelangen können, nachdem die betreffenden Kenntnisse aus der Naturgeschichte und Naturlehre vermittelt worden sind. Die bezügliche Betrachtung selbst ist reiner Anschauungsunterricht mit steter Beziehung auf das dem Apparate zugrunde liegende Wissen aus der Naturkunde.

Da nun jeder Theil eines solchen Apparates sich durch Stoff, Einrichtung und räumliche Beziehung zu den übrigen Theilen zu bestimmten Verrichtungen zu qualificiren hat und alle Theile desselben sich zur Hervorbringung eines Gesamteffectes harmonisch vereinigen müssen, so ist es geboten, den Apparat zuerst nach seinen Theilen, hierauf in seiner Zusammensetzung aus diesen Bestandtheilen und zuletzt in seiner Thätigkeit, also in seinem Gebrauche zu betrachten. Unstreitig wird sich zu diesem Zwecke in den meisten Fällen ein Zerlegen und darauf folgendes Zusammenfügen des Apparates vor allen anderen Maßnahmen empfehlen. Welche Fragen bei diesen Betrachtungen besonders zu beantworten seien, und in welcher Ordnung dies zu geschehen habe, — dies alles hängt ab von der Eigenthümlichkeit des jeweiligen Apparates, sowie auch von dem Umstande, ob derselbe im praktischen Leben allgemein, oder nur in gewissen Richtungen der menschlichen Bethätigung im Gebrauche steht. So wird es sich bei Apparaten der letzteren Gattung stets nur um die essentiellen Bestandtheile und um das Grundprincip der Wirksamkeit des Apparates, nicht aber um den ganzen technischen Bau desselben, um alle Theile und deren specielle Function handeln können.

Nun wird der Umstand von Wichtigkeit, dass viele Apparate wegen ihrer vielfachen und kunstreichen Zusammensetzung, oder mit Rücksicht auf die gegebene Unterrichtszeit, oder aus noch anderen Gründen ein Zerlegen und darauf folgendes Zusammenfügen nicht gestatten. Überdies werden sich gar häufig einzelne an sich wichtige Bestandtheile wegen ihrer Kleinheit oder sonstigen Eigenthümlichkeit als Anschauungsobjecte nur in geringem Grade eignen. In solchen Fällen ist es nun unabweislich, die geforderte Veranschaulichung durch Kreidezeichnung an der Schultafel herbeizuführen oder zu unterstützen. Die Deutlichkeit und Lehrhaftigkeit einer Kreidezeichnung ist in vielen Fällen weder durch ein wirkliches Zerlegen des Apparates noch durch die umständlichste Beschreibung desselben ersetzbar. Hierbei ist überdies zu bedenken, dass durch das Zeichnen an der Schultafel und durch die Begleitworte des Lehrers die ganze Schulklasse gleichzeitig unterrichtet wird, während ein Demonstriren mit kleinen Objecten thatsächlich immer nur Einzelunterricht sein kann. Auch das Vorbereiten des Apparates und des ganzen Experimentes durch fertige Abbildungen steht der Kreidezeichnung im unterrichtlichen Werte nach, da solche Bilder den ganzen, oft sehr complicirten Apparat mit einemmal und häufig mit vielen Nebensächlichkeiten vorführen und durch die Menge der Details verwirren und erdrücken, da solche Bilder ferner die Thätigkeit des Apparates nur immer in einem bestimmten Stadium zeigen können. Die Kreidezeichnung dagegen lässt den Apparat auf natürliche Weise aus dessen wesentlichen Bestandtheilen und in genügender Vergrößerung derselben allmählich entstehen und veranschaulicht hierdurch nicht nur den Apparat selbst, sondern auch dessen stufenweise Thätigkeit bis zum

Schlusseffecte. Durch solchen Vorgang wird sicherlich der Apparat beim Vorzeigen besser aufgefasst, das Experiment leichter übersehen und verstanden und der Schüler mit dem Gebrauche des betreffenden Apparates genügend vertraut werden.

Sowol während des Zeichnens als auch beim eigentlichen Experimente wird der Lehrer neben den nöthigen Erklärungen stets Gelegenheit nehmen, durch Fragen einschlägige, schon früher vermittelte Kenntnisse zu reproduciren, die Denkkraft anzuregen und zu leiten. Beobachten ist bekanntlich an sich, d. i. mit Rücksicht auf die subjectiven Vorbedingungen, schon eine Kunst, umso mehr aber hier, wo die Beobachtung eine durch das Object und durch den besonderen Zweck bedingte Richtung einzuhalten hat.

Das eben Gesagte gilt gewiss auch von solchen Apparaten und Instrumenten, die eine Zerlegung gestatten, oder die ihrer Einfachheit wegen eine solche unnöthig machen würden. Es ist in allen Fällen von großem Nutzen, die Vorführung solcher Anschauungsobjecte und das Experiment selbst durch Kreidezeichnung an der Schultafel vorzubereiten.

Das Zeichnen als Veranschauligungsmittel neben der Verwendung der eigentlichen Anschauungsobjecte wird übrigens noch durch einen anderen Umstand gefordert. Bei der Wiederholung und Prüfung verlangt man ja doch von den Schülern, dass dieselben derlei Apparate und ganze Vorgänge an der Schultafel graphisch darstellen. Überhaupt muss im Interesse des Unterrichtes gewünscht werden, dass die Schüler sich in dieser Weise beschäftigen. Dies alles wird aber nur dann leicht geschehen können, beziehungsweise möglich sein, wenn der Lehrer in der oben besprochenen Weise vorging.

Unstreitig hat das Zeichnen hier eine ähnliche Stellung und Bedeutung wie die constructive Lehr- und Lernform beim Geographie-Unterrichte oder wie die activen Sprachübungen beim Sprachunterrichte. Was Diesterweg von den letzteren sagt, — dass der Schüler nur das recht wisse, was er ordentlich sagen könne, — das lässt sich sicher im übertragenen Sinne auch hier geltend machen. Das Mittel für die Darstellung und Mittheilung der Objecte des Raumes ist ja die Graphik, und wenn der Zeichenunterricht rationell betrieben wird, so wird der Schüler im erforderlichen Falle auch der nöthigen Zeichenfertigkeit nicht entbehren.

Über das specielle Unterrichtsverfahren kann ohne Beziehung auf bestimmte Lehrstoffe nicht gut gesprochen werden. Nur das sei hier als allgemein gültig noch gesagt, dass den Schluss einer jeden Lehrstunde ein Überblick über den eben durchgenommenen Lehrstoff zu bilden hat. Die Kenntnisse, die eine solche Lehrstunde vermitteln soll, treten weder thatsächlich noch förmlich mit solcher Klarheit und in so präciser Fassung aus dem Rahmen der Stunde hervor, dass dieselben schon ohne weiteres völliges und dauerndes Eigenthum der Schüler wären. Eine übersichtliche Zusammenfassung und Gruppierung des neuen Stoffes, eine knappe Fassung desselben in die Form einer Definition, eines Lehrsatzes, einer punctuellen Anordnung und Aufzählung u. s. w. ist deshalb nicht minder wichtig als Anschaulichkeit und Klarheit im Lehrverfahren. Je rationeller übrigens der Unterricht gewesen, desto weniger wird ein solcher Überblick, eine solche form- und sachgemäße Fassung der neu erworbenen Kenntnisse Aufgabe des Lehrers sein, und es ist gewiss ein glänzendes Zeugnis für die Tüchtigkeit der Schule, wenn der Schüler frisch-

weg sagen kann, was die eben beendete Lehrstunde an neuem Lehrstoff zu lernen bot.

Was nun die zweite Gattung der Experimente betrifft, so wären dieselben wieder zu unterscheiden in solche, bei denen es sich um das Wirken einer Kraft handelt, und in andere, bei denen Stoffe und Eigenschaften zur Anschauung zu bringen sind. Eine strenge derartige Gruppierung der Experimente ist nur möglich im Hinblick auf den jeweiligen Zweck derselben. Kräfte sind ja immer und überall thätig; es kommt nur darauf an, was im Momente betrachtet werden soll, die Kraft und deren gesetzmäßiges Wirken, oder, wie bei vielen chemischen Versuchen, das Product der Wirksamkeit der Kräfte, also ein Stoff, beziehungsweise eine Stoffverbindung, die Resultate einer Stofftrennung, oder auch gewisse Molecularzustände und Molecularveränderungen der Körper. Da von diesem Punkte das bezügliche Lehrverfahren einigermaßen abhängt, so ist es für den Lehrer nicht unwichtig, die Experimente in dieser Weise zu unterscheiden.

Bei der ersten Gattung der Experimente haben Apparate und alle äußeren Behelfe an Gefäßen, Werkzeugen u. dgl. noch immer Wichtigkeit genug, um neben der eigentlichen Erscheinung zur Anschauung und Besprechung gebracht werden zu müssen. In einzelnen Fällen wird sogar eine genaue Kenntnis des Apparates zum Verständnisse der Erscheinung unerlässlich sein. Das Lehrverfahren wird sich also von dem oben skizzirten nur wenig unterscheiden. Aber auch das, was von der Veranschaulichung der Apparate und Versuche schon früher gesagt wurde, hat hier seine Giltigkeit. Viele Apparate eignen sich mit Rücksicht auf deren Eigenthümlichkeit keineswegs zu Anschauungsobjecten; ebenso ist in vielen Fällen die producirt Erscheinung eine so flüchtige, oder der sichtbare, wengleich dauernde Effect ein so minimaler, dass das Experiment ohne genügende Vorbereitung von den Schülern unmöglich aufgefasst und verstanden werden kann. Diese Vorbereitung wird aber nicht leicht auf bessere Weise geschehen können, als durch Kreidezeichnung an der Schultafel und die entsprechenden Begleitworte des Lehrers. Obwol demnach unter allen Umständen die Anschauung als Grundlage zu gelten hat, so ist der Versuch doch nicht immer das erste, nicht immer der Ausgangspunkt.

Bei der letzten Gattung der Experimente, bei denen es sich um die Producirung eines Stoffes oder um den Nachweis gewisser absoluter oder relativer Eigenschaften handelt, haben die Apparate oder sonstigen Behelfe keine unmittelbare Wichtigkeit mehr. Könnte man die fraglichen Stoffe und Eigenschaften wie andere reale Anschauungsobjecte fertig ins Lehrzimmer bringen, so wären Apparate und Versuche hier völlig entbehrlich. Die hier in Gebrauch kommenden Utensilien wird der Lehrer jedenfalls nur cursorisch besprechen. Nun kommt noch die Frage in Betracht: Soll jedes Experiment, sollen also auch Experimente der letzteren Gattung den Schülern durchaus verständlich werden? Darauf muss und darf mit „nein“ geantwortet werden. Jeder Lehrer weiß, dass solche Experimente infolge des Lehrplanes und Lehrganges der Volksschule zuweilen nicht umgangen werden können. Die Schule findet aber für solche didaktische Sünden auch darin genügende Entschuldigung, dass der betreffende unverständliche Vorgang, oder der noch unbekannt, in Verwendung gekommene Stoff nur Mittel zum Zwecke waren, dass dieselben

im Hinblick auf den eigentlichen Unterricht gar nicht in Frage kommen. Der Lehrer wird in den betreffenden Fällen aber jedenfalls das Mögliche thun.

Viele Capitel der Physik und Chemie bieten reiche Gelegenheit zu effectvollen Versuchen, von denen man aber nicht sagen kann, dass sie sämmtlich nöthig oder auch nur nützlich wären. Es ist nicht denkbar, dass alles erklärt und verstanden werden könne. Der Lehrer spielt hier stets mehr oder weniger die Rolle eines Schwarzkünstlers und Zauberers; anstatt zu belehren und anzuregen, anstatt einzuweihen in das Walten der Kräfte, einzuführen in den verborgenen Causalnexus, ist der thatsächliche Lehrerfolg nur Unterhaltung und Verblüffung der Schüler. Selbstverständlich werden dadurch auch Aberglaub und Wunderglaube u. dgl. eher genährt als zerstört und das Interesse für alltägliche und weniger effectreiche Erscheinungen geschmälert.

Es ist darum zu vermeiden alles Zuviel an Stoff überhaupt, alle Effecthascherei und Spielerei, alles Begünstigen des Selteneu auf Kosten des Nahe liegenden und Praktischen. Die Begriffe von groß und klein seien in der Natur nicht vorhanden, und eine Thräne und ein Planet runden sich nach denselben Gesetzen, sagt John Tyndall. Das Nächstliegende und Alltägliche ist deshalb der beste Anschauungsstoff, und die intellectuelle und moralische Befähigung, die in der Schule begonnenen Beobachtungen überall und jederzeit fortsetzen zu können, bilden den besten Unterrichtserfolg.

Bezüglich der Versuche wäre als allgemein gültig noch zu erwähnen, dass der Lehrer sich auf dieselben stets gewissenhaft vorbereite, damit er einerseits seiner Sache sicher sei und sich nicht durch ein Misslingen des Experimentes lächerlich mache, oder damit er andererseits die Kinder nicht irgendwie in Gefahr bringe. Eine symbolische, beziehungsweise graphische Darstellung des chemischen Vorganges wird bei chemischen Experimenten das Verständnis sicherlich unterstützen; von der Anwendung wissenschaftlicher Formeln in der Volksschule kann jedoch keine Rede sein.

Zum Schlusse noch ein Wort T. H. Huxley's aus dessen allgemeiner Einführung in die Naturwissenschaften: „Ungefähr und Zufall sind nur umschreibende Bezeichnungen unserer Unwissenheit. Wenn nun nichts durch Zufall geschieht, sondern alles in der Natur einer bestimmten Ordnung folgt, und wenn die Naturgesetze das in klaren Worten ausdrücken, was wir über die Ordnung in der Natur in Erfahrung gebracht haben, so ist es für uns sehr wichtig, so viele dieser Naturgesetze, als nur möglich, kennen zu lernen, damit wir unser Verhalten darnach einrichten können.“

Ungarns Unterrichtswesen.

Von Prof. Dr. J. H. Schwicker-Budapest.

I.

Das ungarische Volksschulgesetz vom J. 1868 schreibt in seinem § 148 vor, dass der Minister für Cultus und Unterricht verpflichtet ist, „über den Stand des öffentlichen Unterrichts dem Reichstage jährlich Bericht zu erstatten“, und im Gesetze für die Mittelschulen vom J. 1883 heißt es im § 73: „Der Minister für Cultus und Unterricht gibt dem Reichstage über den Zustand des Mittelschulunterrichts jährlich Bericht und legt in jedem dritten Jahre einen eingehenden Ausweis vor.“

In Durchführung dieser gesetzlichen Vorschriften haben die ungarischen Minister für Cultus und Unterricht seit dem J. 1869 dem Reichstage alljährlich über den Zustand des öffentlichen Unterrichtswesens Bericht erstattet und diese Berichte werden jedesmal auch durch den Druck veröffentlicht. Gegenwärtig liegt der 14. dieser ministeriellen Berichte vor; derselbe beschäftigt sich mit den Verhältnissen des Volksschulwesens am Schlusse des Schuljahres 1883/4 und des Mittel- und Hochschulwesens im J. 1885. Die Minister haben nämlich schon seit dem J. 1870 es für zweckdienlich erachtet, in ihren jährlichen Berichten sich nicht bloß auf die Volksschule zu beschränken, sondern sie fassten auch die mittleren und höheren Lehranstalten ins Auge, ja ihre Berichterstattung erstreckte sich überhaupt auf das ganze Gebiet des unterrichtlichen Ressorts, so dass auch die Kleinkinderbewahranstalten, die niederen und mittleren Gewerbe- und Handelsschulen, die Fachlehranstalten, die Humanitäts- und allgemeinen Cultur- und Kunstinstitute von dem sie leitenden oder beaufsichtigenden Minister jährlich in ihren jeweiligen Zuständen und Verhältnissen öffentlich besprochen werden.

Die officiellen Berichte enthalten ein reiches Material zur Kenntnis der geistigen Culturverhältnisse und Bildungszustände in Ungarn und niemand, der über dieses Land sich eine richtige Ansicht verschaffen will, darf an diesen Berichten achtlos vorübergehen. Der ungarische Unterrichtsminister hat es denn auch als ersprießlich anerkannt, auf Grund der von ihm publicirten Berichte von Zeit zu Zeit eine zusammenfassende Darstellung auch in deutscher Sprache zu veröffentlichen. Leider bleiben aber sowohl die Originalberichte wie die deutschen Übersetzungen und Bearbeitungen derselben in der Regel unbeachtet; namentlich der Schul- und Lehrerwelt sind dieselben nur schwer zugänglich,

obwol doch diese Kreise in erster Reihe an der Sache interessirt sind. Freilich ist die Lectüre solcher Publicationen auch nicht für jedermann genießbar: viele werden schon durch das ungewöhnliche Volumen dieser Berichte vom Lesen abgeschreckt. So hat der jüngste Bericht nicht weniger als 640 Quartseiten mit einer stattlichen Anzahl von Tabellen und einem Meere von Ziffern und statistischen Daten, deren Anfarbeitung im Texte in nahezu kleinlicher Weise und mit endlosen Wiederholungen erfolgt. Die Statistik wird auf diese Art wahrhaft zur Pein für den Wissbegierigen, der nur unter Mühe und Anstrengung aus diesem Wuste entbehrlicher Abstrahirungen die maßgebenden Daten herauszuschälen kann.

Eine Beschränkung der Daten auf das Nothwendige, Hervorhebung, übersichtliche Zusammenstellung und Vergleichung der wichtigeren Resultate und Weglassung alles Unwesentlichen, wenn nicht gar Überflüssigen, würde den Umfang dieser Berichte in wolthätiger Weise reduciren und die Lectüre derselben erleichtern und verallgemeinern. Der Erfolg wäre alsdann auch ein weit größerer. Heute nehmen beim Erscheinen der Berichte die Tagesblätter von den daselbst publicirten Daten in Kürze oberflächliche Kenntniss und dann taucht der dickleibige Quartant in das Meer der Vergessenheit unter. Auch würde es sich empfehlen, solche Detailberichte nicht alle Jahre zu publiciren, sondern höchstens in jedem dritten oder fünften Jahre; denn das Unterrichtswesen entwickelt sich seiner Natur nach nur langsam, die Veränderungen und Umbildungen erfolgen unmerkbar und allmählich und bedürfen darum einer geraumeren Zeit, bis sie den Ausdruck durch die Ziffer gestatten.

Gewisse Dinge lassen sich überhaupt ziffermäßig gar nicht genau bezeichnen. So findet man in dem vorliegenden Berichte des Unterrichtsministers z. B. eine Tabelle (XI), welche nach Comitaten geordnet ziffermäßig die Frage zu beantworten sucht: In wie vielen Volksschulen werden die vom Gesetz vorgeschriebenen Lehrgegenstände in entsprechender Weise gelehrt? Wir bezweifeln sehr, ob diese Frage durch Ziffern richtig gelöst werden kann. Die in diesen Tabellen angeführten Daten erscheinen zudem um so bedenklicher, als über deren Herkunft begründete Zweifel obwalten. Wer bestimmte nämlich die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schulen in den einzelnen Lehrfächern? Etwa die Ortsschulcommission, deren Mitglieder selber oft kaum des Lesens und Schreibens kundig sind? oder der Comitatsschulinspector, welcher in der Regel nur alle 3—4 Jahre einmal in die Schule kommen kann, und auch dann nur auf kurze Zeit, die überdies zumeist von sonstigen Administrationsangelegenheiten beansprucht wird? Ich gestehe es unverhohlen, dass mir die Basis, auf welcher diese Tabelle über den „gehörigen Unterricht in den vorgeschriebenen Lehrgegenständen“ zusammengestellt wurde, überaus brüchig und unhaltbar erscheint und im Interesse strenger Wahrhaftigkeit deren Streichung zu wünschen wäre.

Weiter! In dieser Tabelle findet man für den Volksschulunterricht nicht weniger als 20, sage: zwanzig einzelne Lehrgegenstände und Fertigkeiten aufgeführt, worin die Kinder von 6—12 Jahren in der Alltags- und von 13 bis 15 Jahren in der Wiederholungsschule angeblich unterrichtet und geübt werden. Ich sage mit allem Vorbedacht „angeblich“ und hoffe damit die Wahrheit getroffen zu haben, weil es ja eine entsetzliche Verirrung sein würde, wenn die Volksschullehrer Ungarns in der That eine derartige, für den

Elementarunterricht unerhörte Zerstückelung des Lehrstoffes in getrennte Lehrfächer vornehmen würden. Und doch muss man auf diesen Gedanken kommen; denn wie sollte es sonst möglich sein, ziffermäßig zu bestimmen, in wie vielen Volksschulen z. B. folgende Lehrgegenstände ordentlich gelehrt werden, wie: vaterländische Geschichte, vaterländische Geographie, allgemeine Geschichte und Geographie, Physik, Naturgeschichte, Landwirtschaft und Gartenbau, bürgerliche Rechte und Pflichten, ungarische Sprache (in nichtungarischen Schulen), Zeichnen und Hausindustrie? Selbst angenommen, dass diese Specialisirung nur die verschiedenen Seiten des sonst concentrirten Lehrstoffes andeuten soll, so ist diese Schematisirung und Classificirung der Schüler nach den Fortschritten und Leistungen in den einzelnen Lehrfächern dennoch eine große Gefahr für den gedeihlichen Elementarunterricht. Es ist dann kein Wunder, wenn bei dieser erdrückenden Menge von specialisirten Lehrfächern, über welche der Lehrer seine Schüler doch besonders prüfen und mit Classennoten versehen muss, weil ja sonst der „Fortschritt“ ziffermäßig nicht constatirbar wäre, — wenn bei dieser Unmasse der heterogensten Lehrfächer, sage ich, die eigentliche Aufgabe der Volksschule, die Grundlegung und erste Entwicklung der Elemente unseres Wissens und Könnens, ganz vernachlässigt wird.

Dass Ungarns Volksschulwesen auf diesen Abweg schon gerathen ist, lehren untrügliche Thatsachen. Der Herr Unterrichtsminister Trefort selbst constatirte dies in seinem bemerkenswerten Rundschreiben vom 1. Jänner 1882, worin es heißt, „dass der grössere Theil der jüngeren, schon aus den gegenwärtigen Seminarien hervorgegangenen Lehrer und Lehrerinnen mehr Gewicht legte auf den einem systematischen Lehrbuche angepassten Vortrag der im Lehrplane der Volksschule bezeichneten theoretischen Gegenstände, als auf das verständige Lesen, auf die Übung des leserlichen, richtigen Schreibens und dadurch auf den klaren und präcisen Ausdruck der Gedanken, z. B. in einem einfachen Briefe.“ Und doch sei in der Volksschule „das Hauptgewicht“ darauf zu legen sowie auf die Übung der Elemente des Rechnens.

Leider werden die Lehrer und Schulaufseher gerade durch die vielberufenen statistischen Detailausweise über den unterrichtlichen Fortschritt in den einzelnen Lehrfächern immer wieder zu der falschen Ansicht verleitet, als ob man den „Fachunterricht“ schon in die Elementarschule einführen müsse und das „Dociren“ eigentlich bereits in der Fibelclassse seinen Anfang zu nehmen habe.

Nach diesen nothwendig erscheinenden Vorbemerkungen will ich nun auf Grund des vorliegenden Ziffernmateri als ein Bild der heutigen Zustände in den ungarischen Volks- und Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) in den Hauptzügen entwerfen. Von den Hoch- und Fachschulen kann vielleicht ein andermal die Rede sein.

Ungarn (mit Siebenbürgen und Fiume, doch ohne Kroatien, Slavonien und die damit vereinigte Militärgrenze) hat auf einem Territorium von 279769·25 Quadrat-Kilometer mit einer Bevölkerung von 13749603 Seelen, 12692 politische Gemeinden, in denen im J. 1884 die Anzahl der Volksschulen 16205 betrug. Es kommt somit eine Gemeinde auf je 22·1, eine Volksschule auf je 17·3 qkm Flächenraum. Im Vergleiche mit dem J. 1869, als dem Jahre der praktischen Einführung des ungarischen Volksschulgesetzes, da die Anzahl dieser Schulen 13798 ausmachte, hat die Anzahl der Volksschulen um 2407

oder 17·5%⁰ zugenommen, für einen Zeitraum von fünfzehn Jahren unzweifelhaft ein namhafter Erfolg. Während es im J. 1869 noch 1598 Gemeinden gab, die weder eine eigene Schule besaßen noch zu einer anderen Schulgemeinde eingeschult waren, ist die Zahl der schullosen Gemeinden im J. 1884 schon auf 305 herabgesunken; 10 623 Gemeinden (= 83·89%⁰) haben ihre besonderen Schulen, 1764 Gemeinden (= 13·69%⁰) sind zu anderen Gemeinden ordentlich eingeschult. Immerhin besitzen auch heute noch über 2000 Gemeinden keine eigene Volksschule; denn die „Einschulung“ ist nur zu oft eine Verfügung — auf dem Papiere.

Je nach dem Gründer und Erhalter der Schule unterscheidet man in Ungarn:

	im Jahre 1869	1884
a) Staats-Volksschulen	—	503 = 3·09% ⁰
b) Gemeinde- „	479 = 3·47% ⁰	1844 = 11·39% ⁰
c) Confessionelle „	13 319 = 96·53% ⁰	13 651 = 84·24% ⁰
d) Privat- „	„	207 = 1·28% ⁰

Unter den confessionellen Volksschulen sind 5327 römisch-katholisch, 2181 griechisch-katholisch, 1797 griechisch-orientalisch, 2332 evangelisch Helv. Conf., 1439 evangelisch Augsb. Conf., 56 unitarisch und 509 israelitisch. Der confessionelle Charakter des ungarischen Volksschulwesens ist, wie obige Zahlen lehren, entschieden überwiegend und da in Ungarn diese Kategorie der Schulen zunächst und vor allem der Leitung der betreffenden, autonomen Confessionsbehörden untersteht, so wird auch dadurch in das Wesen und in die Leistungen dieser Lehranstalten mancherlei Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit eingeführt. Doch ist ein Zurückweichen der confessionellen Volksschulen gegenüber dem Vordringen der interconfessionellen Staats- und Gemeindeschule unverkennbar.

Scheidet man die Volksschulen nach den Stufen des Unterrichts, so gab es im J. 1884 a) Elementarschulen 15 993 = 98·68%⁰ sämtlicher Volksschulanstalten; b) höhere Volksschulen 76 = 0·48%⁰ und Bürgerschulen 136 = 0·84%⁰. Die höheren Volks- und Bürgerschulen sind in Ungarn eine Neuschöpfung des Volksschulgesetzes v. J. 1868, konnten jedoch, wie obige Ziffern lehren, bisher kein rechtes Gedeihen finden. Das Gesetz schreibt vor, dass in allen Gemeinden mit 5000 und mehr Einwohnern eine höhere Volks- oder eine Bürgerschule errichtet werden soll. Ungarn zählt 259 solcher Gemeinden, von denen also noch sehr viele ihrer diesbezüglichen gesetzlichen Verpflichtung nicht nachgekommen sind.

Nach dem Geschlechte der Schüler zerfallen die obigen 16 205 Volksschulen in

Knabenschulen	1021 = 6·30% ⁰ (im J. 1869: 677)
Mädchenschulen	1197 = 7·32% ⁰ (im J. 1869: 499)
gemischte Schulen	13 987 = 86·32% ⁰ (im J. 1869: 12 622).

Trotz der Vorschrift des Gesetzes (§ 29 des G. A. XXXVIII: 1868), dass „die Knaben und Mädchen abgesehen, soweit es möglich ist, in besonderen Lehrzimmern zu unterrichten seien“, herrscht auch in Ungarn nach der Natur der Dinge die geschlechtlich gemischte Elementarschule vor. Für die höhere Volks- und Bürgerschule ist die Trennung der Geschlechter die Regel.

Noch erwähnen wir hier, dass in den 16205 Volksschulen 23152 Lehrzimmer (im J. 1869 nur 16899) anzutreffen sind, so dass auf eine Schule im Durchschnitte 1·43 Lehrzimmer entfallen. Die Zahl der einclassigen Volksschulen ist sonach überwiegend. Da im J. 1869 auf je eine Schule erst 1·22 Lehrzimmer kamen, so ist auch in dieser Hinsicht ein, wenn auch bescheidener Fortschritt wahrnehmbar.

Die Zahl der schulpflichtigen Kinder vom 6. bis zum 15. Lebensjahre beträgt 2276917, und zwar: von 6—12 Jahren 1638153 und von 13—15 Jahren 638764. Gegen 1869 mit 2284741 Schulpflichtigen bedeutet die Zahl für 1884 einen Abfall von 7824 Schulpflichtigen. Dieser Unterschied dürfte aber wahrscheinlich den ungenaueren Daten der ersten Aufnahme von 1869 als einem wirklichen Rückgange zuzuschreiben sein. Übrigens darf der böse Einfluss der in Ungarn herrschenden großen Kindersterblichkeit hier ebenfalls nicht außer acht gelassen werden. Auf je einen Quadratkilometer Flächenraum kommen in Ungarn 8·1, auf je 1000 Einwohner 165·6 schulpflichtige Kinder.

Der Schulbesuch hat seit dem J. 1869 gleichfalls eine wesentliche Verbesserung erfahren. Von den 2276917 Schulpflichtigen besuchten im J. 1884 die Schule 1800731 = 79·08%. Im Vergleiche zu dem J. 1869, da nur 50·42% der Schulpflichtigen zur Schule giengen, bedeutet dies einen sehr beträchtlichen Fortschritt. Derselbe wird jedoch in seinem Wesen erst klar, wenn man erwägt, dass die Zunahme der schulbesuchenden Kinder von 6 bis 12 Jahren, also die Schüler der Alltagsschule sich in dieser Zeit nur um 288785, die der Wiederholungsschule aber um 359831 Schüler vermehrt hat. Dort beträgt die relative Vermehrung bloß 26·1%, hier dagegen — 795·9%. Im J. 1884 war die Zahl der Nichtschulgänger noch immer 476186 Kinder, und zwar im Alter von 6—12 Jahren 242464; im Alter von 13—15 Jahren 233722. Im J. 1869 machte die Zahl der nichtbesuchenden Alltagsschüler allein die erhebliche Höhe von 508277 Kindern aus. Mit den Wiederholungsschülern stieg die Anzahl der Nichtbesucher gar auf 1132626 Kinder, d. h. sie war fast die Hälfte der Schulpflichtigen. Die Schulbesucher unter den Schulpflichtigen von 6—12 Jahren machten im J. 1884 das Verhältnis von 85·19%, im J. 1869 erst 68·53% der betreffenden Kategorie aus. Von den Wiederholungsschülern giengen im J. 1884 63·41%, im J. 1869 gar bloß 6·75% der Verpflichteten zur Schule.

Dem Geschlechte nach sind die schulpflichtigen Knaben 1161022 = 51·0%, die schulpflichtigen Mädchen 1115895 = 49·0% der Schüler. Im J. 1869 war dieses Verhältnis der Knaben zu den Mädchen wie 49·6% zu 50·4%. Im J. 1884 zählte man schulbesuchende Knaben 959324 (im Jahre 1869: 636793), schulbesuchende Mädchen 841407 (1869: 515322); gegen das Jahr 1869 hat sich also der Schulbesuch vermehrt bei den Knaben um 322531 = 50·6%, bei den Mädchen um 326085 = 63·5%. Trotzdem sind unter den Nichtbesuchern die Mädchen noch immer in der Majorität, nämlich 274488 gegen 201698 nichtbesuchende schulpflichtige Kinder. Unter den Alltagsschülern stehen die Knaben mit 88·2% ihrer Zahl dem Verhältnisse von 82% bei den Mädchen gegenüber; unter den Wiederholungsschülern sind die Knaben mit 68·3%, die Mädchen bloß mit 58·3% ihres Statuts vertreten. Mit anderen Worten: Unter den Schülern der Alltagsschule

versäumen bei den Knaben 11·8^o/_o, bei den Mädchen 18·0^o/_o; unter den Wiederholungsschülern aber bei den Knaben 31·7^o/_o, bei den Mädchen sogar 41·7^o/_o ihre gesetzliche Schulpflicht.

Ehe wir der culturellen Bedeutung des tatsächlichen Schulbesuches sowie der damit in Verbindung stehenden Unterrichtserfolge unsere nähere Aufmerksamkeit zuwenden, werfen wir noch einen Blick auf die für Ungarns Schulwesen besonders interessante Frage nach den confessionellen und nationalen Verhältnissen der schulpflichtigen und schulbesuchenden Jugend. Was zunächst die Confession, das religiöse Bekenntnis, der Schulpflichtigen und Schulbesuchenden im J. 1884 anbelangt, so waren

	Schulpflichtige	Schulbesuchende
römische Katholiken	1 107 466	944 270
griechische Katholiken	233 533	137 218
Griechisch-Orientalische	293 019	194 864
Evangelische Helvet. Conf. . . .	327 164	259 268
„ Augsb. Conf.	191 445	170 827
Unitarier	9 030	7 106
Israeliten	115 260	87 178
Zusammen	2 276 917	1 800 731

Es haben darnach ihrer Schulpflicht Genüge geleistet bei den

	im Jahre 1884	im Jahre 1869
römischen Katholiken	85·63 ^o / _o	54·8 ^o / _o
griechischen Katholiken	58·76 ^o / _o	42·7 ^o / _o
Griechisch-Orientalischen	66·50 ^o / _o	28·7 ^o / _o
Evangelische Helvet. Conf. . . .	79·25 ^o / _o	47·4 ^o / _o
„ Augsb. Conf.	89·23 ^o / _o	63·6 ^o / _o
Unitariern	78·69 ^o / _o	47·5 ^o / _o
Israeliten	75·64 ^o / _o	42·3 ^o / _o

Nach der Nationalität, resp. nach der Muttersprache der Schüler unterschied man im Jahre 1884

	Schulpflichtige	Schulbesuchende
Magyaren	1 106 438	911 715
Deutsche	315 794	282 387
Rumänen	365 955	214 633
Slovaken	317 580	268 557
Serben	61 070	45 778
Kroaten	40 468	31 350
Ruthenen	69 612	46 211

Zusammen 2 276 917 Schulpfl. 1 800 731 Schulbes.

Mit dem Jahre 1869 verglichen ergaben sich nachstehende Verhältniszahlen. Es besuchten die Schule

	im Jahre 1884	im Jahre 1869
bei den Magyaren	82·41 ^o / _o	53·0 ^o / _o
bei den Deutschen	89·42 ^o / _o	70·1 ^o / _o

	im Jahre 1884	im Jahre 1869
bei den Rumänen	58·65 ⁰ / ₁₀₀	31·1 ⁰ / ₁₀₀
bei den Slovaken	84·57 ⁰ / ₁₀₀	51·4 ⁰ / ₁₀₀
bei den Serben	74·47 ⁰ / ₁₀₀	35·8 ⁰ / ₁₀₀
bei den Kroaten	77·47 ⁰ / ₁₀₀	50·6 ⁰ / ₁₀₀
bei den Ruthenen	66·86 ⁰ / ₁₀₀	41·7 ⁰ / ₁₀₀

Wie man sieht, hat der Schulbesuch in relativer Hinsicht bei allen Confessionen und Volksstämmen Ungarns in zum Theil sehr beträchtlicher Weise zugenommen; dagegen sind die absoluten Zahlen der Schulpflichtigen bei mehreren Confessionen und Nationalitäten zurückgegangen. So hatten im J. 1869 die Griechisch-Katholischen 260300 (gegen Jahr 1884 um 26767 mehr), die Griechisch-Orientalischen 308715 (+ 15696), die Evangelischen Helv. Conf. 356620 (+ 29456), und die Unitarier 9352 (+ 322) Schulpflichtige. Ganz außerordentlich war dagegen die Zunahme bei den Israeliten; hier stieg die Zahl der Schulpflichtigen von 82147 auf 115260, also um 33113 Kinder, d. i. ein Wachstum mit 40·3⁰/₁₀₀ in fünfzehn Jahren.

Hinsichtlich der Nationalität beobachtet man gegen das Jahr 1869 eine Abnahme der Schulpflichtigen bei den Rumänen um 49300 oder 12·2⁰/₁₀₀ und bei den Ruthenen um 8585 = 10·9⁰/₁₀₀. Den besten Schulbesuch weisen die Deutschen auf; ihnen folgen die Slovaken und Magyaren; Kroaten und Serben kommen dem Landesmittel nahe; dagegen bleiben Ruthenen und Rumänen weit unter demselben zurück.

Was nun das Wesen und den Wert dieses Schulbesuches betrifft, so kommt hier noch manches in Betracht. Ungarns Volksschulgesetz schreibt für das Alter von 6 bis 12 Jahren den ordentlichen Besuch der Alltagschule im Sommer und Winter in der Weise vor, dass in Städten und Großgemeinden die jährliche Schulzeit 9, in kleineren Gemeinden oder Dörfern 8 Monate dauern soll; für das Alter von 13—15 Jahren ist die Wiederholungsschule in 9, resp. in 8 Monaten mit je 5 (im Winter) resp. 2 (im Sommer) Lehrstunden in der Woche vorgeschrieben. Ausserdem kann in Bezug auf die Kinder über 10 Lebensjahren in Gemeinden mit Landwirtschaft die Ortsschulcommission die Alltagschule noch um zwei Monate abkürzen, so dass diese Kinder in der Zeit der größten Feldarbeit nur die Sonntagsschule besuchen. Dadurch wird das „Schuljahr“ in der Mehrzahl der ungarischen Volksschulen auf die Zeit von sechs Monaten reducirt. Und selbst diese bescheidene Dauer der Lernzeit wurde unter 1800731 Schültern nur von 1546371 schulbesuchenden Schulpflichtigen eingehalten; 254960 beendigten selbst diese Zeit nicht vollständig. Nimmt man zu diesen 254960 sämigen Schulbesuchern noch jene 476186 Schulpflichtigen, welche am Unterrichte überhaupt keinen Antheil nehmen; so erhält man die stattliche Anzahl von 731146 oder 32·1⁰/₁₀₀ der Schulpflichtigen, die keinen erfolgreichen Unterricht genossen haben, und es sinkt die Zahl der eigentlichen regelmäßigen Schulbesucher von 79·08⁰/₁₀₀ auf 67·9⁰/₁₀₀ herab.

Allein auch bei den regelmäßigen Schulbesuchern beobachtet man fortwährend eine überraschend große Anzahl von Schulversäumnissen. Im Schuljahre 1883/4 waren von 1800731 schulpflichtigen Kindern nicht weniger als 1020995 mit einem halben Tag und darüber an den Schulversäumnissen

betheiligt. Die Summe der versäumten Schulhalbtage betrug die stattliche Ziffer von 18 470 321, wobei in 419 635 Fällen die gesetzliche Strafe angewendet wurde, wofür Geldstrafen im Betrage von 39 676·84 fl. bezahlt werden mussten. Im J. 1881 waren die Schulversäumnisse 18 101 079 Halbtage, sind also seitdem um 369 242 Halbtage gestiegen, gewiss keine erfreuliche Erscheinung.

Geschmälert wird der unterrichtliche Erfolg auch durch den Mangel an den nöthigen Schulbüchern bei vielen Schülern. Im J. 1884 hatten unter den Schulbesuchern noch immer 165 749 oder 9·21% der Schüler nicht die nöthigsten Lehrbücher, obgleich die Zustände sich hierin von Jahr zu Jahr sichtlich bessern. So betrug z. B. die Zahl der bücherlosen Schulbesucher im J. 1881 noch 183 223, die Abnahme war also 17 474 Schüler.

Ein anderer bedeutsamer Übelstand in den Volksschulen Ungarns ist die **Übervölkerung in den Lehrzimmern**. In den 16 205 Volksschulen des J. 1884 gab es 23 152 Lehrzimmer (im J. 1869 erst 16 899, also 6253 = 37% Zunahme). Darnach entfielen von den Schulpflichtigen überhaupt auf je ein Lehrzimmer 98, von den Schulpflichtigen von 6 bis 12 Jahren noch immer 71 Kinder. Zieht man die Schulbesucher in Betracht, so kommen auf ein Lehrzimmer von sämtlichen Schulbesuchern durchschnittlich 77, von den Schulbesuchern von 6 bis 12 Jahren 60 Kinder. Darnach wäre die gesetzliche Vorschrift, dass auf ein Lehrzimmer 60 Kinder kommen sollen, im allgemeinen erfüllt. Allein auch hier ist die Wirklichkeit ganz anders als die bloße Ziffer es andeutet. Von den 23 152 Lehrzimmern haben nämlich nur 10 753 oder 46·7% den gesetzlich vorgeschriebenen Rauminhalt. Wird also die Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht von den behördlichen Organen mit größerem Ernste betrieben, dann wächst das Übel der Überfüllung der einzelnen, ungenügenden Schulclassen ins unerträgliche. Das ist aber noch nicht alles. Wie nämlich die näheren Ausweise bezeugen, sind unter den obigen Lehrzimmern nur 13 684 = 59·2% mit den nothwendigen und zweckmäßigen Einrichtungsstücken (Schulutensilien) versehen. Ebenso mangelt es noch in vielen Schulen an den unentbehrlichsten Lehrmitteln, obgleich in dieser Beziehung seit dem J. 1869 ein sehr beträchtlicher Fortschritt wahrzunehmen ist. Mit Schultafeln und Lesetabellen dürfte heute wol schon jede Volksschule versehen sein; ebenso findet man in den meisten Schulen Rechenmaschinen, Wandkarten von Ungarn und Europa, dann Erdgloben und naturgeschichtliche Sammlungen. Dagegen sind die Lehrmittel für den Anschauungsunterricht, dann für den Unterricht in der Geographie und Physik, im Zeichnen und Schönschreiben ungenügend. Dasselbe gilt auch von den Schulbibliotheken, deren nnr 6315 mit 365 956 Bänden nachgewiesen sind, und darunter sind auch bloß 816 eigentliche Schülerbibliotheken. Turngeräthsammlungen gibt es nur an 2947 Volksschulen.

Der Unterrichtssprache nach bieten die ministeriellen Ausweise schon seit Jahren viel Widerspruchvolles, Unerklärliches in ihren Angaben. Die Ursache hiervon liegt offenbar in den mangelhaften primären Daten oder in den verschiedenen Gesichtspunkten, von denen aus die statistischen Aufnahmen erfolgen.

Wie wäre es z. B. sonst erklärlich, dass trotz der oben nachgewiesenen Zunahme der deutschen schulpflichtigen und schulbesuchenden Kinder die Anzahl

der Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache dennoch von Jahr zu Jahr derart abnimmt, dass der Abfall von 1869—1884 den riesigen Absturz von 1232 deutschen Volksschulen auf — 676 aufweist? Während doch § 58 des Volksschulgesetzes deutlich vorschreibt: „Jeder Schüler soll in seiner Muttersprache unterrichtet werden, insoferne diese eine in der Gemeinde übliche Sprache ist“. Nach den, meiner Ansicht nach mangelhaften Daten gab es im J. 1884 Volksschulen

mit magyarischer Unterrichtssprache	7 938
mit deutscher „	676
mit rumänischer „	2 843
mit slovakischer „	1 378
mit serbischer „	247
mit kroatischer „	80
mit ruthenischer (resp. bulgar.) Unterrichtsspr. .	268
mit italienischer Unterrichtssprache	9
mit gemischter „	2 766
Zusammen 16 205 Volksschulen.	

Unter den „gemischtsprachigen“ stehen die mit „ungarisch-deutscher“ Unterrichtssprache versehenen 1039 Volksschulen an der ersten Stelle. Man wird kaum fehl gehen, wenn man die überwiegendste Zahl dieser 1039 Volksschulen als Schulen mit deutscher Unterrichtssprache betrachtet, in denen das Ungarische als obligatorischer Lehrgegenstand gelehrt wird. Außerdem findet man das Deutsche noch mit dem Rumänischen, mit dem Slavischen, Serbischen, Kroatischen und Bunyevaczischen (Dalmatinischen), als zweite Unterrichtssprache angeführt.

Wir haben schon weiter oben angeführt, dass in Ungarn die ungetheilte Volksschule vorherrschend ist. Unter den 16 205 Schulen sind 12 763 oder 78·76%, nur mit einem Lehrer versehen; 1960 oder 12·03% haben zwei, 613 oder 3·78% haben drei, 413 oder 2·55% vier, 165 oder 1·02% haben fünf, 96 oder 0·59% sechs, 66 oder 0·40% sieben, 54 oder 0·33% acht, 24 oder 0·15% neun, 19 oder 0·11% zehn, 14 oder 0·09% elf und 18 oder 0·11% zwölf und mehr Lehrer. Der ungetheilte Massenunterricht mit allen sechs Jahrgängen der schnbesuchenden Alltagsschüler beiderlei Geschlechts in einem Lehrzimmer bildet somit das Characteristicum der ungarischen Volksschule.

Der Unterrichtserfolg wird durch alle diese angeführten Momente in wesentlicher Weise beeinflusst. Eine vertrauenswürdige Auskunft über die Resultate des Unterrichts enthalten, wie ich schon weiter oben dargehan habe, die ministeriellen Berichte nicht. Denn um darüber verlässliche Nachrichten zu erhalten, müsste eben das ganze System der heutigen, überaus mangelhaften Schulaufsicht durchgreifend geändert und neuorganisiert werden. Bei aller Anerkennung der löblichen Bemühungen des Unterrichtsministers, sich über den Lehrerfolg in den Volksschulen genaue Kunde zu verschaffen, können wir doch den hierüber veröffentlichten ziffermäßigen Daten keinen realen Wert beimessen. Nur als Curiosum, wol auch zum abschreckenden Beispiele einer verwerflichen Zerstückelung des Lehrmaterials in der Volksschule setze ich nachstehende sonderbare Ziffern hierher.

In den 16 205 Volksschulen sollen im Schuljahre 1883/4 „pädagogisch richtig und im vollen Ausmaße“ (des vorgeschriebenen Lehrplanes) von den obligatorischen Lehrgegenständen gelehrt resp. geübt worden sein:

1) die Glaubens- und Sittenlehre	in	14 102	Schulen
2) das Schreiben	in	13 726	„
3) das Lesen	in	14 208	„
4) das Kopfrechnen	in	13 208	„
5) das Zifferrechnen	in	13 543	„
6) die Sprachlehre	in	11 957	„
7) die Denk- und Sprechübungen	in	11 768	„
8) die vaterländische Geographie	in	11 834	„
9) die vaterländische Geschichte	in	10 862	„
10) die allgemeine Geographie und Geschichte .	in	7 417	„
11) die Physik	in	7 328	„
12) die Naturgeschichte	in	9 636	„
13) die landwirtschaftlichen und Gartenübungen	in	7 215	„
14) die bürgerlichen Rechte und Pflichten . .	in	7 890	„
15) der Gesang	in	12 198	„
16) das Turnen	in	7 268	„
17) dazu kommt dann in den Volksschulen mit nichtmagyarischer Unterrichtssprache noch das Magyarische als obligatorischer Lehrgegenstand. Dieser wurde in 5317 nichtmagyarischen Volksschulen gelehrt und zwar in 2766 derart, dass auch einzelne Lehrfächer in dieser Sprache unterrichtet wurden. Volksschulen mit nichtmagyarischer Unterrichtssprache gibt es überhaupt nur 5501.			

Endlich kommen zu den übrigen Lehrgegenständen noch hinzu

18) das Zeichnen	in	5 317	Schulen
19) die weiblichen Handarbeiten	in	2 201	„
20) ein Zweig der Hausindustrie	in	869	„

Die 16 205 Volksschulen waren im J. 1884 in 14 722 eigenen und in 1483 gemieteten Schulhäusern untergebracht. Die Zahl der eigenen Schulhäuser war seit 1869, wo sie 12 758 betrug, um 1964 Häuser gewachsen; gemietete Schulhäuser gab es damals 1040, die Zunahme ist hier 443; zusammen also 2407 Schulgebäude = 26·6%. In diesen Schulgebäuden bestanden 17 606 Lehrerwohnungen, so dass 76·02% der Volksschullehrer Naturalwohnungen hatten. Im J. 1869 waren bloß 12 880 Lehrerwohnungen vorhanden, so dass die Zunahme hier 4726 Wohnungen (36·4%) beträgt. Mit den 16 205 Volksschulen waren 10 521 Baumschulen und 9433 Schulgärten verbunden; wogegen im J. 1869 die Anzahl der Baumschulen erst 4239, die der Schulgärten gar bloß 1127 ausmachte. Schließlich führe ich noch an, dass im J. 1884 die ungarischen Volksschulen 7354 Trrnplätze besaßen, während im J. 1869 deren Vorhandensein nur bei 92 Schulen angegeben war. In allen diesen Beziehungen hat somit das ungarische Volksschulwesen seit dem J. 1869 einen gemeinen Fortschritt aufzuweisen.

Mit den höheren Volks- und Bürgerschulen geht es, wie schon erwähnt, in Ungarn nur langsam vorwärts. Das ungarische Publicum hat für realistische und vorwiegend bürgerlich-praktische Lehranstalten nur geringen

Sinn und wenig Verständnis. Das Schoßkind ist nach wie vor die „Lateinschule“, das Gymnasium, welches, wie wir bei den Mittelschulen genauer sehen werden, fortdauernd die Herrschaft besitzt; weder die Bürger- noch die eigentliche Real- oder die Gewerbe- und Handelsschulen können dagegen mit nennenswerthem Erfolge aufkommen.

Was nun namentlich die höhere Volksschule anbelangt, so besitzt Ungarn deren zwei Kategorien: die eigentliche höhere Volksschule, die bei Knaben mit drei, bei den Mädchen mit zwei Jahrgängen sich dem abgeschlossenen Elementarschulcursus zu sechs Jahrgängen fortsetzungsweise anschließt und die sogenannte Bürgerschule, die nach Abschluss des vierten Jahrganges der Elementarschule einsetzt und die Knaben durch sechs, die Mädchen durch vier Jahre hindurch weiter bildet, wobei das Gesetz für die Knabenbürgerschule die sonderbare Vorschrift enthält (§ 76), der Lehrplan der Bürgerschule sei „derartig festzustellen, dass in den ersten vier Jahrgängen der Bürgerschule dieselben Lehrgegenstände, obwol ausführlicher, gelehrt werden, welche in den vier unteren Classen der Mittelschule (Realschule, Gymnasium) vorgetragen werden, mit Ausnahme der lateinischen Sprache“.

Diese „Bürgerschule“ soll also Ersatz bieten für Realschule und Gymnasium, ja diese Mittelschulen im Ausmaße ihres Lehrstoffes (ausgenommen die lateinische Sprache) sogar noch überbieten! Man wird zugestehen, dass diese gesetzliche Bestimmung der Ruin für die ungarische Bürgerschule werden musste. Ohne ein selbstständiges Lehrziel, ohne entsprechenden Abschluss fürs praktische Leben wurde diese Lehranstalt auf die Concurrenz mit den Lehrplänen anderer Anstalten von ganz verschiedener Tendenz hingestoßen und dadurch ein bedauerliches Zwitterding geschaffen, das zwischen Volks- und Mittelschule ruhelos hin und her schwankt. Zugleich verhinderte diese Bürgerschule die kräftigere Entwicklung der höhern Volksschule, die nach Art der Schweizer Secundar- und der niederen deutschen Bürgerschule als eine Erweiterung und Abschließung des Elementarlehrcurses auf gesunder Basis beruht und bestimmt wäre, den productiven Ständen des Grundbesitzes und der Gewerbe ein entsprechenderes Maß von Intelligenz und Fertigkeiten zuzuführen. Ungarns Schulorganisation bedarf in diesem Punkte einer baldigen Reform.

Im ganzen Lande gab es im J. 1884 bloß 76 höhere Volksschulen, von denen 22 (= 28·9 %) rein staatlichen Charakter hatten; 18 (= 23·7 %) genossen einer Staatssubvention, 9 (11·7 %) waren Communalanstalten; die übrigen 22 (28·9 %) gehörten den Confessionen und 5 (6·6 %) waren Privat-anstalten. Im J. 1881 stand die Zahl der höheren Volksschulen noch auf 83 Anstalten, hatte also innerhalb drei Jahren um 7 abgenommen.

Dem Geschlechte der Schüler nach waren es 21 Knaben- und 54 Mädchenschulen und 1 geschlechtlich gemischte höhere Volksschule. An diesen Lehranstalten wirkten 352 Lehrkräfte, welche 649 Knaben und 2516 Mädchen, zusammen 3165 Schüler unterrichteten. Im J. 1881 zählte man 367 Lehrer und 3439 Schüler. Die Auslagen für diese 79 Lehranstalten betragen 359 026 fl., wovon 210 927 fl. oder 58·8 % aus der Staatscasse flossen. Auf je eine Lehrstelle entfielen durchschnittlich 1019·9 fl., auf jeden einzelnen Schüler 113·4 fl. dieser Auslagen.

Mit dem Jahre 1875 wurden im Lande die höheren Töchterschulen mit 3—6 Jahrgängen errichtet. Gegenwärtig bestehen solche höhere Staats-

Töchter Schulen in Budapest, in Trencsin, in Marmaros-Sziget, in Leutschau, in Ödenburg, in Neusohl und in Pressburg. Über ihre Tendenz, Organisation, Lehrkräfte, Schülerzahl, Unterrichtsergebnisse müssen wir uns das Nähere auf eine andere Gelegenheit ersparen. Vielleicht nimmt mittlerweile ein Colleague an diesen Lehranstalten den erwünschten Anlass, um über das Wesen und die Bedeutung derselben zu berichten. Das würde der sachlichen Discussion sicherlich nur zum Vortheil gereichen. Hr. Georg Jauß, Director der höheren Staatstöchterschule in Ödenburg, schrieb mir vor einiger Zeit: „Ich kann die Bemerkung nicht unterlassen, dass eine Reduction des Stundenausmaßes (gegenwärtig 23—32 Stunden wöchentlich!) sowie namentlich auch eine Revision der Lehrpläne für die Staatsmädchenschulen vom fachmännischen Standpunkte aus, unter jeweiliger Berücksichtigung localer Verhältnisse wünschenswert erscheint. Die in den Mädchenschulen so nothwendige Vertiefung sinkt zu einem flüchtigen Durcharbeiten des breit angelegten Lehrstoffes (ungefähr 18 Lehrgegenstände!) herab, da dessen Auswahl viel zu wenig die individuelle Seite des Mädchens als vielmehr die Knabenmittelschulen berücksichtigt. Quantitativ und qualitativ ist so eine Überbürdung der Schülerinnen nicht zu leugnen und somit auch vom sanitären Standpunkte eine Reduction unbedingt nothwendig.“*) Als ordentliche Lehrgegenstände an diesen höheren Mädchenschulen haben zu gelten: 1) Glaubens- und Sittenlehre, 2) ungarische Sprache und Literatur, 3) deutsche Sprache und Literatur, 4) französische Sprache und Literatur, 5) vaterländische und Weltgeschichte, 6) Geographie, 7) Arithmetik und Geometrie, 8) Naturwissenschaften (und zwar: Naturgeschichte, Geologie, Meteorologie, Gesundheitslehre, Physik und Chemie!), 9) Erziehungslehre, 10) Gesang und Musik, 11) Turnen und 12) weibliche Handarbeiten. Als außerordentlicher Lehrgegenstand: englische Sprache und Literatur. Das ist denn doch des Guten viel zu viel; die heranreifenden Mädchen werden mit den halbverstandenen und unverdauten Wissensbrocken förmlich gefüttert, und das muss ihrer geistigen, moralischen und körperlichen Gesundheit zum schweren Nachtheil gereichen.

An eigentlichen Bürgerschulen besitzt Ungarn 136 mit 876 Lehrkräften und 12782 Schülern (6557 Knaben, 6225 Mädchen). Die Erhaltungskosten dieser Lehranstalten betragen im J. 1884 den Betrag von 942 974 fl., so dass im Durchschnitte eine jede Lehrstelle auf 1076·4 fl., ein jeder Schüler auf 73·8 fl. zu stehen kam. Während also bei den Bürgerschulen die Lehrer durchschnittlich besser dotirt sind, ist dennoch bei den höheren Volksschulen der Unterricht für jeden einzelnen Schüler durchschnittlich kostspieliger. Die Ursache hiervon liegt in der geringen Frequenz dieser letztgenannten Lehranstalten. Von den Bürgerschulen sind 31 rein staatliche und 46 vom Staate subventionirte Anstalten, so dass der ungarische Staat bei Erhaltung dieser Schulen mit 358 558 fl. oder 37·5% der Kosten betheilig ist. Unter den 876 Lehrern waren 378 (58·3%) ordentliche, 108 (16·7%) Hilfslehrer und 162 (25%) Stundengeber. Bei der höheren Volksschule ist dieses Verhältnis günstiger; denn von 352 Lehrkräften waren 218 (61·9%) ordentliche, 53 (15·1%) Hilfslehrer und 81 (23%) provisorische Stundengeber.

*) Vgl. Wolf und Schwicker, Die Volks- und Mittelschulen in Oesterreich-Ungarn. Leipzig, Fues' Verlag, 1882, p. 134.

Was nun die Gesammtheit der Lehrer an den ungarischen Volksschulen aller Kategorien anbelangt, so zählte man im J. 1884 deren 23 158 gegen 17 792 im J. 1869, so dass die Zunahme hier innerhalb 15 Jahren 5366 oder nahezu 30% beträgt; das durchschnittliche Wachstum im Jahre war ungefähr 358 Lehrer.

Nach dem Charakter der einzelnen Volksschulen vertheilten sich die Lehrer:

auf 503 Staats-Volksschulen entfielen . .	1005	Lehrer	=	4·4%
„ 1845 Gemeinde- „ „ . .	3835	„	=	16·6%
„ 5337 röm.-kath. „ „ . .	7641	„	=	32·9%
„ 2181 griech.-kath. „ „ . .	2170	„	=	9·3%
„ 1797 griech.-orient.Volkssch. „ . .	2061	„	=	8·8%
„ 2332 evang.(Helvet. Conf.) Volkssch. entf.	2896	„	=	12·5%
„ 1439 evangel.(Augsb. Conf.) „ „	2144	„	=	9·3%
„ 56 unitarische Volksschulen entfielen .	62	„	=	0·3%
„ 509 israelitische „ „ . .	958	„	=	4·1%
„ 176 Privat- „ „ . .	322	„	=	1·4%
„ 31 Vereins- „ „ . .	64	„	=	0·3%

Die Gemeinde- und Vereinsschulen sowie die Staatsschulen sind relativ am zahlreichsten mit Lehrkräften versehen (2—2·1 Lehrkraft auf 1 Schule); die Privat-, dann die evangel. (Augsb. Conf.), die israelitischen und die röm.-kath. Volksschulen halten die Mitte (1·4—1·8 Lehrkraft auf 1 Schule); sodann folgen die reformirten (1·2), die griechisch-oriental. und die unitarischen (1·1) und zuletzt die griechisch-katholischen Volksschulen (0·9 Lehrkraft auf 1 Schule). Auf eine Elementarschule überhaupt kamen durchschnittlich 1·37, auf eine höhere Volksschule 4·63, auf eine Bürgerschule 6·44 Lehrer.

Von den 23 158 Lehrern hatten 19 802 oder 85·51% ein Lehrerdiplom; 3356 oder 14·49% waren ohne ein solches Lehrbefähigungszeugnis; noch im J. 1881 war dies Verhältnis der ordentlich Befähigten erst 80·83%, der Nichtdiplomirten 19·17%. Verhältnismäßig am zahlreichsten sind diese nichtapprobirten Lehrer bei den griechischen Katholiken (30·9% aller Lehrer), bei den Unitariern (30·6%) und bei den Griechisch-Orientalischen (25·3%). Über die Durchschnittszahl der Ungeprüften reichen außerdem die Evangelischen Helvet. Conf. mit 15·4% hinaus.

Nach der Stellung waren 20 249 oder 87·44% ordentliche und 2909 oder 12·56% Hilfslehrer. Darunter befanden sich 453 oder 1·9% Lehrer geistlichen Standes.

Dem Geschlechte nach gab es 20 580 oder 88·87% Lehrer und 2578 oder 11·13% Lehrerinnen. Gegen 1869 zeigt sich hier eine bedeutende Verschiebung der Verhältnisse. In diesem Jahre gab es 17 106 oder 96·15% Lehrer und erst 686 oder 5·85% Lehrerinnen; die Zunahme beträgt dort 3474 oder 20·3%, hier 1892 oder — 275·8%. Mit anderen Worten: Innerhalb der 15 Jahre von 1869—1884 hat im Durchschnitte jährlich die Zahl der Lehrer um 231·6, die der Lehrerinnen um 126 zugenommen; ja in den letzten Jahren ist dieses Wachstum der Lehrer nur 199·6, das der Lehrerinnen aber 179·6 gewesen, d. h. die Lehrerinnen vermehren sich heute fast ebenso stark wie die Lehrer, eine Thatsache, welche für das ungarische Unterrichtswesen wie für die Gesellschaft überhaupt von wesentlichem

Belange ist. Relativ am meisten findet man die Lehrerinnen in den Vereins- (62·5^o/_o), Privat- (56·5^o/_o), Staats- (33·4^o/_o) und Communal- (21·2^o/_o) Volksschulen. Am wenigsten trifft man sie in den Volksschulen der griechischen Katholiken (0·5^o/_o), dann der Unitarier und der Evangelischen Augsb. Confession (1·6^o/_o); die römischen Katholiken nehmen hierin eine Mittelstellung ein (12·3^o/_o).

Mit Rücksicht auf die Kenntniss der magyarischen Sprache, die nach G. A. XVIII: 1879 einen obligatorischen Lehrgegenstand in allen Volksschulen bildet, weisen die statistischen Daten aus, dass von den 23158 Volksschullehrern 19121 oder 82·56^o/_o eine vollständige Kenntniss dieser Sprache besaßen; 938 oder 4·05^o/_o handhabten dieselbe ziemlich, 1857 oder 8·2^o/_o weniger befriedigend und 1242 oder 5·37^o/_o waren derselben ganz unkundig. Im J. 1879 hatte die Verhältniszahl der Unkundigen noch 12·21^o/_o betragen. Die relativ zahlreichsten Lehrer ohne Kenntniss des Magyarischen zeigen die Volksschulen der Griechisch-Orientalischen (45·3^o/_o), der griechischen Katholiken (26·1^o/_o) und der Evangelischen Augsb. Confession (26^o/_o).

Nach dem G. A. 32: 1875 sind alle Volksschullehrer und Kinderbewahrer resp. Kindergärtnerinnen pensionsberechtigt. Ungarn hat 16205 Volksschulen und 364 Kinderbewahranstalten (Kindergärten), an denen 23158 Lehrer- (Lehrerinnen-) und 532 Kinderbewahrerstellen (Kindergärtnerinnen) systemisirt sind. Dem „Landespensionsinstitut“ gehörten davon 17552 oder 73·67^o/_o der Lehr- und Bewahrerstellen an. Geistliche Lehrer und Nonnen sowie solche Lehrer, welche Mitglieder entsprechend organisirter Pensionsinstitute der Confessionen und der Gemeinden sind, müssen nicht Mitglieder des Landespensionsinstituts werden. Persönliche Mitglieder zählte das Institut im J. 1884 insgesamt 12655 oder 53·42^o/_o der factisch im Amte stehenden Lehrer und Bewahrer. Im Vergleiche zum Gründungsjahre 1875, da dem Institut 8537 Mitglieder angehört haben, bedeutet diese Zahl eine Zunahme um 4118 oder 48·2^o/_o. Die ordentliche, volle Lehrerpension beträgt 300 fl., eine höhere Pension (mit entsprechend erhöhten Einzahlungen) haben bloß 306 oder 2·4^o/_o der Mitglieder sich gesichert. Im J. 1883 bezogen 230 Mitglieder eine ordentliche Jahrespension im Gesamtbetrage von 20792·32 fl., 670 Witwen genossen eine ordentliche Jahresunterstützung mit 58008·55 fl. und 1254 Waisen mit 33112·72 fl.; 11 Mitglieder bezogen 741·67 fl. als Pensionsergänzung, und 14 nahmen im J. 1884 eine Abfertigung ihrer Pensionsansprüche in der Höhe von 1615 fl. Das reine Stammvermögen des Instituts betrug 4536284·96 fl. gegen 489379·69 fl. im J. 1875, so dass die durchschnittliche Jahreszunahme 449545·03 fl. ausmacht — gewiss ein außerordentlich günstiger Erfolg. Das „Landeslehrerpensionsinstitut“ ist nun an sich eine sehr erfreuliche Einrichtung; allein die gesetzliche Organisation derselben bürdet den Lehrern allzu große Lasten auf und das Endresultat mit der Pension von 300 fl. nach 40 Dienstjahren und vollendetem 65. Lebensjahre ist ein nur sehr bescheidenes, unzureichendes Äquivalent dieser Lasten. Eine entsprechende Revision dieses Pensionsgesetzes bildet den Gegenstand ernstlicher Wünsche im Schoße der Volksschullehrer Ungarns.

Hinsichtlich der materiellen Stellung der Lehrer ist seit dem Jahre 1869 gleichfalls sehr vieles gethan worden. Während in diesem Jahre sämtliche Erhaltungskosten der 13798 Volksschulen 3760123 fl. betragen, kam

im J. 1884 die Erhaltung der 16 205 Schulen auf 12 917 473 fl. zu stehen. Damals beanspruchte eine Schule im Durchschnitt 272·5 fl., jetzt 797·1 fl. Die Erhaltungskosten wuchsen also innerhalb 15 Jahren um 9 157 350 fl. oder mit 243·6⁰/₁₀₀, d. i. jährlich ungefähr um 610 590 fl.

Obige Schuleinkünfte im Betrage von 12 917 473 fl. bestanden in Barem mit 9 457 982 fl., in Naturalien mit 3 459 491 fl. Die Ausgaben vertheilten sich auf folgende Weise:

1) 20 249 ordentliche Lehrerstellen	9 055 010 fl.
2) 2909 Hilfslehrerstellen	834 100 fl.
3) Heizung, Reinigung etc.	827 907 fl.
4) Lehrbücher und Lehrmittel	186 393 fl.
5) Unterstützung armer Schüler	151 001 fl.
6) Investitionen, Bauten, Adaptirungen etc.	1 205 759 fl.
7) Diverse Auslagen	657 202 fl.

Zusammen 12 917 470 fl.

Eine ordentliche Lehrerstelle kam im Jahre 1884 durchschnittlich auf 446·55 fl., eine Hilfslehrerstelle auf 287·25 fl. zu stehen. Dadurch wäre im allgemeinen das gesetzliche Minimum von 300 fl. mit Quartier und Garten (resp. 200 fl. für den Hilfslehrer) erreicht, allein in der Wirklichkeit gibt es noch zahlreiche Lehrerstellen, welche selbst bis zu diesem bescheidenen Minimum nicht hinanreichen. Obiges Durchschnittsgehalt von 446·55 fl. für die ordentlichen Lehrer wird überhaupt nur in 26 Schuldistricten (unter 65) erreicht resp. überschritten; unter dem gesetzlichen Gehaltsminimum stehen die ordentlichen Lehrerbesoldungen noch in 15, die Hilfslehrerbesoldungen in 10 Municipien zurück.

Ehe wir die Volksschulen verlassen, werfen wir noch einen Blick auf die Resultate und auf die Controle der amtlichen Wirksamkeit der Lehrer. Wir haben schon weiter oben einige Daten in Bezug auf die Lehrerfolge angeführt und fassen hier nur das statistisch nachgewiesene Unterrichtsergebnis bei den der Schule Entwichsenen ins Auge. Im Jahre 1884 haben 232 615 Schüler ihre ordentliche Alltagsschulpflicht beendet; da jedoch während des Schuljahres hiervon 32 484 ausgeblieben sind, so waren am Jahreschlusse nur 200 299 Abiturienten, d. i. 12·22⁰/₁₀₀ aller Schulbesuchenden (1 638 153 Schüler von 6—12 Jahren). Von den 200 299 Ausretenden konnten gut lesen und schreiben 190 384 oder 95·05⁰/₁₀₀, nur lesen 9915 oder 4·95⁰/₁₀₀.*)

Die amtliche Controle der Lehrerwirksamkeit oder die ordentliche fachmännische Schulaufsicht ist in Ungarn dormalen nur unzureichend und mangelhaft organisirt; es sind zwar der berufenen und unberufenen Inspectoren Visitatoren, Aufseher etc. nicht wenige; allein eine sachgemäße, fruchtbringende Schulaufsicht fehlt noch immer. Und doch beruht auf dieser ein guter Theil des wünschenswerthen Erfolges aller unterrichtlichen Thätigkeit in den öffentlichen Lehranstalten.**)

*) Gegen das Jahr 1869 ist denn auch bis zum J. 1880 die Zahl der Alphabeten (über 7 Lebensjahren) von 5 865 831 Individuen (53·81⁰/₁₀₀ der Bevölkerung) auf 4 960 456 Individuen (45·74⁰/₁₀₀) herabgesunken.

**) Ich habe meine Ansichten hierüber erst kürzlich wieder in der „Neuen ungar. Schulzeitung“ (Neusatz) vom 4. Febr. 1886 des näheren dargelegt, worauf ich hier hinweise.

An Lehrerbildungsanstalten zählt man in Ungarn 70; davon sind 24 Staatsanstalten, 23 gehören den römischen, 4 den griechischen Katholiken, 4 den Griechisch-Orientalischen, 4 den Evangel. Helvet. Conf., 10 den Evang. Augsburg. Conf. und 1 den Israeliten. Darunter beschäftigen sich mit der Vorbereitung auf das Elementarlehrfach 68, mit der Vorbereitung für höhere Volks- und Bürgerschulen 2. Dem Geschlechte der Zöglinge nach sind 53 Lehrer- und 16 Lehrerinnenbildungsanstalten und 1 gemischte Anstalt. Alle Staatslehrerseminarien haben einen vierjährigen Cursus, die meisten confessionellen Bildungsanstalten aber nur einen dreijährigen. Im Vergleich mit dem Jahre 1869, da nur 46 Lehrerbildungsanstalten vorhanden waren, hat die Zahl derselben um 24 zugenommen. Von den 70 Bildungsanstalten war die Unterrichtssprache ausschließlich ungarisch in 55, ungarisch und deutsch in 3, ungarisch und rumänisch in 2, ausschließlich deutsch in 5, ausschließlich rumänisch in 3 und ausschließlich serbisch in 1 Anstalt.

In den 229 Jahrgängen der 70 Lehrerbildungsanstalten waren im Jahre 1884 eingeschrieben 2872 männliche und 1045 weibliche Zöglinge, zusammen 3917 Lehramtsandidaten. Im Laufe des Schuljahres 1883/4 waren ausgetreten 231 männliche und 54 weibliche Zöglinge, zusammen 285. Das Verhältnis der Geschlechter bei den Eintretenden war also 73·3^o/_o der männlichen und 26·7^o/_o der weiblichen Zöglinge. Am Jahresschlusse waren noch 3632 (2641 m., 991 w.) Zöglinge verblieben. Gegen das Jahr 1869, wo das Verhältnis 89·1 : 10·9 gewesen, bedeuten obige Daten eine bemerkenswerte Veränderung im Status der Lehramtsaspiranten, von denen heute über ein Viertel dem weiblichen Geschlechte angehören.

Von den 3632 am Jahresschlusse Verbliebenen setzten nur 1142 (715 m., 427 w.) oder 31·4^o/_o der Zöglinge ihre Studien auf eigene Kosten fort; 2490 (1926 m., 564 w.) oder 68·6^o/_o der Zöglinge erhielten aus verschiedenen Quellen Unterstützungen und Stipendien im Betrage von 221 374 fl. (128 662 für die männlichen, 92 712 für die weiblichen Zöglinge).

Das Lehrpersonal betrug 641 Lehrkräfte, so dass auf ein Institut im Durchschnitt 9 Lehrende entfallen. Davon sind 308 ordentliche Seminarlehrer, 100 Hilfslehrer, 113 Stundengeber und 120 Religionslehrer.

Indem wir aus Rücksichten des Raumes auf die Anführung weiterer Details aus der inneren Einrichtung und Gliederung dieser Lehrerbildungsanstalten verzichten, führen wir noch an, dass die Erhaltungskosten derselben auf 768 435 fl. zu stehen kommen, wozu der Staat allein 510 408 fl. oder 66·5^o/_o beiträgt. Eine staatliche Lehrerbildungsanstalt kostet im Durchschnitt 18 897·2 fl., eine solche Lehrerinnenbildungsanstalt 38 154·3 fl. Im J. 1884 hielten 64 Lehrerbildungsanstalten Befähigungsprüfungen ab. Geprüft wurden im ganzen 1187 Candidaten (1119 für Elementar- und 68 für höhere Volks- und Bürgerschulen). Darunter waren 811 männliche und 376 weibliche Candidaten. Da bei dem jetzigen Status der systemisirten Lehrstellen an den Volksschulen ein jährlicher Bedarf von 1000—1100 neuen Lehrkräften erforderlich ist, so wird dieser durch die jährlichen Befähigungsprüfungen kaum gedeckt. Denn eigentliche Seminarabiturienten waren im J. 1884 nur 682; die übrigen Lehramtsandidaten standen größtentheils bereits im praktischen Lehrberufe, hatten somit systemisirte Stellen schon besetzt. — Außer den Lehrerbildungsanstalten bestehen noch zwei Bildungs-

anstalten für Kinderbewahrer (resp. Kindergärtnerinnen) mit je zwei Jahrgängen und einer Frequenz von 102 Zöglingen, die von 17 Lehrern und Bewahrern unterrichtet wurden. Das Diplom als Bewahrer (Kindergärtnerin) erhielten im J. 1884 insgesamt 48 Candidaten. Die Kosten für beide Anstalten betragen 35 050 fl., wozu der Staat 14 481 fl. als Subvention beitrug. An Kleinkinderbewahranstalten, resp. Kindergärten, zählte man 364, die von 36 972 Kindern besucht wurden. Die Zahl der geprüften Bewahrer (Kindergärtnerinnen) war 313; daneben wirkten noch 219 ungeprüfte Individuen. Die Erhaltung der Kleinkinderbewahranstalten kostete 290 851 fl., woran der Staat mit 24 493 fl. beteiligt war. Die Hauptarbeit bleibt hier nach wie vor der Gesellschaft überlassen.

Zur Beförderung des Volksunterrichts besteht in Budapest noch ein reichlich ausgestattetes „Landeslehrmittelmuseum“, dessen stetige Vermehrung den Gegenstand besonderer Sorgfalt der Unterrichtsverwaltung bildet. Dasselbe wurde im J. 1884 von 14 952 Personen besucht.

Endlich gedenken wir noch der Thätigkeit des ungarischen Unterrichtsministeriums mit Bezug auf die Herausgabe von Schulbüchern und Lehrmitteln. Die Schulbücher werden in acht verschiedenen Sprachen publicirt. Bücher und Lehrmittel repräsentirten im Jahre 1884 einen Geldwert von 336 556·55 fl. Der Jahresumsatz war in Barem und gegen Credit 95 720·80 fl.; an unentgeltlichen Armenbüchern wurden vertheilt im Betrage von 12 757·72 fl. Die Thätigkeit des Ministeriums auf diesem Gebiete begegnet indessen manchem Tadel; die schädlichen Einflüsse und Folgen einer staatlichen Lehrbücher- und Lehrmittelerzeugung machen sich in vieler Beziehung deutlich geltend.

Damit hätte ich in großen Zügen auf Grund der officiellen Daten die äußeren und inneren Verhältnisse der ungarischen Volksschule skizzirt, insofern namentlich die letzteren durch Ziffern ausgedrückt werden können. Dass die Ziffern hier nicht ausreichen, wurde schon wiederholt betont. Zu bedauern ist, dass die breit angelegten ministeriellen Berichte keine Nachricht geben von den Verordnungen und Weisungen, welche die oberste Unterrichtsleitung im Verlaufe des eben behandelten Berichtsjahres erlassen hat. Man würde daraus fortlaufend den Geist und die Tendenz erkennen, gemäß welcher das Unterrichtswesen geführt werden soll.

Der Unterrichtsminister, Herr August Trefort, hat diesen Mangel zum Theil ersetzt durch sein offenes Schreiben an seine Pressburger Wähler vom 9. Nov. 1855. Darin spricht er sich über das ungarische Volksschulwesen in folgender, sehr bezeichnender Weise aus: „Der Volksunterricht, wie er bei uns, aber auch anderwärts besteht, ist nicht befriedigend, und um ein ersprießliches Resultat zu erreichen, muss er auf eine ganz andere Bahn geleitet werden. Es genügt nicht, dass das Kind des Volkes ein wenig lesen könne, damit es sich an der Geschichte des Angyal Bandi und des Zöld Marcsi*) ergötze und aus den kleinen Blättern über Morde und Selbstmorde Kenntniss erlange. Der Volksunterricht, resp. die Volkserziehung, muss derart geleitet werden, dass derjenige, der in die Schule gegangen ist, im allgemeinen gesitteter und besser geartet sei als jener, welcher keine Schule besucht hat, und es ist erforderlich, dass der Volksunterricht volkswirtschaftlicher

*) Berühmte ungar. Räuber, die „Helden“ vielgelesener Räubergeschichten.
Pädagogium. 8. Jahrg. Heft VII.

Natur sei, damit der geschulte Landmann besser ackere und säe, damit er imstande sei, sich mit dem Obst- und Weinbau rationell zu befassen, und damit ein Handwerker seine Producte geschickter anfertige als jene, die nie in die Schule gegangen waren. Endlich hat der Volksunterricht auch in hygienischer Richtung thätig zu sein, damit unser Volk in der Schule schon im Kindesalter erfahre und lerne, dass zur Erhaltung der Gesundheit vor allem gute Luft erforderlich sei, dass die Menschen anders wohnen müssen als der größere Theil unseres Volkes wohnt (in vielen Gegenden vegetirt es in fortwährendem Rauch und ohne Spur von Reinlichkeit), dass man die Excremente nicht beim Hause niederlegen dürfe und dass die Mistjauche, wenn sie in den Brunnen fließt, das Trinkwasser nicht verbessere.“

„Selbstverständlich müssen wir, wenn wir das Volk in dieser Richtung erziehen wollen, vor allem den Volksschullehrern eine entsprechende Erziehung geben, und hier sei nebenbei bemerkt, wenn Ungarn ein Culturstaat sein will, so müssen wir unsere Dörfer umbauen, was natürlich nicht ohne weiteres geschehen kann. Lehrer können jedoch in den Seminarien ohne Internat nicht erzogen werden. Ich will hoffen, dass nach einigen Jahren die staatlichen Seminarien in einem solchen Zustande sich befinden werden; doch was nützt dies, wenn in der nächsten Nachbarschaft andere (confessionelle) Seminarien sind, welche das Entgegengesetzte dessen thun, was ich thue, und ich bin nicht in der Lage, Abhilfe zu schaffen?“...

Diese Äußerungen des ungarischen Unterrichtsministers, dem die Leitung des Unterrichtswesens seit September 1872, somit im vierzehnten Jahre, anvertraut ist, haben allenthalben großes Aufsehen und manchen heftigen Widerspruch erregt. Es ist nicht meine Absicht, die im obigen Briefe des Ministers ausgesprochenen Ansichten und Vorschläge einer näheren Prüfung zu unterziehen, obgleich über manchen Punkt, z. B. über die Internate an den Lehrerseminarien, vieles zu sagen wäre. Vorläufig empfehlen wir diese Äußerungen Treforts der Erwägung unserer Leser; bei der Besprechung des ungarischen Mittelschulwesens kommen wir auf dieses Schreiben des Ministers ohnehin nochmals zurück. Das ungarische Unterrichtswesen erscheint darnach in der Beleuchtung seines obersten Leiters in keineswegs günstigem Lichte.

Notizen.

In Österreich scheint die rückläufige Bewegung ins Stocken gerathen zu sein. Der neue Unterrichtsminister, Herr v. Gautsch, besitzt, soweit sich aus seinem bisherigen Auftreten schließen lässt, nicht die füsige und schwankende Natur seines Vorgängers, scheint vielmehr sein Ressort ernst zu nehmen und zu wissen, was er will. Dass ein solcher Mann die Desorganisation der Schule nicht für ein Kinderspiel halten und den clericalen Experimenten nicht leichtlin Thür und Thor öffnen wird, lässt sich erwarten. Die ultramontanen Kampföhne sind etwas ruhiger geworden. Die Lehrerschaft aber wird sich überzeugen, dass ihre pflichtgetreue, taktvolle und männliche feste Haltung eines der besten Bollwerke der guten Sache ist, in deren Dienst sie stehen.

Aus Sachsen wird uns geschrieben: Von der allgemeinen sächsischen Lehrerversammlung war an das Ministerium sowie an die Ständeversammlung eine Petition gerichtet worden behufs Anwendung der Pensionsbestimmungen der Civilstaatsdiener auch auf die Volksschullehrer. Eine Deputation erstattete in der I. Kammer einen sehr eingehenden Bericht, in welchem dargelegt wurde, dass eine Anwendung dieser Pensionsbestimmungen auf die Volksschullehrer billigerweise auch eine solche auf die Lehrer höherer Schulen sowie auf die Geistlichen nach sich ziehe, und dass ein Ausfall der Pensionsbeiträge erfolgen müsse, wodurch dem Staate, dessen Zuschüsse zur Pensionscasse der Lehrer an und für sich schon erheblich gestiegen seien, eine Mehrausgabe von fast über einer halben Million Mark verursacht würde, welche aus Rücksicht auf die Gesamtinteressen des Staates wol kaum zulässig sei. Staatsminister Dr. v. Gerber legt ferner dar, dass ein wirklich dringendes Bedürfnis bez. der Anwendung einzelner dieser Pensionsbestimmungen doch wol nicht vorliege, da von Seiten des Staates bereits in ausgedehntem Maße für die Pension der Lehrer Sorge getragen worden sei und da im Hinblick auf das Interesse, welches sowol vom hohen Ministerium wie auch von der hohen Ständeversammlung dem Lehrerstande stets entgegengebracht werde, eine weitere Aufbesserung der Lehrergehälte sich wol erwarten lasse. Der Antrag der I. Kammer, die Petition auf sich beruhen zu lassen, wurde darum von der II. Kammer einstimmig angenommen.

Angesichts der bedeutend zurückgegangenen Frequenz der Lehrerseminare wurde eine Generalverordnung an alle Seminardirectoren erlassen, worin dieselben angewiesen werden, nichts zu unterlassen, was die Seminare in der früheren Frequenz erhalten könnte, während ihnen zugleich empfohlen wird, mit den Bezirksschulinspectoren Hand in Hand in den Lehrerkreisen auf die

Möglichkeit noch weiterer Aufnahmen aufmerksam zu machen, nach Befinden selbst öffentliche Bekanntmachungen zu erlassen.

Herr Julius Beeger in Leipzig, ein verdienter und geachteter Schulmann, in weiteren Kreisen besonders durch seine erfolgreiche Thätigkeit für die Comenius-Bibliothek bekannt, hat unter dem Titel: „Pädagogische Revue und Generalanzeiger für das gesammte Unterrichtswesen des Deutschen Reiches“ ein neues Blatt gegründet, welches monatlich einmal zu dem Quartalspreise von 30 Pf. bei Oswald Schmidt in Leipzig-Reudnitz erscheint. Verdient Beachtung.

In der wolrenommirten Buch- und Kunsthandlung von Eduard Hölzel in Wien sind erschienen: „Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht“, 4 Stück, darstellend den Frühling, den Sommer, den Herbst, den Winter. Die Größe der Bilder beträgt 140:92 cm, ein Maßstab, wie er zu gleichem Zwecke bisher wol noch nicht angewendet worden ist. Preis aller vier Bilder auf starkem Papier mit Leineneinfassung und Ösen zum Aufhängen, in Mappe 10 fl., auf Leinwand gespannt in Mappe 13,20 fl., auf Leinwand gespannt mit Stäben 17,20 fl. Preis der einzelnen Blätter ein Viertel des Ganzen. Die Herausgabe dieses Lehrmittels ist auf Anregung des Wiener Lehrervereins „Volksschule“ erfolgt und zwar unter Mitwirkung mehrerer Gelehrter und Schulmänner. Dazu ist in vier Heften zu je ca. 60 Seiten im Preise von je 40 kr. ein Text erschienen unter dem Titel: „Materialien für den Anschauungsunterricht in der Elementarclasse“, von Eduard Jordan. Das schön ausgeführte und praktisch commentirte Werk hat bereits viel Beifall gefunden und wird der Aufmerksamkeit der Schulwelt empfohlen.

Die „permanente Lehrmittelausstellung in Graz“ veranstaltet in ihren Localitäten eine permanente Specialausstellung von Musikalien und Musikinstrumenten. Aufgenommen sollen werden Musikalien aus allen Gebieten der Musik für Kirche, Schule, Concertsaal und Haus von den ersten Anfängen an bis zu den größeren Formen der Symphonie, des Oratoriums, auch der Oper, mit überwiegender Berücksichtigung der Vocal- resp. Chorwerke und Schulwerke, ebenso musikwissenschaftliche Werke aller Art, biographische, ästhetisch-kritische und pädagogische Fachwerke, Musikinstrumente, musikalische Lehrbehelfe, akustische Apparate, musikalische Journale. Die Eröffnung dieser Specialausstellung erfolgt am 14. August dieses Jahres gelegentlich des in Graz stattfindenden Sängersfestes. Weitere Auskünfte ertheilt das „Comité der permanenten Lehrmittelausstellung in Graz“.

Zur sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik sind interessante Neuigkeiten erschienen, zu deren Besprechung wir in den nächsten Nummern Raum zu finden hoffen.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über das Verhältnis von Logik und Grammatik.

Von Dr. G. Neudecker-Würzburg.

Die Ansicht, dass „der grammatisch-sprachliche Unterricht für die logische Bildung mehr leiste, als aller Unterricht in der Logik selbst vermöge“, ist es hauptsächlich gewesen, die dem Betrieb der alten Sprachen an unsern Gelehrtenschulen die jetzige Ausdehnung und Intensität verschafft hat und einen eigenen Unterricht in der Logik theils als überflüssig oder unfruchtbar ausschließen, theils auf einen sehr dürftigen Rest zusammenschumpfen ließ. Neben der „ethisch humanen“ Ausbildung erhofft man vom jahrelangen classischen Unterricht insbesondere die logische Schulung des jungen Intellects. Darum das breite grammatische Exercitium, das massenhafte Übersetzen in zwei alte Sprachen. Ohne Zweifel hängt dieses pädagogische Dogma mit der ganz unvergleichlichen Autorität zusammen, welche die Aristotelische Logik in fast ununterbrochener Tradition bis auf die Gegenwart genossen hat. Selbst der engsten Anlehnung an die Grammatik entsprossen hat ihr wesentlicher Inhalt als „formale Logik“ die Schule ausschließlich und auch die wissenschaftliche Arbeit auf dem Felde der Logik ohne Concurrenten von nur annähernd ähnlichem Gewichte beherrscht. Ist das Wesentliche dieser Logik aus den Sprachformen abstrahirt, so muss allerdings die unmittelbare Beschäftigung mit den letzteren die einfachste, fruchtbarste und anregendste Art sein, sich des Logischen zu bemächtigen, vorausgesetzt dass dieses wirklich in dem Inhalt jener „formalen“ Logik besteht. Diese Voraussetzung, welche gemeinhin in gutem Glauben gemacht wird, wird sich uns aber bei näherer Betrachtung als hinfällig erweisen.

Zuvörderst ist zu fragen, was wir denn eigentlich unter „logisch“ zu verstehen haben. Zwar wird jeder das so ziemlich zu wissen glauben, in Wahrheit herrscht darüber aber nicht einmal bei den Logikern von Fach Einigkeit. Klarer ist sich der allgemeine Sprachgebrauch und die Gewohnheit des wissenschaftlichen Denkens darüber, was „unlogisch“ heißt. Man nimmt dies Wort durchaus nicht für gleichbedeutend mit „unwahr“, sondern bezeichnet nur solches Unwahre

als unlogisch, dessen Richtigkeit durch die Denkgesetze ausgeschlossen ist, also das logisch Unmögliche, oder was dasselbe ist, das dennothwendig Unwahre. Behaupte ich, dass es draußen regne, und überführt jemand diese Behauptung der Unrichtigkeit, so wird es ihm nicht einfallen mir vorzuwerfen, ich hätte unlogisch gesprochen. In der logischen Literatur pflegt man nun leider vielfach als Gegensatz des Unlogischen, d. h. Denkmöglichen das Denkmögliche zu betrachten, es im Sinne des möglicherweise Wahren zu verstehen und demgemäß z. B. in der Lehre vom logischen Urtheil auch alle beliebigen Sätze unterzubringen, welche Wahrheit beanspruchende Behauptungen enthalten. Das ist aber offenbar falsch. Ist das Unlogische ein nothwendig Unwahres, ein solches, das als unwahr gedacht werden muss, so ist das Logische nicht ein möglich Wahres (und also auch möglicherweise Unwahres!), sondern ein nothwendig Wahres. Zu „nothwendig unwahr“ (unlogisch) ist der richtige Gegensatz nicht „möglich wahr“, sondern „nothwendig wahr“ (= logisch). Hält die Logik diese Einsicht fest, so muss sie allerdings bloße „Sätze,“ wie: die Rose war roth, oder: Cäsar ging über den Rubicon, als Inhalte ausschließen, deren Wahrheit oder Unwahrheit nicht kraft bloß logischen Rechts feststeht. Wie sehr aber immer noch die Grammatik mit ihren Unterscheidungen von Zeiten, Satzformen u. s. w. die Logik beherrscht, kann man an folgenden „logischen Urtheilen“ sehen, welche Wundts Logik entnommen sind: „der Tisch wird lang sein“, „Strafen sind nützlich“, „nachdem die Schlacht geschlagen war, zog sich das Heer zurück“, „er weiß nicht, womit er sich Anerkennung erwerben soll“ u. dgl. Ich wüsste nicht zu sagen, was an solchen Sätzen kraft der Denkgesetzlichkeit nothwendig wahr, d. h. logisch sein soll. Sie mögen grammatisch correct, also Behauptungen sein, die überhaupt einen Sinn haben; aber dass dieser eine logische Wahrheit enthalte, ist unerfindlich. Es hängt durchaus mit dieser unsichern, unklaren und verschwommenen Auffassung dessen, was „logisch“ heißt, zusammen, dass man überhaupt von einer „formalen Logik“ spricht, deren traditionelle Denkformen dem materiell Wahren und Unwahren ganz gleichmäßig zum Ausdruck dienen, wie sie ja selber von Haus aus als die Form des möglich Wahren (möglicherweise also auch Unwahren) gelten. Sie bekunden dadurch ihre Herstammung von den grammatischen Gesetzen und Formen, denen der wahre und unwahre Inhalt sich gleichmäßig fügen muss, um überhaupt einen verständlichen Sinn darzustellen. Diesem Zweck dienen die Sprachgesetze, mit den Kriterien der Wahrheit aber des verständ-

lichen, weil sprachlich correct ausgedrückten Sinnes beschäftigt sich die Logik. Doch auch die Logik in dem engeren Sinne des Wortes, in welchem man die Prädicate logisch und unlogisch gebraucht, sucht nur jene Reihe von solchen Kriterien ins Licht zu setzen, welche dem menschlichen Erkenntnisinhalt aus der sog. Denkgesetzlichkeit erwachsen, und überlässt anderen Theilen der Lehre vom Denken, wie der Methodenlehre, die weitere Fundirung unseres Bewusstseinsinhalts. Fasst man also in allein richtiger Weise die Aufgabe der Logik dahin, zu bestimmen, was logisch und was unlogisch ist, so erhellt von selber, dass streng genommen in ihr Gebiet nur die Begriffsverknüpfungen gehören, welche denknothwendig sind. Es liegt nun auf der Hand, dass gleich gegen das erste Gesetz, welches die elementare Begriffsverbindung logisch beherrscht, gegen das Gesetz der Identität nämlich und den Satz vom Widerspruch, das grammatische Gesetz der Rection sich durchaus neutral verhält. Grammatisch ist gegen Sätze wie: das Eisen ist hölzern, gar nichts zu erinnern. Was aber etwa in mensa est rotundum den Grammatiker ärgern mag, ist keine logische Versündigung; denn dass der Tisch gerade rund ist, bildet für die Logik ein non liquet. Die formale Relation also, welche das bezügliche Sprachgesetz vorschreibt, dient nur dem Zwecke, überhaupt eine bestimmte Zusammengehörigkeit der Begriffe auszudrücken und dadurch die Verständlichkeit zu sichern; ein Kriterium der logischen Richtigkeit des so Verbundenen liegt nicht im Inhalt des grammatischen Gesetzes. Die „formale Logik“ nun kennt im Grunde nur den negativen Kompass des Widerspruchs bezüglich der Frage, welche in der Form der grammatischen Rection (mit der Copula „ist“ oder „sind“) sich darstellenden Begriffsverknüpfungen logisch richtig sind, und läuft im übrigen am Gängelbände der Grammatik.

Gänzlich aber hat bisher die Vormundschaft der Grammatik über die Logik das erste Hervortreten der logischen Wirksamkeit des Satzes vom Grunde übersehen lassen. Neben dem einfachsten, aus Subjekt, Prädicat und der Copula „ist“ bestehenden Satze weist die Sprache zunächst den sog. Activsatz auf von der typischen Form: der Baum blüht, trägt Früchte. Die Neigung der alten Logik, durch participiale Umformung diese Inhalte gleichfalls auf die ihr geläufige Urform mit der Copula „ist“ zurückzuführen, hat man zwar mit gutem Grund aufgegeben, ist aber nicht zur Einsicht vorgedrungen, dass die im Activsatz verbundenen Begriffe eine Zusammengehörigkeit von ganz anderer logischer Natur besitzen als die formell nach dem grammatischen Gesetz der Rection verknüpften.

In das wirre Nebeneinander und Nacheinander der Erscheinungen, die wir mit den Thieren wahrnehmen, arbeitet der logische Geist zunächst ein doppeltes System der Ordnung hinein. Das erste haben schon die Kinder unbewusst im Auge, wenn sie bei der Wahrnehmung eines Gegenstandes sich nicht mit diesem begnügen, sondern fragen, was denn das Wahrgenommene „sei“. Für das unmittelbar Wahrgenommene hat die Sprache hinweisende Fürwörter, und wir antworten also auf eine solche Frage etwa: „dies ist ein Vogel.“ Die Copula in dieser elementarsten Begriffsverbindung ist der Ausdruck der „Identität“, d. h. der Beziehung des Besonderen zum Allgemeinen, weiterhin von Art und Gattung. Begriffe, die in diesem Verhältnisse stehen, und nur sie, verbindet mit logischem Rechte die Copula „ist“. Der Satz: Gold ist gelb, ist daher nicht wie: Baum ist Pflanze, ein logisches Urtheil, ist keine logische Wahrheit, sondern formulirt nur einen möglichen Erfahrungsinhalt, der von sehr variablen Bedingungen abhängt. Sagen wir nun: der Baum blüht, oder mit der alten Umformung: der Baum ist blühend, so leuchtet ein, dass das nicht im Sinne der logischen Copula „ist“ eine allgemeine Wahrheit, etwas logisch Giltiges darstellt. Der Baum blüht nicht in einemfort, es ist keine mit seinem Wesen identische, es erschöpfende Bestimmung, dass er blüht, sondern kann nur eine in der Zeit verlaufende Phase der Entfaltung seines Wesens bezeichnen. Blüte ist keine Art von Baum oder umgekehrt. Stehen aber diese Begriffe, logisch besehen, nicht in diesem Verhältnis der Zusammengehörigkeit, so entbehren sie doch nicht überhaupt einer solchen, sondern stehen in der zweiten logischen Beziehung, nämlich in der von Grund und Folge. Wollen wir den logischen Gehalt, den die Sprache in den Activsatz kleidet, zum reinen Ausdruck bringen, so muss es in der Form des hypothetischen Urtheils geschehen, also etwa: wenn blühen, so Baum (pflanzliches Leben). Dass ich nicht umgekehrt sagen kann: wenn Baum, so (nothwendig) Blüte, darin offenbart sich die logische Kraft dieses Denkgesetzes und liegt zugleich die Hinweisung auf die zweite rein logische Fehlerquelle. Wenn in den kleinen und großen Lehrbüchern der Logik als einfaches hypothetisches Urtheil immer noch ein abgekürzter und unvollzogener Schluss figurirt, wie z. B.: wenn dies Mineral ein Metall ist, so ist es schmelzbar, so ist daran die seit Aristoteles ungebrochene Herrschaft der Grammatik über die Logik schuld; denn hinter der handlichen Form des Activsatzes verbarg die Sprache ein eigenartiges logisches Verhältnis. Ich stehe daher gar nicht an, im Gegensatz

zu der herrschenden Meinung zu behaupten, dass überwuchernde grammatische Schulung nothwendig die Schärfe der logischen Auffassung abstumpfen muss. Denn was ich in Kürze über die Discrepanz von Grammatik und Logik an den elementarsten Denk- und Sprachformen auszuführen versucht habe, das gilt in analoger Weise auch von dem gesammten syntaktischen Kram der Grammatiken. Dem Sprachgesetz ist immer schon genügt, wenn der Ausdruck nur überhaupt in Formen verläuft, in denen ein logisch richtiger Inhalt sich ausprägen kann, aber keineswegs muss. Und eben nur diese „formale“ oder richtiger gesagt, grammatische Logik ist es, welche, man wird es leider kaum bestreiten können, an der Hand unseres Sprachunterrichts einschließlich der Lectüre betrieben und den jungen Köpfen bis zum zwanzigsten Jahre geläufig gemacht wird.

Ich habe es vor etlichen Jahren in einem Schriftchen über die Gymnasialfrage offen ausgesprochen, dass all der viele Sprachunterricht, und sei es auch der „classische“, nichts andres erzielen kann als den „leidigen Hang zur Phrase“, und ich wunderte mich durchaus nicht, dass die meist ausschließlich nur philologisch gebildete Gymnasiallehrerwelt, welche eben selber nur die „formale“ Logik kennt, gerade über die Geringschätzung der „formal bildenden“ Kraft des classischen Unterrichts entrüstet war. Vielleicht regen diese Zeilen den einen und andern Collegen an, einmal ernstlich über den Wert der „formalen Logik“ nachzudenken, und ich bin überzeugt, er wird auch zur Einsicht kommen, dass sie gar keine Logik ist. Gewiss wird ein gewisses Maß von Sprachzucht immer nothwendig bleiben, aber die eingangs erwähnte herrschende Ansicht, eines der pädagogischen Dogmen, auf die unser gymnasiales Unterrichtssystem gebaut ist, wird eine einsichtigere Zukunft zweifellos belächeln. Die heranreifende Jugend unserer oberen Curse braucht und verträgt eine männlichere Kost, als sie in der Kindermilch der grammatischen Logik findet. Soll die studirte Unbildung und Halbbildung und die innere Haltlosigkeit so vieler „Gebildeten“ nicht noch bedenklicher überhandnehmen, so ist es vor allem nothwendig, die Jugend in den Jahren der eigentlichen Erziehung an eine strengere Denkwucht zu gewöhnen, als sie im bisherigen grammatisch überwucherten System lag, dessen Nacktheit man mit einer Art von Geschämigkeit das „ethisch-humane“ Mäntelchen umhing. Man stürze die Herrschaft der Phrase in der Schule, dann kann man hoffen, dass sie auch mehr und mehr aus dem Leben schwindet.

Praktische Winke, die Macht der Gewohnheit bei der Erziehung zu verwerten.

Von Director *A. Goerth-Insterburg.*

Über die Macht der Gewohnheit ist von berufenen Pädagogen und andern Gelehrten bereits so viel Gutes geschrieben worden, dass mir der Gedanke fern liegt, hier Neues bringen zu wollen. Aber es dürfte nicht überflüssig sein, einige Winke zu geben, wie die durch jene gelehrten Denker vermittelten Erkenntnisse in der häuslichen Erziehung, sowie im Schulleben praktisch verwertet werden können. Ich hoffe durch meine Winke in dieser Beziehung wenigstens eine gute Anregung zu geben.

Man kann Gewohnheit als einen durch Gewöhnung erworbenen Willen bezeichnen, der uns unbewusst mit der Gewalt eines Naturgesetzes zum Handeln nöthigt.*) Der Wille, durch welchen wir uns mit Bewusstsein zum Handeln bestimmen, bildet sich gleichfalls durch die Gewöhnung, gefasste Entschlüsse wirklich auszuführen. Wer es seine Jugendzeit hindurch bei bloßen Vorsätzen zum Guten bewenden lässt, wird in sittlicher Hinsicht schließlich willenlos, wird „wie ein Rohr, das der Wind hin und her bewegt“. So wie die Seele durch diese bewusste Gewöhnung jene bestimmte Art von Entschlossenheit erhält, die wir als Willen bezeichnen, erlangt sie**) durch die

*) Diese Definition dürfte befremden, ist aber wol zu vertheidigen. Die Seele hat sich zu den einzelnen Acten, durch welche die Gewohnheit sich bildete, durchaus zustimmend verhalten. Die Macht, welche die Gewohnheit schließlic über die Seele erlangt, ist ja bei dem recht ausgebildeten bewussten Willen auch vorhanden. Die höchste Ausbildung desselben bewirkt ja, dass das Sittengesetz in uns zum Naturgesetz, das „Du sollst“ in ein „Du musst“ verwandelt wird. Das eigentliche Handeln vollzieht sich ja auch unter dem Einfluss dieses Willens bewusstlos. „Der Handelnde“, sagt mit Recht Goethe, „ist immer gewissenlos; Gewissen (d. h. das Wissen um die Handlung) hat nur der Betrachtende.“

**) Meiner Ansicht nach müssen wir eine einige Seele annehmen, auf die wir alles Empfinden, Denken und Thun zurückführen. Diese Einheit ist nach Kant transcendental, ist für die Anschauung nicht vorhanden, wol aber für das Gefühl. Ich fühle diese Seele in mir; darum fühle ich mich als ein „Ich“, als eine besondere

Gewöhnung, Verrichtungen mit denselben Organen und auf ein und dieselbe Weise zu vollziehen, eine andere Art von Willen, der sie bei gleichen Veranlassungen mit tyrannischer Gewalt nöthigt, jene Verrichtungen in der gewohnten Weise auszuführen. Wer sich früh daran gewöhnt hat, mit gekrümmtem Zeigefinger zu schreiben, fasst die Feder unbewusst stets in derselben Weise; wer sich daran gewöhnt hat, beim Anziehen des Rockes mit der rechten Hand in den Ärmel zu fahren, streckt unwillkürlich die rechte Hand aus, sobald ihm jemand beim Anziehen behilflich sein will. Wird er in diesem Bemühen gestört, oder an der eigentlichen Ausführung gehindert, so empfindet er Unbehagen. Es ist eine Unlust, welche sich stets auch da einstellt, wenn wir gehindert werden, unsern bewussten Willen durchzusetzen. Wenn solch ein Hindernis dem bewussten Willen entgegentritt, kann die Seele vermöge ruhiger Überlegung zu besserer Erkenntnis gelangen und damit den gestörten Gleichmuth wieder erhalten. Der Gewohnheit gegenüber wirkt solch ein Hindernis so lange Unlust, bis diese Art der Angewöhnung durch eine andere vollständig ersetzt wird. Es ist daher sehr schwer, sich eine Gewohnheit abzugewöhnen. Die Seele muss den widerstrebenden Willen mit Gewalt bändigen, die Unlust durch Hinblick auf ein höheres Ziel und dessen Forderungen mit ganzem Ernst, mit Aufbietung der Kraft des bewussten Willens, unterdrücken.*)

Es würde mich zu weit führen, wollte ich hier mit Hilfe der

Persönlichkeit. Wir sehen weder mit dem Auge, noch mit dem Gehirn, sondern vermittelst dieser Organe mit der Seele. Darum sehen wir die Gegenstände nicht so, wie sie sich im Auge auf der Netzhaut abspiegeln, sondern wie sie sich wirklich darstellen. Das Gefühl, die Seele als eine einige, unser Denken, Wollen und Handeln regierende Macht aufzufassen, ist zwar dunkel; aber es ist vorhanden und kann ausgebildet werden. Je mehr ich über mich selbst, über alle Thätigkeiten meines Leibes und Geistes nachdenke und das Verhältnis meines Denkens, Wollens und Handelns zu dem andrer Menschen, zur Natur, zu Gott zu ergründen und zu bestimmen suche, desto deutlicher wird in mir das Gefühl, ich sei ein Wesen, das eine einheitliche Seele besitzt, die ebenso ein Ganzes sein muss, wie der Leib eine wunderbar einheitlich construirte Maschine. Mit diesem so gesteigerten Selbstbewusstsein wächst das Gefühl, dass diese Seele für ihr Thun verantwortlich sei. Zugleich fühlt diese Seele die Berechtigung, sich in dieser Eigenart Geltung zu verschaffen und die Freiheit ihres eigenartigen Denkens und Handelns zu vertheidigen.

*) In meinem 22. Lebensjahre gewöhnte ich mir's an, die Feder in der richtigen Weise zu halten. Da ich Schreibunterricht ertheilen sollte, machte mein Amt mir diese Selbstbeherrschung zur Pflicht. Ich habe ein halbes Jahr dazu gebraucht, um die Unlust zu bekämpfen und bei der neuen Art, die Feder zu halten, beim Schreiben die nöthige Gewandtheit zu erlangen.

Wissenschaft die physischen und psychischen Vorgänge erörtern, welche bei der Angewöhnung und der Ausbildung derselben zur Gewohnheit sich zeigen.

Meinem Plane gemäß muss ich davon absehen. Darum nur einige Bemerkungen. Der erste Impuls zu irgendeiner unbewussten Angewöhnung kann nur ein Lustreiz gewesen sein, denn jeder Lustreiz erfüllt die Seele mit dem Streben, sich diesen Reiz noch einmal zu verschaffen. Darauf beruht es, dass man kleine Kinder so leicht verwöhnen kann. Ist der Säugling gesund, satt und trocken, von peinigen Insecten unbelästigt, so muss er in seinem Bettchen ruhig einschlafen. Eine verständige Mutter soll sich dann an sein Schreien nicht kehren.*) Sobald man ihm einmal die Behaglichkeit verschafft, sich durch Schaukeln und Singen in den Schlaf lullen zu lassen, wird sein Schreien heftiger; denn seine kleine Seele verlangt die Wiederholung dieses Lustreizes. Wer sich angewöhnt hat, bei dem Vortrage mit den Daumen zu spielen, heftig zu gesticuliren, oder seinen Rockknopf zu drehen, beim Essen zu schmatzen, beim Sprechen das Gesicht zu verzerren, mit den Augen zu blinzeln, hat bei diesen Handlungen zum erstenmal eine wolthuende Erleichterung empfunden und die Seele hat sich dieselbe so wol gemerkt, dass sie die Handlung bei ähnlicher Gelegenheit in gleicher Weise wiederholte, bis sie zur Gewohnheit wurde.**) Wer „links“ ist, hat infolge der Einrichtung seines Körpers bei verschiedenen Verrichtungen ein größeres Behagen empfunden, dieselben mit der linken, statt wie die andern Menschen mit der rechten Hand auszuführen. Die Übung der rechten Hand hat er nur unter dem Einflusse des bewussten Willens erlangen können.

Bei der Angewöhnung, die sich mit Bewusstsein unter dem Einflusse des Willens vollzieht, liegt die Sache anders. Dabei spielen

*) In solchem Falle ist das Schreien schon ein Zeichen von mangelhafter Erziehung. Gut erzogene Säuglinge „krahlen“ sich in den Schlaf, d. h. sie bringen halb singend unarticulirte Laute hervor, die nach wenigen Minuten aufhören. Sie sind die für die Eltern so wolthuenden Zeichen von Gesundheit und Behaglichkeit. Bei vernünftiger Erziehung braucht man keine Wiege. Meine vier Kinder haben solch einen Apparat nicht kennen gelernt.

**) Walter Scott erzählt, er habe in der Schule seinen tüchtigen Kameraden lange Zeit nicht vom ersten Platze verdrängen können, endlich habe er bemerkt, dass der Junge bei jeder Antwort einen bestimmten Rockknopf drehte. W. Scott schneidet ihm denselben heimlich ab. Wie der Junge bei der nächsten Antwort den Knopf nicht findet, wird er verwirrt und Walter erringt den ersehnten ersten Platz.

die Ideen, die praktischen, auf Nützlichkeitszwecke gerichteten, sowie die höhern (sittliche oder unsittliche, religiöse oder irreligiöse, ästhetische oder unästhetische) mit hinein.

Bei den Angewöhnungen, die sich unter dem Einflusse praktischer Ideen vollziehen, zwingt die Seele die widerstrebenden Organe, in bestimmter Weise zu handeln, bis die Angewöhnung zur Gewohnheit erstarkt und die Handlungen mit Leichtigkeit, Sicherheit und größtmöglicher Ersparung von Zeit und Kraft vollführt werden können. Die tüchtige Übung macht den Meister.

So entstehen die zu den verschiedenen Berufsarbeiten notwendigen Gewohnheiten der Handwerker, Künstler, Virtuosen, der Tagelöhner. Jeder Stand hat im Laufe der Zeit durch Überlieferung eine Menge von Kunstgriffen erworben, mit Hilfe deren solche Übungen und Gewohnheiten am schnellsten und sichersten erlangt werden können. Jede so erlangte Gewohnheit zeigt sich auch hier als ein unbewusster Wille, der den Menschen mit der Gewalt eines Naturgesetzes beherrscht.

Unter dem Einflusse der höhern Ideen, die die Menschheit dem Ziel idealer Vollkommenheit näher bringen wollen, vollzieht sich die Gewohnheit zu Pflichttreue, Fleiss, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Achtung des Heiligen, Toleranz, Sauberkeit, Höflichkeit und ähnlichen Tugenden, die wir unter dem gemeinsamen Begriff „Humanität“, d. h. edelstes Menschenthum, zusammenzufassen pflegen. Daneben wirken dieselben höhern Ideen, sobald sie von unreifen Menschen in unkluger oder thörichter Weise aufgefasst werden, eine Menge von Gewohnheiten, die theils lächerlich oder wunderlich, theils höchst verderblich sind und den Fortschritt zum Ideal in bedenklicher Weise aufhalten. Unklare oder verirrte Schönheitsideen, verbunden mit Standesvorurtheilen, bringen die Ausschreitungen der Mode hervor. Manchen Frauen, ja vielen in dieser Hinsicht verzogenen Mädchen ist's zur Gewohnheit geworden, sich stets nach der neuesten Mode zu kleiden, mag dieselbe kleidsam sein oder sie geradezu entstellen. Sie fühlen sich unglücklich, sobald sie dieser Gewohnheit nicht nachleben können. „Ich darf mich nicht anders kleiden, man würde mit Fingern auf mich weisen. Der Stand meines Mannes, meiner Eltern legt mir die Pflicht auf, so zu handeln.“ Selbst der größte Zwang — man denke an Schnürbrust, Reifrock, Stöckelschuhe, an die gebundenen Röcke — wird um der durch solche falsche Ideen entstandenen Gewohnheit willen ruhig ertragen. Die Gewohnheiten, Tabak zu rauchen, zu schnupfen oder zu kauen,

Branntwein zu trinken, sind nur bei wenig Menschen dadurch entstanden, dass der körperliche Zustand solche Reizmittel forderte. Bei den meisten haben ein falsch verstandenes Ehrgefühl, das Streben, andern gleich zu sein, die Furcht vor Zurücksetzung in der Gesellschaft oder der nächsten Umgebung oder ähnliche Motive so lange auf den Willen eingewirkt, bis es demselben gelang, den anfänglichen Widerwillen ganz zu besiegen und die widrigen Reizungen in Genuss und in ein körperliches Bedürfnis zu verwandeln.

Im Mittelalter hat die jetzt gottlob als falsch erkannte religiöse Idee, Andersgläubige als Ketzler zu hassen und zu verfolgen, bei der Mehrzahl der Menschen diesen Hass zur Gewohnheit gemacht, so dass sie beim bloßen Gedanken, mit Ketzern umgehen zu müssen, erbeben und solche Menschen aufs eifrigste aufstöberten und verfolgten. Der noch bestehende Judenhass gibt überall davon Kunde, dass wir diese mittelalterliche Gewohnheit noch nicht verloren haben. Sie wird den Kindern beigebracht und kann von Erwachsenen selbst unter dem Einflusse des bewussten, durch vernünftige Erwägungen geleiteten Willens nur schwer gebändigt werden. Die Gewohnheit der Adligen, einzelne Stände, darunter selbst Kanfleute, zu verachten, sich als Menschen aus höherm Stande, als ganz hervorragend organisirte, zum Herrschen geborne Wesen zu betrachten — blaues Blut! — ist noch überall zu finden; desgleichen auch in niedern Kreisen die Gewohnheit, diese Anmaßung nolens volens anzuerkennen und durch Kriecherei, mindestens durch auffallendes Entgegenkommen zu bekunden.

Die sittliche Idee, welche dem Gebote „Du sollst nicht stehlen“ zugrunde liegt, hat bei gut erzogenen Menschen bereits die Gewohnheit erzeugt, selbst im kleinsten ehrlich zu sein und bei dem bloßen Gedanken an Diebstahl zu erbeben; bei den in den Höhlen des Lasters erzogenen Unglücklichen hat sich die entgegengesetzte Gewohnheit ausgebildet: es „juckt ihnen die Hand“, sobald sich die Gelegenheit zum Stehlen darbietet.

Nach diesen Erwägungen haben wir Erzieher die Gewohnheiten mit Hinblick auf den Nutzen oder Schaden, den sie unserm Streben nach Humanität leisten, folgendermaßen zu scheiden:

1. Gewohnheiten, die wir als Fertigkeiten, Geschicklichkeit, Virtuosität bezeichnen. Sie dienen dem praktischen Leben, dem Streben nach irdischem Wolsein und kommen für unser höheres Streben unmittelbar nicht in Betracht.

2. Gewohnheiten, die wir uns unbewusst unter dem Einflusse von Lustreizen aneignen. Sie können in sittlicher Hinsicht gleichgiltig

sein — das Drehen der Daumen beim Vortrage oder bei ruhigem Zuhören —, können aber auch ästhetischen, ja sittlichen Ideen und Gesetzen widersprechen und sind darum vom Erzieher sehr sorgsam zu beachten. Es ist wahrlich nicht gut zu heißen, wenn jemand beim Essen schmatzt, oder durch andere Unarten seiner Umgebung lästig wird. Es gehören zu diesen Gewohnheiten auch die sogenannten Untugenden, wie Unsauberkeit, Unordnung, Unpünktlichkeit, Trägheit und die bedenkliche Vergnügungssucht, die sich mit zunehmendem Alter in Leichtsinn verwandeln und den Menschen gar leicht auf die Lasterbahn leiten und zu Verbrechen verführen kann.

3. Gewohnheiten, die wir als Tugenden zu bezeichnen und endlich solche, die wir Laster zu nennen pflegen.

Da bei allen Gewohnheiten — guten, schlechten und bösen — die Seele unter einem Zwange steht, dem sie sich schwer oder gar nicht zu entziehen vermag: so hat der Erzieher die Aufgabe, seine Zöglinge sorgfältig zu beobachten, die Ausbildung der Gewohnheiten, die unter dem Einflusse von Lustreizen sehr leicht entstehen, mit Nachdruck und Ausdauer zu verhindern und die Ausbildung zu Tugenden, denen anfangs bei den meisten Kindern ein Widerstreben entgegen gesetzt wird, durch noch größere Ausdauer zu befördern.

Das ist leicht gesagt, in der Praxis aber sehr schwer durchzuführen.

Am schwersten bei der häuslichen Erziehung.

Die meisten Eltern suchen sich durch beständiges Tadeln oder Schelten zu helfen. „Kind, lass' deine Sachen nicht herumliegen!“ „Du siehst schon wieder unordentlich aus!“ „Du hast dich schon wieder herumgetrieben, statt zu lernen!“ „Dein Pult sieht schon wieder entsetzlich aus!“ „Du hast schon wieder eine Tasse zerbrochen!“ „Du sollst doch sauber arbeiten, den Aufsatz mit guter Handschrift in das Heft eintragen!“ „Du hast schon wieder genascht!“

Man hört aus diesen Worten die Stimme der Mutter. Der Vater hat meistens keine Zeit, sich um diese Seite der Erziehung zu kümmern. Er sieht die Kinder flüchtig am Morgen, nimmt mit ihnen in Gemeinschaft das Mittagessen, vielleicht noch das Abendbrot ein und hat höchstens an den Sonntagen und Feiertagen Gelegenheit, sie anhaltender zu beobachten und auf ihre Erziehung einzuwirken. Die Mütter ermahnen, tadeln und schelten gar oft; aber ihre Worte fruchten zu wenig, weil sie nach der That gesprochen werden und die nachhaltige nothwendige Gewöhnung an das Gute nicht vermitteln können. Darum hier einige Winke.

Eine rechte Mutter soll, solange die Kinder klein sind, die Mühe nicht scheuen, in der Nacht wiederholt aufzustehen, um sie an Reinlichkeit zu gewöhnen. Wenn ein gesundes Kind noch im vierten Lebensjahre das Bette netzt, so fällt die Schuld dieser Unsauberkeit der Mutter zur Last. Diese üble Gewohnheit dauert dann fort bis zur Entwicklung des Kindes zum Jünglinge, resp. zur Jungfrau und bereitet feinfühlenden Kindern, sobald sie bei Fremden oder Bekannten übernachten müssen, die entsetzlichsten Qualen. Die zärtlichsten Mütter, welche mit ihren Kindern am Tage auf das lieblichste zu tändeln verstehen, pflegen die trügsten zu sein. Affenliebe und Trägheit wachsen auf einem Stamm.

Eine rechte Mutter soll ferner jeden Morgen das Waschen und Anziehen ihrer Kinder selbst beaufsichtigen und das Geschäft nicht den Diensthöten überlassen. Sie soll die Kinder daran gewöhnen, sich im Sommer wie im Winter den Oberkörper bis zu den Hüften in kaltem Wasser zu waschen. Die Kinder begnügen sich gar zu gerne mit sogenannter „Katzenwäsche“, waschen in oberflächlicher Weise Gesicht und Hände und lassen Hals und Ohren ausser Spiel. Haben sie sich an das richtige, die Gesundheit fördernde Waschen gewöhnt, so ist ihnen nicht wol, falls sie einmal durch die Umstände zu flüchtigem Waschen gezwungen werden. Die Vernachlässigung dieser Angewöhnung kann namentlich den Mädchen geradezu verhängnisvoll werden. Zu Jungfrauen entwickelt, setzt sich in ihrer Wäsche und den täglich getragenen Kleidern ein sehr übler Geruch fest, der sich feinen Nerven schon in einiger Entfernung bemerklich macht.*) Bei der Gewöhnung zur Sauberkeit können die Mütter in dieser wie in jeder andern Hinsicht Mädchen gegenüber nicht sorgfältig und peinlich genug sein.

Eine rechte Mutter soll ihre Kinder ferner so früh wie möglich an Ordnungsliebe gewöhnen. Dies ist eine sehr schwierige Aufgabe. Die Kinder pflegen die eben abgelegten Mäntel, Hüte, Mützen und Bücher gern irgendwo hinzulegen, um schnell zum Mittagstisch zu gelangen, oder zu Spielen und Lieblingsbeschäftigungen eilen zu können. Ebenso ist's ihnen unangenehm, gebrauchte Gegenstände an Ort und Stelle zu verwahren. Da liegen Messer, Scheren, Spielsachen bald hier bald da, gerathen in den Papierkorb, in die dunkeln

*) Ich mache die Schülerinnen meiner ersten Classe in jedem Jahre, wenn in der Gesundheitslehre von der Pflege der Haut gesprochen wird, auf diesen Übelstand aufmerksam und ermahne sie zur Sauberkeit. Diese Belehrung und Ermahnung ist durchaus nöthig.

Winkel hinter den Schränken, wandern in die Fugen des Sophas, in den Kehrichthaufen und gehen verloren. Die Hüte und Kleidungsstücke fallen von den Stühlen auf den Fußboden, werden beschmutzt und frühzeitig verdorben. In den Pulten und Schiebladen werden die unordentlich durcheinander gestopften Bücher und Hefte gedrückt, verbogen, zerrissen. Da hat die Mutter eine schwere Arbeit.

Es würde zuviel verlangt sein, wollte sie sich um jeden einzelnen Fall kümmern; aber mindestens soll sie jede Unordnung, die von ihr bemerkt wird, durch das Kind selbst in Ordnung verwandeln lassen. Eifrige Mütter pflegen heftig zu tadeln und dann — selbst Hand anzulegen. Dadurch wird das Übel nur ärger.

Da die Lustreize, welche die Gewöhnung zur Ordnungsliebe verhindern, so bedeutend und die beim Ordnen empfundene Unlust so stark ist, kann hier nur jahrelange und tägliche Übung zur Gewohnheit führen. Man vergesse dabei nicht, dass wir in dieser wie in jeder andern Hinsicht von Gewohnheit nur dann sprechen dürfen, wenn der Mensch nicht mehr anders als ordnungsliebend handeln kann, wenn ihm diese Tugend zur „zweiten Natur“ geworden ist. Da kann nur „steter Tropf den Stein höhlen“. Der wirklich ordnungsliebende Mensch kann keine Unordnung sehen, ohne den Willen zu fühlen, dem Übel abzuhelpen. Sein Auge ist dafür so geschärft, dass ihm selbst Kleinigkeiten auffallen; er fühlt sich nur wohl, wenn sein Ordnungsgefühl allseitig befriedigt wird.*)

Um dem Kinde dies Gefühl zu bilden, ist es durchaus nöthig, ihm täglich das wolthuende Gefühl zu verschaffen, das sich nach der lästigen Arbeit des Ordnen's einstellt, sobald alles sauber und nett an Ort und Stelle liegt oder hängt.

Hier kann und soll der Vater mithelfen. Möge er sich's zur Gewohnheit machen, täglich zu einer bestimmten Stunde die Schränke, Pulte und Schiebladen seiner Kinder oder Zöglinge zu revidiren und die Knaben und Mädchen durch herzliches Lob zu erfreuen. Sobald die Mutter in dieser Weise unterstützt wird, gewinnt sie größere Autorität und Macht. Sie hält die Kinder vorher dazu an, Ordnung zu schaffen und findet willigere Gemüther.

*) Bei jeder Tugend ist die Entwickelung dieses Gefühls die Hauptsache. Der recht sparsame Mensch wird schon durch die bloße Erzählung von unnützer Verschwendung innerlich erregt; also dass er zornig werden kann, obwol er den Verschwender garnicht kennt und durch die Verschwendung nicht im mindesten zu leiden hat.

Manche Mütter pflegen die Schränke und Schiebladen ihrer Töchter, falls sie in Unordnung gerathen sind, auszupacken, die Sachen zerstreut hinzulegen und die Mädchen dadurch zum Ordnen zu zwingen. Das ist eine natürliche und vernünftige Strafe; aber sie wirkt wie jede Strafe — Unlust und kann darum das Gefühl für das Rechte nicht genügend bilden. Man möge doch endlich einsehen, dass Strafen bei der Erziehung höchstens als Reizmittel zum Guten wirken können und statt deren überall mehr auf sorgfältige Aufsicht, Übung und Gewöhnung zum Guten halten!

Die neuere Zeit hat für die Gewöhnung zur Ordnungsliebe durch Erfindung passender Hilfsmittel viel gethan. In jeder guten Haushaltung befindet sich in der Arbeitsstube der Kinder ein Papierkorb, um die unnützen Schnitzel, Briefcouverts, Papierfetzen aufzunehmen. Jedes Kind hat seinen Kammkasten; an den Wänden hängen Taschen zum Aufbewahren der Kleiderbürsten; über dem Waschtische Bestecke für Zahn- und Nägelbürsten, sowie die nöthigen Handtuchhalter; die Knaben haben ihre Arbeitskasten zum Handwerkszeug, ihre Pulte oder Schiebladen für Bücher und Hefte, ihre Schreibzeuge; die Mädchen ihre Nähkasten, Schränke und Commoden, ihre Räume für Stiefel und Schuhe, desgleichen für die reine und schmutzige Wäsche. Wie leicht kann man das Gefühl für die Ordnung bilden, sobald nur sorgfältig darauf gehalten wird, dass jeder Gegenstand seine richtige Stelle erhält und namentlich nach dem Gebrauch an Ort und Stelle gebracht wird!

Mit besonderer Sorgfalt sollen die Mütter ihre Kinder, namentlich die Mädchen, an Umsicht und Vorsicht gewöhnen. Da hilft frühzeitige, ununterbrochene Belehrung und Übung. Wenn eine Schüssel oder ein anderes Geräth beim Hinein- oder Hinaustragen oder in der Küche zerbrochen wird, regnet es gewöhnlich heftige Scheltworte. Die machen das Übel nur ärger. Statt dessen veranlasse man das Kind, sich über die Gründe, welche den Unfall herbeiführten, klar zu werden. Es hat nicht auf den Weg, sondern rechts oder links nach dem Bruder geguckt, hat die Schüssel auf einen Löffel gesetzt, so dass sie bei leichter Berührung gleiten musste, hat zuviel Gegenstände auf das Theebrett gehäuft, um viel auf einmal zu besorgen; ist zu heftig in seinen Bewegungen gewesen, hat die Schüssel dem Rande zu nahe gesetzt, die Thür nicht vorher aufgemacht, ist die Treppe zu hastig hinauf- oder heruntergestiegen; hat die Schüssel an einen dunkeln Ort gesetzt, an dem sie schwer zu sehen war; hat das Geschirr unter Töpfe oder eiserne Geräthe gestellt, die an Nägeln

hingen und bei einer auch nur wenig ungeschickten Berührung herabfallen und alles zertrümmern mussten. Dergleichen ruhige Belehrungen wirken in solchen Fällen recht gut; durch Tadeln und Schelten wird das Mädchen immer ängstlicher und damit unsicherer. Bei Wiederholung ein und derselben Arbeit achte man darauf, dass die Gründe wiederholt, die Vorsichtsmaßregeln von neuem eingeschärft werden. Die Vorsicht ist zwar nur eine praktische Tugend, ist aber für Mädchen sehr wichtig. Dem Hausherrn wird's nicht behaglich zumuth, wenn er alle Tage klingern und klappern hört und das Geschirr mit abgebrochenen Nasen und Ohren, mit Rissen und eingebrochenen Rändern erscheint.

Es würde mich zu weit führen, wollte ich hier Winke für die häusliche Erziehung zu allen Tugenden geben, auf die wir Eltern unser Augenmerk zu richten haben. Ich müsste dazu ein Buch schreiben. Darum nur noch ein Wink.

Allgemein herrscht die Klage, dass der Eigennutz die Menschheit beherrsche, dass er die schönsten Blüten im Herzen ertöte. Sollen wir Eltern darum nicht sorgfältig bemüht sein, die Kinder an Uneigennützigkeit zu gewöhnen? Ich bin entschieden dieser Ansicht und habe als Erzieher bisher darnach gehandelt. Ich weiß sehr wol, dass der gute uneigennützige Mensch im Leben nur zu oft die Beute des schlaun Eigennützigen wird; mit 53 Jahren hat man Lebenserfahrung sammeln können: aber trotzdem freue ich mich, dass meine Kinder so erzogen sind und will sie getrost in die Welt senden. Mögen sie betrogen und ausgebeutet werden: mich tröstet und beruhigt der Gedanke, dass ich recht gehandelt habe, dass die Welt ihrem großen idealen Ziele näher käme, wenn solch eine Erziehung allgemeines Sittengesetz würde. Kinder gewöhnen sich gar leicht daran, dass sie alles Gute für sich allein behalten, selbst den Eltern und Geschwistern dasselbe verweigern und selbst bei vollen Händen mit neidischen Blicken auf Gaben schauen, die ihnen nicht zuteil werden. Selbst die thörichten Aussprüche der Mutter: „Thu mir's zuliebe!“ „Gib etwas deiner lieben Mutter!“ machen auf die kleinen Selbstlinge keinen Eindruck. Solche Kinder sind bereits zur Selbstsucht verzogen. Von einem angeboren Hange zu diesem, sowie zu irgendeinem andern Fehler kann bei gebildeten, durch das Studium der Psychologie zur Erkenntnis gelangten Erziehern nicht die Rede sein; höchstens darf man in dieser oder jener Richtung von einer eingebornen Disposition reden, nach Beneke von der grössern oder geringern Kräftigkeit der Urvermögen, die durch die verschiedenen

Reize zu „Angelegenheiten“ werden. Sobald man die Kinder im frühesten Alter daran gewöhnt, dass sie alle Süßigkeiten oder andere wol-schmeckende Gaben, die ihnen besondere Lustreize gewähren, mit Geschwistern oder mit andern Kindern gleichmäßig theilen, so wird in ihren Seelen der Lustreiz gar bald durch diese höhere Freude am Mittheilen ersetzt und ganz in den Hintergrund gedrängt. Bei meinen vier Kindern, die rasch nacheinander zur Welt kamen, ging diese Gewöhnung so leicht von statten, dass sie schon im Alter von 7, 6, 4, resp. 2 Jahren jegliche süße Gaben oder angenehme Geschenke, die sie im Hause oder bei Fremden erhielten, miteinander theilten, und diese Gewohnheit ist geblieben, obgleich die drei ältesten im Alter von 19, 18, 16 Jahren stehen. Ich hoffe, dieselbe wird ihnen für's ganze Leben die Eigenschaft gegeben haben, neidlos fremdes Glück zu betrachten und sich mindestens über das Gute, das ihren Geschwistern zutheil wird, herzlich zu freuen. Zugleich haben sie damit die Grundlage für die Gewöhnung an Gerechtigkeitsliebe und Gemeinsinn erworben. Früher hat mir diese Erziehung manche Verlegenheit bereitet. Sobald eines der Kinder bei Freunden zum Abschied ein Stück Kuchen oder einen Apfel erhielt, verlangte es sofort die gleiche Gabe noch für die zu Hause weilenden drei Geschwister. Als ich einst meinen Jungen vom Spiel mit einer großen Zahl kleiner Kameraden abrief — um ihm ein Stück Geburtstagskuchen zu geben, behielt er die Gabe ruhig in der Hand und sagte: „Na, nun noch für die andern!“ Was half's? Ich musste noch 10—12 solche Stücke holen, um die spielenden Kameraden zu betheilen und in den Kuchen, der für den Nachmittagskaffee bestimmt war, eine bedenkliche Bresche machen. Selbstverständlich darf man solch ein Thun niemals loben. Man fordere es von frühester Kindheit an mit dem unbedingten „Du sollst“, und tadle nur, wo Eigennutz sich regen will.

Noch ein paar Worte über die durch die Schulerziehung erlangten Gewohnheiten.

Die Schule kann sehr segensreich wirken, da sie ihre Zöglinge 8—10 Jahre und länger in Zucht nimmt und in der Zeit manche gute Angewöhnung zur Gewohnheit zu erheben vermag. Sie kann bei rechter Unterstützung durch das Elternhaus die Kinder an Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnungsliebe, Höflichkeit und namentlich an Arbeitsfreudigkeit und den Gehorsam gegen das Gesetz gewöhnen. Auch kann die Ehrfurcht vor Gott und dem Heiligen, sowie vor allem was sittlich ist, wenigstens so weit erzogen und angewöhnt werden,

dass sie im spätern Leben selbst demjenigen, der gegen diese Richtung verstößt, als ernste Erinnerung vor der Seele schwebt. In der Praxis gestaltet sich diese Wirksamkeit oft anders, als man erwarten sollte; denn nicht jeder Lehrer besitzt die zu solcher Wirksamkeit nöthigen Kenntnisse und Eigenschaften. Aber immerhin wird im ganzen Segensreiches geleistet, ja durch einzelne besonders berufene Lehrer kann bei guter Unterstützung oder da, wo sie allein arbeiten, eine ganze Gegend Generationen hindurch in eine gute Richtung gelenkt werden. Da bewahrheitet sich Schillers Wort: „Der Starke ist am mächtigsten allein.“

In den vielclassigen Schulen der Städte wird diese Wirksamkeit durch die Menge und Verschiedenheit der Lehrkräfte zersplittert. Da sie durch ein inniges Zusammenleben der Zöglinge mit dem Lehrer, durch wahrhafte Berufsliebe des letztern und durch vertrauensvolle Ehrfurcht der Kinder bedingt wird, so ist's leicht erklärlich, dass es in solchen Anstalten um die höhere sittliche Erziehung nicht gut bestellt sein kann. Das ist sehr traurig, aber durchaus wahr. Wir Lehrer an solchen größern Anstalten müssen uns bescheiden, nur wenige Tugenden zur Gewohnheit zu machen. Dahin gehören Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnungsliebe, Arbeitsfreudigkeit und Gehorsam gegen das Gesetz. Es sei mir gestattet, hier ein paar Winke für den Unterricht in höheren Mädchenschulen zu geben.

Das weibliche Geschlecht ist im allgemeinen sehr schwer zu einer streng gesetzmäßigen Handlungsweise zu erziehen. Weiber fügen sich dem starren Zwange, sie weichen der Gewalt und der festen Kraft, vermögen aber nicht, sich mit Bewusstsein freiwillig einem als nothwendig und gut erkannten Gesetze unterzuordnen. Weiber regiert man nur durch festen Zwang oder durch Liebe.

Fast in jeder Woche werde ich von Müttern gebeten, um ihretwillen Ausnahmen zu machen. „Ich sehe ja ein, das Gesetz erlaubt es nicht, aber mir allein können Sie doch den Gefallen erweisen.“ In Mädchenschulen soll daher unablässig das Gesetz eingeschärft und unerbittlich festgehalten werden. In Knabenschulen darf man bei ungesetzlichem Handeln zuweilen ein Auge zudrücken; in Mädchenschulen nicht.

Da die Gewöhnung an Sauberkeit und Ordnungsliebe für Mädchen von so großer Wichtigkeit ist, lege man darauf großes Gewicht.

Nach meiner langjährigen Erfahrung wird in den besser situirten Familien dagegen sehr viel gesündigt. In der mir gleichfalls anvertrauten Mädchen-Mittelschule erscheinen die Kinder zwar nicht so

geputzt, aber im allgemeinen sauberer und gefälliger. Ein geübtes Auge sieht den Unterschied leicht heraus. Um so strenger muss die Schule verfahren. Die meiste Arbeit bietet die zweite Classe von unten und die erste und zweite Classe von oben gerechnet.

In der untersten Classe wirkt der Reiz des Neuen, dass die Kleinen leicht und mit Lust lernen und sich an Sauberkeit und Ordnung gewöhnen. In der nächsten Classe soll das Gelernte durch sorgfältige Übung befestigt werden. Dies Einerlei wird den Kindern langweilig. Gar leicht gewöhnen sie sich an eine mangelhafte Schrift an Unsauberkeit und Unordnung. Man kann daher in dieser Classe nicht streng und nicht peinlich genug sein. Hier sind in Mädchenschulen die Lehrerinnen an ihrem Platze. Sie leisten da Vorzügliches. Ein Lehrer würde schwerlich so viel Geduld, so viel unermüdlige Aufmerksamkeit, so viel Treue im kleinen entwickeln können, als Lehrerinnen in der That zeigen. Die Eltern pflegen darüber laute Klage zu führen und von Pedanterie und Überbürdung zu reden. Da soll der Dirigent für die Lehrerin oder den Lehrer eintreten. In den Oberclassen befinden sich die Mädchen in dem gefährlichen „Backfischalter“, in dem Übergange vom Mädchen zur Jungfrau. Sie pflegen in dieser Zeit zu reden und zu thun, was ihnen die stets rege Phantasie gerade eingibt, was „ihnen in den Sinn kommt“. Hier ist eine feste Zucht sehr nothwendig. Wehe der Anstalt, in der man diese halbreifen Kinder wie Damen behandelt! Sie sollen mit Strenge wenn es sein muss mit Härte, zu gesetzlichem Thun angehalten werden. Dies ist um so nothwendiger, da man sie in der Gesellschaft bereits als junge Damen behandelt und mit „Fräulein“ anzureden pflegt. Wo diese heilsame Zucht fehlt, ereignen sich unglaubliche Dinge. Die Mädchen zeigen sich gegen den leisesten Tadel übermäßig empfindlich, zeigen sich eigensinnig, ungezogen, schnippisch, fingiren Weinkrämpfe und Ohnmachten. Ist man in den Hauptsachen strenge und unerbittlich, so darf man Albernheiten ruhig gewähren und die übersprudelnde Kraft und Lebensfülle in dieser Richtung austoben lassen.

In Bezug auf Ordnungsliebe und Sauberkeit darf man in diesen Classen nichts nachsehen. Die Stube soll goldrein gehalten werden, jeden Fetzen Papier, sei er noch so klein, soll man bemerken und beseitigen lassen. Die Sorge für den Putz drängt gerade in diesen Jahren die Ordnungsliebe so in den Hintergrund, dass man dieselbe um so eifriger zu pflegen hat. Man lasse darum in diesen Classen die Ordnerinnen wechseln, so dass für jede Woche der Reihe nach

andre ernannt werden. Man lasse alle, die in der Schule etwas liegen ließen, mehrere Wochen beim Schlusse der Schule mit vollem Gepäck antreten, um Abschied zu nehmen und dabei zu erklären, dass nichts liegen geblieben sei. Da „Strafe sein soll wie Salat, der mehr Öl als Essig hat“, so mache man solchen Abschied durch freundliche Worte leicht. Die Hauptsache, die Gewöhnung an Ordnungsliebe, wird dann um so besser erzielt.

Ein Beitrag zum botanischen Unterricht.

Von Rector *Fr. Friesicke-Freienwalde.*

„Jeder Lehrer ein Naturkenner;
jeder Landschullehrer ein Naturforscher.“
Diesterweg.

Mit dem Sommer-Semester hat auch der botanische Unterricht in allen Schulen unseres weiten Vaterlandes wieder seinen Anfang genommen. Wie der naturkundliche Unterricht überhaupt, so will insonderheit auch der botanische Unterricht in erster Linie Kenntniss der Natur vermitteln, damit wir nicht als Fremde durch unsere Heimat gehen; er will uns ferner das Verständniss der Gesetzmäßigkeit in allen Bildungen und Lebensgestaltungen der Natur erschließen, damit wir uns nicht durch Unwissenheit und Aberglauben in slavische Abhängigkeit von den Dingen der Natur bringen, sondern dass wir uns durch eingehende Kenntniss und Erkenntniss als Herren über sie erheben. Dann soll weiter durch den botanischen Unterricht Liebe zu der uns umgebenden Natur geweckt werden, wie auch Schonung für alles Erschaffene; endlich will uns derselbe zum rechten Genuss des Schönen und Guten, sowie zu weiser Vorsicht gegen alles Schädliche anleiten.

Ein Unterrichtsgegenstand, der so hohe Ziele erstrebt, trägt seine Berechtigung in sich selbst, und es kann darum auch nicht mehr gefragt werden, ob diese Disciplin selbst in der einfachsten Volksschule gelehrt werden soll oder nicht, sondern es wird sich hierbei nur um das Was und um das Wie handeln können.

Als oberster Grundsatz gilt: „Der botanische Unterricht muss Anschauungsunterricht sein.“ Soll er dies sein, so ist nothwendig, dass bei der Besprechung jeder Schüler ein Exemplar der zu behandelnden Pflanze vor sich habe; dazu gehört ferner, dass der Lehrer den Schüler auf Excursionen in die lebendige Natur hineinführe, ihn aufmerksam sehen und beobachten lehre. Um eine Pflanze wirklich

kennen zu lernen, dazu genügt ein einmaliges Durchnehmen, Anschauen und Besprechen nicht. Die Beobachtung der Schüler ist stets auf das Werden, d. i. auf die allmähliche Entwicklung in der Natur hinzu- lenken, und dazu ist erforderlich, dass dieselbe Pflanze ihnen mehrere Male im Jahre zur Betrachtung dargeboten werde. Wenn auch nicht an allen, so wird doch an einzelnen der behandelten Arten das Keimen, die Entwicklung der Blätter und Blüten, sowie die werdende und die ausgebildete Frucht zur Anschauung gebracht werden müssen, denn nur auf diesem Wege erlangen die Kinder einen Einblick in den Lebensprocess der Pflanzenwelt.

Aber, wird man mir entgegenhalten, wenn du es so betreibst, wirst du ja zum Zerstörer der lieblichen Kinder Floras, dein botanischer Unterricht wird die Schüler geradezu herausfordern, gegen die Pflanzen einen Vernichtungskrieg zu führen und bald dürften ganze Familien der Ausrottung preisgegeben sein.

Hiergegen möchte ich gerade ankämpfen und alle Collegen auf- fordern, es auch zu thun. Die Beobachtung und Erfahrung, die ich auch in diesem Frühjahr wieder so häufig gemacht habe, ist es, die mir die Feder in die Hand gedrückt hat. In Wald und Feld, in Wiesengründen und an Flussufern, auf den Bergen und in den Thälern fand ich auf meinen Spaziergängen nicht selten mit der Wurzel aus- gerissene Pflanzen, die von botanisirenden Kindern geworfen worden waren. Woher diese Erscheinung? Der Grund hierfür liegt meines Erachtens in dem mangelhaft erteilten botanischen Unterricht, zu- weilen auch wol in der Bequemlichkeit des Lehrers; endlich möchte ich dafür den Unverstand mancher Lehrer und Lehrerinnen verant- wortlich machen, mit welchem diese Anforderungen an die Schüler stellen, denen zu genügen letztere durchaus nicht gewachsen sind.

Wenn der Lehrer der Botanik seinen Schülern sagt: „Morgen bringt ihr mir die und die Pflanzen mit,“ so darf man sich nicht wundern, wenn man Spuren von solchem Vandalismus findet. Die Kinder sind mit den Pflanzen nicht bekannt, sie nehmen daher die ersten besten, die ihnen die verlangten Merkmale an sich zu tragen scheinen und werfen dieselben weg, sobald nach ihrer Meinung ent- weder bessere oder richtigere Exemplare sich finden. Aus diesen Gründen verwerfen wir das Botanisiren der jüngeren Schüler ganz entschieden und verlangen, dass der Lehrer die erforderliche Anzahl von Pflanzen selbst herbeischaffe. Das kann in der Weise geschehen, dass er je zwei bis vier Schüler abwechselnd um sich sammelt, mit ihnen hinaus in die Felder und Wälder geht, behutsam die betreffen-

den Pflanzen heraushebt und sie den ihn begleitenden Zöglingen zur Aufbewahrung für die nächste Stunde übergibt. Hierbei bietet sich gleich eine treffliche Gelegenheit, mit dieser geringen Schülerzahl eingehend die Pflanze zu besprechen und sie auf manche Eigenthümlichkeiten in deren Bau, Leben, Ernährung, Vorbereitung u. s. w. aufmerksam zu machen, was bei einer ganzen Classe auf den üblichen Excursionen nicht leicht zu ermöglichen ist. So werden die Pflanzen für die Unterrichtsstunde gewonnen, ohne dass eine Zerstörung vieler anderer erfolgt, so auch bleiben die Schüler bewahrt vor Strafe, die das unbefugte Betreten der Wiesen und Felder nach sich zieht.

Wie unverständige Forderungen seitens der Lehrer und Lehrerinnen zuweilen an die Kinder gestellt werden, möge durch folgendes Beispiel illustriert werden. Den neun- und zehnjährigen Schülerinnen einer höheren Töchterschule wird zugemuthet, Pflanzen für die Botanikstunde zu sammeln und mit zur Schule zu bringen; außerdem aber wird verlangt, von jeder durchgenommenen Pflanze ein vollständiges Exemplar zu pressen, also ein Herbarium anzulegen. Nun frage ich jeden vernünftig denkenden Pädagogen, welchen Zweck das haben soll, was man damit zu erreichen gedenkt? Jedes Kind ist nach diesen Forderungen dazu verpflichtet, zwei Exemplare einer so besprochenen Pflanze zu vernichten, außer denjenigen natürlich, die es beim Ausgraben schon zerstört, verdorben und weggeworfen hat! Und nun sehe man sich einmal solche Herbarien an! Sie sind, wie es von zehnjährigen Kindern nicht anders erwartet werden kann, völlig wertlos und unbrauchbar. So oft mir ein derartiges Machwerk vor die Augen gekommen ist, hat sich mein Innerstes empört über solchen Unfug und Unverstand. Ich bin principiell gegen Anlegung von Herbarien seitens der Schuljugend. Das ist eine Arbeit für Gereifere, die mit gereiftem Verstande, mit Sorgfalt und Ausdauer daran gehen, die zu wissenschaftlichen Zwecken, aber nicht zu Spielereien ein derartiges Unternehmen beginnen und vollenden. Das Kind sieht an einer getrockneten Pflanze, die noch dazu so mangelhaft gepresst ist, herzlich wenig; ja, es würde in ihr, wenn der Name nicht dabei stände, oft keine Ähnlichkeit mit dem frischen Exemplare auffinden. Und glaubt man etwa, dass derartig getrocknete Pflanzen das Kind zum wiederholten Anschauen und Betrachten anlocken werden? Das würde doch die Kindesnatur gründlich verkennen heißen! Weg darum mit den selbstangelegten Herbarien der Kinder aus unsern Schulen; denn sie tragen dazu bei, den Zerstörungstrieb der Jugend zu fördern und ganze Pflanzenfamilien auszurotten.

Die Anschaulichkeit im Unterricht und das sinnige, wiederholte Betrachten von Naturkörpern lässt sich auch ohne Herbarien erreichen. Diesem Zwecke zu dienen sind die botanischen Schulgärten in erster Linie berufen; leider wollen sich dieselben bei uns in Preußen noch gar nicht recht einbürgern, und doch sind sie nach Erlass des Forst- und Feldpolizeigesetzes zur unabweisbaren Nothwendigkeit geworden. Auf dem Lande würden sie sich ja bei einiger Geneigtheit der Lehrer mit Leichtigkeit anlegen lassen; aber auch für kleinere und mittlere Städte dürfte es bei etwas gutem Willen zu ermöglichen sein. So arm ist keine Commune, dass sie nicht ein Stückchen wüstes Land zu diesem Zwecke hergeben könnte. Die Bewirtschaftung hätte natürlich der Lehrer — unterstützt von einigen Schülern — zu besorgen. In einem solchen Schulgarten müssten gehegt und angepflanzt werden zunächst sämtliche Arten von Obstbäumen, ferner unsere heimischen Waldbäume und -Sträucher, die Getreide- und Gespinstpflanzen, Futterkräuter und Suppenkräuter, die heimischen Giftpflanzen u. s. w. u. s. w. Inmitten des Keimens, Wachsens und Blühens könnten in einem solchen botanischen Schulgarten gar fruchtbringende Unterrichtsstunden abgehalten werden, die an Anschaulichkeit und Interesse denen im dumpfen Schulraume bei weitem überlegen sein würden.

Wo es an einem botanischen Garten zur Zeit noch fehlt und wo ein solcher auch sobald nicht eingerichtet werden kann, da ziehe der Lehrer einige Exemplare in Töpfen und Kübeln, um an ihnen das Werden und allmähliche Wachsen der Pflanzen zur Anschauung zu bringen.

Sollen denn aber gar keine Sammlungen benutzt und angelegt werden? Der Meinung sind wir durchaus nicht. Wir verkennen den Nutzen guter Sammlungen keineswegs, nur wünschen wir sie nicht von Schülern, sondern von erfahrenen Lehrern angelegt zu sehen. Diese werden in geeigneter, zweckentsprechender Weise eine Samensammlung sowol, als auch die für die unterrichtlichen Zwecke notwendige Pflanzensammlung mit leichter Mühe — immer unter Beihilfe der Schüler — zustande bringen. Eine Art der Sammlung halte ich besonders für wünschenswert und lehrreich: Man trachte darnach, eine Zusammenstellung aller einheimischen Hölzer in Quer- und Längsschnitten zusammenzubringen, lasse diese hübsch poliren und verwerte sie dann bei gegebener Gelegenheit im Unterrichte. Gerade die Kenntnis unserer einheimischen Laub- und Nadelhölzer ist von größter Wichtigkeit, und doch ist dieselbe bis jetzt im allgemeinen noch als eine recht dürftige und mangelhafte zu bezeichnen.

— Was kann doch ein solcher Querschnitt mit seinen Jahresringen für wunderbare Aufschlüsse geben; die ganze Lebens- und Entwicklungsgeschichte des Baumes, seine guten und bösen Jahre können daran nachgewiesen werden!

So lassen sich bei gutem Willen selbst unter widrigen Verhältnissen noch befriedigende Resultate in der Botanik erreichen. Vorausgesetzt wird freilich dabei, dass der Lehrer selbst Interesse für seinen Gegenstand habe, aber auch ein Herz für die Schule und die ihm anvertrauten Kinder.

Zur Philosophie Herbarts.

Von Dr. Friedrich Dittes.

Um für die Beurtheilung der sogenannten „wissenschaftlichen Pädagogik“ eine tiefere und breitere Grundlage zu bieten, habe ich im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift (Heft 7—10, April bis Juli) der Pädagogik, Psychologie und Ethik Herbarts eine alle Hauptpunkte umfassende Darstellung und Kritik gewidmet. Mein Zweck war, zu zeigen: einerseits, ob und inwiefern Herbarts Lehre selbst haltbar sei oder nicht, anderseits, ob und inwiefern Zillers und seine Anhänger sich mit Recht auf Herbart berufen können.

Darauf war es einige Zeit still im Lager der „Wissenschaftlichen“: die sonst so streitlustigen Herren Vogt, Rein u. s. w. schwiegen.*) Noch vorigen Herbst aber verlautete aus einem „Herbartkränzchen“, dass zwei bisher im Hintergrunde gebliebene Männer, nämlich die Herren Pastor Flügel und Consistorialrath Thilo, für die gute Sache eintreten würden; und diese Herren haben denn auch gethan, was sie konnten, um die Grundsäulen und den Muth der „Schule“ zu retten. Zwar wäre es zweckmäßiger gewesen, wenn die eigentlichen Pädagogen derselben sich der Sache unterzogen hätten, weil dadurch der engere Zusammenhang, die Einheitlichkeit und die speciell pädagogische Beziehung der Discussion besser gewahrt worden wäre. Allein ultra posse nemo obligatur, und anderseits ließen es auch manche Umstände als angezeigt und erwünscht erscheinen, dass gerade die genannten geistlichen Herren zur Feder griffen. Denn sie vertreten in der „Zeitschrift für exacte Philosophie“, durch welche sie schon zu Lebzeiten Zillers mit diesem verbunden waren, noch heute die theoretische Grundlage seiner Pädagogik; man konnte also von ihnen das Beste erwarten, was die Schule überhaupt an Wissenschaft zu bieten vermag, überdies auch einen besseren Ton als den bekannten der rauflustigen Heißsporne. Beide Hoffnungen haben sich bis zu einem gewissen Grade erfüllt: aber im Stand der Sache selbst ist dadurch nicht das Geringste verändert worden, und ein Muster wissenschaftlicher Untersuchung haben die Herren Thilo und Flügel auch nicht geliefert.

*) In einem ihnen nahestehenden Blatte war unlängst zu lesen: „Eine Widerlegung der Dittesschen Angriffe konnte aus mehrfachen Gründen nicht von jedem unternommen werden, das musste hervorragenden Vertretern der Herbartschen Philosophie überlassen bleiben.“ Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1886 Nr. 12.

Ihre Schrift führt den Titel: „Dittes über die praktische und theoretische Philosophie Herbarts.“ (Langensalza 1886, Beyer & Söhne. 67 S., Mk. 1,20.) Thilo vertheidigt die Ethik, Flügel die metaphysische Psychologie Herbarts (auf die praktische geht er nicht ein).

An eine unaufschiebbare größere Arbeit gebunden, musste ich diese Schrift längere Zeit beiseite lassen; auch war ich auf dieselbe keineswegs gespannt, da ich im Hinblick auf die große Sorgfalt, mit welcher ich meine Darstellung und Kritik der Lehre Herbarts ausgeführt hatte, von den Herren Flügel und Thilo neue Aufschlüsse oder begründete Einwendungen nicht erwarten konnte. Inzwischen erhielt ich auch von verschiedenen Seiten, theils von hervorragenden Schulmännern, theils von ausgezeichneten Philosophen (Hochschulprofessoren), welche die Schrift Thilos und Flügels gelesen hatten, Mittheilungen, welche den Wert derselben nicht nur gering, sondern negativ erscheinen ließen. Mehrere Briefe drückten sich hierüber in einer sehr kräftigen, aber, wie ich nachher gesehen habe, ganz zutreffenden Sprache aus. Doch will ich hier nur das ruhig gehaltene Urtheil eines der ersten Philosophen der Gegenwart anführen, den ich infolge einer von ihm erhaltenen Notiz um seine Ansicht und speciell darum gefragt hatte, ob er es für geboten halte, dass ich die Schrift von Thilo und Flügel läse und beantworte. Er schrieb:

„Beide (d. h. Thilo und Flügel. D.) gehen darauf aus, die Einwendungen theils abzuschwächen, theils auf Missverständnis zurückzuführen, oder auf Unfähigkeit, Herbart zu verstehen. Ich glaube nicht, dass es der Mühe wert sei, etwas dagegen zu sagen; denn der Eindruck dieser Erwiderungen wird kein großer sein, außer bei den Anhängern Herbarts à tout prix, und zum Fertigwerden ist diesen Leuten gegenüber doch nicht zu kommen, da sie immer wieder Missverständnis und Nichtverstehen dagegen vorbringen, außerdem die Unklarheit und Künstlichkeit der Herbartschen Ansichten immer wieder Ausflüchte gestattet.“

Indessen, so ungern ich auch nochmals auf einen Streit eingehe, dessen Urheber weder mich überzeugen können, noch sich von mir überzeugen lassen wollen: schweigen hieße hier, der Wahrheit den Dienst verweigern und einer schlechten Sache freies Feld lassen. Denn nicht alle Leser sind Philosophen, oder wissenschaftlich durchgebildete Schulmänner, oder wenigstens denkende Köpfe, die sich kein x für ein u vormachen lassen. Dazu kommt, dass die Wortführer der Jungherbartianer einige stets dienstbereite Gehilfen um sich haben, die bei jeder Gelegenheit in ihren Organen verkündigen, ihre Sache sei wieder einmal „siegreich vertheidigt“, „glänzend gerechtfertigt“ worden, und die Entscheidungen ihrer Oberen kritiklos nachsprechen und nachschreiben. Ja die wildesten Klopffechter scheuen sich nicht, wenn man aus Rücksichten des Anstandes ihre Ausfälle und Aufstellungen unerwidert lässt, heimlich und öffentlich zu erklären, dieses Schweigen bedeute Anerkennung und Bestätigung ihrer Leistungen.

Hierzu kommt aber, dass es sich im vorliegenden Falle um so wichtige Fragen handelt, dass auch derjenige, welcher nur ein rein wissenschaftliches Interesse an dem schwebenden Streite nimmt, die folgenden Erörterungen nicht ohne Antheil lesen wird.

Also zur Sache. Ich werde, der von mir früher beobachteten Ordnung folgend, zuerst die psychologischen, dann die ethischen Streitpunkte in Betracht

ziehen. Bezüglich meiner hier in Frage stehenden Abhandlungen verweise ich auf den vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift, wo auf S. 505—532 die Psychologie, auf S. 573—601 die Ethik Herbarts dargestellt und beurtheilt ist; bezüglich der Schrift Thilos und Flügels werde ich stets die Seitenzahl anführen.

Bei Herrn Pfarrer Flügel brauchen wir nicht lange zu verweilen, da er sich wenig angestrengt hat, etwas Beachtenswertes zu produciren. Die Richtigkeit der von mir beigebrachten Belege (Citate) bestreitet er nirgends; auch führt er nicht eine einzige Stelle aus Herbart an, um mich zu widerlegen, was doch seine eigentliche Aufgabe gewesen wäre, wenn seine Polemik etwas bedeuten sollte. Vielmehr erklärt er gleich anfangs, „er wolle bei den metaphysischen Fragen der Psychologie — und von diesen allein redet er — immer auf das hinweisen, was in dieser Hinsicht bereits früher aufgeklärt, von dem Herrn Verfasser (d. i. von mir. D.) aber nicht beachtet worden ist“ (S.48). Er be ruft sich nun überall auf das, was er schon bei anderen Gelegenheiten vorgebracht hat, als ob seinen Argumenten nichts weiter fehlte, als fleißige Wiederholung. Die beiden bedeutsamsten, welche er in seiner neuesten Abhandlung in natura geboten, mögen als Probe dienen. Ich hatte mein Referat über Herbarts Psychologie mit Anführung der Lehrsätze über das Wesen der Seele begonnen, wonach dieselbe gar keine Anlagen hat, nicht irgendwo noch irgendwann ist u. s. w. Flügel meint nun, diese Sätze hätten durchaus nichts Räthselhaftes, wie jeder wisse, der „einigermäßen mit Herbarts Gedanken und Ausdrucksweise bekannt ist“. (Für die „einigermäßen“ damit Bekannten mag es allerdings nichts Räthselhaftes geben.) Hierauf folgt nun Flügels Interpretation der fraglichen Gedanken und Ausdrucksweise, nämlich (S. 49): „Der Seele, wie überhaupt allen Realen, ist es nicht wesentlich, hier oder da zu sein. In dem Begriff des Realen als solchem liegt keine Beziehung zu einem bestimmten Punkte in dem Raum oder in der Zeit. Im Begriffe des Eisens liegt es nicht, jetzt in dem menschlichen Gehirn oder ein Bestandtheil einer Eisenquelle oder einer Eisenbahnschiene zu sein. Diese Beziehungen sind dem Eisen oder dem Realen überhaupt als solchem unwesentlich oder im logischen Sinne zufällig.“

Das ist doch sonderbar. Herbart spricht ja in seinen Lehrsätzen nicht vom Begriff des Realen oder der Seele, sondern vom Realen selbst, von der Seele selbst. Und wenn wir auch nicht wissen, in welchem bestimmten Punkte des Raumes oder der Zeit ein Reales, insbesondere die Seele sei, und ihm (ihr) allerdings das Sein in einem bestimmten Punkte nicht wesentlich ist: so muss das Reale, die Seele doch irgend wo und irgend wann sein, wenn überhaupt noch von Realität die Rede sein soll. Herbart hingegen sagt klar und deutlich, ohne jeden Vorbehalt und in präcis gefassten „Lehrsätzen“, dass die Seele nicht irgendwo und nicht irgendwann sei. Was gelten hiergegen erkünstelte Deuteleien, die sich auf keinerlei Beleg stützen, weil es keinen gibt! — Dass es im „Begriff des Eisens“ nicht liege, im Gehirn oder in der Eisenquelle oder in der Eisenbahnschiene zu sein, ist doch blanker Gallimathias. Versteht Herr Flügel unter dem Gehirn die denkende Substanz, dann ist in ihm neben anderen Begriffen auch der „Begriff des Eisens“; versteht er aber unter ihm bloß ein materielles Organ, dann handelt es sich nur darum, ob neben anderen Stoffen auch wirkliches Eisen in ihm sei, wie solches u. a. auch in der Eisenquelle und in der Eisenbahnschiene ist. Und

nimmt Flügel an, dass Begriffe nur in denkenden Wesen eigener Art, also in Geistern oder Seelen sein können, dann kann der Begriff Eisen weder im Gehirn, noch in der Eisenquelle, noch in der Eisenbahnschiene sein. Jedenfalls aber führt das Durcheinanderwerfen der Begriffe mit ihren Objecten zu immer neuen Confusionen, indem es dabei fraglich bleibt, ob die aufgestellten Urtheile nur Gedanken, oder ob sie ein Wissen sein sollen, und ob nur von logischen oder von sachlichen Beziehungen die Rede ist. Unzweifelhaft gewiss ist aber, dass Herbart in seinen Lehrsätzen von der Seele selbst redet und derselben kategorisch jedes räumliche und zeitliche Sein abspricht. Hieran wird auch durch die weiteren Auslassungen Flügels nichts geändert, ebensowenig wie durch die Behauptung (S. 50), dass Herbart „sofort eine genaue Erklärung der vielleicht anfänglich auffallenden Ausdrücke“ gebe. Diese „genaue Erklärung“ hätte Herr Flügel anführen sollen, wenn sie vorhanden ist; aber er citirt kein Wort von derselben, und ich habe sie nirgends gefunden. Sie soll sich finden „V. 108 f.“, wozu doch mindestens eine nähere Bezeichnung gehört hätte, da in dem „Lehrbuch der Psychologie“, welches hier in Betracht kommt, sich keine Abtheilung findet, welche mit „V. 108 f.“ bezeichnet wäre oder bezeichnet werden könnte. Überdies aber verweist ja Herbart selbst immer wieder auf seine Metaphysik, als dem Fundorte seiner wahren Meinung. Aus ihr hat er die bekannten Lehrsätze über die Seele gegeben, und auf sie beruft er sich mit stolzen Worten gerade wieder da, wo er über den „Sitz“ der Seele, wie er sagt, eine „sehr fruchtbare Hypothese“, alias auch „Fiction“ genannt, aufstellt. Er macht nämlich zu seiner „Hypothese“ folgende Anmerkung (Lehrb. S. 130): „Diese Stelle hat viel Verwunderung erregt. Möchten doch die Physiologen sich erinnern, dass ihr Beobachtungskreis im Gebiete der Räumlichkeit liegt; möchten sie dem Metaphysiker überlassen, zu sorgen, dass nicht dem Raume mehr zugestanden werde, als ihm zukommt! Wollen sie aber seine Sorgen mit ihm theilen, so müssen sie ernstlich Metaphysik studiren. Dann wird man mit ihnen weiter reden können.“ In der That, eine selbstbewusste Sprache. Ich weiß nicht, ob sich die Physiologen von derselben imponiren lassen; auf mich wirkt sie nicht überzeugend, zumal ich gerade aus dem ernstlichen Studium der Metaphysik, besonders auch der Herbartschen, ersehen habe, dass sie über keinen spezifischen „Beobachtungskreis“ verfügt und nichts vorzubringen weiß, was den anderen (echten) Wissenschaften ein Geheimnis wäre, ausgenommen Hypothesen und Fictionsen, die man glauben, aber nicht beweisen, zum Theil nicht einmal begreifen kann.

Die andere der eingangs bezeichneten Stellen in Flügels Abhandlung bezieht sich auf die „absolute Position“ des „Realen“, oder „realen Wesens“ und lautet (S. 53): „Damit ist aber gar nicht gesagt, dass es wirklich isolirt sei oder gewesen sei, oder ob nicht vielmehr die realen Wesen von jeher, ursprünglich der Zeit nach in gewissen Wechselbeziehungen gestanden haben. So wenig als die später, zum Behufe der Naturerklärung nothwendig anzunehmenden Beziehungen, oder die relativen Positionen das absolute Sein der betreffenden Wesen stören oder gar aufheben, ebensowenig widerspricht der absoluten Position die Annahme, dass gewisse oder auch alle Reale von Anfang an oder ursprünglich zu einander in Beziehungen gestanden haben.“ Das steht im directen Widerspruche zu Herbarts absoluter Position überhaupt und insbesondere zu seinem dritten Qualitätsätze, sowie zu seiner Definition der Seele

und zu seiner Theorie von den Störungen und Selbsterhaltungen. Man sieht aus der ganzen Abhandlung Flügels, dass er geneigt ist, Herbarts Metaphysik in eine physikalische Atomistik umzudeuten; dies ist aber nicht möglich, wenn man die hier in Betracht kommenden Theorien nimmt, wie sie sind. Denn die Atome der Physiker sind Körper, und die Atomistik ist wirklicher Realismus: die einfachen Wesen Herbarts aber sind keine Körper, sondern mathematische Punkte, und seine Lehre ist ein bloßer Schein-Realismus, welcher im Grunde alles Sein und Geschehen zu bloßen Gedanken verflüchtigt. Herbart nennt seine „Realen“ niemals Atome, eben weil er sie nicht als solche ansieht, ihnen vielmehr alle körperlichen Merkmale abspricht. Herr Flügel hingegen thut in seiner ganzen Abhandlung so, als ob es sich um nichts anderes handle, als um die chemischen Grundbestandtheile (die bekannten „Elemente“) aller Dinge und um deren Unveränderlichkeit. Wozu hätte denn dann Herbart seine ganze anspruchsvolle Metaphysik erdacht und geschrieben? — Bei einer solchen Verrückung des Streitpunktes ist natürlich eine Verständigung nicht möglich. Es handelt sich ja in der ganzen Discussion nicht darum, was die Physiker lehren, oder was Herr Flügel lehrt, sondern darum, was Herbart lehrt.

Auch im Detail hat Herr Flügel eine eigene Art zu streiten. Nur ein einziges Mal (S. 57) verweist er auf eine Stelle meiner Abhandlung, ohne jedoch ein Wort zu citiren; natürlich, es hätte nicht gestimmt. S. 514 meiner Abhandlung nämlich habe ich die Herbart'schen Qualitätssätze zusammengestellt, deren vierter lautet: „Wie Vieles sei, bleibt durch den Begriff des Seins ganz unbestimmt.“ Und doch leitet Herbart aus eben diesem Begriff des Seins anderwärts die Bestimmung ab, dass die Anzahl der realen Wesen nicht unendlich sei. Diesen Widerspruch habe ich S. 521 einfach constatirt, ohne mich über die Endlichkeit oder Unendlichkeit der fraglichen Zahl zu äußern, weil das Thema hiermit nichts zu thun hatte. Demnach ist das Raisonnement, welches Flügel an meine Bemerkung knüpft, weder zutreffend noch relevant. Im übrigen dichtet er mir, ohne ein Wort zu citiren oder auch nur anzudeuten, allerlei Behauptungen an, um an ihnen seinen Scharfsinn zu erproben. So sagt er (S. 50): „Es erscheint ihm (d. h. mir. D.) nämlich ganz willkürlich, dass Herbart überhaupt absolut Seiendes angenommen habe. Wozu diese Voraussetzung? Wer kann es beweisen, dass es wirklich absolut Seiendes gibt? So fragt er.“ Aber wo frage ich denn so? Wo sage ich denn das? — Ferner (S. 51): „Aber Verfasser hegt noch ein anderes Missverständnis hinsichtlich des absolut Seienden. Er deutet dasselbe so, als müsste es historisch eine Zeit gegeben haben, wo jedes einzelne absolut Seiende isolirt für sich bestand.“ Wo findet sich denn bei mir dieses Missverständnis, diese Deutung? — Ferner (S. 56): „Weiter beanstandet Herr Dittes, dass Herbart die letzten Bestandtheile der Natur als streng einfach ansieht.“ Wo beanstandete ich denn dies? — Ferner (S. 56): „Ein anderer Anachronismus scheint Herrn Dittes zu der Lehre von den vier Elementen, wie sie wol noch hier und da gelehrt werden. zurückzuführen.“ Wo kommt denn das vor? — Ähnliche Unterstellungen macht mir Herr Fl. noch mehrere, ohne auch nur ein einzigesmal meine Worte anzuführen, die ihn dazu berechtigen könnten. Das ist ja blosse Schwefelei. Dazu kommt noch eine Extraleistung, die sich auf mein Lehrbuch der Psychologie bezieht. Herr Flügel zieht nämlich aus demselben eine Stelle herbei, in welcher gegen Ende folgende Worte vorkommen: „dass die Seelenelemente

also eine geschlossene Einheit, eben eine Seele bilden.“ Daraus macht Herr Flügel: „nicht eine geschlossene Einheit, aber eine Seele.“ Das ist ja das reine Gegentheil meiner Worte. Gewöhnlich nennt man derartige Dinge Fälschungen. Allein ich nehme gern an, dass sie bei Herrn Flügel nur aus Gedankenlosigkeit entspringen.

Dass er seinen Herbart in ähnlicher Weise frei bearbeitet, leitet er wol aus dem Rechte des Nießbrauches ab. So sagt er, außer dem Obigen, u. a. noch, dass Herbart „von der Seele, wie von jedem einfachen realen Wesen sagen kann und muss, dass sie für sich selbst, nämlich abgesehen von aller Wechselwirkung mit anderen Wesen, also auch von der des Gehirnes, untätig sei, etwas zu produciren oder zu empfangen“ (S. 62 f.). Wo sagt denn das Herbart, und wo lehrt er eine solche Wechselwirkung? — Auch hier kein Beleg, und dieser Mangel an Belegen geht durch Flügels ganze Arbeit.

In der Hauptsache ist sie eine flüchtige Causerie über allerlei Personen und Sachen, die mit meiner Abhandlung, welche ja Herr Flügel corrigiren will, gar nichts zu thun haben: er spricht von Lotze, vom freien Fall, von reibungslosen Maschinen, von Fechner und der physikalischen Atomenlehre, von Leibniz, Fries, den Rechnungen des Kopernikus und Keppler, von Wolf und Reimarus und — de quibusdam aliis. Man erhält den Eindruck, als wollte Herr Pastor Flügel die Gelegenheit benutzen, um der Welt von den Lesefrüchten Notiz zu geben, die er sich in seinen Mußestunden gesammelt hat, wobei er sich insbesondere als einen viel bewanderten Kenner der Naturwissenschaft zeigt. Dazu citirt er zwölfmal die Zeitschrift für „exacte“ Philosophie nebst einigen anderen Schriften, wo er das Gesagte bereits öfter gesagt hat. Lehrreich sind diese Proben insofern, als man aus ihnen ersieht, dass die sogenannte „exacte“ Philosophie gerade so exact ist, wie die „wissenschaftliche“ Pädagogik wissenschaftlich.

Passender wäre es gewesen, wenn Flügel etwas mehr von der Herbart'schen Psychologie und von meiner Kritik derselben gesprochen hätte. So aber muss ich sagen: seine Polemik geht mich nichts an, sie passt, „wie die Faust aufs Auge.“ Und doch ist ihr Verfasser, eine Hauptsäule der neuen Schule, ausdrücklich zur Rettung des Systems aufgetreten. Ich darf also wol annehmen, dass Flügel nichts Besseres zu sagen wusste, und dass meine Abhandlung vollständig aufrecht bleibt.

In einer Schlussanmerkung behauptet Flügel noch — auch hier ohne jeden Beweis, dass fast alle meine Bedenken gegen die Herbart'sche Metaphysik bereits von Beneke vorgetragen und von Hartenstein „zurückgewiesen“ worden seien. Das ist eine sehr oberflächliche Behauptung. Wenn Flügel nichts weiter sagen konnte oder wollte, so hätte er lieber gar nichts sagen sollen. Denn seine Äußerung ist für Fachmänner bedeutungslos, für Laien aber irreleitend. Es kann doch Herrn Flügel nicht unbekannt sein, dass nicht nur Beneke, sondern auch Hegel und seine Schule, aber auch fast alle anderen bedeutenden Philosophen der Neuzeit: E. Reinhold, Chalybäus, Ulrici, Trendelenburg, Lotze, Überweg, F. A. Lange, Frohschammer, Dühring, J. B. Meyer, Wundt, Heinze u. s. w. und selbst Herbartianer (namentlich Zimmermann) eine scharfe Kritik an Herbarts Lehre geübt haben. Dürfen davon die Zillerianer, zu deren Belehrung Flügel doch schreibt, nichts erfahren? — Es würde ja wol

auch für sie lehrreich sein, zu hören, dass alle Einwendungen gegen Herbart von jeher nur „Missverständnisse“ gewesen sind, entsprungen aus der Unfähigkeit, den Meister zu verstehen.

Übrigens bin ich mit Flügels Polemik vollkommen zufrieden, da sie meiner Darstellung der Psychologie Herbarts nicht den geringsten Fehler nachzuweisen und meine Kritik in keiner Weise zu entkräften vermocht hat.

Etwas ausführlicher muss ich mit Herrn Consistorialrath Thilo verhandeln, weil derselbe seine Sache ernst nimmt, in sie wirklich eingeht, namentlich auch, wie sich gebürt, seinen Ausführungen die erforderlichen Belege (Citate) beibringt; auch ist eine von seinen zahlreichen Einwendungen gegen meine Abhandlung einigermaßen begründet, freilich, abgesehen von ihrer immerhin zweifelhaften Richtigkeit, von so geringem Belang, dass sie auf das positive Ergebnis der ganzen Untersuchung keinen Einfluss zu üben vermag. Dieses Ergebnis ist bei der eiligen Schanzarbeit Thilo's dasselbe, wie bei dem flüchtigen Streifzuge Flügels.

An die Spitze seiner fünf ethischen Ideen stellt Herbart bekanntlich die der „inneren Freiheit.“ Er definirt sie als „Einstimmung zwischen dem Willen und der über ihn ergehenden Beurtheilung überhaupt“.

Ich habe nun gezeigt, dass hier ein logischer Fehler vorliegt, indem Herbart seine erste Idee den vier anderen coordinirt, während sie doch nur aus ihnen abstrahirt ist (wie die Gattung aus den Arten) und erst durch sie einen Inhalt empfängt, an sich aber einen solchen gar nicht besitzt.

Thilo bestreitet diese meine Auffassung und sagt, ich hätte den Herbart „gründlich missverstanden“ (S. 8). Er argumentirt folgendermaßen: „Sollte nun die Idee der sittlichen Freiheit aus den vier folgenden Ideen abstrahirt sein, so müsste in jeder derselben das eine Glied eine sittliche Einsicht sein, mit welcher ein Wille entweder harmonirt oder nicht. Nun ist dies aber bei Herbart nicht im mindesten der Fall.“ Nicht? Im Gegentheil: bei Herbart ist dies durchaus der Fall, wie sich jedermann überzeugen kann, der dessen klare und deutliche Definitionen der vier folgenden Ideen liest. Sagt doch Thilo selbst: „Sie (die Herbartschen Ideen) sind Bezeichnungen von fest bestimmten Urtheilen und daher bestimmte Vorbilder des Willens“ (S. 3). Trotzdem aber fährt er in seinen Deductionen auf S. 8 fort: „Bei diesen vier Willensverhältnissen ist also von einer Harmonie oder Disharmonie des Willens mit der sittlichen Einsicht gar nicht die Rede.“ Nicht? Es ist sehr wol davon die Rede, klar und deutlich, und gerade davon. Wovon wäre denn sonst die Rede? Und was hätten denn sonst die Willensverhältnisse (Ideen) überhaupt zu bedeuten? Wie könnten sie „ursprüngliche“ und „selbstständige“ ethische Musterbegriffe sein? — Herbart selbst muss doch am besten wissen, was er mit seinen Ideen meint. Schon durch das Wort „überhaupt“ (s. oben) deutet er an, dass seine erste Idee keinen specifischen Inhalt hat, sondern auf eine Zusammenfassung sämmtlicher ethischer Elemente gerichtet ist. Und damit ihn ja niemand missverstehe, sagt er ausdrücklich, die „innere Freiheit“ sei „eine für sich leere Idee“; ferner: „der Inhalt, dessen die Idee der inneren Freiheit bedarf, liegt in den nachfolgenden vier praktischen Ideen, welche zu-

sammengenommen diejenige Beurtheilung ausmachen, womit der Wille entweder einstimmt oder nicht“; ferner nennt er die Idee der inneren Freiheit „die allgemeinste Grundvoraussetzung aller sittlichen Existenz“, das „Grundverhältnis zwischen dem Willen und dem Anschauen desselben“, und in gleichem Sinne drückt er sich noch öfters aus. Wir finden demnach bei ihm das klare und directe Gegentheil der Behauptungen Thilo's. Wer hat ihn also „gründlich missverstanden“, ich oder Thilo? — Später — wahrscheinlich hatte er inzwischen das früher Geschriebene vergessen — gibt Thilo mir auch Recht, indem er die Idee der innern Freiheit als „Übereinstimmung des Willens mit der ganzen richtigen Einsicht, also mit allen Ideen“ bezeichnet (S. 15). Aber ein wenig mäkeln will er doch noch; denn er bemerkt, in dieser Weise und „wie es auch sein muss“, sei die Sache nur aufzufassen, „wenn man allein die Darstellung der inneren Freiheit in Herbarts Praktischer Philosophie vor Augen hat.“ Ja, was soll man denn sonst vor Augen haben, wenn nicht eben Herbarts Hauptwerk über die Ethik? Und zudem hat Herbart ja auch in seinen anderen Werken, wo er auf Ethik zu sprechen kommt, namentlich in der „Einleitung“ und in der „Encyklopädie“, sich in ganz gleicher Weise, nirgends aber in anderem Sinne ausgesprochen. Thilo nimmt dem gegenüber seine Zuflucht — zu einer Anmerkung in einer Schrift ganz heterogenen Inhaltes*), wo Herbart gelegentlich folgenden Worten eines Anderen zustimmt: „Es gibt Grade der Freiheit, wie Grade der Einsicht und Vollkommenheit.“ Aber was soll das? Kein Mensch leugnet diese „Grade“, nur bleibt das fragliche Verhältnis immer dasselbe; jene Grade und dieses Verhältnis sind disparate Begriffe, und Thilo producirt hier ein quid pro quo, um für seine Aufstellungen wenigstens einen Schein von Wahrheit zu retten. Noch später (S. 24) bestimmt er die vollkommene innere Freiheit durch den Relativsatz: „deren Wille von allen Ideen sammengenommen normirt wird.“ Ganz richtig, und es ist bei dieser Normirung völlig gleich, ob die Freiheit vollkommen oder unvollkommen sei; denn stets muss ihr Wille durch irgendeine Einsicht (eine vollkommene oder unvollkommene) geleitet werden; solche Einsicht aber kommt ihr, der an sich leeren, ganz abstracten Idee, eben nur aus den anderen Ideen. Das ist Herbarts Lehre. Was bleibt also von der ganzen Polemik Thilo's übrig? Nichts, rein gar nichts, als sein „gründliches Missverständnis“ der Ideenlehre Herbarts. Ich hätte es in der That nicht für möglich gehalten, dass der stärkste Ethiker, den die Jungherbartianer als Nothhelfer ins Feld stellen konnten, sogar die allerbestimmtesten und geradezu fundamentalen Lehrsätze des Meisters in das reine Gegentheil verkehren könnte, nur um eine durchaus berechtigte Kritik zu bestreiten. Von dieser Partei muss man wirklich immer neuer Wunder gewärtig sein, so oft sie sich vernehmen lässt und den Proteus ihrer Lehre zur Schau stellt.

Bezüglich der Idee des Wolwollens ferner soll ich nach Thilo mich sogar seines „Vertauschens wichtiger Worte“, einer „gänzlich verkehrten Unterschiebung“ und „Erschleichung“ schuldig gemacht haben (S. 23). Wieso? Ich soll fälschlich citirt haben: ein Wille müsse dem anderen „sich fügen“, während es bei Herbart heiße: „sich widmen“. Nun habe ich aber die Worte

*) „Über die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden.“

„sich fügen“ buchstäblich getreu aus Herbart citirt, wie jedermann sehen kann, der die betreffende Stelle nachliest. Allerdings gebraucht Herbart an anderen Stellen auch den Ausdruck „sich widmen“, ferner die Redeweisen: „Befriedigung des fremden Willens, welche der eigne Wille unmittelbar zu seinem Gegenstande macht“, die Güte, „welche die fremden Willen sich aneignet, sie mit dem eigenen Willen harmonisch begleitet“ u. s. w. Alle diese Termini habe ich in meiner Abhandlung buchstäblich getreu aus Herbart citirt. Zudem kann es keinem Zweifel unterliegen, dass sie Herbart in seiner Lehre vom Wolwollen als gleichbedeutend gebraucht und sie abwechselnd anwendet, um einerseits seinen Gedanken möglichste Deutlichkeit zu geben, andererseits aber Monotonie zu vermeiden. Nicht den geringsten Grund aber hatte Herr Thilo zu seinen Vorwürfen gegen mich, da sie einfach unwahr sind.

Hieran reiht sich ein Missgriff anderer Art. Ich habe nachgewiesen, dass Herbart aus seiner Idee des Wolwollens principiell jede Rücksicht auf ein aus dem Wolwollen entspringendes Wolsein ausschließt, dann aber derselben Idee im „Verwaltungssystem“, also in der socialen Anwendung, eine extrem eudämonistische Deutung gibt. Darauf antwortet Thilo, dieses Schwanken aus einem Extrem in das andere sei Herbart „nur angedichtet“, und dies werde jeder sehen, „der nur weiß, was Eudämonismus ist“ (S. 28). Und was ist Eudämonismus? „Er besteht nicht darin“, sagt Thilo, „dass man das Wol der anderen ohne Motiv will, sondern umgekehrt darin, dass man nur sein eigenes Wolsein will und das Wol anderer nur aus dem Motiv, dass man durch die Fürsorge für sie sein eigenes Wol zu fördern sucht.“ — Nein, darin besteht der Eudämonismus nicht; Herr Thilo verwechselt denselben mit dem Egoismus, den er richtig definiert, aber fälschlich Eudämonismus nennt. Allenfalls könnte Th. seine Definition mit der Bemerkung rechtfertigen, er meine nur den individuellen Endämonismus; aber gerade von diesem kann hier nicht die Rede sein, wo es sich ja um das „Verwaltungssystem“, um die Anwendung des Wolwollens auf die Gesellschaft handelt und Herbart den socialen Endämonismus proclamirt, freilich in einer extremen Gestalt. Ich habe also Herbart durchaus nichts angedichtet, sondern stricte aus seinen eigenen Worten seine Lehre dargestellt und charakterisirt.

Was ferner die Idee des Rechtes betrifft, so sagt Thilo, Herbart rede dabei „gar nicht von einem Kampfe um geistige Güter, welche allen gemeinsam sein können, sondern nur von dem Streite zweier Willen um ein äußeres Object, welches derart ist, dass nur ein Wille frei darüber disponiren kann“ (S. 30). Der Kampf um Wahrheit, Aufklärung, allgemeine Wohlfahrt sei eigentlich nicht ein Kampf der Willen, sondern ein Kampf des Geistes. Nun, diese Unterscheidung dürfte schwerlich zu halten sein. Wie steht es denn z. B. mit der Ehre, die doch zweifellos eine Rechtssache ist? Gehört sie zu den äußeren Objecten, über die nur ein Wille frei disponiren kann, oder zu den geistigen Gütern, welche allen gemeinsam sein können, und handelt es sich bei Ehrenbeleidigungen und den bezüglichen Processen um einen Streit der Willen oder um einen Kampf des Geistes? — Ferner: selbst das Recht der freien wissenschaftlichen Forschung, der persönlichen Überzeugung, der Glaubens- und Gewissensfreiheit ist denn doch keine bloß theoretische, durch den Kampf „des Geistes“ zu erledigende, sondern eine sehr praktische Angelegenheit, an welcher „die Willen“ das höchste Interesse haben. Über diese Rechte darf ein Kampf

„des Geistes“ gar nicht mehr stattfinden; denn sie stehen fest, dürfen gar nicht in Frage gestellt werden, und es handelt sich nur darum, dass die Willen sie anerkennen und achten. Weiter aber: die „geistigen Güter“ und die „äußeren Objecte“ hängen im wirklichen Menschenleben derart miteinander zusammen, dass ihre systematische Unterscheidung praktisch gar nicht durchführbar ist. Herr Thilo wird z. B. die Menschenwürde, oder, theologisch gesprochen, das „Ebenbild Gottes“, jedenfalls ein „geistiges Gut“ nennen und das Gefühl dieser Würde, sammt dem Anspruch, dass es geachtet werde, für ein gutes Recht des Menschen ansehen. Gerade davon aber hängt auch die äußere Ordnung der Gesellschaft, die allgemeine Menschenachtung, die persönliche Freiheit der Individuen, das gleiche Recht aller auf Erwerb, Besitz und Gebrauch materieller Güter ab, wie eben daraus auch das Unrecht der Sklaverei, der Leibeigenschaft, des Missbrauches der Einen als bloßer Mittel zu den Zwecken der Anderen hervorgeht. Ferner, um noch ein anderes Beispiel anzuführen, ein bestimmtes Land mit seiner Einwohnerschaft erscheint einem Eroberer als ein „äußeres Object“, über welches er disponiren will. Der legitime Herrscher, beziehentlich die Einwohnerschaft will aber auch disponiren über dieses Object. Wenn nun der Eroberer zurückgewiesen, oder die bereits begründete Fremdherrschaft gestürzt werden soll (man denke etwa an Deutschland zur Zeit Napoleons I.): dann handelt es sich nicht bloß um dieses äußere Object, sondern auch und gewiss nicht minder um geistige Güter, um Wahrung der nationalen Cultur, Sitte, Ehre und Freiheit, welche keineswegs durch einen bloßen Kampf der „Geister“, sondern nur durch die von Patriotismus und den höchsten Idealen getragenen thatkräftigen „Willen“ gewahrt werden können.

Dass es ferner im menschlichen Leben — im öffentlichen oder privaten — Fälle geben könne, wo auch der beste Wille den allerschlechtesten Anschlägen gegenüber auf jede Bethätigung verzichten müsste, nur um den Streit zu vermeiden; wo es sogar die höchste Verherrlichung der Rechtsidee wäre, dass der Gute sich wehrlos dem Bösen preisgebe: davon kann ich mich, trotz Thilo's Vertheidigung dieser Ansicht, nicht überzeugen. Er sagt (S. 33): „Auf der andern Seite aber kann es auch Fälle geben, wo es eben die höchste Spitze sittlicher Vollkommenheit ist, sich ruhig Misshandlung und Mord gefallen zu lassen, wie das Vorbild Christi zeigt.“ Mir scheint, dass der Herr Consistorialrath hier über alles menschliche Maß hinausgehe; denn die Erlösung der Welt durch den Kreuzestod des Gottmenschen, worauf er hier anspielt, wird ja in der Theologie als ein Werk ohnegleichen dargestellt, dem sich übrigens Christus nicht deshalb unterzog, um den Streit mit seinen Feinden zu vermeiden, sondern um Gottes Rathschluss zu erfüllen. Thilo selbst führt ja diesen Rathschluss auf eine andere Idee, nämlich auf das Wolwollen zurück, indem er sagt: „Nicht um unseres Verdienstes willen hat sich Gott unserer in Christo erbarmt, sondern um seiner grundlosen Güte willen“ (S. 28). Doch, in theologischen Dingen will ich mit Herrn Thilo nicht streiten; da ist er mir über.

Dagegen muss ich noch einen Einwurf zurückweisen, welchen er mir mit Bezugnahme auf die Rechtsidee macht. Ich habe nachgewiesen, dass Herbarts Ethik eine sichere Führung für das sittliche Leben nicht bietet. Thilo will nun beweisen, dass ich selbst dies für unmöglich halte, und es also mit Unrecht von Herbart verlange (S. 11). Aber, wie ja Thilo selbst anführt, ich habe an fraglicher Stelle nur von Rechtsfällen und von positiven (geschriebenen)

Bestimmungen (Gesetzen) für dieselben gesprochen — und Herbart selbst lehrt ja, dass alles Recht positiv sei —, welch letztere allerdings unter veränderten Verhältnissen nicht mehr allenthalben passen können und daher factisch fortwährenden Änderungen (Zusätzen, Einschränkungen u. s. w.) unterliegen. Von den Grundsätzen der Moral habe ich dies nicht behauptet. Herr Thilo bemerkt bei dieser Gelegenheit: „Man erkennt aus diesen Auslassungen, dass der Kritiker noch auf dem alten Standpunkte steht, wo man die Wissenschaft der Moral und des Rechtes in zwei Wissenschaften auseinandergerissen hatte und nicht erkannte, dass das Recht ein integrierender Theil der ganzen Moral ist.“ Nun, auf diesem „veralteten Standpunkte“ steht außer Herbart und seinen orthodoxen Anhängern noch heute die ganze wissenschaftliche Welt. Neben der theologischen und philosophischen Facultät gibt es eine juristische, und die Rechtswissenschaft ist nicht ein bloßes Annexum der Ethik. Mehr Einheit würde freilich bestehen, wenn die Theologie der Moral und durch diese zugleich der Rechtswissenschaft und der Politik (selbstverständlich auch der Pädagogik) den Curs anwiese, wie es im Mittelalter thatsächlich der Fall war; würde dies aber heute noch vernünftig, zweckmäßig und heilsam sein?

Nun nur noch eine Kleinigkeit über dieses Thema. Zur Veranschaulichung der Rechtsidee Herbarts habe ich auf dessen eigenes Verhalten zur Zeit der deutschen Befreiungskriege und der Göttinger Katastrophe hingewiesen und gesagt: „Wir wollen hier jede Kritik unterlassen. Herbarts Leben entsprach eben seiner Lehre.“ Daraus deducirt nun Thilo (S. 14 f.), ich hätte Herbarts Verhalten „getadelt“ und auch „gelobt“, wobei er überdies den Satz aufstellte: „Die Zurückhaltung von Tadel schließt also ein Loben ein.“ Das verstehe ich nicht, weil ich an der fraglichen Stelle weder gelobt noch getadelt, sondern nur Herbarts Lehre durch Beispiele illustriert habe, und weil ich nicht einsehe, dass die Zurückhaltung von Tadel ein Loben einschließe. Da übrigens Thilo an anderer Stelle (S. 33) die Frage an mich richtet: ob ich denn von Herbarts concreten leiblichen und geistigen und allen äußeren Umständen so genau unterrichtet sei, um über dessen Verhalten in den Freiheitskriegen ein sicheres Urtheil fällen zu können, so bemerke ich erstens nochmals, dass ich ein solches Urtheil gar nicht gefällt, sondern nur Thatsachen constatirt habe, zweitens aber, dass ja Thilo, wenn er seinen Meister rechtfertigen wollte, die fraglichen Umstände hätte anführen können und sollen, was um so wünschenswerter gewesen wäre, als dieselben meines Wissens bisher unbekannt sind, während andererseits feststeht, dass Herbart kinderlos, also minder dringend an den häuslichen Herd gewiesen war, als jene zahlreichen Familienväter, welche zu den Waffen griffen. Es bleibt nun einmal die allerwahrscheinlichste Erklärung für Herbarts Verhalten die, dass er zufolge seiner Rechtsidee den Streit vermeiden wollte.

Dies führt uns auf das Verhältnis der Ethik zum Handeln und überhaupt auf den Zweck der Ethik. Worauf geht sie aus? Auf Gedanken oder Thaten? — Thilo sagt (S. 7): „Sie (die praktische Philosophie) will, wie Herbart einfach und kurz sagt, „urtheilen machen! Darin liegt ihr Zweck.“ Diese generelle Bestimmung wird in einem speciellen Falle (bei der Idee des Wohlwollens) dahin erläutert, „dass Herbart hier nichts ‚fordert‘, weil er kein Gebot aufstellt, sondern nur ein Willensverhältnis, von dem er erwartet, dass jeder, der es wirklich in voller Deutlichkeit anschaut, es absolut loben

werde“ (S. 23). Hier besteht nun eben ein totaler, unüberbrückbarer Gegensatz zwischen der Grundansicht Herbarts und Thilo's einerseits und meiner eigenen anderseits. Ich bin der Überzeugung, dass die Grundfrage der Sittenlehre zu allen Zeiten gelaute hat und noch heute lautet: Was soll ich (der Mensch) thun und lassen? Auf diese Frage zu antworten, das ist der Zweck der praktischen Philosophie. Freilich gehört dazu ein richtiges Urtheilen, aber dieses ist nur Mittel zum Zweck. Mit dem ‚urtheilen machen‘ ist der Zweck der Ethik noch lange nicht erfüllt, auch nicht mit dem ‚absolut loben‘ der Willensverhältnisse. Die Erfahrung bezeugt dies leider nur allzu deutlich. Ich will Herbart keineswegs die Verantwortung aufbürden für die groben Unarten der neuen Secte, die sich mit seinem Namen schmückt. Aber unvorsichtig ist er allerdings gewesen bei Aufstellung seiner Grundsätze. Das „Urtheilen“ und „absolute Loben“, aber auch das voreilige, ungerechte, böswillige und hinterlistige Tadeln haben die Jungherbartianer (d. h. Ziller und sein Anhang) zu einer solchen Kunstfertigkeit ausgebildet, wie sie bisher in Deutschland nur unter dem Titel des Jesuitismus bekannt war.*) Aber wo bleibt die Moral? — Ich habe daher stets bedauert, dass Herbart nicht eine besondere Idee der Wahrhaftigkeit aufgestellt hat, durch welche zwar die Logik seines Systems nichts gewonnen (jedoch auch wenig verloren) haben würde, welche aber jedenfalls sehr praktisch gewesen wäre, und das soll doch die praktische Philosophie sein. Hätte nur die neue Genossenschaft, welche sich an Herbarts Mantel hängt, die guten alten Verbote und Gebote beachtet: „Du sollst nicht falsches Zeugnis reden! Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit!“ dann wäre unserem Zeitalter ein großer Scandal und die Verjüngung des Pharisäismus und Sykophantenthums inmitten der deutschen Schulwelt erspart geblieben!

Ein weiterer Ausspruch Thilos über den Grundcharakter der Ethik findet sich auf S. 4 seiner Abhandlung, wo übrigens ein grober Irrthum vorkommt, den ich nebenbei gleich berichtigen will. Es heißt dort nämlich: ich hätte Herbarten einen „thörichten Unsinn imputirt“, weil ich in einem Satze über seine „Ideen“ die Worte „beim vollendeten Vorstellen“ nicht beachtet hätte. Das ist wieder ein ganz ungerechter Vorwurf. Denn ich habe die von Herrn Thilo vermissten Worte in der That buchstäblich getreu angeführt, wo sie anzuführen waren, nämlich da, wo sie bei Herbart vorkommen. In meiner Abhandlung (Pädag. VII. S. 575) kann jedermann folgendes Citat lesen: „weil jedem vorstellenden Wesen zu jeder Zeit das nämliche vollendete Vorstellen der nämlichen Verhältnisse den gleichen Beifall und das gleiche Missfallen erzeugen musste und fernerhin wird erzeugen müssen.“ Herr Thilo vermisst aber die fraglichen zwei (nicht drei) Wörter an einer falschen Stelle, nämlich bei den „Herbartschen Ideen“, wohin sie nicht gehören, weil sie eine Tautologie sein würden; denn die Herbartschen Ideen sind eben das vollendete Vorstellen der Willensverhältnisse, was ich längst gewusst und sehr wol beachtet habe. Hätte ich die fraglichen zwei Wörter bei den „Ideen“ eingeschaltet, so hätte ich gewärtigen müssen, dass man mich einer Fälschung zeihe. Freilich ist mir dies dennoch widerfahren, aber — mit Unrecht.

*) Ich glaube gern, dass Herr Thilo hierüber nicht genügend informirt ist und muss ihn daher bitten, sich bis zum Erscheinen der nächsten Nummer des „Pädagogium“ zu gedulden, wo er die nöthigen Belege finden wird.

Mir ist eben das „vollendete Vorstellen“ oder die „Idee“ nicht genug. Ich verlange Weisungen zur That und vermisse bei Herbart „jede Spur von Heroismus, jeden begeisternden Schwung, jeden Antrieb zu hochherziger EntschlieÙung, alle energische Seelengröße.“ Darauf nun antwortet Thilo: „Was hier der Kritiker an Herbarts Ethik vermisst und mit übertreibenden Worten an ihr tadelt, gereicht ihr eben zu großem Lobe“. Und warum? „Denn sie will Wissenschaft sein, und dieser geziemt es nicht, auf Begeisterung u. dgl. auszugehen, sondern die Wahrheit zu suchen“ u. s. w. Ganz recht, Wahrheit sollen alle Wissenschaften suchen; es fragt sich nur, ob es theoretische oder praktische Wahrheiten sein sollen. In der Ethik hat es sich stets um Wahrheiten letzterer Art gehandelt; und warum hieÙe sie auch sonst „praktische Philosophie“? Den „begeisternden Schwung“ will Herr Thilo „der Kunst der Rede überlassen“; „die hat zu predigen“, sagt er. Ich kann nicht genau sehen, wie weit hier die Concession an die Redekunst, eventuell die Concession an die Kanzel und an die Geistlichkeit geben soll, zumal ich meine, dass die Ideen an sich begeisternd wirken, auch ohne Predigt, und dass keine Predigt anders begeistern kann, als eben durch Ideen. Ganz klar bin ich mir aber darüber, dass die Ethik eine philosophische, also weltliche Wissenschaft ist und als solche in ihrer Gänze und Lebenskraft erhalten werden muss, ohne jeden Recurs an theologische, also confessionelle Instanzen. Auch steht es unbestritten fest, dass eben dieselben Eigenschaften, welche sich an Herbarts Ethik nicht finden, sich an anderen Ethiken wirklich finden. Insbesondere gilt es allgemein als eines der größten Verdienste Kants, dass seiner Ethik jener heroische Schwung entströmt, der durch Schiller, Fichte und ihre Geistesverwandten so erhebend auf die deutsche Nation gewirkt und in derselben Zeit, da die „praktische Philosophie“ Herbarts nicht einen Finger in Bewegung setzte, sich auf das glänzendste bewährt hat. Das vermochte nur der kategorische Imperativ, das Pflichtgebot, diese höchste Kraft und festeste Stütze des Menschen in den Wechselfällen und Drangsalen des Lebens. Das ist aber auch das eigentliche Thema aller praktischen Philosophie. Immerhin mögen die Herbartianer die Sache anders auffassen; aber wenn die Ethik nach Herbart selbst Geschmackssache ist, so muss es doch auch gestattet sein, einen anderen Geschmack zu haben als er und an seiner Theorie Kritik zu üben.

Daher habe ich mir ferner auch gestattet, den Herbartschen Satz anzufechten: „Die Ideen sind ohne Macht.“ Thilo antwortet mir mit der Frage: „Sollen denn die Ideen zwingen?“ (S. 45). Ja, was heißt „zwingen“? Meint damit Herr Thilo jene äußere Nöthigung durch Gewaltmittel, wie sie den Polizeiorganen zu Gebote stehen, so zwingen die Ideen freilich niemanden. Aber sind sie deshalb „ohne Macht“? Ich behaupte im Gegentheil, dass jede echte sittliche Idee, und nur von sittlichen Ideen ist ja in der Ethik zu reden, eine Macht ist, die den Willen bestimmt und zur That treibt, also wirkt und zwar organisch von innen nach außen, zum Unterschiede von den blos mechanisch von außen nach innen wirkenden Zwangsmitteln, im Gegensatze auch zu den bloßen Begierden des Egoismus und der persönlichen Interessen. Ich behaupte ferner, dass derjenige, welcher die Macht einer sittlichen Idee nicht fühlt, diese Idee nicht hat, mag er auch einen „Gedankenkreis“ oder wenigstens Worte haben; und endlich behaupte ich, dass eine Ethik, welche ihren Ideen

ausdrücklich die Macht abspricht, falsch ist, eben weil sie das Wesen der sittlichen Ideen verkennt und daher nicht richtig bestimmt. Es ist demgegenüber ein schlechter Trost, wenn Thilo sagt: „Wie die Ideen, die an sich selbst machtlos, d. h. keine Kräfte sind, was sich leider genug im Leben zeigt (ja, aber nur da, wo man keine Ideen hat. D.), dennoch Kräfte werden können, ist eine rein psychologische Frage“ (S. 44). Aber die praktische Philosophie hat an dieser Frage großes Interesse, und Herbarts Versuch, dieselbe psychologisch zu beantworten, ist zugestandenermaßen bloß fictiver Natur, für das wirkliche Leben bedeutungslos und also gänzlich misslungen, sofern man mehr verlangt als Redensarten und Begriffsspeculationen.

Herr Thilo meint, dass „die Reinheit und Lauterkeit der Gesinnung das höchste Ziel sei, welches wir hier auf Erden, in dieser argen Welt, erreichen können“, und fügt bei: „Luther stimmt damit vollkommen überein, wenn er sagt, wir könnten hier nicht mehr werden als fromme Sünder. Aber wir könnten auch das nicht sein, wenn wir nicht strebten, einst mehr werden zu wollen, als wir hier sind“ (S. 43). Nun, alle Achtung vor der Reinheit und Lauterkeit der Gesinnung; aber Ziel und gar höchstes Ziel ist sie für uns Erdenmenschen nicht. Sie muss sich in Thaten beweisen, worauf ja gerade das Christenthum den größten Nachdruck legt, indem es jeden todtten Glauben verwirft und „Früchte“ der Gesinnung fordert. Dieses Gebot zu erfüllen, das gerade ist unsere Pflicht auf Erden. Wir sollen wirken, solange es Tag ist für uns, damit es besser werde in „dieser argen Welt“. Unter den „frommen Sündern“ mag sich Luther ganz brave Leute gedacht haben; aber ich wollte, er hätte dieses Wort nicht gesprochen. Denn es kann leicht missbraucht werden, und der abus dürfte hier in der That den rechten usus überwiegen. Bekanntlich wird jener Ausdruck einerseits von einer gewissen Art der Lutheraner selbst (von den sogenannten Muckern) zur gleißnerischen Beschönigung unlauterer Gesinnungen und Handlungen benutzt, anderseits von den geschworenen Feinden des Protestantismus zur gehässigsten Verunglimpfung des ganzen Reformationswerkes ausgebeutet. Verlieren aber würden wir an jenem Lutherworte nichts; denn was an ihm wahr ist, steht deutlich genug im neuen Testamente. Thilo's Hinweis auf das Streben, „einst mehr werden zu wollen, als wir hier sind“, erinnert an das Wort: „Morgen, morgen, nur nicht heute!“ Ich bleibe dabei, dass unser Streben auf das Jetzt und Hier gerichtet sein muss, dass überhaupt die ganze Sittenlehre für das menschliche Erdenleben bestimmt ist. Was wir einst im Himmel zu thun haben, das werden wir schon erfahren, wenn wir hinkommen. Auch hat Herr Thilo mit der religiös-metaphysischen Wendung, die er hier der Herbartschen Ethik gibt, keinen glücklichen Griff gethan. Er muss doch wissen, dass die Herbartsche Metaphysik mit der theologischen Metaphysik unvereinbar ist. Denn nicht nur hat Herbart selbst ausdrücklich erklärt, es sei ein Missbrauch, seine Metaphysik auf die Gotteslehre anzuwenden, und seine Metaphysik drohe sich ihm zu entfremden, wenn er sie auf Gott anzuwenden suche; sondern es steht auch objectiv fest, dass die Herbartsche Metaphysik, die ja doch den eigentlichen Kern seines Systems bildet, mit dem Gottesglauben in mehrfachem unlösbareren Widerstreit steht, wenn man sie nicht in ihren wesentlichen Punkten umwandelt. Es ist demnach klar, dass für denjenigen Standpunkt, welcher die christlich-lutherische Theologie mit der Herbartschen Philosophie verschmelzen will, hier ein noli me tangere liegt,

wenn man nicht etwa der Ansicht ist, es sei ganz in der Ordnung, dass die Philosophie zwei Seelen habe, eine für den Sonntag und eine für den Werktag, oder eine für Eingeweihte und eine für Laien.

Doch wir müssen noch auf einige specielle Streitpunkte eingehen. Herr Thilo nimmt (S. 46 f.) an einem der Citate Anstoß, welche ich aus Herbart angeführt habe, es ist das letzte meiner ganzen Abhandlung und findet sich daselbst auf S. 600: „Unser eigenes zeitliches Dasein — Insich-Vortrefflichen.“ Das ist nun der eingangs bezeichnete Punkt, in welchem Thilo's Polemik einigermaßen begründet ist. Denn mit Recht sagt er, dass Herbart hier nur einer „Stimmung“ Ausdruck gibt. Aber die Consequenzen, welche Thilo hieraus zieht, sind unbegründet. Er stellt nämlich meinem Citat ein anderes entgegen und sucht mit diesem zu beweisen, ich hätte Herbart eine Ansicht imputirt, welche er selbst verwerfe, und bezeichnet jene Stimmung als eine „falsche“. Wer jedoch das ganze Capitel, um das es sich hier handelt — es ist das erste im zweiten Buche der Praktischen Philosophie Herbarts — vollständig und aufmerksam liest, wird nicht finden, dass Herbart die fragliche Stimmung für eine „falsche“ erklärt, sondern vielmehr, dass er sie als ein unmittelbares, ihm sympathisches Anschmiegen des Gemüthes an die Ideen darstellt; „verworfen“ wird sie von Herbart nicht, und wenn Thilo weiter gelesen hätte, so würde er die von ihm citirte Stelle nicht für entscheidend gehalten haben. Herbart schildert nur verschiedene Gemüthszustände, ohne den einen für falsch, den andern für richtig zu erklären. Und die Fragen, in welchen sich die, von Thilo sehr lückenhaft citirte, Stelle bewegt, dürften schwerlich als rhetorischer Ausdruck bestimmter Pflichtgebote zu betrachten sein. Zudem hat ja oben Thilo selbst es als einen Vorzug der Herbartschen Ethik bezeichnet, dass sie nicht predigen wolle, auf begeisternden Schwung verzichte und diesen der Redekunst überlasse. Durch das ganze erwähnte Capitel aber geht eine auffallende Verschwommenheit und Dunkelheit, ein unruhiges Herauskehren unvermittelter Contraste, ein steter Wechsel der Anschauungen ohne eine klare und feste Entscheidung; man dürfte es demnach am richtigsten auffassen, wenn man annimmt, Herbart habe in demselben einleitungsweise und dialektisch die Probleme des zweiten Theiles der Ethik und die hierbei möglichen Standpunkte vorführen wollen. Es wird also darauf ankommen, welche der vorgetragenen Ansichten die eigentlich Herbartsche ist. Ich habe sie in dem fraglichen Citat erblickt, weil es dem ganzen Geiste des Systems entspricht, und weil eine alte Regel gebietet, jeden Schriftsteller aus ihm selbst zu erklären. Thilo hält sein Citat für entscheidend, jedoch, wie ich glaube, nicht im Einklange mit seinen sonstigen An- und Ausführungen. Unter solchen Umständen und im Hinblick auf den ganzen Charakter des fraglichen Capitels wird es am besten sein, dasselbe hier außer Spiel zu lassen, was ja ohne Bedenken geschehen kann, da der Punkt, um den es sich handelt, nämlich das Verhältnis der Herbartschen Ethik zum praktischen Leben, ohnehin aus allem Obigen sattsam klar ist. Streichen wir also dieses einzige von Thilo angefochtene Citat; die übrigen, sinnverwandten Stellen, welche Thilo selbst theilweise anführt und stark betont, reichen zur Schlichtung des Streites vollständig aus.

Auf S. 45 seiner Abhandlung bemerkt Th., dass ich den Schluss einer citirten Stelle ausgelassen hätte. Nun, man kann freilich ein paar Sätze mehr

oder weniger citiren, ein bestimmtes Maß gibt es da nicht; nur darauf kommt es an, dass man correct und so viel citire, dass der Sinn des Autors deutlich dargelegt, weder verändert noch verkürzt wird. Dieser Forderung habe ich gewissenhaft entsprochen. Herrn Thilo stand es ja frei, beizufügen, was er noch für nöthig hielt, und er hat dies auch gethan, indem er (S. 46) folgende zwei Sätze nachgetragen hat: „Ihnen (den Privatwillen) sind ihre (der Zukunft) Gesinnungsverhältnisse anheimgestellt. Und nicht oft genug kann es gesagt werden, dass die Familien mit ihrer häuslichen Disciplin der Schoß der Zukunft sind.“ Richtig citirt, aber was wird hiermit bewiesen, oder am Vorausgegangenen geändert? — Da jedoch Thilo mein Citat für zu kurz findet, so hätte er ja auch noch eine andere, wie mir scheint bedeutsame Stelle anführen können. Er übergeht aber dieselbe mit der Bemerkung: „Nach einigen Zwischensätzen fährt er (Herbart) fort.“ Zu diesen „Zwischensätzen“ nun gehört folgende Stelle: „Verabredungen, Gesellschaften, Geheimnisse, die vor der Macht sich fürchten, haben den stärksten Verdacht gegen sich, dass sie in gleichem Grade von Unrechtlichkeit und Unwissenheit in demjenigen herrühren, was von den Privatpersonen erwartet werden muss.“ Diese Worte folgen auf den auch von Thilo (aber fehlerhaft) citirten Satz Herbarts: „Diejenigen beginnen schon in ihrem Inneren die Störung des Staates, welche irgend- etwas vorzunehmen gedenken, das in die Sphäre der Machthandlungen fällt.“ Thilo ändert die Worte „vornehmen gedenken“ um in „vornehmen“ und fügt den Worten „in die Sphäre der Machthandlungen“ die Interpretation bei: „Also in die Sphäre der Staatsregierung.“ Dadurch entsteht der Schein, als verurtheile Herbart hier nur einfach staatsverbrecherische Handlungen. Aber er geht, wie die vorstehenden Citate zeigen, viel weiter. Nach seiner Theorie handelten z. B. alle jene Männer unmoralisch, welche zur Zeit der Napoleonischen Fremdherrschaft im stillen die Befreiung Deutschlands vorbereiteten, indem sie etwas vorzunehmen gedachten, das in die Sphäre der Machthandlungen fällt, wobei sie allerdings Verabredungen, Gesellschaften, Geheimnisse pflegten, die der herrschenden Macht verborgen bleiben mussten. So lagen damals die Staatsverhältnisse, nachdem im Frieden von Tilsit (1807) der König von Preußen die eine Hälfte seines Reiches abgetreten und bezüglich der anderen Hälfte die Besetzung durch französische Truppen zugestanden hatte. Was hätte denn unter solchen Umständen werden sollen, wenn die Privatwillen sich jedes Gedankens an Machthandlungen entschlagen hätten? — Eben dies aber wollte der absolutistische Staat, in dessen Sinn Herbart seine Ethik schrieb. Nach der Schlacht bei Jena (1806) erließ der Minister Graf Schulenburg in Berlin folgende Kundmachung: „Der König hat eine Bataille verloren. Jetzt ist Ruhe die erste Bürgerpflicht.“ Und die Praktische Philosophie Herbarts, welche zwei Jahre später (1808) erschien, lehrt: „Von dem, was hoch ist in den Staaten, von dem, was groß erscheint in den Ereignissen, sich hinwegwenden und auf den eigenen Herd das Auge heften, das ist die Bedingung, unter welcher die Privatwillen sich Einfluss auf die Zukunft schaffen können.“ Wol sagt Thilo (S. 46), dass dieses Hinwegwenden der Willen nicht auch ein Hinwegwenden von aller Theilnahme bedente; aber solche Theilnahme „am Herde“ ist nicht viel wert. Einem Stuben- und Kathedergelehrten mag Herbarts Ethik conveniren; aber für das bürgerliche Leben ist sie unbrauchbar, weil ihr das von Kant mit Recht betonte Kriterium aller wahren

Sittenlehre fehlt, nämlich dass sie geeignet sei, als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung zu dienen.

Hiermit sind die Kernpunkte und die wichtigsten materiellen Fehler der Thilo'schen Polemik beziehentlich Apologie erledigt. Auf minder wesentliche, meist nur Wortstreit enthaltende Stellen derselben glaube ich nicht eingehen zu sollen, weil ich meine Leser nicht langweilen will. Dieselben werden, wenn sie das gesammte von beiden Seiten beigebrachte Beweismaterial prüfen, leicht finden, dass die erkünstelten Ausführungen Thilo's nicht zur Widerlegung, wol aber zur Bestätigung meiner Darstellung und Kritik dienen, und so muss ich beide, Darstellung und Kritik, durchaus aufrecht erhalten. Ich kann nur wünschen, dass sie von allen, die an der Sache ein Interesse haben, insbesondere auch von Herrn Thilo, nochmals gelesen werden.

Nur noch einige Worte über die Methode der Polemik Thilo's, wobei ich nothgedrungen auch Personalien zur Sprache bringen muss. Er gibt mir schuld, ich hätte aus Herbart „unvollständig“ citirt und manche Stellen „aus dem Zusammenhange gerissen“. Mit Unrecht. Freilich sind solche Vorwürfe leicht auszusprechen; denn man kann, wenn man will, sie gegen jedes Referat erheben, falls es nicht ein vollständiger Abdruck der betreffenden Schriften ist. Das aber kann und soll ein Referat nicht sein, am wenigsten da, wo es sich um ein so umfangreiches Werk handelt, wie Herbart's Praktische Philosophie ist; und überdies wäre Thilo damit noch nicht einmal zufrieden gewesen, da er ja sogar aus Herbart's Schrift über die Anwendung der Mathematik auf Psychologie für die Ethik etwas beweisen will. Nun, ich habe ja den von Herbart selbst verfassten Grundtext seiner Ideenlehre vollständig und wortgetreu citirt und denselben, wo es nöthig war, aus den anderen Quellenschriften, also authentisch erläutert. Was will man denn mehr? — Auch stand es Herrn Thilo frei, noch anderes herbeizuziehen; was er aber damit erzielt hat, ist keineswegs zu Gunsten seiner Apologie ausgefallen, und es ist ihm durchaus nicht gelungen, Herbart's Ethik in ein günstigeres Licht zu stellen. Wer freilich meint, die Fundamente derselben stünden so fest, wie der Satz $A = A$ (S. 40), mit dem ist überhaupt nicht gut zu streiten, und der sollte eigentlich seine Rede kurz so fassen: Ich bin orthodoxer Herbartianer und verwerfe deshalb jede Kritik der Lehre meines Meisters.

Dass ich ferner die Einleitung der Praktischen Philosophie von Herbart, welche sich in den allgemeinsten und abstractesten Gedanken bewegt, anfangs nur kurz und erst nach Darlegung der einzelnen Ideen eingehender besprochen habe, worüber mich Thilo tadelt, das hatte ich ja von vornherein mit dem Hinweis auf das allgemein als richtig geltende methodische Verfahren motivirt, und ich muss auch diese Ausstellung Thilo's zurückweisen.

Noch entschiedener muss ich mich dagegen verwahren, dass Thilo (und ähnlich auch Flügel) meine Kritik aus „Missverständnissen“, aus „Fahrlässigkeit“ und aus „Unfähigkeit“, die Sache zu verstehen, herleiten will. Solche Vorwürfe kann ich nur als Anflüsse geistlichen Hochmuthes und als listige Angriffe auf meine wissenschaftliche Ehre betrachten. Herr Thilo redet gern von dem „eigentlichen Sinn“, auch dem „genuinen Sinn“ Herbart's (S. 20), als

dessen Dolmetsch er sich betrachtet, wie seine ganze Abhandlung und speciell die Phrase zeigt: „Um das zu erkennen, muss man freilich die Sache verstehen“ (S. 13), was ihn jedoch nicht dagegen schützt, bisweilen in directen Widerspruch zu Herbarts bestimmten Worten zu gerathen. Nun, dieser hochfahrende Ton schreckt mich nicht; bange machen gilt nicht. Ich kenne Herbarts Ethik nicht erst von heute oder gestern. Mehr als ein Menschenalter ist vergangen, seitdem ich in diesebe durch den ältesten und bedeutendsten Ethiker der Herbartschen Schule, durch Hartenstein, persönlich in sie eingeführt wurde, und an einem gründlichen Studium derselben aus den Quellen habe ich es auch nicht fehlen lassen, wovon ich bereits vor Jahrzehnten anerkannte literarische Beweise gegeben habe. Ich werde mir daher das Recht meiner Meinungsäußerung nicht schmälern lassen, wenn auch heute Herr Thilo sich als Inhaber des „eigentlichen“ oder „genuinen“ Sinnes der Herbart'schen Ethik proclamirt. Denn ich bin der Ansicht, dass Herbart, wenn er etwas anderes gemeint hätte, als seine Worte ausdrücken, etwas anderes gesagt haben würde. Deuteleien nach Art der Talmudisten sind für mich nicht maßgebend.

Da jedoch die Herren Thilo und Flügel, wie auf Verabredung, sich die Autorität anmaßen, über meine Urtheilfähigkeit abzusprechen, so muss ich noch einige Worte beifügen, umso mehr, als sich aus denselben eine Lehre bezüglich der sog. „wissenschaftlichen Pädagogik“ ergeben wird. Von all' den Lehrern, die ich in jungen Jahren gehabt habe, darunter zwei der namhaftesten Herbartianer (Drobisch und Hartenstein), hat mich keiner für unfähig gehalten, wissenschaftliche und namentlich philosophische Dinge zu verstehen, auch keiner für fahrlässig, flüchtig, ungründlich. Ich habe auch an einer angesehenen deutschen Hochschule unter ausgezeichneten Meistern meine Studien, die gerade überwiegend auf Philosophie und insbesondere auch auf die Herbartsche gerichtet waren, rite absolvirt und allen Anforderungen, die zum Erweise wissenschaftlicher Bildung gestellt werden, mit Ehren entsprochen, überdies auch sonst noch einiges geleistet. Und nun, nachdem ich jahrzehntelang doch wenigstens so viel bewiesen habe, dass ich nicht über Dinge zu reden pflege, die ich nicht verstehe, nun kommen die Herren Thilo und Flügel, um mir die Fähigkeit abzusprechen, mich in die Herbartsche Philosophie, ja in philosophische und wissenschaftliche Untersuchungen überhaupt finden zu können. Ist das die Art, wie es Männern der Wissenschaft zu kämpfen geziemt? — Wenn ja, dann müssen an den guten Ton derselben geringere Anforderungen gestellt werden, wie sie in schlichten Bürgerkreisen als selbstverständlich gelten. Ich habe noch nie gehört, dass ein Handwerksmeister, der seine Lehr- und Gesellenjahre redlich angewendet, sein Meisterstück kunstgerecht gemacht und sein Metier lange Zeit mit Ehren geübt hat, von Sachkundigen als ein unfähiger Mensch behandelt worden wäre. Ich unterlasse es, die Taktik der Herren Flügel und Thilo mit einem zutreffenden Ausdruck zu bezeichnen und tröste mich damit, dass diese Taktik in ihrem Kreise Sitte ist, dass schon der Stifter dieses Kreises, Ziller, die gleiche Herabsetzung und Ehrabschneidung geübt hat, selbst an Herbartianern ersten Ranges, wie Drobisch und Strümpell*). Aber das muss ich den geistlichen Herren sagen, dass ich ihrer Approbation nicht bedarf und mir durch ihre Anmaßung nicht imponiren lasse. Wenn

*) Siehe die nächste Nummer dieser Zeitschrift.

sie mit derselben Erfolge erzielen wollen, so müssen sie sich auf jenen Kreis beschränken, der sie als Haus- und Oberphilosophen verehrt.

Ich bedanere, dass diese persönliche Auseinandersetzung nöthig war. Aber man muss die Dinge nehmen, wie sie liegen, und da ist es leider nur allzu deutlich, dass die Jungherbartianer ihre Sache als eine sehr persönliche behandeln. Für jeden selbstdenkenden Mann aber, selbst wenn er nicht in der Lage ist, sich über die Streitsache selbst ein völlig sicheres Urtheil zu bilden, wird wenigstens so viel klar sein: wenn die Herbartsche Philosophie, ganz abgesehen von ihrem positiven Werte, eine so schwierige und dunkle Sache ist, wie aus den Machtsprüchen ihrer Adepten hervorgeht, und wenn von jeher die bedeutendsten Denker an derselben Anstoß nahmen, aber immer mit dem Vorwande von „Missverständnissen“ zurückgewiesen wurden (vergl. oben S. 502 u. 506 f.) — dann kann sie nicht als klares und festes Fundament der wissenschaftlichen Pädagogik gelten.

Doch — Wissenschaft ist ein zeitgemäßes Aushängeschild, aber nicht das eigentliche Anliegen der neuen Partei. Unter ihren Händen wird der Herbartianismus zu einem Wechselbalg, der die freie Wissenschaft, vor allem die autonome Pädagogik, verdrängen soll; zu einer Tarnkappe, unter welcher die sog. „offenbarungsgläubige Richtung“, d. i. die Bevormundung und Beherrschung des geistigen Lebens durch Priestersatzungen und hierarchische Machtvollkommenheit, sich in die Schulwelt einschmuggeln will. Man lockt an allen Orten mit der Verheißung echter Wissenschaft — mit der Thüre ins Haus fallen kann man heute doch nicht mehr — und verabreicht den geistig Armen die Brosamen, welche von den Tischen der Reichen fallen. Nachdem das Herbartsche System aus der gelehrten Welt so ziemlich verschwunden ist, wird es, theologisch gemodelt, in jenen Kreisen feilgeboten, für welche man eine geistige Nahrung dritter Qualität noch immer als Delicatsse betrachtet. Und als schmückendes Gewand kann die gelehrte Phraseologie der Schule noch immer gute Dienste thun. In großen Städten gibt es eigene Geschäfte, welche „von Herrschaften abgelegte Kleider“ neu herrichten und an minder Bemittelte um einen mäßigen Preis verkaufen. Ähnlich verfährt man derzeit mit der Tracht des Herbartianismus, indem man sie schwarz färbt und kirchlich verbrämt, damit sie als Priestertalar und Küstermäntelchen getragen werden könne, bisweilen auch mit schönen Lappen der naturwissenschaftlichen Kunstsprache aufputzt, damit sie sich zum Civilkleide moderner Forscher und Philosophen eigne. Was dahinter steckt, zeigt sich bei genauerer Betrachtung, soweit es nicht aus guten Büchern annectirt ist, als bekannter Plunder und armseliger, mühsam zusammengeklauter Kleinkram, versetzt mit sonderbaren Chimären. Um echte, d. h. freie, auf sicheren und lichtvollen Grundlagen, auf objectiven und selbstständigen Überzeugungen beruhende, lebendige, geistbildende und fruchtbringende Wissenschaft handelt es sich bei den Jungherbartianern nicht. Darum handelte es sich nur bei den alten Herbartianern. Das waren Männer, die etwas Ordentliches gelernt hatten und sich dabei ihr selbstständiges Urtheil zu wahren verstanden; Männer, die bei aller Anerkennung des guten Willens und des Scharfsinns Herbarts, bei allem redlichen Bemühen, seinen Untersuchungen die beste Seite abzugewinnen und eine heilsame Wendung zu geben, doch Kritik übten und Kritik gestatteten, ja förderten, im

ganzen aber das System des Meisters ansahen nicht als Abschluss, sondern nur als ein Glied der Entwicklungskette der Philosophie und es als ein treffliches Mittel der Geistesgymnastik verwerteten. Da hatte das Wort „Schule“ noch einen schönen Sinn; es war ein Ringplatz aufwärts und vorwärts strebender Kräfte, eine Veranstaltung zur Bildung selbstständiger Denker und Charaktere. Die Drobisch, Hartenstein, Strümpell, Th. Waitz, Zimmermann, Nahlowsky, Steintal u. s. w. werden zu den ausgezeichnetsten und verdientesten Lehrern der deutschen Hochschulen gerechnet werden, solange Männer leben, die ihren Unterricht genossen haben; und nur freuen könnte man sich, wenn solche Herbartianer auch ferner mitwirkten an der Pflege deutscher Wissenschaft. Leider aber ist zu besorgen, dass sie aussterben werden, ohne echte Nachfolger zu hinterlassen. Denn heute will man gern schnell einige bare Kleinmünzen einstreichen, welche auf dem Markte der Interessen mit weithin schallendem Geklapper in Cours gesetzt werden können. Da hat man keine Zeit zu kopfzerbrechenden Studien; ein dünnes Büchlein, das irgendein Kärner compilirt hat — in der Regel aus zehn anderen, ebenfalls compilirten — das ist es, was man begehrt. Darauf schwört man, daraus entlehnt man den nöthigen wissenschaftlichen Schmuck, damit tritt man in den Verein für „wissenschaftliche Pädagogik“ und — der gelehrte Mann ist fertig. Ist er auch ein armeliger Novize, sein Eifer genügt, um ihn über alle jene Thoren zu stellen, welche sich ihr Lebelang mit wissenschaftlichen Problemen plagen. Die Wissenschaft ist ja bereits fertig, man muss sie nur glauben und bekennen. Wer dies nicht thut, der zählt überhaupt nicht; wer opponirt, den kann jeder Naseweis abkanzeln, und alle Mittel sind erlaubt, ihn niederzumachen. Wer aber wacker streitet pro aris et focis, den schützt und ermuntert die ganze Sippe, wie die Wallensteinschen Kroaten den Kapuziner:

„Bleib' da, Pfüfflein, fürcht' dich nit,
Sag' dein Sprüchel und theil's uns mit!“

Es ist immer bedenklich, wenn eine Schule Junge bekommt. Meist ist dieser Fortpflanzungsact ein memento mori. Doppelt bedenklich aber ist es, wenn die Jungen keine Entwicklung, sondern nur Verkümmern zeigen; wenn sie den philosophischen Geist aufgeben und ganz und gar in jenes kirchliche Fahrwasser einlenken, wo der Glaube und das Bekenntnis Hauptsache, die Wissenschaft Nebensache ist; wenn sie nicht auf selbstständige Prüfung und organischen Fortbau der überkommenen Lehre ausgehen, sondern dieselbe nur dogmatisiren, codificiren und stabilisiren wollen, um sich ein Vehikel zu bereiten, welches der Secte aufhelfen und zugleich diejenigen zermalmen soll, die ihr im Wege stehen. Und dahin ist es mit dem Herbartianismus Zillerscher Prägung allerdings gekommen. Wem dies, sowie manches andere, was in dem vorliegenden Artikel nur summarisch angeführt werden konnte, noch nicht deutlich genug ist, der wird in den nächsten Nummern dieser Zeitschrift genügende Aufschlüsse finden.

Naturgeschichte in der Volksschule.

Von *Friedrich Junge-Kiel.*

Heft 5 des „Pädagogium“ enthält eine Recension meines Buches, welche nicht frei von irrthümlicher Auffassung ist. Eingedenk der großen Verbreitung, deren das „Pädagogium“ sich rühmen darf, bitte ich die verehrl. Redaction um einen kleinen Raum zu einer Richtigstellung — im Interesse der Sache.

Zunächst „denke“ ich mir nicht eine Übertragung von Anschauungen aus der Heimat auf fremde Naturwesen in der angedeuteten Weise, sondern ich führe sie in der That aus und kann die Versicherung geben, dass mir nie das geringste Zeichen bemerkbar wurde von Lächerlichkeit, die in solchem Verfahren liegen soll, dass ich aber bestimmte Beweise von Klarheit der Vorstellung über fremde Naturdinge und -Verhältnisse seitens der Kinder bringen konnte. Es ist nicht klar, wie der Herr Recensent solche Vorstellungen erzeugen will, etwa durch Beschreibung in technischen Ausdrücken und Angabe von Größenverhältnissen in Metern? Der Leser mag die Grenzen der „Lächerlichkeit“ ziehen.

„Wäre es überhaupt möglich, für die untere Stufe aller deutschen Schulen eine Lebensgemeinschaft zu bearbeiten, so würde ich meine Kraft an einem solchen Werke versucht haben. Allein jede Ortsschule muss eine ihr räumlich nahe liegende zugängliche Lebensgemeinschaft betrachten, und die wird . . . ihre Eigenthümlichkeiten haben . . . Der ‚Dorfteich‘ soll nun in erster Linie ein Beispiel sein, wie eine Lebensgemeinschaft in ihren einzelnen Gliedern und deren Gesammtheit zu behandeln ist.“ So heißt es S. VIII in meinem Buche. Diesen klar ausgesprochenen Zweck des „Dorfteichs“ scheint der Herr Recensent nicht genügend berücksichtigt zu haben, wie ihm auch die andere Bemerkung entgangen zu sein scheint. So nur kann ich mir eine die Recension beeinflussende irrthümliche Auffassung erklären. Wo ein Dorfteich nicht vorhanden ist, kann ein solcher natürlich nicht behandelt werden, und wo einer vorhanden ist, soll oder muss — ausgesprochenermaßen — nicht alles vorkommen, was in meinem Beispiel, das für Lehrer gilt, enthalten ist; wie viel und was hängt von dem die Umstände erwägenden Lehrer ab. Vergleiche beispielsweise S. 82, 196, 198 Anm. u. a. Stellen! An manchen Örtern, wo ein eigentlicher Teich fehlt, wird man — wie ich ebenfalls hervorgehoben habe S. VIII, eine Pfütze, einen Graben, Bach oder Fluss an dessen Stelle betrachten können. In jedem dieser Fälle wird eine dauernde unmittelbare

Beobachtung seitens der Kinder möglich, wenn man die natürliche Lebensgemeinschaft durch ein Aquarium, das man nach gegebener Anweisung selbst anfertigen kann, möglichst nachbildet. Solche Erwägungen leiteten mich, als Beispiel den Teich zu bearbeiten. Es ist aber klar, dass man nicht an die Behandlung eines Wassers als Lebensgemeinschaft gebunden ist; man kann ja auch ein Gehölz, eine Wiese, ein Moor etc. betrachten. Ob es nun Örter, selbst Wien mit seinem Prater nicht ausgeschlossen, gibt, wo die Behandlung irgendeiner Lebensgemeinschaft absolut nicht möglich ist, bezweifle ich sehr. Kann man nicht viele Lebensgemeinschaften behandeln, nun so begnüge man sich mit der Beobachtung und Betrachtung des Zusammenlebens einer kleineren Gruppe von Lebewesen, selbst wenn dieselbe nicht größer ist, als wie das Aquarium sie bietet. Immerhin gewinnt man eine anschauliche Grundlage für weitergehende Betrachtungen — freilich vielleicht lächerlich für denjenigen, der sich nicht in die Sache hineinversetzt.

Auf das Verständnis einer Lebensgemeinschaft ist so großer Wert zu legen deshalb, weil durch dasselbe auch das Verständnis des Lebens und der Einrichtung der Lebewesen — der ganzen Natur bedingt ist. Wie man vergleichsweise einen Menschen nimmer richtig beurtheilen kann, wenn man ihn aus den ihn beeinflussenden Verhältnissen herauslöst und sein Thun und Treiben an sich betrachtet: ebensowenig ist ein nur annäherndes Verständnis von dem Leben in der Natur zu erzielen, wenn man ein Wesen an sich betrachtet und nicht seine Einwirkung auf die Umgebung und seine Abhängigkeit von derselben in Betracht zieht. — Fehlt dann in der betrachtenden Lebensgemeinschaft auch ein oder das andere Glied für die Beobachtung, z. B. nach dem Herrn Recensenten die Ente, so habe ich durch die Betrachtung des Schwimkäfers u. a. so viel Material allgemeiner Natur gewonnen, dass ich auf Grund des erlangten Verständnisses auch die Ente, selbst wenn ich sie „nur in ihren Körpertheilen, nicht aber in Bezug auf deren Verwertung für das Leben des Thieres den Kindern anschaulich vorführen kann“, in ähnlicher Weise werde besprechen können. Denn die Kinder haben gelernt, bei jedem Thiere Organisation und Leben in deren Beziehung zu einander zu betrachten und beides als dem Aufenthaltsorte entsprechend zu erkennen; da können sie nun von der Einrichtung und dem Aufenthalt der Ente auf ihre Lebensweise schließen. Dass eine derartige Behandlung, die zum Denken anregt, für Lehrer und Kinder interessanter als die gewöhnliche sein müsse, wird wol nicht bestritten werden und ist, wie mir freiwillig zugestanden wurde, selbst von solchen, die anfänglich Gegner waren, erfahren. Auch wird man vielleicht geneigt sein, selbst nach diesen knappen Andeutungen mir zuzugeben, dass eine derartige Betrachtung von Lebensgemeinschaften eine Vorschule sein muss für das später anzustrebende Verständnis vieler geographischer Erscheinungen und des Lebens der Völker, wenn man auch hier sich nicht mit nackter Beschreibung begnügen will.

Ich darf hier ja nicht weiter auf die Sache eingehen. So viel aber glaube ich klargelegt zu haben, dass ich mit Recht mich wundern muss, wenn der Herr Recensent davor „warnt, Versuche mit der neuen Methode an solchen Orten zu machen, wo die Objecte dazu, nämlich mehrere Formen der Lebensgemeinschaft, für Lehrer und Schüler nicht leicht zugänglich sind und somit die erforderlichen Beobachtungen nur selten oder gar nicht gemacht werden können“.

Für solche Örter, wo es absolut unmöglich wäre, eine Lebensgemeinschaft zu beobachten, hat diese Warnung selbstverständlich keinen Sinn, denn Beobachtung muss unter allen Umständen die Basis des naturgeschichtlichen Unterrichts bilden. Sollte die Warnung doch auf ein derartig gedachtes Gebiet, wo nämlich Beobachtung unmöglich ist, Beziehung haben, so würde ich noch weiter gehen und rathen: Streicht „Naturgeschichte“ ganz in dem Plan der Schule! Viel besser Unkenntnis in einer Hinsicht und Vertiefung in anderer (man bedenke die gewonnene Zeit), als seichte Oberflächlichkeit. — Indessen es handelt sich bei dieser Warnung auch um Örter, „wo die Objecte . . . für Lehrer und Schüler nicht leicht zugänglich sind.“ In dieser Hinsicht kann von meiner Seite nur ein sehr kräftiges Echo der Warnung erschallen oder auch dieser direct entgegengesetzt die Aufforderung: Wagt doch einen ehrlichen Versuch! Das gebe ich unbedingt zu: Wer Naturgeschichte in meinem Sinne unterrichten will, der muss recht viel mehr Mühwaltungen für diesen Unterricht übernehmen, als bisher; er kommt nicht damit aus, dass er vielleicht auf einem Spaziergange diese oder jene Pflanze sammelt, sich aus dem botanischen Garten so und so viele Exemplare kommen lässt, nach Leunis oder einem andern die „wesentlichen Merkmale“ aufsucht und dann darnach bespricht und in das System einreicht. Wer lebensvollen naturgeschichtlichen Unterricht ertheilen will, muss aus der lebensvollen Natur selbst unterrichten, muss die Kinder in dieselbe hineinführen und sie beobachten lassen. Wer die hierzu aufzuwendende Mühe scheut oder wem eine derartige Beobachtung unmöglich erscheint — er bleibe doch ja bei seiner Weise, sonst würde er nur schiefe Urtheile über den Wert der Behandlung von lebenden Wesen in ihrer naturgemäßen Umgebung erwecken; wer aber seine Schülerschar an oder in eine Lebensgemeinschaft führt und sie — wenn auch nur einigemal, aber planmäßig — beobachten lässt: der wird — auch wenn er nur eine Lebensgemeinschaft beobachten kann — reiche Früchte von der aufgewandten Mühe ernten können, sofern er mit verständnisvollem Fleiß sie zu reifen versteht. Aber von selbst fallen sie nicht! Und planmäßig muss er vorgehen: er muss vorher wissen, wann etwas Bedeutsames zu beachten ist (oder sein könnte), muss vorher bestimmte Fragen aufstellen (oder aufstellen lassen), die zunächst durch Beobachtung beantwortet werden sollen. Wenn nur in innerster Überzeugung erkannt ist, dass unmittelbare Beobachtung die unerlässliche Grundlage für einen fruchtbringenden naturgeschichtlichen Unterricht ist, dann wird, wie für den Schulunterricht überhaupt, so auch für die Beobachtungen Zeit und Raum gewonnen werden können. Können „die erforderlichen Beobachtungen nur selten gemacht werden“, so können sie auch häufiger gemacht werden, nämlich entweder niemals, oder so häufig, als nothwendig ist — sofern der Unterricht nicht auf rein zufälligen Beobachtungen beruhen darf.

Wer mit diesen Anschauungen übereinstimmt, der wird — ich meine nicht eben mein Buch kaufen, denn um dieses handelt es sich hier nicht; es gibt nur den äußern Anlass zu diesen Auslassungen, nein, der wird — einen ernstern, redlichen Versuch wagen, nichtorganisirte Körper und Pflanzen und Thiere und — Menschen in ihren gegenseitigen Beziehungen auf Grund von Beobachtungen zu betrachten, er wird einen Versuch mit der Betrachtung von Lebensgemeinschaften machen.

Bemerkungen des Recensenten.

Auf die Entgegnung des Herrn Junge, betreffs der Recension seiner „Naturgeschichte in der Volksschule“, habe ich nur zu erwidern, dass es mir nicht eingefallen ist, über seinen „Dorfteich“ als Ganzes ein abfälliges Urtheil abzugeben, sondern dass ich nur Einzelheiten ausgestellt habe. Bei diesen Ausstellungen muss ich auch heute bleiben, trotz der Entgegnung; denn mir kommt doch der mit den Blättern des Rainfarns behangene „Kohlstrunk“ als Typus für die Palme etwas „sehr gewagt“ vor. Auch von der Verwendbarkeit seiner Methode der Lebensgemeinschaften für größere Städte können mich seine gut gemeinten Belehrungen nicht überzeugen. Wenn Herr Junge wüsste, dass z. B. in Wien jeder Lehrer einen gemeinsamen Ausflug mit seinen Schülern, sei es auch nur in den Prater, früher dem Bezirksschulrath anzeigen und die Bewilligung abwarten muss, worüber günstige Zeit und Gelegenheit vergehen kann, so würde er es begreifen, dass die meisten Lehrer die früher im Gebrauche gewesenen Maiausflüge unterlassen, bei welchen doch noch einige Naturbeobachtung möglich war, und noch weniger geneigt sein werden, eigene Ausflüge zum Zwecke der Beobachtung irgendeiner Lebensgemeinschaft zu unternehmen. Manche helfen sich mit Aquarien, Terrarien u. dgl., aber natürlich auch nur so weit die beschränkten Mittel der Schule reichen. Zum Schlusse aber empfehlen wir trotz der Entgegnung Herrn Junge's „Dorfteich“ nochmals allen Lehrern zum aufmerksamen Studium; die meisten werden aus diesem Buche zum mindesten lernen können, wie man die Natur beobachten soll, und manches daraus für die Schule verwertbar finden.

C. R. R.

Pädagogische Rundschau.

Von der Nordsee, Schulverhältnisse im Oldenburgischen. Württemberg, Schulverhältnisse. Gegenwärtiger Stand der deutschen Pädagogik. Realienbuchfrage. Allg. deutscher Sprachverein. Österreich, Verschiedenes. Belgien, Gesangsunterricht. England, drei nationale Lehrerversammlungen. Australien, Culturzustände.

Von der Nordsee. (Schulverhältnisse im Oldenburgischen.) Lange Jahre hindurch herrschte in dem evangelischen Theile des Herzogthums Oldenburg Mangel an Lehrern, in den letzten Jahren ist eine Wendung zum Bessern eingetreten; gehoben aber ist der Lehrermangel noch nicht, da noch manche Classen vorhanden sind, die nothwendig getheilt werden müssten, es gibt noch immer Classen mit mehr als 100 Schülern. Das Schulgesetz bestimmt, wo dauernd mehr als 100 Schüler in einer Classe vorhanden sind, da soll eine neue Classe eingerichtet werden, auf Antrag der Gemeinde kann aber auch eine Theilung vorgenommen werden, wenn vorübergehend 100 Schüler vorhanden sind. Die zulässige Schülerzahl ist viel zu hoch; denn wie soll ein Lehrer 100 Schüler gut unterrichten und erziehen, namentlich dann, wenn die Schule einclassig ist, wenn sie also acht Jahrgänge von Schülern umfasst! Der Lehrer an einer solchen Schule muss eine eisenfeste Gesundheit besitzen, sonst wird er sich in kurzer Zeit aufreiben; wie mancher Lehrer ist schon frühzeitig ins Grab gesunken, weil seine Aufgabe seine Kräfte überstieg. Man wird die zulässige Schülerzahl gewiss herabsetzen, wenn nur erst Lehrer genug vorhanden sind.

Damit man nun einen bestehenden oder entstehenden Lehrermangel besser heben könne, wurde im Jahre 1885 ein Gesetz über die Anstellung von Lehrerinnen an Volksschulen erlassen; darnach können im Bereich der Volksschule Lehrerinnen verwendet werden in Mädchenschulen und in den Classen der gemischten Schulen, welche von den drei jüngsten Jahresstufen besucht werden. Lehrerinnen können nicht die Leitung einer Schule in Händen haben. Ein Seminar für Lehrerinnen besteht hier nicht; falls die Lehrerin kein Prüfungszeugnis von auswärts besitzt, wird sie vom Oberschulcollegium geprüft. Die Anstellung ist in den ersten acht Jahren eine provisorische, das Gehalt beträgt während dieser Zeit 600 bis 700 Mark; hat sich die Lehrerin bewährt, so tritt nach zwei Jahren die definitive Anstellung ein. Das gesetzmäßige Einkommen beträgt dann 700 Mk. und es gehen vier Alterszulagen von je 75 Mk. hinzu; dieselben werden bewilligt von fünf zu fünf Jahren der definitiven An-

stellung. Lehrerinnen, welche das 60. Lebensjahr zurückgelegt haben, können Versetzung in den Ruhestand verlangen und erhalten dann 75 % des gesetzlich bezogenen Einkommens als Pension; wird eine Lehrerin zur Disposition gestellt, so erhält sie 65 % ihrer Einnahme. Wenn die Lehrerin sich verheiratet, so muss sie aus dem Schuldienst ausscheiden, verheiratet sich eine pensionirte Lehrerin, so verliert sie die Pension. Ein Lehrer kann seine Pensionirung beantragen, wenn er 50 Jahre gedient hat, oder wenn er 70 Jahre alt ist, er bezieht dann ein Ruhegehalt von 90 % seiner Einnahme; wird er zur Disposition gestellt, so bekommt er 80 % seines Gehaltes. Das Dienst-einkommen ist abhängig von der Stelle, es steigt nicht nach den Dienstjahren, eine Gehaltsaufbesserung kann also nur bei Versetzung erreicht werden. Gegenwärtig sind etwa 40 Lehrer pensionirt, von diesen beziehen 5: 2000 bis 2450 Mk., 9: 1500—2000 Mk., 14: 1000—1500 Mk., die übrigen weniger als 1000 Mk. Pension.

Während die Stadt Oldenburg, welche ihr Schulwesen selbst verwaltet, sich gegen die Anstellung von Lehrerinnen an Volksschulen ausgesprochen hat, will man auf dem Lande und in den kleineren Städten Lehrerinnen anstellen, die Noth hat das Gesetz veranlasst und — Lehrerinnen sind ja immer noch billiger als Lehrer. Leute, die mit den Lehrerinnen Erfahrungen gemacht haben, sprechen sich dahin aus, dass sie den Lehrer niemals ersetzen können; möge darum die Zahl der angestellten Lehrerinnen immer eine geringe bleiben!

Um junge Leute zum Eintritt in das Seminar zu bewegen, werden die Seminaristen, deren Eltern die Kosten der Ausbildung nicht bestreiten können, unterstützt. Zu diesem Zwecke stehen dem Seminare jährlich 20000 Mark zur Verfügung; da die Zahl der Seminaristen etwa 100 beträgt, so erhält jeder durchschnittlich eine Unterstützung von 200 Mark jährlich, der Cursus ist vier-jährig, die gesammte Unterstützung beziffert sich demnach auf 800 Mark, Schul-geld wird nicht bezahlt. Bedenkt man nun überdies, dass die Lehrer nur sechs Wochen beim Militär zu dienen brauchen, so sieht man, dass es an Lock-mitteln nicht fehlt — und doch Lehrermangel!

Die Ursache liegt in der zu geringen Besoldung. In den letzten Jahren ist manches geschehen für Gehaltsverbesserungen, aber durchgreifende Abhilfe muss noch kommen. Fast in jeder Session des Landtages, der alle drei Jahre zusammentritt, bitten die Lehrer um Gehaltserhöhung, der Landtag ist stets gerne bereit zu helfen; auch in der letzten Session — 1884 — machte er dahin gehende Vorschläge, die, wenn sie zum Gesetz erhoben wären, die Lehrerschaft mit Freuden erfüllt haben würden, aber leider wollte die Regierung die Sache erst noch erwägen! Ja, der Regierungsvertreter wies die Lehrer auf den Betrieb der Landwirtschaft hin! — die meisten Schulstellen sind nämlich auch mit Land dotirt. — Kann man es den Lehrern verdenken, wenn sie da un-müthig den Kopf schütteln? Man hört oft die Frage: „Wie hätte die Regierung gehandelt, wenn anderen Beamten vom Landtage eine Gehaltsaufbesserung an-geboten wäre?“

Mit Genugthuung nahmen die Lehrer ein Gesetz auf, welches die Brüche für unentschuldigte Schulversäumnisse der Schüler erhöhte, und ein anderes Ge-setz, welches die Schulzeit während der Sommermonate erhöhte. Es gab noch Dörfer, in denen die Schüler der Oberklasse — 10—14jährige Kinder — nur

12 Stunden Unterricht in der Woche hatten. Diese Kinder sollen jetzt mindestens 18 Stunden Unterricht bekommen und zwar täglich drei Stunden, der Unterricht soll vormittags erteilt werden und nicht vor 7 Uhr und nicht nach 9 Uhr morgens beginnen. Das ist doch ein Fortschritt.

Württemberg. Die Schulverhältnisse dieses Landes haben neuerdings eine klare Beleuchtung erfahren. Sie führt folgenden Titel:

Die württembergische Volksschulgesetzgebung im fünfzigsten Jahre ihres Bestandes. Eine Vergleichung ihrer Bestimmungen mit den Bedürfnissen der Zeit. Vom Ausschusse des württembergischen Volksschullehrervereins. Stuttgart 1886. Carl Aue. 2 Mk.

Im Anschluss an das Volksschulgesetz aus dem Jahre 1836 und an die seitdem ergangenen weiteren gesetzlichen Bestimmungen über die bezüglichen Verhältnisse wird in dieser Schrift die gegenwärtige Situation eingehend untersucht, um Vorschläge zu Verbesserungen zu formuliren und zu begründen. Es kommen da alle jene Fragen zur Erörterung, um die sich Verhandlungen über Schulreformen überhaupt zu bewegen pflegen: Schulpflicht, Aufgabe der Volksschule, Schulaufsicht, Verhältnis der Schule zur Kirche beziehentlich zu den Confessionen, Rechtsverhältnisse der Lehrer, Bildung und Besoldung derselben u. s. w., woraus sich ergibt, dass die vorliegende Schrift keineswegs bloß eine Landessache, sondern allgemein wichtige Angelegenheiten behandelt. Sie verdient umso mehr auch außer Württemberg Beachtung, als sie mit musterhafter Genauigkeit, Klarheit und Besonnenheit in einer zwar warmen und offenen, aber auch taktvollen und sachgemäßen Sprache ausgeführt ist. Zur näheren Charakteristik derselben führen wir noch ihr Schlusswort an: Neunundvierzig Jahre sind seit dem Erscheinen des Schulgesetzes verflossen, und noch ist die Volksschule eine arme Magd; neunundvierzig Jahre lebte die Volksschule in armseligen Verhältnissen, und noch liegt sie im Kampf ums Dasein; neunundvierzig Jahre klagt der Volksschullehrerstand über Noth und Entbehrung, und noch ruft er um Hilfe; neunundvierzig Jahre schon „hat die Kirche gegenüber der Volksschule die weltliche, die Administrativ- und Justizgewalt in ihrer Hand,“ und noch ist das Verlangen nach der „Sonderung der Schule von der Kirche, deren Aufgabe darin besteht, die staatliche Aufsicht über das Volksschulwesen in Bezug auf Unterricht und Erziehung auszuüben“, noch nicht gestillt. Im Jahre 1886 wird das Volksschulgesetz seinen fünfzigjährigen Bestand feiern können. Das dürfte doch wol eine recht geeignete Veranlassung sein, durch eine gründliche Revision aller auf das Volksschulwesen sich beziehenden gesetzlichen Bestimmungen, Verfügungen und Verordnungen den Klagen abzuhelfen und die Wünsche zu befriedigen, die so alt sind, als das Gesetz selbst.

Über den gegenwärtigen Stand der deutschen Pädagogik urtheilt Eduard Sack in seinen „Schlaglichtern zur Volksbildung“ (Nürnberg bei Würlein & Comp.) folgendermaßen:

„Die privilegierten Pädagogen und ihre Patrone hassen und fürchten die alten classischen Werke über Volksbildung und Volkserziehung, denn sie wissen zu gut: ihr Ansehen würde erschüttert, die stärksten Pfeiler ihrer Herrschaft würden morsch werden, wenn die classischen Werke der Pädagogik von

Comenius und Rousseau bis auf Diesterweg unverfälscht und mit den zum Verständnis in unserer Zeit nothwendigen Erklärungen versehen, jeder im Volke, nicht nur die Lehrer, erhalten und studiren könnte. Sie sind jetzt selten. Die Regulativ- und Concordats-Pädagogen haben sie mit planvoller Energie verspottet, verdreht, geschmäht und mit der Schuld für zahllose Sünden und Verbrechen belastet, um sie verwerfen und begraben zu können, um die Streb-samen und Wissbegierigen, die sie etwa suchen möchten, abzuschrecken. Das ist ihnen auch besser gelungen, als sie vielleicht ursprünglich gehofft haben. Darum kennt das jüngere Geschlecht diese Classiker fast nur vom Hören-sagen, größtentheils nur dem Namen nach. . . . Die pädagogische Literatur der letzten dreißig bis vierzig Jahre ist ungemein armselig. Auch die größeren, scheinbar selbstständigen Werke, sind von den Geistern der Regulative und Concordate beeinflusst (alle? D. Ref.), und die zahlreichen kleinen Schriften, namentlich die Methodenbücher, sind streng nach den Vorschriften der herrschenden Staatspädagogik eingerichtet.“ — Abgesehen von der durch ein Frage-zeichen markirten übertriebenen Generalisirung ist dieses Urtheil richtig und treffend.

Die Realienbuchfrage kann noch immer nicht zur Ruhe kommen. Es hängen zu viele „Interessen“ an ihr. Neuerdings hat sie von R. Rissmann-Berlin in der „Frankfurter Schulzeitung“ (Nr. 8 und 9) eine vortreffliche Beleuchtung erfahren.

„Der allgemeine deutsche Sprachverein“ hat seine „Satzungen“ veröffentlicht, ebenso die erste Nummer seiner „Zeitschrift“, herausgegeben von Dr. Hermann Riegel in Braunschweig. Wir machen wiederholt auf diesen Verein aufmerksam; zu näherer Auskunft verweisen wir an die Adresse des genannten Herrn.

In Österreich ist derzeit die Schulwelt wegen der Jugend- (resp. Schul-) Bibliotheken in lebhafter Thätigkeit. Sie hat den Auftrag erhalten, aus denselben alles zu entfernen, was in kirchlicher, politischer oder patriotischer Hinsicht Anstoß geben kann. Zahlreiche Jugendschriften sind bereits behördlich verboten. Ein Verzeichnis derselben nebst den bezüglichen Verordnungen und Erlässen ist in C. Winklers Buchhandlung in Brünn erschienen. Dasselbe wird auch jenseits der österreichischen Grenze interessiren, weil es sich u. a. auch um Autoren des Deutschen Reiches handelt, als: Hoffmann, Nieritz, Ferdinand Schmidt u. s. w.

Der Deutsche pädagogische Verein in Prag, einer der angesehensten und bedeutendsten in Österreich, ernannte zu Ehrenmitgliedern: 1. Herrn Bürger-schuldirector A. Schubert in Smichov, welcher acht Jahre hindurch den Verein in vorzüglicher Weise geleitet und auch außerdem sich vielfache Verdienste erworben hat; 2. Herrn Christian Jessen, hochverdient als Vorkämpfer der freien Schule in Österreich, besonders als Herausgeber der „Freien

pädagogischen Blätter“, durch die er seit zwanzig Jahren in der wirksamsten Weise für die Volkserziehung und den Lehrerstand eingetreten ist.

Die tschechische Lehrerschaft veranstaltet zu Carolinenthal bei Prag eine große Schulausstellung, welche zu Anfang der heurigen Sommerferien eröffnet werden soll. Aufnahme finden: Musik und Gesang, Turngeräte, Schuleinrichtungsgegenstände, Lehrmittel für Geographie und Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Rechnen, Zeichnen, Schreiben und Geometrie, Lehrmittel und pädagogische Zeitschriften, Jugendschriften, Bildungsmittel des Kindergartens, der Taubstummen-, Blinden- und Idioteninstitute, Behelfe für weibliche Handarbeit. Nähere Anskunft ertheilt das „Ausstellungscomité zu Carolinenthal“.

Belgien. (Der Gesangsunterricht in der belgischen Volksschule.) Der Musikkritiker J. Weber in Paris bespricht im „Tempo“ eine von Ed. Gregoir vor kurzem „über den Musikunterricht in der Volksschule Belgiens“ veröffentlichte Broschüre. Wir bringen daraus folgenden Auszug zur Kenntnis unsrer Leser.

„In Belgien und in Holland“, sagt Gregoir, „war der Gesang zur Zeit des holländischen Regiments gleich Null und sogar auch in den Normalschulen (Haarlem und Lierre) wurde der Gesang nur als ein sehr nebensächlicher Gegenstand betrachtet. Man beschränkte sich darauf, einige musikalische Zeichen zu lehren und ein- oder zweistimmige Gesänge zu üben.“ Im Jahre 1842 revidirte die belgische Regierung das Gesetz über den Primärunterricht und errichtete neue Seminarrien. Opferwillige Männer machten alle nur möglichen Anstrengungen, den Gesang in die Schulen einzuführen, aber die unumgänglich notwendigen Eigenschaften waren in den meisten Fällen nicht vorhanden.

Bis zum Jahr 1879 war der musikalische Unterricht in den Seminarrien rein facultativ, trotzdem ihnen doch die Aufgabe obliegen sollte, den künftigen Lehrern die nöthige Unterweisung zu geben, damit sie auch in der Musik unterrichten können. Die meisten Zöglinge, welche das Seminar verlassen, sind geradezu unfähig, diesen Unterricht zu geben. Was das Studium der Harmonie anbetrifft, so ist dasselbe nach unsrer Meinung unausführbar, weil die nöthige Zeit dazu fehlt; wir halten dies auch nicht für absolut nothwendig. Dann bietet aber auch selbst die elementare Harmonielehre ohne die Unterstützung irgendeines Instruments doch zu große Schwierigkeiten.

Herr Landa betont in einer vortrefflichen Arbeit „Über die Musik in der Schule“, dass die Kenntnis der Harmonie dem Lehrer von großem Nutzen sein werde, welcher Gesellschaften für den Kirchengesang (*sociétés chorales*) zu errichten oder solche zu leiten wünscht. Man weiß aber, dass es in Belgien den Lehrern verboten ist, sich mit Functionen zu beschäftigen, die außerhalb ihrer amtlichen Sphäre liegen. Erinnern wir an folgende Thatsachen, um erkennen zu lassen, was zu thun möglich ist. In Deutschland ist der Gesangsunterricht in der Volksschule obligatorisch, wie jetzt auch in Frankreich. In Preußen verbringen die Seminaraspiranten zwei Jahre in einer Vorbereitungsanstalt, darauf drei Jahre in einem Seminar. Beim Eintritt in die Vorbereitungsschule wird auch schon einige Kenntnis im Piano- und Violinspiel verlangt, welche Übungen

England. (Drei nationale Lehrerversammlungen.) Kurz vor Schluss des alten und in den ersten Wochen des neuen Jahres wurden in Großbritannien drei nationale Lehrerversammlungen abgehalten, und zwar am 30. December 1885 the National Teacher's Congress in Dublin, am 8. und 9. Januar 1886 der Congrès national des professeurs de français en Angleterre in London und am 16. Januar die Jahresversammlung des deutschen Lehrervereins in England, ebenfalls in der Metropolis.

In der ersten dieser Versammlungen präsidirte der Lord Mayor von Dublin, und mehrere Parlamentsmitglieder nahmen an derselben Theil. Den Verhandlungen entnehmen wir folgende kurze Notizen, die für die Leser des „Pädagogiums“ von einigem Interesse sein dürften. Die Vertreter der Lehrer Englands und Wales' gaben der Unzufriedenheit der englischen Lehrerschaft über die Festsetzung der Gehälter nach Resultaten, die nach den Prüfungen der Schüler festgestellt werden, in entschiedenen Worten Ausdruck und versuchten darzutun, dass dieses System, nach Resultaten die Gehälter zu regeln, höchst defect sei. Einer dieser Herren wies außerdem an der Hand des Comiteeberichtes über Gehälter und Emolumente der Lehrer mit Erfolg nach, dass das Einkommen der Classenlehrer unzulänglich sei.

Im weiteren Verlaufe der Sitzung wurde betont, dass es in der Gegenwart wichtiger sei als je, für allseitige Erziehung und gründlichen Unterricht Sorge zu tragen, und wenn, wie einige dächten, die Demokratie in Zukunft das Staatsruder führen werde, so solle man danach streben, eine mit gründlicher Bildung ausgerüstete Demokratie zu besitzen.

Einer der Gäste wies auf die verschwenderischen Ausgaben an die Universitäten zum Beneficium der begüterten Classen hin, die eher den Volksschulen zufließen sollten; denn die seien es doch, aus denen sich die Nation recrutire. Und deshalb sei es auch von außerordentlicher Wichtigkeit, dass diese gefördert würden, damit die heranwachsende Generation in ihrer Bildung mit anderen civilisirten Nationen in die Schranken treten könne.

Von dem Congress der französischen Lehrer beschränke ich mich diesmal darauf, das Programm mitzutheilen, ich werde in einer der nächsten Nummern dieser Zeitschrift Gelegenheit nehmen, einige Punkte desselben weiter auszuführen.

Vendredi, 8 janvier 1886.

Présidence de son Exc. M. W.-H. Waddington, Ambassadeur de la République Française à Londres.

1. Lecture du Procès-Verbal du Congrès de 1885.
2. Lecture de Lettres d'adhésion.
3. Discours de S. E. M. Waddington.
4. Discours du Délégué du Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts.
5. Discours de M. Charles Diguët, Délégué de la Société des Gens de Lettres.
6. Rapport sur le Grand Concours (M. G. Petilleau).
7. Distribution des Prix aux Lauréats.
8. Rapport du Comité Exécutif (M. G. Leprévost).
9. Promenade à travers la Question du Français (M. A. Hamonet).

10. Guerre à la Routine! — A Training College for French Teachers.
(M. G. Petilleau).

Samedi, 9 janvier 1886.

Présidence du Right Hon. A. J. Mundella, M. P., late Vice-President of the Council of Education.

1. Lecture du Procès-Verbal de la Séance du 8 janvier.
2. Discours du Right Hon. A. J. Mundella.
3. Proclamation du résultat des Élections du Comité.
4. Discours de M. E. Chevassus, Délégué de l'Alliance Française.
5. Discours sur l'Importance de la Prononciation dans l'Étude du Français (M. A. E. Ragon).
6. La Caisse de Retraites de la Société des Professeurs (M. E. Rimmel).
7. Rapport sur la Question de l'École Primaire (M. A. Hamonet).
8. Une difficulté et un moyen d'y porter Remède — „Homes“ pour les institutrices françaises (M. A. P. Huguenet).
9. Voeux et Résolutions.

Zu bemerken ist, dass nicht Herr Mundella am zweiten Tage den Vorsitz führte, sondern Sir Lyon Playfair, der nunmehrige Vice-President of the Council of Education.

Die zweite Jahresversammlung des Vereins deutscher Lehrer in England eröffnete der Vorsitzende, Herr Dr. W. Rolfs, Erzieher S. K. H. des Prinzen Alfred von Edinburg, in einer woldurchdachten und in beredten Worten vorgetragenen Ansprache. Neben den üblichen Dankesbezeugungen für zahlreichen Besuch, wies Redner mit warmen Worten auf das rege Interesse hin, das der wirkliche Geheime und Legationsrath, Kais. Generalconsul des Deutschen Reiches, Herr Dr. W. Jordan, dem Verein entgegengebracht und überdies durch regelmäßigen Besuch der Vorstandssitzungen bekundet habe, woran er die Hoffnung knüpfte, dass diese einflussreiche Stütze in der bisherigen fürsorglichen Theilnahme auch in Zukunft dem Verein erhalten bleibe. Der aufopfernden Wirksamkeit des Gründers und nunmehrigen Schriftführers des Vereins, Herrn H. Reichardt, gedachte der Vorsitzende ebenso in überzeugender Anerkennung, wie er mit sichtlichem Gefühle des Dankes auf die nie fehlende Unterstützung der übrigen Vorstandsmitglieder und diejenigen hinwies, die dem Verein beim Zustandekommen und der Ausführung des letztjährigen großen Concertes freundliche Dienste geleistet. Hierauf schritt Redner zur Beantwortung folgender drei Fragen:

1. Was haben wir nicht erreicht?
2. Was haben wir erreicht?
3. Was bleibt für das kommende Jahr zu thun übrig?

In meisterhafter Weise entwickelte er im Anschluss an den ersten Punkt die hehre Idee der Gründung eines Institutes für deutsche Studierende in London und sprach als Überzeugung aus, dass, wenngleich im verfloßnen Jahre noch kein Institut habe gegründet werden können, keine Stipendien angeboten worden seien, in dieser Richtung etwas geschehen müsse und geschehen werde, und der Verein dürfe trotz des abwartenden Verhaltens der deutschen Regierung und trotz der verschiedenen Meinungen, die in den Kreisen der Vertreter der englischen Philologie in Deutschland über die Art und Weise der

Lösung dieser Frage bestehe, keinen Augenblick rasten, vielmehr müsse er, das praktische Ziel im Auge haltend, unter den gegebenen Bedingungen weiter arbeiten, und sicherlich werde er mit der Zeit erreichen, was dringend noth thue. Es sollen zu dem Zwecke von nun an alle 14 Tage Abendunterhaltungen stattfinden, die mit einem Vortrag über englische Sprache und Literatur eröffnet werden. Verschiedene englische Professoren haben bereits ihre Mitwirkung zugesagt.

Hierauf entrollte der Vorsitzende ein erfreuliches Bild der vorjährigen Vereinsthätigkeit, dessen einzelne Gruppen wir in nachfolgendem Jahresbericht des näheren beleuchtet finden.

Bezüglich des letzten Punktes wies Herr Dr. Rolfs neben den bereits erwähnten Zusammenkünften noch auf die Einrichtung einer Spar- und Altersversorgungscasse hin und erwähnte, dass ihm von verschiedenen Seiten die Abhaltung von Concurrenzexamina in der Art wie sie unsere Collegen jenseits des Rheines veranstalten, als den Verein fördernd, nahe gelegt worden sei. Im Einverständnis mit den anwesenden Mitgliedern des Vereins hält er indes derartige Preisvertheilungen aus pädagogischen Gründen für geradezu verwerflich und den Principien des Vereins zuwider, wobei er daran erinnert, dass solche Einrichtungen sich auch in Deutschland im allgemeinen keines guten Rufes zu erfreuen haben. Überdies erstrebe der Verein in erster Linie Hebung des deutschen Lehrerstandes in England und zweitens Förderung des Studiums des Englischen für Deutsche, insbesondere für deutsche Studenten zum Zwecke der Förderung des Unterrichts daheim. „Lassen wir also“, fuhr Redner fort, „Concurrenzexamina mit Preisvertheilung ruhig beiseite und arbeiten wir auf der nun bereits zweijährigen Grundlage weiter. Es ist zwar ein stilleres Werk; aber sind wir Deutsche nicht immer glücklicher und zufriedener im stillen Werk? Die Anerkennung wird nicht ausbleiben. Und wenn mich nicht alle Anzeichen trügen, wird sie schneller kommen, als wir vielleicht erwarten. Nun, meine Herren, es ist das alte Geheimnis: Einigkeit macht stark! Mit vereinten Kräften werden wir auch in diesem Jahre schöne Erfolge erringen, und so bitte ich Sie denn, dem Verein auch fernerhin beistehen zu wollen.“

Der Schriftführer, Herr H. Reichardt, erstattete hiernach den Jahresbericht. An die Spitze desselben stellte er die frohe Botschaft, dass in jeder Beziehung ein Fortschritt zu bemerken sei, den er dann im einzelnen zur Genugthuung und großen Befriedigung der Anwesenden darlegte. — Die Anzahl der ordentlichen Mitglieder ist von 88. auf 110 gestiegen. Als corporative Mitglieder sind im Laufe des vergangenen Jahres hinzugetreten:

1. die akademischen Vereine in München und Jena,
2. der Verein für neuere Sprachen in Hannover,
3. die Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen,
4. der Verein akademisch gebildeter Deutscher in Paris.

Zu seinen Ehrenmitgliedern rechnet der Verein nunmehr fast sämtliche Vertreter der englischen Philologie an den deutschen Universitäten, sowie mehrere hervorragende englische Gelehrte, u. a. Professor Tyndall, Sir John Lubbock und Prof. Huxley.

Der Verein hat den Tod eines seiner hervorragendsten Ehrenmitglieder zu beklagen. Sir Julius Benedict, dessen vorzügliche Charaktereigenschaften und ausgezeichnetes musikalisches Talent in der ersten Nummer der „Mitthei-

lungen“ (siehe Pädagog. VIII, 3, 1885) bereits hervorgehoben worden sind, starb im Mai vor. Jahres und hat eine Lücke in unseren vordersten Reihen geschaffen, die schwer wieder auszufüllen ist. — Gleichwie im ersten Jahre seines Bestehens, so haben den Verein auch in dem nun verflossenen Jahre neben edlen Gönnern fürstliche Geber gefördert. So überwies am Anfang des Jahres Se. Majestät der König von Bayern dem Verein 300 Mark, und am Schlusse desselben lief die Nachricht ein, dass Se. Kais. und Königl. Hoheit der Kronprinz des Deutschen Reiches dem Verein aus dem Victoriafond 500 Mk. pro 1885 bewilligt habe. Unter den übrigen Gebern heben wir hervor Herrn Prof. Max Müller in Oxford, der für das vergangene Jahr 5 £ zur Förderung der guten Sache beisteuerte.

Allen Gebern widmete der Schriftführer Worte herzlichen Dankes. Außer Geldgeschenken gingen dem Verein zwei andere wertvolle Gaben zu. Herr Generalconsul Dr. Jordan schenkte dem Verein ein prachtvolles Bild unseres allverehrten Kaisers, und Se. Königl. Hoheit der Herzog von Edinburg, den der Verein unter seine Protectoren zu zählen die Ehre hat, ließ demselben sein eigenes Bild zugehen. Einen weiteren Schritt vorwärts hat der Verein dadurch gethan, dass er ein passendes Bureau zur Erledigung der Vereinsgeschäfte gemiethet hat, womit ein geräumiges Lesezimmer verbunden ist. Vielleicht ist der Verein am Ende des eben begonnenen Jahres in der angenehmen Lage, ein ganzes Hans sein Eigen nennen zu können. Die Finanzlage kann in Anbetracht der erheblichen Ausgaben im Vorjahre als eine relativ günstige bezeichnet werden, da sie einen Cassenbestand von 30 £ aufweist. Es ist zu hoffen, dass der Verein in diesem Jahre durch die deutschen Regierungen, Städte und Private, in seinen Bestrebungen wesentliche Förderung erhalte. Eine engere Verbindung der Vereinsmitglieder herbeizuführen, wurde durch die im October erschienene erste Nummer der „Mittheilungen“ eingeleitet. Der Verein gedenkt diese Zeitschrift zu erweitern und sie, sofern die übrigen Vereine gleichen Sinnes sind, zum Centralorgan der verschiedenen Vereine für Mittheilungen aus dem Schul- und Lehrerleben des In- und Auslandes zu erheben.

Im Jahre 1885 wurden durch die Vereinsagentur 25 Lehrerstellen vermittelt und 8 Pensionären geeignete Schulen nachgewiesen. 9 Lehrer erhielten Unterstützungen und 6 Obdachlosen wurde freie Wohnung gewährt; außerdem wurden vielen Mittellosen Empfehlungen an gut situirte Deutsche gegeben. An Darlehen wurden 30 £ an Lehrer ausgeliehen, die sich in zeitweiliger Geldverlegenheit befanden. Wenn man zu alledem bedenkt, dass durch das Bestehen des Vereins den nach London kommenden Deutschen, die früher ganz isolirt in der Riesenstadt dastanden, eine Stätte geboten ist, wo sie mit Berufsgenossen zusammentreffen und Gedanken austauschen, auch des so oft bedürftigen Rathes theilhaftig werden können, so muss man gewiss mit dem Schriftführer anerkennen, dass der Verein in der kurzen Zeit seines Bestehens schon viel erreicht hat.

Nach der gemeinschaftlichen Besprechung über verschiedene von Mitgliedern angeregte Punkte, wurde die Versammlung geschlossen.

W. o. S. O. S.

Australien. (Culturzustände). Das Interesse an den australischen Colonien, die sich vornehmlich aus Briten, Schotten, Irländern und Deutschen recrutiren, hat in den letzten Jahrzehnten mehrere Reisende nach Australien geführt, um diesen Erdtheil zum Gegenstand eingehender Studien zu machen. Da es den Leser, dessen Blick auch auf überseeische Verhältnisse gerichtet ist, interessieren muss, etwas über den Charakter der Bevölkerung jener Colonien zu erfahren, wie über deren Erziehungswesen, Schul- und religiöse Zustände und Verhältnisse, geben wir hier das Bemerkenswerteste aus dem Werke des Grafen Aurep-Elmpt, „Australien, eine Reise durch den ganzen Welttheil“, wieder (Leipzig, Verlag von Wilh. Friedrich, 3 Bände, Preis Mk. 24).

Der Verfasser dieses Reisewerkes, dessen erster und zweiter Band in Form eines Tagebuches abgefasst sind, sagt im dritten Bande u. a. Folgendes. Der Charakter der Bevölkerung ist schon durch die verschiedenen Nationalitäten sehr verschieden, noch mehr durch die zahlreichen religiösen Secten und socialen Gesellschaften, Brüder- und Genossenschaften und Freundschaftsbündereien, welche die alte Generation kennzeichnen; die jüngere, die sog. nativen Australier, hat allerdings einen oft ganz anderen Charakter, leider sind aber die Untugenden der Eltern auf sie übergegangen. Die jetzige Generation ist voll Eigenliebe und Prahlucht, gehässig, neidisch, unachtsam, fast grob gegen das Alter, völlig rücksichtslos und unehrerbietig, despotisch im Elternhause, theilweise übertrieben religiös, theilweise übertrieben freidenkend. Trotz einer unglaublich zähen, rastlosen, fast plagenden Thätigkeit der Führer und Apostel der unzähligen religiösen Secten ist der nativen Jugend eine besorgniserregende Demoralisation eingeimpft. Nirgends in der Welt hörte ich ausdrucksvollere fanatische Äußerungen, als unter dieser Jugend, und nirgends traf ich eine mehr Widerwillen erweckende Demoralisation als hier. Natürlich gibt es auch Ausnahmen und auch unter hiesiger Jugend wahrhaft Gläubige, die ehrenhaft, gewissenhaft und charakterfest in Handel und Wandel ihren Weg dahinwandern. . . Ein großer Theil hat nur verbrecherische Väter und Voreltern, oder in armseligen Verhältnissen lebende Eltern, meist eine unzufriedene, gehässige, unmoralische Tradition, die von den Nachkommen vergessen oder verachtet sein will; das Fundament also, welches die Bildung eines pflichtvollen, ehrenhaften Charakters bedingt, fehlt, und dies ist die Hauptursache des Verfalles der hiesigen Jugend.

Die Spitzen der Bevölkerung sind meist ungebildete, höchst eingebil dete Persönlichkeiten, deren Macht ein voller Geldsack ist und zu deren Disposition die zahlreichen Banken stehen. Die Bevölkerung der Handelswelt ist unstreitig eine sehr speculative; ein großer Theil beginnt das Geschäft mittellos, d. h. auf Credit, mit dem bewusst gefassten Vorhaben, zur rechten Zeit einen Scheinbankerott zu machen; dem ehrlichen Manne ist es schwer, ohne Schwindel, Geputz und Glanz ein gutes Geschäft zu machen. Das Proclamiren, Auctionniren, Gesticuliren, Posaunniren bis zum endlichen Bankerottiren ist der Gang des Handels. Die Landbevölkerung, der Farmer oder Ansiedler, ist gezwungenermaßen nur Landbauer, da die Minen nicht mehr thätig, oder zu wenig einträglich sind; mit wenigen Ausnahmen ist sie faul und träge. Bisher trug der Boden ohne schwierige Bearbeitung und ohne Düngung; doch die Zeit naht schon, wo beides erforderlich wird, daher verlassen zahlreiche Farmer und Ansiedler die undankbare Stätte und ziehen auf frisches Land, denn Australien ist

noch groß, wenn auch die Faulheit der eingedrungenen Bevölkerung noch größer ist.

Von der Religion sagt Graf Aurep-Elmpt u. a. Folgendes: Wie im allgemeinen in ganz Australien, oder besser in allen britischen Ländern, so ist auch in New-South-Wales die Zahl der Secten christlicher Religionen eine gewaltig große; es sind ihrer hier zwanzig registriert. Die Zahl der Kirchen ist in dieser Colonie, inbegriffen Kapellen und Bethäuser, auf 1250 gestiegen, von denen 1196 zugleich als Sonntagsschulen benützt werden, welchen gegen 8000 Lehrer und Lehrerinnen vorstehen und die laut Census 1876 über 86 000 Kinder besuchten. Im allgemeinen ist die religiöse Tendenz eine drückende, mehr auf Aberglauben und Scheinheiligkeit begründet; es gehört zum Geschäft, in die Kirche zu gehen, um Kunden zu haben. Das Kirchengehen ist die Basis einer einträglichen Stellung in der Geschäftswelt. Sonntags findet zwei- bis dreimal Gottesdienst statt, an den Wochentagen oft zweimal, und mehrmals an den Abenden, oft mit Theeunterhaltungen (Tea-Meetings) gegen Eintrittsgeld. Die Hauptreligionen sind die Church of England, die wesleyanische, die römisch-katholische, die presbyterianische, die primitiv-methodistische, die congregationalistische und die baptistische.

Was die Erziehung anbelangt, fassen wir des Verfassers Mittheilungen in folgendem zusammen. Der Unterricht in der Colonie, wie in ganz Australien, wird in den Primärschulen, in den Gymnasien und Hochschulen gepflegt. Die Primary-Schools stehen unter der Controle eines Erziehungsrathes. Der Preis pro Woche und Kind beträgt 9 Pence, für Unbemittelte aber (es besteht der Schulzwang) ist unter Umständen sehr wenig oder gar nichts zu zahlen. Die Grammar-Schools (Gymnasien) werden vom Staate unterhalten und sind für 400 Schüler eingerichtet; man tritt mit zwölf Jahren in dieselben. Sämmtliche Civilbeamte der Colonie müssen vor Eintritt in ihr Amt ein Examen an einer Hochschule, resp. Universität, bestanden haben. Außer den „Colleges“ sind in New-South-Wales drei kirchliche Hochschulen: St. Paul (Church of England), St. John (römisch-katholisch) und St. Andreas (presbyterianisch), von denen die erstere unter der Leitung der Regierung steht. Die Zahl der Staats- und Privatschulen in genannter Colonie erreichte 1879 die Höhe von 1744; an denselben wirkten 2928 Lehrer und Lehrerinnen für 77 233 Knaben und 71 555 Mädchen.

Der Unterricht ist im allgemeinen ein guter, doch wie in allen britischen Schulen ein einseitiger, für Sprachen wird nur wenig gesorgt, und Geschichte und Geographie anderer Länder werden nur oberflächlich gelehrt. Man muss aber gestehen, dass letztgenannte Colonie, wie im allgemeinen ganz Australien, mit Ernst und Mühe ihr Schulwesen befördert und unterstützt und unstreitig das Augenmerk der Regierung in erster Linie auf die Fragen der Kirche, der Schule und der öffentlichen Leseräume gerichtet ist. Mit Ausnahme weniger Ortschaften besitzen alle Schulen und Kirchen öffentliche Leseräume. Leider liegt der Ausführung des lobenswerten Bestrebens von Seiten der Regierung manches im Wege; den praktischen Einrichtungen und dem soliden Baue dieser Anstalten fehlt es an tüchtiger Leitung. Das sieht man z. B. in den prachtvoll eingerichteten Hospitälern bei der Behandlung derjenigen Kranken, die als Mittellose aufgenommen wurden; dieselben werden roh, barsch und ungerecht behandelt im Vergleich zu den anderen Kranken, welche be-

zahlen können. In den Leseräumen trifft man namhafte Sammlungen von Büchern, der größte Theil derselben ist jedoch trockenen Inhalts, oder inhaltslos und der gute Rest umfasst nur Werke der englischen Literatur. Ähnlich ist es in den Schulen; es herrscht in ihnen weder Gerechtigkeit, noch der Geist der Wissenschaft, dies liegt im Charakter hiesiger Schulen, wie übrigens auch in dem englischer Schulen. Auch mangelt es hier an tüchtigen Lehrkräften: ich habe hier sogenannte Professoren gesprochen, die sich Spezialisten nannten und wahrhaftig wenig Begriff von der Geographie der Welt hatten, mit Ausnahme der Geographie von England und seiner Colonien, noch weniger waren sie auf dem Gebiete der Geschichte anderer Staaten bewandert, obgleich viele auffallend kenntnisreich in den historischen Dingen waren, die in Verbindung mit der englischen Geschichte und Politik stehen. Die hiesige Lehrerschaft charakterisirt in Beziehung auf internationale und wissenschaftliche Fragen und Gegenstände eine höchst oberflächliche Kenntniss.

Erschreckend ist die jährliche Zunahme der Proletarier; Städte und Landflecken, ja sogar der sog. Busch sind gefüllt mit Nichtsthuern der gefährlichsten Art. Die Ursachen liegen in dem in der ganzen Welt herrschenden Geiste der Unzufriedenheit oder dem Nichtwissen, was wollen, dann in der Trägheit der Leute und in deren Streben nach mühelosem, raschem Erreichen einer einträglichen Position, endlich in der Anziehungskraft der Bar-Rooms, der übertrieben zahlreichen Public-Houses (Kneipen) des Landes. Die arbeitende Classe folgt unbengsam einerseits dem socialistisch-internationalen Principe der Gehässigkeit gegen Capital und Capitalist, wie gegen jedes geistige und physische Privilegium — solange sie nicht selbst Capitalisten oder Privilegirte sind — und andererseits einer grellen, sich steigernden Feindschaft gegen Arbeiter anderer Nationalitäten oder anderer Religionen. Wer die hier oft stattfindenden Meetings besucht, erhält zuweilen das Gefühl, dass er sich in einem Tollhause befinde.

Literatur.

Dr. Oskar Jäger, Director des K. Friedr.-Wilh.-Gymnasiums zu Köln, Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament. 2. Aufl. Wiesbaden 1885, Kunze's Nachfolger. 168 S. 3 Mk.

Wir haben dieses treffliche Buch — es ist hauptsächlich der Gymnasial-Pädagogik gewidmet — bereits in seiner ersten Auflage nach Verdienst gewürdigt (siehe Paedagog. VI. 8, Literaturblatt). Indem wir hierauf verweisen und das Werk aufs neue empfehlen, fügen wir nur einige Sätze bei, welche Verfasser im Vorwort zur zweiten Auflage ausspricht. Derselbe hatte im Vorwort zur ersten Auflage bemerkt, dass er redlichen Willen, ernsten Fleiß und gesunden Menschenverstand als die Hauptsache im Lehrerberufe ansehe, hingegen didaktische Hyperbeln, erhitzte Phrasen, übertriebene Forderungen und endloses Projectschmieden als ein charakteristisches Unheil unserer Zeit betrachte und bekämpfe. Dem fügt er nun bei: „Vielleicht habe ich mich über das Unheil, welches ich bekämpfen wollte, zu allgemein ausgesprochen, ich will es also etwas deutlicher nennen: es sind vornehmlich die maßlosen Übertreibungen der Firma Herbart-Ziller-Stoy, welche mir vorschwebten, und dasjenige, was sich unter dieser Firma mit so viel Emphase und, meiner Meinung nach, so wenig Recht die wissenschaftliche Pädagogik nennt. Vor dieser sogenannten Wissenschaftlichkeit, welche Künstelei und Wortschwall an die Stelle selbständigen Denkens und schlichten Redens setzt, habe ich jüngere Fachgenossen warnen wollen.“ Sehr treffend und beherzigenswert. D.

F. A. Garbs, Streiflichter auf dem Gebiete sittlicher Erziehung. Hannover 1885, Karl Meyer (Prior). 84 S. 1,20 Mk.

Ein sehr schätzenswertes Büchlein. Alle beengende Systematik und prunkende Phraseologie vermeidend spricht in demselben ein vieljähriger Schulman in schlichter und gemeinverständlicher Rede seine Gedanken über die Hauptpunkte der Erziehung aus: über Wesen und Bedeutung derselben, über den Antheil, den Staat, Kirche, Familie und Schule an ihr nehmen sollen, über die Gebrechen in derselben und über das richtige Verfahren zur Verhütung von sittlichen Entartungen und zur Begründung der wesentlichsten Tugenden des Menschen. Wenn man auch in einigen wenigen Einzelheiten dem Verfasser widersprechen kann, so macht doch allenthalben sein gerader, offener, durch keine abstruse Schulweisheit befangener Sinn, sein freier Blick in die Welt und in die menschlichen Verhältnisse, seine umfassende Lebenserfahrung und seine überall hervortretende wolmeinende Absicht einen sehr angenehmen Eindruck, und Referent möchte glauben, dass sein bescheidenes Büchlein mehr Gutes zu wirken vermag, als eine ganze Menge hochtrabender Erzeugnisse der sogenannten „wissenschaftlichen Pädagogik“. Jeder Lehrer wird es mit Beifall und Gewinn lesen, und man kann nur wünschen, dass es auch in weiteren Kreisen Verbreitung finde, um den gesunkenen Sinn für die Erziehung der Jugend und des Volkes wieder emporbringen zu helfen. D.

Robert Wernecke, Die Praxis der Elementarclasse. Ein Führer auf dem Gebiete des Elementarunterrichts. Berlin 1885, Theod. Hoffmann. 317 S. 3 Mk.

Wenn man jahraus jahrein einer wahren Hochflut von Anleitungen zur Volksschul-Pädagogik zuschauen muss, welche viel wertlose oder wenigstens überflüssige Machwerke mit großem Geräusch in die Lande führt, dann freut man sich doppelt des nebenherlaufenden Guten, das man nicht bloß aus Pflicht, sondern mit Vergnügen näher betrachtet. Hierzu gehört das Buch von Wernecke. Vor allem ist es in gutem Deutsch geschrieben, nicht in jenem liederlichen Stil, der schon äußerlich die gewerbsmäßige Bücherfabrikation kennzeichnet. Es ist auch keine Scherensarbeit, noch eine Copie abgenutzter Vorlagen oder ein Abbild neu erfundener Schablonen, auch kein großsprecherisches Reformproject, sondern eine selbstständige, ehrliche, verständige, schlichte und praktische Arbeit, der man es überall ansieht, dass Verfasser sein Metier ordentlich und gründlich erlernt hat, und es mit Liebe, Freiheit und sicherem Blick ausübt. Er beginnt mit einer Überschau der häuslichen Erziehung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter, schließt daran eine Skizze des Elementarlehrers und der Elementarclasse und behandelt dann die Methodik der letzteren ausführlich und in allen Richtungen. Es ist keineswegs notwendig, dass der Elementarlehrer dem Verfasser in allen Urtheilen zustimme oder in allen Manieren folge. Wer viel Schulen gesehen hat, weiß sattsam, dass es mehrere gute Wege zum Ziel gibt, und dass oft ganz vorzügliche Elementarlehrer, die man nach der üblichen Terminologie, d. h. nach den Titeln der Methode für den Schreiblese-, den Rechen-, den Anschauungsunterricht u. s. w. in ganz verschiedene Kategorien einreihet, nicht nur gleich gute Erfolge erzielen, sondern auch in ihrer Praxis einander viel näher stehen, als es nach theoretischen Abstractionen scheinen mag. Es ist ganz recht, dass der Unterricht nicht uniformirt wird, sondern der Individualität des Lehrers Raum lässt; aber eben deshalb ist es auch gut, dass der Lehrer nicht in seiner Eigenart erstarre, sondern in seinem, mit jedem Jahre aufs neue beginnenden Werke zu mannigfaltigen, aber immer kunstgerechten Variationen Anregung und Anleitung finde, und deshalb sind Bücher wie Wernecke's „Praxis der Elementarclasse“ immer willkommen.

D.

Dr. J. Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich. Leipzig 1886, Georg Reichardt. 278 S. Großoctav. Preis 4,40 M.

Das gleichzeitige Erscheinen zweier Arbeiten über ein und denselben Gegenstand verbürgt einestheils die Bedeutung des Themas, andererseits die sich bahnbrechende Erkenntnis hiervon. Ich selbst habe schon seit Jahren vielfach auf die wichtigen Reformen des französischen Mädchenschulwesens hingewiesen, besonders in der am 1. Januar 1886 erschienenen Broschüre Nr. 221 der Holtzendorfschen Zeit- und Streitfragen: „Das höhere Mädchenschulwesen Frankreichs seit der Repuplik.“ Ziemlich unbeachtet aber verhalte bis jetzt meine Stimme; um so freudiger war ich daher überrascht, in der mir vorliegenden Arbeit des Herrn Dr. Wychgram fast meinen eigenen Ansichten zu begegnen über die Nothwendigkeit, nicht länger Auge und Ohr den Bestrebungen Frankreichs zur Hebung des weiblichen Unterrichtswesens zu verschließen, sondern dasselbe unparteiisch zu prüfen und eventuell das Bessere für uns zu entnehmen.

Nach einer eingehenden Darstellung der Geschichte der Mädchenerziehung in Frankreich (S. 1—73) stellt Herr Dr. Wychgram den Kampf dar, den die Gesetzesvorlage Camille Sée's, die Gründung staatlicher höherer Mädchenschulen betreffend, im Abgeordnetenhaus und im Senate zu bestehen hatte (s. mein kurzes Referat hierüber H. 11 VII. Jahrg.) mit Anführung interessanter Citate aus den Verhandlungen beider Häuser. Das 3. Capitel bringt die Prüfung des Lehrplanes; manches wird lobend anerkannt, z. B. die Einführung facultativen Unterrichtes auf der Oberstufe, die große Sorgfalt, die der Unterweisung im lauten Lesen zugewandt wird; anderes wird für bedenklich gehalten, so das große Übergewicht, das den Lehrerinnen an den Anstalten eingeräumt wird.

Capitel 4 schildert eingehend die Wirksamkeit des Seminars zu Sèvres, welches das weibliche Lehrpersonal der Lyceen und Collegien zu bilden hat. Das 5. Capitel gibt einen Überblick über die Volksschulen und Primärseminare für Mädchen, drei Beilagen bringen Auszüge aus französischen Moralkatechismen, das Gesetz selbst und eine Notiz über das Institut Protecteur des Femmes de la Société zu Paris.

Herr Dr. Wychgram hat sich selbst längere Zeit in Frankreich aufgehalten, um die Frage und die Schulen daselbst eingehend zu studieren. Sein Urtheil beruht also nicht nur auf dem Studium der hierher gehörigen Literatur, sondern auch auf eigener Beobachtung. Seine lichtvolle Darstellung, seine anerkennende Beurtheilung dürften daher von doppeltem Gewichte sein, und nicht ungehört sollten seine Worte verhallen, wenn er hofft, dass nie die Zeit kommen möge, in der Deutschland mit Neid auf die Resultate des Gesetzes Camille Sée zu zu blicken habe!

B. v. d. Lage.

F. A. Berra, La Salud y la Escuela (Die Gesundheit und die Schule). Montevideo 1885.

Dieses Buch ist ein neues, preisgekröntes Werk des schon mehrfach in dieser Zeitschrift mit Anerkennung genannten südamerikanischen Pädagogen Dr. Berra. Auch dieses ist wieder im Auftrage der „Gesellschaft der Freunde der Volkserziehung“ veröffentlicht (Sociedad de amigos de la Educación popular).

Beim Durchlesen des Buches fällt zuerst wieder die große Gewissenhaftigkeit und Gründlichkeit auf, mit welcher der Verfasser der auch bei uns so vielfach ventilirten Frage näher tritt. Die ersten 42 Seiten sind der Darstellung des menschlichen Organismus gewidmet und dem Verhältnis desselben zur Arbeit, Temperatur und Ernährung. Die meisten Werke der europäischen Autoritäten, wie: Wundt, Dalton, Beaunis, Küss, Huxley, Mantegazza u. s. w., sind von ihm eingehend studirt worden, damit er dem Leser die nützlichen und schädlichen Einwirkungen dieser drei Factoren klar legen und ihn aufmerksam machen könne auf die normalen Bedingungen eines gesunden Lebens. Im zweiten Capitel, S. 43—64, werden die Schulverhältnisse in Montevideo objectiv geschildert, im dritten, S. 65—98, die traurigen Folgen dieser Einrichtungen für Schüler und Lehrer und im vierten endlich, S. 99—175, werden Vorschläge zur Schulreform in hygienischer Beziehung gemacht.

Dem europäischen Leser werden bei der Lectüre des Buches noch folgende Punkte interessant sein. Erstens erkennt er, dass dieselben Klagen, die bei uns laut geworden sind, auch jenseits des Oceans sich fühlbar machen, die Klagen über Überbürdung der Schüler, Vernachlässigung der körperlichen Bewegung und über bauliche Verhältnisse. Zweitens gewinnt er einen nicht unbedeutenden Einblick in die Lebensverhältnisse in Uruguay. Aus den Schilderungen des Dr. Berra tritt unabsichtlich hervor, dass auch die dortigen Pädagogen manche Unzuträglichkeiten der nicht ausreichenden Sorgfalt der häuslichen Erziehung zuschreiben. Wunderbar dürfte uns die Eintheilung des Schultages erscheinen. Die Unterrichtszeit beginnt dort zwischen 8 und 10 Uhr und dauert mit kurzen Unterbrechungen bis 3 oder 4 Uhr. Außer der starken Anstrengung des jugendlichen Geistes hebt Dr. Berra noch den schädlichen Einfluss auf den körperlichen Zustand der Schüler hervor, der dadurch hervorgerufen werde, dass derselbe während dieser langen Zeit geistiger Arbeit verhindert sei, substantielle Nahrung zu sich zu nehmen. Drittens wird der Leser angenehm berührt werden durch den Umstand, dass der Verfasser bei der ganzen Frage gleichmäßig an Schüler und Lehrer denkt und auch die Gesundheit der letzteren durch seine Reformvorschläge zu heben sucht. Bei der Aufzählung der in der Schule auftretenden Krankheiten erwähnt er ganz besonders die vielen Halskrankheiten der Lehrenden, die ihren Grund in der bei uns veralteten Einrichtung des gleichzeitigen Unterrichtes mehrerer Classen in einem gemeinsamen Raume und dem mangelnden Verständnis der Lehrer für richtige Stimmbehandlung haben.

Dr. Berras Reformvorschläge bezwecken eine immer größere Annäherung der Schuleinrichtungen seines Vaterlandes an die europäischen, besonders an

die deutschen, österreichischen und schweizerischen. Die Berathungen pädagogischer und hygienischer Congresses (z. B. in Dresden und Genf) sind ihm dabei vielfach maßgebend. Verbesserung der Methode lege den Schwerpunkt der Arbeit auf die Schulzeit und lasse das Haus fast ganz frei von Arbeiten. gymnastische Übungen und Spiele unterbreche täglich die Studienzzeit, dieselbe werde ziemlich gleichmäßig auf Vor- und Nachmittag vertheilt mit geringer Verschiebung, je nach den Jahreszeiten, die Mittagspause dauere wenigstens zwei Stunden, damit die Schüler eine kräftige Mahlzeit einnehmen können, die Schulgebäude müssen für Licht, Luft und Wärme sorgen, jede Classe ein eigenes Zimmer haben, die Eltern sorgen dafür, dass die freie Zeit den Kindern auch wirklich eine Erholung sei, die sie möglichst mit Bewegung im Freien auszufüllen haben.

Das Schlusscapitel, S. 177—188, fasst alle Wünsche noch einmal kurz zusammen und warnt vor der so leicht eintretenden Sicherheit, schon das Richtige gefunden zu haben, die unwillkürlich zum Rückschritt führe, eine Neigung, die nur durch stetes, unparteiisches und beständiges Fortschreiten zu überwinden sei.

B. v. d. Lage.

Jütting, *Phonetische, etymologische und orthographische Essays über deutsche und fremde Wörter mit harten und weichen Verschlusslauten*, Wittenberg, Herrosé. (291 S.).

— Die deutsche Sprache, Baden-Baden. Oskar Sommermeyer (249 S.).

Ein Altmeister unter den deutschen Lehrern, W. Jütting, bietet der Lehrwelt beim Scheiden aus seinem Berufe zwei Schriften, die die Aufmerksamkeit zu erregen würdig sind. Die erstgenannte ist das Ergebnis jahrelangem wissenschaftlichen Studiums, die andere das Resultat zahlreicher, lang fortgesetzter Beobachtungen in der Schulstube; dort eine Fülle von selbstständigen Forschungen und bleibenden Neuerungen, hier eine Fundgrube praktischer Winke für den Lehrer und ein Schülerbuch, das den leichten Gebrauch und das Verständnis der Muttersprache wesentlich fördern kann. In beiden Büchern dieselbe Liebe zur Schule, dieselbe Begeisterung für die Wissenschaft unserer Sprache. Jütting wählt zum Forschungsgebiet ein Thema, auf das ihn die Beschäftigung an der Schule des Landes, in dem er die längste Zeit seines Lebens wirkte, hinwies. Mitteldeutsche vermögen ja bekanntlich den Unterschied zwischen harten und weichen Verschlusslauten nicht zu fühlen, und in ihrer Sprachweise wiederzugeben. Jütting hat nun in der erstgenannten Schrift alle fremden und deutschen Wörter mit harten und weichen Verschlusslauten zu Gruppen zusammengestellt und nachdem er den Unterschied dieser Laute physiologisch festgestellt, jedes einzelne Wort jeder Gruppe etymologisch erklärt und vielfach auf die herrschende Orthographie geprüft. Referent wüsste kein Buch, das so bequem in die Gesetze etymologischer Forschung an concreten Fällen einführt, wie Jüttings Essays. Ganz neu sind vielfach auch die Erklärungen, so z. B. die mit voller Beweiskraft geführte Erklärung des *t* in wissenschaftlich, öffentlich, die Etymologien von leidlich, niederträchtig, Truchsess, Hufe, Rebhuhn u. a. Druckfehler finden sich in dem Buche auffallend wenige. Wir notirten S. 62, wo auf vorausgehendes verwiesen wird, das in der That aber erst S. 82 behandelt ist, ferner S. 162, 175, 176, 183. W.

Harder, *Werden und Wandern unserer Wörter*. Leipzig, Reiser (188 S.).

Der Verfasser nennt seine Schrift: „etymologische Plaudereien“ und deutet damit das Gewand an, in das er die vollwichtigen Resultate der modernen Wortforschung kleidet und vorführt. Nicht jedermanns Sache kann es sein, die großen Werke eines Grimm, Diez, Andresen u. ä. durchzustudiren und sich daraus Auskunft über Etymologien zu holen; und doch ist vielen erwünscht, über das Werden und Wandern so mancher Wörter etwas Authentisches zu erfahren, die im täglichen Verkehr unzähligemale genannt werden und ihrer Form nach vollständig dunkel erscheinen. Diesen Freunden der Etymologie bietet der Verfasser sein anerkannt frisch geschriebenes Büchlein, das neben

vielen Wörtern deutschen Ursprunges insbesondere unsere Lehnwörter und volksetymologische Umdeutungen in den Kreis seiner Untersuchung zieht und ganz zweckmäßig den behandelten Wortschatz in Gruppen sachlicher Natur (z. B. Kleidung, Nahrungs- und Genussmittel, Haus und Hausgeräth, Familie, Glaube etc.) vorführt. Wenn es auch nicht immer das Werden, sondern oft nur das Wandern, zumeist der Lehnwörter hespricht, so erfüllt es jedenfalls sonst alle an ein derartiges populäres Büchlein zu stellenden Anforderungen: es unterhält und belehrt zugleich. W.

M. Kohn, Die Meisterwerke der deutschen Literatur in muster-giltigen Inhaltsangaben. Hamburg, Richter.

Der Herausgeber M. Kohn veröffentlicht mit dem Buche eine Art literarisches Lesebuch. Er hat darin eine Reihe Inhaltsangaben von Werken aus der ältesten Zeit bis fast zur Gegenwart, wie sie Literaturhistoriker ihren kritischen Besprechungen zugrunde legen und voranschicken, gesammelt und dort, wo für ein berühmtes Literaturwerk eine ihm geeignet scheinende Inhaltsangabe fehlte, sie selbst geschrieben. Neben Gelungenem findet sich vielfach auch Mattes (z. B. die Inhaltsangabe des Don Carlos), neben Inhaltsangaben von Meisterwerken auch solche von Dichtungen, die nur historischen Wert beanspruchen (z. B. Gryphius, Leo Arminius, Babo, Otto von Wittelsbach). Nach den Arbeiten eines Scherer, welche doch in Norddeutschland eine andere Meinung von dem Werte der einzelnen Dichtungen Grillparzers verbreitet haben, sollte ein Herausgeber eines Buches wie des oben genannten nicht mehr die „Ahnfrau“ als „Meisterwerk“ oder auch nur „charakterisirendes“ Werk vorführen. W.

G. Egelhaaf, Grundzüge der Geschichte. 3 Theile, Heilbronn, Henniger. 1885. Preis 5 M. 75 Pf.

Dieses Lehrbuch der Geschichte dürfte sich Bahn brechen, denn es ist keine Arbeit nach der Schablone. Verständige Auswahl des Stoffes, knappe, dem Gedächtnis sich leicht einprägende Sprache und einfache, übersichtliche Gliederung, plastische Darstellung, endlich Bekanntschaft mit den jüngsten Resultaten der Geschichtsforschung und Reichthum an culturhistorischen Elementen und bedeutsamen Übersichten: das alles sind große Vorzüge, die so leicht sich in einem Schulbuche nicht zusammenfinden und hier wirklich zu einem schönen Ganzen vereinigt sind. Auffallend bleibt, dass der Verfasser auch dieses Buches für höhere Classen der Gymnasien, wie fast alle für Deutschland geschriebenen Geschichtsbücher hinter einer Neuerung zurückbleibt, die sich z. B. in Oesterreich vorzüglich bewährt hat und darum auch alle für österreichische Schulen bestimmten Lehrbücher der Geschichte (neuerdings in besonders gut durchgeführter Art die sechste Auflage des Gindely'schen Lehrbuches für höhere Classen der Mittelschulen) angenommen haben, wir meinen den Vorgang, die Culturgeschichte durch Copien berühmter Werke, durch Bilder zu veranschaulichen. So abhängig die österr. Lehrbücher der Geschichte in Gliederung und selbst in der Form noch von deutschen Büchern, insbesondere von Pütz sind, in dem genannten Bilderatlas sind sie ihnen voraus. Diesen Vorzug sollte sich Egelhaafs treffliches Buch nicht entgehen lassen. W.

Materialien für den Anschauungs-Unterricht in der Naturlehre. Für Volks- und Mittelschulen, sowie Seminarinen, methodisch bearbeitet von Prof. Dr. Rudolf Arendt in Leipzig. Vierte, umgearbeitete und vermehrte Auflage mit 108 Figuren. Hamburg und Leipzig. Verlag von Leopold Voss 1885. VIII. und 256 S. Preis 1 M. 60 Pf.

Dass Prof. Arendt ein ausgezeichneter Methodiker in der Chemie sei, weiß die gesammte Lehrerschaft Deutschlands und haben wir an dieser Stelle mehrmals zu würdigen Gelegenheit gefunden. Nun sehen wir denselben im Vorliegenden auch als Methodiker der Physik, aber der Chemiker schaut ihm da-

bei aus jeder Fuge und Spalte heraus. Es ist auch gewiss sehr vortheilhaft in vielen Abtheilungen der Physik die Chemie und auf derselben beruhende Experimente als Basis für die einschlägigen physikalischen Wahrheiten zu nehmen; aber für alle Gruppen passt das nicht, und daher sehen wir im vorliegenden Werke manche Partien der Physik sehr stiefmütterlich behandelt, wie die Lehre von der Electricität und dem Magnetismus, andere aber, die doch sehr wichtig sind, wie Optik und Akustik, sind gar nicht erwähnt, und doch sollten auch diese in „Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre“ ihren entsprechenden Platz finden. Das was vorhanden ist, ist im höchsten Grade schätzenswert, denn stets wird vom Experimente ausgegangen und an dasselbe die kurze Angabe des Gesetzes angefügt. Diese Experimente sind durch vorzügliche Abbildungen, an denen auch die Handgriffe sichtbar gemacht sind, erläutert. Es ist also für einen Theil der Naturlehre in dem Buche viel wertvolles Material enthalten. Die Repetitionsfragen, die am Schlusse jedes größeren Abschnittes stehen, werden viel Nutzen stiften. Die Ausstattung des Werkchens ist sehr schön. C. R. R.

Die Verwendung der Projectionskunst im Anschauungs-Unterricht. Experimentalvortrag aus einigen Capiteln der Physik; gehalten am 24. Febr. 1885 im naturwissenschaftlichen Verein zu Osnabrück von Dr. Wilh. Thörner. Düsseldorf, Ed. Liesegangs Verlag. 1885. 24 S. Preis 50 Pf.

Der Massenunterricht in den naturwissenschaftlichen Disciplinen erleidet oft dadurch eine bedeutende Verzögerung, dass das Betrachten der Objecte, resp. das Beobachten der Experimente durch die einzelnen Schüler viele Zeit raubt; noch schwieriger gestaltet sich die Sache dann, wenn ein physikalisches Experiment nur von kurzer Dauer ist, und eine öftere Wiederholung einen unverhältnismäßigen Anspruch an die Geduld des Lehrers macht und auch bedeutende Kosten verursacht. Der Verfasser zeigt nun in seiner Broschüre, wie physikalische Experimente durch einen Projectionsapparat auf einmal allen Schülern sichtbar gemacht werden können, und wie dabei auch der die Disciplin beeinträchtigende Übelstand, eine größere Schülerzahl längere Zeit in einem verfinsterten Raume zu beschäftigen, beseitigt werden könne. Er führt Experimente der Hydrostatik, Wärmelehre, Akustik, dem Magnetismus, der Electricität und Optik an, und erläutert dieselben durch einfache Zeichnungen. Viele Lehrer der Physik werden in dem Heftchen nutzbringende Winke finden. C. R. R.

Die Quintessenz der Physik. Leitfaden für den physikalischen Unterricht in den oberen Classen von höheren Mädchenschulen, Seminarien und Mittelschulen. Zusammengestellt von Th. Landmann, Rector der höheren Mädchenschule zu Schwetz a. W. Schwetz 1885, in Commission bei G. Büchner.

Da der Verfasser nur einen Leitfaden für die Hand der Schülerinnen schreiben wollte, um ihnen die häusliche Wiederholung des in der Stunde Vorgetragenen zu erleichtern, so ist das Büchlein sehr knapp gefasst und auf 77 Seiten beschränkt, in welchem Umfange freilich nur das Wichtigste von den Lehren der Physik geboten sein kann. Für Mädchenschulen mag das auch genug sein, für Knaben-Mittelschulen und Seminarien dürfte das Ausmaß zu gering ausgefallen sein. Auch mit dem Verzicht auf Illustrationen können wir uns nicht ganz einverstanden erklären, obgleich der Verfasser Gründe dafür anführt; schematische Figuren, correct gehalten, helfen denn doch bei der Repetition dem Schüler sehr. Indessen wird das Büchlein einen tüchtigen Lehrer wirksam unterstützen und in dem zunächst ins Auge gefassten Kreise sich nützlich erweisen.

C. R. R.

Neu erschienen:

- Beyrodt**, Stoffe für den Unterricht im Stil für Volksschulen. Berlin, Preis 1 M. 50 Pf.
- Harand**, Der deutsche Aufsatz in der Volksschule, 2. Aufl. Reichenberg Schöpfer. 1884.
- Hoffmann**, Materialien und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die obersten Classen höherer Lehranstalten. Hannover, Hahn. Preis 3 M.
- Schubert**, Ausführliche Stilarbeiten auf Grundlage deutscher Musterstücke. I. Band. Wien, Pichler. 80 Pf.
- Wichmann** und **Zipler**, Deutsche Aufsätze, I. Die schriftl. Übungen des I. bis III. Schuljahres (Preis 60 Pf.) II. Theil, Preis 1 M. 20 Pf. Berlin, Stubenrauch.
-
- Erdmann**, Der geographische Unterricht unter bes. Berücksichtigung der „zeichnenden Methode“ (24 Skizzen). Düsseldorf, Schwann.
- Götze**, Geogr. Repetitionen f. d. obersten Classen der Gymnasien und Realschulen. 3. Aufl. Wiesbaden, Kunze.
- Heckenhayn**, Meth. Lehrbuch f. d. ersten Unterricht in der astron. Geographie. Dresden, Bleyel und Kämmerer.
- Langheim**, Vaterlandskunde des Kaiserreichs Deutschland. Wiederholungsbuch für Schulkinder in Fragen und Antworten. Langensalza, Gressler. Preis 85 Pf.
- Richter**, der geogr. Unterricht in der Volksschule II. und III. Heft. Döbeln, Schmidt.
- Saalfeld**, Deutsch-lateinisches Handbüchlein der Eigennamen aus der alten, mittleren und neuen Geographie. Leipzig, Winter.
-
- Henkel**, die Stellung des Lesebuches zum deutschen Unterricht und zu dem erziehenden Gesamtunterricht. Prenzlau, Biller. Preis 60 Pf.
- Henkel**, deutsches Lesebuch, 2. Schuljahr. Prenzlau, Biller. Preis 60 Pf.
- Kehr-Kriebitsch**, Lesebuch f. deutsche Lehrerbildungsanstalten. I. Theil. Gotha, Thienemann.
- Vogel**, Neues deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen, nach typischer Methode verfasst. 3 Theile. Berlin, Hofmann.
-
- Meier**, Lehrplan für den Unterricht im Lesen. Frankenberg, Rossberg.
-
- Denk**, Die Verwälschung der deutschen Sprachen. Gütersloh, Bertelsmann. Preis 60 Pf.
- Riegel**, Der allgemeine deutsche Sprachverein, Mahnruf an alle national gesinnten Deutschen. Heilbronn, Henninger.
- Saalfeld**, Die deutsche Rechtschreibung (Zeitfragen des christl. Volkslebens, Band X Heft 6). Heilbronn, Henninger. Preis 1 M.
- Die neue v. **Puttkamersche** Schul-Orthographie. Wien, Pichler. Preis 20 Pf.

Dorenwell, Orthographisches Übungsbuch. Paderborn, Schöningh. Preis 50 Pf.
Kobmann und Lober, Orthographie in Beispielen. Nürnberg, Korn.
Rösch, Beiträge zum Orthographie-Unterricht. Nürnberg, Korn.

Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule (Mittelstufe). Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. Preis 1 M. 20 Pf.
Münch, Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule. Köln, Du Mont-Schauberg.

Kroster, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte an höheren Töchter-schulen. 3 Theile. Heidelberg, Weiß.
Neuhaus, Kleine Lebensbilder berühmter Männer. Düsseldorf, Schramm.
Riegel, Der erste geschichtl. Unterricht, 10. Aufl. Heidelberg, Weiß.
Schäfer, Hilfsbuch f. d. Geschichtsunterricht in Sexta und Quinta. Hannover, Meyer. Preis 75 Pf.
Schuricht, Geschichtstabellen zum Schulgebrauch für die deutsch-amerikanische Jugend. 2. Aufl. Chicago (Pls.) Hinstorff. Preis 20 cents.
Sommer, Leitfaden der Weltgeschichte. 10. Aufl. Braunschweig, Bruhn. Preis 60 Pf.

Egelhaaf, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. 3. Aufl. Heilbronn, Henninger. Preis 2 M.
Landmann, Schatzkästlein der deutschen Literatur. Wittenberg, Herrosé. Preis 80 Pf.
Schröter-Günther, Hundert Paragraphen aus der Rhetorik und Poetik nebst einer Übersicht der deutschen Literaturgeschichte. Gera, Reisewitz. Preis 1 M. 60 Pf.
Traut, Hilfsbuch bei dem Unterricht in der deutschen Literaturgeschichte. 2. Aufl. Bernburg, Bacmeister. Preis 70 Pf.
Whately, Grundlagen der Rhetorik. Gotha, Perthes.

Steiner, Elementargrammatik nebst Übungsstücken zur Gemein- und Welt-sprache (Pasilingua). Neuwied, Heuser. Preis 1 M. 50 Pf.

Ist das Rechnen formalbildend?

(Zugleich als Entgegnung zu den Knillingschen Reformbestrebungen.)

Von *L. Mittenzwey*-Leipzig.

Die Mathematik hat noch immer zwei Feinde, die ihrer wahren Bedeutung und ihrem vollen Werte bedeutenden Eintrag thun: sie heißen Geringschätzung und Überschätzung. Die Reden über pädagogische Bedeutsamkeit der Mathematik beginnen mit einer Philippica, um in einem Panegyricus zu endigen, oder auch umgekehrt, und an diesen extremen Enden wird in mächtigen Hyperbeln losgedonnert. Eigentlich darf uns dies nicht besonders überraschen, denn so wie die einen dem Lehrerstande Verdienste über Gebühr zuschreiben, wie z. B. den Sieg bei Königgrätz, während andere, insonderheit so manche Hyperconservative, den Segen der Schule möglichst illusorisch zu machen bestrebt sind, so werden auch einzelne Unterrichtsdisciplinen bald über- bald unterschätzt, und nicht zum mindesten ist dies mit dem mathematischen Unterrichte geschehen. So wird von der einen Seite sogar auf den fördernden Einfluss, welchen mathematische Kenntnisse auf unsere religiösen Vorstellungen hätten, hingewiesen und auf die „beachtenswerte ethische Wirkung“, so stellt z. B. der so geistreiche Mager*) den Satz auf: „Ohne Mathematik bilden wir gar keinen sittlichen Menschen, weil ihm keine bedeutende Einsicht zu Gebote steht.“ Man geht noch weiter und behauptet, dass man das rothe Gespenst der Socialdemokratie nur zu bannen vermöchte durch eine Verallgemeinerung und Vertiefung in die mathematischen Wissenschaften. So schreibt Pressler**:) „Alle jene socialen und religiösen Überschwenglichkeiten unserer Zeit, alle jene Übertreibungen in unseren und anderen technischen Fächern, wir würden sie schwer-

*) Jahresber. III.

**) Das Normalgymnasium. Leipzig u. Dresden. Arnold. Buchh.

lich zu beklagen haben, wenn die Menschheit den Geist der Mathematik in unsere Schulen, ihren Geist der Besonnenheit und Gründlichkeit ins Leben gepflanzt hätte.“

Umgekehrt findet man auch Stimmen, welche der Mathematik alle Einwirkung versagen, welche behaupten, dass sie ein rein äußerliches Thun, ein mechanisches Zu- und Abzählen ist und an Speculation gar nicht denkt, dass ihre Vertreter einseitige, schroffe, verschrobene Köpfe sind etc. So schreibt z. B. Körner*): „Die Schulmathematik leidet an Armut der Ideen, sie ist durchaus einseitig, ihr Erkennen ein rein äußerliches. — Sie verhält sich gleichgiltig gegen alle wesentlichen Bestimmungen der Dinge, ist gegen das wirkliche geistige Leben gleichgiltig und bewegt sich außerhalb der Wirklichkeit. Ihre Lehrsätze und Beweise sind Tautologien, und die Schule, deren Hauptkennzeichen die Mathematik ist, versinkt in rohen Materialismus.“ Auch in jüngster Zeit ist wieder einmal eine Stimme aufgetaucht, welche dem mathematischen Unterrichte, speciell dem Rechnen, alle die Vorzüge, welche man ihm seither zugesprochen, abstreitet und illusorisch zu machen bemüht ist; so schreibt R. Knilling in Nr. 35 der „Allgem. d. Lehrerzeitung“ unter anderem: „Nach meiner Überzeugung ist alles Rechnen im letzten Grunde Lippenwerk und Gedächtniskram, die algebraischen Aufgaben u. dgl. machen hiervon keine wirkliche Ausnahme, ihr Bildungswert kann, da ja auch bei ihnen vorwiegend mit Zahlenamen und Ziffern und keineswegs mit deutlichen Vorstellungen operirt wird, nur ein sehr geringer sein; wenn wir sie darum vom Unterrichtspensum der Volksschule gänzlich streichen, so kann letztere dabei bloß gewinnen, wird doch dadurch Raum für wertvollere und nützlichere Dinge geschaffen“ u. s. w.

Eigentlich haben wir uns gewundert, dass der geehrte Redner nicht alles Rechnen über Bord wirft, denn eigentlich müsste er es; eine Unterrichtsdisciplin, die „im letzten Grunde nur Lippenwerk und Gedächtniskram“ ist, die müsste doch selbstverständlich allerschleunigst vom Lehrplane gestrichen werden. Wer zu dieser festen Überzeugung gekommen ist und nicht energisch auf vollständige Beseitigung dringt, der kann's, bei Gott, nicht ehrlich meinen. Wir sind weit entfernt, der Mathematik — oder meinetwegen dem Rechnen, worauf sich Herr K. speciell bezieht — Bedeutung und Erfolge zuzuschreiben, die als solche nicht gelten können oder die sie sich nicht zugute rechnen darf, andererseits dürfen wir auch nicht zugeben, dass ihr diejenigen

*) Pädag. Monatsschr. 1847, 7.

Verdienste, die man ihr mit Objectivität zuerkennt, ohne Umstände abgeleugnet werden, denn „wer schweigt, stimmt bei“.

Der höchste Wert der Mathematik scheint uns darin zu liegen, dass dieselbe der Form nach die vollendetste Wissenschaft und insofern das Vorbild für alle übrigen Wissenschaften ist. Was in anderen Wissenschaften nicht die streng mathematische Form hat, was nicht, wie dort, mit Evidenz und Stringenz bewiesen werden kann, verdient noch nicht den Namen der Wissenschaft. In der Geschichte, in der Geographie, in der Physik u. s. w. ist überall die Rede von dem, was geschieht, was bewirkt wird, in der Mathematik ist überall vom „Sein“ die Rede. Alles in ihr ist gleichzeitig; Eins ist so wahr als das Andere, keine Entgegenwirkung der Kräfte, keine subjective Auffassung wie z. B. in der Geschichte, wo in Folge religiöser, socialer etc. Vorurtheile stets die Vorgänge mit gefärbter Brille betrachtet werden; für jedermann, ob arm, ob reich, ob Jude oder Christ, Protestant oder Katholik, Vorgesetzter oder Untergebener, Geistlicher oder Laie etc. ist $2 \times 2 = 4$ und die Winkelsumme eines Dreiecks $= 2 R$. Durch und durch Wahrheit, Vollständigkeit und Consequenz, ist keine Wissenschaft als die mathematische geeignet, das Schema aller Wissenschaft überhaupt zur Anschauung zu bringen. Auch geht in der Mathematik das Geschäft der formalen Logik und der Abstraction am reinsten vor sich, und man könnte wol die Elementarmathematik die Logik der Volksschule nennen. Der Wert der Mathematik wird aber wesentlich gesteigert durch ihren praktischen Nutzen, durch ihre Bedeutung für die Naturwissenschaften, Astronomie, Physik, Optik, Architektur, Fortification, für Technik und Industrie etc. Ja selbst in den beschränktesten Lebensstellungen fordert der geschäftliche Verkehr eine Bekanntschaft mit der Zahl und den Gesetzen, nach welchen aus gegebenen Zahlen durch die verschiedenen Arten der Vergrößerung und Verkleinerung andere gebildet werden; ist doch das ganze alltägliche Leben so mit dem Rechnen verwebt und verflochten, dass jeder Stand und jede Handtierung, jedes Alter und jedes Geschlecht einen gewissen Grad von Rechenfertigkeit besitzen muss. Nun, „die Nützlichkeit für das praktische Leben“, also den materiellen Wert, gesteht Herr K. dem Rechnen schließlich auch zu, doch über den formalen Wert bricht er „ein- für allemal den Stab.“ Doch hören wir ihn selbst: „Unsere pädagogischen und methodischen Principien entbehren sammt und sonders der tieferen wissenschaftlichen Begründung; sie entpuppen sich bei näherer Betrachtung als bloße Dogmen oder Glaubenssätze und

keineswegs als ausgemachte, über allem Zweifel erhabene und unbestreitbare Wahrheiten. Auch die Meinung, dass das elementare Rechnen in vorzüglicher Weise formal zu bilden vermöge, also jene Meinung, welche unser Meister Pestalozzi zuerst triumphirend in die Welt hinausposaunt hat und welche heute aus allen Ecken und Enden in millionenfachem Echo wiederhallt, macht hiervon keine Ausnahme. Überzeugende Kraft hat dieselbe nur für den Autoritätsgläubigen, d. i. für den, der sie gleichsam mit der pädagogischen Muttermilch eingesogen hat, und dem sie nun völlig in Fleisch und Blut übergegangen ist. Einem nüchternen, besonnenen, skeptisch angelegten Kopf dagegen muss sie nothwendig als ein Vorurtheil, ja geradezu als Aberglauben erscheinen. Ich werde dies im vorliegenden Aufsätze sonnenklar beweisen. . . .“

Doch hören wir, bevor wir auf die K.sche Beweisführung des näheren eingehen, über den formalbildenden Wert des Rechenunterrichts einen der bedeutendsten Pädagogen und gewandtesten und erfahrensten Praktiker, nämlich Kehr*): „Das Denken an und mit Zahlen, die gehörige Auffassung und Gliederung der Zahlenverhältnisse, die damit und dadurch zu bewerkstellenden Combinationen und Schlussfolgerungen sind vortreffliche Mittel zur Entfaltung und Ausbildung des jugendlichen Geistes und zur Kräftigung des ganzen inneren Menschen. Gediogene Bildung ist seine Frucht; denn wird der Rechenunterricht in rechter Weise ertheilt, dann bekommt das Kind nicht allein eine Menge klarer Anschauungen von Zahlengrößen, sondern durch Festhaltung derselben wird auch das Zahlengedächtnis in wirksamer Weise gebildet. Leitet ferner der Lehrer die Schüler an, die klar erkannten Sach- und Zahlenverhältnisse zu benutzen, um selbst Aufgaben zu bilden, so wird durch den Rechenunterricht auch der Phantasie des Kindes gesunde Nahrung geboten. Am wichtigsten ist jedoch der Rechenunterricht als Mittel zur Cultur des Verstandes. Wenn der Schüler aus einer Anzahl von Beispielen auf dem Wege der Induction die Regel aufzusuchen hat, der die Beispiele untergeordnet sind; wenn er die gewonnene Regel auf Fälle des praktischen Lebens anzuwenden hat; wenn er eingekleidete Aufgaben auflösen, die Aufgaben in ihre einzelnen Bedingungen zergliedern und aus der Natur derselben die Rechnungsarten, die in diesem oder in jenem Falle zur Anwendung zu bringen sind, schließen muss; wenn er dadurch veranlasst wird, seine Gedanken auf einen Punkt zu sammeln,

*) Praxis d. Volkssch.

Nebensächliches oder Ungehöriges auszuschneiden, bestimmte Sach- und Zahlenverhältnisse scharf zu beurtheilen, sachgemäß zu ordnen, sie logisch miteinander zu vergleichen, gegeneinander abzuwägen und aus den gewonnenen Resultaten Schlüsse und Folgerungen zu ziehen; so sind das vortreffliche logische Operationen und Mittel zur geistigen Entfesselung, welche, wie bei kaum einem anderen Lehrfache, die Präcision des Denkens, die Schärfe des Urtheils, die Gründlichkeit der Überlegung und die Klarheit des Geistes ausbilden. So wird das Rechnen zur Denkarbeit, zur Schleifmühle des Kopfes oder nach Dinters Ausdruck zum „Schleifstein des Geistes“. Dass ferner durch einen guten Rechenunterricht die Freude an scharfsinnigen Beobachtungen, an gesetzmäßigen Vorgängen, an Ordnung, Pünktlichkeit und Wahrheit wächst, und dass der Wille des Schülers gekräftigt wird, wenn er sich unter klar begründete, feste Regeln beugen lernt, aus der Zerstreutheit zu sammeln und mit Energie und Ausdauer die Lösung des gestellten Problems suchen muss, — dies darf um des sittlichen Einflusses willen sicherlich nicht unterschätzt werden.“ So weit Kehr; freilich sind Herrn Knilling alle die, welche dem Rechnen einen formalbildenden Wert zuschreiben, Autoritätsgläubige, das heißt doch mit anderen Worten: gedankenlose Nachbeter, „einem nüchternen (!), besonnenen und skeptisch angelegten Kopfe muss diese formalbildende Kraft nothwendig als ein Vorurtheil, ja geradezu als Aberglaube erscheinen.“ Nun, wir meinen, Kehr war ein sehr besonnener, ein durchaus nüchterner Kopf, wollte Gott, es besäßen recht viele diese Klarheit und Nüchternheit; auch war er kein gedankenloser Nachschwätzer, er prüfte gründlich und sprach seine Ansicht mannhaft aus; seine Feder war oft sehr spitz, zumal, wenn es galt, mit Unbewährtem aufzuräumen; wir wollen nur auf das Urtheil verweisen, welches er über das mechanische, gedankenlose Rechnen fällt (a. a. O. p. 216). Allerdings meint Kehr, dass alle diese Vorzüge nur zur Geltung kommen, wenn der Unterricht in rechter Weise ertheilt wird; andernfalls wird man sie vermissen. Nächst Kehr könnten wir noch so manche Praktiker anführen, die auch vom Rechnen etwas verstanden und verstehen, wie z. B. Diesterweg, Hentschel, Stubba, Stern, Grube, Jänicke u. a., die alle aus guten Gründen dem Rechnen einen bedeutenden formalbildenden Wert zuschreiben; allerdings wird unser Hinweis auf Autoritäten bei Herrn K. keinen günstigen Boden finden; und überdies ist es schwer, einem Skeptiker etwas zu beweisen, da für ihn jeder Beweis wieder einen Beweis nöthig macht.

Gut, so mag man uns beweisen, dass der Rechenunterricht nicht formalbildend wirkt; Herr K. hat, wie er meint, dies „sonnenklar“ gethan. Untersuchen wir diese Beweisführung.

Er sagt: „Es sind zwei Annahmen, aus welchen der hohe Bildungswert des elementaren Rechnens gefolgert wird. Die eine lautet: Das Rechnen hat es mit den klarsten, bestimmtesten und untrüglichen Vorstellungen und Begriffen zu thun, darum vermag es vor allem das Auffassungs- und Unterscheidungsvermögen zu üben und zu kräftigen, sowie zur vollsten Klarheit im Wahrnehmen, Anschauen und Vorstellen zu verhelfen. Die andere behauptet: das Rechnen ist ein rein geistiger Process; es führt zu seinen Ergebnissen lediglich durch Urtheilen und Schließen; aus diesem Grunde muss es als ein vorzügliches Mittel zur Schulung des Verstandes, als eine treffliche Gymnastik des Denkens, als ein wahrer ‚Schleifstein des Geistes‘ betrachtet werden.“ — Beiden Annahmen spricht nun Hr. K. rundweg die Berechtigung ab. Treten wir daher diesen beiden Behauptungen näher. Dem vornehmlich durch Pestalozzi vertretenen Grundsatz, dass das bildende Moment des Rechnens hauptsächlich in der deutlichen Anschauung oder Vorstellung der Zahl zu erblicken sei etc. stimmen wir auch nicht in seinem vollen Umfange zu, dasselbe gilt auch hinsichtlich der Pestalozzi'schen Behandlungsweise, sowol des Rechnens und mehr noch der der Geometrie; wir finden die erzieherische Bedeutung des Rechenunterrichtes vornehmlich in dem Rechnen selbst, also weniger im Stoffe als in der Operation mit demselben; trotzdem können wir uns auch mit der Beweisführung des Coll. K. über den ersten Satz nicht befriedigen. Er sagt: „Es gibt nichts Vageres, Verschwommeneres, Unbestimmteres als Zahlvorstellungen. Wer sich davon überzeugen will, der versuche es einmal, bei geschlossenen Augen sich irgendeine Zahl, etwa die 13, recht lebhaft einzubilden, sei es nun in der Form von Punkten, Strichen oder einer beliebigen anderen Sache. Er wird bald inne werden, dass das kein leichtes Ding ist. Sich eine Anzahl Punkte, Striche u. dgl. lebhaft denken, macht zwar keine Schwierigkeit; aber sich darüber Gewissheit verschaffen, ob die vorgestellte Menge wirklich 13 und nicht mehr und nicht weniger ist, das ist ganz und gar unmöglich. Denn die bloß vorgestellten Punkte oder Striche halten vor dem Geistesauge nicht Stand; sie sind in einer fortwährenden Bewegung, in einer ewigen Oscillation begriffen. Dazu kommt, dass ein Theil der Zahlvorstellung plötzlich in hellerem Lichte vor unserem Geiste auftaucht, während ein anderer vollständig zurücktritt. — Wer aber sagt, er

habe eine klare bildliche Vorstellung von der Zahl 13, er könne sich 13 Dinge (etwa Punkte, Striche u. dgl.) so deutlich und so sicher vergegenwärtigen, als wenn sie vor ihm auf die Wand gezeichnet wären; wer so etwas im Ernst behauptet, der lügt oder gibt sich einer großen Selbsttäuschung hin.“ —

Wir meinen nun, dass es durchaus nicht unmöglich ist, bis zu einer gewissen Grenze sich eine Anzahl Dinge, also auch beispielsweise 13, vorzustellen und als Einheit aufzufassen. Hr. K. meint ja anfangs auch nur, „dass das kein leichtes Ding sei“, als unmöglich stellt er es anfangs nicht hin. Freilich gehört dazu geistige Thätigkeit, wie überhaupt die Zahl nicht etwas Sinnliches, sondern etwas Geistiges ist, obschon wir die Zahl zuerst an sinnlichen Dingen auffassen. Nicht die Zahl fünf ist uns an die Hand gegeben, sondern fünf Finger und erst der das Zahlenverhältnis fassende Verstand erblickt in ihnen die Zahl 5. Durch die wiederholte Anschauung der Zahl in den Dingen wird erst die Abstraction, d. i. die Auffassung und Vorstellung der reinen Zahl gewonnen, und bei der Beschäftigung mit Algebra wird ja die Zahl nur rein geistig aufgefasst, „von Punkten, Strichen oder einer beliebigen anderen Sache“ kann da vor allem keine Rede sein. Warum es aber unmöglich sein soll, 13 Dinge (Punkte, Striche etc.), sich so sicher zu vergegenwärtigen, „als wenn sie vor uns auf die Wand gezeichnet wären“, dafür haben wir keinen Grund.

Erfahrung und Übung befähigen den Menschen die Mehrheitsbegriffe etwa bis 5 mit einem Blicke zu übersehen, er hat davon eine Totalanschauung; bei den größeren Zahlen kommen uns die Zahlenbilder zu statten. Warum bilden wir denn z. B. beim Aufzählen des Geldes immer Reihen mit je fünf Stück? Doch nur, um die Zahlen im Moment auffassen zu können. Der Verkäufer in einem Knopfgeschäft übersieht auf den ersten Blick, ob auf einer Karte 12 oder 11 Dutzend, ob 144 oder nur 143 Stück sich auf derselben befinden. Und bei den größeren Zahlen unterstützt dann die Dekadik die Totalanschauung. Dass die bloß vorgestellten Punkte oder Striche vor den Augen nicht Stand hielten, sondern fortgesetzt in Bewegung seien, es uns also vor den Augen flimmerte, das möchten wir gleichfalls nicht als objectiv richtig unterschreiben! Dass ferner ein Theil der Zahlvorstellung plötzlich in hellerem Lichte vor unserem Innern auftauche, während ein anderer vollständig zurücktrete, das muss uns auch erst bewiesen werden; solchen Behauptungen gegenüber sind wir skeptisch angelegt. Doch wir kommen später noch einmal auf diesen ersten Punkt zurück, möchten aber zum Schlusse — ausnahmsweise — noch einmal eine

Autorität sprechen lassen und zwar Herbart. Er sagt*): „Noch mehr wäre zu sagen gegen die falsche Ansicht der Zahlen, als ob sie Summen von Einheiten wären. Das sind sie ebensowenig, als Summen Producte sind. Zwei heißt nicht zwei Dinge, sondern Verdoppelung, gleichviel ob das Verdoppelte Eins oder Vieles ist. Der Begriff von einem Dutzend Stühle fasst nicht zwölf Vorstellungen einzelner Stühle in sich, sondern er enthält nur zwei Vorstellungen; den Allgemeinbegriff Stuhl und die ungetheilte Verzwölffachung. Der Begriff von hundert Mann enthält ebenfalls nur zwei Begriffe; den Allgemeinbegriff Mann und die ungetheilte Zahl Hundert. Ebenso sechs Fuß, sieben Pfund; in solchen Redensarten kommt die Sprache durch den Singularis zu Hilfe. Die Zahlbegriffe sind nicht zur Reife gekommen, so lange man sie mit Anzahlen verwechselt, und am successiven Zählen klebt.“**)

Hinsichtlich des zweiten Punktes sucht Hr. K. zu beweisen, dass im Rechnen sich ein Denken nicht offenbare. Er sagt: „Aus einem so vagen, verschwommenen Material wie unsere Zahlenbegriffe sind, lässt sich in alle Ewigkeit nichts Bestimmtes und Verlässliches entwickeln. Und nicht einmal der genialste Mathematiker vermöchte aus sich heraus und ohne Mithilfe des Zählens die simple Wahrheit, dass $7 + 5 = 12$ ist, zu entdecken oder auch blos zu beweisen. Dieses Urtheil stammt eben aus der Erfahrung, nicht aus dem Denken. — Wer verbürgt uns jedoch, dass $7 + 5$ in der That 12, und nicht etwa 11 oder 13 sind? „Wer verschafft uns Gewissheit darüber, dass jeder andere, der Zählen gelernt hat, zu dem gleichen Resultate kommen muss, dass also das Ergebnis $7 + 5 = 12$ eine allgemeine und absolute Geltung hat? Freilich, so lange sich die objectiv gegebene Anzahl der Dinge nicht ändert, so lange $7 = 7$ und $5 = 5$ bleibt, so lange werden wir beim Zusammenzählen derselben immer bis zu dem Worte „zwölf“ gelangen. Aber wäre es nicht denkbar, dass sich die Mengen unter der Hand veränderten und zwar ohne dass wir es bemerkten, dass also aus der 7 bald 6, bald 8 entstünde? Und müssten wir dann nicht das einermal 11, ein anderesmal 12, ein drittesmal 13 zum Resultat erhalten? Würden wir in diesem Falle nicht rathlos dastehen, und ohne dass wir die geringste Aussicht hätten, je zur Gewissheit zu kommen? Wie viel $7 + 5$ zusammen machen, das können wir nur durch Zählen erfahren. Wenn nun aber unsere

*) Pädag. Vorles. § 252.

**) Das bedarf denn doch gar sehr der Überlegung! D.

Zählerfahrungen sich beständig widersprüchen, wer vermöchte uns dann aus der Verlegenheit zu helfen? Etwa unser Denken?“ — —

Nun, das ist gerade der Vorzug des Rechenmaterials — und das spricht zu Gunsten der Pestalozzi'schen Ansicht — dass es sich nicht (wie bei einem Zauberkünstler) unter der Hand verändert und nicht aus der 7 bald 6, bald 8 entsteht. Das Rechnen hat es eben mit „klaren und bestimmten Begriffen“ zu thun; es ist „nicht denkbar“, dass 7 etwas anderes als 7, und 5 etwas anderes als 5 werden kann. Nicht bei allen Begriffen finden wir diese absolute und objective Klarheit und Bestimmtheit; so haben beispielsweise die Begriff „Culturkampf“ — „Reformation“ — „Sonntagsruhe“ etc. nicht bei allen Menschen die gleiche Bedeutung.

„Würden die Mengen der Dinge sich fortwährend, ohne dass wir es merkten, ändern, so blieben wir ewig der Täuschung unterworfen und wir besäßen nicht ein Mittel uns gegen dieselbe zu schützen.“ — Das ist richtig, dasselbe gilt aber nicht nur hinsichtlich der Menge der Dinge, sondern auch hinsichtlich der Form, der Farbe, der Bewegung etc., wenn diese Eigenschaften sich fortwährend änderten, ohne dass wir es bemerkten, so wären wir auch fortgesetzt im Irrthum.

Und wie ist's hinsichtlich der großen Zahlen, der Millionen, Billionen etc., stammen diese auch aus der Erfahrung oder stammen sie aus dem Denken? Niemals hat diese das praktische Leben geschaffen, sondern der denkende Geist.

Überhaupt versteift sich Hr. K. immer nur auf die allereinfachsten Rechenoperationen und zwar in der denkbar einfachsten Form; sein Lieblingsbeispiel ist $7 + 5 = 12$. Wir wollen jedoch einmal das nackte Zahlenverhältnis in ein Gewand kleiden, etwa so: Zu welcher Zahl muss man 7 legen, um 12 zu erhalten? — Macht man eine Zahl um 7 kleiner, so bleibt 5, welche Zahl ist es? — Von einer Zahl habe ich 7 abgezogen und 5 behalten, wie heißt die Zahl? — Oder zwei andere Beispiele für Vorgeschnitrenere: 1. 3 *m* werden mit 4 *M.* bezahlt, wie theuer kommen 5 *m*? 2. 3 Pferde reichen mit einem bestimmten Hafervorrathe 4 Tage; wie lange reichen 5 Pferde mit demselben? Wer da nun meint, dass die Lösung dieser beiden Aufgaben ohne „wirkliches und eigentliches Denken“ vollzogen werden könnte, irrt sich gewaltig. Und in der rationellen und besonnenen Beurtheilung der Sach- und Zahlenverhältnisse ruht ja das Bildende des Rechenunterrichts, sie macht die Hauptsache beim Rechnen aus und muss jeder anzustellenden Operation vorausgehen. Nun will aller-

dings Hr. K. von den angewandten Aufgaben bis zum vierten Schuljahre ganz absehen und die algebraischen Aufgaben überhaupt völlig ausschließen. Das ist aber wiederum sehr verfehlt, denn gerade durch die angewandten Aufgaben wird der Schüler genöthigt, aus dem Wortlaute der Aufgabe, aus dem Sinne und Zusammenhange der gegebenen Zahl- und Sachverhältnisse durch Schlussfolgerungen die zum Resultat führenden Zahlenoperationen zu entwickeln und herauszuschälen. Hier öffnet sich eine Arena ausgiebigster Geistesgymnastik, noch abgesehen davon, dass der Schüler durch dieselben für den Rechenverkehr des Lebens ausgerüstet wird, „sie sind der grüne und belebte Hintergrund der dürrn und todten Zahl.“ Woher kommt es denn, dass so viele kaum der Schule entwachsene junge Leute — und im Wirken an der Fortbildungsschule findet man diese Behauptung besonders bestätigt — so häufig nicht imstande sind, eine an sich ganz einfache angewandte Aufgabe mit sachgemäßer Aneinanderfügung treffender Urtheile zu lösen? Dies erklärt sich nur daraus, dass man zu viel in nackten Zahlen rechnen ließ, dass man die Schüler zu lange mit Aufgaben beschäftigte, die wenig zu denken und zu beurtheilen darboten, dass man zu sparsam mit solchen Aufgaben war, deren Berechnungsweise erst aus eingehender Prüfung der in ihnen ausgesprochenen sachlichen Beziehungen hervorgeht. Ebenso können wir die völlige Ausscheidung der algebraischen Aufgaben nicht gut heißen; ja wir möchten sie auf allen Stufen des Rechenunterrichts, selbstverständlich immer den Kräften der Schüler angemessen, vertreten sehen; sind sie doch vor allen dazu angethan, durch Übung des Nachdenkens und Scharfsinnes den formalen Zweck des Rechenunterrichtes in eminenten und ersprießlicher Weise zu fördern. Wenn man freilich alles Denkrechnen ausschließt, dann lässt sich die Behauptung, dass das Rechnen „ein vorzügliches Mittel zur Schulung des Verstandes, eine treffliche Gymnastik des Geistes“ sei, allerdings verneinen.

Wir müssen noch auf einiges kommen, der geneigte Leser möge uns ob unserer Ausführlichkeit, die wir freilich hin und wieder gern noch weiter ausgedehnt hätten, gütigst verzeihen.

In seiner „Reform des Rechenunterrichtes“ schreibt Hr. K.: „Ich dringe noch weit mehr auf Veranschaulichung, als es von den seitherigen Methodikern geschehen ist. Nicht blos die Zahlen von 1—100 sollen in sinnenfälliger Weise verdeutlicht werden, sondern auch die Operationen mit größeren Zahlen und mit Brüchen. Zur Veranschaulichung dieser beiden Dinge (Ziffer- und Bruchrechnen) ist bis jetzt

so viel wie nichts geschehen. Erst meine ausführlichen Anleitungen im Gebrauche des Rechentisches und Theillineals werden dem Mangel radical abhelfen.“ — Es ist ja erfreulich, wenn man fort und fort bemüht ist, Verbesserungen zu schaffen und Fortschritte zu ermöglichen, und es wäre nicht gut, wenn es nicht so wäre; „beharre ich, so bin ich Knecht“, lässt Goethe seinen Faust sprechen. Doch zu behaupten, dass zur Veranschaulichung des Ziffer- wie des Bruchrechnens bis jetzt so viel wie gar nichts geschehen sei, das ist eine Hyperbel in der zweiten Potenz. Und wenn auch von den verschiedenen seinerzeit construirten Anschauungsmitteln manches wieder von der Bildfläche verschwunden ist, wie z. B. die Pöhlmannschen Stäbchen- und Bohnensäckchen, die Denzelsche Leiter, Borns Schieberapparat, das Goltzsch-Theelsche Rechenbrett, die Heerschen Scheiben, so sind doch der Tillichsche Rechenkasten und die russische Rechenmaschine in ihren verschiedenen Modificationen ganz vorzügliche und bewährte Hilfsmittel. Wir sind weit entfernt, über die von Hrn. K. in Aussicht gestellten Anschauungsmittel, als den Rechentisch und das Theillineal, voreilig ein Urtheil zu fällen, wir würden uns vielmehr im Interesse der guten Sache aufrichtig freuen, wenn er uns etwas Brauchbares böte, welches „dem Mangel radical (!) abhelfe“, aber eines können wir nicht verschweigen, man möge nämlich mit der sinnlichen Anschauung auch nicht zu weit gehen. In dem Alter, wo mit den Schülern die Bruchrechnung allen Ernstes getrieben wird, also etwa im fünften bis sechsten Schuljahre, da muss auch schon so viel Abstraktionsvermögen vorhanden sein, sich $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$ u. s. w. durch Theilung einer Linie an der Wandtafel etc. begreiflich machen zu können. Wir dürfen mit unseren Abbildungen und sinnlichen Anschauungsmitteln auch nicht allzu freigebig sein, sonst lernen die Schüler nicht abstrahiren und nicht frei denken. Wir leben überdies in einer abstractionsfeindlichen Zeit, wozu das überwiegende und zu lang ausgedehnte analytische Lehrverfahren vieles beiträgt; wir wollen jedoch die „Denkbequemlichkeit“ auch nicht zu weit treiben. Das Rechnen ist ein geistiges Turnen; und es ist dem Schüler wirklich nur zum Heile, wenn er gewöhnt wird, sich hin und wieder geistig einmal ordentlich anzustrengen. Mit diesem „bequemsten Wege“, auf welchem die K.sche Unterrichtsmethode zum Ziele führen soll, hat es auch sein Aber. Es waren wol die Philanthropisten, welche ebenfalls meinten: Der Unterricht in der Mathematik muss in leichter, heiterer Weise erteilt werden. Wir erlauben uns diesen Grundsatz anzufechten; denn bei mathematischen Dingen erzeugt sich die größte

Heiterkeit gerade da, wo man die Sache am ernstesten nimmt. Der Lehrer braucht den Schüler nicht zu schonen, nicht seine Stimmungen und Gefühle zu berücksichtigen, denn Zahlen-(und Raum-)formen lassen keine Sympathien zu — überdies nimmt das Leben auf unsere Neigungen auch wenig Rücksicht. — Der Lehrer kann mit schonungsloser Energie auf Theilnahme am Unterricht dringen; und dringt er darauf, so kommt die Lust, die Heiterkeit von selbst, freilich nicht eine solche, die sich vor Lachen ausschütten möchte, oder wie ein Bauer auf der Kirmse sich geberdet, sondern eine solche, welche mit strahlendem Antlitze ausruft: Ich hab's! oder sich verächtlich an die Stirn schlägt, wenn sie, was in der Nähe liegt, erst in großer Ferne gesugt hat. Doch dies nebenbei.

Hr. K. will durch seine (!) Methode „jedem, auch dem talentlosesten Schüler“ die „nöthige“ Rechensicherheit beibringen, so dass keiner zurückbleibt; er ruft aus: „Das Rechnen ist Mechanismus. Der Dümme kann es erlernen. Gebt mir einen Halbblödsinnigen, der nur ein Gran Gedächtnis besitzt, und ich werde mit der Zeit einen fertigen Rechner aus ihm machen.“ Wir sind auf diese Methode allerdings begierig, denn alle gleichmäßig fördern, so dass keiner hinterdrein hinkt, und zwar „auf kürzestem und bequemstem Wege“, das will viel sagen; das muss etwas ganz Außergewöhnliches und bis jetzt nie Dagewesenes sein. Armer Ben Akiba!

Da kam uns jüngst Nr. 33 der „Deutschen Schulpraxis“ zu Gesicht, welche unter anderen auch eine Arbeit des Hrn. K. „Zur methodischen Behandlung der Theilungs-, Durchschnitts- und Mischungsrechnung“ enthielt. So war uns doch wenigstens einigermaßen Gelegenheit geboten, einen Einblick in die Methode K.s zu thun und unsere Wissbegierde zu befriedigen. Wir wollen einiges aus dieser praktischen Arbeit herausheben und zwar die Lösung zweier Aufgaben, da sicherlich nicht allen der geneigten Leser diese methodische Behandlung zu Gesicht gekommen ist.

1. Theilungsrechnung.

Beispiel: 27 Mk. sollen unter A und B so vertheilt werden, dass A um 7 Mk. mehr bekommt als B.

Lösung durch Zeichnung und bloßes Zählen. — Macht in der Mitte eurer Schiefertafel einen wagerechten Strich! — Dieser Strich soll den Antheil des A von dem des B trennen. Schreibt darum an den Anfang der Linie und zwar oberhalb derselben den Buchstaben A, unterhalb B! — Wie viel bekommt A mehr als B? — 7 Mk. — Zeichnet neben den Buchstaben A 7 Punkte oder Ringelchen! — Diese Punkte

oder Ringelchen sollen Markstücke vorstellen. — Nachdem ihr von den 27 Mk. bereits 7 Mk. dem A zugewiesen habt, wie viel kommt noch zur Vertheilung? — 20 Mk. — Vertheilt die 20 Mk. gleichheitlich auf A und B, indem ihr von je 2 Markstücken (Punkten, Ringelchen) immer eins über die Linie und eins unter dieselbe zeichnet und zählt dabei laut (!) 1, 2; 3, 4; 5, 6; u. s. f. Die Schüler erhalten dadurch folgende Zeichnung auf ihre Tafel:

A	. . . . .

B	. . . . .

Wie viel hat A bekommen? Zählt! — Wie viel B? Zählt! — Um wie viel hat A mehr erhalten? — Sind diese 7 Mk. auch zur Vertheilung gekommen? — Was hast du mit ihnen gethan? — Ich habe sie vor der Vertheilung weggenommen und dem A gegeben. — Wie viel wurde also zwischen A und B gleichheitlich vertheilt? — Nur 20 Mk. —

Wir wissen nicht, welches Alter Herr K. dabei im Auge hat, doch da er vor dem vierten Schuljahre von angewandten Aufgaben überhaupt absieht, so müssen es mindestens Schüler der Mittelclassen sein oder auch der Oberclassen, denn unter Theilrechnung versteht man auch die sog. Gesellschaftsrechnung, und die anderweiten Beispiele, ebenso die Zusammenstellung mit der Mischungsrechnung lassen gleichfalls darauf schließen. Was sollen nun aber auf dieser Stufe noch diese Malereien mit Strichen, Punkten und Ringelchen! Da wird freilich keine Selbstständigkeit erzielt; es möchte sich dann nöthig machen, dass jede Bürgersfrau, wenn sie auf den Buttermarkt geht, die Schiefertafel zu sich steckte, und für jedes Stück Butter, das sie kauft, 60 oder 70, je nachdem Punkte, Striche oder Ringelchen auf die Tafel machte und diese dann zusammenzählte. Und was soll die langathmige Auseinandersetzung! Wir brauchen bei der Lösung dieser Aufgabe überhaupt nur den Kopf. Was wird in dieser Aufgabe verlangt? — Wie viel Mk. sollen vertheilt werden? — Unter wie viele? — Erhalten beide gleich viel? — Wer erhält mehr? — Wie viel? — Geben wir ihm diese 7 Mk. gleich im voraus. Wie viel Mk. sind nun noch zur Vertheilung vorhanden? — Wie viel erhält jeder davon bei gleichmäßiger Theilung? — Wie viel erhält somit B, wie viel A? Das ist des Guten häufig genug, eigentlich schon zu viel, und bei der Lösung einer zweiten, dritten etc. derartigen Aufgabe darf eigentlich gar nicht mehr gefragt werden.

2. Durchschnittsrechnung.

Beispiel: Ein Tagelöhner verdient in einer Woche 7 Mk., in einer anderen 12 Mk., in einer dritten 8 Mk., wie viel im Durchschnitt?

Lösung: Unser Tagelöhner hat sich erworben in der

1. Woche	7 Mk.
2. Woche	12 „
3. Woche	8 „
somit im ganzen 27 Mk.	

Den Gesamtverdienst (27 Mk.) muss ich nun auf die drei Wochen gleichheitlich vertheilen. Es kommen darum von je 3 Mk. immer eine auf die erste, eine auf die zweite und eine auf die dritte Woche. Also

1. Woche	9 Mk.
2. Woche	9 „
3. Woche	9 „
27 Mk.	

Der Tagelöhner hat sich demnach in der Woche durchschnittlich 9 Mk. erarbeitet. Die Durchschnittszahl ist aber nur eine gedachte, denn unser Mann hat in keiner der drei Wochen thatsächlich 9 Mk. verdient, sondern bald mehr (12 Mk.), bald weniger (7 Mk. und 8 Mk.); endlich ist diese Zahl, wenn wir sie mit den wirklichen wöchentlichen Einnahmen vergleichen, eine mittlere, sie ist also weder so groß, wie die gegebene größte Zahl (12 Mk.) und auch nicht so klein, wie die gegebenen kleineren Zahlen (7 Mk. und 8 Mk.).

Wozu nun die vielen Worte und immer die leidigen Punkte! Man zählt doch viel schneller $7 + 12 + 8$ zusammen als sieben Punkte und zwölf Punkte und acht Punkte, wobei jeder Punkt sein Zahlwort bekommen muss! Dieser Weg ist weder kürzer noch bequemer, noch sicherer, er ist entschieden umständlicher und weitschweifiger. Doch verabschieden wir uns vorläufig von dieser neuen „Methode“.

Was bezüglich der Mischungsrechnung gesagt ist, das ist nur zum Theil richtig. Es wird gesagt: „Diese Rechenart ist ihrem Wesen nach nichts anderes als eine besondere Form der Durchschnittsrechnung; sie ist die Durchschnittsrechnung angewandt auf Werte. Darum liegt ihr auch das gleiche Lösungsverfahren zugrunde.“ Die Durchschnittsrechnung (wenn wir sie überhaupt als eine besondere Rechnungsart gelten lassen wollen) kann sich ebensowol auf Werte (doch sind Geldsummen nicht auch Werte?) beziehen als auf Geld-

beträge. Und wenn das Mischungsverhältnis gesucht wird, also bei der eigentlichen Alligationsrechnung, da ist das Lösungsverfahren ein ganz anderes als bei der Durchschnittsrechnung.

Kurzum: Wir sind nicht imstande, den Ansichten K.s über den Wert und die Bedeutung des mathematischen Unterrichts beizupflichten, dasselbe gilt jedoch auch hinsichtlich der anderweiten Reformbestrebungen. Die geistlose Zählmanie in den ersten Schuljahren, die Verspätung der Einführung angewandter Aufgaben, die Einführung der reesischen Regel an Stelle des Bruchsatzes, dieses Mechanisiren des Unterrichtsstoffes, die ausschließliche Dienstbarmachung des Rechnens für das praktische Leben, der materielle Zug, welcher einem rothen Faden gleich das Ganze durchzieht, alles dies vermag uns Sympathien nicht abzugewinnen.

Ungarns Unterrichtswesen.

Von Prof. Dr. J. H. Schwicker-Budapest.

II.

Auf dem Gebiete der ungarischen Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) bezeichnet die Schaffung des Mittelschulgesetzes (Gesetzartikel XXX: 1883) einen wichtigen Wendepunkt, namentlich in der Richtung der Leitung, Beeinflussung und Überwachung des gesammten mittleren Schulwesens durch die Staatsgewalt, resp. durch das Unterrichtsministerium. Vor diesem Gesetze hatte sich nämlich ein eigenthümlicher Usus in der Weise festgesetzt, dass die von den autonomen Confessionen (Protestanten und Griechisch-Nichtunirten) errichteten und erhaltenen Mittelschulen der unmittelbaren Staatsaufsicht thatsächlich entzogen waren und in ihrer Organisation und Unterrichtsleitung eine nahezu völlige Unabhängigkeit behauptet hatten. Da die Abiturienten dieser Lehranstalten jedoch dieselben öffentlichen Rechte und Befugnisse genossen, wie die Schüler der unter Leitung und Aufsicht des Ministers befindlichen Mittelschulen, so ergab sich daraus ein für die Dauer unerträglicher und höchst nachtheiliger Zustand, dem das neue Mittelschulgesetz abzuhelpen versucht.

Gegenwärtig ist das Unterrichtsministerium fortgesetzt mit der Durchführung der nach allen Richtungen ausgreifenden Bestimmungen dieses Gesetzes beschäftigt. Der vorliegende neueste Bericht des Ministers gibt hierüber manche interessante Auskunft und deutet auch jene Unterrichtspolitik an, welche hinsichtlich der Mittelschulen die Staatsleitung verfolgt.

Der Minister beklagt vor allem die andauernd „krankhafte Strömung“, welche nach wie vor hauptsächlich dem Gymnasium zugerichtet ist; selbst die kleineren Städte streben mit Hintansetzung anderer Lehranstalten in den Besitz von Gymnasien zu gelangen, resp. die vorhandenen zu erhalten. Minister Trefort schreibt hierüber in seinem Briefe an die Pressburger vom 9. November 1885: „Unsere Gymnasien haben den schlechtesten Ruf im Anlande und doch sind einzelne Schulen sammt ihren Professoren entsprechend; doch die schlechten Schulen verderben die Reputation der guten und da ist es schwer, zu helfen; denn bei der geringsten strengen Maßregel, welche die Regierung bezüglich der Gymnasien anwendet, schreit die Welt auf und fühlen sich die Kirchen

verletzt, als ob es ein Erfordernis der Religion wäre, dass wir schlechte Gymnasien haben sollen. Übrigens herrscht bei uns außer anderen Modekrankheiten die febris gymnasialis nervosa et stupida. Jeder Marktflücken will ein Gymnasium und jedermann schickt seine Kinder ins Gymnasium, ob sie nun Talent haben oder nicht; denn nach der herrschenden Auffassung ist der ehrbare Handwerker kein „Herr“, der hungerleidende Beamte aber, der bettelnde Literat oder der Advocat, der ohne Clientel und Arbeit Sensarie betreibt, sind allerdings Herren.“ Der Herr Minister hat hier ein weitverbreitetes Übel mit schonungsloser Schärfe bloßgelegt. Möge das berechnete herbe Wort Beachtung finden!

Ungarn (mit Siebenbürgen) hat auf einem Territorium von 279769 $\square km$ und mit einer Bevölkerung (1880) von 13749603 Seelen gegenwärtig 177 Mittelschulen, während Österreich mit 299984 $\square km$ und 22144244 Einwohnern deren erst 252 besitzt. Dabei fällt das ungünstige Verhältnis der beiden Mittelschularten sehr ins Auge. Von den 177 Mittelschulen Ungarns sind nämlich 150 Gymnasien und nur 27 Realschulen; wogegen Österreich blos 121 (reine) Ober- und 23 Untergymnasien, dann 20 Ober- und 8 Unter-Realgymnasien, wol aber 63 Ober- und 17 Unterrealschulen hat. Die Vertheilung und Gliederung unter den Mittelschulen ist also in Österreich eine weit günstigere und mannigfaltigere. Dazu kommt in Ungarn als ein anderer Übelstand die unverhältnismäßig große Anzahl der unvollständigen Gymnasien. Von den 150 Gymnasien sind nämlich nicht weniger als 64 unvollständig (4—6 classig); nur 86 sind vollständige (8 classige) Obergymnasien.

„Die unvollständigen Lehranstalten“, bemerkt der ministerielle Bericht, „haben das große Übel, dass sie sich auf keine höhere Stufe der Vervollkommenung erheben können; denn die Entwicklung der wissenschaftlichen und pädagogischen Befähigung der Lehrkörper kann an diesen Anstalten niemals jenen Grad erreichen, wie bei den Lehrkörpern vollständiger Schulanstalten, wo die größere Anzahl der Professoren die gegenseitige Beeinflussung im höheren Maße bewerkstelligt. Auch können die unvollständigen Gymnasien niemals den Enderfolg ihrer Bemühungen sehen; sie entbehren der abschließenden Maturitätsprüfung und damit der daraus fließenden Belehrung.“

Als weiteren empfindlichen Übelstand der unvollständigen Mittelschulen bezeichne ich noch die Thatsache der dadurch nothwendigen Schülerwanderung. Kaum hat der Schüler sich durch einige Jahre in den Gang einer Lehranstalt eingewöhnt, so muss er dieselbe verlassen, um die schwierige Arbeit des Eingewöhnnens von neuem zu beginnen. Dadurch wird aber nicht blos bei dem Schüler Zeit und Kraft verschwendet, sondern die neuhinzutretenden Schüler beirren auch den ruhigen Fortgang der übrigen, früheren Schüler einer Anstalt, ja sie stören selbst erheblich die Arbeit des Lehrers, namentlich wenn dieses Übel der Schülerwanderung so häufig auftritt, wie das in Ungarn leider der Fall ist. Insbesondere die höheren Classen unterliegen den Einwirkungen dieses eingewurzelten Übelstandes, gegen den die einzelnen Lehrkörper vergebens ankämpfen; nur die Strenge und Energie der obersten Unterrichtsleitung kann hier Abhilfe treffen. Denn es gehört in Ungarn, vor allem in der Hauptstadt, zu den Seltenheiten, dass ein Gymnasial-Abiturient an einer und derselben Lehranstalt alle acht Jahresclassen absolvirt hat.

Als einen tadelnswerten Umstand hebt der ministerielle Bericht des weitern

hervor, dass die Mittelschulen in Ungarn verhältnismäßig sehr ungleich vertheilt sind. Während von den Mittelschulen überhaupt je eine Lehranstalt durchschnittlich auf 1584 □*km* und 77 580 Einwohner entfällt, kommt je ein Gymnasium auf 1869·5 □*km* und 91 544 Seelen, eine Realschule aber erst auf 10 385 □*km* und 508 578 Einwohner. Noch auffallender ist diese ungleiche Vertheilung im einzelnen. Es gibt Städtchen mit 5—6000 Einwohnern, in denen zwei Gymnasien bestehen, aber weder eine Real- noch eine Bürgerschule vorhanden ist. Andere bedeutende Orte, wie z. B. die Municipalstadt Werschetz mit 22 329 Einwohnern, der Markt Apatin mit 12 000 Einwohnern, die Stadt Csongrád mit 17 800 Einwohnern u. a. haben gar keine Mittelschulen. „Das Streben muss also dahin gerichtet sein, einen Theil der unvollständigen Gymnasien, insbesondere die schwächeren Lehranstalten dieser Art, in Realschulen und die noch weniger leistungsfähigen in Bürgerschulen umzuwandeln. Diejenigen aber (und nur diese allein), welche dem Interesse einer ganzen Gegend oder Staatsinteressen dienen, namentlich die 6classigen Gymnasien, sind zu vollständigen 8classigen Obergymnasien zu ergänzen.“ Die Bewegung in diesen beiden Richtungen ist bereits im Zuge und man darf hiervon günstige Resultate erwarten.

Freilich besitzen die Real- und Bürgerschulen nach wie vor die Gunst des Publicums nur in geringem Grade. Die Macht der Gewohnheit drängt nach den Gymnasien, umso mehr, als der wolthätige Einfluss der Real- und Bürgerschulen noch immer wenig augenfällig ist. Freilich wirken auf diese falsche Richtung des ungarischen Publicums außer der Gewohnheit noch manche andere Umstände ein. Ich habe in diesen Blättern vor vier Jahren darauf hingewiesen*), dass außer den ungünstigen materiellen Verhältnissen (man denke an das Jahr 1873!) auf den schwachen, ja fortwährend abnehmenden Besuch der Realschulen noch anderweitige Factoren wirksam seien. Als solche bezeichnete ich: die Erhöhung der Jahresclassen von sechs auf acht Jahrgänge, die geringen Lebensaussichten des Realschul-Abiturienten, die Vorliebe des ungarischen Volkes für das „Lateinerthum“ und die Sucht, „Beamter“ zu werden, die leidenschaftliche Bekämpfung der Realschule in einem Theile der Tagespresse, sowie die schwankende Unterstützung von Seiten der leitenden Kreise.

Einzelnes ist seitdem besser geworden: namentlich muss die Entschiedenheit, mit welcher die Unterrichtsverwaltung gegenwärtig sich der Realschule annimmt und dieselbe zu befördern sucht, lobend anerkannt werden. Das Mittelschulgesetz vom Jahre 1883 sucht gleichfalls die Lebensaussichten der Realschüler zu erweitern, wie ich das im „Pädagogium“ 1885 (Octoberheft) bereits besprochen habe. Es zeigt sich denn auch in der Frequenz der Realschulen neustens wieder eine Zunahme, worüber weiter unten das Nähere mitgetheilt wird.

Ich betrachte die Realschule keineswegs als ein Übel, sondern ich erkenne in ihr ein nothwendiges Product der culturellen Entwicklung auf technischem und mercantilem Gebiete. Der Hauptfehler in der Organisation und demnach auch in der Tendenz und Leistungsfähigkeit der Real-

*) Vgl. den Aufsatz: „Die Realschulfrage in Ungarn“ im „Pädagogium“ 1882. V. Jahrg., I. Heft, S. 28 ff.

schulen dies- und jenseits der Leitha liegt meines Erachtens darin, dass man die Realschule zumeist nur im Lichte einer Concurrenzanstalt, einer Rivalin des Gymnasiums betrachtet und übersieht, dass beide Schulkategorien ganz verschiedenen Lebensinteressen zu dienen haben. Die Mannigfaltigkeit in der Ausgestaltung des modernen Culturlebens bedingt auch eine entsprechende Verschiedenheit in der geistigen Vorbildung. Die vielgepriesene „einheitliche Mittelschule“ halte ich für nicht realisirbar, mindestens nicht im heutigen Stadium unseres Culturlebens. Der praktische Schul- und Staatsmann hat jedoch den Ansprüchen der Gegenwart Rechnung zu tragen; die „pädagogische Zukunftsmusik“ möge den Theoretikern überlassen bleiben.

Ungarn (mit Siebenbürgen) besitzt gegenwärtig (wie erwähnt) 177 Mittelschulen; im Jahre 1869 war deren Anzahl bloß 168, und zwar zerfallen obige 177 Mittelschulen in 150 Gymnasien (im Jahre 1869: 146 = 86·9 $\frac{0}{0}$) und in 27 Realschulen (1869: 22 = 13·1 $\frac{0}{0}$). Das Verhältnis dieser beiden Mittelschulen im Jahre 1885 war 84·8 $\frac{0}{0}$ zu 15·2 $\frac{0}{0}$, hat sich also zu Gunsten der Realschulen um einiges gebessert. Die Gymnasien waren

	im Jahre 1869	im Jahre 1885
Ober- oder vollständige . . .	68	86 + 18
Unter- oder unvollständige . . .	78	64 — 14
Zusammen	146 Gymnasien	150 Gymnasien.

Die Realschulen waren

	im Jahre 1869	im Jahre 1885
Ober- oder vollständige . . .	5	21 + 16
Unter- oder unvollständige . . .	17	6 — 11
Zusammen	22 Realschulen	27 Realschulen.

Ihrem Charakter gemäß zerfallen die Mittelschulen in

a) eigentliche Staats-Anstalten	26
b) vom Staate subventionirte Anstalten	18
c) Communal-Anstalten	9
d) königl. kathol. Anstalten	11
e) römisch-katholische Anstalten	48
f) armenisch- „	2
g) griechisch- „	2
h) griechisch-orientalische „	4
i) evangelische Anstalten (Helvet. Conf.)	28
k) „ „ (Angsb. „)	24
l) unitarische Anstalten	2
m) Privat-Anstalten	3

Zusammen 177 Mittelschulen.

In diesen Mittelschulen bestanden im Jahre 1885 insgesamt 1230 Classen (Jahrgänge), so dass außer den ordentlichen 8 Jahresclassen einer vollständigen Mittelschule an 23 dieser Anstalten noch 53 Parallelclassen errichtet waren. Es befanden sich darunter 19 Gymnasien mit 41 und 4 Realschulen mit 12 Parallelclassen. Das Mittelschulgesetz schreibt vor, dass in einem Lehrzimmer höchstens 60 Schüler anwesend sein dürfen; sobald diese Zahl durch drei Jahre überschritten wird, muss für die betreffende Classe eine Parallelclassen errichtet werden.

Hinsichtlich der Unterrichtssprache führt der ministerielle Bericht folgende Kategorien an: In den 177 Mittelschulen war die Lehrsprache:

1. ausschließlich ungarisch	in 105 Gymnasien	und 19 Realschulen,
2. " deutsch	" 6 " "	1 " "
3. " rumänisch	" 2 " "	1 " "
4. zweisprachig*)	" 21 " "	4 " "
5. dreisprachig**)	" 16 " "	2 " "

Zusammen 150 Gymnasien 27 Realschulen.

Einsprachig sind also 124 oder 75·7 %₀, zweisprachig 25 oder 14·1 %₀, und dreisprachig 18 oder 10·2 %₀ der Mittelschulen.

In Bezug auf die unmittelbare Leitung und Beaufsichtigung scheiden sich die ungarischen Mittelschulen in zwei Gruppen: a) der Leitung des Ministeriums unterstehen 93 Gymnasien und 24 Realschulen, zusammen 117 oder 66 %₀ der Mittelschulen; b) der Leitung der autonomen Confessionen 57 Gymnasien und 3 Realschulen, also 60 oder 34 %₀ der Mittelschulen.

Die Frequenz der Mittelschulen ist in Ungarn innerhalb der letzten Jahre in fortdauernder Zunahme begriffen. Sie betrug zu Anfang des Schuljahres 1884/5 in beiden Mittelschulen zusammen 42 937 Schüler, war also gegen das Vorjahr um 432 Schüler gestiegen. Im Jahre 1869 zählte man nur 38 138 Mittelschüler, die Vermehrung ist demnach 4 799 Schüler oder 12·6 %₀. Scheidet man jedoch die Frequenz der Gymnasien von jener der Realschulen, so zeigen sich sofort bedeutende Verschiedenheiten. Die Gymnasialfrequenz betrug

im Jahre 1869	. . . . .	34 839 Schüler,
" " 1870	. . . . .	32 898 "
" " 1873	. . . . .	27 220 "
" " 1874	. . . . .	26 273 "
" " 1875	. . . . .	27 144 "
" " 1880	. . . . .	34 947 "
" " 1885	. . . . .	37 448 "

Der tiefste Stand war sonach im Jahre 1874 mit nur 26 273 Gymnasialschülern eingetreten; mit dem Jahre 1875 beginnt dann wieder eine ebenso continuirliche Zunahme, die bis zum Jahre 1885 den bisherigen Höchststand erreicht hat. Von 1874—1885 beträgt das Wachstum in der Gymnasialfrequenz die enorme Höhe von 11 175 Schülern oder 42·4 %₀.

Eine völlig verschiedene Entwicklung zeigt der Realschulbesuch. Im Jahre 1869 wies derselbe allerdings nur 3 299 Schüler auf, aber von da ab hob sich die Frequenz von Jahr zu Jahr; sie war

*) Und zwar:

- a) deutsch-ungarisch oder ungarisch-deutsch in 15 Gymnasien und 4 Realschulen;
- b) ungarisch-rumänisch in 2 Untergymnasien;
- c) ungarisch-slovakisch in 1 Untergymnasium;
- d) ungarisch-serbisch in 2 Obergymnasien;
- e) italienisch-ungarisch in 1 Obergymnasium.

**) Und zwar:

- a) ungarisch-deutsch-slovakisch in 4 Gymnasien und 2 Realschulen;
- b) ungarisch-deutsch-rumänisch in 3 Obergymnasien;
- c) ungarisch-deutsch-serbisch in 1 Obergymnasium.

im Jahre 1870 .	4128 Schüler,	im Jahre 1879 .	5702 Schüler,
" " 1871 .	5472 "	" " 1880 .	5427 "
" " 1872 .	6730 "	" " 1882 .	4972 "
" " 1873 .	7310 "	" " 1883 .	5469 "
" " 1874 .	8086 "	" " 1885 .	5489 "
" " 1875 .	7197 "		

Der höchste Stand der Realschulfrequenz fällt sonach mit dem Tiefstand der Gymnasialschüler im Jahre 1874 zusammen. Seither sank bis 1882 die Zahl der Realschüler um 3114 Schüler oder 38·5 $\%$. Mit dem Jahre 1883 beginnt neuerdings eine langsame Zunahme im Besuche der Realschulen. Dieselbe beträgt im Jahre 1885 gegen das Jahr 1882 die Anzahl von 517 Schülern oder 10·4 $\%$. Der Status in der Realschulfrequenz hat im Jahre 1885 nur mit 17 Schülern die Höhe vom Jahre 1871 überschritten, aber das Maximum vom Jahre 1874 noch lange nicht erreicht. Es besuchten die Realschulen in Ungarn im Jahre 1885 nm 2597 Schüler weniger als im Jahre 1874. Hoffentlich wird die seit 1883 eingetretene Steigung in der Frequenz dieser realistischen Mittelschulen in dauernder Weise sich behaupten. *)

Wie oben erwähnt, war die Zahl der zu Beginn des Schuljahres 1884/5 eingeschriebenen Schüler in den Mittelschulen 42 937 und zwar in den 150 Gymnasien 37 448 Schüler oder 87·21 $\%$, in den 27 Realschulen 5489 Schüler oder 12·79 $\%$ der Mittelschüler. Da die Zahl der Classen 1230 betrug, so entfielen von den Eingeschriebenen auf eine Classe durchschnittlich 34—35 Schüler. Die Gymnasien allein besaßen 1025, die Realschulen 205 Classen, so dass bei jenen auf eine Classe je 36—37, bei diesen nur 28—29 Schüler kamen. Die schwächere Frequenz der Realschulen ist somit auch aus diesen Zahlen ersichtlich.

Sehr beträchtlich ist die Anzahl der im Laufe des Schuljahres austretenden Schüler. Von den 42 937 eingeschriebenen Schülern des Jahres 1884/5 beendigten nur 37 947 Schüler das Schuljahr; die Zahl der Ausgetretenen betrug 4990 Schüler oder 11·62 $\%$, und zwar 250 oder 0·59 $\%$ wurden ausgeschlossen, 121 oder 0·30 $\%$ starben und 4619 oder 10·73 $\%$ aller Schüler blieben aus unbekanntem Gründen vom Unterrichte weg. Die Austrittstendenz ist bei den Gymnasien absolut und relativ weit stärker als bei den Realschulen; bei ersteren betrug sie im Jahre 1884/5 4539 Schüler oder 12·12 $\%$ aller Gymnasialschüler; bei letzteren 451 Schüler oder 8·21 $\%$ aller Realschüler.

Von den am Schlusse des Schuljahres Verbliebenen waren 37 086 Schüler oder 97·73 $\%$ öffentliche und 861 oder 2·27 $\%$ Privatschüler. In den Gymnasien war die Zahl der öffentlichen Schüler 32 124 oder 97·61 $\%$, der Privatschüler 785 oder 2·39 $\%$; in den Realschulen kamen auf 4962 öffentliche Schüler = 98·49 $\%$ nur 76 Privatschüler = 1·51 $\%$. Unter den 37 947 Mittelschülern bezahlten das Schulgeld 29 118 Schüler oder 76·73 $\%$, theilweise befreit waren 860 Schüler oder 2·27 $\%$, gänzlich befreit 7969 oder 21·0 $\%$. Mit Stipendien waren im Schuljahre 1884/5 insgesamt 2930

*) Vgl. über die früheren statistischen Verhältnisse der ungarischen Mittelschulen meine „Statistik des Königreiches Ungarn“ (Stuttgart, 1877), S. 643; dann das „Ungarische Unterrichtswesen im Jahre 1877“ (Budapest, 1879) und „Die ungarischen Gymnasien“ (Budapest, 1881).

Schüler oder 7·72 % aller Schüler beteiligt. Eine sonstige materielle Unterstützung empfangen 8355 Schüler oder 22·0 %. Die Stipendien betragen an den Gymnasien 167 169 fl. (auf einen Stipendisten 66·8 fl.), an den Realschulen 13 827 fl. (auf einen Stipendisten 49·7 fl.); die Unterstützungen waren dort 200 810 fl. (ein Unterstützter erhielt 27·8 fl.), hier 11 307 fl. (ein Unterstützter empfing 9·9 fl.).

Auf die acht Jahresclassen vertheilt kamen von den 37947 Schülern am Schlusse des Schuljahres 1884/5

auf die erste Classe	9130 Schüler	=	24·06 %
„ „ zweite „	6802 „	=	17·92 %
„ „ dritte „	5589 „	=	14·73 %
„ „ vierte „	4849 „	=	12·78 %
„ „ fünfte „	3433 „	=	9·05 %
„ „ sechste „	3054 „	=	8·05 %
„ „ siebente „	2615 „	=	6·89 %
„ „ achte „	2475 „	=	6·61 %

Scheidet man diese Classenfrequenz nach der Schulkategorie, so erhält man

	in den Gymnasien		in den Realschulen	
I. Classe .	7591 Schüler	= 23·09 %	1539 Schüler	= 30·57 %
II. „ .	5677 „	= 17·25 %	1125 „	= 22·33 %
III. „ .	4767 „	= 14·49 %	822 „	= 16·31 %
IV. „ .	4263 „	= 12·95 %	586 „	= 11·63 %
V. „ .	3135 „	= 9·52 %	298 „	= 5·91 %
VI. „ .	2800 „	= 8·51 %	254 „	= 5·04 %
VII. „ .	2387 „	= 7·25 %	228 „	= 4·52 %
VIII. „ .	2289 „	= 6·95 %	186 „	= 3·69 %
Zusammen	32909 Schüler	= 100·0 %	5038 Schüler	= 100·0 %

Die Abnahme bei den Realschülern ist mit den aufsteigenden Classen eine weit bedeutendere als bei den Gymnasialschülern; die letzteren zeigen zwischen der ersten und der achten Classe nur eine Differenz von 16·14 %; die ersteren aber von 26·88 %.

Indem wir aus räumlichen Rücksichten weitere Details übergehen, wenden wir uns zu den wichtigen Momenten der Confessionalität, der Nationalität und der Sprachkenntnisse der Schüler in den Mittelschulen Ungarns.

Was zunächst die Confession anbelangt, so waren am Schlusse des Schuljahres 1884/5

römische Katholiken	17 286 Schüler	=	45·55 %
griechische „	1 620 „	=	4·27 %
Griechisch-orientalische „	1 831 „	=	4·82 %
Evangelische (Helvet. Conf.)	5 200 „	=	13·70 %
„ (Augsb. Conf.)	4 200 „	=	11·07 %
Unitarier	259 „	=	0·68 %
Israeliten	7 551 „	=	19·89 %

Zusammen 37 947 Schüler = 100·0 %.

Vergleicht man die Theilnahme der Confessionen am Besuche der Mittelschulen mit ihrer numerischen Stellung in der Gesamtbevölkerung des Landes,

so bleiben die römischen Katholiken um 1·67⁰/₀, die griechischen Katholiken um 6·56⁰/₀, die Griechisch-orientalischen um 9·29⁰/₀ und die Evangelischen Helvet. Confession um 1·04⁰/₀ hinter ihrer Position in der Bevölkerung zurück; dagegen sind die Evangelischen Augsburg. Confession am Mittelschulbesuche um 2·99⁰/₀, die Unitarier um 0·28⁰/₀, die Israeliten aber um 15·35⁰/₀ stärker betheiligt, als es ihre numerische Stellung unter der Einwohnerschaft andeuten würde. Die Israeliten besuchen somit relativ am meisten die Mittelschulen in Ungarn. Auch in absoluter Hinsicht folgen sie unter allen Confessionen an zweiter Stelle.

Auf die beiden Mittelschularten vertheilt, ergeben sich folgende confessionelle Verschiedenheiten unter den Schülern.

Es waren	in den Gymnasien	in den Realschulen
römische Katholiken .	15270 Schüler = 46·40 ⁰ / ₀	2016 Schüler = 40·02 ⁰ / ₀
griechische „	1600 „ = 4·88 ⁰ / ₀	20 „ = 0·39 ⁰ / ₀
Griechisch-Orientalische	1674 „ = 5·09 ⁰ / ₀	157 „ = 3·11 ⁰ / ₀
Evangel. (Helvet. Conf.)	4952 „ = 15·05 ⁰ / ₀	248 „ = 4·92 ⁰ / ₀
„ (Augsb. „)	3624 „ = 11·01 ⁰ / ₀	576 „ = 11·43 ⁰ / ₀
Unitarier	241 „ = 0·73 ⁰ / ₀	18 „ = 0·36 ⁰ / ₀
Israeliten	5548 „ = 16·31 ⁰ / ₀	2003 „ = 39·76 ⁰ / ₀
Zusammen	32909 Schüler = 100·0 ⁰ / ₀	5038 Schüler = 100·0 ⁰ / ₀

Nicht minder interessant sind die Sprachverhältnisse der Mittelschüler. Nach der Muttersprache waren am Ende des Schuljahres 1884/5

Magyaren (Ungarn)	27 130 Schüler =	71·5 ⁰ / ₀
Deutsche	5 892 „ =	15·5 ⁰ / ₀
Rumänen	2 163 „ =	5·7 ⁰ / ₀
Italiener	132 „ =	0·3 ⁰ / ₀
Slovaken	1 626 „ =	4·3 ⁰ / ₀
Serbokroaten	719 „ =	1·9 ⁰ / ₀
Ruthenen	113 „ =	0·3 ⁰ / ₀
Anderssprachige	172 „ =	0·5 ⁰ / ₀
Zusammen	37 947 Schüler =	100·0 ⁰ / ₀

In der Gesamtbevölkerung von Ungarn-Siebenbürgen machen nach der letzten Volkszählung (1880) die Magyaren 44·91, die Deutschen 13·09, die Slovaken 13·04, die Rumänen 16·93, die Ruthenen 2·50, die Serbokroaten 4·41⁰/₀ der Population aus. Darnach überschreiten unter den Mittelschülern nur Magyaren und Deutsche ihren Status in der Gesamtbevölkerung; alle übrigen Völkerstämme bleiben weit unter ihrer numerischen Stellung zurück. Auf die hohe Ziffer der magyarischen Mittelschüler ist der Umstand von wesentlichem Einflusse, dass die meisten jüdischen Schüler sich als Magyaren bekennten.

Was die Sprachkenntnisse der Mittelschüler anbelangt, so zeigt es sich, dass von den 37 947 Schülern 36 441 oder 96⁰/₀ der ungarischen Sprache mächtig waren, und zwar besaßen diese Kenntnis in den Gymnasien 95·6⁰/₀, in den Realschulen 98·6⁰/₀ der Schüler. Bloss Einsprachige gab es an den Gymnasien 15572 Schüler, an den Realschulen 1069 Schüler, zusammen 16 641 Schüler oder 43·6⁰/₀. Die Mehrsprachigkeit ist sonach in der Majorität.

Wieder überschlagen wir aus Gründen des uns zur Verfügung stehenden Raumes einige Capitel des ministeriellen Berichtes über das Alter und die Zuständigkeit, resp. Herkunft und Geburtsort der Mittelschüler*) und gehen auch rasch an dem Abschnitte über die Classification der Schüler nach ihrem sittlichen Betragen vorbei, indem wir nur anmerken, dass von 37 449 classificirten Schülern 62·7% die Classennote „gut“, 34·2% den „Vorschriften gemäß“, 2·9% „weniger vorschriftsmäßig“ und 0·2% die Note „schlecht“ erhalten haben. Ebenso begnügen wir uns mit den kurzen Daten, dass an den Gymnasien 3111, an den Realschulen 415 Disciplinarfälle verhandelt wurden; Schulversäumnisse begingen im Gymnasium 6290 Schüler (19·6%), in der Realschule 766 Schüler (15·5%); die Zahl der nichtentschuldigten Schulversäumnisse betrug dort 4·3%, hier 2·5% aller Versäumnisse. Erkrankungen gab es in den Gymnasien 33 353 Fälle (= 1·03 Fälle auf je 1 Gymnasialschüler), in den Realschulen 6372 Fälle (= 1·3 auf 1 Realschüler).

Ein besonderes Interesse hat die Rubrik über die bürgerliche Stellung und Beschäftigung der Eltern der Schüler in den Mittelschulen. Danach ergeben sich folgende Verhältnisse. Es waren unter den Eltern

	der Gymnasial-	der Realschüler
Selbstständige Naturproducenten	20·2%	11·1%
Selbstständige Handels- und Gewerbetreibende	32·1%	53·6%
Staats- und Gemeindebeamte	18·8%	12·0%
Privatbeamte	6·9%	7·6%
Andere intelligente Berufsarten	17·5%	9·8%
Diener	5·2%	6·0%

Daraus ist zu ersehen, dass die Naturproducenten, die öffentlichen Beamten und die sonstigen intelligenten Berufsarten das Gymnasium mehr bevorzugen, während die Realschule von den Industriellen, Kaufleuten und sonstigen Unternehmern in hervorragender Weise frequentirt wird.

Der ministerielle „Bericht“ beschäftigt sich auch mit dem statistischen Ausweise über den unterrichtlichen Erfolg an den beidartigen Mittelschulen. Wir freuen uns dabei des mit unserer früher geäußerten Ansicht übereinstimmenden Bekenntnisses, dass „die statistischen Zahlen die Intensivität des Unterrichts niemals mit Bestimmtheit zeigen können, denn die hohe Ziffer des guten Erfolges ist oft das Resultat geringer Ansprüche. Das Maß der Intensivität des Unterrichts lässt sich überhaupt durch Zahlen nicht ausdrücken; in dieser Beziehung gibt nur die unmittelbare Erfahrung den erforderlichen Aufschluss.“ Wie nun der Minister meldet, werden solche Erfahrungen fortwährend gesammelt und auf Grund derselben kann man behaupten, dass die Intensivität des Unterrichts in den ungarischen Mittelschulen in der Zunahme begriffen ist. Ein Beweis des correcteren Verfahrens der Lehranstalten bestehe auch darin, dass bei einigen confessionellen Mittelschulen, die in Bezug auf die Strenge und Gewissenhaftigkeit der Prüfungen nicht im besten Rufe gestanden

*) Hinsichtlich des Alters der Schüler fügen wir mindestens in der Note bei, dass unter den 9130 Schülern der I. Classe nur 1809 im Alter von 9—10 Jahren standen; in der VIII. Classe waren 529 Schüler im Alter von 16—17 Jahren; die Mehrzahl der Mittelschul-Abiturienten stand im Alter von 18 Jahren und darüber.

sind, die dahin strömende Zahl der Privatschüler in jüngster Zeit bedeutend abgenommen habe.

Im Schuljahre 1884/5 wurden von 42 937 Schülern 37 086 öffentliche und 861 Privatschüler, also zusammen 37 947 Mittelschüler am Jahreschlusse der vorgeschriebenen Prüfung unterzogen. Das Resultat war: Es erhielten aus allen ordentlichen Lehrgegenständen

a) vorzügliche Classennoten	3 037 Schüler	=	8·03 %
b) gute	7 743	"	= 20·40 %
c) genügende	18 559	"	= 48·90 %
	Zusammen 29 339 Schüler	=	77·33 %

Ungenügende Classennoten erhielten

a) aus einem Lehrgegenstände	3 727 Schüler	=	9·82 %
b) „ zwei Lehrgegenständen	1 920	"	= 5·05 %
c) „ mehreren	2 961	"	= 7·80 %
	Zusammen 8 608 Schüler	=	22·67 %

Das Resultat ist also im allgemeinen ein befriedigendes, da mehr als drei Viertel der Schüler anstandslos in die nächsthöhere Classe aufsteigen konnten. Die ungenügende Classennote aus einem Gegenstände berechtigt zu einer Nachtragsprüfung am Anfange des folgenden Schuljahres; zu einer solchen Prüfung ist bei einem Schüler mit zwei ungenügenden Classennoten die Erlaubnis des Ministeriums, resp. der obersten confessionellen Schulbehörde vonnöthen. Schüler mit mehr als zwei ungenügenden Classennoten sind, falls sie die Schule weiter besuchen wollen, unbedingt zur Wiederholung der Classe verpflichtet. Mehr als einmal kann keine Classe wiederholt werden.

Nach den beiden Mittelschulkategorien hin im Schuljahre 1884/5 die Prüfungsergebnisse aus den ordentlichen Lehrfächern

	in den Gymnasien		in den Realschulen	
a) vorzüglich	2833 Schüler	= 8·61 %	204 Schüler	= 4·05 %
b) gut	6918	= 21·02 %	825	= 16·39 %
c) genügend	15 731	= 47·80 %	2 828	= 56·13 %
	Zusammen 25 482 Schüler	= 77·43 %	3 857 Schüler	= 76·57 %

Ungenügend

a) aus einem Gegenstand	3 226 Schüler	= 9·80 %	501 Schüler	= 9·94 %
b) „ zwei Gegenständen	1 672	= 5·08 %	248	= 4·92 %
c) „ mehreren	2 529	= 7·69 %	432	= 8·57 %
	Zusammen 7 427 Schüler	= 22·57 %	1 181 Schüler	= 23·43 %

Wie diese Zahlen lehren, scheint der unterrichtliche Erfolg in den Gymnasien günstiger zu sein; doch darf man diese Folgerung schon deshalb nicht machen, weil ja jene besseren Zahlverhältnisse der Gymnasien ihre Entstehung auch der grösseren Nachsicht bei den Prüfungen verdanken können. Im Vergleiche mit dem Schuljahre 1882/3 beendigten im Jahre 1884/5 im allgemeinen weniger Schüler mit genügendem Erfolge die Mittelschulen. Es ist dieser Umstand vielleicht der strengeren Controle, die seit dem Mittelschulgesetze im Jahre 1883 allenthalben geübt wird, zuzuschreiben und es müsste in diesem Falle das weniger günstige Prüfungsergebnisse als ein erfreuliches Symptom eingetretener Besserung betrachtet werden.

Von besonderem Interesse für die Beurtheilung der Leistungsfähigkeit

der Mittelschulen sind die Maturitäts- oder Reifeprüfungen, deren sich jeder Abiturient eines vollständigen Gymnasiums oder einer Realschule unterziehen muss, falls er eine Hochschule besuchen oder auch nur die Vergünstigung des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes in der Armee genießen will.

Im Jahre 1884/5 wurde die Maturitätsprüfung an 85 Gymnasien und an 21 Realschulen, somit an 106 Mittelschulen abgehalten. Zu diesen Prüfungen erschienen insgesamt 2668 Examinanden. Bekanntlich besteht die Reifeprüfung aus zwei streng geschiedenen Abtheilungen: aus der schriftlichen und aus der mündlichen Prüfung; wer die erstere nicht besteht, kann zur letzteren nicht zugelassen werden. Von den 2668 Examinanden bestanden 2448 oder 91·8 % das schriftliche Examen; 220 oder 8·2 % fielen hier durch. Unter den 2448 zur mündlichen Prüfung Zugelassenen reussirten 2095 Examinanden oder 85·6 %, während 352 oder 14·4 % zurückgewiesen wurden. Unter den Examinanden waren 2463 Gymnasial- und 205 Realschul-Abiturienten. Bei den Gymnasiasten gelang die schriftliche Prüfung 2265 oder 92·0 %, bei den Realschülern 189 oder 89·3 %; bei der mündlichen Prüfung fielen dort 337 oder 14·9 %, hier 16 oder 18·6 %. Also auch hier ergaben die Prüfungen bei den Gymnasialschülern befriedigendere Resultate. Vergleicht man jedoch die Gesamtergebnisse beider Schularten miteinander, so findet man, dass von den 2463 Gymnasial-Abiturienten 1928 oder 78·7 %, von den Realschul-Abiturienten 167 oder 81·5 % der Examinanden das Reife-Examen bestanden haben.

Die 177 Mittelschulen besaßen im Schuljahre 1884/5 zur Ertheilung des ordentlichen Unterrichts in 166 eigenen und 11 gemietheten Schulgebäuden zusammen 3998 Lehrzimmer, Zeichensäle und andere Unterrichtslocalitäten. Die ungarischen Mittelschulen verfügten großentheils über ausreichende Lehrräume; ungefähr 72 % dieser Anstalten waren damit hinlänglich versehen; dagegen besaßen nur 101 Schulen dieser Art oder 57 %, die zum Turnen und zur körperlichen Bewegung in den Unterrichtspausen nöthigen Vorkehrungen. Die Regierung ist entschlossen, auf die Herstellung zweckmäßiger und auch vom hygienischen Standpunkte entsprechender Schulbauten ein besonderes Augenmerk zu richten, damit die in dieser Beziehung ebenfalls strengen Vorschriften des Mittelschulgesetzes allmählich von sämmtlichen Schulerhaltern erfüllt werden.

In Bezug auf die zum Unterrichte erforderlichen Lehrmittel meldet der „Bericht“ des Ministers, dass von den 177 Mittelschulen ungefähr 160 oder 90·4 % mehr oder weniger mit denjenigen Hilfsmitteln versehen seien, die zur Veranschaulichung und zur Erklärung des Unterrichts dienen. Es würde uns zu weit führen, wollten wir den Ausweisen über diese Lehrmittelsammlungen ins Detail folgen. Wir begnügen uns mit den allgemeinen Daten, denen zufolge 141 Mittelschulen oder 80 % mit den nöthigen Lehrbehelfen vollständig ausgerüstet sind; die übrigen Anstalten entbehren zwar ebenfalls dieser Behelfe nicht, nur sind sie damit in diesem oder jenem Punkte schwächer versehen. Lehrerbibliotheken gibt es in 167 Mittelschulen: darin befinden sich 491 931 Werke mit 809 242 Bänden; Jugendbibliotheken haben 171 Anstalten mit 121 326 Bänden. Auf die Vermehrung der Lehrmittel und Bibliotheken wurden im Jahre 1884/5 an den ministeriellen Lehranstalten 78 574 fl., an den autonomen confessionellen 23 797 fl., zusammen 102 371 fl. verwendet.

An den 177 Mittelschulen wirkten im letztgenannten Schuljahre in 1230 Lehrkursen und bei 37 947 Schülern insgesamt 2678 Professoren und Lehrer, und zwar 1605 ordentliche Professoren = 59·9 $\frac{0}{100}$, 324 Supplenten oder 12·1 $\frac{0}{100}$, 125 Stundengeber oder 4·7 $\frac{0}{100}$, 442 Religionslehrer oder 16·8 $\frac{0}{100}$ und 182 Lehrer der außerordentlichen Lehrgegenstände oder 6·8 $\frac{0}{100}$. Als solche außerordentliche Lehrgegenstände wurden gelehrt: französische (im Gymnasium), lateinische (in der Realschule), englische oder eine andere Sprache, Stenographie, Freihandzeichnen (am Gymnasium), Modelliren (in der Realschule), Gesang, Musik, naturkundliche Übungen, Fechten. Auf das Gymnasium entfallen von den Lehrkräften 2193, auf die Realschule 485, und zwar gibt es

	in den Gymnasien	in den Realschulen
ordentliche Professoren	1303 = 59·4 $\frac{0}{100}$	302 = 62·3 $\frac{0}{100}$
Supplenten	290 = 13·3 $\frac{0}{100}$	34 = 7·0 $\frac{0}{100}$
Stundengeber	108 = 4·9 $\frac{0}{100}$	17 = 3·5 $\frac{0}{100}$
Religionslehrer	332 = 15·1 $\frac{0}{100}$	110 = 22·7 $\frac{0}{100}$
Lehrer der außerord. Fächer	160 = 7·3 $\frac{0}{100}$	22 = 4·5 $\frac{0}{100}$
Zusammen 2193 Lehrkr. = 100·0 $\frac{0}{100}$	485 Lehrkr. = 100·0 $\frac{0}{100}$	

Wie man aus obigen Ziffern ersieht, lehren an den Realschulen relativ weit mehr ordentliche Professoren als an den Gymnasien. Auf je einen ordentlichen Lehrkurs kommen in den Gymnasien 1·28, in den Realschulen 1·47 ordentliche Professoren und dort je 25—26, hier nur 16—17 Schüler. Diese günstigeren Verhältnisse zwischen Lehrer und Schüler sind sicherlich nicht ohne Einfluss auf den unterrichtlichen Erfolg.

Vom Gesichtspunkte der Lehramtsbefähigung begegnet man noch manchen misslichen Verhältnissen, wie solche in Zeiten des Überganges nicht anders möglich sind. Unter den 2678 Mittelschullehrern besitzen nur 1784 oder 66·6 $\frac{0}{100}$ ein Lehrbefähigungsdiplom; ohne ein solches Diplom waren 894 oder 33·4 $\frac{0}{100}$ dieser Lehrer. Von den 1784 diplomirten Lehrkräften wirkten 1355 oder 76 $\frac{0}{100}$ in den Gymnasien und 429 oder 24 $\frac{0}{100}$ in den Realschulen. Das Bedauerliche ist, dass selbst unter den ordentlichen Professoren 393 oder 24·5 $\frac{0}{100}$ kein Lehrbefähigungszeugnis besitzen, also kein Lehrexamen bestanden haben. Unter den Supplenten hat sogar die Mehrzahl (50·3 $\frac{0}{100}$) kein Lehrdiplom. Noch übler stellt sich dieses Verhältnis, wenn man die ordentlichen Lehrfächer und deren Lehrer in Betracht zieht. Darnach wurden diese Lehrfächer von 2496 Lehrkräften vorgetragen. Davon besaßen 1870 Lehrer oder 74·9 $\frac{0}{100}$ ein Diplom, 626 oder 25·1 $\frac{0}{100}$ waren ohne dasselbe. An den ungarischen Mittelschulen hat also noch immer mehr als ein Viertel der die ordentlichen Lehrfächer unterrichtenden Lehrkräfte kein Professorats-Examen abgelegt und kein Lehrdiplom erhalten.

Von diesen 2496 Lehrenden waren 1493 weltlichen und 1003 geistlichen Standes; unter den Weltlichen waren 1203 oder 80·6 $\frac{0}{100}$, unter den Geistlichen nur 614 oder 61·3 $\frac{0}{100}$ Diplomirte. Die approbirten weltlichen Lehrkräfte überragen demnach die geistlichen um 29·8 $\frac{0}{100}$. Die geistlichen Professoren machen an den Gymnasien 44·3 $\frac{0}{100}$, an den Realschulen aber bloß 10·1 $\frac{0}{100}$ der Lehrenden aus.

An dieser Stelle gedenken wir in Kürze noch der Vorbildung für das Mittelschul-Lehramt. Diesem Zwecke dienen vor allem die philosophischen

Facultäten an den beiden Universitäten zu Budapest und Klausenburg. An jeder dieser Facultäten besteht ein „Professoren-Bildungsinstitut“, von denen das in Budapest mit einer „Übungsschule“ (ein Gymnasium mit „wechselnden“ Classen) verbunden ist. Die Frage der beruflichen Heranbildung der Lehrkräfte für die Mittelschulen bildet bekanntlich fortdauernd den Gegenstand der Discussion in Fachkreisen und Fachzeitschriften und das Object für Experimente staatlicher Schulverwaltungen. In Ungarn hat man in dieser Beziehung innerhalb der letzten zwei Decennien schon mancherlei Versuche unternommen; doch keiner derselben scheint die oberste Unterrichtsleitung zu befriedigen, denn der Minister spricht sich in seinem neuesten „Berichte“ dahin aus, dass auch der gegenwärtige Zustand keineswegs entsprechend sei. Die betreffenden Bildungsinstitute besitzen gegenwärtig eine überaus lose innere Organisation, und es sind fast nur die Honorarien der Professoren und die Stipendien der Candidaten das alleinige Band, welches innerhalb der philosophischen Facultät die Mitglieder des Lehramts-Bildungsinstitutes miteinander verbindet. Obgleich es nun unleugbar sei, dass die Vermehrung der akademischen Vorbereitungsjahre von drei auf vier Jahre und die seit der Schaffung des Mittelschulgesetzes entfaltete größere Strenge bei den Professorats-Prüfungen auf die Heranbildung und Befähigung der Mittelschullehrer erheblich eingewirkt haben, so gewinne dennoch allmählich in stets weiteren Kreisen die vom Minister schon längst betonte Ansicht mehr und mehr Zustimmung, dass nämlich die allseitig befriedigende Berufsbildung unserer Mittelschulprofessoren erst dann gesichert sein werde, wenn wir wenigstens ein, mit einem Internat verbundenes und ungefähr nach Art der französischen école normale supérieure eingerichtetes, mit der Universität in Verbindung stehendes Professoren-Bildungsinstitut besitzen werden.

Es ist also derselbe Gedanke, den Minister Trefort auch bei den Volksschullehrer-Bildungsanstalten verwirklichen will. Die Institution des Internats, welche er bei den Elementarlehrern obligatorisch zu machen die Absicht hat, soll dann auch den künftigen Gymnasial- und Realschullehrern zuteil werden. Mit dieser Erweiterung der Internats-Institution gewinnt diese aber keineswegs an Vertrauen; es mehren sich vielmehr die Bedenken, je mehr man diese Institution zu verallgemeinern sucht. Minister Trefort will ja dieses Internatswesen auch für die Mittelschulen einführen in der Hoffnung, dadurch die mangelnde gute häusliche Erziehung ersetzen zu können. Als ein Muster dieser Art von Erziehungsanstalten soll demnächst in Kaschau ein Convict für die Schüler des dortigen Obergymnasiums eingerichtet werden. Wir können an dieser Stelle auf die Bedenken des näheren nicht eingehen, ebenso halten wir unsere Einwürfe gegen die mit dem Bildungsinstitute in Budapest verbundene „Übungsschule“ zurück, indem wir uns auf die Bemerkung beschränken, dass diese „Übungsschule“ eigentlich ein Unicum ist; denn in einem Jahre hat sie die ungeraden (1, 3, 5, 7), im anderen die geraden (2, 4, 6, 8) Classen, ist also stets wechselnd, nie vollständig.*)

Bis zur Verwirklichung seiner oberwähnten Absicht, welche bedeutende Geldmittel in Anspruch nimmt, hat der Minister sich entschlossen, das an den

*) Näheres hierüber findet sich in meinem Buche: „Die ungarischen Gymnasien“ (Budapest, 1881), S. 355 ff., sowie in „Ungarisches Unterrichtswesen im Jahre 1877“ (Budapest, 1879), S. 206 ff.

deutschen Universitäten mit besonders gutem Erfolge bei der Professorenbildung angewendete Seminar-System einzuführen. Die Anfänge dieses Systems waren für Philologie, Geschichte und Geographie bereits vorhanden; von jetzt ab soll aber das System zu allgemeiner Geltung gelangen, worüber die philosophische Facultät der Budapester Universität bereits ihr Gutachten an den Minister erstattet hat.

Unseres Erachtens wird das Seminar-System zur Einführung der Candidaten in das Studium und die Praxis der Forschungsmethode seiner Fachwissenschaft wolthätig wirken, vorausgesetzt, dass der lehrende Professor selber auf dem Gebiete seiner Wissenschaft leistungsfähig ist. Auch sollte jeder im Seminar docirende Professor auf die schulmäßige Behandlung seines Gegenstandes gemäß den bestehenden Mittelschullehrplänen und Instructionen Rücksicht nehmen. Für die methodische Lehrgewandtheit in der Mittelschule selbst kann jedoch das Universitäts-Seminar nur wenig bieten; ebenso wird dieses System die pädagogische Bildung der Candidaten nur in theoretischer Hinsicht intensiver gestalten können. Zur Einführung in die Lehrpraxis ist meiner Überzeugung nach doch immer das Beste die Zuthheilung der Candidaten an die Seite tüchtiger Fachmänner im Amte, damit die Lehramtsjünger unter der Aufsicht und Führung dieser erprobten Männer die Arbeit in der Schule selbst (nicht in dem künstlichen Snrrogat einer „Übungsschule“) erlernen. Dem geistig tüchtig vorgebildeten Jünglinge wird die Aneignung des praktischen Lehrgeschickes und namentlich auch die Aufrechterhaltung und rationelle Handhabung der Schuldisciplin bei solcher Leitung nur geringe Schwierigkeiten verursachen, namentlich dann, wenn er mit den theoretischen Grundsätzen und Lehren der Pädagogik und Didaktik schon vertraut ist. Die Meisterschaft wird er in dem „Probefahr“ allerdings auch nicht erlangen; diese gewinnt man überhaupt nur durch langjährige Übung und fortgesetztes Beobachten, Nachdenken und Vergleichen. Man „lernt nicht nur lehrend“, sondern man lernt auch das Lehren selbst nur durch das Lehren. Unter den vorhandenen qualificirten Lehrkräften Ungarns bestehen gegenwärtig auch sonst erhebliche Ungleichheiten, die in ihrem Ursprunge auf die Sturmjahre 1861/2 und weiter zurückzuführen sind. Damals wurden die aus Österreich hierher entsendeten Mittelschullehrer plötzlich ihres Amtes enthoben und es sollten an ihre Stelle einheimische Lehrkräfte gesetzt werden. Daran war jedoch empfindlicher Mangel. Was that man? Wenn ein Lehrstuhl für classische Philologie nicht durch einen entsprechend vorgebildeten Bewerber zu besetzen war, so ernannte man statt dessen einen Historiker oder einen ungarischen Philologen; die Lehrstühle mussten eben ausgefüllt werden. Die Folge dieser Zwangslage war die ungleichmäßige Versehung der Lehranstalten mit den erforderlichen Lehrkräften und dieser Übelstand wirkt noch heute fort. Die Lehrkörper an den ungarischen Mittelschulen haben Überfluss an Historikern und an Lehrern für ungarische Sprache, dagegen Mangel an classischen Philologen, dann an Lehrern für deutsche und französische Sprache, sowie an Zeichenlehrern. Aber auch unter den vorhandenen Lehramtsandidaten besteht dieselbe Unverhältnismäßigkeit, weshalb der Minister beschlossen hat, die in Erledigung kommenden Stipendien für die nächste Zeit nur an Candidaten für classische Philologie, dann für deutsche und französische Sprache und fürs Zeichnen zu verleihen.

Das Mittelschulgesetz vom Jahre 1883 belässt alle jene ordentlichen Lehrer, die bei Schaffung dieses Gesetzes mindestens drei Jahre im Amte waren, ohne dass dieselben sich einer weiteren Lehrbefähigungsprüfung zu unterwerfen haben. In der Folge dürfen jedoch nur staatlich approbirte Candidaten zu ordentlichen Mittelschullehrern angestellt werden. Durch diese Concession des Gesetzes sind die bischöflichen, die Ordens- und autonom-confessionellen Lehranstalten vorläufig noch mit Lehrkräften ausreichend versehen. Das wird aber nicht lange dauern. Schon heute leiden unter den geistlichen Lehrorden die Piaristen an einem zunehmenden Mangel von Individuen, so dass sie gezwungen sind, in ihren zahlreichen Gymnasien theilweise weltliche Lehrer anzustellen. Ebenso zeigt sich bei den autonom-confessionellen Anstalten hie und da Mangel an ordentlich vorgebildeten Lehrkräften. Die Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte für die Mittelschulen hat also in Ungarn eine ungewöhnliche Bedeutung gewonnen.

Die Frage regt übrigens noch andere Seiten des Mittelschulunterrichtes an. So z. B. die oft ventilirte Frage, ob Fach- oder Gruppensystem bei diesem Unterrichte das zweckmäßigere sei. Die jungen Mittelschullehrer bilden sich in der Regel zu einseitigen Specialisten heran, wodurch das organische Zusammenwirken, die harmonische Einheit des Mittelschulunterrichts oft empfindlichen Nachtheil erleidet.

An der Budapester Universität waren am Schlusse des Schuljahres 44 Candidaten des Mittelschul-Lehramtes: und zwar 10 ordentliche Stipendisten (das Jahresstipendium beträgt 300 fl.) und 34 außerordentliche Mitglieder. Davon bereiteten sich für die sprachlich-historischen Fächer 32 und nur 12 Candidaten für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer vor. An der Klausenburger Universität ist es ähnlich. Unter den 26 Mitgliedern, von denen 16 ordentliche waren, bereiteten sich für Philologie und Geschichte 17, für Mathematik und Naturwissenschaften nur 9 Candidaten vor. Dabei muss beachtet werden, dass diese Lehramtsbildung an den Universitäten sowol für Gymnasien als auch für Realschulen gilt. Es standen demnach im Schuljahre 1884/5 in den beiden Bildungsinstituten 49 Candidaten der philologisch-historischen Fächer 21 Candidaten für Mathematik und Naturwissenschaften gegenüber; das Verhältnis ist somit wie 7 : 3 (70% : 30%). Damit ist auch die künftige Fortentwicklung des ungarischen Mittelschulwesens gekennzeichnet: die sprachlich-historische Richtung behauptet in beiden Mittelschularten entschieden die Oberhand. Mathematik und Naturwissenschaften spielen fortdauernd eine untergeordnete Rolle.

Dies bezeugen auch ganz deutlich die in Geltung befindlichen Lehr- und Stundenpläne. Ohne uns hier zu weit ins Detail zu verlieren, merken wir nur an, dass im Gymnasium auf die sogenannten „humanistischen“ Lehrfächer (Religion, Sprache, Geschichte, Geographie und philosophische Propädeutik) wöchentlich 160, auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer hingegen bloß 54 Lehrstunden verwendet werden; aber auch an der Realschule überwiegen die sprachlich-historischen Studien, ihnen kommen in der Woche 119, den mathematisch-naturwissenschaftlichen (wozu auch geometrisches und Freihandzeichnen gerechnet ist) bloß 95 Lehrstunden zu. Dieses Überwiegen der sprachlichen und historischen Studien gibt dann auch den leitenden Schichten der ungarischen Gesellschaft ihr eigenthümliches Gepräge. Das „Lateiner-

thum“ ist nach wie vor maßgebend, trotz aller Bemühungen einflussreicher Männer des Landes, die heranwachsende Jugend mehr und mehr den bürgerlichen (gewerblichen und mercantilen) Berufsarten zuzulenken.

Über die Erhaltungskosten der Mittelschulen Ungarns ertheilt der ministerielle „Bericht“ gleichfalls eingehende Auskunft. Darnach betragen im Jahre 1884/5 die Einnahmen der 177 Mittelschulen 4 252 966 fl. Gegen das Vorjahr zeigen die Einnahmen eine Zunahme mit 786 969 fl. oder 2·28 $\frac{0}{100}$. Unter diesen Einnahmen befinden sich die Liegenschaften im Schätzungswerte von 12 207 081 fl. mit 600 358 fl. Ertragnis angeführt; die 5 383 248 fl. Capitalien werfen einen Zins von 324 210 fl. ab; aus der Staatscasse flossen 722 954 fl., aus dem katholischen Religionsfonds 22 600 fl., aus dem katholischen Studienfonds 448 602 fl.; die politischen Gemeinden trugen bei 403 526 fl. die Kirchen 197 871 fl., die Stiftungen der Lehrorden 407 290 fl., Einschreibgebühren 39 554 fl., Schulgelder 471 453 fl. u. s. w.

Von den obigen 4 252 966 fl. Einnahmen entfielen auf die Gymnasien 3 385 416 fl. oder 79·60 $\frac{0}{100}$, auf die Realschulen 867 550 fl. oder 20·40 $\frac{0}{100}$.

Was nun die Ausgaben anbelangt, so sind diese den Einnahmen gleich und vertheilten sich im Schuljahre 1884/5 auf folgende Weise: a) Personal-Auslagen 2 487 026 fl. oder 58·5 $\frac{0}{100}$; b) sachliche Auslagen 1 061 972 fl. oder 25 $\frac{0}{100}$; c) transitorische Auslagen 310 855 fl. oder 7·4 $\frac{0}{100}$; d) Stipendien 180 999 fl. oder 4·3 $\frac{0}{100}$ und e) Unterstützungen und Belohnungen (Prämien) 212 117 fl. oder 4·3 $\frac{0}{100}$. Die Personal-Auslagen umfassen die Besoldungen der Professoren, die Honorarien der Stundengeber, der Aushilfslehrer und der Religionslehrer und die Löhne des Dienstpersonals; und zwar:

1605 ordentliche Professoren bezogen . . .	2 051 237 fl.
324 Supplenten	227 625 „
125 Stundengeber und Hilfslehrer bezogen .	36 210 „
442 Religionslehrer	39 555 „
182 Lehrer der außerord. Fächer	51 489 „
Das Dienstpersonal erhielt	80 878 „
Zusammen	2 487 026 fl.

Die durchschnittliche Besoldung eines ordentlichen Mittelschulprofessors beträgt darnach jährlich 1278·0 fl., eines Supplenten 702·5 fl. Theilt man die Ausgaben nach den beiden Mittelschularten, so kosteten die Gymnasien 3 385 416 fl., die Realschulen 867 550 fl.; die Realschulen erheischen relativ um 36 $\frac{0}{100}$ mehr Erhaltungskosten als die Gymnasien. Die unter Leitung des Ministeriums stehenden 117 Mittelschulen haben im allgemeinen ein größeres Ausgabe-Budget als die autonom-confessionellen Lehranstalten dieser Art; namentlich sind auch die Besoldungen der Professoren an den ministeriellen Mittelschulen beträchtlich höher stehend. Ein Ordinarius bezieht hier durchschnittlich 1373·9 fl., ein Supplent 744·2 fl. Jahresbesoldung; an den autonom-confessionellen Schulen steht das Durchschnittsgehalt eines ordentlichen Mittelschullehrers erst auf 1049·8 fl., eines Supplenten bloß auf 548·8 fl.

Eine besondere Aufmerksamkeit wendet Minister Trefort der Gesundheitspflege in den öffentlichen Lehranstalten zu. Diese Anstalten empfinden seiner Ansicht nach schon längst die Nothwendigkeit ärztlichen Beirathes und entsprechender Fürsorge. Eine größere Sorgfalt hinsichtlich der Unterrichtslocalitäten,

die Aufsicht über den Sanitätszustand der Schüler, namentlich bei Gelegenheit von Epidemien, die Ertheilung von Rathschlägen zur Verhütung von Krankheiten im jugendlichen Alter, die Überwachung des Turnunterrichts vom sanitätlichen Gesichtspunkte, die entsprechende Herstellung der Schulutensilien (z. B. der Bänke) je nach der körperlichen Entwicklung — das alles sind Dinge, welche neben der leiblichen Pflege zugleich die geistige Ausbildung befördern. Zu diesem Behufe hat der ungarische Unterrichtsminister im letzten Herbste an der medicinischen Facultät in Budapest einen Lehrkurs eingerichtet für solche Ärzte, die sodann als Institutsärzte angestellt werden und nebst der sanitätlichen Überwachung der Schule und Schüler zugleich für die obersten Classen der Mittelschulen die Hygiene als außerordentlichen Lehrgegenstand mit facultativer Verpflichtung der Schüler vorzutragen haben. Auf diesem Wege hofft der Minister zugleich, dass die aus der Schule tretenden Jünglinge den Sinn für hygienische Angelegenheiten auch in das große Publikum übertragen und auf solche Weise der allgemeine Sanitätszustand des Landes, der noch vieles zu wünschen übrig lasse, sich verbessern werde.

Die Intention des Ministers ist sicher ganz löblich; allein der Wert der angewendeten Mittel zur Erreichung des guten Zweckes erscheint vom pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkte überaus fraglich. Die Vermehrung des Lehrplanes der Mittelschulen mit einem neuen Gegenstande, der in den obersten Classen keinen organischen Zusammenhang mit den übrigen Lehrfächern hat, ist schon an sich sehr bedenklich; ebenso hat die Übertragung dieses Unterrichtes an pädagogisch nicht vorgebildete, der Schule sonst fernstehende Ärzte für den Pädagogen und Schulmann wenig Verlockendes. Die Hygiene und ihr Lehrer werden im Rahmen des Mittelschulunterrichts entweder etwas bedeuten wollen und dann auf Kosten anderer älterer Lehrfächer mehr Raum und Rücksicht beanspruchen, wodurch im Schoße des Lehrkörpers ein permanenter Streit hervorgerufen wird; oder sie werden sich mit einer untergeordneten Nebenrolle bescheiden und dann ohne jeden Effect bleiben, gleich dem Unterrichte in den bisherigen außerordentlichen Lehrfächern überhaupt. Die Lehre von der leiblichen Gesundheit und ihrer Pflege ist im Gymnasium und in der Realschule ein Theil des naturgeschichtlichen Unterrichts. Dort ist sie am Platze und verdient die volle Aufmerksamkeit des betreffenden Fachlehrers und der Aufsichtsbehörde. Damit will ich die Nützlichkeit einer Überwachung jeder Mittelschule vom sanitätlichen Standpunkte durch einen Arzt keinen Augenblick in Zweifel ziehen; ja, ich halte diese Überwachung für notwendig; allein von dem systematischen Unterrichte in der Hygiene als selbstständigem Lehrgegenstande erwarte ich keinen anderen Effect, als etwa nur die Vermehrung der Klagen hinsichtlich der „Überbürdung“ der Schüler.*)

Um die Central-Unterrichtsverwaltung mit ihren untergeordneten Aufsichtsorganen in enger Föhlung zu erhalten, finden im Schoße des Unterrichtsministeriums seit zwei Jahren jährliche Berathungen der Oberdirectoren statt. Bei dieser Gelegenheit legen diese Inspectoren der Mittelschulen ihre

*) In ähnlicher Weise erklärte sich der als Pädagog und praktischer Schulmann hervorragende königl. Oberdirector des Budapester Studiendistricts, Dr. Ferd. Lutter, in der pädagogischen Zeitschrift „Közoktatás“ („Unterrichtswesen, 1885“) gegen den systematischen Unterricht in der Hygiene an den Mittelschulen.

gemachten Erfahrungen auf dem Gebiete der Administration dar, führen ihre Zweifel und Bedenken an, unterziehen schwierigere Fälle der eingehenden Discussion, erörtern den Lehrplan und dessen Anforderungen, stellen Anträge über etwaige Abänderungen, nehmen die mündlichen Weisungen des Ministers und der betreffenden Fachreferenten entgegen u. s. w. Diese Berathungen haben sich bisher nach allen Seiten hin als wolthuend bewiesen. Wir möchten dieselben jedoch durch die Einführung ordentlicher Directorial-Conferenzen nach preußischem Muster ergänzt sehen. Diese Conferenzen, die etwa in jedem dritten Jahre zusammentreten sollten, hätten die Aufgabe, über die jedesmal schon drei Jahre früher allen Lehrkörpern zur eingehenden Discussion und Berichterstattung vorgelegten Fragen und Themata die sachkundigen Referate der hierzu bestellten Referenten entgegenzunehmen, zu besprechen und darüber motivirte Beschlüsse zu fassen. Auf diese Weise würde eine „öffentliche Meinung“ in pädagogisch-didaktischen Dingen geschaffen, und dem gesunden Fortschritte ein mächtiger Anstoß gegeben werden.*)

Diese Directorial-Conferenzen wären unstreitig von größerem Interesse und von höherem Wert als die Thätigkeit des heute in Ungarn bestehenden Landes-Unterrichtsrathes, über dessen Wirken im Grunde genommen nur sehr wenig verlautet. Es müsste denn sein, dass man ihm das allmählich herrschend werdende System der Vielschreiberei in den Mittelschulen Ungarns zu danken hat. Dieses System ist nachgerade zur eminenten Gefahr für die gesammte Lehrthätigkeit geworden; insbesondere leiden jedoch darunter die mittleren Lehranstalten.

Die Unterrichtsverwaltung Ungarns ist streng centralistisch organisirt; Mittelbehörden fehlen und so kommt es, dass selbst die alltöglichsten Angelegenheiten der unter Leitung des Ministers stehenden Schulen, selbst der Volksschulen, im Schoße des Ministeriums erledigt werden müssen. Die Inspectoren der Volks- und der Mittelschulen sind zu reinen Kanzleimenschen geworden, bei denen der unmittelbare Besuch der ihrer Aufsicht und Leitung unterstellten Lehranstalten die Ausnahme bildet. Neben der ungewöhnlichen Ausdehnung der meisten Schulinspectionsdistricte ist es namentlich die Jahr für Jahr anschwellende Schreiberarbeit, insbesondere auch die Sammlung und erste Verarbeitung der minutiösen schulstatistischen Daten, wodurch diese Inspectoren vom lebendigen Verkehre mit Schule und Lehrern abgehalten werden. Dadurch ist an die Stelle der heilsamen persönlichen Aufsicht und Einwirkung die papierne Inspection getreten, deren Wert höchst zweifelhaft erscheint.

Allein auch an den Unterrichts-Anstalten selbst macht sich der Bureaokratismus in bedenklicher Weise breit. Ich will hier nur einiges hervorheben. Die Directoren der Gymnasien und Realschulen erliegen fast unter dem Drucke der Kanzleiarbeit; davon bleiben aber auch die Professoren dieser Lehranstalten nicht verschont. Conferenzen und Berichteschreiben absorbiren heutzutage bei dem ungarischen Mittelschullehrer ungemein viel Zeit und Kraft. Man erwäge! Außer den „ordentlichen“ Monats-Conferenzen zu Anfang und im Laufe des Schuljahres kommen noch drei methodologische Conferenzen zu

*) Auch über diese Directorial-Conferenzen hat Oberdirector Dr. Lutter erst vor kurzem im „Közoktatás“ einen instructiven Artikel veröffentlicht, der alle Aufmerksamkeit der Fachgenossen verdient.

Beginn eines jeden Schuljahrdrittels (denn in Ungarn ist das Schuljahr an den Mittelschulen leider in drei Abschnitte, Trimester, getheilt), wobei in jedem Jahresdrittel der Detail-Lehrplan festzustellen ist. Dann sind im Laufe des Schuljahres drei Control-Conferenzen (im October, Februar und Mai) über den unterrichtlichen Fortschritt und das sittliche Verhalten aller Schüler in der Weise vorzunehmen, dass erstlich die Lehrer einer Schulklasse unter Vorsitz des betreffenden Classenvorstandes conferiren und sodann letzterer das Resultat der darauffolgenden allgemeinen Conferenz zur weiteren Besprechung und Beschließung mittheilt. Dreimal im Jahre finden dann Classifications-Conferenzen statt, wobei zu Weihnachten und Ostern die Classifications-Noten den Schülern in besonderen „Anzeigern“ schriftlich bekanntgegeben werden; am Jahreschluss folgt erst dann noch die Ausfertigung des eigentlichen Schulzeugnisses.

Ebenso massenhaft sind die Schreibereien für die einzelnen Lehrer. Dass jeder Professor sein in der Stunde absolvirtes Pensum sofort in das aufliegende Schultagebuch einzutragen hat, ist sicherlich eine ganz lobenswerte Einrichtung. Weniger gilt dies von jener weiteren Vorschrift, derzufolge man auch jedwede Classennote aus dem Handkatalog noch in einen besonderen Schulkatalog einschreiben soll. Noch weniger Beifall verdient aber die Einrichtung am Schlusse des Schuljahres. Da hat jeder Professor erstlich das absolvirte Lehrmaterial, die Gesamt-Stundenanzahl, die schriftlichen Aufgaben u. s. w. im Detail an den Classenvorstand schriftlich mitzutheilen; außerdem aber noch über seinen Unterricht einen kritischen Bericht für das Ministerium zu erstatten. In diesem „Fachbericht“ soll jeder Professor auch seine eigene Lehrarbeit nach Wert und Erfolg taxiren, soll Verbesserungsanträge stellen u. dgl., wodurch diese „Berichte“ im Grunde zu umfassenden Memoranden oder Gutachten anwachsen. Auf Grund der Einzelmeldungen gibt dann der Classenvorsteher unter Beischluss jener Meldungen seinen Classenbericht an den Director, und auf Grund dieser Berichte verfasst letzterer seine Relation über den Zustand der Anstalt an den Oberdirector, wobei alle Acten beizuschließen sind, und endlich kommt diese Actenmasse mit dem Oberdirectorialbericht an das Ministerium selbst.

Die Actenflut steigt hier ins unglaubliche und kann trotz aller Mühe und Vermehrung der Arbeitskräfte nicht bewältigt werden. Man hat deshalb in neuester Zeit zur Herbeiziehung außerordentlicher externer Hilfskräfte seine Zuflucht genommen, um beispielsweise die angehäuften Protokolle über die „methodologischen Conferenzen“ nach und nach aufarbeiten zu lassen. Der Nutzen dieser Arbeit bleibt indessen sehr problematisch. Wäre es nicht hoch an der Zeit, das viele überflüssige Schreiben überhaupt zu beseitigen? Die Hauptaufgabe eines jeden Lehrers von der Elementar- bis zur Hochschule besteht doch im Unterrichten und Erziehen. Weshalb belastet man ohne Noth und ohne sichtlichen Erfolg die Lehrkräfte mit zeitraubenden Protokollen, Lehrplänen, Berichten, Selbstkritiken u. dgl.? Welchen Nutzen kann denn diese Schreibewuth haben? Muss sie nicht die wirkliche Controlle erschweren? Verleitet sie nicht offenbar zu Heuchelei, zur Selbstbelobung? Welcher Lehrer besitzt denn so viel heroische Selbstverleugnung, dass er in seinem Schlussberichte die begangenen Fehler selber eingesteht?

Es kommt mir nicht in den Sinn, die nothwendigen schriftlichen Arbeiten der Schuladministration antasten zu wollen. Eine geordnete Schul-

leitung bedarf innerhalb gewisser Grenzen und zur Einsicht in den Gang des Schullebens auch der schriftlichen Belege. Aber diese Seite der Schulverwaltung darf nicht die lehrende Thätigkeit des Schulpersonals hindern und soll auch die persönliche Controlle der Aufsichtsorgane nicht ersetzen wollen. Der Bureaukratismus klebt dem modernen Staatswesen ohnehin in hervorragendem Maße an; befreie man mindestens die Schule und deren Lehrer von diesem Ballast, der im besten Falle nur zu einer einseitigen, falschen oder abgeblassten Einsicht über das Wesen der Schularbeit führen kann. Die über 50 000 jährlich erledigten Geschäftsstücke des ungarischen Unterrichtsministeriums, sowie die dickleibigen Quartanten der ministeriellen Jahresberichte über den Stand des ungarischen Unterrichtswesens, zeugen wol von einer rührigen Kanzleiarbeit, aber sie deuten zugleich auf einen krankhaften Zustand in der Administration dieses Unterrichtswesens hin.

Wer den Zustand des öffentlichen Unterrichts in Ungarn unbefangen prüft, der wird den bedeutenden Fortschritt desselben auf allen Stufen erkennen und den Urhebern, Leitern und Pflegern dieses Fortschrittes das wolverdiente Lob gewiss nicht vorenthalten. Das tadelnde Wort, welches Minister Trefort in dem eingangs citirten Schreiben über die ungarischen Mittelschulen, speciell über die Gymnasien, gesprochen, hat vielfach verletzt, gleichwol war es nach mancher Richtung berechtigt und dürfte wolthätig gewirkt haben. Vieles ist seit 1867 geschehen und Minister Trefort hat sich um die Hebung des gesammten ungarischen Unterrichtswesens außerordentliche Verdienste erworben. Besondere Anerkennung erheischt nebst den rastlosen Neuschöpfungen des Ministers dessen seltene Unbefangenheit in der Beurtheilung und Wertschätzung der eigenen Leistungen, sowie dessen lebhafter Sinn für neue Ideen und Anregungen, unter denen hier vor allem auf die von ihm angeregte „internationale Regelung des Mittelschulwesens“ insbesondere hingewiesen werden soll. Das ist ein fruchtbringender Gedanke, der sicherlich nicht ohne wolthätige Folgen bleiben kann. Aber im Interesse des fortschreitenden Gedeihens des öffentlichen Unterrichts in Ungarn muss, gemäß dem Beispiele des Unterrichtsministers, auch auf die vorhandenen Mängel und Gebrechen hingewiesen werden, nicht etwa aus Lust und Gefallen an nergelnder Kritik, sondern aus aufrichtiger Liebe zur Sache und aus Hochachtung und Pflicht gegenüber der Wahrheit, in deren Dienste vor allem die Schule und ihre Lehrer stehen sollen. Nur aus diesen Motiven und in der Hoffnung, dem gemeinen Wesen auch dadurch mindestens in bescheidener Weise gedient zu haben, wurden diese Zeilen geschrieben. Mögen sie nach ihrer Intention wolwollend aufgenommen werden!

Zilleriana.

Mitgetheilt von Dr. Friedrich Dittes.

Der Zillerianismus ist ein krankhafter Auswuchs der deutschen Pädagogik, und wer ihn von seinem Entstehen an beobachtet hat, der kann wahrhaftig kein Vergnügen daran finden, ihn immer aufs neue zu betrachten. Allein die Pflicht fragt nicht darnach, ob ihre Erfüllung uns persönliches Behagen bereitet oder Selbstüberwindung auferlegt. Wer an den Kämpfen des geistigen Lebens theilnimmt, der kann und muss um der Sache willen mancherlei Unbill ruhig ertragen; aber er darf nicht zugeben, dass krumm gerade und schwarz weiß sei. Einer pädagogischen Zeitschrift großen Maßstabes ist es nicht gestattet, vor groben Störungen und Ausschreitungen auf dem Gebiete des Bildungswesens die Augen zu schließen. Denn wollten wir auch in der Gegenwart den Dingen ihren Lauf lassen, indem wir uns vor Factoren bengtgen, die unseren Erwägungen unzugänglich sind, so wären wir es doch der Zukunft schuldig, ihr ein sicheres Urtheil über die gegensätzlichen Strömungen und Bestrebungen unserer Zeit zu ermöglichen. Es wäre ja seltsam, wenn es trotz der Legion unserer pädagogischen Blätter geschehen könnte, dass eine frappante Erscheinung unserer Tage den folgenden Generationen ein Räthsel bliebe, welches erst durch mühsame Forschungen gelöst werden müsste, etwa so, wie erst in unserer Zeit das richtige Bild eines Schulreformers der Periode des dreißigjährigen Krieges aus archivalischen Urkunden hervorgezogen werden musste. — Nicht minder aber sind wir verbunden, so viel an uns ist, für die Sache, die wir durch Berufswahl zur unserigen gemacht haben, also für die Freiheit, Ehre und unbeirrte Entwicklung der Pädagogik und des Bildungswesens einzutreten und sie wenigstens dagegen zu schützen, dass durch unlantere und terroristische Umtriebe die objective und unumwundene Discussion, die Grundbedingung aller Wahrheitsforschung, unmöglich gemacht werde.

Der Zillerianismus rühmt sich in doppelter Hinsicht einer ausgezeichneten Stärke: Sittlichkeit und Wissenschaftlichkeit preist er als seine Fundamente, als seine Leitsterne, als seine Ziele, als die Vorzüge, in welchen er aller bisherigen Pädagogik überlegen sei. (Bezüglich seiner praktischen Brauchbarkeit ist er bereits zu einem ziemlichen Grade von Selbsterkenntnis gelangt.) Er muss es sich also auch gefallen lassen, ihn auf diese beiden Eigenschaften hin so lange zu untersuchen, als er bei seinen Ansprüchen beharrt, und in der pädagogischen Welt über sein Wesen noch Zweifel bestehen.

Leider handelt es sich bei dieser Untersuchung ebensowohl um den *modus procedendi* als um die *Doctrinen* der neuen Partei. Aber man muss die Dinge nehmen, wie sie liegen: wo Personalien eine hervorragende Rolle spielen und mit *Principfragen* unlösbar verflochten sind, da kann die volle tatsächliche Wahrheit durch eine rein akademische Erörterung nicht ans Licht gebracht werden. Es lässt sich leicht sagen, man müsse die Sachen von den Personen trennen. Allein in menschlichen Dingen ist dies oft unausführbar, weil ja die ersteren an den letzteren hängen, Gedanken und Bestrebungen nicht in der Luft schweben, sondern von Personen und Parteien erzeugt und getragen werden. „Was ihr den Geist der Zeiten heißt, das ist im Grund der Herren eigener Geist.“ Und so kommt es, dass jeder Kampf um Ideen unvermeidlich zu einem Kampfe zwischen Personen wird, wie es in der Geschichte der Menschheit von Anbeginn gewesen ist und in alle Zukunft sein wird. Diesen natürlichen Sachverhalt kann man mit zahmen Phrasen und lahmer Leisetreterei nicht aus der Welt schaffen. Verwerflich ist nur das geflissentliche Suchen und Herbeiziehen, sowie das Erfinden und Entstellen von Personalien sowie das kleinliche Mäkeln und Deuteln an ihnen; nicht aber die objective, d. h. wahrheitsgetreue Darlegung und gerechte Kritik solcher Personalien, welche deutlich eingreifen in den Gang der Dinge und sich nicht umgehen lassen, wo es sich um Aufklärung der Verhältnisse handelt. Wer also die Wahrheit sagen will, der sage sie ganz; Nebendinge und bloß private Angelegenheiten haben damit nichts zu schaffen. Aber Halbheiten in der Hauptsache entspringen aus schwankendem Sinn und erzeugen nur Verwirrung.

Unter den neuesten Schriften gegen den Zillerianismus sind folgende zwei die bedeutendsten:

1. Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik. Beiträge zur Geschichte, Entwicklung und Kampfweise der neuesten Richtung in der Pädagogik und zum Streite zwischen Dittes und den Zillerianern. Von Dr. H. Wesendonck-Saarbrücken. Wien und Leipzig 1885. Pichler. 178 S. 2 M 50 P.

2. Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Eine historisch-kritische Studie von Dr. E. von Sallwürk. Langensalza 1885, Beyer und Söhne. 64 S.

Zum Gedächtnis der Mit- und Nachwelt seien zunächst aus diesen Schriften etliche Hauptstellen hier niedergelegt und dann einige andere Zilleriana in Erinnerung gebracht, die das heutige Geschlecht schon vergessen zu haben scheint, obwol sie höchst charakteristisch und zum Verständnis der ganzen Sache unentbehrlich sind.

Wesendonck zeigt zuerst, wie seine Schrift entstanden ist, indem die Zillerianer durch ihr Auftreten eine Abwehr unerlässlich machten. Aus dem naturgetreuen Bilde, welches er von dieser Partei entwirft, mögen hier folgende Züge Platz finden.

„Ihnen galten Zillers Ansichten als unumstößliche Wahrheiten, und alle diejenigen, welche dieselben abweisen zu müssen glaubten, waren in ihren Augen entweder böswillige Menschen oder dumme Ignoranten und bloße Handwerker auf pädagogischem Gebiete. So begannen sie, etwa seit der Mitte der siebziger

Jahre, sowol in ihren Versammlungen als auch in ihrer Presse, gegen die ganze übrige deutsche Lehrerwelt, mochte sich dieselbe nun schroff abweisend oder bloß indifferent ihnen gegenüber verhalten, einen Ton anzuschlagen, wie er in Bezug auf Schroffheit, Herbheit, Anmaßung und Lieblosigkeit in der pädagogischen Welt noch nie dagewesen war und kaum übertroffen werden kann. Die Zillerianer geberdeten sich vielfach so, als wären sie allein im Besitze der ausschließlich seligmachenden Pädagogik, gegenüber welcher alle Andersdenkenden Stümper und Ketzler seien. Besonders eifrige Kampfhähne unter den Zillerianern — die maßvoller Denkenden verhielten sich, wie fast stets in solchen Fällen, schweigend und überließen den Schreibern das Feld — erfanden sogar neue Schimpfwörter, mit denen sie die deutsche Lehrerwelt tractirten und in blindem Eifer selbst die Behörden bis zu den höchsten Instanzen nicht verschonten. Zwar gestehen wir gerne, dass nicht alle Zillerianer sich in der gekennzeichneten Weise geberdeten, aber die Chor- und Wortführer trifft der eben ausgesprochene Vorwurf leider in vollem Maße, obgleich sie sich stets als unschuldsvolle Lämmer, die kein Wässerchen trüben könnten, hinzustellen belieben. Ja, aus klug berechneter Taktik schieben sie die von ihnen verübten Sünden, wenn sie von den Gegnern gerügt werden, diesen selbst in die Schuhe und stellen sich ganz entrüstet darüber, dass die deutsche Lehrerwelt die ihr erteilten Faustschläge, Schimpfereien und Verleumdungen nicht mit süßem Lächeln und ehrerbietigstem Danke hinnehmen will. Allein die That-sachen lassen sich nur verdrehen, nicht ganz ableugnen, denn sie liegen vor aller Augen zu offenkundig da. Selbst aus dem eigenen Lager der Zillerianer heraus wurde dies zugestanden, und der gesammte Inhalt der folgenden Blätter wird dies in unwiderlegbarer Weise den Lesern zur Überzeugung bringen. . . .

Die deutsche Lehrerwelt konnte und durfte es sich nicht gefallen lassen, von dem verhältnismäßig kleinen Häuflein dieser Leute in grobem Tone als pädagogische Tagelöhner behandelt zu werden, die von wissenschaftlicher Pädagogik gar keine Ahnung hätten. Fast überall in den pädagogischen Zeitschriften erschienen Proteste und Zurückweisungen der Anmaßungen und Beleidigungen der hitzigen und kampflustigen Zillersjünger. Eine Besserung der letzteren wurde jedoch hierdurch keineswegs herbeigeführt; im Gegentheil nahm der Hochmuth und Dünkel derselben immer größere Dimensionen an.

Die Art ihrer Kritik war aber eine so gehässige, so persönlich zugespitzte, von sachlicher Erörterung fast ganz absehende, überdies aber noch eine so unflätige, in den gemeinsten Schimpfereien und boshaften Verdächtigungen sich ergehende, dass es schwer halten dürfte, in der ganzen kritischen Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts ein ebenbürtiges Seitenstück zu derselben aufzufinden.

Eine solche Art der Kritik sah ich und sehe ich noch jetzt als eine Schande für Deutschlands Jugenderzieher an. Es durfte und konnte in diesem Tone nicht weiter fortgefahren werden. Deshalb griff ich, so ungern ich mich auch von meinen geschichtlichen und culturhistorischen Arbeiten trennte, fast wider Willen zur Feder, um gegen die neue Art von unsauberer Buschklepperkritik zu Felde zu ziehen.“

Nach einigen Zwischenbemerkungen fährt W. in seiner Schilderung der Zillerianer folgendermaßen fort:

„Überall da, wo sie auf die ihnen gemachten Vorwürfe nichts Gescheites

zu erwidern vermögen, verlegen sie sich auf allerhand schlane Auswege. Im günstigsten Falle versuchen sie es alsdann mit Silbenstecherei und Wortklauberei, oder sie hüllen sich in philosophischen Dunst, so dass schließlich weder der Leser noch die Herren Kritiker selber mehr wissen, woran sie sind. Trotzdem sie aber eigentlich nichts gesagt und nichts bewiesen haben, klatschen sie schließlich doch auf verschiedenen Seiten ihrer Presse in die Hände und verkünden triumphierend, wie gründlich sie den Gegner geschlagen hätten. Zuerst wirkt ein solches Verfahren verblüffend, und mancher Neuling hat sich durch dasselbe vielleicht fangen lassen, so dass er ein Mitglied, freilich nur ein Statist, des edlen Bundes für die allein wissenschaftliche, d. h. Zillersche, Pädagogik wurde und durch seinen Beitritt die Zahl der Mitglieder und den Barbestand der Casse vergrößern half; allein der Kenner und der einmal Gewarnte wird bald das Trugbild durchschauen. — Wenn dieser Ausweg nicht verschlägt, so helfen die Zillerianischen Kritiker sich mit dem Kunstgriffe, dass sie ihren Gegnern allerhand niedere Motive, wie Schmähsucht u. a. vorwerfen. Ein solcher Vorwurf ist nicht nur billiger Art, sondern auch ungerecht, denn es hat sich, zur Ehre des deutschen Lehrerstandes sei es gesagt, bis jetzt noch niemand gefunden, welcher die bodenlosen Schmähungen, Schimpfereien und Verleumdungen, mit welchen die Zillerianer alle andersdenkenden Pädagogen so lange Zeit und so reichlich bedacht haben, mit gleicher Münze erwidert hätte. . . . Am häufigsten jedoch haben die Zillerianer, wenn sie in die Enge getrieben werden, die Ansrede zur Hand: „Das verstehst du nicht.“ Dieses Alpha und Omega ihrer sonderbaren Beweisführung schleudern sie kecken Muthes einem jeden ihrer Angreifer ins Antlitz. . . . Wenn aber all die angegebenen Mittelchen und Grobheiten der genannten scharfsinnigen Kritiker keinen Erfolg zu versprechen scheinen, so pfeifen sie ihr Liedlein aus einer anderen Tonart. Alsdann suchen sie sich und ihre Leser in eine geführte und wehmuthsvolle Stimmung zu versetzen und klagen die Gegner der Pietätlosigkeit an, dass sie einen todten Mann, der sich nicht mehr vertheidigen könne, Ziller nämlich, schmähden und verkleinern. Dabei reden sie sich in eine solche Rührung hinein, dass man die Krokodilstränen schon von den Backen heruntertröpfeln zu sehen meint. Doch, Scherz beiseite und alle Achtung vor den Todten! Aber, was hat, abgesehen davon, dass von Schmähungen Zillers noch lange nicht die Rede sein kann, selbst wenn man, wie es ja offenkundig ist, sagt, er sei bisweilen eigensinnig, ja fast starrsinnig gewesen und zeige sich in seinen Werken zwar als einen fleißigen, aber mitunter auch als einen recht confusen Gelehrten, was hat, fragen wir, die öffentliche Kritik in gelehrten Dingen mit solchen Rührszenen zu thun? Dann müsste ja überhaupt jegliche Kritik aufhören, ja dann brauchte man, um eine Lehre für alle Zeiten unantastbar hinzustellen, dieselbe nur auszusprechen und sich dann ruhig hinlegen und sterben.“

Im zweiten Abschnitt seiner Schrift gibt Wesendonck eine Geschichte der Entstehung und Entwicklung der sogenannten „wissenschaftlichen“ (d. i. Zillerschen) Pädagogik, woran sich die übersichtliche Darstellung der Streitigkeiten reiht, welche durch Ziller und seinen Anhang hervorgerufen wurden. Diese klare und der Hauptsache nach vollständige Zusammenfassung aller Phasen des neuesten pädagogischen Reformversuches und Reformstreites bietet eine erwünschte Orientirung über den ganzen Hergang. Gleich schätzenswert und lehrreich ist der dritte Abschnitt, in welchem Wesendonck unter dem Titel:

„Zehn sonderbare Ideen Zillers“ die Hauptgedanken der „wissenschaftlichen“ Pädagogik dieses sonderbaren Reformers vorführt. Hierzu kommen in den folgenden Abschnitten noch einige Nachträge; den Hauptinhalt derselben bildet jedoch die Darstellung und Kritik der Kampfweise der Zillerianer. Was hier zur Sprache kommt, ist geradezu erstaunlich und bestätigt in vollstem Maße die obige allgemeine Charakteristik des Zillerianismus. Wesendoncks Beweisführung ist eine streng actenmäßige, durchaus auf unbestreitbare, jedermann zugängliche Quellen gestützt. Das Vorgehen der Wortführer, namentlich auch des derzeitigen Oberhauptes der Zillerianer (Vogt) wird in seiner ganzen, in der Geschichte der Pädagogik bisher noch nicht dagewesenen Verwerflichkeit aufgedeckt. Von beispielloser Anmaßung und Schmähsucht schritten die Helden der „wissenschaftlichen“ Pädagogik und des „erziehenden“ Unterrichtes fort zu Fälschungen und Lügen, zu bössartigen Verleumdungen und Denunciationen; und das Höchste in diesen Kunststücken leistete eben Herr Vogt, den Ziller selbst zu seinem intimsten Herzensfreunde erhoben hatte.

Wesendoncks Charakterbilder sind unwiderlegt geblieben, weil sie unwiderlegbar sind. Herr Vogt und Genossen hätten entweder auf literarischem Wege oder vor Gericht sich von den ihnen nachgewiesenen Schändlichkeiten reinigen sollen; aber sie thaten weder das eine noch das andere, weil sie nicht konnten. Blieb ihnen also nur übrig, Widerruf und Sühne zu leisten; aber dazu haben sie sich nicht entschließen mögen, und so ist klar, welche Begriffe von Ehre diese Herren haben, und was ihre stete Berufung auf „Wissenschaft“ und „Ethik“ wert ist.

Herr von Sallwürk, der Verfasser von „Handel und Wandel“, ist ein alter Herbartianer, als den er sich noch in dieser seiner neuesten Schrift bekennt. Er hat lange Jahre der Zillerschen Genossenschaft angehört und in derselben eine hervorragende Rolle (auch als Vorstandsmitglied) gespielt. Doch fühlte er sich nie recht behaglich in diesem Kreise, und bereits 1880 gab er in einer Broschüre, betitelt „Herbart und seine Jünger“ (siehe „Pädagogium“ III. Jahrgang Heft 7 Literaturblatt) seinem Unwillen über die Unarten der Zillerianer Ausdruck. Damals gelang es noch, ihn dem Bunde zu erhalten. Im vorigen Jahre ist er aber aus demselben in aller Form ausgetreten, wie es auch mehrere andere Männer, die in die Tiefe blickten und dabei ihrer Ehre gedachten, gethan haben, und seine neue Schrift erläutert die Beweggründe zu diesem Schritte.

Sallwürk tritt sanfter auf als Wesendonck; er verhält sich zu diesem ungefähr wie Melanchthon zu Luther. Ausdrücklich erklärt er, dass er „nur Thatsachen berichten wolle, welche er entweder selbst erlebt oder durch ganz verbürgte Mittheilung erfahren hat. . . . Dagegen sind alle vertraulichen Mittheilungen über solche Dinge unbenutzt geblieben.“ Auch das spricht er gleich im Vorwort seiner Schrift aus, dass er im Zillerthum eine schwere Gefahr für den Herbartianismus erblickt: „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 Herbartschen Pädagogik verdunkelt worden ist.“ Gleich darauf spricht Sallwürk die Besorgnis aus, „dass die pädagogische Schule

Herbarts dem engherzigen Scholasticismus, der ihre wertvollsten Gedanken zu ersticken droht, sich aus eigener Kraft nicht werde erwehren können.“ In dieser Beziehung hält Sallwürk besonders den Tod Stoy's für ein Unglück. „Wir lassen jetzt, sagt er, da er von uns geschieden ist, auch die bescheidene Zuversicht sinken, die er in uns noch aufrecht gehalten hatte.“

Das erste Capitel von Sallwürks „Handel und Wandel“ führt die Überschrift: „Ziller und Stoy“ und ist in der Hauptsache eine Parallele zwischen diesen zwei Männern. Allerdings ist auch manches eingeschaltet, was streng genommen nicht zum Thema gehört, wobei auch nicht alles, was zum Lobe Stoy's gesagt wird, auf volle Richtigkeit Anspruch erheben kann. Wir müssen dies hier beiseite lassen. Über Zillers „Grundlegung“, welche Sallwürk für „Zillers wertvollste Schöpfung“ hält, sagt er: „Stil und Anlage ziehen nicht an: es ist ein kaum übersehbarer Haufe tüchtiger Bausteine; aber der Eindruck eines richtig gefügten Ganzen, ja selbst die Überzeugung, dass das Gebäude stehen und dauern könne, will nicht recht aufkommen.“ Dem Zillerschen Formalismus gegenüber wird der freiere Geist des Herbartianers Waitz gerühmt und folgender Ausspruch dieses Mannes angeführt: „Wir brauchen Schulmänner von Pestalozzi's Begeisterung, keine Vorschläge zu neuen Maßregeln und Einrichtungen.“ Auch Stoy's „Encyklopädie“ wird im Vergleich zu Zillers „Grundlegung“ sehr günstig beurtheilt und dabei bemerkt, „dass der Citatenschatz, mit dem viele Jungherbartianer arbeiten, fast ganz aus Stoy's Encyklopädie geschöpft ist.“ Von Ziller heißt es: „Er ging aus seinen Kreisen und Geleisen nie heraus und wusste, was sich nicht ganz auf seinen Standpunkt stellen mochte, oft nicht zu würdigen und manchmal nicht zu verstehen.“ Und wiederholt äußert Sallwürk, „dass gerade die mühselige Kleinlichkeit, welche Zillers Schule und Schüler auf den Ausbau der Lehre von den ‚formalen Stufen‘ verwendet haben, der Sache, d. i. der gesunden Ausbildung der Schulpraxis und der Verbreitung der Herbart'schen Lehre, wesentlich geschadet hat.“ Daran knüpft er nach einigen Zwischenbemerkungen die drastische Charakteristik, „dass in der Zillerschen Schule fortab alle erdenklichen Materien in die Stampfmühle dieses formalen Mechanismus hinabgeworfen worden sind, so dass manchmal der Stoff, der also verarbeitet wird, kaum mehr zu erkennen ist und jedenfalls für wichtigere und größere Fragen kein Interesse mehr zu finden oder zu erwecken war.“ Weiter heißt es: „Unsere Zillerschen Methodiker haben in der That ein ganz fatalistisches Vertrauen auf methodisch correcte Beschaffenheit ihrer Lehrstoffe.“ . . . „Der Stoff, dem doch die Form dienen muss, ist oft in dieser Schule der Form aufgeopfert und damit eine Art Indifferenz gegen sachliches Wissen erzeugt worden.“

Gegenstand des zweiten Capitels in Sallwürks Schrift ist der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“, der bekanntlich viel unerquickliches Aufsehen gemacht hat. S. charakterisirt die Tendenz desselben mit den Worten: „Wir sind jetzt zu dem Zeitpunkte gelangt, wo die Herbart'sche Schule sich zur Zillerschen umbildet.“ Über Ziller heißt es: „Der Glaube, dass die Umformung des didaktischen Stoffes nach den Regeln seiner Pädagogik deren (d. i. der jungherbart'schen Schule) wesentlichste Aufgabe sei, wurde immer stärker in ihm; sachwissenschaftliche Erwägungen verloren in seinen Augen immer mehr an Gewicht. Einwendungen von dieser Seite wurden ihm bald unverständlich. Die großen, eigentlich wissenschaftlichen Aufgaben der Pädagogik blieben dabei

unberührt.“ Dass zugleich der Eigenwille Zillers und der Fanatismus seiner blinden Anhänger schroff hervortraten und gegen freier Denkende selbst innerhalb des Vereins in terroristische Hetzerei ausarteten, ist aus Sallwürks Mittheilungen deutlich zu ersehen. Unwillig ruft er einmal aus: „Was gehöret denn dazu, um endlich einmal als Herbartianer zu gelten? Etwa alles unterschreiben, was man im Leipziger Localverein für wissenschaftliche Pädagogik gut findet?“ Zur Annahme von Berichtigungen war Ziller nicht zu bewegen, wenn sie ihm und seinen Getreuen unangenehm waren. Anmerungsweise sagt Sallwürk hierbei: „Der jetzige Vorsitzende des Vereins (Vogt) ist darin von bewundernswerther Consequenz.“ Dass es den „Draußenstehenden“ übel erging, war selbstverständlich. „Dass man sich aber Feinde und geborene Widersacher dichtete, um ihnen mit den vielschneidigen Waffen Zillerscher Methode (! D.) zuzusetzen, beweist, dass man in sich einen Überschuss an Schärfe und Kraft fühlte, der nicht gesund sein konnte.“ Bezüglich eines solchen Waffenganges heißt es: „Man hatte wieder einmal gegen Windmühlen gefochten, Feinde sich in der Einbildung geschaffen, um sie mit Geprassel niederzuwerfen.“ ... „Diese Pädagogik sinkt zur Donquichoterie herunter.“ Und welche Gestalt erhielt unter diesen Schulfuchserien die Pädagogik selbst? „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 Ansehen nicht lassen kann. Man schneidet nicht aus ganzem Holze und baut nicht aus Baum und Stein: alles ist Zurichtung, alles muss kunstgerecht zerlegt, zerstückelt und zermalmt werden.“

Ferner handelt Sallwürk von den „Herbartischen Bestrebungen außerhalb des Vereines“. Es kommen in diesem (dritten) Capitel nur wenige Stellen vor, die direct zum „Handel und Wandel“ der Schule gehören, so der interessante Ausdruck: die „kanonischen Bücher der Zillerschen Schule“, welcher aber keine bestimmte Deutung erhält, da wol Sallwürk so wenig wie sonst jemand sagen kann, welches denn eigentlich diese „kanonischen Bücher“ seien, weil ja der „Handel und Wandel“ noch nie zu einem Ruhepunkt gelangt ist. Weiter charakterisirt Sallwürk „die unbedingte Observanz, welche der Meister gerade in den letzten Jahren seines Lebens auch für seine willkürlichsten Thesen verlangte“, wogegen S. wünscht, „dass der didaktische Mechanismus der Zillerschen Schule den pädagogischen Markt nicht so sehr in Beschlag nehme, dass die Grundgedanken Herbarts dadurch verdunkelt werden“. . . . „Es werden ganz falsche Anschauungen in die Pädagogik Herbarts hineingetragen und, was an ihr entwicklungsbedürftig ist, dadurch, dass man freie Luft und das klare Licht des Tages ausschließt, gewaltsam verkümmert.“

Endlich handelt Sallwürk im vierten Capitel seiner Schrift, überschrieben: „Das letzte Credo des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, von dem jetzigen Obmann dieses Vereines, Herrn Vogt, dessen sauberes Wesen schon Wesendonck sattsam beleuchtet hat. Wir erfahren von Sallwürk, dass Ziller mit Vogt eng befreundet war und von ihm Großes erwartete. Darin hat er sich denn auch nicht geirrt, wie Vogts Heldenthaten beweisen. Und der „Verein“ selbst hat Zillers Meinung adoptirt, indem er Herrn Vogt nicht nur zu seinem Haupte erwählt, sondern auch bis jetzt als solches beibehalten hat, eine gewiss denkwürdige Erscheinung in der Geschichte der deutschen Pädagogik. Trotz des professionellen Gegensatzes (Ziller bekannte sich stets als eifrigen Lutheraner,

ebenso seine Hauptleute Rein, Barth, Staude, Just, Thrändorf u. s. w.) erkor sich dieser Verein deutscher Pädagogen — in Österreich, wo er niemals viel Boden gefunden hat, einen strengen Katholiken zum Vorsitzenden, so dass nun auch die pädagogische Welt einen episcopus in partibus infidelium aufzuweisen hat. Diese Seelenharmonie ist in der That ein Beweis, dass die Pädagogik der „Donquichoterie“ über einen ganz eigenthümlichen Kitt und eine feste Tradition verfügt. Wer am besten prahlen, lästern und denunciren konnte, der musste König sein. Demgemäß nennt auch Sallwürk „den Streit gegen Dittes eine traurige Erbschaft Zillers“. Über Vogt denkt er im wesentlichen wie Wesendonck, weshalb er auch Vogts Vorgehen als „Verdächtigung und Denunciation“ bezeichnet. Als eine kleine Differenz zwischen Ziller und Vogt führt Sallwürk an, dass ersterer als Subvention für sein „Seminar“ „anfänglich 600 Thaler und später 5000 Mark vom Staate bezog“, während der letztere um jeden Preis gegen die Staatsverwaltung der Schule kämpfte. Die Differenz ist indessen nicht wesentlich, da auch Herr Vogt die Staatsverwaltung nur insoweit bekämpft, als sie seine Wünsche und Anliegen nicht befriedigt. — Doch genug dieser Dinge. Sallwürk konnte gegen Vogt nicht aufkommen, da dieser ebenso eigenwillig verfuhr wie Ziller, und so trat Sallwürk aus dem Bunde. Am Ende seiner Schrift sagt er darüber: „Professor Vogt mag sich seines Sieges freuen. Er musste wissen, dass ich mein pädagogisches Gewissen und Glaubensbekenntnis mir nicht vom Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik bestimmen lasse.“

Die Züge, welche Sallwürk aus dem „Handel und Wandel“ Zillers und seiner Genossenschaft mittheilt, sind ohne Zweifel in allem Wesentlichen naturgetreu und geben in Verbindung mit den quellenmäßigen Darstellungen Wesendoncks ein richtiges und ziemlich vollständiges Bild der neuesten „Schule“ der deutschen Pädagogik. In einem wichtigen Punkte jedoch bedürfen die Arbeiten beider Autoren einer Ergänzung. Sie schildern nämlich das Wesen und Treiben des Zillerthums fast nur im Stadium voller Entfaltung, gehen aber nicht weit genug zurück in die Zeit seiner Entstehung. Und so bleibt ein Hauptpunkt dunkel, nämlich der persönliche Antheil, welchen Ziller selbst an dem bekannten Geiste seiner Anhänger hatte. Es fragt sich, ob dieser Geist, also der Dünkel, die Streitsucht, das selbstgefällige und absprechende Richten, die Sucht zu verhetzen und zu terrorisiren, zu fälschen, zu lügen, zu verleunden und zu denunciren, verbunden mit hartnäckigem Verharren in all diesen Unsitten und mit dreistem Ableugnen aller eignen Schuld — es fragt sich, ob dieser Geist eine Entfremdung von Zillers Art und Gewohnheit, oder ob er eine „traurige Erbschaft“ Zillers sei. Diese Frage muss beantwortet werden, wenn die neueste Phase der deutschen Pädagogik — ein pathologischer Zustand — richtig verstanden und mit historischer Treue dargestellt werden soll.

Dass selbst Herr von Sallwürk, trotz der ihm eigenen Zurückhaltung und trotz der intimen Beziehungen, in denen er einst zu Ziller stand, von dessen Maximen nicht erbaut ist, bezeugen viele Stellen seiner Broschüre, am deutlichsten der drastische Ausdruck: „vielschneidige Waffen Zillerscher Methode“, wo dem Zusammenhange nach ganz deutlich die Methode des Streites, also die

Kampfweise, keineswegs die Methode des Unterrichtes gemeint ist*). — Wesendonck fügt einmal zu Zillers Namen den Relativsatz: „der allerdings stets vom besten Willen und redlichsten Eifer für seine verlorene Sache beseelt gewesen sein mag.“ (S. 6.) An einer anderen Stelle (S. 160) sagt er von Ziller: „Indessen hatte er das Missgeschick, das sein zu wollen, was er nicht war, und das nicht sein zu wollen, was er eigentlich war, oder wozu seine Anlagen und sein innerer Entwicklungsgang ihn am meisten befähigt hätten. Wenn ich mir sein Leben und seine Werke vor Augen führe, so werde ich den Gedanken nicht los, dass Ziller ebensosehr Theologe wie Jurist war, und dass er in jeder dieser Laufbahnen an seiner Stelle gewesen wäre.“ Dass und in welchem Sinne diese Worte Wesendoncks eine richtige Ahnung ausdrücken, welche sich nur wegen Unbekanntschaft mit gewissen Thatsachen nicht zu einem bestimmten Urtheil ausprägen konnte, wird weiter unten erhellen.

Jedenfalls steht so viel fest, dass weder Sallwürk noch Wesendonck die oben gestellte Frage bestimmt beantwortet hat, weil dem einen wie dem anderen Zillers Maximen und Thaten nicht genügend bekannt waren. Und in derselben Lage befanden sich jedenfalls viele andere Männer, welche, wenn sie ihren „Meister“ besser gekannt hätten, es nicht mit ihrer Ehre vereinbar gefunden haben würden, der Genossenschaft desselben anzugehören. Denn, um es sogleich rund herauszusagen, der oben bezeichnete Geist war von Anfang an der Hausgeist der „Zillerschen Schule“, der Geist des Meisters selber, den er seiner Genossenschaft eingefloßt hat; jene „Methode“ des Kampfes war von Anfang an die Hauspolitik der „Zillerschen Schule“, welche der Meister selbst geübt und in seinem Kreise zur Sitte gemacht hat.

Da hier ein auffallendes Beispiel der Vergesslichkeit unseres Zeitalters vorliegt, aus welchem zugleich ersichtlich ist, wie leicht geschichtliche Irrthümer, ja Fälschungen entstehen können; da ferner eine Klarstellung des Ursprunges der pädagogischen Krankheit unserer Zeit unerlässlich ist, und da in die Besprechung derselben fast immer mein Name verflochten wird (s. auch die Schriften von Wesendonck und Sallwürk): so halte ich es für meine Pflicht, endlich einmal ans Licht zu stellen, was meines Wissens bisher übersehen worden ist. Ich werde mich dabei ebenso streng an documentarisches, jeder-

* Neuerdings hat auch ein anderer hervorragender Schulmann, der vormalig dem Zillerschen Kreise angehörte, Herr Seminardirector Andrea in Kaiserslautern, sich in gleichem Sinne wie Sallwürk über Ziller ausgesprochen: „Je mehr er (Ziller) die Arbeiten beeinflusste resp. beherrschte und durch eine Art von souveräner Kritik, welche er in den Jahresversammlungen rücksichtslos übte und in den sogenannten ‚Erläuterungen‘ beliebig fixirte, die selbstständigen Köpfe von der Mitarbeit zurückstieß, umso mehr schloss sich ein kleiner Kreis von gläubigen Anhängern um ihn zusammen. Wie nahe durch ein solches dictatorisches Gedankenregiment, dem meist sectirerische Abgeschlossenheit zur Seite geht, die Gefahr gerückt war, die allgemein wissenschaftliche Föhlung zu verlieren, sollte erst nach dem Tode Zillers deutlicher offenbar werden. . . . Dazu kommt, dass die Art, wie die angeblichen wissenschaftlichen Errungenschaften in der eigenen Gemeinde behauptet und geschützt wurden, mit dem allgemein üblichen Verfahren der Wissenschaft schwer in Einklang zu bringen war. Indem man die vom Meister approbirten Sätze codificirte, bildete sich allmählich ein scholastischer Dogmatismus aus, und für die kanonischen Sätze forderte man einfache Unterwerfung. Solches Verfahren bedeutet aber den Tod wahrhaft wissenschaftlichen Strebens und ist meist der Anfang vom Ende.“ (Rheinische Blätter 1886, Heft II. S. 110 f.)

mann zugängliches Beweismaterial halten, wie es Wesendonck gethan hat, muss aber auch die Leser bitten, einen kurzen Vorbericht achtsam zu lesen, weil er zum Verständnis des Folgenden unentbehrlich ist.

Im Vorsummer 1863 machte Seminardirector Lüben in Bremen einigen seiner Freunde und Bekannten brieflich den Vorschlag, die bevorstehenden Ferien gemeinschaftlich zu Tabarz in Thüringen (Herzogthum Gotha) zuzubringen. Der Vorschlag fand lebhaften Anklang, und so vereinigten sich auf zwei Wochen am genannten Orte eine Anzahl hervorragender Schulmänner (Lüben, Gräfe, Scholz, Karl Schmidt, Theodor Hoffmann, Tiedemann aus Hamburg, Meier aus Lübeck, M. Schulze aus Ohrdruff u. s. w.), von denen einige von ihren Frauen begleitet waren, zu gemeinsamer Erholung und zu freien Gesprächen über verschiedene pädagogische Themata. Die letzteren waren sehr mannigfaltig: Stellung der Geschichte der Pädagogik in den Lehrerseminaren, Behandlung der Didaktik in den Seminaren, Methode der Volksschule, Religionsunterricht in der Volksschule und im Seminare, Methode der Naturgeschichte, Gesundheitspflege in der Schule, Überbürdung der Schule u. s. w. Die Besprechung über den Religionsunterricht knüpfte sich an folgende Bestimmungen des gothaischen Schulgesetzes: „Der Religionsunterricht wird in der Volksschule auf Grundlage der biblischen Geschichte, namentlich des neuen Testaments ertheilt. Mit Beginn des Confirmandenunterrichtes hört der Religionsunterricht in der Volksschule auf.“ (Hiernach blieb der Katechismus und überhaupt der specifisch confessionelle Religionsunterricht dem von Geistlichen zu ertheilenden Confirmandenunterricht überlassen.)

Bald nach Schluss dieser geselligen Vereinigung (noch im August 1863) erschien über dieselbe im Verlag von Fr. Brandstetter in Leipzig eine kleine Schrift unter dem Titel: „Mittheilungen aus dem Pädagogen-Congress zu Tabarz in Thüringen“, von Scholz und Lüben. Ersterer bot ein humoristisch gehaltenes, etwas überschwengliches, aber harmloses Bild von dem äußeren Verlauf des „Congresses“, letzterer eine Reihe ernster und gediegener Aufsätze über die besprochenen Themata. Bezüglich des Titels „Pädagogen-Congress“ bemerkt Lüben im Vorwort: „Diese Benennung war natürlich nur ein brieflicher Scherz; da sie aber einigermassen passte, so ist sie beibehalten worden.“ Das Büchlein fand wenig Verbreitung, und bald schien es vergessen zu sein. (So viel ich weiß, ist es noch im Buchhandel zu haben; ich meinestheils bewahre es als eine liebe Erinnerung an verstorbene Freunde und bin der Meinung, dass es trotz mancher Sonderbarkeiten im ersten Theile ein schätzbares Document zur Geschichte der Pädagogik ist. Ausdrücklich sei, zur Vermeidung von Missverständnissen, bemerkt, dass ich am Tabarzer Congress nicht theilgenommen und mit ihm in keiner Beziehung gestanden habe.)

Dieses Büchlein nun wurde von Ziller zum corpus delicti seiner ersten öffentlichen Anklage gewählt. Bevor ich aber dieselbe reproducire, muss ich noch zwei zum Verständnis der ganzen Angelegenheit unentbehrliche Thatsachen anführen. Erstens: für Pfingsten 1865 wurde die 15. „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung“ nach Leipzig ausgeschrieben. Zweitens: in dieser Zeit gründete Ziller ein pädagogisches Blatt, welches er in Verbindung mit dem Lehrer L. Ballauf in Varel herausgab. Es führte den Titel: „Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik“ und erschien zum erstenmal am 1. April

1865. Gleich die erste Nummer dieser „Monatsblätter“ brachte auf S. 24 folgende überraschende Bemerkung:

„Die Führer der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung erklären es in den Mittheilungen über ihren im vorigen (! D.) Sommer abgehaltenen pädagogischen Congress im wesentlichen als ihr Programm in Sachen der christlichen Religion, dass sich die Schule auf den Straußschen Standpunkt zu stellen habe. Darauf lässt sich nur durch die Nichttheilnahme an der Leipziger Versammlung antworten.“

Auf diese Auslassung antwortete die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung“, redigirt von A. Berthelt, damals Schuldirector, später Schulrath in Dresden, mit einer „Zurückweisung“. Dieses Blatt hatte hierzu deshalb besonderen Anlass, weil es ausdrücklich als Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen gegründet war und fungirte, und weil Berthelt als Ausschussmitglied dieser Versammlungen zu denselben in enger Beziehung stand. Die „Zurückweisung“ der Redaction der „Allg. d. Lehrerzeitung“ (s. Jahrg. 1865, Nr. 21, vom 21. Mai) lautete (nach Anführung obiger Stelle aus den „Monatsblättern“) folgendermaßen: „Was zunächst den sogenannten pädagogischen Congress betrifft, so ist es unwahr, dass ihn die sogenannten Führer der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung gebildet haben. Unter diesen Führern meint der Schreiber jener Zeilen doch wahrscheinlich die Ausschussmitglieder der betreffenden Versammlung. Diese haben nun aber weder den Zusammentritt in einen Congress beschlossen, noch an einem solchen in pleno theilgenommen.“ (Folgt Thatsächliches über den „Congress“, wie wir es schon oben geboten haben.) „Was demnächst die Behauptung betrifft, jene Versammlung habe sich in religiöser Beziehung auf den Straußschen Standpunkt gestellt, so müssen wir dies geradezu, solange die Behauptung nicht erwiesen ist, als eine Lüge und böswillige Verleumdung ansehen, da sich, soviel uns bekannt, dieselbe in der Hauptsache nur mit der Methode des Religionsunterrichtes befasst hat. Wenn die Herausgeber der wissenschaftlichen Monatsblätter Unwahrheiten in die Welt rufen, um von der Theilnahme an der diesjährigen Leipziger Versammlung abzumahnern, so mag das irrtümlich oder wissentlich geschehen, aber wissenschaftlich ist es nicht, und was weiter daraus folgt, werden sie sich selbst sagen, wenn sie auf die Stimme des Gewissens und der Wissenschaft achten wollen.“

Also „Unwahrheit, Lüge und böswillige Verleumdung“, das waren die Prädicate, welche dem ersten journalistischen Auftreten Zillers von einem Manne gegeben wurden, der sich stets eines sehr behutsamen und maßvollen Auftretens befleißigte. Und wenn man bedenkt, welches Entsetzen der Name „Strauß“ (David Strauß war damals besonders durch sein „Leben Jesu“ bekannt) in streng kirchlichen Kreisen und bei den ihnen verbundenen Staatsmännern hervorrief, namentlich zur Blütezeit der Regulativpädagogik: so greift man die Entschiedenheit, mit welcher Berthelt Zillers Anschwärzung der „Führer der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung“ zurückwies. Vom „Straußschen Standpunkt“ war in der That auf jenem Congress keine Spar zutage getreten; wol aber kam in demselben ein lebendiger christlich-religiöser Sinn zum Ausdruck; manche Mitglieder desselben, z. B. Gräfe, waren ja geradezu als verschiedene Vertreter des positiv kirchlichen Standpunktes bekannt, und

radicalen Anschauungen huldigte keiner von den Theilnehmern am Tabarzer Congress. Der Standpunkt, auf den sie alle sich stellten, war, wie oben gezeigt, der eines Staatsgesetzes, auf welcher thatsächlichen Grundlage sich die methodischen Berathungen bewegten. Zur Leipziger Lehrerversammlung, welche fast zwei Jahre später stattfand, hatte jener Congress keinerlei Beziehung. Ob Ziller denselben geflissentlich um ein Jahr jünger machte, etwa um den Schein einer solchen Beziehung zu erwecken, als ob in Tabarz ein Plan für die Leipziger Versammlung entworfen worden wäre — das lässt sich aus dem vorliegenden Material weder in dem einen noch in dem anderen Sinne entscheiden.

Jedenfalls wäre es billig und schicklich gewesen, dass Ziller sein Unrecht anerkannt und gut gemacht hätte. Statt dessen aber veröffentlichte er in der „Allgem. deutschen Lehrerzeitung“ (1865, Nr. 32, v. 6. August) einen langen Artikel zur „Rechtfertigung“. In demselben geht er über den Passus: „Darauf lässt sich nur durch die Nichttheilnahme an der Leipziger Versammlung antworten“ — stillschweigend hinweg; ja er thut, als ob er ihn gar nicht geschrieben hätte, indem er seine Notiz aus den „Monatsblättern“ wörtlich citirt, aber ohne jenen Passus. Auffallend ist in dieser „Rechtfertigung“ ferner, dass Ziller sagt, gegen die Richtigkeit seiner Notiz habe die „Allg. d. Lehrz.“ Zweifel erhoben, „leider in einer Form, die es mir unmöglich macht, sie wiederzugeben oder auch nur in ihrer höchst zweifelhaften Berechtigung zu beleuchten.“ Diese, auch im Original gesperrt gedruckte Stelle ist schon ein echt Zillerscher, hernach typisch gewordener Kunstgriff. Wollte er sich die seiner Notiz gegebenen Prädicate nicht gefallen lassen, so konnte er sie ja auf literarischem oder gerichtlichem Wege zurückweisen; aber sich mit einer gespreizten Phrase an ihnen vorbeidrücken, das war eine bloße Ausflucht. Weiter schreibt dann Ziller wörtlich: „Zur Rechtfertigung der Notiz selbst habe ich zunächst zu bemerken: sie sagt nicht aus, dass der Ausdruck „Straußscher Standpunkt“, der das Verhältnis nur auf die kürzeste Weise bezeichnen soll, von den betreffenden Herren selbst gebraucht worden ist; sie sagt auch nicht aus, dass sich dieselben mit vollem Bewusstsein auf diesen Standpunkt gestellt haben; sie lässt noch viel mehr dahingestellt, ob mit diesem Standpunkte ihre außerdem bekannt gewordenen Meinungsäußerungen in Einklang zu bringen sind. Sie constatirt nur das factische Verhältnis, das sich in den „Mittheilungen aus dem pädagogischen Congress“, dargeboten von Lüben und Scholz, Leipzig 1863 bei Brandstetter, kundgibt.“ — Vergleicht man nun mit diesem an den Haaren herbeigezogenen Wortschwall die obige denunciatorische Notiz Zillers, wie sie nackt und bloß hingestellt war, so kann man die angebliche „Rechtfertigung“ nur eine raffinierte Rabulisterie nennen.

Dann folgt eine lange, von den „Principien der Hegelschen Philosophie“ (von denen aber in Tabarz kein Wort gesprochen worden war) ausgehende Deduction, mit welcher bewiesen werden soll, dass in der That „die Fundamente des Straußschen Standpunktes“ im Tabarzer Congress zu finden seien. Die Art dieses Schuldbeweises kann nur durch Vergleichung desselben mit dem corpus delicti in ihrer ganzen, auch dem geriebensten Ketzerrichter zum Ruhme gereichenden Findigkeit erkannt werden. Fälschung und Unterschiebung sind die Mittel dieses Schuldbeweises. Nebenbei dichtet Ziller den Tabarzern noch „Verspottung des geistlichen Amtes und des Kirchenbesuches“ an, wiederum in völlig ungerechter Weise, auf dem Wege willkürlicher Interpre-

tation. Nach einigen anderen Kunststücken ähnlicher Art schließt Ziller seine „Rechtfertigung“ mit folgenden Worten: „Auf etwaige weitere Gegenreden wider meine Auffassung lasse ich mich übrigens nicht ein, weil das factische Verhältnis, um das es sich hier handelt, für jeden der Sache Kundigen völlig zweifellos ist, und es für mich gewissermaßen fast nur noch ein statistisches Interesse hat, zu sehen, wie sich andere dazu verhalten.“ — Wieder recht artige Kunstgriffe: auf etwaige weitere Gegenreden lässt sich der Herr Professor nicht ein, weil das Verhältnis für jeden Sachkundigen völlig zweifellos ist (und Ignoranten natürlich nichts zu bedeuten haben). Und dann: für Ziller hat es gewissermaßen fast nur noch ein statistisches Interesse, zu sehen, wie sich andere dazu verhalten. Das ist einmal sehr aufrichtig gesprochen: nun wusste man, wessen sich die deutschen Lehrer, insbesondere die „Führer“ und Theilnehmer öffentlicher Versammlungen von Ziller zu versehen hatten. Er controlirte mit seinem statistischen Interesse die Rechtgläubigkeit. Gesetz nun auch, Ziller hätte geglaubt, seine Denunciation sei materiell richtig gewesen (was doch selbst einem so düsteren Kopfe kaum zugetraut werden kann): wer hatte ihn zum Glaubensrichter, zum Spion und Ankläger der deutschen Lehrer berufen? — Dass sein Vorgehen dennoch in doppelter Beziehung sehr wirksam war, ist freilich zweifellos: auf der einen Seite mehrte es den Hass gegen den „unchristlichen“ Lehrerstand, auf der anderen erweckte es Furcht vor gefährlichen Verdächtigungen und Maßregelungen und infolgedessen — Zurückhaltung.

Nun wird auch klar sein, inwiefern Wesendonck mit seinem oben angeführten Ausspruch über Ziller das Richtige getroffen hat. Zillers Naturell war in der That ein Gemisch priesterlicher und richterlicher Anwendungen, aber nicht im Sinne jener edlen Mission, wie sie das Christenthum und die erachteten Geister der Neuzeit den Dienern der Religion und des Rechtes zuschreiben, sondern nach Art jenes Zerrbildes von Glaubensstärke und Gerechtigkeit, dem wir im verfolgungssüchtigen Mittelalter begegnen. Wäre Ziller ein halbes Jahrtausend früher zur Welt gekommen, so hätte er ein ausgezeichnete Ketzervermeister werden können.

Was sagte Berthelt zu Zillers „Rechtfertigung“? — Auf die Abschweifungen und erkünstelten Deductionen derselben ging er nicht ein, da er es nicht als seine Aufgabe betrachten konnte, über den Tabarzer Congress als solchen eine Untersuchung anzustellen. Ihm war es Hauptsache, einer falschen Darstellung „zum Zwecke einer Störung der deutschen Lehrerversammlung entgegenzutreten“. Und in dieser Beziehung bemerkt Berthelt: „Es erschien uns nicht blos das Mittel, sondern auch der Zweck unheilig.“ Nachdem dann Berthelt nochmals die Identificirung der Mitglieder des Tabarzer Congresses mit den „Führern“ (resp. dem Ausschuss und den Rednern) der Lehrerversammlungen durch Anführung von Namen zurückgewiesen hat, schließt er seine Nachschrift mit folgenden Sätzen: „Vorausgesetzt, dass die Mitglieder des Tabarzer Pädagogen-Congresses auf dem Straußschen Standpunkt ständen und dieser ein Verbrechen wäre, haben dann nicht die Monatsblätter der Verdächtigung einer großen Anzahl von deutschen Pädagogen und Schulmännern sich schuldig gemacht? Darf so etwas einer Zeitschrift passiren, die sich eine „wissenschaftliche“ nennt? Was würde man von uns halten, wenn wir in unser Blatt schrieben: ‚Die Redacteurs der

Monatsblätter (Dr. Ziller und L. Ballauf) sind Verleumder', und es hätte nur der eine diese Sünde auf sich geladen? — Wir können darum von unserer Zurückweisung in Nr. 21 d. Bl. kein Wort zurücknehmen und bitten nur unsere Leser, diesen Artikel noch einmal zu lesen, um sich ein Urtheil über des Herrn Dr. Ziller Beurtheilung der Form desselben zu bilden. Auf etwaige Gegenreden will sich Herr Dr. Ziller nicht einlassen. Auch wir haben nicht besondere Lust, ihm auf seinem wissenschaftlichen Felde weiter zu folgen."

Hiermit glaube ich den Kern der ersten öffentlichen Fehde Zillers deutlich dargelegt zu haben. Wer die Geschichte in extenso lesen will, den muss ich auf die oben angeführte Schrift von Scholz und Lüben sowie auf die citirten Blätter verweisen, da hier ein vollständiger Abdruck jener Documente nicht am Platze, ja bezüglich des eigentlichen corpus delicti nicht statthaft (weil das Verlagsrecht verletzend) wäre. Ich habe mit meinem Urtheile nicht zurückgehalten und überlasse es dem Leser, sich das seine zu bilden.

Interessant ist es, wie sich Lüben über die Angelegenheit ausgesprochen hat. Im 17. Band des „Pädagogischen Jahresberichtes“ (S. 651 ff.) referirt er über die 15. (Leipziger) „Allgem. deutsche Lehrerversammlung“, wobei er zu dem fraglichen Streite Folgendes sagt (wir citiren die ganze Stelle wörtlich, da leider der größte Theil des heutigen Geschlechtes von der jüngsten Vergangenheit recht wenig zu wissen scheint):

„Herr Professor Dr. Ziller in Leipzig mahnte in der ersten Nummer seiner neuen pädagogischen Zeitschrift vom Besuch der Versammlung ab, da die ‚geistigen Führer der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung‘ es darauf abgesehen hätten, ‚die Schule auf den Straußschen Standpunkt zu stellen‘. Aber seine Abmahnung ist völlig (? s. oben. D.) wirkungslos geblieben; über dritthalbtausend Lehrer und Schulfreunde sind zusammengelassen, ganz wie 1863 in Mannheim, und haben sich auf das lebhafteste bei den Verhandlungen betheiliget oder sind doch mit gespanntester Aufmerksamkeit denselben gefolgt. Von den Männern, die Herr Professor Ziller zu ‚geistigen Führern‘ der Versammlung gestempelt hat, waren auch eine Anzahl gegenwärtig und haben sich auch vernehmen lassen. Wer von ihnen hat aber versucht, die Versammlung und durch sie die Schule auf den Straußschen Standpunkt zu stellen? That ich es etwa, als ich mich gegen die Beaufsichtigung der Schule durch die Geistlichen aussprach und empfahl, den Katechismusunterricht in den Confirmandenunterricht zu verlegen? Strauß' Verdienste habe ich niemals verkannt, aber diese Fragen hat er nicht angeregt. Herr Professor Ziller hat früher selbst die Allgem. deutsche Lehrerversammlung wiederholt besucht. Auf welcher derselben hat er denn bemerkt, dass die ‚geistigen Führer‘ derselben bemüht waren, die Schule auf den Straußschen Standpunkt zu stellen? Wenn er es bemerkt hätte, würde er nicht schon früher von dem Besuch der Versammlung abgemahnt haben? Es ist nicht geschehen; erst meine und meines nun auch schon verstorbenen Freundes Scholz ‚Mittheilungen aus dem Pädagogen-Congress in Tabarz‘ haben ihm das nöthige Material zu seiner Verdächtigung geliefert. Was berechtigte ihn aber, diese ‚Mittheilungen‘ und deren Verfasser in ein solches Verhältnis zu der Allgem. deutschen Lehrerversammlung zu bringen, als er gethan? Nichts! War der Herr Professor mit dem Inhalt der ‚Mittheilungen‘ nicht zufrieden, so konnte er meine Arbeit — denn um diese handelt es sich vorzugsweise — in seiner ‚Monatsschrift‘ kritisiren. Aber andere

Männer mit hinein zu ziehen, das durfte er ebensowenig, als er ein Recht hatte, die Mitglieder des Pädagogen-Congresses als Verführer der Lehrer hinzustellen. Oder bedeutet der Ausdruck ‚geistige Führer der Versammlung in seinem Munde von seinem Standpunkte aus etwas anderes? Sicher nicht.

„Auf des Herrn Professors ‚Rechtfertigung‘ in Nr. 32 der ‚Allgem. deutschen Lehrerzeitung‘ (1865) kann ich begreiflicher Weise hier nicht eingehen, werde es auch schwerlich irgendwo anders thun. Meinen Auslassungen in den genannten ‚Mittheilungen‘ habe ich weder etwas hinzuzufügen, noch etwas aus ihnen zu widerrufen. Wem sie nicht gefallen, der braucht sie nicht zu lesen; enthalten sie Wahrheit, so wird sich dieselbe trotz der professorlichen Warnung und Verdächtigung Bahn brechen. Auch verspreche ich hiermit feierlich, dass ich mich niemals durch derartige Warnung vor dem Thun und Treiben des Herrn Professor Ziller rächen will. So etwas halte ich nicht für nobel.“

Wie man sieht, fürchtete Lüben keinen großen Schaden von Zillers Denunciationen. Damals, als die Blüten der Regulativpädagogik erst spärlich hervortraten, und noch viele bedeutende Männer aus der classischen Periode der deutschen Pädagogik am Leben waren, um die sich die Lehrerschaft scharte, hielt man es nicht für möglich, dass ein Mann von dem Talente und Charakter Zillers — Schule machen könnte. Aber die vorhin angedeuteten bösen Wirkungen seines Treibens wurden nach und nach immer fühlbarer, und mit der Zeit fand sich auch eine kleine Schar zusammen, welche in dem neuen Propheten ihr geistiges Oberhaupt erkannte. Doch muss zur Ehre des deutschen Lehrerstandes constatirt werden, dass niemals auch nur der hundertste Theil desselben dem Namen nach und wol nie der tausendste Theil dem Wesen nach Zillerianer gewesen sind.

Anzuführen ist hier noch Folgendes: Auf der Leipziger Versammlung fand sich auch der Lehrer Jakob Spitzer aus Wien ein. Nach seiner Rückkehr erstattete er im Wiener Lehrerverein, indem er darauf hinwies, dass er im „katholischen Glauben geboren“ sei, einen Bericht, in welchem er von seinem Standpunkte aus sehr abfällig über die Leipziger Versammlung urtheilte und u. a. behauptete: Lüben und Karl Schmidt seien „Demokraten“, welche auf dem Tabarzer Congress beschlossen hätten, „die David Straußschen Ideen als Grundlage des Religionsunterrichtes in die Volksschulen einzuführen“ (siehe „Pädagogischer Jahresbericht“, 18. Band S. 630 f.). Man wird kaum irren, wenn man diesen Ausspruch als ein Echo der Zillerschen Anklage betrachtet, da sich keine Spuren irgendeines anderen Ursprunges finden.

Sechs Jahre später kam Ziller auf seine Heldenthaten gegen den Tabarzer Congress und die Bertheltsche Lehrerzeitung zurück. Anlass dazu bot ihm eine Recension seines Jahrbuches, die ich im 22. Bande des „Pädagogischen Jahresberichtes“ (S. 458 f.) veröffentlicht hatte. Da mir als Mitarbeiter jenes Werkes das besagte Jahrbuch zum Zweck der Anzeige eingesendet war, so hatte ich die Pflicht, über dasselbe ebenso wie über das andere mir vorgelegte Material zu referiren und mein Gutachten abzugeben, und ich halte, nebenbei gesagt, die bezügliche Recension noch heute vollkommen aufrecht. Zillern aber gefiel sie natürlich nicht, und er veröffentlichte gegen dieselbe in der damals von Stoy redigirten „Allgemeinen Schulzeitung“ (1871 Nr. 17) einen langen Artikel, in welchem jeder, der sich die Mühe nehmen will, ihn zu analysiren und

mit meiner Recension zu vergleichen, die charakteristischen Züge der Zillerschen „Methode“ und noch andere interessante Dinge finden wird. Hier jedoch müssen wir uns auf die in Rede stehende Angelegenheit beschränken. Ziller beharrt mit der ihm eigenen Hartnäckigkeit ganz und gar bei seinen Anklagen, ja er behauptet, dass er den „objectiven Beweis“ für den Straußschen Standpunkt der Tabarzer, der „geistigen Führer“ der deutschen Lehrerversammlung, „jetzt viel vollständiger liefern könnte.“ Er hat also Fortschritte gemacht, behauptet jedoch ausdrücklich, dass es ihm ganz räthselhaft sei, wie man in seinem Vorgehen „auch nur eine Spur von Fanatismus“ finden könne. Am auffallendsten aber ist der Satz, mit welchem er seinen Rückblick abschließt. „Ich gehe jedoch darauf nicht weiter ein (sagt er), wie ich auch seinerzeit die ganz unwürdigen Verleumdungen und Schmähungen der Bertheltschen Lehrerzeitung in Bezug auf die erwähnten Vorgänge gänzlich ignoriert habe.“ Man muss das mehrmals lesen, ehe man seinen eigenen Augen traut. Ziller behauptet also, es seien ihm (von der Bertheltschen Lehrerzeitung) unwürdige Verleumdungen und Schmähungen widerfahren, während niemand als er selbst diese sanberen Thaten vollführt hatte, und zwar freierdings und an Männern, die ihn mit keiner Silbe erwähnt hatten, ja kaum kannten; er behauptet ferner, dass er die ihm angeblich widerfahrenen Angriffe „gänzlich ignoriert“ habe, als ob er wie ein schuldloses Lamm vor hartherzigen Verfolgern verstummt wäre, während er doch unter dem Titel einer „Rechtfertigung“ eine lange Entgegnung erlassen und in derselben auf alte Verleumdungen und Schmähungen neue gehäuft hatte. Den Mnth, diese unverschämten Lügen in einem Schulblatte, also öffentlich, auszusprechen, mochte er theils aus dem Umstande schöpfen, dass die „Allg. Sch.-Ztg.“ Organ seiner Partei geworden war, theils aus der Hoffnung, die Lehrerwelt hätte bereits vergessen, was er sechs Jahre früher geleistet hatte. Allein in letzterem Punkte irrte er sich. Damals war die Zahl jener naiven Jünglinge, welche nur auf ihn allein hörten und auf seine Worte schworen, um sich von ihm dupiren zu lassen und in ihrem Meister gar einen musterhaft braven und unschuldig verfolgten Mann zu erblicken, noch sehr gering. Die Leser der „Allg. Sch.-Ztg.“ konnten die Kost, welche ihnen unter dem neuen Regime geboten wurde, nicht verdauen, und einer nach dem anderen kehrte dem Blatte den Rücken, bis es 1881 wegen Mangels an Abonnenten ganz einging. Die Zillerschen „Monatsblätter“ waren schon längst von diesem Schicksal ereilt worden. Dass aber auch ein so altes, einst hoch angesehenes Organ der Schulwelt — es war älter als Diesterwegs „Rheinische Blätter“ und bei seinem Erscheinen das einzige seiner Art — von der neuen Partei zugrunde gerichtet wurde, das war wirklich eine hervorragende Leistung. Nur allzusehr ging die Warnung in Erfüllung, welche Lüben aussprach, als Stoy die Redaction übernommen hatte. „Von den Herausgebern (sagte L.) sind einige Herbartianer vom reinsten (? D.) Wasser (Ziller und Vogt standen mit auf dem Titel. D.); wir hoffen und wünschen, dass Stoy diesen die Zügel nicht so weit wird schießen lassen, dass die ‚Schulzeitung‘ dadurch zum Parteiblatt wird und so ihren Leserkreis reducirt“ (Pädag. Jahresber. Bd. 22 S. 693).

Im Sommer 1868 brachte Ziller seinen „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ zustande, in welchem der Geist des „Meisters“ sich einen größeren Leib verschaffte. Zunächst traten sechszwanzig Mann, recrutirt in Leipzig und Berlin, in diesen Bund zusammen (s. v. Sallwürks „Handel und Wandel“

Gelehrte und ausgezeichnete Docenten (Hartenstein hatte sich bereits vor Zillers Auftreten zurückgezogen). Wer nun eine Probe der Art und Weise, wie Ziller diese Altmeister der Herbartschen Philosophie behandelte, sehen will, der nehme z. B. dessen achttes „Jahrbuch“ zur Hand. Dort (S. 285 f.) lässt er einen jungen Mann, einen seiner Schüler, über Drobisch und Ziller zu Gericht sitzen und entscheiden, dass letzterer mit seinen „treffenden Auseinandersetzungen“ den ersteren geschlagen habe. Das Beste aber leistet wieder Ziller selbst. In einer Beurtheilung von Strümpells „Erziehungsfragen“ gebraucht er gegen dessen Pädagogik u. a. folgende Ausdrücke: „unlogisch“, „kaum halb wahr“, „verwerflicher Empirismus“, „sehr bequemes Ruhekissen für eine energie-, gedanken- und gewissenlose Erziehung“, „casuistische Lehre“, „Erziehungstheorie, die für alle Sättel passt“, die sich „zum Complicen, wo nicht zum intellectuellen Urheber aller Sünden, die eine gewissenlose Erziehung begehrt, macht und eines versteckten Spieles sehr verdächtig ist.“ —

In der That, echte Zilleriana; der „Meister“ ist sich stets treu geblieben. Zwar hatte er selbst, soviel ich weiß, niemals ein schulgerechtes Studium der Herbartschen oder irgendeiner anderen Philosophie betrieben; aber die allgemein anerkannten Autoritäten der eigenen Schule glaubte der Herr Extraordinarius auf Grund seiner pfäffischen Unfehlbarkeit und Anmaßung richten zu dürfen. Auf seine persönliche Thätigkeit in seinem „Seminar“ einzugehen, ist hier weder beabsichtigt noch nöthig; die angeführten literarischen Belege zeigen deutlich genug, in welchem Geiste er seine Schüler abrichtete; und die letzteren haben dies sattsam durch ihre Leistungen an den Tag gelegt. Wie der Baum, so die Früchte.

Hiermit sei einstweilen, da wir mit dem Raume des „Pädagogiums“ sparsam umgehen müssen und ohnehin nur mit Widerstreben abermals viele Blätter einer verlorenen Sache geopfert haben, die Mittheilung Zillerscher Denkwürdigkeiten geschlossen. Zunächst möge sich an dieselben die Besprechung einiger neuer Bücher anschließen, in denen der Zillerianismus in typischer Weise zum Ausdruck kommt. Die Besprechungen beziehen sich auf Schriften von Leutz, Walsemann, Rein und Genossen und finden sich unter dem Titel „Literatur“ in der vorliegenden und der nächsten Nummer.

Pädagogische Rundschau.

Vom deutschen Ostseestrande. In den Vordergrund möchte Ihr ergebener Rundschauer heute zunächst ein Capitel der modernen Pädagogik über die „Entbürdung“ der Schüler stellen, welches fortgesetzt auch hier am Strande auf der Tagesordnung steht. Besonders interessant sind gegenwärtig die divergirenden Meinungen über den Wert resp. über den Wegfall des Nachmittagsunterrichts. Eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Schulmännern erklärte schon vor Decennien, dass der Nachmittagsunterricht eine Versündigung an der heranwachsenden Jugend sei, und waren solche Männer Dirigenten, so wussten sie es bei den Verwaltungsbehörden durchzusetzen, dass diesem Übelstande abgeholfen wurde, also der Nachmittagsunterricht in Wegfall kam. So geschah es unter vielen anderen Städten auch in Berlin und Danzig, und die Jugend gedeiht dort. Andererseits behaupteten bewährte Pädagogen und medicinische Autoritäten, der Nachmittagsunterricht dürfe und könne nicht fortfallen, wenn nicht die Unterrichtsdisciplinen und die Unterrichtsstunden zugleich reducirt werden könnten. Der Nachmittagsunterricht blieb an solchen Orten, und die Jugend gedieh auch hier. Das Facit ist zunächst, dass die verschiedenen Ansichten eine verschiedene Praxis ins Leben riefen. In Ostpreußen ist in den jüngsten Tagen durch eine Verfügung des Herrn Oberpräsidenten auf eine Petition mehrerer Directoren an höheren Lehranstalten allem weiteren Discurs über die in Rede stehende Angelegenheit die Spitze abgebrochen worden. Das Oberpräsidium decretirt: „Euer Wolgeboren erwidern wir auf das Gesuch vom 5. d. Mts., dass die Frage über die Möglichkeit der Beseitigung des Nachmittagsunterrichts in der diesseitigen Provinz wiederholt Gegenstand eingehender Erörterungen gewesen ist. Die von uns darüber erst vor kurzer Zeit von den Directoren der höheren Lehranstalten eingeforderten Gutachten sprechen sich in ihrer überwiegenden Mehrheit entschieden dagegen aus, und die für die Beibehaltung des Nachmittagsunterrichts vorgebrachten Gründe sind so schwerwiegend, dass sie uns veranlassen haben, von einer Änderung der bisherigen Ordnung des Unterrichts Abstand zu nehmen. Es ist schon an und für sich unmöglich, die 34 Stunden, welche in den Gymnasien, und die 36 Stunden, welche in den Realgymnasien mit Einschluss des Gesang- und Turnunterrichts wöchentlich ertheilt werden sollen, auf die Vormittagsstunden von sechs Schultagen zusammenzudrängen, besonders schwer fällt aber der Umstand ins Gewicht, dass die Königlich preussische wissenschaftliche Deputation für das Medicinalwesen sich in den an den Herrn

Minister der geistlichen und Medicinalangelegenheiten am 18. August 1869 und am 19. December 1883 erstatteten Gutachten dahin ausgesprochen hat, es könne die Zahl von fünf aufeinander folgenden Unterrichtsstunden ‚höchstens‘ von den Schülern der oberen Classen ohne Nachtheil ertragen werden, es sei aber ‚unbedingt nothwendig‘, für die Schüler der niederen Classen ein anderes Maß zu wählen.“ Wir sind trotzdem der Überzeugung, dass in dieser Angelegenheit an allen Orten das letzte Wort noch nicht gesprochen ist.

Der alten Schiefertafel soll der Garau gemacht werden. Es war auch ein zerbrechliches Ding! Habe mehr mit einer zerbrochenen als mit einer ganzen geschantzt. Aber das Alte lässt sich oft nicht so leicht beiseite schieben, weil man keinen besseren Ersatz findet. Alle Neuheiten auf diesem Gebiete hatten bis jetzt, und wenn sie patentirt waren, bei oft recht empfehlendem Äußern, so viele Mängel, dass man nach kurzer Zeit wieder die „Alte“ willkommen hieß. Da trifft von Frankfurt a. M. die Nachricht ein, dass Herr Ph. Wenzel in Mainz eine weiße, unzerbrechliche Schultafel mit unauslöschlichen Linien, hergestellt aus emaillirtem Eisenblech, erfunden habe. Also neue Concurrnz! — Hörst du Alte, „unzerbrechlich“ ist deine Nebenbuhlerin. Das „Weiße“ hast du nicht zu fürchten, denn die Ansicht, dass die weiße Tafel die Augen der Kleinen weniger anstrengt und schädigt, ist nach von mir erlebten Beispielen durchaus unrichtig. Man darf auf den Verlauf dieses neuesten Concurrnzstreites gespannt sein.

Für die amtliche Conferenz der Directoren der höheren Lehranstalten, welche in der Pfingstwoche in Insterburg tagen wird, sind von dem Provinzial-Schulcollegium folgende Themata zur Berathung gestellt: 1. Ziel und Methode des lateinischen Unterrichts mit Rücksicht auf die erweiterten Lehrpläne vom 31. März 1882: a) auf den Gymnasien, b) auf den Realgymnasien. Referenten: a) Director Professor Dr. Viertel in Gumbinnen, b) Director Dr. Bonstedt in Jankau. Correferenten: a) Director Ilgen in Kulm, b) Director Dr. Wüst in Osterode. 2. Die Methode des geographischen Unterrichts. Referent Director Dr. Böttcher-Königsberg, Correferent Director Dr. Panten-Danzig. 3. Der deutsche Turnunterricht in den Classen Tertia bis Prima. Referent: Director Dr. Gronau-Schwetz, Correferent: Director Dr. Laudina-Hohenstein. Außer diesen zur schriftlichen Bearbeitung gestellten Berathungsgegenständen sind noch folgende zwei Themata zur mündlichen Verhandlung ausgewählt: 1. Über Turnen und Turnspiele. Referent: Director Dr. Küsel-Memel, Correferent: Director Dr. Anger-Graudenz. 2. Über Classen-, öffentliche und Versetzungsprüfungen. Referent: Director Dr. Brocks-Marienwerder, Correferent: Director Dr. Schultz-Bartenstein.

Die auch an dieser Stelle schon berührte „Gesangbuchsfrage“ scheint für die Ostseeprovinzen, wenigstens für die evangelischen Confessionen, einer friedlichen Lösung entgegenzugehen. Wie das Gesangbuch für Ost- und Westpreußen, so ist auch das neue Choralbuch, welches die Melodien zu den Liedern dieses Gesangbuchs enthält, im Manuscript so weit fertiggestellt, dass es demnächst dem Drucke übergeben werden kann. Die von der Provinzial-Synode gewählte Gesangbuchscommission hatte den Königl. Musikdirector Markull in Danzig dahin beauftragt, dass derselbe auf Grund des früher veröffentlichten Choralmelodienbüchleins die einzelnen Melodien ausarbeiten sollte. Herr Markull hatte sich bis Ende v. J. seiner Aufgabe entledigt, seine Arbeit ist indessen

von der Choralbuchcommission genau geprüft worden, hat auch einer Superrevision durch einen sachverständigen Musiker unterstanden und ist nun an die Gesangbuchscommission, den Provinzial-Synodalvorstand und das Königl. Consistorium behufs Bewirkung der Drucklegung gelangt. Die Competenten haben es für nothwendig erachtet, das Gesangbuch mit Noten drucken zu lassen. Nach unserer und der Volksmeinung sind die Noten in einem Erbauungsbuche störend. Außerdem ist hier die gegenwärtige Generation nicht imstande auch nur den einfachsten Choral nach Noten zu singen. Einzelne Personen werden allerdings eine Ausnahme bilden.

Am 16. d. J. beschloss der Lehrerveteran Director Dr. Heinrici in Memel sein thatenreiches Leben. Dr. Heinrici besuchte nach abgelegter Maturitätsprüfung die Universität Königsberg, wo er Theologie und Philologie studirte und Capacitäten wie Dinter, Lobek, Kehler, Hahn und Ohlshausen zu seinen Lehrern zählte. Nach mehreren anderen Stellen bekleidete er das Directorat der höheren Töchterschule in Memel, woselbst er auch am 2. August 1877 sein 50jähriges Amtsjubiläum feierte. Seine letzte literarische Arbeit ging dem „Mem. Dpfb.“ nur sieben Tage vor seinem Tode von ihm selbst zu. Einen schweren Verlust hat die Wissenschaft ferner durch den Tod des jungen Professors Dr. Berthold Benecke in Königsberg erlitten. Aus der Mitte eines großen Arbeitsfeldes und eben heimgekehrt von der Erforschung der venetianischen Gewässer nach der Natur der dort lebenden Fische wurde der strebsame Gelehrte im besten Mannesalter durch den Tod abgerufen.

Der in unsern Strandgauen gegründete Deutsche Schulverein ist keineswegs, wie sein Name vielleicht irrthümlicherweise zu glauben Anlass geben könnte, ein Verein, welcher speciell bestrebt ist, Lehrer zu seinen Mitgliedern zu werben; derselbe wendet sich vielmehr an jeden Deutschen, welcher für die nationale Sache und besonders für die im Auslande das Deutschthum in Ehren haltenden und so vielfach bedrängten Stammesgenossen ein warmes Herz in sich schlagen fühlt, und es gehören darum zu den Mitgliedern des Vereins auch Männer aus allen Ständen und Berufskreisen. Schulverein nennt er sich darum, weil die Schule die Pflegerin der Sprache und durch diese auch die Hüterin der Nationalität ist. Auch verwahrt sich der Verein energisch dagegen, politische oder religiöse Tendenzen zu den seinen machen zu wollen, das liegt ihm für immer vollständig fern; vielmehr will er ein durchaus neutraler Boden sein, auf welchem sich alle politischen Parteien, alle religiösen Richtungen die Bruderhand reichen dürfen, vereint zu gemeinsamem Streben für nationale Güter. Wenn man dem Verein den Vorwurf machen will, dass er mit seinen Bestrebungen sich den betreffenden Regierungen feindlich gegenüberstelle, so trifft das nirgends zu, da er stets nur innerhalb des Gesetzes sich zu bewegen bemüht ist. Unsere Stammesgenossen an der schönen blauen Donau werden es verzeihen, wenn wir im Möwenlande erst jetzt für die heilige Sache eintreten, für die sie bereits 1080 Ortsgruppen bildeten und über 800 000 Mark opferten. Wir werden uns bessern.

Die XII. Generalversammlung des Vereins der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen fand am 16. und 17. April c. in Königsberg i. Pr. statt. Nachdem am 16. abends im

Saale der Jubiläumshalle eine vorbereitende Versammlung abgehalten war, welche die Anwesenheit von Vertretern aus 29 Anstalten ergab, trat am 17. April morgens 8 $\frac{1}{2}$ Uhr die Hauptversammlung in der Aula des städtischen Realgymnasiums zusammen. Nach der Eröffnung durch den Vorsitzenden, Hrn. Director Eichhorst-Wehlau, hieß Hr. Oberbürgermeister Selke die Vereinsmitglieder aus der Provinz in den Mauern Königsbergs, speciell am Sitze der alma mater Albertina, aufs herzlichste willkommen, worauf zunächst Hr. Oberlehrer Dr. Thimm-Tilsit einige geschäftliche Mittheilungen machte, aus denen etwa hervorzuheben ist, dass der Verein jetzt circa 450 Mitglieder zählt, und dass bei stetigem Wachstum desselben der Lehrerwaisen-Unterstützungscasse statt 100 jetzt jährlich 150 M. überwiesen werden sollen. Ein Antrag auf Bewilligung von Mitteln zur Anschaffung von Büchern und Broschüren, welche den Interessen des Vereins dienen, wurde angenommen, die baldige Drucklegung und Zusendung der Verhandlungen im Abgeordnetenhaus, welche den Lehrerstand betreffen, in Aussicht gestellt. Hr. Director Dr. Böttcher-Königsberg protestirte darauf in seinem und seiner Standesgenossen Namen energisch gegen die in den Alyschen Blättern gelegentlich entwickelte Meinung, als könne bei der Abiturientenprüfung gelinder verfahren werden, wenn der Königliche Commissarius sich durch den Dirigenten der betreffenden Anstalt vertreten lasse. Angesichts der Thatsache, dass gerade in solchem Falle die Censur der Leistungen womöglich noch schärfer ausfalle, beschloss die Versammlung, die Redaction der genannten Blätter dringend zu ersuchen, in Zukunft ähnlichen Elaboraten die Aufnahme zu versagen.

Sodann sprach Hr. Oberlehrer Josupeit-Rastenburg, davon ausgehend, dass überall Ordnung der Begriffe nöthig, daher überall ein festes System zu fordern sei, über die Behandlung der Syntax als Lehre vom Satz und den Satztheilen, indem er nach philosophischen Prämissen die Substantivsätze z. B. in indirecte Fragen, hypothetische Adjectivsätze (was gut ist, . . . ; wer gut ist . . .) und transitive Nebensätze gliederte, ganz wie er diese Art der Eintheilung gegenüber der als system- und principlos geschilderten lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert sowie der griechischen von Curtius in seiner französischen Grammatik, 1885, zur Durchführung gebracht hat.

Eine äußerst lebhafte Debatte riefen die als dritter Punkt der Tagesordnung verhandelten „Anträge und Wünsche der Vereinsmitglieder in Konitz“ hervor; dieselben lauten:

1. Es ist das Verbot des Nebenerwerbs für die Lehrer höherer Unterrichtsanstalten anzustreben.

- a) Die Ertheilung von Privatstunden als Nebenerwerb schädigt das Ansehen des Standes.
- b) Privatstunden dürfen nur ertheilt werden, wenn die beteiligten Kreise darin nicht einen Erwerbszweig der Lehrer, sondern eine dankenswerthe Förderung der wirklichen Interessen der Schüler erblicken.
- c) Privatstunden dürfen nur in dringenden Fällen ertheilt werden; als solche sind vornehmlich Behinderung der Schüler durch längere Krankheit und Wechsel der Anstalt anzusehen.
- d) Es ist nicht wünschenswert, dass ein Lehrer Schülern seiner Classe Privatstunden ertheilt.

- e) Es empfiehlt sich, dass nothwendige Privatstunden geeigneten Candidaten zugewiesen werden.
- f) Im letzten Quartal dürfen Privatstunden überhaupt nicht angenommen werden.
- g) Pensionate bei Lehrern als stehende Erwerbseinstitute sind nicht zu billigen.

2. Es soll die Errichtung eines Ehrenrathes für die Standesgenossen angeregt werden.

3. Der durch den Stand der Vereinscasse begründete Beschluss der letzten Generalversammlung, „den weiter von dem Orte der Generalversammlung entfernten Collegien zum Zwecke der Absendung eines Deputirten eine Beihilfe von 30 Mk. zu gewähren“, ist aufzuheben und der Jahresbeitrag den Bedürfnissen entsprechend zu ermäßigen.

Vertreten wurden diese von 14 Konitzer Collegien unterzeichneten Anträge und Wünsche durch Hrn. Oberlehrer Boehmer-Konitz. Hr. Director Dr. Böttcher sprach zunächst sein Bedauern darüber aus, dass diese Anträge überhaupt eingebracht wären, da sie Unverständigen leicht Veranlassung geben könnten, Steine auf den schon zur Genüge angegriffenen Lehrerstand zu werfen, selbst aber jeder factischen Veranlassung entbehren; sodann wendete Redner sich gegen Nr. 1 und behauptete, dass nirgends an höheren Lehranstalten die Ertheilung von Privatstunden als Nebenerwerb betrieben würde, da einer solchen Thätigkeit eines Collegien durch seinen Dirigenten sofort Einhalt gethan werden dürfte; 1 b wäre zu unbestimmt gefasst, um discutirt werden zu können, 1 c ganz selbstverständlich, gegen 1 d aber zu bemerken, dass, wie dies auch ein Ministerial-Rescript ausdrücklich fordere, der Privatunterricht, wo er einmal nöthig ist, gerade durch den in der Classe unterrichtenden Lehrer ertheilt werden müsste, da dieser am besten die Schwächen des Zöglings kenne; geeignete Candidaten dürften selten zu finden sein, da es weitaus schwieriger sei, erfolgreiche Privatstunden zu geben als in der vollen Classe zu unterrichten; die Forderung 1 f würde bereits überall erfüllt, und kein Lehrer (ad 1 g) hielte ein Pensionat als Erwerbseinstitut; meist sträubten sich die Collegien sogar gegen das Halten von Pensionären, und doch wäre es wünschenswert, dass sie sich mehr und mehr dieser Last unterzögen, da jetzt die Knaben gar leicht in schlechte Pensionen kämen, wo sie dann den alten Damen, ihren Pensionsmüttern, gewöhnlich bald über den Kopf wüchsen und eine falsche Selbstständigkeit entwickelten. Hr. Dr. Preiß-Königsberg wies diesen Ausführungen gegenüber darauf hin, dass die Ertheilung von bezahlten Privatstunden seitens der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten durchaus nicht eine so singuläre Erscheinung sei, ja, dass nicht selten sogar darin ein Krebschaden erblickt werden müsse, der am Lehrstande zehre; freilich entzögen sich einzelne Fälle, wenn man sich nicht zum Dennncianten machen wolle, der Besprechung; thatsächlich führe die Ertheilung von Privatstunden, und er glaube, behaupten zu dürfen, beim Unverstand des Publicums, mit dem man nun doch einmal zu rechnen habe, selbst der gratis gegebenen, hier wie in andern Provinzen oft zu Unzuträglichkeiten und schädliche vor allem nicht selten das Gerechtigkeitsgefühl der Schüler, während sich 1 d und 1 e sehr wol dahin zusammenfassen ließen, dass der betreffende Collegien von ihm bestellten Candidaten sorgsam instruiren und überwache. Nach längerer Debatte beschloss die Versammlung auf Antrag Lenz-Bartenstein, über

diesen Gegenstand mit der Motivirung zur Tagesordnung überzugehen, dass nur vereinzelte Fälle vorliegen könnten, in denen gefehlt sei, während der Lehrerstand als solcher sich von jeder Makel im Sinne der Konitzer Anträge freisprechen müsse. Punkt 2 wurde einer Commission von 5 Mitgliedern überwiesen. Punkt 3 dagegen abgelehnt.

Im weiteren wurde dem Rendanten Decharge ertheilt, dann der bisherige Vorstand durch Acclamation wiedergewählt; an Stelle eines verstorbenen Mitgliedes trat Hr. Director Prof. Kleiber-Königsberg ein. Darauf sprach Herr Director Dr. Babucke-Königsberg über den deutschen Schulverein, indem er auf die segensreiche Thätigkeit desselben, auf sein ständiges Wachsthum in Königsberg, wo ihm besonders aus akademischen Kreisen Zuzug komme, z. B. gehöre ihm die Burschenschaft Cheruscia in corpore an, aber auch auf die Nothwendigkeit immer weiterer Verbreitung hinwies und zur Gründung von Ortsgruppen auch in den Städten der Provinz aufforderte, Worte, denen sofort und an Ort und Stelle Realität gegeben wurde.

Den nächsten Punkt der Tagesordnung bildete ein Vortrag des Hrn. Oberlehrer Dr. Schoemann-Danzig über die symptotische Lyrik der Griechen, in welchem der Redner ein lebhaftes Bild eines classischen Symposions mit all seinen musischen Abwechslungen und Genüssen entrollte; zahlreiche Beispiele symptotischer Dichtkunst würzten die geistreiche Darstellung. Da sich trotzdem indessen bei der vorgerückten Zeit, es war inzwischen 2 Uhr geworden, die Reihen der Versammelten mehr und mehr zu lichten begannen, bat Hr. Dr. Preiß, der einen Vortrag über den deutschen Aufsatz angemeldet hatte, auf die Entwicklung seines Themas in extenso verzichten zu dürfen, indem er, kurz zusammenfassend, ausführte, wie der deutsche Aufsatz nur eine secundäre, d. h. controlirende Stellung einnehmen dürfe gegenüber der Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts, der Ausbildung der freien Rede, deren heutzutage oft selbst Gelehrte nicht mächtig seien.

Die Bestimmung von Ort und Zeit der nächsten Generalversammlung wurde darauf dem Vorstande überlassen, und damit schloss Herr Director Eichhorst die Versammlung. Am Abend vereinte ein gemeinsames Essen die Vereinsmitglieder im Artushof, der Sonntag war einer Ausfahrt nach dem Ostsee-Bade Cranz gewidmet.

In den Tagen vom 14. bis 16. Juni wird in Hannover der VI. deutsche Lehrertag stattfinden. Wir werden s. Z. einen Originalbericht über denselben bringen.

Herr Lehrer Franz Hertel in Zwickau (Sachsen), Schriftführer des Landesverbandes der Arbeitsschulen im Königreich Sachsen, hat kürzlich den ersten Bericht über die betreffenden Anstalten veröffentlicht. Wir machen hierauf die Freunde der Sache aufmerksam; vermuthlich wird Herr Hertel seinen instructiven Bericht auf Verlangen bereitwillig aushändigen oder versenden.

Im Verlag von Rudolf Barth in Aachen erscheint seit Beginn dieses Jahres ein Monatsblatt unter dem Titel „Die Jugend- und Volksliteratur. Ein Rathgeber und Warner.“ (Preis des Jahrgangs 2 Mark.) Es widmet sowohl den bereits eingebürgerten als den neu erscheinenden Schriften der im Titel bezeichneten Gattung eingehende Besprechungen und muss im Hinblick auf den Umfang und Einfluss der Jugend- und Volksliteratur als ein berechtigtes Unternehmen anerkannt worden. Der Standpunkt des Blattes ist der katholische und wird nicht allenthalben gefallen. Anerkannt muss aber werden, dass, soweit sich bis jetzt ein Urtheil fällen lässt, die neue Monatsschrift mit Ernst und Sachkenntnis arbeitet, und wenn sie nicht überall auf jedermanns Zustimmung rechnen kann, so verdient sie doch die Beachtung der pädagogischen Kreise nach dem Grundsatz: *audiatur et altera pars.*

In Wien hat sich der schon seit längerer Zeit geplante Verein zur Errichtung eines Lehrerhauses nunmehr constituirt. Nach den Satzungen des „Lehrerhaus-Vereins“ soll das Lehrerhaus in sich schließen: a) unentgeltliche Localitäten für die in Wien sesshaften Lehrervereine sowie für Lehrerversammlungen überhaupt; b) eine pädagogische Centralbibliothek; c) eine permanente Lehrmittelausstellung; d) Bureaux für alle Zweige der wirtschaftlichen Selbsthilfe, als: Lebensversicherung, Pensionswesen, Witwen- und Waisenversorgung u. s. w.; e) unentgeltliche Absteigquartiere für die Wien besuchenden Lehrpersonen — nach Maßgabe des vorhandenen Raumes.

Literatur.

Ferdinand Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer und Lehrerinnen. II. Theil, die Unterrichtslehre. 383 S. Tauberbischofsheim 1885. J. Lang. 4 Mk.

Dieses mit besonderer Rücksicht auf die Schulverhältnisse Badens (Verfasser ist Seminardirector in Karlsruhe) ausgearbeitete Lehrbuch enthält die Hauptpunkte der Unterrichtslehre und die specielle Methodik in „dem Umfange und der praktischen Beziehung, wie sie für die Berufsthätigkeit des Volksschullehrers unter den bestehenden Verhältnissen erforderlich sind“. Die Anweisung zur Behandlung der einzelnen Disciplinen ist durch zahlreiche Lehrproben veranschaulicht, bei deren Ausarbeitung Verfasser von mehreren seiner Collegen unterstützt worden ist. Als Rahmen dazu sind die fünf „formalen Stufen“ Zillers benutzt. Herr Leutz hält, wie er im Vorworte zu seiner Unterrichtslehre ausführt, diese „Schablone“ für ein gutes Mittel zur Einschulung der jungen Lehrer. Wir sind zwar nicht dieser Meinung, halten es aber immerhin für möglich, auch an diesem Gängelbände einen ersprießlichen Unterricht zu ertheilen, wenn der Lehrer den Unterrichtsstoff beherrscht und pädagogischen Geist besitzt. Und so möge denn in Gottes Namen ein Versuch mit der „Schablone“ gemacht werden, die jedenfalls den Vorzug mechanischer Gleichmäßigkeit hat; die Zeit wird ja lehren, welchen Segen sie zu bringen vermag.

Etwas genauer müssen wir auf die Bemerkungen eingehen, mit welchen Herr Leutz seine persönliche Stellung zur „Herbart-Zillerschen Schule“ bezeichnet. Dieselben lassen erkennen, dass er einerseits in wichtigen Punkten noch zweifelhaft ist, andererseits aber für besagte Schule eine Vorliebe gefasst hat, welche weder durch den wahren Sachverhalt, noch durch den Inhalt des vorliegenden Buches eine Rechtfertigung findet. Herr L. sagt in ersterer Hinsicht, dass die durch jene Schule hervorgerufene Bewegung auf dem Gebiete der Methodik noch nicht zum Abschluss gekommen sei, dass wir sogar in manchen Stücken erst am Anfange ständen, und er selbst habe über wesentliche Stücke, namentlich über die Lehre von der Concentration und über die culturhistorischen Stufen noch kein entscheidendes Urtheil gewinnen können. Dennoch glaubt er auf Grund anderer Punkte Partei für die genannte Schule und gegen die derselben nicht angehörenden Pädagogen nehmen zu sollen, wogegen sich freilich die schon angedeuteten Bedenken erheben. Gleich sein erstes Urtheil ist sehr anfechtbar. „Die Anhänger jener Schule“, sagt Herr L., „haben auch eigentlich (?) noch nie behauptet, etwas absolut Neues in die Welt gebracht zu haben, sie haben nicht etwa in Basedowscher Weise sich gerühmt, den Stein der Weisen gefunden zu haben, der bisher der Welt verborgen gewesen wäre.“ Lassen wir nun allen spitzfindigen Wortstreit beiseite und halten wir uns lediglich an das Verhältnis, auf welches Herr L. hier anspielt, nämlich an das zwischen den sogenannten „wissenschaftlichen“ und den sogenannten „Vulgär“-Pädagogen, so kann niemand, der den wirklichen Sachverhalt kennt, in Abrede stellen, dass seit Basedow und außer diesem und Ratke in der ganzen pädagogischen Welt niemals eine so tolle Selbstüberhebung vorgekommen ist, wie

in der besagten „Schule“, ja dass dieselbe an Herabsetzung fremder Leistungen und an persönlichen Schmähungen alles überboten hat, was bis dahin in Lehrerkreisen erhört war. Herr Leutz hätte sich den angeführten Beschönigungsversuch um so mehr ersparen können, als ein sachlicher Anlass oder Zweck nicht ersichtlich ist.

Neu sein soll aber, wie er, nicht in vollem Einklange mit dem Angeführten, weiter sagt „die Art und Weise, wie hier die Methodik behandelt wird, wie die einzelnen praktischen Konsequenzen aus den obersten Grundsätzen der Psychologie und Ethik hergeleitet werden, also die wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes“. Nun — so lange es eine Pädagogik gibt, hat man sie auf Psychologie und Ethik gegründet, freilich auch noch auf manches andere. Aber wenn jene Herleitung nun durchaus bei besagter Schule neu sein soll, so bleiben doch noch immer die Hauptfragen zu beantworten: wie die betreffende Psychologie und Ethik beschaffen, also ob sie an sich haltbar seien, ob ferner wirklich und nicht bloß scheinbar die praktischen Konsequenzen aus ihnen abgeleitet werden, wie es also überhaupt mit der gerühmten Wissenschaftlichkeit eigentlich stehe, und warum denn trotz derselben selbst bei ihren gläubigsten Verehrern noch so vieles unfertig und unsicher sei. Doch beschränken wir uns auf das, was Herr Leutz an besagter Schule als neu und, wie der Zusammenhang zeigt, auch als gut zu rühmen weiß. „Um die Wahrheit dieser Behauptung zu erkennen, vergleiche man nur die Unterrichtsgrundsätze bei Zerrenner, Dinter, Diesterweg, Kehr, Dittes u. a., welche deren eine große Zahl aufstellen, und welche dem Schüler vorgeführt werden als: die wichtigsten Unterrichtsgrundsätze, Specialregeln für den Unterricht, die Hauptregeln der Unterrichtspraxis u. s. w. mit den methodischen Arbeiten der Herbart'schen Schule, — wie einfach, logisch geordnet und zusammenhängend, daher auch leicht behältlich sind diese Grundsätze gegen jene Regeln, die so oft des Zusammenhanges oder der Begründung entbehren, und von denen ein gutes Theil stets das Nämliche aussagt.“ — Wenn wir nun auch über das summarische Zusammenwerfen der von Leutz citirten Namen hinwegsehen wollen, so müssen wir doch gegen die partielle und wahrheitswidrige Gegenüberstellung, welche in den citirten Sätzen enthalten ist, Verwahrung einlegen. Schon von anderer Seite, insbesondere von Fröhlich, ist nachgewiesen worden, dass gerade Ziller (dessen Name freilich oft euphemistisch in „Herbart-Zillerschen Schule“ umgewandelt wird) für den Unterricht „zu viele detaillirte Vorschriften gibt, die dem Lehrer zu einem Prokrustesbett werden und ihn immer fürchten lassen, gegen irgendeine der vielen vorgeschriebenen Regeln und Anweisungen zu sündigen“. Und wie steht es denn bei Herrn Leutz selbst, welcher in seiner Unterrichtslehre die gepriesene Einfachheit und logische Ordnung der „Herbart-Zillerschen Schule“ befolgt? Nun, man lese, zähle und prüfe. Auf S. 8, 41, 45 f., 59 ff., 62 ff., 66, 69 f. 76 ff. stellt er nicht weniger als 47 Unterrichtsregeln auf, von denen viele noch mehrere Unterabtheilungen haben; dazu kommen aber ferner eine Menge Lehrsätze und andere Anweisungen. Und das alles findet sich auf den 100 Seiten der allgemeinen Unterrichtslehre, worauf erst die Methodik der einzelnen Schulfächer mit einem reichen Detail von Vorschriften folgt. Und — „wie einfach, logisch geordnet und zusammenhängend, daher auch leicht behältlich“ ist das alles! Man prüfe, vergleiche und frage sich dann, ob Herr Leutz Lob und Tadel an die richtige Stelle setzt, ob er es besser macht, als andere Leute es vor ihm gemacht haben, ob er nicht zu Gunsten seiner „Schule“ undankbar und ungerecht gegen andere gewesen ist, ohne deren Verdienst sein Buch kaum zustande gekommen wäre. Es ist ein unvermeidliches Verhängnis, dass diejenigen, welche sich in den Bannkreis Zillers begeben, mit dem Grundsatz: „Jedem das Seine“ — brechen müssen. Um ihr Parteilichkeit zu erhöhen, müssen sie andere erniedrigen; um ihre „Schule“ zu preisen, müssen sie die Draußenstehenden bemängeln. Dies ist eine der Ursachen, weshalb die Zillerei von Anfang an aggressiv und friedensstörend war und es stets geblieben ist; das liegt in ihrem Wesen, wie es im Wesen der Parasiten liegt, auf Kosten und zur Plage edlerer Organismen zu leben.

Herr Leutz redet in seinem Vorwort weiter von einer falschen Art der Lehrerbildung, welche nur ein „Repertorium von Schulmeisterklugheit, von

zusammenhangslosen Schulmeisterregeln“ sei, womit man „vielleicht geschickte Miethlinge, die für Bezahlung leidlich arbeiten, aber keine für ihren Beruf begeisterte Jünger, Lehrer, die ihre Freude und ihren schönsten Lohn in den Idealen finden“ u. s. w. schaffen könne. Nach dem ganzen Zusammenhange kann diese Charakteristik nur die Männer der „alten Praxis“ treffen, von denen fünf namentlich angeführt sind. Wir müssen dieses echt Zillersche, liebevolle und gerechte Urtheil natürlich demuthsvoll hinnehmen, weil wir sonst Wölfe wären, welche den Lämmern das Wasser trüben, Krackeler, welche stets Streit anfangen und die „wissenschaftlichen“ Untersuchungen der neuen Schule durch persönliche Angriffe stören. Also: wir Alten und Veralteten, die Zerrenner, Dinter, Diesterweg, Kehr und unsereiner, wir haben mit unserem „Repertorium von Schulmeisterklugheit, von zusammenhangslosen Schulmeisterregeln“ bestenfalls geschickte Miethlinge gebildet, die nur für Lohn arbeiten, aber von Idealen keine Ahnung haben. Nun gut: wir bekennen, dass wir in einem Complot mit anderen Seelenverderbern, wie Comenius, Pestalozzi, Niemeyer, Sailer u. s. w. u. s. w. gestanden haben. Wer unsere Schriften liest, wird die ganze Niedrigkeit unserer „alten Praxis“ erkennen; Diesterwegs „Wegweiser“ allein kann zeigen, wie tief dieselbe hinter der neuesten Methodik zurückstand. Indes — das Lesen solcher antiquirter Machwerke ist unnöthig, ja gefährlich, wenigstens für junge Männer, die noch nicht auf der Höhe der neuen Wissenschaft und Tugend stehen. Denen sagt man kurz und gut, von was für Leuten früher die Lehrer — verdorben worden sind, und welches Heil die neue „Schule“ bietet. Solche summarische Belehrung ist nicht „Bauernfängerei“, sondern Seelenrettung. Gott sei Dank, dass es jetzt Pädagogen und Seminardirectoren gibt, die nicht sind, wie andere Leute, sondern ganz in Idealen aufgehen und eine Begeisterung hervorrufen, von der Pestalozzi und seine Nachfolger keinen Hauch verspürten.

Nach der kanonischen Lehre der „Schule“ steht es bekanntlich fest, „dass die ganze Wirkung des erziehenden Unterrichts auf der Weckung eines vielseitigen Interesses beruht“ (siehe Lutz S. 5). Zu unserem Troste erfahren wir aber ferner: „Die Bezeichnung der verschiedenen Interessen steht allerdings von Anfang dem Lehrer fremdartig gegenüber, allein es sind doch nur neue Namen für bekannte Dinge, und ein berufsfreudiger Lehrer hat die aufgestellten Forderungen gewiss längst erfüllt, ehe er diese Systematisirung kennen lernte“ (S. 7). Damit sagt nun zwar Herr Lutz nachträglich die Wahrheit. Aber was kann uns das helfen, da er hier nur von einer anonymen Pädagogik spricht, während er uns gleich im voraus namentlich und en bloc hingerichtet hat! — Gut: meine Complicen sind begraben, und einst werde ich es auch sein. Bis dahin aber müssen Herr Lutz und seine Kameraden schon verzeihen, wenn ich noch einige Lebenszeichen von mir gebe. Ihrer Sache gehört ja wol die Zukunft, falls nämlich der Vorgang, den man gemeinlich „Reaction“ nennt, der aber im Grunde geistiger und moralischer Verfall ist, Bestand hat und fortschreitet. Die Götter des Tages stehen auf ihrer Seite. Es wird sich ja zeigen, wie lange ihr Regiment besteht. D.

A. Walsemann, Die Pädagogik des J. J. Rousseau und J. B. Basedow vom Herbart-Zillerschen Standpunkte verglichen und beurtheilt. 104 S. Hannover 1885. Karl Meyer. 1,60 Mk.

Wie schon der Titel vermuthen lässt, ist Herr Walsemann der Meinung, die Pädagogik Rousseaus und Basedows sei richtig, soweit sie dem „Herbart-Zillerschen Standpunkte“ conform ist, falsch, soweit sie von ihm abweicht. Und indem nach Herrn Walsemann der „Herbart-Zillersche Standpunkt“ in der Hauptsache gleichbedeutend ist mit der officiellen Glaubenslehre, so hält er die in seiner Kirche herrschenden Satzungen für das Richtmaß der Pädagogik.

Obwol nun über Rousseau und Basedow schon recht viel geschrieben ist, besonders auch im Sinne der vorliegenden Schrift, so dass sie wenig Neues bietet, müssen wir doch einige Hauptstellen aus derselben anführen, um jenen „Glauben“ zu kennzeichnen, welcher in unserer Zeit aufs neue als Richter

der Wissenschaft proclamirt wird und nunmehr auch den Namen „Herbart-Zillerscher Standpunkt“ führt.

Herr Walsemann sagt: „Der Optimismus eines Rousseau und derjenige eines gläubigen Christen verhalten sich zu einander wie Nacht und Tag. Auch wir sind der Meinung, dass dieser Zeit Leiden nicht wert sind der Herrlichkeit, die an den Kindern Gottes soll geoffenbart werden, aber wir sind weit davon entfernt anzunehmen, dass irgend ein Mensch von Gott Entschädigung für die Unbill des Erdenlebens beanspruchen könne, sondern wir halten dafür, dass jeder Mensch, auch der beste, gerecht werde ohne des Gesetzes Werk, allein durch den Glauben.“ Auch wir behaupten, dass die Sünde und das Elend nicht in die Welt gekommen sind durch Gott; aber wir wissen auch, dass wir uns zu schützen haben gegen die ‚feurigen Pfeile des Bösewichts‘, der ein ‚Mörder ist von Anfang‘ und ‚das Reich Gottes nicht kemmen lassen will‘. Auch wir halten es für möglich, ‚im Geiste zu wandeln und die Werke des Fleisches nicht zu vollbringen‘, aber wir hegen auch nicht den leisesten Zweifel an der Wahrheit der Worte: ‚Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf. . . . Rousseau verwirft also die Lehre von der Erbsünde; er ist Pelagianer. . . . Er übersieht den bösen Dämon, der auch schon in jeder Kindesseele schlummert, bestreitet die Thatsache, dass das, was vom Fleisch geboren ist, nur wieder Fleisch sein kann (diese Thatsache bestreitet Rousseau nicht. D.), dass des Menschen ganzes Wesen von Sünde durchdrungen und vergiftet ist“ (S. 21 f.). — „Müssen wir auch zugeben, dass Rousseaus Forderung einer naturgemäßen Erziehung die notwendige Consequenz seines anthropologischen Principis ist, so ist es doch unsere feste Überzeugung, dass dieses Princip ein verkehrtes ist (nämlich wegen der Erbsünde. D.) . . . Rousseau, obwol er sich zu einem eifrigen Vertheidiger der Rechte der Natur aufwirft, erblickt die Natur in einem ganz falschen Lichte. Die dringendsten Bedürfnisse des menschlichen Herzens sind ihm in tiefes Dunkel gehüllt“ (S. 23 f.). — Und Basedow? — Auch ihn bezeichnet Herr Walsemann als „Pelagianer“, somit als einen Pädagogen, der nicht auf dem richtigen „Standpunkte“ steht. Basedow hat aber noch einen zweiten großen Fehler mit Rousseau gemein, nämlich: „Auch bei ihm bleibt die Idee der Versöhnung vollständig unberücksichtigt; auch er predigt Tugend, nicht Glauben, Sittlichkeit, nicht Frömmigkeit“ (S. 23). — Bezüglich dieses letzten Vorwurfes wollen wir der Kürze halber sogleich bemerken, dass er uns von dem declarirten Standpunkte Herrn Walsemanns aus ganz unbegreiflich ist. Denn hier stimmt ja Basedow genau mit Herbart, oder, historisch richtiger ausgedrückt, Herbart genau mit Basedow überein. Denn auch Herbart predigt ja „Tugend“ und „Sittlichkeit“; er geht sogar weit über Basedow hinaus, indem er lehrt: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes.“ Darf denn Herr Walsemann bei Basedow eine Lehre für sündhaft erklären, die bei seinem Obermeister Herbart geradezu Fundamentalsatz ist? — Vermuthlich soll hier der Untermeister Ziller den Ausschlag geben; aber ist dieser höher als jener? — Und was ist es dann mit dem „Herbart-Zillerschen Standpunkte“? — Derselbe scheint eine viel größere Dimension zu haben, als sonst Punkten zukommt; ja er scheint nicht einmal ein einheitliches Ganzes zu sein, sondern aus zwei getrennten Sphären oder „Gedankenkreisen“ zu bestehen; und da der Mensch zwei Füße hat, so kann er, falls er dieselben weit genug auseinander rückt, vielleicht auf beiden stehen, wenn dies auch ziemlich anstrengend und auf die Dauer kaum auszuhalten sein dürfte.

Weiter tadelt Herr Walsemann an Basedow, dass auch ihm (wie Rousseau) die Confessionalität, „die doch ein wesentliches Stück der Individualität ausmacht“, nicht heilig sei (S. 30). Der Zögling müsse aber diejenigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Gesinnungen erlangen, welche die bürgerliche Gesellschaft, der er später angehören wird, „und die kirchliche Gemeinschaft, der er durch die Taufe bereits einverleibt worden ist, bei jedem ihrer Mitglieder voraussetzen berechtigt sind“. — Hier handelt es sich aber eben um die Frage, ob der confessionelle Unterricht Sache der Schule oder der Kirche sei; da das erwähnte Einverleiben lediglich von der letzteren vollzogen wird,

so erscheint es als consequent, dass auch die confessionelle Erziehung der Kirche überlassen bleibt, und daher hatten Rousseau und Basedow nicht unrecht, wenn sie von ihrem pädagogischen Standpunkte aus die confessionelle Erziehung ablehnten. Anders Herr Walsemann. Ihm ist das zureichende Mittel aller wahren Erziehung „einzig und allein die offenbarte Religion“ (S. 33). Daher genügt es ihm auch keineswegs, dass Basedow für die allgemeine Erziehung (die confessionelle weist er ja ausdrücklich den Religionsgemeinschaften zu) nur die Norm aufstellt: „Glaube an Gott oder an einen unsichtbaren, allwissenden, allmächtigen, allweisen Vater und Herrn der Menschen; an die Unsterblichkeit deiner Seele und an die künftige Vergeltung des Guten und Bösen.“ Herr Walsemann verlangt mehr: er verlangt strenge Confessionalität, zweifellosen Glauben an Erbsünde, Teufel u. s. w.

Dass und warum Herr Walsemann die Naturgemäßheit der Erziehung für ein „verkehrtes“ Princip erklärt, ist schon angeführt. Hiermit stimmt überein, dass er an Rousseau tadelt: „Er macht Unterricht und Erziehung gänzlich abhängig vom Angeborenen, den ursprünglichen Eigenthümlichkeiten des kindlichen Geistes, macht also der Natur viel zu weit gehende Zugeständnisse“ (S. 29). Bekanntlich hat jedoch Rousseau auch der Umgebung und der unmittelbaren Erfahrung des Kindes einen großen Einfluss auf Erziehung und Unterricht zuerkannt. Wenn nun Herr W. weiter sagt (S. 35): „Indem er aber der Welt, die das Kind umgibt, gänzlich die Berechtigung abspricht, die Eigenart des letzteren zu bestimmen, tritt er das Recht der Individualität geradezu mit Füßen“ — so ist dies erstens thatsächlich falsch und zweitens ein offener Widerspruch. Denn wenn Rousseau der Natur oder den ursprünglichen Eigenthümlichkeiten des Kindes viel zu weit gehende Zugeständnisse macht, wenn er der das Kind umgebenden Welt gänzlich die Berechtigung abspricht, die Eigenart desselben zu bestimmen, so kann man doch nicht behaupten, er trete das Recht der Individualität geradezu mit Füßen. Zudem sagt ja Herr W. unmittelbar darauf: „Rousseau sucht das Individuum aus einer Gebundenheit durch Zwang und Autorität gänzlich zu befreien.“ Und S. 51 heißt es: „Rousseau proclamirt die Lehre von der Selbstherrlichkeit des Individuums.“ Wie nun trotzdem behauptet werden kann: „er tritt das Recht der Individualität geradezu mit Füßen“ — das ist mir unbegreiflich.

Sehr dunkel ist auch folgende Ausführung (S. 52): Herr Walsemann gibt zu, dass Rousseau und Basedow, „obwohl sie Zweck und Ziel der Erziehung nicht richtig erkannten, dennoch in Bezug auf die Bildungsmittel und das Bildungsverfahren sehr oft das Rechte treffen“. Wie erklärt dies nun Herr W.? „Man hat nicht Ursache, bemerkt er, sich darüber zu wundern; denn das Christenthum, in welchem der wahre Erziehungszweck seinen Grund und Ursprung hat, schließt sich an alles rein Menschliche an, entsprechend dem Lösungsworte des Heidenapostels: Alles ist unser; wir aber sind Christi.“ — Wie soll man das verstehen? Weil das Christenthum sich an alles rein Menschliche anschließt, deshalb sollen Rousseau und Basedow sehr oft das Rechte treffen? — Der fromme Eifer geht denn doch zu weit und greift fehl, wenn er das Christenthum überall herbeizieht, wo er um ein Beweismittel verlegen ist.

Die Frage nach dem Erziehungszweck wird nach Herrn W. zugleich mit der Frage nach der Bestimmung des Menschen beantwortet. „Über diese belehrt uns die allgemeine Sittenlehre, klarer und anschaulicher jedoch das Wort Gottes. Dieses bezeichnet als höchstes und letztes Ziel der menschlichen Entwickelung den Glauben; jene stellt als solches die Tugend hin. Im Grunde genommen sind diese beiden Begriffe zwar identisch. Das Wort Tugend bezeichnet die beharrliche Übereinstimmung des menschlichen Willens mit den in den sittlichen Ideen uns vorgehaltenen Musterbildern des Guten, das Wort Glaube die durchgängige Harmonie unseres Willens mit dem Willen Gottes. Gott will zu jeder Zeit, bei jeder Veranlassung, ohne Ausnahme und ohne Unterschied das Gute, d. h. dasjenige, was die Moral als absolut vortrefflich hinstellt“ (S. 31). Ob hier Herr W. den Glauben in orthodox correcter Weise definiert, darüber möge er die Theologen befragen.

Uns erscheint entweder der eine oder der andere Theil seiner Theorie, entweder sein Glaube oder seine allgemeine Sittenlehre, als überflüssig. Unter der letzteren versteht er ohne Zweifel, wie sich sowohl aus dem Titel als dem Inhalt seines Buches ergibt, die Ethik Herbarts. Wenn nun das Wort Gottes die Bestimmung des Menschen „klarer und anschaulicher“ lehrt, wozu dann noch die besagte „allgemeine Sittenlehre“, deren „Tugend“ ja doch „im Grunde identisch“ mit dem „Glauben“ sein soll? — Übrigens halte ich es auch für sicherer, wir überlassen es Gott selbst, was er für gut halten wolle, statt zu sagen: er will das, „was die Moral — nämlich die Herbart'sche — als absolut vortrefflich hinstellt“. Ich muss gestehen, dass mir dieser Herbartcultus nicht mehr weit von Abgötteri entfernt zu sein scheint.

Analog dem soeben Angeführten ist die Bemerkung des Herrn W., dass nur diejenige Glückseligkeit die wahre sei, „welche aus der Übereinstimmung unseres Willens mit dem Willen Gottes und den Weisungen der sittlichen Ideen entspringt“ (S. 46). Was soll dieses „und“? — Ich meine, wenn unser Wollen mit dem Willen Gottes übereinstimmt, dann ist es gut und vollkommen, und dann bedarf es nicht noch der „Weisungen der sittlichen Ideen“. Nach Herrn W. sind ja obnein die Herbart'schen Ideen mit dem Willen Gottes identisch, und dass der letztere „klarer und anschaulicher“ aus dem Worte Gottes erkannt werde, als aus der allgemeinen Sittenlehre, das gesteht Herr W. ebenfalls ausdrücklich zu. Dennoch hält er es für nöthig, neben den Willen Gottes ausdrücklich die Weisungen der sittlichen Ideen (Herbarts) zu setzen, als ob jener noch eines Zusatzes, oder einer Interpretation, oder einer Bestätigung bedürfte. Es scheint fast, als ob Herr W. in Herbart den heiligen Geist erblicke, den Jesus verheißt hat und der in alle Wahrheit leiten soll, was doch im Ernste seine Meinung jedenfalls nicht ist. So geht es, wenn man rechtgläubig und dabei auch „wissenschaftlich“ sein will. Das gibt einen unklaren und schwankenden „Standpunkt“. Wer in der „geoffenbarten Religion“ den klaren und deutlichen Ausdruck des Willens Gottes erkennt, der muss auf jede andere Sittenlehre verzichten, stamme sie nun von Herbart oder einem anderen.

Herr W. spricht ferner von dem „unwillkürlichen Missfallen, das jeder empfindet, sobald sein Wollen und Handeln mit den sittlichen Musterbildern und der göttlichen Persönlichkeit nicht übereinstimmt“ oder, „was dasselbe sagen will“, von dem „unwillkürlichen Missfallen an der Sünde“ (S. 46). Und weiter sagt er: „die Übereinstimmung des eigenen Willens mit der klaren, vollständig normirten sittlichen Einsicht gefällt an und für sich, ganz unabhängig davon, dass sie von demjenigen, bei dem sie sich findet, als angenehm empfunden wird“ (S. 47). Das ist allerdings Herbart'sch; ob auch wahr, ist hier Nebensache. Wenn aber nach Herbart und Walsemann dem Menschen ein unwillkürliches Missfallen an der Sünde und ein unmittelbares Wohlgefallen am Guten eigen ist, dann begreift man nicht, wie Herr Walsemann behaupten kann, „dass des Menschen ganzes Wesen von Sünde durchdrungen und vergiftet ist“ (S. 22), und dass er an dieser Erb-sünden-theorie „auch nicht den leinsten Zweifel hegt“ (S. 21).

Dass Herr Walsemann gelegentlich von der „gleichschwebenden Vielseitigkeit“ spricht; dass er die Trilogie „Regierung, Unterricht und Zucht“ vorführt; dass die beiden letzteren „auf Unterdrückung des alten und Kräftigung des neuen, in der Taufe gepflanzten Menschen hinauslaufen“; dass der Befehl „eine Maßregel der Regierung“, der Rath „eine Maßregel der Zucht“ ist; „dass das allein zuverlässige Erziehungsmittel der Unterricht ist“; „dass das Wollen nur hervorwächst aus Vorstellungsmassen“; dass dem Religionsunterricht „die centrale Stellung“ gebührt: — das sind Dinge, die sich auf dem „Herbart-Ziller'schen Standpunkte“ von selbst verstehen, und auf die wir hier nicht eingehen, weil sie bereits sattsam breitgetreten sind. Empfehlen müssen wir aber Herrn Walsemann und seinen Parteigenossen, sich über das, was sie „Standpunkt“ nennen, klarer zu werden und klarer auszusprechen. Herbart und Ziller sind, auch abgesehen von ihrer Stellung zur Kirchenlehre, keineswegs einander in dem Grade gleich, dass man sie in einen „Standpunkt“ zusammenfassen könnte, und die orthodoxe Kirchenlehre, zu der sich Herr Walsemann

bekannt, hat zwar in Ziller einen eifrigen Anwalt gefunden, steht aber mit Herbarts Lehre in vielfachem und starkem Gegensatz. Das chaotische Ineinanderwerfen verschiedener Gedankenkreise kann nie zu einem klaren und einheitlichen Standpunkte, sondern nur zu endlosen Confusionen und Täuschungen führen.

Gegen Ende seines Büchleins macht Herr Walsemann dem vielbekämpften Basedow noch ein Zugeständnis, das uns überrascht hat. Es betrifft die Leitung und Aufsicht der Schule. Herr W. sagt: „Basedows Ideal ist auch das unsrige: Eine freie Schule in der freien Kirche im freien Staat“ (S. 99). Dass Herr W. so viel Freiheiten, von denen noch nicht eine einzige leidlich realisiert ist, auf einmal proclamiren könnte, hätten wir nicht gedacht. Er schwingt sich sogar zu der Kühnheit auf, die Klagen über die „Entchristlichung der Schule“ durch die Lehrer, wie sie z. B. Kurtz in seiner Kirchengeschichte erhoben hat, „grobe, aus der Luft gegriffene, hämftückische Lügen“ und die Phrase von den „geborenen Schulinspectoren“ eine „alberne Fabel“ zu nennen. Wie er das mit dem Herbartschen oder gar mit dem Zillerschen Standpunkte und mit seiner kirchlichen Orthodoxie in Einklang bringen könne, ist nicht ersichtlich. Zwar bekennt er sich schließlich in allen Stücken nochmals feierlich zu dem Wahlspruch: „Jesus Christus gestern und heute und derselbe in alle Ewigkeit.“ Dennoch aber dürfte von den Herren der „freien Kirche“ und des „freien Staates“ seine Kritik und sein Verlangen kaum günstig aufgenommen werden. Ich meinstheils kann von seinem Standpunkte aus sein Bekenntnis zu Basedows Ideal auch nicht für gerechtfertigt halten. Ein Lehrer, der sich geistig den Theologen unterwirft, der soll ihnen auch dienstlich unterstehen, wie zu Zeiten der Küsterschule. Herr Walsemann — er ist Volksschullehrer in Hannover — meint zwar: „Ein anderes ist es, mit der Kirche an einem Strange ziehen, ein anderes, von kirchlichen Organen beaufsichtigt und bevormundet werden.“ Ich meine im Gegentheil, dass das Zweite die logische Folge des Ersten ist. Ist der Lehrer eine Art Geistlicher zweiter Classe, so soll er dem Geistlichen erster Classe unterthan sein, wie der Levit dem Priester, der Gehilfe dem Meister. D.

Dr. Georg Erler, Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtsschreiber. Zweiter und dritter Band. Leipzig, Alphons Dürr.

Dem Werke, dessen ersten Band wir bei seinem Erscheinen in diesen Blättern angezeigt haben, liegt bekanntlich der Gedanke zugrunde, die Quellen der deutschen Geschichte in gelungener Übersetzung selbst redend einzuführen und durch orientirende Einleitungen aus der Feder des Herausgebers dem Verständnisse weiterer Kreise zugänglich zu machen. Der mit Verständnis und großem Fleiß durchgeführte Gedanke hat dem Werke eine weite Verbreitung verschafft. Ein Stück mittelalterlicher Geschichte ist uns in der Auffassung des Mittelalters, ja im Stil des Mittelalters erzählt; eine Menge Einzelheiten, die dem Chronisten nach dem Geschmacke seiner Zeit unendlich wichtig vorkamen, sind hier aufgespeichert, von denen die modernen Geschichtswerke, die in erster Linie nur das weltgeschichtlich Bedeutende, das den Gang der Geschichte Bestimmende erzählen, keine Notiz nehmen können. Gerade solche individuelle Züge oft ganz localer Natur, solche culturhistorische Details in einer ganz eigenartigen Darstellung geben aber häufig erst dem Allgemeinen das richtige Colorit. Von diesem Standpunkte aus betrachtet müssen die von Erler ausgewählten Quellenstellen in ihrer gelungenen Übersetzung ein wichtiges Förderungsmittel jedes gedeihlichen Geschichtsunterrichtes genannt werden. Während der zweite Theil „aus der Kaiserzeit“ Karl den Großen, die letzten Karolinger, die sächsischen, fränkischen und schwäbischen Kaiser nach ihrem Wirken, ihrem Charakter, ihrer Persönlichkeit auf Grund ausführlicher Quellenberichte schildert, umfasst der dritte Theil „das deutsche Reich und das deutsche Volk in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters“ neben der Kaisergeschichte bei völlig gleicher Behandlung des Stoffes wie im I. und II. Theil auch eine Reihe prächtiger Bilder aus der Culturgeschichte: „aus deutschen Klöstern, Burgen, Dörfern

und Städten“ (S. 1—224). In diesem Theile sind die Werke unserer mhd. Dichter, z. B. Ulrichs von Lichtenstein, Neidhards von Ruenthal, Seifried Helblings, Wernhers u. a. zu den concretesten, anschaulichsten Einzelbildern verarbeitet. Sie stehen den berühmten Freytagschen „Bildern aus der deutschen Vergangenheit“ ebenbürtig zur Seite, sind aber noch viel ausführlicher und detailreicher. W.

A. Oppel, Landschaftskunde. Breslau, F. Hirt (278 S.). Preis 12 M.

Das vorliegende Werk unternimmt es, den landschaftlichen Eindruck der Erdräume in Skizzen und ausführlichen Schilderungen zu vergegenwärtigen, ein Versuch, der in dieser Ausdehnung vordem noch nicht gemacht war. Den Anlass gab die Nothwendigkeit, den zweiten (landschaftlichen) Theil der geographischen Bildertafeln von Hirt mit einem erläuternden Text zu versehen. Wenn auch diese Veranlassung immer sichtbar bleibt, so ist doch über das ursprünglich gesteckte Ziel weit hinausgegangen und aus der Summe der Einzellandschaften der Gesamtcharakter der Länder und Erdtheile festgestellt. Der Verfasser hat dabei selbstverständlich ein ausgedehntes Quellenmaterial zu Rathe ziehen müssen — Reiseitinerarien, Reisehandbücher, Einzelnotizen und systematisch den Stoff verarbeitende Handbücher der verschiedensten Auffassungs- und Behandlungsweise — um ein wahres, prägnantes, die Eigenart des landschaftlichen Typus wiedergebendes Bild zu erhalten, für das ihm der Natur der Sache nach Autopsie vielfach fehlte. Die Art, wie er diese Bücher benützte, um schließlich auch stilistisch ein einheitliches Buch herauszuarbeiten, verdient alle Anerkennung. Er fasst das Wort „Landschaft“ in einem viel weiteren Sinne als der gewöhnliche Sprachgebrauch; auch die Höhlen des Karst z. B. sind ihm eine Landschaft, auch die verschiedenen Witterungserscheinungen sind ihm ein Theil der Landschaft. Dabei gibt er auch das Gerippe der Landschaft, indem er Bodenerhebung, Gebirgsgliederung etc. in den Bereich der Darstellung zieht. Am ausführlichsten beschäftigt er sich mit dem, was ja den landschaftlichen Eindruck am stärksten beeinflusst, mit der Vegetation, Anspanlichkeit und Plastik, eine wirkende Composition sind Hauptvorzüge aller Theile des Buches, dem Neuheit und Originalität des Planes zur Seite stehen. W.

Karl Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographien, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. I. und II. Band. Kassel, Th. Kay.

Karl Leimbach ist den deutschen Lehrern durch seine (vier Bände umfassende) „Erläuterung deutscher Dichtungen“ als ein Commentator bekannt, der Geschmack mit reichem Wissen und pädagogischer Einsicht vereinigt. Seinem Hauptwerke reiht er mit der oben genannten Anthologie ein Buch an, das geeignet ist, sich die Herzen aller Literaturfreunde zu gewinnen. Wer wäre auch bei der Fülle der dichterischen Production der Gegenwart in der Lage, alles Neue auf diesem Gebiete zu lesen, und sich zu verschaffen! Und doch fühlt beinahe jeder das Bedürfnis, nicht bloß vom Hörensagen die Dichter unserer Zeit kennen zu lernen, sondern auch die sinnigsten und tief empfundenen Poesien dieser Dichter zu genießen, über ihre Bedeutung und Charaktereigenthümlichkeit selbstständig sich aufzuklären. Leichte Arbeit freilich ist es nicht, eine Anthologie der vorzüglichsten Gedichte unserer neuesten Dichter zusammenzustellen, wenn diese ein vollständiges Bild der Literatur der Gegenwart geben und daneben ein geschmackvolles Lesebuch, ja ein Familienbuch sein soll, wie dies von Leimbachs Werke gilt. In den ersten zwei Bänden, die bis jetzt erschienen sind, führt er 115 Dichter (in alphabetischer Reihenfolge — Martin Greif) vor, von manchen derselben 10 und mehr Gedichte, die verschiedene Richtungen ihres Schaffens andeuten, und deren einige bisher noch nirgends gedruckt waren. Es treten darunter Namen auf, die nur im engsten Kreis der Literaturfreunde bekannt sind, mit Gedichten, die ob ihrer Gemüthstiefe und Formschönheit nachhaltiges Interesse erwecken. So dankbar man dem Herausgeber für solche Aufklärung und den gebotenen Genuss ist, so dankbar

wird auch jeder Leser für die eingehenden biographischen und besonders bibliographischen Belehrungen sein, denn ihre Herbeischaffung ist gewiss oft schwieriger gewesen als die Auswahl der Gedichte; sie verleihen dem Buche einen nicht geringen Wert, weil sie es ermöglichen, uns weiter und umfassender über diesen oder jenen Dichter, der nach den Proben uns näher getreten ist, zu orientiren. — Mit Spannung sehen wir dem Abschluss des Werkes entgegen; denn in der letzten Lieferung gedankt der Verfasser das Gebotene noch zu einem literarischen Gesamtbild zu vereinigen, in welchem „jedem der besprochenen (ca. 300) Dichter die ihm in der Literatur gebührende Stellung“ wird nachgewiesen werden. Jedenfalls werden wir auf das Buch, das sich ein hohes Ziel steckt, noch einmal zurückkommen; wir empfehlen dasselbe schon heute Lehrerbibliotheken auf das wärmste. W.

Victor Duruy, Geschichte des römischen Kaiserreichs. Aus dem Französischen übersetzt von Prof. Dr. G. Hertzberg. Liefg. 6—24. Leipzig, Schmidt und Günther. (Preis der Liefg.: 80 Pf.)

Das große Prachtwerk, das sich die Aufgabe gesetzt hat, weiteren Kreisen der Gebildeten, die für die Entwicklung und Verbreitung der Cultur so überaus bedeutende römische Kaiserzeit in fesselnder Weise tren nach den Quellen zu schildern, hat mit der 24. Lieferung den Abschluss des ersten seiner vier Bände erreicht. In der Erzählung ist es bis zum Regierungsantritte Galbas vorgeschritten; es umfasst also der erste Band die politische und Culturgeschichte des Römerreiches unter den Kaisern aus dem julisch-claudischen Hause und die persönlichen Schicksale der Mitglieder dieses Geschlechtes. Eine verblüffend reiche Fülle von Illustrationen nach Originalen (Portraits, Bauten, Denksteine, Vasen, Waffen, Hausgeräth, Münzen, Schmucksachen, Cameen etc.), sämmtlich sauber ausgeführte Stiche, schmückt den ersten Band und erläutert in anschaulicher Weise den Text, der von dem stilgewandten Hertzberg virtuos übersetzt ist und sich wie ein deutsches Original liest. — Mehr als die Hälfte des ersten Bandes ist der Geschichte des Reiches unter Augustus gewidmet. Wir erfahren hier von der Einrichtung der kaiserlichen Regierung, den neuen Ämtern, der Neugestaltung des Heerwesens, der Finanzwirtschaft und der Verwaltung, von den Maßregeln des Augustus zur Sicherung der Ordnung und des Wohlstandes, von den tief einschneidenden und klug erlachten religiösen Reformen in Italien wie in den Provinzen. Eingehend wird uns die Provinzialverwaltung, insbesondere die Organisation der Ost- und Südgrenzen, der Rhein- und Donaugrenzen, geschildert und die großen Kämpfe des Drusus, Tiberius und Varus, die sich in Germanien abspielten, im Zusammenhange vorgeführt. Ein lebhaftes Interesse erregen die Capitel, in denen wir mit den persönlichen Schicksalen des Kaisers und seiner Familie vertraut gemacht werden, ein nicht geringeres jene, die von dem goldenen Zeitalter der Literatur erzählen, die Leistungen auf dem Gebiete der Wissenschaft und die der Kunst in Wort und Bild behandeln. Das Bild, das sich so nach der Lecture des ersten Theiles des ersten Bandes aus den zahlreichen Einzelheiten zusammensetzt, ist umfassend und wegen der vielen concreten Züge und der außerordentlich reichen und vielseitigen Illustrationen so plastisch und farbenreich, als ob man das Geschilderte miterlebt hätte. Mit Spannung folgen wir dem Verfasser, wenn er am Schlusse seiner Schilderung einen kritischen Rückblick auf die Regierung und den Charakter des Augustus wirft: „Cäsar und Alexander sind genial veranlagte Naturen von liebenswürdiger, Napolcon eine von furchtbarer Art, Augustus aber, der uns weder zur Sympathie noch zur Bewunderung zwingt, gehört nicht zu ihrer Familie und muss fern von ihnen seinen Platz suchen in der Reihe der weltgeschichtlichen Gestalten.“ — Der zweite Theil des ersten Bandes wendet sich der Geschichte des Römerreiches unter Tiberius, Caligula, Claudius und Nero zu. Der dämonische Zug, der dreien dieser Persönlichkeiten und den Frauen des vierten eigen ist, tritt scharf zutage; die Verrücktheiten, die sich bis zum „Cäsaren-Wahnsinn“ steigerten und in den Thaten Neros ihren Höhepunkt erreichten, werden, ohne dem Hofklatsch allzuviel Zugeständnisse zu machen, geschildert. Es bleibt auch so des Unnatür-

lichen noch genug zu erzählen. Neben dieser unheimlichen Hofgeschichte der Casaren steht die Geschichte des Reiches, die im ganzen einen erfreulichen Anblick gewährt und die auch Duruy, soweit die Quellen dies ermöglicht, mit Berücksichtigung aller wesentlichen Momente uns vor Augen führt.
W.

Karl Schubert, Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche des deutschen Lesebuches in der Volks- und Bürgerschule.
Wien 1885, Perles.

Ein österr. Lehrveteran übergibt in diesem Werke Lehramtszöglingen, Lehrern und Lehrerinnen die Ergebnisse seiner Erfahrungen und Studien auf den verschiedenen Gebieten des deutschen Sprachunterrichtes. Da gerade der deutsche Unterricht in Österreich so manche Eigenthümlichkeit aufweist, vielleicht aufweisen muss, so wird die erste, größere aus Österreich hervorgegangene Arbeit über eine wichtige Seite desselben nicht bloß das Interesse der österreichischen Amtscollagen erregen, sondern auch vieles Eigenartige an sich tragen, das Schuberts Arbeit neben den schier zahllosen Anleitungen zum Gebrauch des deutschen Lesebuches „aus dem Reiche“ Existenzberechtigung verleiht. Keine einzige wichtige Frage, die hier in Betracht gezogen werden kann, ist unberührt gelassen; keine ist ohne Heranziehung einer umfassenden Literatur beantwortet; keine endlich bloß theoretisch betrachtet. Ja, die Fülle der Beispiele könnte gerade als ein besonders in die Augen springendes Merkmal des Schubertschen Buches angegeben werden.

Beschäftigt sich der erste Theil des Werkes mit der Behandlung des Lehrstoffes, so der zweite mit der Verwertung desselben für das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit. In 10 Paragraphen spricht der Verfasser ausführlich, immer mit Angabe praktischer Winke, von der „Pflege der Lesefertigkeit“ und den verschiedenen Arten des Lesens; in weiteren 3 Paragraphen von der „Pflege der Redefertigkeit“, des schulumäßigen Sprechens (beachtenswert ist da der Abschnitt „Mundart und Schriftsprache“), endlich von der „Pflege der Schreibfertigkeit“, also insbesondere von den verschiedenen Formen des Aufsatzes im Anschlusse an das Lesebuch. Schubert ist ein zu erfahrener Lehrer, als dass er Forderungen stellte, die sich nicht verwirklichen lassen, oder dass er um Concentrations- oder anderer Ideen willen Dinge an das Lesebuch knüpfte, die zu demselben nicht directen Bezug haben. Dieser gesunde pädagogische Zug, den jede Seite des Buches verräth, macht das Werk des alten österreichischen Schulmannes zu einem vortrefflichen Handbuch für jüngere Lehrer. Wenn der Verfasser auch nicht mehr im Lehrberuf thätig, wirkt er doch durch dieses Buch lehrend und fördernd weiter.
W.

Taschenwörterbuch für Botaniker und alle Freunde der Botanik, enthaltend die botanische Nomenclatur, Terminologie und Literatur nebst einem alphabetischen Verzeichnisse aller wichtigen Zier-, Treibhaus und Culturpflanzen, sowie derjenigen der heimischen Flora. VIII. und 486 S. Herausgegeben von Prof. Dr. L. Gläser. Leipzig 1885, T. O. Weigel. Preis 5 Mk.

Wenn je ein Buch einem wirklichen Bedürfnisse entspricht, so ist es bei diesem Werke der Fall, welches noch viel mehr bietet, als der ziemlich lange Titel ankündet. Vor allem, und diesen Theil des Buches betrachten wir für den Lehrer als den wichtigsten, ist es die Erklärung der wissenschaftlichen Pflanzennamen, welche hier in alphabetischer Reihe zusammengestellt, das Memoriren derselben und ihr Verständnis ungemein erleichtert, und wie weit geht hierin der Verfasser! Er begnügt sich nicht damit, die lateinischen Namen in Bezug auf ihre oft fremdländischen Wurzeln zu erforschen, sondern er gibt auch die französischen und englischen Benennungen dazu. Zur Illustration könnten wir leicht viele Beispiele auswählen, wollen uns aber mit einem einzigen begnügen. Seite 195 lesen wir: *Gossypium* L. (Malvaceae XVI. 8.). Baumwollpflanze, -strauch, -staude; fr. *cotonnier*, engl. *cotton-tree* (von *gossium* Wulst vom arab. *goz* oder *gothn* sanfte Substanz). G. herbaceum L.,

fr. carpas; G. religiosum L., (China, Indien) Nanking B. G. arboreum L. (Indien). — Der zweite sehr interessante und belehrende Theil des Buches ist jener, welcher alle botanischen Schriftsteller alphabetisch geordnet mit ihren Werken enthält; diesem schließt sich an ein Verzeichniß der Autoren und botanischen Werke nach Ländern alphabetisch zusammengestellt, sodann ein Verzeichniß derselben, geordnet nach den Pflanzenfamilien, und andere Specialschriften z. B. über Gartenbau. Fügen wir noch bei, dass dem Ganzen ein alphabetisch geordnetes Verzeichniß der lateinischen Terminologie voran geht, in welchem diese Namen übersetzt und erklärt sind, ferner dass ein Abschnitt von den deutschen Trivial- und Fremdnamen der technischen, mercantilen und wichtigen sonstigen Pflanzen und ihren Producten nach wissenschaftlicher Benennung handelt, dass auch die wichtigsten Namen der essbaren und giftigen Schwämme angeführt sind und eine Übersicht des von Bartling und Bischoff verbesserten de Candolle'schen Pflanzensystems (nach Leunis-Frank's Synopsis) das Werk abschließt, so haben wir den reichen Inhalt des Buches angedeutet. Wir empfehlen dieses, auch in seiner Ausstattung vorzügliche Werk allen Fachgenossen auf das Wärmste und wünschen demselben eine weite Verbreitung.

C. R. R.

Otto Behrendsen, Gymnasiallehrer am Königl. Andreanum zu Hildesheim, Grundzüge der Botanik. Zum Gebrauche für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit zahlreichen Holzschnitten. VIII und 198 S. Halle 1885, Verlag von Max Niemeyer.

Wieder ein neuer Leitfaden der Botanik für Mittelschulen und zwar ein nach neuen Grundsätzen bearbeiteter. Auf eine allgemeine Morphologie, Pflanzenanatomie, Physiologie, folgt eine allgemeine Systematik und zwar ein natürliches und sodann das Linné'sche System. Das natürliche System ist nach analytischen Grundsätzen zusammengestellt. Den Haupttheil der „Grundzüge“ bildet ein Bestimmungsbuch, welches Tabellen zur Bestimmung der Gattungen nach dem Linné'schen Systeme, sodann Tabellen zur Bestimmung der Arten nach dem natürlichen Systeme enthält. Diese Tabellen sind sehr einfach, die Merkmale, nach welchen unterschieden werden soll, für Schüler leicht verständlich. Diese Bestimmungstabellen sollen nun zugleich die specielle Botanik ersetzen, da der Verfasser glaubt, dass hierdurch „ein Erfassen der so mannigfaltigen Formen der Gewächse geweckt werde, ein Vergleichen der übereinstimmenden und abweichenden Merkmale verwandter Arten, Gattungen und Familien ermöglicht“. Es steht also die Praxis der Theorie gegenüber, es wird ein Weg eingeschlagen, der gut zum Ziele führen kann, wenn man stets zutreffende Pflanzenexemplare, die zum Vergleiche nöthig sind, zur Verfügung hat. Dabei wirft sich noch die Frage auf, ob man auf diesem Wege zu dem gewiss in Oberclassen anzustrebenden Ziele gelange, am Ende des Courses vor den Augen des Schülers ein Gesamtbild des Pflanzenreiches aufgerollt zu haben; es wird, fürchten wir, stets nur ein Stückwerk bleiben, in welchem manche wichtige Pflanzenfamilie garnicht zur Besprechung kam. — Der allgemeine Theil ist sehr präcise und klar geschrieben und enthält alles, was auf dieser Stufe verlangt werden darf.

C. R. R.

Ewald Schurig, Seminar-Oberlehrer, Pflanzenbilder. Ein Hilfsbüchlein zum Gebrauche beim Unterrichte in der Pflanzenkunde. 91 S. Halle a. d. S. 1885, Verlag von Otto Hendel.

Was der Titel des Büchleins verspricht, wird im Texte recht gut ausgeführt. Der Verfasser beschreibt gegen 40, größtentheils einheimische Pflanzen recht genau und verständlich und knüpft daran morphologische, physiologische und systematische Bemerkungen, ein Vorgang, den wir nur billigen können. Die Beschreibung ist lebhaft, selbst Sagen, die sich anschließen lassen, Dichtersprüche und praktische Winke fehlen nicht. Wissenschaftliche und andere Namen finden ihre Erklärung in Fußnoten, wobei nur zu bedauern ist, dass nicht durch beigezeichnete Nummern das Auffinden erleichtert wird. Wenn von

einer Familie gesprochen ist, werden außer der beschriebenen Pflanze noch andere mit kürzeren Charakteristiken angeführt, so dass ein ziemlich reicher Pflanzenschatz zusammengetragen erscheint. Am Schlusse des Werkchens ist das Linné'sche und ein natürliches Pflanzensystem gegeben und auch eine kurze Pflanzengeographie beigelegt. Leider fehlen im Büchlein Abbildungen grünllich, und wenn auch der Lehrer in der Schule nach lebenden Exemplaren oder Abbildungen das Nöthige erläutern hat, so wären doch einfache, wenn auch noch so schematische Bilder für den Schüler zum Wiederholen ein sehr gutes Hilfsmittel.

C. R. R.

Ausländische Handels- und Nährpflanzen zur Belehrung für das Haus und zum Selbstunterrichte, herausgegeben von Hermann Zippel. Lehrer der Zabelschen höheren Töchterchule zu Gera. Mit über 300 Abbildungen auf 60 Tafeln in Farbendruck. VIII u. 244 Seiten. Braunschweig 1885, Druck und Verlag von Friedr. Vieweg und Sohn. Preis 8 M.

Dem gleiche Tendenzen verfolgenden, aber in Foliotafeln Schulzwecken gewidmeten Werke: Ausländische Culturpflanzen von Zippel und Bollmann ließ nun die Verlagshandlung diese für das Haus berechnete Ausgabe folgen; und wenn die Lehrerschaft allenthalben das erste Werk mit Freuden begrüßte und mit großem Nutzen in der Schule verwendet, so lässt sich ein gleiches auch von dem Gebrauche des zweiten Werkes für den Selbstunterricht voraussagen. Es ist der Text, wie wir uns überzeugten, an vielen Stellen umgearbeitet und bereichert, besonders wurde der Waarenkunde ein großer Platz eingeräumt und ist allorten auf einfache Mittel, Verfälschungen zu entdecken, aufmerksam gemacht; den handelsstatistischen Daten wurde ebenfalls große Aufmerksamkeit gewidmet, und die Anzahl der abgebildeten Pflanzen, die freilich nicht in dem großen Maßstabe erscheinen, wie auf den Foliotafeln, bei denen aber stets das Größenverhältnis angegeben ist, erscheint bedeutend vermehrt. Die Eintheilung der Pflanzen nach ihrem Hauptnutzen in „Genussmittel, Gewürze, und Arzneimittel liefernde Pflanzen, in Industrie- und Nährpflanzen“ ist eine dem Zwecke ganz entsprechende. Die Ausstattung ist wie bei allen Werken, die aus diesem Verlage entspringen, eine sehr schöne, besonders zeichnen sich die Farbendrucke durch Lebhaftigkeit und Naturtreue aus.

C. R. R.

C. Mylius, Das Anlegen von Herbarien der deutschen Gefäßpflanzen. Eine Anleitung für Anfänger in der Botanik. VI und 110 Seiten. Stuttgart, Jul. Hoffmann (R. Thienemanns Verlag). Preis 2 M. 20 Pf.

Obgleich kein Lehrer der Botanik es vernachlässigen wird, seine Schüler zur Anlegung von Herbarien anzueifern und ihnen die nöthigen Handgriffe beim Einsammeln der Pflanzen und deren Präparation anzugeben, ist doch vorliegendes Werkchen eine willkommene Hilfe, da in demselben kein für das Sammeln, Transportieren, Einlegen, Trocknen, Bestimmen und Ordnen in Betracht kommender Umstand übersehen ist. Kleine Holzschnitte würden vielleicht zur Verständlichung gute Dienste leisten. Die Ausstattung ist splendid zu nennen. Die Beigabe eines Verzeichnisses von Specialfloren ist eine sehr dankenswerte Sache, leider nimmt sie (da nur auf Deutschland berechnet) auf Österreich keine Rücksicht.

C. R. R.

Die Stellung des Lehrers in der Schulverwaltung.

Vortrag, gehalten von *Helmcke-Magdeburg* auf dem 6. deutschen Lehrertage. *)

Zu den Zeitfragen, für die Schule brennenden Zeitfragen, rechne ich in erster Linie das Thema, für welches ich auf kurze Zeit Ihre mit freundlicher Nachsicht gepaarte Aufmerksamkeit erbitten möchte.

Veranlasst zu den folgenden Erörterungen werden wir durch die Thatsache, dass die Schule mit all ihren internen und externen Angelegenheiten nur zum kleinsten Theile der Beaufsichtigung fachmännischer Kräfte anvertraut, sondern in den meisten Fällen Leitern überantwortet ist, deren eigentlicher Beruf auf einem andern Felde liegt, so dass sie hinter dem, was sie sein könnte, weit, sehr weit zurückbleiben muss.

Als den festen Boden, von dem wir ausgehen, betrachten wir die gegebenen Zustände, prüfen gewissenhaft deren Wert oder Unwert, schauen, was andere besitzen, prüfen dieses wiederum und behalten das Gute.

Ich möchte zunächst, m. H., diejenigen unter Ihnen, denen es nicht beschieden ist, Preußen zu sein, um gütige Nachsicht bitten, wenn bei dieser Umschau mein Auge zunächst auf den größten Staat in unserm Vaterlande fällt, und wenn ich die preußische Schulverwaltung eingehender bespreche als die der übrigen Staaten. Einmal sind die Verhältnisse in Preußen verwickelter, dann vermöchte ich nicht, ebenso tief in die Verwaltungsgrundsätze der andern deutschen Staaten einzudringen — wo ich Lücken lasse, mag die Debatte ergänzen —, ferner leidet die preußische Lehrerschaft an so manchem Wunsche, den die Lehrer anderer Staaten nicht mehr zu hegen brauchen, und endlich ist der Einfluss einer etwa veränderten preußischen Schulverwaltung auf die deutschen Nachbarn nicht wol zu bezweifeln.

Das Land der Schulen und Kasernen entbehrt trotz der mannigfachen seit dem 10. November 1801 wiederholten Anläufe noch eines Unterrichtsgesetzes und befindet sich bezüglich dieser Eigenthümlichkeit innerhalb Deutschlands nur in Gesellschaft Bayerns, der beiden

*) Bericht folgt in nächster Nummer. D. R.

Mecklenburg, Reuß ä. L., der freien Stadt Bremen und des Reichslandes Elsass-Lothringen, im übrigen Europa überholt von Dänemark, Frankreich, Holland, Österreich, Schweden und der Schweiz, woraus indessen nicht gefolgert werden darf, dass die Schulverhältnisse in den mit Schulgesetzen gesegneten Ländern unter allen Umständen goldene seien. In Preußen behilft man sich lediglich mit Verordnungen, welche jeden Tag durch neue verdrängt werden können und oft nur für einzelne Theile der Monarchie Giltigkeit haben. — Die localen Angelegenheiten der Schule werden in den meisten deutschen Staaten durch Ortsschulvorstände verwaltet, welche in den preußischen Städten den Namen Schuldeputationen führen und sich in ihren Rechten und Pflichten, wie auch in ihrer Zusammensetzung von den ländlichen Schulvorständen unterscheiden. Nach der Instruction vom 26. Juni 1811 sollen die Schuldeputationen nach Maßgabe der Größe der Städte und des Umfanges ihres Schulwesens bestehen 1. aus einem bis höchstens drei Mitgliedern des Magistrats; 2. aus ebensoviel Deputirten der Stadtverordneten; 3. aus einer gleichen Zahl des Schul- und Erziehungswesens kundiger Männer und 4. aus einem besondern Vertreter derjenigen Schulen, welche, ungeachtet sie nicht städtischen Patronats sind, den Schuldeputationen untergeordnet werden. In der Regel werden daher in den großen Städten neun, in den mittleren sechs und in den kleineren drei Personen und die etwaigen Vertreter derjenigen Schulen, welche nicht städtischen Patronats sind, die Schuldeputation bilden. Außerdem sollen in den größeren Städten die Superintendenten, insofern sie nicht schon zu ordentlichen Mitgliedern der Schuldeputation ernannt sind, das Recht haben, die Angelegenheiten ihrer Diöcesen, soweit diese vor die dasige Schuldeputation gehören, vorzutragen und darüber ihre Stimme abzugeben.

Die in der Instruction vorgeschriebene Anzahl der Mitglieder wird nicht immer streng eingehalten, sondern in größeren Städten vielfach überschritten. Beispielsweise zählt die Magdeburger Schuldeputation 12, die Berliner sogar 30 Mitglieder.

Die Instruction sagt ferner: „In den kleinern Städten bedarf es der Wahl eines besondern sachkundigen Mitgliedes nicht, sondern der jedesmalige Superintendent, wenn die Stadt einen solchen hat, oder sonst der erste Prediger des Ortes, soll schon von Amtswegen ohne weitere Wahl als sachverständiges Mitglied eintreten; auch sonst sollen die Stellen der Schulkundigen nicht ausschließlich, aber vorwiegend mit Geistlichen besetzt werden. Der Geistliche ist also unter allen Umständen ein gewiesener Sachkundiger für die Schuldeputationen.“

Diese Bestimmungen sind immer noch in Kraft, obgleich das Gesetz vom 11. März 1872 grundsätzlich jeden Anspruch kirchlicher Organe auf die Betheiligung an der Schulaufsicht aufgehoben hat. Nach dem Ministerialrescript vom 23. November 1874 ist es den Schuldeputationen unbenommen, zu ihren Sitzungen Rectoren als beratende Mitglieder hinzuzuziehen; diese haben aber keinen Anspruch darauf und sollen den Schuldeputationen gegen deren und der Magistrate Willen weder als beschließende noch als beratende Mitglieder aufgezwungen werden.

Einzelne Verordnungen, z. B. die Schulordnung für die Elementarschulen in der Provinz Preußen vom 11. December 1845, die Verfügung der Kgl. Regierung zu Düsseldorf vom 19. Juli 1873 ertheilen eine noch weitergehende Erlaubnis. Sie gestatten den Schulvorständen, den ersten oder alleinigen Lehrer, beziehungsweise die Lehrer zu ihren Sitzungen mit beratender Stimme heranzuziehen. Hinwiederum erwähnen andere Instructionen, z. B. der Regierungsbezirke Magdeburg und Merseburg, weder eines Lehrers noch eines Rectors. Thatsächlich scheint von der Erlaubnis kein umfangreicher Gebrauch gemacht worden zu sein; man war ja nicht dazu gezwungen und außerdem entspricht sie recht wenig der Stellung der zu Berufenden.

Die Einrichtung ländlicher Schulvorstände beruht auf der Verfügung vom 28. October 1812, auf Grund deren in den einzelnen Bezirken wieder besondere Instructionen ergangen sind. Darnach muss der Schulvorstand bestehen aus dem Patron der Schule oder seinem Vertreter, dem Ortspfarrer, dem Ortsschulzen und je nach Umfang und Größe der Schulgemeinde aus zwei bis vier Familienvätern. — So in den alten Provinzen. Etwas anders liegen die Verhältnisse in den meisten neuen Provinzen. Im Regierungsbezirk Kassel gehört in den größern Städten zu den Schuldeputationen einer von den Vorständen der städtischen Schulen als Vertreter der Lehrerschaft, in kleineren Städten der Rector. In einigen Städten, z. B. in Eschwege und Schmalkalden, ist auch je ein Lehrer im Schulvorstande. Im Regierungsbezirk Wiesbaden sitzen im Schulvorstande die ihrem Dienstalter nach ältesten Lehrer des Schulbezirks. In Hannover hat 'der Lehrer in den Schulvorständen Sitz und Stimme. Ganz unberücksichtigt ist er bei der Schulverwaltung in Elsass-Lothringen und in Schwarzburg-Sondershausen. Mit beratender Stimme kann der Rector in den beiden Mecklenburg herangezogen werden. In Bremen hat ein Volksschullehrer, in Braunschweig auf dem Lande je ein Lehrer, in den Städten der Schuldirektant und bei Berathung von innern Angelegenheiten der Schule der erste Lehrer derselben im Schulvorstande

Sitz aber nicht Stimme. Ähnlich liegen die Verhältnisse in Bayern. Nur in München und Bayreuth hat der Oberlehrer, also der Dirigent, Sitz und auch Stimme in der Stadt-Bezirksschulinspection; im übrigen gewährt man dem Lehrer in den Volksschulinspectionen des rechtsrheinischen Bayern und den Ortsschulcommissionen der Pfalz nur beratende Stimme und zieht zu den Sitzungen dieser Behörden auf dem Lande den ersten Lehrer, in größeren Städten zwei bis sechs Lehrer heran, in den Stadtbezirksschulinspectionen der der Kreisregierung unmittelbar unterstellten Städte je zwei Lehrer.

Die meisten übrigen deutschen Staaten gewähren dem Lehrer im Schulvorstande Sitz und Stimme, und zwar dem ersten Lehrer, resp. Rector jeder Schule: Baden (Schulgesetz vom 15. März 1836, Nachtragsgesetz vom 18. September 1876), Koburg (Schulgesetz vom 27. October 1874), Sachsen-Meiningen (Volksschulgesetz vom 22. März 1875), Oldenburg (Unterrichtsgesetz vom 7. April 1855), Schwarzburg-Rudolstadt (Gesetz von 1854), Fürstenthum Lübeck (Unterrichtsgesetz vom 15. Februar 1873), Reuß j. L. (Volksschulgesetz vom 4. November 1870), Schaumburg-Lippe (Gesetz vom 4. März 1875), Fürstenthum Lippe; — ein, zwei und mehreren Lehrern, je nach den örtlichen Verhältnissen, meist aber mit Rücksicht auf die Größe der Schulbezirke: Königreich Sachsen (Gesetz vom 26. April 1873), Württemberg (Schulgesetze von 1836, von 1858 und 1865), Hessen-Darmstadt (Schulgesetz vom 16. Juni 1874), Herzogthum Gotha (Volksschulgesetz vom 26. Juni 1872), Anhalt (Schul-lastengesetz vom 28. Februar 1873). In diesen Staaten sind diejenigen Lehrer, welche, sei es nur mit beratender oder auch beschließender Stimme, zu den Sitzungen der Schulvorstände herangezogen werden, durch das Gesetz festgestellt oder ihre Ernennung erfolgt durch die Behörde. Eine Wahl erfolgt im Großherzogthum Sachsen-Weimar-Eisenach, wo das Schulgesetz vom 24. Juni 1874 den ersten Lehrer, und an gegliederten Schulen mit wenigstens fünf Lehrern den Leiter jeder Schule und einen von dem Lehrercollegium jährlich zu wählenden weiteren Lehrer dieser Schule zum Mitgliede des Schulvorstandes bestimmt. In Hamburg dürfen sich nach dem Unterrichtsgesetz vom 11. November 1870 in der Oberschulbehörde unter den sechs von den Bürgern zu wählenden Mitgliedern zwei Lehrer befinden und wählt die Schulsynode zwei Lehrer in die Oberschulbehörde. In den Schulcommissionen der sechs Schulbezirke befindet sich ein Hauptlehrer der öffentlichen Volksschule und ein Privatschullehrer. Dieselben werden von der Schulsynode gewählt. Diese besteht aus den Vorstehern und

fest angestellten Lehrern der öffentlichen und den Vorstehern der nicht öffentlichen Schulen im hamburgischen Staate. — In Lübeck gehören zwei von dem Bürgerausschusse zu ernennende Lehrer zum Oberschulcollegium.

Die bisherigen Ausführungen stellen die Thatsache unzweifelhaft fest, dass im weitaus größten Theile von Deutschland die Mitwirkung des Lehrers bei der Schulverwaltung entweder gar nicht oder nur in sehr bescheidenem Maße in Anspruch genommen wird. — Blicken wir nun auch noch auf die übrigen Culturstaaten in Europa. Von Belgien können wir unter den gegenwärtigen Verhältnissen selbstverständlich nicht reden. In Holland, Schweden und Norwegen bedarf man des Lehrers auch noch nicht in der Schulverwaltung, ebenso in Dänemark, wo nach dem Gesetze die Schule noch immer ganz in den Händen der Geistlichkeit ruht. Doch hat auch hier der Lehrertag von 1879 sich gegen die Fortdauer der bestehenden Verhältnisse erklärt. In Österreich bestimmt das Gesetz vom 14. Mai 1869: „Der verantwortliche Leiter der Volksschule ist der Lehrer, und wo mehrere Lehrkräfte bestellt sind, der hierzu bestimmte Oberlehrer. Die Organe der Schulverwaltung sind: 1. der Landesschulrath für jedes einzelne Kronland, 2. der Bezirksschulrath und 3. der Ortsschulrath. In jedem Landesschulrathe sind unter dem Vorsitze des Statthalters oder seines Stellvertreters Mitglieder der politischen Landesstelle, Abgeordnete des Landesausschusses, Geistliche aus den im Lande bestehenden Confessionen und Fachmänner im Lehrwesen zu berufen.“ Wir finden überall die collegiale Form, die Zusammensetzung dieser Aufsichtsbehörden aus Vertretern der Kirche, der Schule, der Gemeinde und des Staates als solchen durch die von ihm ernannten Bezirks- und Landesschulinspectoren. — In Frankreich hat der Ferry'sche Gesetzentwurf vom 27. Februar 1880 eine gänzliche Umgestaltung der obersten staatlichen Schulbehörde, des Oberunterrichtsrathes, in welchem früher das clericale Element vorherrschte, und eine Erweiterung desselben von 36 auf 50 Mitglieder herbeigeführt. In den Oberunterrichtsrath werden die gewählten Vertreter aller Schulen, aller Lehrkörper, von dem namhaften Gelehrten herab bis zu dem bescheidenen verdienten Lehrer, gesandt. In der That saßen nach dem Inkrafttreten dieses Gesetzes zum erstenmale sechs von ihren Standesgenossen gewählte Vertreter des Elementarschulwesens im Unterrichtsrathe und haben Bürgerrecht in dieser hohen Versammlung. In den Localschulcommissionen, wo die Verhältnisse freilich noch sehr unerquickliche sind, führt der Maire den Vorsitz; die Mitglieder werden durch

den Magistrat ernannt. Alle Schulinspectoren Frankreichs recrutiren sich aus dem Volksschullehrerstande. — In der Schweiz findet eine Vertretung der Lehrerschaft in den Schulcommissionen vielfach nicht statt, was wol darin seinen Grund hat, dass in vielen Cantonen die Lehrer nur für eine bestimmte Reihe von Jahren gewählt werden. Ja, innerhalb der einzelnen Cantone herrscht noch nicht einmal Gleichmäßigkeit. So haben beispielsweise die Lehrer in sieben Gemeinden des Cantons Appenzell eine ständige Vertretung im Schulvorstande, in den übrigen Gemeinden aber nicht.

Noch mehr muss es wundernehmen, dass in unserm lieben Vaterlande auch der Unterrichtsbetrieb selbst fast in demselben Umfange einer pädagogisch geschulden Leitung entbehrt. In der gesammten Verwaltung, z. B. im Medicinalwesen, im Steuerwesen, in der Gerichtsverwaltung, der Kirche, dem Postwesen, dem Bergbau, dem Handel, dem Fabrikwesen, der Schifffahrt steht die Aufsicht über das eigentlich Technische nur theoretisch und praktisch gebildeten Fachmännern zu. So ist's auch im höheren Schulwesen. Aber die Volksschule, in welcher mehr als 95 %/o unsers Volkes fürs Leben vorgebildet werden, macht eine Ausnahme, vielleicht die einzige. Man hat den Unterrichtsbetrieb vorwiegend der Obhut von Geistlichen unterstellt. Selbst solche deutsche Staaten, welche, wenn man das aus der Dotation der Lehrer schließen darf, der Volksschule eine erhöhte Fürsorge angedeihen lassen, wie z. B. Braunschweig, erhalten diese Institution noch aufrecht. Und wenn in neuerer Zeit in Preußen an die Stelle der geistlichen Kreisschulinspectoren oft weltliche Kreisschulinspectoren im Hauptamte vertreten sind, die aber in den seltensten Fällen im Volksschuldienste gestanden haben, so scheint diese Institution ebensowenig begründet werden zu können, wie die Ersetzung geistlicher Localschulinspectoren durch: Apotheker, Gutsverwalter, Förster, Lieutenants a. D. u. s. w.; sie verdankt lediglich dem Culturkampfe ihr Dasein.

Die geistliche Localschulinspection ist ein Vermächtnis aus alter Zeit, aus jener Zeit, wo noch Mönche und Geistliche den Unterricht erteilten und sich Hilfskräfte selber suchten, aus jener Zeit, wo man zu Lehrern des Volkes Männer aus der Werkstatt und von der Viehtrift herbeirief. Da war es wol gewiesen, den Geistlichen zum Schulaufseher zu machen; denn einmal bedurfte das damalige Lehrpersonal der weitgehendsten Anleitung, und von allen Bewohnern der Gemeinde war der Geistliche der Sachverständige, zumal das Ziel der Schule neben der Einübung des Katechismus selten über einige Unterweisung im Lesen und Schreiben hinausging. Doch sind die Zeiten

andere geworden. Seit der Gründung der ersten Lehrerseminare in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts ist man in Deutschland unablässig bemüht gewesen, für den Unterrichts- und Erziehungsberuf tüchtige Kräfte heranzubilden. Enthält die jüngste der Wissenschaften, die Pädagogik, auch keine eleusinischen Mysterien, so ist sie doch, um mit den Worten Magers zu reden, „kein Anhängsel einer andern Wissenschaft; sie kann weder bei der Philologie, noch bei der Theologie, noch bei der Politik zur Miete wohnen, sondern verlangt ihren eigenen Haushalt.“ Es ist daher bedauerlich, dass man das Institut der Localschulinspection in seiner überkommenen Gestalt noch sorgsam pflegt und als theures Vermächtnis der Zukunft überliefern möchte, in einer Zeit, in der selbst die Unterbeamten der Steuer, der Gendarmerie u. s. w. nicht einen besonderen Localaufseher erhalten, sondern oft meilenweit von ihrem Vorgesetzten, der immer ein Fachmann ist, entfernt wohnen.

Auf anderen Gebieten gilt eine Entscheidung durch Laien als etwas ganz Unerhörtes. So schrieb z. B. die nationalliberale „Neue Zeitung“:

„Wenn künftighin, wie die Rechte der Generalsynode beantragt, die Anstellung und Berufung theologischer Professoren von der Mitentscheidung des Vorstandes der Generalsynode abhängig gemacht werden sollte, so würden alle Gelehrten von Selbstachtung für die Ehre danken müssen, an einer der sechs altpreußischen Universitäten einen Lehrstuhl zu erlangen, einfach, weil sie die Qualität ihres Wissens und ihrer Richtung nicht dem Votum einer Instanz aussetzen können, die zu einem Urtheile über wissenschaftliche Theologie gar nicht befähigt ist. Denn im Vorstände der Generalsynode sitzen neben einigen Theologen auch Juristen, Gutsbesitzer oder Leute sonstwelchen Berufes; es liegt also dem Vorstände die gelehrte Theologie vollständig fern, und sollten seine Mitglieder gleichwol über Anstellung und Beruf theologischer Docenten eintreten dürfen, so wäre dies ebenso widersinnig, als wenn ins Medicinalcollegium Handschuhmacher und Buchbinder, in die Strafsenate des Reichsgerichtes Pastoren, Zahnärzte und Eisenbahnbeamte berufen würden.“ Will man hieraus aber für das Unterrichtswesen die Consequenzen ziehen, so heißt es gleich: „Ja, Bauer, das ist ganz was anderes!“

Der Inspector irgendwelches Faches soll eine höhere theoretische und praktische Befähigung besitzen als der, dem er vorgesetzt ist, sonst kann er nichts nützen, und ist sie niedriger, so kann er bei Anwendung der ihm verliehenen Machtvollkommenheit nur schaden.

Dass bei dem heutigen Stande der Pädagogik der Geistliche im allgemeinen nicht mehr als Fachmann gelten kann, bedarf keines Beweises. Ich kann daher auch wol darauf verzichten, hier die Ansprüche von Pädagogen wie Diesterweg, Gräfe, Dörpfeld u. a. ins Feld zu führen. Nur möchte ich mir noch gestatten, einige Meinungsäußerungen anzuführen, welche, da sie von Geistlichen herrühren, auch von den Vertheidigern des jetzigen Systems nicht so ohne weiteres von der Hand gewiesen werden dürften. Der orthodoxe Pastor Harnisch in Elbey bei Magdeburg, der das Schulwesen gründlich verstand, denn er war der bekannte vormalige Seminardirector in Weissenfels, spricht die Überzeugung aus, dass die wenigsten Superintendenten technische Schulmänner seien, und hält es für nöthig, dass sich die Superintendenten bei ihren Revisionen von tüchtigen Schulmännern begleiten lassen. Auf dem 12. ev. Kirchentage in Brandenburg 1862 stimmte der Probst Nitsch folgenden Ausführungen eines Geistlichen zu: „Man hielt sich an das geistige Übergewicht des Pfarrers, an die Überlegenheit seiner umfassenderen und tieferen Bildung und meinte, dass diese ihn befähigen werde, den Lehrer in seinem Wirken zu leiten; aber man übersah, dass es sich hier um eine Technik handle, welche nun einmal erlernt und mühevoll erworben werden will. Freilich konnte diese umfassendere Bildung den Geistlichen über manche Klippe hinweg führen, aber sie konnte die specielle Einsicht in jenes technische Gebiet nicht ersetzen. Und zur Leitung gehört mehr als ein gelegentliches Theilnehmen. Eine Aufsicht führen kann nur derjenige, der auf dem betreffenden Gebiete die gründliche Erfahrung, die höhere Tüchtigkeit für sich hat.“

Und kein Geringerer als der Generalsuperintendent Dr. Büchsel bezweifelt, ob dadurch der Zweck erreicht werde, das Volksschulwesen kennen zu lernen, dass jeder Candidat vor dem zweiten Examen sechs Wochen an einem Seminare zubringen muss. — So sagte auch mir einst ein einsichtsvoller geistlicher Schulinspector: „Ich begreife nicht, warum man uns Geistlichen die Schulaufsicht aufgebürdet hat. Wir verstehen nichts davon und haben meist keine Lust dazu. Wir thun am besten, uns gar nicht darum zu kümmern, dann schaden wir wenigstens nicht.“

Auf der am 13. Mai d. J. in Kösen abgehaltenen Conferenz der Freunde der positiven Union haben Licentiat Dr. Leimbach-Goslar, der Herausgeber des „Christlichen Schulboten“, wie auch noch andere Redner, den nach dieser Seite gerichteten Bestrebungen der Lehrer direct und indirect die Berechtigung zugestanden.

Endlich hält die preußische Staatsregierung selbst die Geistlichen zur Ertheilung von Schulunterricht nicht für befähigt; denn der Ministerialerlass vom 26. November 1877 erklärt: „Die Befähigung von Geistlichen zur Anstellung im öffentlichen Schuldienst betreffend, so lässt die unter dem 15. October 1872 erlassene Prüfungsordnung für Volksschullehrer genugsam erkennen, dass die Befähigung zu solchen Anstellungen überhaupt nur durch Ablegung der vorgeschriebenen Prüfungen erlangt werden kann, vorbehaltlich der ausnahmsweise zulässigen Dispensationen.“

Wunderbarerweise wird nun denjenigen, die fürs Lehrfach die Befähigung erst nachweisen müssen, die Schulaufsicht ohne solchen Nachweis oft übertragen.

Nun ist freilich s. Z. vom Minister v. Puttkamer gesagt worden, dass der geistliche Localschulinspector dem Lehrer ein „väterlicher und wolwollender Freund“ sein solle. Ganz abgesehen von dem eigenthümlichen Charakter einer väterlichen Freundschaft eines unter Umständen 30jährigen Geistlichen gegen einen sechzigjährigen Lehrer, bestehen, wenn nicht in allen, so doch in vielen Bezirken Verfügungen zu Recht, welche dem Localschulinspector die Stelle eines Vorgesetzten anweisen.

Die großen Mängel des herrschenden Schulaufsichtssystems hat Dörpfeld in seiner „Leidensgeschichte der Volksschule“ gründlich beleuchtet und in folgenden sieben Thesen zum Ausdrucke gebracht:

„1. Die Schulverwaltung besitzt nicht die nöthige Fühlung mit dem Lehrstande und darum auch nicht den wünschenswerten Einfluss auf denselben.

2. Die Lehrer sind vielfach der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und ungerecht beurtheilt zu werden.

3. Schule und Lehrerstand entbehren der wünschenswerten Vertretung ihrer Interessen.

4. Durch die hergebrachte Aufsichtsordnung erleidet das Schulwesen eine schwere Erniedrigung.

5. Der Stand der Lehrer erleidet durch die Localschulinspection eine besondere Zurücksetzung.

6. Durch die hergebrachte Localschulinspection wird die Avancementsberechtigung des Lehrstandes eingeschränkt.

7. In ihren Folgewirkungen schädigt die herkömmliche Aufsichtsordnung nicht nur die Berufsbildung, sondern auch das sittliche und religiöse Leben im Lehrstande“ —

Thesen, denen wir, da sie auch Zustimmung aus den Kreisen der

bisherigen Schulinspectoren gefunden haben, uns unbedenklich anschließen dürfen!

Constatiren muss ich endlich an dieser Stelle noch, dass, während noch vor fünfzig Jahren und später die Organisation des Schulwesens in den größeren Städten sowol wie ihre Beaufsichtigung und Leitung kaum eine andere war als heutzutage auf dem Lande, die Dinge jetzt oft weit besser liegen. An der Spitze der einzelnen Schulorganismen steht ein Rector, der seine Befähigung durch mehrere Examina nachgewiesen hat und im großen und ganzen die Stellung eines Localschulinspectors einnimmt. Das Schulwesen der ganzen Gemeinde ruht in den Händen eines Stadtschulrathes, wozu man leider noch mit Vorliebe Philologen wählt. In vielen Fällen ist ja mit diesem Amte das Kreisschulinspectorat verbunden. In einzelnen Fällen aber versagt die Regierung diesem das Recht, wie z. B. vor zwei Jahren in Halle (Provinz Sachsen), wo der Stadtschulrath nur Decernent im Magistratscollegium ist, die Kreisschulinspection aber noch von einem Superintendenten ausgeübt wird. In kleineren Städten ist der Rector, der dieselbe Qualification besitzen muss wie in größeren, oft nicht mehr als Titularrector und selber noch der Aufsicht eines Localschulinspectors unterstellt, der aber in seltenen Fällen wirklich Schulmann ist.

Hinweisen möchte ich endlich darauf, dass die Lehrercollegien durch ihre Conferenzen thatsächlich einen Einfluss auf die Schulen ausüben, wenn auch ihre Beschlüsse nicht auf mehr als eine Berücksichtigung Anspruch erheben können.

Ob die sog. amtlichen Kreisconferenzen, für welche viele Bezirksregierungen bestimmte Themata zu stellen pflegen, die Stelle einer Meinungsäußerung einnehmen, deren Befolgung unter Umständen eintreten kann, oder ob sie nur der Weiterbildung gewidmet sind, vermag ich nicht zu entscheiden.

Wer soll denn aber den Unterrichtsbetrieb beaufsichtigen? Nun, wenn es zweifellos ist, dass die Gesundheitspflege der Aufsicht von Ärzten, die Rechtspflege der Aufsicht von Rechtskundigen bedarf u. s. w., also jeder Beruf zu seiner Förderung einer sachlichen Beaufsichtigung und Leitung, dann kann Unterricht und Erziehung in der Schule nur beaufsichtigt und geleitet werden von Pädagogen.

Diesterweg sagt: „1. Die Volksschule (d. h. Sache und Person) bedarf einer speciellen Leitung durch einen gründlichen Sach- und Fachkennner. 2. Ein solcher wird nur in dem Manne, der sich dem Lehrberufe gewidmet hat und in demselben lebt, gefunden. 3. Ergo muss die Schule von Schulmännern beaufsichtigt und geleitet werden.“

Ebenso selbstverständlich ist es, dass der Schulinspector dem Lehrer im allgemeinen überlegen sein muss an allgemeiner Bildung, theoretischer und praktischer Tüchtigkeit. Dazu gehören außerdem Eigenschaften, welche nicht durch Examina nachgewiesen werden können. Hier scheint mir nun auch der Grund zu liegen, der für die niederrheinische Hauptlehrerfrage die Veranlassung gegeben hat. *)

Dass es demnach nicht möglich sein kann, jedem Lehrer einen eigenen Localschulinspector überzuordnen, liegt auf der Hand. Ist denn aber ein solcher so unbedingt nothwendig? „Für die Glieder welches anderen Standes“ — schreibt Diesterweg in seinem Jahrbuche für 1854 — „hält man die persönliche Nähe eines Aufsehers für nothwendig? Warum denn in einziger Ausnahme für den Lehrerstand? Fehlt ihm die Befähigung im Berufsgeschäfte? Ist er so gewissenlos, dass stets ein festes Auge auf ihn gerichtet werden muss? Bedarf jede seiner Bewegungen, seine ganze Führung einer beständigen Controle? Ist irgendein Mensch einer schärferen unterworfen als er, da die Aufmerksamkeit der Eltern und 100 Kinderaugen mit einem Scharfblick, dem nichts entgeht, auf ihn gerichtet sind?“ Und ich frage weiter: Hat man mit den Lehrern auf Filialdörfern, die doch nothgedrungen der persönlichen Nähe eines Localschulinspectors entbehren mussten, oder gar in den Gegenden, z. B. in Hessen, wo nur eine Kreisschulinspection stattfindet, so üble Erfahrungen gemacht?

In den Orten, welche mehrfach gegliederte Schulkörper einrichten, ergibt sich von selbst eine technische Localschulaufsicht in dem Leiter der Schule, dem Rector.

Die bisher geäußerten Bedenken gegen die hergebrachte Localschulinspection sind in noch höherem Grade zutreffend auf die nicht-fachmännische Kreisschulinspection. Es ist zweifellos, der Kreisschulinspector ist auch Vorgesetzter der Localschulvorstände, seiner Aufsicht

*) Doch nur zum allerkleinsten Theile. Die niederrheinische Hauptlehrerfrage entstand aus der zu beengenden amtlichen und außeramtlichen Beaufsichtigung der Classenlehrer durch die Hauptlehrer. Vgl. die Düsseldorfer Reg.-Verfügungen vom 3. Januar 1874, vom 16. October 1874, vom 28. Februar 1880 und vom 25. Juni 1885, wovon letztere die bekannte Petition von 1005 niederrheinischen Classenlehrern an den preussischen Cultusminister veranlasste. Zur Orientirung dienen weiter folgende Schriften: 1. Organisation, Aufsicht und Leitung der Volksschule, vom Fr. L.-Verein in Duisburg, 1878; 2. H. Ch. Wilh. Meyer, Die Localschulaufsicht, 1883, die überhaupt manche Gedanken obigen Vortrages weiter ausführt — und 3. „Haupt- und Classenlehrer.“ Denkschrift der 1005 Cl.-L. 1886! Vgl. auch „Pädagogium“ VIII. S. 388 ff. Der Berichterstatte.

ist neben der Schulverwaltung auch der ganze Unterrichtsbetrieb überwiesen, bis in das Kleinste hinein gehen seine Rechte und Pflichten. Wie kann er da urtheilen und leiten, unter Umständen befehlen, wenn er nicht Pädagoge ist in des Wortes tiefster Bedeutung? Damit ist ihm ein großes Arbeitsfeld anvertraut, welches, wenn es recht bebaut werden soll, die ganze Arbeitskraft eines Mannes in Anspruch nimmt, ein Amt, welches nicht im Nebenamte von einem Geistlichen geführt werden kann, geschweige denn, wie das aber meistens der Fall ist, von einem solchen Geistlichen, der neben dem Pfarrgeschäfte noch die Obliegenheiten einer Superintendentur zu erledigen hat.

Die Überantwortung eines dritten Amtes an einen Geistlichen kann naturgemäß nur die Vernachlässigung eines der Ämter zur Folge haben, und dieses wird, selbst wenn der Inhaber ausnahmsweise ein Pädagoge ist, das Kreisschulinspectorat sein, denn der Superintendent ist in erster Linie Geistlicher.

So wenig nun der Geistliche als solcher zum Schulinspector befähigt ist, ebensowenig ist es der Philologe. Seine wissenschaftlichen Examina und seine Thätigkeit an einer höheren Unterrichtsanstalt befähigen ihn durchaus nicht zur Leitung des Volksschulwesens. Wird doch bei anderen Gelegenheiten sehr oft der Unterschied zwischen dem elementaren und dem wissenschaftlichen Unterrichte betont.

Zum Kreisschulinspectorate sind nur solche Männer tauglich, welche sich im Volksschuldienste bewährt haben, welche neben einer allgemeinen wissenschaftlichen auch eine tiefe pädagogische Bildung besitzen. Finden sich diese Erfordernisse bei Theologen und Philologen, gut — das Hauptcontingent werden aber, sobald das Interesse der Schule obenan steht und nicht Nebenrücksichten walten, Männer aus dem Volksschullehrerstande stellen. In Hessen ist die eine Hälfte der Kreisschulinspectoren seminaristisch gebildet, in Bayern und neuerdings in Frankreich sind sämtliche Kreisschulinspectoren aus dem Lehrerstande hervorgegangen — und wahrlich nicht zum Schaden der Schule! In Preußen ist ja auch in den „Allgemeinen Bestimmungen“ durch die Zulassung seminaristisch gebildeter Lehrer zu den Stellen von Seminardirectoren, welchen auch die Inspection der Volksschulen obliegt, diese Befähigung indirect anerkannt worden; aber nur wenige seminaristisch gebildete Männer sind bisher ins Kreisschulinspectorat gelangt. Überhaupt geht aus den „Allgemeinen Bestimmungen“ die Absicht des Ministers Dr. Falk hervor, die Volksschule allmählich immer mehr — mit einem Schlage wäre es auch nicht gegangen — unter fachmännische Aufsicht und Leitung zu

stellen. Thatsächlich sind seit jener Zeit viele Volksschulen fachlich tüchtigen Rectoren übergeben worden. Eine weitere Befolgung der dort angedeuteten Bahnen müsste zweifellos zu dem von uns gewünschten Ziele führen.

Weitere leitende Posten möchte ich für den Lehrerstand nicht beanspruchen. Dann ist nach allen Seiten eine höhere Qualification nöthig, welche sich ein Lehrer nur in Ausnahmefällen erwerben kann. Die in den bisherigen für den Lehrerstand gewünschten Avancementsaussichten können dem Lehrstande auch genügen. Dann wird manche tüchtige Kraft der Volksschule erhalten bleiben, sie heben den Lehrer aus der Stellung des bevormundeten Schulbediensteten heraus und machen ihn zum Mitgliede eines Standes, dem gleich andern Ständen eine weitere Entfaltung seiner Kräfte gestattet und ein von hemmenden Fesseln befreites Wirken in seinem verantwortungsvollen Berufe zur heiligen Pflicht gemacht ist. Auf das Wohl der Schule sind zum zweiten auch mannigfache äußere Angelegenheiten von nicht zu unterschätzendem Einflusse, denen gegenüber der Lehrer sich vielfach in einer ähnlichen Ausnahmestellung befindet. In den östlichen Provinzen Preußens hat die Städteordnung von 1853 dem Lehrer das passive communale Wahlrecht entzogen, obgleich Artikel 23 der revidirten Verfassung vom 3. Januar 1850 bestimmt: „Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsdiener.“ Die Staatsdiener befinden sich durchweg in einer weitaus günstigeren Gehaltslage als die Lehrer und können darum auch die Pflicht erfüllen, wenn auch nur von der Hälfte des Gehaltes, Communalsteuern zu zahlen, die Lehrer nicht; die Staatsdiener sind wählbar in die Gemeindeverwaltungskörper, die Lehrer nicht; die Staatsdiener sind wählbar in die Schulverwaltungskörper, die Lehrer nicht, trotz des Artikels 23. Nach der Städteordnung bezieht sich diese ganze Ausnahmestellung auf die „Elementarlehrer“. Die Bezeichnung ist eine schwankende, scheint sich aber mit der Bezeichnung „Volksschullehrer“ decken zu sollen; denn das Ministerialrescript vom 30. Juli 1870 spricht sich dahin aus, dass Lehrer an den höheren Töchterschulen nicht als Elementarlehrer im Sinne der Städteordnung angesehen werden und demnach keinen Anspruch auf Befreiung von Communalsteuern haben — und die Ministerialverfügung vom 24. Mai 1880 bestimmt, dass nicht die persönliche Qualification, sondern vielmehr die Kategorie der Schule, an welcher der Betreffende angestellt ist, entscheidet. Wie daher einerseits die Seminarlehrer und die Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten, auch wenn sie nur seminaristische Bildung haben — und häufig in den Programmen

als Elementarlehrer bezeichnet werden — auf Freiheit von Communalsteuern keinen Anspruch erheben können, so werden andererseits die Rectoren und Lehrer der Volksschulen, auch wenn sie persönlich eine höhere Qualification besitzen, von Gemeindeabgaben frei zu lassen sein. Die Entscheidung des zweiten Senates des Oberverwaltungsgerichtes vom 7. Januar d. J. spricht denselben Grundsatz aus und erläutert weiterhin, dass alle die zwischen den eigentlichen Volksschulen und den höhern Lehranstalten stehenden Schulen nicht mit einbegriffen werden dürfen. In gleicher Richtung bewegen sich die Ausführungsbestimmungen vom 6. März cr. zu dem Gesetz vom 6. Juli 1885, betr. die Pensionirung der Lehrer und Lehrerinnen der öffentlichen Volksschulen. Ich sagte darum, die Bezeichnung Elementarlehrer und Volksschullehrer scheinen sich zu decken. Damit sind unter den seminaristisch gebildeten Lehrern, die alle denselben Bildungsgang genossen, unter denselben Bedingungen und vielfach mit demselben Gehalte angestellt sind, zwei Gruppen geschaffen worden. Die Lehrer an den eigentlichen Volksschulen sind unter Vorenthaltung des passiven communalen Wahlrechts von Gemeindesteuern frei, die andern werden herangezogen und sind demnach auch im Besitze jenes Rechtes. Und in der That sind in der letzten Zeit mehrfach Lehrer zu Stadtverordneten gewählt worden, wenn auch in einzelnen Fällen die in Preußen erforderliche Genehmigung der vorgesetzten Behörde nicht ertheilt worden ist. Nur auf diesem Wege und fast nur in größeren Städten ist es augenblicklich möglich, Lehrer durch die Stadtverordnetenversammlung hindurch auch in die Schuldeputationen und zwar als stimmberechtigte Mitglieder zu bringen, vorausgesetzt, dass die Bestätigung nicht ausbleibt und nicht eine Interpretation des Ministerialerlasses vom 23. Nov. 1874, wonach der Schuldeputation gegen ihren Willen ein Rector weder als beschließendes noch als beratendes Mitglied aufgezwungen werden kann — eine solche Wahl als ungiltig erklärt. Auf jeden Fall müssten die Lehrer in den größeren Städten in ihrem Kreise Umschau halten nach geeigneten Candidaten und die Bürgerschaft zur Wahl von Vertretern des Lehrerstandes zu bestimmen suchen.

Man hat oft versucht, die Ausnahmestellung der Volksschullehrer als eine Folge ihrer Communalsteuerfreiheit hinzustellen, hat dabei aber vergessen, dass die Lehrer, ehe die Städteordnung ihnen das bürgerliche Recht entzog, noch weitergehende Steuerprivilegien hatten und doch im Vollbesitze der bürgerlichen Rechte waren, dass ferner die Staatsbeamten nur von der Hälfte ihres Gehaltes steuern und in ihrem Rechte doch nicht geschmälert sind. Man hat ferner auf das

Bedenkliche hingewiesen, wenn ein Untergebener, der Lehrer, mit berufen werde, die Maßnahmen und Vorlagen seiner vorgesetzten Behörde zu prüfen.

Alle diese Einwände sind fadenscheinig und verhüllen die Absicht, den Lehrer aus tieferliegenden Gründen von der Gemeindevertretung auszuschließen, recht dürftig. Hat man jemals etwa daran gedacht, die Beamten, die doch alle Untergebene ihres Ressortministers sind, vom Abgeordnetenhaus und Reichstage fernzuhalten? Oder fürchtet man als Folge des Abhängigkeitsverhältnisses eine Beeinflussung der Meinungsäußerung? Warum denn nur bei den Lehrern und nicht bei den Staatsbeamten? Warum hat man denn auch nicht Lieferanten und Gewerbetreibende, die oft viel abhängiger sind, von der Gemeindevertretung ausgeschlossen? In Anhalt, Sachsen, Baden, Bayern und verschiedenen anderen Staaten ist auch der Volksschullehrer vollgiltiger Bürger, und noch nie hat man von dort Klagen gehört über die Durchführung des Grundsatzes: Gleiche Pflichten, gleiche Rechte — auch für die Lehrer! Und bedarf nicht gerade der Lehrer dieses Rechtes vor allen Dingen? Er soll freie Männer erziehen, die zukünftigen Bürger des Staates und der Gemeinde, sie vorbereiten helfen, dass sie mit Interesse fördern die Angelegenheiten des Staates und der Gemeinde — ihm selbst aber enthält man ein wesentliches Recht vor, legt also sein Interesse lahm! „Erkläret mir, Graf Örindur, diesen Zwiespalt der Natur!“

Wenn nun der Lehrertag für den Lehrer Beseitigung jeder Ausnahmestellung in Staat und Gemeinde wünscht, so beansprucht er nichts Neues, sondern nur eine Verallgemeinerung dessen, was vielfach unsern Collegen im deutschen Vaterlande schon gewährt ist und auch der nassauische Communallandtag für sie in Anspruch genommen hat.

Die Betrachtung über die Ausnahmestellung des Lehrers in der Gemeinde führt uns wieder auf den Ausgangspunkt unserer Erörterungen, auf die Verhältnisse in der Gemeindeschulverwaltung. So wenig erfreulich dieselben auch sind, so dürfen wir uns doch nicht entmuthigen lassen; denn in immer weiteren Kreisen bricht die Überzeugung sich Bahn, dass die gegenwärtigen Zustände auf die Dauer nicht haltbar sind. Im „Schweizer Schularchiv“ schreibt ein geistlicher Schulinspector: „Es kommt also die unzweifelhaft richtige Ansicht, dass die Lehrer über Schulangelegenheiten auch in der Schulbehörde ein Wort mitsprechen sollen, immer mehr zum Durchbruch.“ Der jüngst verstorbene Schulrath Voigt in Minden schreibt in seinen „Pädagogischen

Skizzen“: „Kann man sich wol einen Kirchenvorstand ohne Geistlichen, eine Baucommission ohne Hinzuziehung eines Arztes denken? Wol jeder würde das Verfehlete dieser Einrichtung einsehen und niemand würde es einfallen, von einem so mangelhaft organisirten Institut, in dem die Stimme des Sachverständigen fehlt, etwas Vernünftiges zu erwarten. Und doch machen und erleben wir diesen Widersinn (sogar in Paragraphen von Instructionen gebracht) noch alle Tage. Wir haben Schulvorstände, in denen auch allerlei Weisheit zu Worte kommt, nur nicht die des Lehrers. Diese Einrichtung, die zum Schaden der Sache und zum Schaden des Standes zu lange beibehalten ist, muss fallen. So gar lange wird es wol nicht mehr dauern, bis auch bei uns, wie in andern Ländern längst geschehen, dem Lehrer Sitz und Stimme im Ortsschulvorstande eingeräumt wird. Schon die nächste Generation wird es kaum noch begreifen, wie es jemals anders sein und man das Verkehrte der gegenwärtigen Einrichtung so lange tragen konnte.“

Leicht ließe sich die Zahl solcher Citate vermehren. Es soll aber genügen, und ich will nur noch darauf verweisen, dass auch die verschiedenen, als „schätzenswertes Material“ in Actenkammern gewanderten Unterrichtsgesetzentwürfe die Unzulänglichkeit der bestehenden Einrichtungen thatsächlich anerkennen. Der Ladenbergsche Entwurf von 1850 wollte den ersten Lehrer zum Mitgliede des Schulvorstandes machen; der des Ministers v. Bethmann-Hollweg 1862 auch, aber ohne Stimmrecht; der Gesetzentwurf des Herrn v. Mühlner 1869 wollte den ersten oder einzigen Lehrer zum Mitgliede des localen Schulvorstandes und 1—3 Rectoren oder Hauptlehrer zu Mitgliedern der in Aussicht genommenen Kreisschulcommissionen ernennen. — So tragen die meisten neueren Schulgesetzgebungen dem Bedürfnisse nach fachmännischen Mitgliedern in den Schulvorständen mehr oder weniger Rechnung, selten aber wol in genügendem Umfange. Im allgemeinen gelten als betheiligt bei der Verwaltung der Schule: der Staat, die Gemeinde, die Kirche, die Familie und — wenn auch nicht in Preußen, Mecklenburg und einigen anderen Staaten — die Schule. Da ist es wol nicht unbescheiden, wenn die Schule als gleichberechtigt gelten will und dem entsprechend $\frac{1}{5}$ der Stimmen in Anspruch nehmen möchte. Sie ist damit noch sehr weit entfernt von der Forderung der „Neuen Westfäl. Volksztg.“ in Bielefeld, welche auf kirchlichem Gebiete folgende Ansprüche erhebt: „Präsidenten bei allen kirchlichen Behörden sollen stets nur Geistliche sein.“

Auch unter den heutigen Verhältnissen würde einer großen Zahl einsichtsvoller Schulinspectoren die Anwesenheit von Lehrern im Schul-

vorstande hochwillkommen sein. — Als eine genügende Vertretung der Schule und des Lehrerstandes im Schulvorstande kann ich es nicht betrachten, wenn die Lehrer seitens der Behörde ernannt werden. Die Ortsbehörden wählen, auch in Preußen, ihre Vertreter für die Schulvorstände, die Gemeindevertreter ebenfalls. Der Staat sendet seine Vertreter. Sollte es da nun nicht auch berechtigt sein, wo gerade in der Schulverwaltung die verschiedenen Beteiligten sich begegnen, wenn dem Lehrerstande auch die Wahl seiner Vertreter überlassen würde?*) Es wird damit auch nicht so etwas Fernliegendes beansprucht; in Sachsen-Weimar und auch in Frankreich haben wir ähnliche Einrichtungen. Durch Überlassung verschiedener Verwaltungszweige an die Beteiligten und deren Beaufsichtigung durch selbstgewählte Vertreter ist ein kräftiges Bürgerthum geschaffen worden, das unter den Verwaltungsgrundsätzen zweier verfloßener Jahrhunderte fast untergegangen war. Durch Verleihung solches Wahlrechtes an die Lehrer würde mit dem Standesbewusstsein das Gefühl der Verantwortlichkeit wachsen. Mit dem Bewusstsein der eigenen Verantwortlichkeit wächst aber auch, das lehrt die Erfahrung, die Berufstreue und die Berufsfreudigkeit; die Früchte erntet die Schule.

Ich bin am Ende meiner Ausführungen. Man hat zwar zuweilen auch Forderungen gestellt nach einer angemessenen Betheiligung des Lehrerstandes in größeren Schulverbänden, wie sie etwa durch Kreis- und Provinzialordnungen oder Schulgesetze geschaffen werden könnten. Ich möchte darauf nicht eingehen; einmal fehlen noch die festen Unterlagen, und wenn das, was ich in großen Umrissen in möglichst engem Anschluss an schon Bestehendes gezeichnet habe, was wol niemand mit Recht als zu weitgehend bezeichnen kann, einmal verwirklicht worden ist, dann haben wir viel erreicht. Treten dann einmal über kurz oder lang neue Verhältnisse ein, dann liegt in der thatsächlich erfolgten Anerkennung unserer Wünsche auch die Gewähr einer fernern Berücksichtigung derselben, dann sind auch wir oder eine folgende Generation auf dem Platze, gleich heute zu arbeiten zum Heile der Schule und des Lehrerstandes.

*) Dieser Punkt ist von entscheidender Wichtigkeit.

D.

Die Hausaufgaben.

Von *Wilhelm E. Taschek*-Vöslau.

Wenn ich nach den sehr anregenden, dasselbe Thema behandelnden Aufsätzen von O. Leisner und H. Wolgast daran gehe, meine diesbezüglichen Anschauungen zum Ausdrucke zu bringen, so beschränke ich mich hierbei auf jenes engere Gebiet, auf dem mir genügende Gelegenheit wurde, Erfahrungen zu sammeln — auf das Gebiet der allgemeinen Volksschule.

Bis heute bildeten die Hausaufgaben einen als wesentlich betrachteten Theil im Unterrichtsorganismus; bis heute galten sie als wichtige Stützen des Unterrichtes, ohne welche man den Schulkarren nicht so recht von der Stelle zu bringen vermeinte; ihre Unentbehrlichkeit und Zweckmäßigkeit scheint durch die von altersher geübte Praxis nachgewiesen zu sein; ihr ehrwürdiges Alter hat ihnen die Sanction verliehen — und doch sind sie nichts anderes als aus einer verklungenen Schulära herübergerettete Mumien!

Schon beginnen sich gegen die selbstverständliche Berechtigung der Hausaufgaben Stimmen zu erheben; denn im Lichte einer rationalen Unterrichtsweise betrachtet erscheinen sie als das, was sie in der That sind: als Ballast im Unterrichte, als ein überflüssiges Anhängsel an demselben, dessen Beseitigung von pädagogischer Seite mit Energie angestrebt werden sollte.

Vor 23 Jahren ins Lehramt eintretend, ward mir an einer vierclassigen Schule das Glück zutheil, einen Collegen kennen zu lernen, der als vorzüglicher Methodiker im besten Rufe stand und denselben auch glänzend rechtfertigte. Ich stand mit ihm stets im engsten Verkehre, und so wie ich von ihm die nachhaltigsten und wolthätigsten Anregungen empfing, hatte ich auch oft genug Gelegenheit, sein eminentes Lehrgeschick zu bewundern. Als ich einmal über die Last

der Hausaufgaben klagte, insbesondere über die im allgemeinen ungenügende Ausführung derselben, sagte er: „Ich lasse die Aufgaben (resp. Übungen) gleich in der Schule ausarbeiten.“

Diese vor 23 Jahren gesprochenen Worte sind mir nie aus dem Gedächtnisse entschwunden. Leider habe ich den Wink des praktischen Collegen nicht befolgt; es schien mir sogar, als sei er in diesem Punkte im Unrecht, obschon mich — wie ich später klar erkannte — die Erfolge seines Unterrichtes eines Besseren belehren konnten. Zudem wurde ja die Hausaufgabe — wie auch jetzt noch — als ein so wesentlicher Bestandtheil der Unterrichtsthätigkeit betrachtet, dass ein ganz anderer pädagogischer Scharfblick dazu gehörte, um sie auf ihren wahren Wert zu prüfen und ihre geringe Bedeutung zu erkennen, als er mir eigen war. Und so nahm ich denn in Geduld gleich allen anderen Berufsgenossen das Kreuz auf mich, gab Hausaufgaben und corrigirte.

So trieb ich's lange, lange Jahre. Wenn der prächtigste Sonnenschein, Vogelsang und frische Luft in die freie Natur hinauslockten; wenn ich — ermüdet vom Unterrichte und abgeärgert — einer Regenerirung meines physischen und geistigen Ichs am meisten bedurfte: da saß ich richtig in den Dünsten der Schulstube und corrigirte; und was ich dort nicht bewältigen konnte, das nahm ich schön mit nach Hause, um — sozusagen — den Schulärger auch noch in den Schoß meiner Familie zu tragen. Und ich corrigirte viel; denn selten sank die mir anvertraute Schülerzahl unter 70. Durch 5 Jahre dirigitirte ich sogar eine Classe mit 110—120.

Allein das Corrigiren war nicht alles; ich musste ja die Liederlichen auch nachsitzen lassen, und selbstverständlich saß ich dabei, anstatt nach geschlossenem Unterrichte meiner Wege zu gehen.

Mit der Zeit jedoch wurde mir klar, dass ich eine Sisyphusarbeit verrichte. Ich überlegte den Riesenaufwand an Kraft, den mich die Hausaufgaben kosten und der sich — wie ich leider oft inne wurde — beim directen Unterrichte rächte; ich überlegte den Ärger, den mir ihre Mangelhaftigkeit und nicht selten liederliche Ausführung bereitete, ungerechnet die unvermeidlichen Verdrießlichkeiten mit den Eltern verzärtelter Kinder; es wurde mir deutlich, dass mein Verkehr mit den Kindern das ganze Jahr hindurch ein viel freundlicherer, herzlicherer sein könnte, wenn es keine Aufgaben gäbe; ich erwog ihren praktischen Nutzen und kam zu dem Resultate, dass ich das Lehrziel ohne sie ebensogut erreicht hätte wie mit ihnen, ja in den meisten Fällen sogar **rascher** und

sicherer, weil ich mich dann mehr auf die Einübung in der Schule selbst verlegt hätte. Es kam mir vor, als entspräche die Hausaufgabe nicht jenem pädagogischen Grundsatz, der dem zu Erziehenden und zu Bildenden nur das Richtige und Wahre vorzuführen gebietet, da sie die Einsicht des Kindes zur Wahrheit durch das Medium des Falschen, Unrichtigen hinüberleitet. Sie schlägt den verkehrten Weg ein: erst das Falsche angeschaut, dann das Richtige erkannt. Warum aber das Kind einen falschen Weg gehen lassen, wenn ihm gleich der richtige gezeigt werden kann? — Ich bedachte den Wert, vielmehr Unwert einer in Abwesenheit des Schülers vollzogenen Correctur, weil ich genugsam beobachten konnte, dass der „rothe Stift“ in diesem Falle nicht die erwünschte nachhaltige Wirkung hervorbringe; es wurde das einmal als falsch Fixirte vom Schüler zwar als solches nicht angezweifelt, aber trotzdem öfters wiederholt gebraucht, weil es vor der richtigen Einsicht im Bewusstsein festsaß, wogegen eine unmittelbar nach einer schriftlichen Übung durch die Schüler selbst unter Anleitung des Lehrers vorgenommene Ausbesserung einen frischeren, bleibenderen Eindruck hervorbringt, abgesehen von dem formalen Vortheile, dass das Urtheil des Kindes auf diese Weise eine bessere Ausbildung erfährt. Ich kam auf die Idee, dass die Hausaufgaben wol ein Bedürfnis des minder guten Unterrichtes älterer Zeiten sein konnten und vielleicht in mancher Richtung ersetzten, was der Unterricht nicht bot oder nicht leisten konnte, dass sie aber heutzutage — je rationeller der Unterricht betrieben wird, desto entbehrlicher erscheinen. Ich zog auch die Erziehung des Kindes zur Selbstständigkeit in Rechnung, wozu die häuslichen Aufgaben ein vorzügliches Mittel sein sollen. Das Anfertigen einer Aufgabe muss, so wird behauptet, die productive Kraft des Kindes steigern und auf eigene Füße stellen. Wenn aber in Betracht gezogen wird, dass eine jede Aufgabe ohnehin nicht allein im allgemeinen genügend vorbereitet, sondern dass auch im besonderen das zu bearbeitende Thema vorher so gut und so eingehend durchgenommen werden muss, dass man auch von dem schwächeren Schüler die Möglichkeit der Ausführung erwarten kann; wenn ferner erwogen wird, wie häufig sich trotz alledem solche Schüler nothgedrungen fremden Rathes bedienen oder durch „Abschreiben“ ihr Gewissen zu beruhigen verstehen: so sinkt die derart angestrebte Selbstständigkeit auf ein solch minimales Maß herab, dass der Nutzen der Hausaufgaben in dieser Beziehung sehr in Frage

gestellt ist und sie in der Unterrichtspraxis auch von diesem Standpunkte als ein schwerfälliger, seinem Zwecke nicht entsprechender Apparat verurtheilt werden müssen.

Übrigens wäre hier über das Problem: „Selbstständigkeit“ — „Selbstthätigkeit“ — noch manches zu sagen.

Aller Unterricht hat das Ziel, das Kind zur geistigen Selbstständigkeit durch Selbstthätigkeit anzuleiten — sowol in formaler Richtung durch Weckung und Übung der Denkkraft, Bildung richtiger Begriffe etc. —, als auch in materieller durch Vermittelung von Kenntnissen und für das praktische Leben wertvoller Fertigkeiten. Die Schule lässt sich sonach an der einfachen, einmaligen Vorführung des Lehrstoffes nicht genügen; vielmehr verharret sie auf einer Stufe so lange, bis das Eine geistiges Eigenthum der Schüler geworden ist; und was die Selbstthätigkeit des Kindes betrifft, so gipfelt eben in der Inanspruchnahme derselben das in der Volksschule eingehaltene, entwickelnde Verfahren. Nun aber steht es mit der Selbstständigkeit eines in der Entfaltung begriffenen Seelenlebens ganz anders als mit der Unabhängigkeit eines gereiften Geistes. Jene kann in der Volksschule nicht zum Abschlusse gebracht werden und bleibt — recht bescheiden — immer nur ein Streben nach selbstständiger Bethätigung, das einer entsprechenden Anregung und Leitung nicht entbehren kann, während diese unter ganz anderen Voraussetzungen zur Erscheinung kommt. Vollkommen selbstständige Arbeiten von einem Kinde zu verlangen, wäre daher ganz unvernünftig! Es ist geradezu unmöglich, dass der Volksschullehrer (und wol auch der Mittelschullehrer) mit der nackten Forderung: „Beschreibet eine Violine!“ oder: „Verfasst einen Brief, worin einem Freunde das Bedauern über seine Erkrankung ausgedrückt wird!“ — vor seine Schüler hinzutreten vermöchte, ohne eine Besprechung vorangeschickt zu haben. Wir wissen nur zu gut, welchen Täuschungen selbst bei der sorgfältigsten Vorbereitung einer Hausaufgabe und bei der Annahme eines nur geringen Grades von Selbstständigkeit seitens der Schüler wir uns aussetzen.

Die Productivität des Kindes äußert sich erfahrungsgemäß zu meist in der Form der Reproduction. Das ist einmal psychologisch begründet und muss uns genügen; wir werden das Kind in Bezug auf diese Eigenheit mit allen unseren Hausaufgaben nicht umgestalten, und diese werden auch nie andere Früchte zeitigen können, als die wir durch — den Hausaufgaben analoge Übungen in der Schule zur Reife bringen könnten.

Die Schule ist der Ort, wo ich den durch die Hausaufgaben beabsichtigten Zweck mit weniger Mühe, sicherer und in kürzerer Zeit erreiche; da steht das Kind unter meiner Aufsicht; ich habe hier die Gewissheit, dass es selbstthätig ist; Betrug und Faulheit kommen nicht auf. Ruhig die jugendliche Schar im Auge behaltend, habe ich die Freude, zu sehen, wie jedes bemüht ist, das zu Bearbeitende fertig zu bringen. Dass solche Übungen im allgemeinen besser ausfallen müssen als Aufgaben, liegt auf der Hand. Dabei kann jedes einer Aufklärung bedürftige Kind diese sogleich vom Lehrer selbst erhalten, der genau wissen wird, in welchem Ausmaße er sie — je nach der Individualität des Fragenden — zu geben hat. Während bei dem einen ein Missverständnis zu berichtigen sein wird, wird der andere einer sachlichen Aufklärung bedürfen; oft reicht ein Wink hin, um den Fragenden ins rechte Geleise zu bringen. Aus Denkfaulheit oder Unaufmerksamkeit entspringende Fragen müssen zurückgewiesen werden.

In der Schule hat das Kind auch die zum geistigen Schaffen nöthige Ruhe und Muße, die es zu Hause leider oft vermisst. Durch nichts Störendes von seiner Arbeit abgezogen, kommt seine geistige Kraft voll zur Geltung. Kinder, die Neigung haben zum sogenannten „Launeln“ — zum „Sich-gehen-lassen“ — und die bei der Anfertigung einer Hausaufgabe zum Ärger ihrer Angehörigen eine übermäßig lange Zeit brauchen, werden in der Schule durch die Thätigkeit ihrer Mitschüler mit fortgerissen, wie sie nicht minder von dem Bewusstsein, dass für die Übung eine bestimmte Zeit festgesetzt ist, zur Arbeit angetrieben werden. Sie werden sich ihrer Leistungsfähigkeit eher bewusst, was für sie im positiven und negativen Sinne ein Gewinn ist; denn die Erkenntnis: „Das kann ich!“ flößt ihnen Selbstvertrauen ein und gibt ihnen festen Halt; sie fühlen Boden unter den Füßen, ein Umstand, der ihren Fortschritten nur förderlich sein kann; und die Erkenntnis: „Das kann ich nicht!“ ist für das weniger befähigte Kind nicht minder wertvoll. Säße ein solches Kind zu Hause bei einer Aufgabe, so würde es dieselbe endlich doch mit fremder Hilfe oder auf unredliche Art fertig bringen — freilich ohne geistigen Gewinn; in der Schule aber, unter den Augen des Lehrers, wird es die Übung vielleicht gar nicht zu Ende bringen — und das ist immer noch das Bessere. Somit ist dem Lehrer in solchen Übungen ein sicheres, in jeder Beziehung untrügliches Object zur Beurtheilung des Könnens und Kennens seiner Schüler gegeben, was die Hausaufgaben eben nicht sind.

Nicht zu unterschätzen ist, dass das Kind mit regerem Interesse dabei sein wird, wenn es in der Schule Anleitung zum Selbstschaffen erhält, als bei einer Aufgabe, die — weil sie außerhalb der Schule und an einem Ferialtage gemacht werden soll, mehr handwerksmäßig zustande kommt. Darf uns das wundernehmen? Wozu sind Ferialtage da? Findet es die Schule nothwendig, für einen oder mehrere Tage den Unterricht zu sistiren — wie kommt sie dann auf die widersinnige Idee, diese Ferien wieder durch Aufgaben auszufüllen? Sieht es nicht so aus, als wollte sie durch den häuslichen Fleiß des Kindes nachholen, was sie selbst versäumte? Kann das Kind des Unterrichtes nicht entbehren — gut, so halte man Schule. Ist aber ein Tag in der Woche freigegeben, so muss doch ein vernünftiger Grund dafür geltend gemacht werden können; es soll offenbar der Schuljugend Gelegenheit gegeben werden, sich zu erholen, worin wieder das Eingeständnis liegt, dass sie der Erholung bedürftig ist. Wie schlecht aber versteht man diesem Bedürfnisse Rechnung zu tragen, wenn man die Erholungsstunden des Kindes durch Aufgaben einschränkt. Das ist leider ein von der Schule cultivirter großer Fehler!

Wenn die einen sagen, der Ferialtag sei da, um das Kind mit Aufgaben zu beschäftigen, damit es seine Kenntnisse vertiefe, befestige, seine Fertigkeiten vervollkomme, so werden die andern all das in die Schule weisen und behaupten: Die Schule hat unstreitig die Verpflichtung, nicht allein schätzbare Wissen zu vermitteln, sondern auch zur Gewandtheit in der Anwendung des Gelernten zu führen. Wie sie dies erreicht, das ist ihre Sache. Entziehen darf und kann sie sich dieser gerechten Forderung nicht, denn sie ist deshalb da. Wo sich aber die Schule diese Verpflichtung dadurch zu erleichtern strebt, dass sie einen Theil ihrer Obliegenheiten in das Elternhaus verlegt resp. das Haus zur Mitwirksamkeit heranzieht, da ist sie sicherlich **mangelhaft organisirt**. Solange die Schule nicht auf eigenem Grund und Boden leistet, was man von ihr erwarten kann, darf sie sich auch nicht rühmen, als eine verlässliche Stätte der Jugendbildung zu gelten. Sie verrichtet in diesem Falle nur „halbe Arbeit“, ohne Garantie dafür, ob ihre einseitige Leistung durch den häuslichen Fleiß des Kindes wettgemacht wird!

Außerdem fällt hier eine weitere Erwägung schwer ins Gewicht. Der in der Volksschule eingeführte Abtheilungsunterricht bietet genugsam Gelegenheit zu stillen (selbstständigen) Beschäftigungen —

mehr als dem Lehrer lieb ist! Fast keine Stunde ohne eine solche stille Beschäftigung! Und daneben sollen immer noch Aufgaben nöthig sein? — Ja — wenn da einer unter uns ist, welcher dies behauptet, so erwidere ich ihm darauf, dass er dann entweder die Aufgaben oder die stillen Arbeiten der Abtheilungen nicht corrigirt, nicht corrigiren kann! Er müsste denn unter der Last erliegen wollen!

Wenn ich schließlich in Bezug auf die „Überbürdungsfrage“ mein aus der Erfahrung geschöpftes Urtheil dahin abgebe, dass unsere Jugend thatsächlich überbürdet ist, so habe ich nur meiner innersten, durch keine Gegenargumente wankend zu machenden Überzeugung Ausdruck gegeben. Unseren Kindern bleibt, wenn man die Schulstunden, die Musikstunden und die Zeit, welche häusliche Verrichtungen absorbiren, summirt, viel zu wenig freie Zeit übrig, deren sie bedürfen, um das Gleichgewicht zwischen geistiger und körperlicher Entwicklung nicht zu verlieren, um dem allgemein menschlichen Triebe nach Geselligkeit durch den Verkehr mit Altersgenossen zu entsprechen, um sich an — der Schule fernstehenden Stätten — zunächst in der Familie selbst — auszuleben und so neue Spannkraft, frischen Muth und Lernfreudigkeit zu gewinnen! Ohne Spiel keine Jugend! **Das Kind muss spielen!** Das ist der Himmel, der dem Alter verschlossen ist. Aber wann soll es spielen? Wird ihm die dazu nöthige Zeit gegönnt?

Sorgen wir doch vor allem dafür, dass die Jugend ihren **kindlichen Frohsinn** nicht verliere, dann werden wir sie auch leichter erziehen können! Wenn wir sie überbürden, so wird sie unseren erzieherischen Einwirkungen Widerstand leisten, weil ihr Gemüth verödet und ihr Pflichtgefühl in der Unlust am Lernen erstickt.

Um diesen Preis aber sind die Hausaufgaben zu theuer erkauft. Daher erfüllen wir nur ein Gebot der Klugheit — **durch Abschaffung der Hausaufgaben!**

Rud. Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule.*)

Von *Rudolf Dietrich-Dresden.*

Die literarische Production auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts ist bis zu einem Grade angewachsen, der uns bange machen möchte. Es ist nicht allein eine lawinenartige Masse im allgemeinen und großen Ganzen zu bemerken, sondern auch unter den einzelnen Werken besitzen viele eine körperliche Fülle, die an Wassersucht erinnert. Und doch — wie wenige Werke, ja Werkchen könnten genügen, um „dem wirklich gefühlten Bedürfnisse“ ab-zuhelfen! Freilich kommen die echten und rechten Nothhelfer und Leiter, die Leitfäden im besten Sinne, vielfach gar nicht zur Geltung. Sie werden von jenen, die so breitspurig und gewichtig auftreten, zur Seite geschoben.

Das Büchlein vom Hochmeister deutscher Sprache, Professor Dr. Rudolf Hildebrand, gehört leider auch zu diesen Stiefkindern der pädagogischen Literatur. Die Schönheit seiner Form, seines Geistes und Gehaltes herauszusetzen und übersichtlich darzustellen, erachte ich für eine ebenso erquickliche wie lohnende Aufgabe.

I. Das Wesen des deutschen Sprachunterrichts.

Kein Unterricht ist in unserer Volksschule, oder ich sage lieber in unserer Schule überhaupt von größerer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen (S. 1). Denn:

1. Hauptsächlich im deutschen Unterricht ist der Segen der werdenden Versöhnung der Volksseele mit sich selbst zu finden (68), ist das Ausfüllen des Risses zwischen dem wirklichen Eigenen und dem weit hergeholtten Fremden leicht möglich (67) — sofern das Schriftdeutsch an die Mundart angeknüpft wird.

2. Dadurch, dass das gesprochene Hochdeutsch gleich zuerst und fort und fort nur als lebendiger Träger des frischen vollen Inhalts des eigenen Lebens und der eigenen Seele an die Schüler herantritt, um sie von ihrem wirklichen Boden aus, dem einzigen, den sie haben, und ohne dass der je verlassen wird, doch allmählich in die Höhe zu führen, wohin ja die wachsende Seele von selbst strebt und begehrt — dadurch wird die krankhafte Spaltung von Idealismus und Realismus gründlich beseitigt (70).

*) Verlag von Jul. Klinkhardt in Leipzig.

3. Der Riss, der zwischen der höheren Welt und dem Alltagsleben jetzt noch klapft, ist der Hauptschaden des Ganzen und Einzelnen; aber gerade die Schule kann ihn am sichersten ausfüllen, und für alles eigentlich Menschliche, das ja mit dem Alltäglichen eins ist, am leichtesten im deutschen Unterricht (15) — wenn der Lehrer nur immer an die innere Erfahrung des Zöglings anschließt, so dass dieser sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlt, als gehörte es doch eigentlich mit zu diesem, wäre nur der Anfang dazu — und das ist es ja auch wirklich, soll es sein und kann es jeden Augenblick (14).

4. In keiner Unterrichtsstunde ist die Ausfüllung des leeren Classenraumes mit der Fülle des Lebens so leicht zu haben, wie in der deutschen — es kommt nur darauf an, dass der Lehrer den ganzen lebendigen Inhalt eines Sprachstücks aus seiner Seele in die Seelen der Kinder hineinbringe; aber arbeiten ist gar nicht der rechte Ausdruck, weit eher Spielen in dem Sinne, wie es Schiller ästhetisch brauchte (11).

5. In keinem Lehrfache ist das Selbstfindenlassen der Schüler leichter zu haben als im deutschen Unterrichte (19). Sie können ja bei sich selbst suchen, in der Fülle ihres Sprachschatzes! Eben deshalb ist keine Stunde so reich wie die deutsche an jenen kleinen, eigenen Schöpfungsacten, aus denen unser ganzer Sprachbesitz, ja unser ganzer geistiger Besitz besteht und entsteht und die uns Augenblicke reinsten geistiger Freude, geistigen Genusses gewähren (7).

6. An nichts lässt sich die Kunst des Beobachtens der lebendigen Welt so bequem von allen lernen als an der Muttersprache; ich meine freilich weit mehr die lebendige Sprache, die man mit dem Ohre hört, als die man in Büchern sieht (28). Auch die unentbehrliche Ergänzung jener Kunst der Menschenbeobachtung, die Beobachtung seiner selbst, die noch ungleich schwerer ist als jene, liegt für den ersten Anfang an nichts so nahe als an der Sprache, die wir selber reden (29) — und wird erlernt, wenn das Kind auf den mündlichen Ausdruck anderer und seiner selbst fleißig achtet, weil ja die Sprache der Körper des Geistes ist.

7. Die Muttersprache lehrt klar denken und geistig anschauen zugleich, das beste Denken, das es gibt, ja eigentlich das einzig richtige Denken (84), das erreichbar vollkommenste Denken, wo immer Sehen, Denken und Empfinden in ein Thun zusammenfallen (100) — wird erlangt durch das Erfassen des Zusammenhanges und Unterschiedes ähnlicher Wörter z. B. (83), durch das scharfe Sehen, Hineinsehen in die tiefsinnigen Redensarten der Alltagssprache (99).

8. Die Vermittelung und Vernäherung des Gedankenkreises der Schule, der von oben kommt, mit dem wirklichen kindlichen Gedanken- und Gemüthsleben, das sich von unten nährt, und die besondere Pflege des stillen, stetig erfassenden Gemüthslebens sind Aufgaben von unermesslicher Wichtigkeit. Und keine Stelle in der Schule gibt es, wo an der Aufgabe so erfolgreich und so mit Lust für beide Theile zu arbeiten ist, wie den deutschen Unterricht, die Religionsstunden eingeschlossen, die ja in der Volksschule zugleich deutsche Sprachstunden in diesem höheren Sinne sind. Das wirksamste Mittel dazu ist aber der Anschluss des Unterrichts im Hochdeutschen an die Mundart, nicht um auf ihr kleben zu bleiben, sondern um das Höhere darauf zu pflanzen, dass der Lebenssaft der Mundart voll darein übergehe (66).

9. Der bequemste und nächste Weg zur Einführung der höchst wichtigen

Geschmacksbildung ist der deutsche Unterricht (63). Es gibt keine gedeihlichere Übung für Verstand und Geschmack zugleich als praktische Synonymik — doch wol verstanden, ihr Untergrund, der Ausgangspunkt kann nur immer die Sprache sein, die die Schüler wirklich reden; sie allein ist der Maßstab für alles Weitere; sie haben keinen andern (64).

10. Ich meine, die Pflege des Humors müsste zum Heile der Kinder so gut in der Schule geflissentlich groß gezogen werden wie die Pflege des Geschmacks. Das allein schützt gegen die Auswüchse des Humors, der in der oder jener Gestalt dort wächst und wachsen muss, wie die Sinnlichkeit. Die Schule müsste nur dieses Wachsen beider gleichsam ans Gängelband nehmen. Und in der Sprache ist der Scherz in einer Fülle von Bildern niedergelegt, oft in tief sinnig genialer Weise. Die besten Beispiele für die Schüler bietet das Hausleben (109).

II. Die Forderungen, welche sich aus dem Wesen ergeben.

A. Allgemeine.

1. Die sprachlichen Erscheinungen müssen in ihrem innersten Wesen aus dem abstracten Verstande heruntergezogen oder gelockt werden in den ganzen lebendigen Menschen, in das Gemüth, das für sich eine ganz andere Stellung zu den Welt dingen hat, d. h. sie zu ergreifen trachtet, zu verarbeiten und sich zu eigen zu machen, was er davon brauchen kann (92).

2. Der Lehrer hat die abstracte Nebelschicht, die leider so dicht um die Schule liegt und die eben vom Lehrer ausströmt, das frische Leben umhüllend und seine Formen und Farben verwischend, zu durchreißen, dass die Kinder hocheifrent blicken ins bunte, blühende, ewig bewegte Leben hinaus oder vielmehr durch die bunte Schale zugleich tief hinein in die Werkstätte des Sprachgeistes (93).

3. Der Sprachunterricht ist in der Weise zu betreiben, dass unterm Hören und Lesen das Denken unvermerkt in ein Sehen übergeht, ja in ein Bewegen, Mitleben und Mitthun (89. 90).

4. Der Sprachunterricht soll mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen (5) — ganz so, wie das anfängliche Lernen der Muttersprache vor der Schulzeit und das weitere Lernen nach der Schulzeit erfolgt (6).

5. Der Lehrer des Deutschen soll nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen (5).

6. Das schriftgemäße Hochdeutsch als Ziel des Unterrichts muss sich eng an die in der Classe vorfindliche Volkssprache anschließen (6). Es darf nicht als etwas für sich, wie ein anderes Latein, als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muss es dem Schüler aus dieser hervorwachsen lassen. Die deutsche Schriftsprache darf nicht als verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide (60).

7. Das Hauptgewicht muss auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene (6) — wie es Herder verlangt: „Alles lebendige Übung! Nur spät und wenig aufschreiben; aber

was aufgeschrieben wird, sei das Lebendigste, Beste, und was am meisten der Ewigkeit des Gedächtnisses würdig ist. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik. So lernt man Stil aus dem Sprechen, nicht Sprechen aus dem künstlichen Stil“ (75). Also reden und reden und wieder reden und reden lassen unermüdlich und reden von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja die seine stets empfängliche Seele gleichsam voll machen, reden auch von der Gestalt und Farbe, die in der Kinderseele sich an die Welt Dinge von selbst ansetzen, und das berichtigen: das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben; das allein ist der Boden, aus dem ein Stil erwachsen kann, das allein der Weg, auf dem auch die hochdeutsche Syntax aus der volkmäßigen, kindlichen sich herausentwickeln lässt. Auf dem Wege würde aber mit dem Stile zugleich noch viel mehr mit wachsen, eine ganze, frische, volle, klare Seele, die sich und die Welt am rechten Ende anzufassen lernte (76).

8. Die Macht des Stimmtones, der mit kleinsten Mitteln wunderbar malerisch und nachempfindend zu wirken vermag, ist jederzeit zur entschiedensten Geltung zu bringen (12).

9. Auf die tief sinnige Bedeutung der Silbenbetonung sind die Schüler aufmerksam zu machen (82).

10. Das rasche Lesen ist zu hemmen, weil es der Seele nicht die Zeit lässt, die sie zum Ausgestalten der Bilder braucht, an denen doch das Verständnis hängt (88).

11. Es muss dahin kommen, dass kein Lehrer mit deutschem Unterrichte betraut wird, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann (58).

12. Grimms Wörterbuch muss in jeder Schulbibliothek vorhanden sein (169).

B. Besondere Forderungen, welche sich auf die in der Schule gewöhnlich unterschiedenen und behandelten Hauptgebiete beziehen.

a) Zur Kritik des üblichen Unterrichts.

1. Die Orthographie, die Interpunction, die Grammatik, die Syntax und wie die gelehrten Mächte alle heissen, sind recht eigentlich die Herrinnen der Schule und geberden sich da um so wichtiger, je weniger im Leben draußen von ihnen die Rede ist (9).

2. Sind sie doch auch nur in der Schule geboren und groß gezogen, von den Lehrern selbst, und zwar wirklich zu groß, ihnen selbst und den Schülern zur Plage, wenigstens die beiden ersten (9).

3. Besonders die erste ist vor lauter Verzärtelung durch die Liebe ihrer Väter ein recht launenhaftes Frauenzimmer geworden, die immer befiehlt und befiehlt und dabei thut, als hinge von ihr das Heil des Ganzen ab, und doch weiß sie oft selbst nicht recht was sie will und soll, wie eine alte Jungfer, die noch dazu sich seufzend getröstet, das Aschenputtel im Hause zu sein (9).

4. Etwas von diesen Unarten ist übrigens allen jenen Schulgöttinnen von ihren Erziehern seit langer Zeit anerzogen worden, und jeder widerfährt es wol einmal, mit wichtiger Miene recht Verkehrtes zu befehlen (9).

5. Und das ist darum so schlimm, weil andere Mächte nun vor ihnen nicht genug, manchmal gar nicht zu Worte kommen können, stolze, aber schöne,

ernste, aber klare und frische Frauengestalten von draußen her, die draußen außer der Schule gewaltig und vielbeschäftigt sind, aber eingeladen sofort bereit, herablappend auch in der Schule bei den Kindern zu erscheinen: Frau Natur, Frau Einfachheit, Frau Wirklichkeit und andere, darunter die jetzt männliche Frau Mutterwitz (9. 10).

6. Böse Zungen flüstern sogar, es wäre schon der Fall vorgekommen, dass die Kleinen eine und die andere jener Gestalten als Kinderengel in der Tasche mit in die Schule gebracht hätten und hätten sie in der Stunde über der Bank sehen lassen, aber jene Schulgöttinnen hätten sie als grobe, bildungslose Bäuerinnen gescholten und in die Tasche zurückgejagt oder gar als zerstreuende Spielerei confiscirt und in den Ofen geworfen (10).

b) Orthographie.

1. Der Orthographie muss der größte Theil der gegenwärtig ihr zugewiesenen Zeit entzogen werden. Wieviel edle Zeit und Mühe und wieviel Pflichtgefühl wird jetzt bei der lieben Orthographie nutzlos verthan, auch bei an sich gleichgiltigen Dingen! (56).

2. Der Lehrer muss mit der Orthographie, die ja immer und immer nur das Kleid des Wortes ist, die äußerste Muttergeduld haben, wenigstens sie so behandeln, dass die Kinder nie davor Angst bekommen (62).

3. Dass man in dem von einem Schüler etwa ausgelassenen h einen bösen Fehler finde, das ist doch wahrlich vor der Geschichte und dem Geschmacke nicht zu verantworten (56).

4. Was gesprochen wird ist die wahre Erscheinung des Wortes. Sobald der Lehrer einmal etwas derart mit dem gehörigen Nachdrucke sagt, ist dem Schüler gleichsam das Auge geöffnet über das wahre Verhältnis und er sieht sich mit Lust und Begier dann selber weiter um.

5. Sobald der Widerspruch zwischen Ohr und Auge klar wird, ist eine wichtige Stufe betreten, von der aus der Schüler über der Schrift, dem Buchstaben steht, und das ist allein der rechte Standpunkt (53).

6. Und nicht für die Orthographie blos ist damit eine höhere, freie Stufe gewonnen — in einem aufgeweckten Kopfe kann in dem einen Augenblick der Same zur Pflanze der Kritik gesät sein, die im Leben jeder höchst nöthig braucht nach allen Seiten, d. h. nicht der jetzt eigentlich modischen Kritik, die alles von früherher Geltende von vornherein mit scheelem Zweifelblick ansieht, sondern der Kritik, die mit eigenem Auge das Wesen von der Erscheinung, den Inhalt von der Form sondern lernt, die einsieht (in den Gegenstand hineinsieht), dass die Form nur ein Gefäß ist, um uns Inhalt zuzuführen (53).

7. Es ist gut, dass die Schule Gelegenheit bietet, den Kindern zu sagen: Es gibt wirklich Nebensachen und gleichgiltige Dinge, wie in allem Menschlichen, so auch in der Sprache (57).

8. Das befreit ihr Gemüth von den Fesseln der Pedanterei, der alles gleich wichtig ist, die den Wertunterschied der Dinge verloren hat oder sich ihn in falscher Gewissenhaftigkeit zerstört, eine Pedanterei, die auch in der Wissenschaft immer mit spukt und doch das wahre Bild der Welt in uns quälend verzerrt. Das lässt die Kinder einmal an einem Fleckchen sehen mit eignen

Augen, was Schale ist und was Kern und dass die Schrift nur die Schale ist für den Kern, nicht der Kern selbst (57).

c) Grammatik.

1. Ich glaube, beide Wege Grammatik zu lehren, können für beide Theile anziehend sein: Anschluss ans Lesebuch und selbstständiger, zusammenhängender Vortrag (17).

2. Jenes, wenn darauf gesehen wird, dass das Formelle immer vom Inhalte getragen wird, dass eine grammatische Einzelheit, die man außer ihrem Zusammenhange vorbringt, nicht als etwas für sich Wichtiges erscheint, sondern sich anschließt an das lebensvolle Ganze, dem sie anhängt und dient, dass sie als das erscheint was sie ist: als Schale, nicht als Kern, dass es beiläufig samt dem Inhalte mit eingeheimst wird vom Schüler, wie es ja im Leben auch vor sich geht mit dem Lernen (17).

3. Der andere Weg aber wird sich seinem Ziele nähern, wenn dabei dem Schüler der interessante Zusammenhang deutlich werden kann (wenn auch mehr gefühlt als klar übersehen), in dem ja jede Einzelheit steht, d. h. der, in dem sie ursprünglich erwachsen ist, und das Suchen dieses Zusammenhanges führt allemal wieder in das volle Leben hinaus, in dem die Schüler ohnehin noch mehr mitten inne stehen, als der Lehrer selber, so dass er an ihnen sein eignes Lebensgefühl auffrischen kann. Nöthig dazu sind freilich Beispiele, deren Inhalt den Schüler wirklich interessirt, am liebsten aus seinem eigensten Leben, denn bei der Gelegenheit etwa andere Kenntnisse mit einprägen zu wollen ist ein Missgriff, der die Aufmerksamkeit ablenkt, statt sie auf den einen Punkt zu sammeln (17. 18).

4. Es gibt aber noch einen dritten Weg, der zwischen jenen beiden hindurch führt, dass man beim Lesen eine Einzelheit aufgreift und ihren nächsten Zusammenhang aufzeigt, so dass das große grammatische Ganze partienweise nach und nach den Schülern vor die Augen tritt. Er vereinigt die Vorzüge beider: den Schüler nie in jene abstracte Region hinaufzuheben, in der er nicht lange athmen kann, und doch ihn den Reiz der reinen Form ahnen, gleichsam vorschmecken zu lassen (18).

5. Fürchte niemand, dass aus diesem stückweisen Vorbringen kein Ganzes werde, weder im Lesen noch in der Grammatik. Die bei der grammatischen Erörterung etwas verbrauchte Wärme für den Inhalt lässt sich ganz leicht wieder herstellen, wenn sie einmal da war. Was aber die Grammatik betrifft, so hängt sich der Begabte von selbst an einen allgemeineren Gedanken und sucht seine Zusammenhänge, der Durchschnittsschüler aber hört auf diese Weise das Wichtigere, die Grundgedanken öfter; denn die Beispiele selbst bringen es mit sich, dass die wichtigeren Grundgedanken sich immer wiederholen und zwar genau in dem Grade öfter, wie sie wichtiger sind, aber immer in neuer Beleuchtung, welche die Besonderheit des neuen Einzelfalles mit sich führt, ganz wie es in der Lebenserfahrung und auch im natürlichen Lernen einer Sprache vor sich geht (18).

6. Die seltsame Meinung, als könne nimmermehr zweierlei zugleich richtig sein, muss auch den Kindern gegenüber als irrig nachgewiesen werden. Denkt man sich's etwa so, als sollte da gleichsam ein Mensch zwei verschiedene

Gesichter zugleich haben, womöglich an derselben Stelle? Nein, es ist wie wenn ein Mann zwei Rücken zur Verfügung hat; heute zieht er den blauen an, morgen den braunen. Denn die sprachliche Wendung ist hier der Rock, die Schale; der Gedanke ist der Mann, der Kern (58).

7. Die volksmäßigen Formen der Casus u. s. w. müssen durch den Mund des Lehrers gehen; er muss mit den Schülern von ihnen aus allmählich emporsteigen. Da entwickelt sich im Schüler selbst aus einiger Übung bald das Gefühl einer Regel, ganz wie beim natürlichen Sprechlernen doch auch, und der Lehrer gebe dann im rechten Augenblicke der Regel ihren Ausdruck oder lasse ihn durch die Denkenden in der Classe selber finden (73).

8. Die Regel darf nicht als strenger, Strafe drohender Gebieter auftreten, als ein finsternes Sollen, sondern als ein in ihnen selbst schon vorhandenes, wirksames Naturgesetz, das sie an sich selbst mit eigenem Scharfsinn zu entdecken die Freude haben können, und das nur hier und da gleichsam auszuputzen ist (73).

9. Freilich bleibt vieles übrig, das einfach gelernt sein will. Aber die langsame Übung überwindet ja alles, und das bloße Gedächtnis dabei anzuwenden, scheint mir auf alle Fälle ein Missgriff (73).

10. Das Kind bringt eine gewisse Syntax schon mit. Ja gewisse Formen ihrer naturwüchsigen Syntax sind sogar dieselben, die sie dann bei den Dichtern im höheren Stile wiederfinden als das Höchste im Hochdeutsch! (74).

11. Also auch hier liegt durchaus nicht eine leere Tafel vor, auf die das Hochdeutsch vom Lehrer einzutragen wäre, sondern ein wachsender Stamm, auf den das Vollendetere behutsam aufzupropfen ist (74).

12. S. oben unter den allgemeinen Forderungen die Ausführung zu Satz 7!

13. Auf die verschiedenen zarten, wunderbaren Bewegungen der Stimme, welche die Kinder in voller Reife fertig in die Schule mitbringen, lebhafter als sie der Lehrer selbst noch hat, ist die Syntax aufzubauen (77).

14. Es ist ganz und gar unstatthaft, dass die Kinder statt der Gedanken Sätze suchen (75).

d) Aufsatz.

1. Für die deutschen Aufsätze, in denen ja die fortschreitende Bildung des Schülers ihre wichtigsten Früchte niederlegt, sollte vor allem der Lehrer alles anwenden, um jenen abstracten Stil zu entfernen, der niemand unnatürlicher ansteht als der Jugend (49).

2. Mit der Wahl des Stoffes den Anlass dazu möglichst abschneiden! Keine moralisirenden Themata, mit denen man einst Moral einpflanzen zu können wähnte! Doch die sind ja in der Theorie längst verworfen, und das war vielleicht der erste unbewusste Sieg des Naturverfahrens über die Weisheit des abstracten Verstandes (49).

3. Aber auch keine philosophirenden Themata, die den Schüler verleiten, angeflogene und aufgeschnappte allgemeine Gedanken aneinander zu reihen mit einiger unpassender Ausfüllung, ähnlich wie einer, der, des Französischen wenig kundig, eine französische Prüfungsarbeit machen soll und sich dazu eine Anzahl Phrasen sammelt, die er dann zusammensetzt und die Lücken ausfüllt, so gut es gehen will (49).

4. Aber auch Aufgaben mit solchem realen Inhalt, den der Schüler eben erst gelehrt bekommen hat oder noch bekommt, dienen dem eigentlichen Ziele nicht, wenn sie auch sonst nicht ohne Nutzen sind. Da wird die wichtige deutsche Arbeit zu leicht erniedrigt zu einer Gedächtnisprobe. Der Schüler hat Dinge hinzustellen, die noch nicht Wurzel gefasst haben in seinem Ich, die Gefahr des Abschreibens tritt ein, das alle Selbstthätigkeit zunichte macht und dem Schüler die Selbstachtung knickt und das Selbstvertrauen (49).

5. Ja, wenn man an dem realen Stoffe irgendeine Seite, einen Punkt finden kann, von dem anzunehmen ist, dass er den Schüler zum Selbstdenken angeregt hat, so dass seine eignen Gedanken zutage kommen! Die Schüler denken und fühlen aber bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich, und in diesen stillen Gefühlen und Gedanken, die neben denen des Lehrers heimlich nebenher laufen, sitzt das Ich des Schülers, das zu bilden ist; darin sitzt die Zukunft des Schülers, und da hinein zu greifen mit ordnender Hand, das ist die höchste Aufgabe des Lehrers (49. 50).

6. Das und das allein ist auch die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken, und daran die Form zu bilden; jeder andere Weg hat etwas von dem Sprachunterricht, den man Papageien gibt. Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten nach meiner Erfahrung wenigstens um 30 % besser als andere, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten lässt, was sie selbst erlebt und erfahren haben (50).

7. Da kommt zuerst rein Äußerliches heraus, manchmal recht Unbedeutendes; aber zu diesem Zwecke ist eben auch das Unbedeutendste zu brauchen, ja gerade das dient am besten, dass sie etwas Rechtes daraus machen lernen, es in seinen Zusammenhang stellen lernen, in dem es plötzlich einen Wert gewinnt (50).

8. Und macht man ihnen nur Muth dazu, so kommen bald auch schüchtern innere Erlebnisse zwischendurch mit heraus, was sie bei dem und jenem gedacht und empfunden haben, wie ihnen dabei zumuthe war, und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann und — der eigene Mensch (50).

9. Dies Verfahren führt nebenbei noch einen andern Gewinn mit sich, der nicht hoch genug anzuschlagen ist: es hilft den Riss ausfüllen, der jetzt klapft zwischen den Reden und Gedanken des Schülers wie er wirklich ist, z. B. in der Zwischenstunde, und wie er in den Arbeiten erscheint oder erscheinen will — jener das wirkliche Gewächs seiner Verhältnisse, das eben zu bilden ist, dieser eine äußerlich aufgeklebte Schale, die nur bei den Besten mit dem wirklichen Schüler von selbst leidlich verwächst (50).

10. Ein treffliches und völlig auslangendes Gegengewicht gegen etwaige zu große Verinnerlichung, zu welcher manche Naturen geneigt sind, bieten Beschreibungen bekannter Dinge; da lassen sich die Schüler fassen, dass sie ihre Sinne bilden, und denkend, sinnend sehen und hören lernen! und das gerade fehlt unserer Erziehung so schmerzlich und schädlich! und ist doch der einzig richtige Anfang zum Denkenlernen (51).

11. Für den Stil ist oberste Regel der durchgehende Hinweis, dass die Schüler beim Ausarbeiten am liebsten immer oder doch bei allen zweifelhaften

Stellen sich es laut vorsagen, was sie schreiben wollen oder geschrieben haben, und das Ohr entscheiden lassen (51).

12. Man kann dem schlummernden Naturgefühl der Schüler, dem Mutterwitz und allen diesen Äußerungen des angeborenen Naturkeimes, der ja eben ausgebildet werden soll, und den sie wolbemerkt eigentlich noch frischer besitzen als der ältere Lehrer selbst — ich sage, man kann diesem schlummernden Gefühl für das Rechte an Leistungsfähigkeit nicht genug zutrauen (52).

13. Das Wort auf dem Papiere darf dem Schüler nur das Kleid sein, das freilich auch geputzt und gereinigt werden muss; aber der Körper des Wortes muss ihm der Klang sein, wie er aus dem Munde in Ohr und Gemüth geht, um diesen seine Seele, den lebendigen Inhalt mitzuthemen (52. 53).

C. Weitere nothwendige Forderungen.

a) Wortbildungslehre.

1. Kleine Abschnitte aus der Wortbildungslehre sind zu geben als Bissen Kuchen zwischen das Brot (81).

2. Die Wortbildungslehre bewirkt, dass die Schüler in die sonst blinden Formen hineinsehen, dass die Wörter ihnen nicht mehr bloss todt, kahle Marken sind, sondern durchsichtige hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher treten und ihre Gedanken wol auch außer der Schule ein und das andere Mal beschäftigen, vielleicht statt unnützer oder gar böser Gedanken, die sonst an sie gekommen wären (83).

b) Vertiefen in die Sprachbilder und Redensarten.

1. Noch wichtiger und noch mehr als Kuchen, das wahre Lebensbrot, ist eine andere Seite der Sprache, die jeden Augenblick zu öffnen ist und da reiche Schätze zur allseitigsten Geistesbildung in Fülle ausschüttet, eigentlich doch nicht eine Seite, sondern das Innere der Sprache selber, ihr eigentlichstes inneres Leben. Es ist der Vorrath überlieferter Redensarten. Dieser bildet den eigentlichen Geist, Gehalt und Reichthum, das eigentliche innerste Leben der Sprache. Und von der Klarheit, mit der einer diese vorgedachten Gedanken und vorgeschauten Bilder handhabt, hängt die Klarheit seines eigenen Denkens ab, nicht blos von der Schärfe, mit der einer die formale Logik handhabt, wie man früher meinte (85. 86. 87).

2. Zweierlei wichtige Künste hat der deutsche Sprachunterricht anzupflanzen und zu pflegen: Redensarten als solche zu durchschauen, ich meine hohle oder halbhohle Redensarten, die von der Schuld an dem Unheil der Welt einen so großen Theil auf sich haben, meist eben doch von Haus aus gute, ja bedeutende Aussprüche und Worte, die nur ihren wahren Inhalt, ihr ursprüngliches Gepräge eingebüßt haben. Andererseits die Kunst und Gewöhnung, schlichten kernigen Worten und Wendungen, auf die man nicht besonders mehr achtet, wieder auf den Grund sehen zu können, sie für unser Denken und Empfinden und Thun als stille Helfer und Freunde zu gewinnen, die immer zur Hand wären (87).

3. Die Kinder müssen gewöhnt werden, dass sie auch die gewöhn-

lichen Worte mit ihrem vollen Inhalte erfüllen, sie gleichsam beim Worte nehmen (88).

4. In alle Gebiete kann der Schüler eingeführt werden an der Hand der noch ihm geläufigen Sprachbilder (102), vornehmlich in die Mythologie (100) in Sage und Geschichte, in Volks- und Landeskunde (102 ff.).

5. Zur Erreichung dieses Zieles können die Namen mächtig helfen (105).

6. Freilich ist die politische Geschichte dazu bestimmt, dass sie den geschichtlichen Hintergrund des Bewusstseins darstelle, nach welchem die Seele verlangt und förmlich dürstet, da sie ihn nothwendig als Rückhalt des eigenen Lebens braucht (103). Allein die Ereignisse und Bestrebungen und Menschen dieses Gebietes kommen doch nicht so leicht und so nahe an die Schülerseele heran, so in sie herein wie das, was die Sprachbilder aus dem Alltagsleben bieten (104).

7. Auf dieses dicke Herankommen oder Hereinkommen kommt alles an; nur dieses bietet ein wirkliches Erfassen; jenes bleibt doch zu leicht ein unbetheiltes Sehen aus der Ferne, da doch das Gefühl der eigenen Betheiligung das letzte Ziel ist, dem man zustreben muss, wie es die Seele von Natur durchaus verlangt. Aber die Brücke zum Erfassen der politischen Geschichte, den unentbehrlichen Übergang vom Leben unten zu den Haupt- und Staatsactionen da oben kann jene Culturgeschichte herstellen, die aus der Muttersprache, schon aus der Alltagssprache so nahe und so lebensvoll zu haben ist (104. 105).

c) Behandlung der Fremdwörter.

Nothwendigkeit. Sollen die Fremdlinge, die nun da bei uns mit hausen und schaffen wollen, der eingerissenen Verwilderung entzogen werden, dass sie mit nützen statt zu schaden, so müssen sie der Pfleglosigkeit entzogen, müssen mit in die Schule genommen werden (164).

Bildungswert. 1. Die Fremdwörter sind das richtigste Feld, wo die Schüler das Leben, in dem sie selber mitten drin stehen, zugleich selbstständig beobachten wie unabhängig betrachten und ihr Geschmacks- und Werturtheil üben lernen (172).

2. Gerade im Anschlusse an die Fremdwörter, die ja einer Galerie von Culturbildern und Bildchen aus dem Leben unserer Culturnachbarn und -Lehrer gleichen, kann die Kunst oder Kraft und Muth des freien Ablehnens und Ergreifens, des selbstbeigenen Empfindens und Wählens herangebildet werden (178).

3. Die Fähigkeit des Geistes, alles an seinen gehörigen Ort zu stellen, damit dem Geiste selbst die Freiheit bewahrt bleibe, kann kaum besser erzeugt werden, als durch die Behandlung der Fremdwörter (185).

4. An der Hand der Fremdwörter gewinnt der Schüler einen culturgeschichtlichen Blick, Einsicht in culturgeschichtliche Entwickelungen (165).

5. Zur Ergänzung der politischen Geschichte ist ein Verständnis der Fremdwörter unentbehrlich; es gibt dazu den lebendigen Hinter- und Untergrund, der den jungen Geistern da sichtbar, fühlbar nahe tritt und die Gedanken doch zugleich an der Hand der nächsten Nähe in jene entlegenste Ferne führt (169).

6. Zu einer nationalen Erziehung gehört die Behandlung der Fremdwörter recht wesentlich (196).

7. Mittelst der Fremdwörter ist der europäische oder Weltsinn zu pflanzen und zu pflegen, dass auch der Schüler schon, im kleinen selbst in der Volksschule, durch sie von der Heimat aus lebendige Blicke gewinnt nach Europa oder in die Welt hinaus wie nach dem alten Rom und Griechenland hinüber, die er alle in leiblichen Vertretern in reicher Auswahl in nächster Nähe hat (196).

8. Den Fremdwörtern gegenüber und mittelst ihrer ist mit leichter Mühe der deutsche Sinn zu pflanzen und zu pflegen (196), ist das natürliche, gesunde Empfinden, ein kräftiges Ehrgefühl (178 ff.) zu erzeugen. Diese Stelle des seelischen Selbstgefühls und damit zugleich die wichtigste Kraftquelle für den einzelnen ist bei uns weniger entwickelt (oder mehr beschädigt) als Recht und Regel ist. Das ist für unser Gesamtleben, von dem das Gedeihen der Einzelleben abhängt, ein schwerer Schade, ja der allerschwerste, und die Änderung muss auch von der Schule ausgehen, kann aber eben an den Fremdwörtern am leichtesten und nächsten angeknüpft werden (182).

Ansprüche an die Lehrer. 1. Man muss auf den guten Willen und die gute Gesinnung der Lehrer rechnen, dass sie womöglich alle an ihrem Theile mit eingreifen und einander in die Hand arbeiten. Nicht allein der Lehrer des Deutschen, die Lehrer aller Fächer sind zur Behandlung der Fremdwörter verpflichtet (164).

2. Der fremdsprachliche Unterricht betritt den kürzesten und geradesten Weg, wenn er von den Fremdwörtern ausgeht (164).*

*) Eben erscheint Hildebrands Buch in zweiter Auflage.

Pädagogische Rundschau.

Aus Bayern. Monate ist es her, dass aus unserem „Probirland“ die jüngste Umschau in diesem Organe geliefert wurde, und es bestand für die nächste damals die Hoffnung, dass einmal nach langer Zeit wieder etwas an den Lehrern „probirt“ werde, woran sie seit langem nicht mehr gewöhnt waren: eine längst gehoffte, ehrerbietigst erbetene, dringend nöthige Gehaltsaufbesserung. Die Lehrer an der Volksschule sind ja immer „guter Hoffnung“, aber die Entbindungen sind entweder — Fehl- oder Spätgeburten. Weil das Bedürfnis so stark für sich sprach, glaubte Ihr Berichterstatter eine Verzögerung eintreten lassen zu sollen, bis er verkündigen könne mit Cymbeln, Pauken und Zinken: „Heute ist dem Hause Pestalozzi in Bayern Heil widerfahren, — sintemal er auch Abrahams Sohn ist.“ Aber die Götter hatten's, wie gewöhnlich, anders beschlossen. Trotzdem, dass die meisten Lehrerstellen durch ganz Bayern nur Congrualstellen von 810—850 M. sind, auf welche sich erst 10 Jahre nach dem Seminaustritt staatliche Quinquennalzulagen à 90 M. aufbauen; trotzdem, dass der Hauptausschuss des bayerischen Lehrervereins an Stelle der Quinquennalzulagen nur einige Triennien für den Beginn der staatlichen Dienstalterszulagen sich erbat, so dass die ganze erbetene Steigerung für die höheren Dienstjahre Eine Alterszulage zu 90 M. ausmachte, durchlief vor einigen Tagen die Kunde das Land: Der bayerische Landtag hat mit 75 gegen 70 Stimmen beschlossen: „Die pragmatischen Beamten sind nach Classen zwischen 400 und 120 M. aufzubessern“, worauf der Petitionsausschuss und darauf auch das Kammerplenium die Petitionen der Geistlichen und Lehrer der h. Staatsregierung „zur Kenntnissnahme und Würdigung“ übergab. Die Geistlichen fanden dabei noch weit mehr Fürsprache und Empfehlung, indem viele derselben kaum 1800—2000 M. jährlich einnähmen, während die erste pragmatische Staatsanstellung 2280 M. bezifferte und die Geistlichkeit dem Staate ganz unbezahlbare Dienste leiste. Es war dies einstweilen das Vorspiel für die seinerzeitige Ausmessung der fraglichen Erhöhungen. Die Lehrer werden im Namen und Auftrage des Staates von der Geistlichkeit, selbstverständlich in deren eigenem Interesse, beaufsichtigt, folglich hat diese die „Leitung“ der Schule, und ihr wird in erster Reihe gedankt, wenn die Leistungen derselben den staatlichen Ansprüchen und Zwecken entsprechen, z. B. bei der Recrutenaushebung. Es soll später an die Aufbesserung der Geistlichen und Lehrer gedacht werden, wenn sich bis dahin nicht die finanzielle Lage verschlechtert hat. Wir möchten aber nicht darauf

schwören, dass die künftige Erhöhung auch die Lehrer trifft; denn wenn sich aus dem rechten Theile des Hauses (der Majorität) auch gerade keine Feindseligkeit gegen dieselben gezeigt hat, so ist doch eher die gesammte Linke günstiger für die Geistlichkeit gestimmt, als die gesammte Rechte für die Lehrer. Es kommt noch ein schwerwiegendes Moment hinzu: eine erkleckliche Erhöhung der Besoldung der Geistlichen fällt für Budgetansätze bei weitem nicht so stark ins Gewicht wie eine winzige für das äußerst zahlreiche Volksschullehrerpersonal, das damit die Bevölkerungszunahme zu büßen hat. Es begegnete schon dem Unwillen vieler Lehrerkreise, dass der Hauptausschuss nur um eine Erhöhung von 90 M. durch Verkürzung der ersten Perioden der Dienstalterszulage petitionirt hatte, indem man dieselbe nicht für ausreichend auf eine längere Zeit hielt, in welcher nichts weiter geschehen würde, „weil man ja erst aufge bessert habe“. Merkwürdig bleibt übrigens, wie sich Perioden des allgemeinen Rückschritts und des ans Ruder gelangenden Freisinns gerade in der Auffassung und Wertschätzung des geistlichen und Lehrstandes — und zwar fast immer im Gegensatz — kennzeichnen. In der bayerischen Kammer sitzen viele katholische Geistliche; kein Wunder, wenn sie den Lehrer nur aus dem Gesichtspunkte des „Schulmeisters“ und Küsters betrachten und wenn sie eine ganze „Tagsfahrt“ über die katholische „cäcilianische“ Kirchenmusik, welche eine politische Körperschaft nicht das mindeste angeht, reden und den Cultusminister dafür zu gewinnen suchen, dass er auf Kosten zeitgemäßer Durchbildung der Lehrer die musikalische Vorbildung für den Organisten- und Chorregentendienst forcire. Ein artig Stückchen geistlicher Bonhomie bejammerten zu gleicher Zeit die katholischen Lehrer Bayerns in der Weise, wie ein Dr. Witt, Präses der Cäcilienvereine, mit ihnen publicistisch umspringen zu können vermeinte. Überhaupt ist als Merkmal der Zeit beachtenswert, wie klobig, bäurisch-grob und rücksichtslos man in den letzten Jahren gegen Lehrer losfährt und sie dadurch zu demüthigen und in der öffentlichen Achtung herabzusetzen versucht, obgleich ein wahrhaft gebildeter Mensch nicht den Geschmähten, sondern den Schmäher, den Verleumder verachtet!!

Bemerkenswert neben der Verweisung der Lehrer an die finanzielle Zukunft des Königreichs war auch sonst die Behandlung des Cultusbudgets. An demselben wurden 139 000 M. für Erziehung und Bildung gestrichen, dagegen 77 000 M. für Kirchenbauten den Vorschlägen zugesetzt. Noch bezeichnender für den Geist dieser Volksvertretung war der Beschluss mit 69 gegen 64 Stimmen: es sei das 7. Schuljahr aufzuheben, ein Antrag, welchen Herr Baron v. Hafensbrädl aus Niederbayern gestellt und vertheidigt hat. Drollig war seine Motivirung: die Schüler sollten mit 12 Jahren darauf geprüft werden, ob sie im Lesen, Schreiben und Rechnen die erforderlichen Kenntnisse hätten; sollten sie aber dieselben nicht besitzen, so sollten sie — auch entlassen werden. Hr. Cultusminister Dr. v. Lutz erwiderte darauf: er habe durch Vorrückung des Schulaufnahmeterrains (zwischen 5 und 6 Jahren), dann durch eine zur Veröffentlichung ausgearbeitete Verordnung über das Schulversäumniswesen (mit der Tendenz größerer Nachsicht) alle möglichen Erleichterungen eintreten lassen, so dass er eine Berücksichtigung weiterer Verkürzung des nothwendigen Schulunterrichtes nicht in Aussicht stellen könne. Es hat 25 Jahre in Bayern gedauert (von 1831 bis 1856), bis die

7jährige Schulpflicht gesetzlich eingeführt wurde, und nun sollte sie nach weiteren 30 Jahren wieder auf eine 6jährige verkürzt werden, und zwar, weil nur die — ultramontane Kammerrechte dies heischte; denn die gesammte protestantische Bevölkerung, einschließlich ihrer Geistlichkeit ($\frac{2}{3}$ der Bevölkerung), ist nicht dafür. Sonderbares Spiel der Ironie! Was die Vertreter des Bauern- und Bürgerstandes schwarzer Seite — zur Verbesserung, oder Verböserung, der Volkszustände beschlossen hatten, nämlich den Bildungszustand des Volkes herabzudrücken, das wurde durch die Reichsrathskammer als Vertreter der Krone wieder aufgehoben, indem dieselbe jenen Beschluss gegen wenige Stimmen in sein Gegentheil verkehrte: Beibehaltung der 7jährigen Schulpflicht.*) Welcher Gebildete wird nicht klar darüber sein, welches die letzten verschwiegene Ziele der bezeichneten Partei seien! Sie arbeitet überall nach demselben Plan: in Österreich, im deutschen Reichstage wie im bayerischen Landtage. Hat doch Windthorst schon den Schulrick, d. h. den Kampf um die Schule, angekündigt, wenn die schwarzen Gardien sich wieder frei nach Belieben bewegen können. Solange sie nicht alles haben können, nehmen sie mit wenigem fürlieb, verlieren aber dabei nicht das Endziel aus dem Auge und „balbiren“ dadurch die intelligentesten Machthaber „über den Löffel“!

Abschlagszahlungen erreichen sie überall durch ihren straffen Zusammenhalt: in Preußen die Revision der Maigesetze, in Bayern erhoffen sie von der bevorstehenden Verordnung über die Schulversumnisse, dass das Urtheil über schuldbar und entschuldbar wieder, wie ehemals, in die Hand der Local- und Districtsinspectoren gelegt werde, welche ausschließlich Geistliche sind. Selbstverständlich hatte der Lehrer dabei nicht die mindeste Bedeutung — er ist ja nicht stimmungsfähiges Mitglied der Ortsschulcommission; aber bis jetzt war die Controle über die Art der Abwandlung in die Hand des Bezirksamtmanns gelegt, was die geistliche Allmacht zu Gunsten der Volksbildung etwas einengte. Unter den Schulversumnissen hat ja nur der Lehrer zu leiden, der zusehen mag, wie er die entstandenen Lücken wieder schließt; auf seine Kosten kann man ja sehr human sein gegen hiederliche, verständnislose Eltern.

Ein Hauptvertreter der ultramontanen Partei im Landtage, Dr. Rittler, Rector des Lyceums in Regensburg, wusste bei einer Wählerversammlung seiner Partei auch zu rühmen, dass ihm ministeriell zugesagt worden sei, die II. Vorstandsstelle an Lehrerseminarien solle hinfüro mit Theologen besetzt werden, und dazu seien bis jetzt „Ultramontane vom reinsten Wasser“ genommen worden. Er musste das wissen; denn er hat unseres Wissens am collegium germanicum in Rom studirt. Obgleich wir in vielen Dingen von principieller Bedeutung eine Nachgiebigkeit des Hrn. Cultusministers Dr. v. Lutz gegen die Rechte (aber nicht die Rechten) zu verzeichnen hatten, so fällt uns doch nicht ein, demselben daraus einen Vorwurf zu machen, da er sich als constitutioneller Minister in einer Zwangslage befindet, der nur intelligente Wähler abhelfen könnten. Es ist nicht zu bestreiten, dass er überhaupt wolwollend gegen Schule und Lehrer ist und dass diese seiner langen Minister-

*) Zu diesem Beschlusse trug der Referent, Hr. Oberconsistorialpräsident Dr. v. Stählin, mittelst Beleuchtung vom staatlichen, kirchlichen und socialen Standpunkte wesentlich bei.

thätigkeit eine Reihe von Verbesserungen mannigfacher Art zu verdanken haben: Anfänge der Fachaufsicht, staatliche Dienstalterszulagen, Verbesserung der Lehrerbildung u. m. a. günstige Entscheidungen. Die Liberalen möchten ihm freilich manchmal zurufen: „Landgraf, werde hart!“, aber ein Herr in seiner Stellung hat nach gar manchen Seiten Rechnung zu tragen. Die Lehrer Bayerns würden wol erst sehen, was sie an ihm verloren haben, wenn er einem ultramontanen gesinnten Portefeuilleträger weichen müsste. Es gehört große Klugheit dazu, zwischen Scylla und Charybdis durchzusegeln.

Die principielle Haltung der Majorität der II. Kammer versucht sich schon seit Jahren mit Streiflichtern an dem simultanen Lehrerinnenseminar in München als einer staatlichen, nicht städtischen Anstalt und an der Institution der Kreisschulinspectoren als Fachaufseher. Obgleich erstere ins Gebiet des Kreises Oberbayern gehört und von der ultramontanen Seite des dortigen Landraths (der Kreisvertretung) stark angefochten wird, so wird sie zuweilen auch in die Debatten bei der Berathung des Landesbudgets gezogen, indem man sie in eine katholische Anstalt verwandelt sehen möchte. Heuer hat man ihren Zöglingen im Landrathe sogar die Stipendien aberkannt. Man will von dieser maßgebenden Seite überhaupt keine weltlichen Lehrerinnen, sondern Klosterfräulein, und möchte auch die Besoldung der Kreisschulinspectoren ins Landesbudget aufgenommen sehen, um dieselbe verweigern zu können und lediglich geistliche Schulaufsicht wiederherzustellen.

Wenden wir uns nun zu den Landrathsverhandlungen in Bayern in möglichster Kürze, die für die Volksschule von besonderem Belang sind, da dieselbe in erster Linie Gemeinde- und in zweiter Kreis-, nicht Staatsanstalt ist. Die Landräthe von Oberbayern und der Oberpfalz zeichneten sich in der Person der katholischen Dechanten Geiger und Bram in den erwähnten zwei Punkten als scharfe Parteigänger der *ecclesia militans* aus. Wenn es diesen nachginge, würde Bayern eine ultramontane Insel, die hinter allen Theilen des Deutschen Reiches zurückkommen müsste. Auch im mittelfränkischen Landrathe wurde ein Anlauf genommen, dem Zuge zeitgemäßer Verbesserungen auf dem Gebiete des Schulhausbaues, wodurch die Versäumnis früherer Zeiten vielfach gut zu machen gesucht wurde, ein Halt zuzurufen, indem der Präsident dieser Versammlung den Antrag einbrachte: wenn sich für die Privatwohnung des Lehrers anderweit Rath schaffen ließe, so seien statt Schulhäuser zur Schonung der Gemeinden nur Schulsäle zu errichten, falls Erweiterungen und Ausbesserungen nöthig würden. Die Folge davon wird in manchen Fällen die sein, dass entweder der Landlehrer seine alte, beschränkte, oft sogar unwürdige Wohnung behalten oder sich im Weigerungsfalle mit seiner Gemeinde verfeinden muss. Bei schlechter und beschränkter Wohnung bekommen auch manche Gemeinden geringer qualifizierte Lehrkräfte. Es ist unseres Erinnerens der Antragsteller auch derselbe, welcher schon oft officiell von Schulpalästen gesprochen hat, wobei viele, die sich dieses Schiboeth aneigneten, nicht bedenken, dass weite und luftige Räumlichkeiten für oft mehrere Schulclassen, deren Anwachsen noch berücksichtigt sein will, dem Lehrer nur eine sehr bescheidene Wohnung übrig lassen, freilich dann immer noch zu schön für einen Mann, der nach ihrem Wunsch mit dem Gemeindediener rangiren sollte.

Einen Act der Lehrerfreundlichkeit vollzog der mittelfränkische Landrath,

indem er einstimmig eine bedeutend verbesserte Scala für die Pensionäre des Lehrerstandes infolge einer Bitteingabe des Lehrervereins-Kreisausschusses annahm. Indes bisher von 840 M. jährlich ab die Pension nach je einem Jahrzehnt um 60 M. bis zum Maximum von 1080 M. nach 50 Dienstjahren anwuchs, sollten die Lehrer nunmehr vom 15. Dienstjahre ab in Quinquennien zu je 72 M. die Maximalsumme zu 1200 M. schon nach 40 Dienstjahren erreichen, wogegen die Lehrerschaft anbot, den jährlichen Beitrag des Einzelnen von 2,70 auf 6 M. zur Pensionscasse zu erhöhen, so dass der Kreis noch einen Zuschuss von jährlich ca. 5000 M. zu leisten hat, wodurch wenigstens einiger Ersatz für die wegfallenden Alterszulagen geboten wurde. Diese Alterszulagen sind es auch, um deren Erhöhung der Lehrerverein beim Landtage schon mehrmals vergeblich vorstellig geworden ist, da eine Aufbesserung der von der Gemeinde aufzubringenden Congrua (Mindestbesoldung) den Lehrern statt Butter bittere Vorwürfe auf das harte Brot streichen würde. — Besonders wolwollend zeigte sich der schwäbische Landrath für Schule und Lehrerstand, indem derselbe alle Ansätze der schulfreundlichen Kreisregierung bejahend begutachtete, u. a. auch einen nicht unbedeutlichen Betrag für Stellvertretung erkrankter Lehrer. — Der pfälzische Landrath bezeugte sich ebenfalls opferwillig im Gegensatz zum oberpfälzischen, nach welchem der fachmännische Kreisschulinspector auf Staatskosten übernommen werden, d. h. über die Klinge springen sollte.

So zeigen denn diese Landrathsverhandlungen ein getreues Spiegelbild, wie man von der Schule denkt und welche Zukunft man ihr zu bereiten vorhat: auf der einen Seite scharfe Bekämpfung der bescheidensten Anfänge der Fachaufsicht, Unterbindung jeder Lebensäußerung eines selbstständigen und selbstbewussten Lehrergeistes — womöglich überhaupt keinen Geist, sondern nur ersterbende Demuth! — Beschränkung der Lernsphäre qualitativ und quantitativ — auf der anderen: Verständnis für eine zeitgemäße Förderung und Opferwilligkeit zur Erreichung volksfreundlicher Zwecke. Jene heischen Verkürzung der Schulpflicht in der Lernschule, dafür aber Verlängerung der Sonntagsschule und — Christenlehrpflicht; diese wollen die Schule dem Gezänk politischer Parteien entrückt wissen und eine Höherbildung des Nachwuchses, welche ebenso der Intelligenz wie einer wahren Humanität und Religiosität zugute kommen würde.

Dass der Lehrerstand übrigens fleißig und pflichtgemäß arbeitet, beweist die stetige Abnahme der Analphabeten, welche bei den Recrutenprüfungen in Bayern ersichtlich zutage tritt. Indes die Zahl derselben im Jahre 1883: 0,094% betrug, zeigt dieselbe 1884 unter 16506 Wehrpflichtigen nur noch 0,06%, d. i. 9 Personen. Freilich ist diese Zahl kein untrüglicher Maßstab für die Volksintelligenz, wenn die Anforderungen niedrig gestellt werden, z. B. ob ein Prüfling seinen Namen schreiben und beim Lesen etwas radebrechen kann. Dennoch lautet ein solcher Durchschnitt für das ganze Königreich Bayern entschieden besser als der von Preußen mit 1,81, bei welchem doch Provinzen mit sehr gehobenen Schulen, wie Brandenburg, Sachsen, Hohenzollern u. e. a. die übrigen in um so schlimmeres Licht stellen. Solange der Großteil des Volkes keine handgreiflichen Vortheile aus besserer Jugendbildung erwachsen sieht, wird häufig äußerer Zwang an die Stelle inneren Antriebes treten müssen. Falls dagegen auf eine gute Werktagsschul- und darauf gebaute

Fortbildung in folgerichtiger Weise ein Zweijährigenrecht beim Militär gegründet werden könnte, so würde das der Schule belangreichere Dienste leisten — als die nachsichtigsten Verordnungen über Schulversäumnisse.

Die derzeitige Ventilation des Herbart-Ziller'schen Systems in Bayern durch etliche, zumeist jüngere Lehrer hängt mit einer gewissen Art von Schweifwedelei und der jetzigen Zeitlage, wo confessionelle Strömungen unter der Oberfläche hin- und hergehen, eng zusammen. Es thun sich da Leute hervor, die etwas werden wollen, z. B. Seminarlehrer, Schulräthe, Kreisschulinspectoren, da jenes System bei uns in maßgebenden Kreisen, wenn auch nicht Kenner und Verehrer, so doch Protectoren besitzt. Und wie manchen Lehrern der Geist Diesterwegs abhanden gekommen ist, so wollen sie auch äußerlich mit seinem System brechen, und um dies an den Tag zu legen, bekennen sie sich zu der conservativ-confessionellen Parole Herbart-Ziller.*)

Ein brennender Punkt unter den Internis der Schule ist zur Zeit, wie in Oesterreich, auch im Deutschen Reiche die Zulässigkeit der körperlichen Strafe seitens des Lehrers. Dieselbe steht zwar als Ausfluss des Erziehungsrechtes und der Erziehungspflicht und als Ergänzung der elterlichen Erziehungsaufgabe diesseits des Inn nicht in Frage: aber Umfang und Art lassen dem Richter an der Hand des Strafgesetzbuches ein so weites Feld der Beurtheilung, dass über jedem Lehrer, der überhaupt körperlich straft, jeden Tag Paragraphen desselben als Damoklesschwert schweben. Verschärfungen sind noch dadurch gegeben, dass abgesagte Klagen ex officio dennoch weiter verfolgt, ja, dass an manchen Orten Klagen anhängig gemacht werden über früher verhängte Schulstrafen auf angestellte Erkundigung der Polizei hin, selbst wenn keinerlei elterlicher Strafantrag, bezw. keine Klage vorliegt. Auf letzterem Wege kann sich also Denunciation und Verdächtigung in jeder Art breit machen und in bedenklichster Weise die Autorität des Lehrers schädigen. Die bayerischen Gerichte haben in neuerer Zeit sich nicht selten mit vorgeblichen Vergehen dieser Art zu befassen gehabt und auf mehrere Wochen Arrest oder Geldstrafe erkannt. Nun verlautet aus einer großen Stadt sogar, dass schon für den Fall einer Strafanzeige, und ob dieselbe begründet sei oder nicht, vorläufig Suspension vom Amte einzutreten habe. Auffallend bleibt auch der Umstand, dass der Richter nicht gehalten ist, ein Gutachten der Schulbehörden zur Beurtheilung des Falles einzuholen, so dass der angeklagte Lehrer zumeist von dem ärztlichen Zengnis abhängig wird, deren zwei sich oft diametral widersprechen. Unseres Erachtens bleiben den Lehrern nur zwei Wege offen, wenn sie sich — und ihre Familien vor derartiger Beunruhigung und schwerer Sorge schützen wollen: 1. sie erklären den Schulbehörden, dass sie so viel erziehlich und unterrichtlich auszurichten suchen, als mit den Mitteln der Güte und mit unanfechtbaren Strafen erreichbar ist, entschließen sich aber jeder anderen Verantwortlichkeit (was jedoch schon von einzelnen Behörden als ungehörig und unzulässig zurückgewiesen wurde); oder 2. es müssen, wie in Württemberg, die zulässigen körperlichen Strafen zu strenger Darnachachtung bezeichnet werden. Schläge an den Kopf, Zausen an den Haaren, Ohrfeigen u. dgl. sollten sich schon pädagogisch verbieten. Für einen bedacht-samen Lehrer muss ohnehin feststehen, nur in den seltensten Fällen zur

*) Dasselbe wird aus anderen Ländern berichtet.

körperlichen Züchtigung seine Zuflucht zu nehmen, da sich dieselbe durch Schularrest unter Aufsicht des Lehrers entweder ganz oder wenigstens einigermaßen ersetzen lässt, abgesehen von jenen Fällen, in denen ein denkender und kinderfreundlicher Lehrer durch tieferdringende Mittel Besserung zu erzielen sucht. Es sollte der Lehrer von vornherein niemals in Aufregung züchtigen, sondern ernstlich ins Auge fassen: „Des Menschen Zorn thut nicht, was vor Gott recht ist“ und über die Weisheit des Volksspruchwortes nachdenken: „Man schlägt neun Teufel hinein und nur Einen heraus.“ Da die Regel unserer Altvordern: „Es ist kein Schlag verloren, als der neben hinunterfällt“ in weiten Kreisen in Misscredit gekommen ist, so dürfte die Entscheidung nicht schwer sein, ob der Lehrer lieber manchmal einen berechtigten Ärger hinunterdrücken, oder sich sorgenvolle Wochen bei schweren Kosten selbst bereiten solle.

Schließen wir unsere bayerische Rundschau mit der Kundgabe eines menschen- und lehrerfreundlichen Actes, der von Katholiken wie von Protestanten mit theilnehmender Freude aufgenommen wurde: Der derzeitige hochwürdige Bischof Franz Joseph v. Weckert in Passau schenkte der niederbayerischen Lehrerreligionscasse ein Capital von 14 000 M. und trug dadurch wesentlich zur Behebung der beunruhigenden Finanzgebarung dieser Institution bei, welche in den letzten Jahren zur Herabsetzung der ohnehin schmalen Witwen- und Waisenunterstützungen und zur Erhöhung der Beiträge der mit Abgaben belasteten Lehrer genöthigt hatte. Möchten sich mehr milde Hände regen, um der erwähnten Calamität zu steuern! Ehre aber einem Kirchenfürsten, der, statt Leidenschaften zu erregen, Unfrieden und Gewissensbedenken von einem engherzigen Standpunkte aus in weite Kreise zu tragen, Frieden predigt und Wolthaten spendet!

Vom Rhein. Am 15. und 16. April cr. wurde in Dortmund der Delegirtenstag des seit etwa einem Jahrzehnt für die Hebung und Gleichberechtigung der Realschulen mit den humanistischen Gymnasien wirkenden „Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins“ abgehalten. Herr Director Dr. Schauenburg-Crefeld, welcher die Versammlung eröffnet, weist bei seiner Begrüßung auf die Schwierigkeit des Kampfes hin, wobei derselbe betont, „dass die Realgymnasien eintrocknen müssten, wenn nicht mit dem Berechtigungsmonopol der humanistischen Gymnasien gebrochen wird“. Zum Vorsitzenden der stark besuchten Versammlung wird Hr. Director Bach-Berlin gewählt. Aus dem „Vorstandsbericht“, den Hr. Director Dr. Steinbart darauf erstattet, sei nur Folgendes hervorgehoben: Die Mitgliederzahl des Vereins ist wieder bedeutend gewachsen, nämlich um 200. Die Überzeugung von der Nothwendigkeit durchgreifender Reformen des höheren Schulwesens in der von den Realgymnasien gewiesenen Richtung habe sich auch in den Kreisen der Universitätslehrer in immer weiterem Umfange Bahn gebrochen. Wiederholt ist im vergangenen Jahre auch außerhalb der Universitätskreise die Realschulfrage berührt worden. Die vom „Allgemeinen deutschen Realschulmännerverein“ hervorgerufene Bewegung ist aber nicht auf Deutschland beschränkt geblieben: im Osten, im Westen, außerhalb der Grenzen unserer Monarchie, zeigen sich gleiche Bestrebungen, ein deutlicher

Beweis, „dass die durch einseitige Herrschaft der classischen Philologie geschaffene Lage längst eine internationale Calamität ist“. So wurde auf der englischen Naturforscherversammlung zu Aberdeen gegen die einseitige humanistische Schulung des Geistes energisch Protest erhoben. In gleichem Sinne hat sich der ungarische Unterrichtsminister Trefort ausgesprochen. Frankreich und die Schweiz sind in der realgymnasialen Bewegung nicht zurückgeblieben. — Was den Bestand der Reallehranstalten betrifft, so ist in dem letzten Jahre keine wesentliche Veränderung eingetreten. Nominell besitzen wir in Preußen gegenwärtig 90 Realgymnasien, 14 Oberrealschulen, 17 Realschulen, 80 Realprogymnasien. Zum Schlusse constatirt Dr. Schauenburg, dass das letzte Jahr dem Vereine eine bedeutende Förderung gebracht habe, wie überhaupt der Realschulmännerverein auf das erste Decennium seiner Thätigkeit mit Befriedigung zurückblicken könne. Nicht unerwähnt lässt er die Thatsache, „dass auch das preussische Unterrichtsministerium dadurch einen den Realgymnasien freundlichen Schritt gethan hat, dass es diejenigen Candidaten des höheren Schulamtes, welche auf einem Realgymnasium vorgebildet sind, auch zu humanistischen Gymnasien zulässt“. Bedeutsam ist auch, dass der Reichskanzler Schritte dafür gethan hat, dass die Abiturienten außerpreussischer Realgymnasien auf preussischen Universitäten studiren können, was bisher nicht der Fall war. Der Beseitigung der Realgymnasien in der Weise, wie sie seinerzeit in Elsass-Lothringen vom Statthalter v. Manténffel beliebt wurde, würde man dadurch einen gewaltigen Riegel vorschieben.

In der öffentlichen Sitzung (16. April), welche von Lehrern des höheren Schulfaches und namentlich von vielen Großindustriellen besucht war, hielt nach den üblichen Begrüßungsreden zunächst Professor Mech aus Prag einen Vortrag: „Über den relativen Bildungswert der sprachlichen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer.“

Dass Hr. Prof. Mech so recht im Sinne der Anwesenden gesprochen hat, dafür sprechen die wiederholten Zustimmungsbezeugungen, durch welche er in seiner Rede unterbrochen wurde. Der Vortragende ging zunächst auf die Gründe ein, welche von den Anhängern des humanistischen Gymnasiums für die Beibehaltung des Unterrichtes in den antiken Sprachen in dem bisherigen Umfange geltend gemacht werden, und wies nach, dass die meisten derselben heute nicht mehr stichhaltig seien. Die Überreste der antiken Cultur repräsentirten nicht, wie es früher der Fall war, die Cultur überhaupt; im Gegentheil, sie verschwänden gegenüber den modernen Culturelementen. Dann sei aber das Latein auch nicht mehr die internationale Gelehrtensprache, wie ehemals. Der Inhalt der antiken Literatur werde der Jugend thatsächlich durch den Schulunterricht nicht erschlossen; die Opfer an Zeit und Mühe, die auf die vermeintliche Geschmacksbildung verwandt werden, seien zu groß. Auch liege dabei die Gefahr nahe, dass die Jugend den Culturidealen der eigenen Zeit zu sehr entfremdet werde. „Schärfung der Aufmerksamkeit und des Urtheils bei Gebrauch der Sprache, Aneignung einer größeren Klarheit und Präcision des Ausdrucks“ will Redner als Resultat des philologischen Unterrichtes gelten lassen; erreicht aber könne ein solches Resultat auch durch andere Lehrfächer werden. Mathematik und Naturwissenschaften gelten dem Vortragenden als völlig unentbehrliche Bildungselemente; durch sie wird nicht

nur das sachliche Verständnis der Natur und der modernen Cultur erschlossen, sondern es werden die Anschauung und die Beobachtungsfähigkeit entwickelt, die Continuität und Consequenz der Vorstellungen gefördert und die Schüler an organischen Zusammenhang und ökonomische Ordnung der Gedanken gewöhnt. Die Bildung, welche die Gymnasien vermitteln, sei keine allgemeine, sondern eine einseitige und darum für manche Berufsarten ganz unzureichend. Ein plötzlicher Bruch mit dem Bestehenden sei gerade nicht notwendig; der Gegenwart könne man dadurch gerecht werden, dass man den „philologischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrstoff“, der allen Zöglingen als gemeinsames Lehrpensum zufallen müsste, bedeutend reducirte und in den oberen Classen ein bescheidenes Maß von Freiheit einführt, die es den Schülern je nach dem Berufe, den sie wählen wollen, ermöglichte, sich für diesen besser als bisher vorzubereiten. „Uniformirung passe vortrefflich für das Militär, ob auch für die Köpfe unserer Jugend, sei eine andere Frage.“ Director Dr. Schauenburg, welcher an diesem Tage der Versammlung präsidiert, bezeichnet den Vortrag als einen geistvollen und wahrhaft erquickenden, der nicht verfehlen werde, die weitesten Kreise von der Gerechtigkeit des Kampfes der Realschulmänner zu überzeugen.

Bei den weiteren Verhandlungen begründet Director Dr. Steinbart-Duisburg folgende Thesen:

1. Die Bildungselemente, welche das Realgymnasium im Unterschied vom Gymnasium besonders pflegt (neuere Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Erdkunde, Zeichen), sind für allgemeine Bildung von höchstem Werte.

2. Bezüglich der fachlichen Fortbildung gewähren sie für eine ganze Anzahl von Studien auf den Hochschulen einen bedeutenden Vorzug vor der Bildung durch das Gymnasium.

3. Das Realgymnasium ist aber in seiner Entwicklung behindert und nicht imstande, seine volle Leistungsfähigkeit zu entfalten, solange demselben nicht die gleichen Berechtigungen zuertheilt werden wie dem Gymnasium.

4. Die Bevorzugung der Gymnasien setzt den Wert seiner Bildungselemente herab und nöthigt der großen Mehrzahl der Söhne der gebildeten Stände eine Vorbildung auf, die als allgemeine Bildung nicht mehr vollkommen genügt und die für manche Berufszweige geradezu ein Hemmnis werden kann.

Director Dr. Friedländer-Hamburg beantragt die Annahme der Thesen en bloc, welche fast einstimmig erfolgt.

Ingenieur Peters-Berlin, Generalsecretär des „Vereins deutscher Ingenieure“, gibt einen interessanten Bericht über die Thätigkeit der Schulcommission des genannten Vereins und führt weiterhin die Thesen an, welche der im August d. J. zu Koblenz stattfindenden Hauptversammlung zur Beschlussfassung vorgelegt werden sollen:

„Die Schulcommission des Vereins deutscher Ingenieure fasst ihre Wünsche und Vorschläge in folgenden Aussprüchen zusammen, welche sie der XXVII. Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure zur Annahme empfiehlt.

1. Wir erklären, dass die deutschen Ingenieure für ihre allgemeine Bildung dieselben Bedürfnisse haben und derselben Beurtheilung unterliegen wollen, wie die Vertreter der übrigen Berufszweige mit höherer wissenschaftlicher Ausbildung.

2. Der auf der Vergangenheit, auf der Erlernung der lateinischen und

griechischen Sprache beruhende und damit im wesentlichen nur für das Studium der Philologie und Theologie zweckmäßig angeordnete Lehrplan des Gymnasiums gibt nicht eine den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende allgemeine Ausbildung.

3. Die außer dem Gymnasium gegenwärtig bestehenden höheren Schulen, also solche, welche in neunjährigem Lehrgange mindestens zwei fremde Sprachen betreiben, insbesondere in Preußen das Realgymnasium und die Oberrealschule, sind in ihrer Entwicklung gehemmt und nicht imstande, ihre volle Leistungsfähigkeit zu entfalten, solange denselben für die anschließenden Hochschulstudien nicht die gleichen Berechtigungen zuertheilt werden wie dem Gymnasium. Solange diese verschiedenen Arten von allgemeinen höheren Schulen nebeneinander bestehen, sind dieselben in ihren Berechtigungen gleichzustellen; der Übergang von einer solchen Schule zu einem Studium, für welches jene nicht die besonders geeignete Vorbildung gewährte, ist zu ermöglichen.

4. Für die Zukunft ist eine einheitliche Gestaltung des höheren Schulwesens in der Weise zu erstreben, dass dem drei bis vier Jahre umfassenden Unterricht in der Vorschule zunächst ein auf sechs Jahre berechneter Lehrgang folgt; derselbe enthält außer Deutsch, Religion, Zeichnen, Rechnen und Geometrie, Geschichte und Geographie: — in den ersten drei Jahren eine neuere fremde Sprache (Englisch oder Französisch) und Naturbeschreibung (als vom einzelnen ausgehenden Anschauungsunterricht), — dazu in den letzten drei Jahren die zweite neuere Sprache (je nach Umständen auch Latein), sowie Naturwissenschaften und Mathematik.

Die Absolvierung dieses Lehrganges gibt die Berechtigung zum einjährigen Dienste.

Diesem sechsjährigen Lehrgange folgt ein solcher von drei Jahren in zwei Abtheilungen mit einigen gemeinsamen Unterrichtsfächern, von welchen die eine auf Grundlage der alten Sprachen, die andere auf Grundlage der neueren Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik und Zeichnen die Vorbildung für die verschiedenen Hochschulstudien gewährt. Der Übergang von der einen zu der anderen Abtheilung ist zu ermöglichen, ebenso der Zutritt von einer Abtheilung zu einem Hochschulstudium, zu welchem diese Abtheilung nicht die besonders geeignete Vorbildung gewährte.“

Diesen Ausführungen folgte lebhafter Beifall der Versammlung. Über das Vorgehen des Ingenieurvereins spricht Geheimrath Launhardt-Hannover seine Freude aus und wünscht, „dass solche Anschauungen auch in Architektenkreisen zum Durchbruch kommen möchten.“ Amtsrichter Hartwich-Düsseldorf erhebt noch seine Stimme gegen den „humanistischen Bildungsdünkel der Juristen“. Gymnasialdirector Schmelzer lobt den ruhigen Ton der Verhandlungen und wünscht dem Realgymnasium die volle Berechtigung; bedauern muss er nur, dass außer ihm keine Gymnasialleute da seien, denn solche Verhandlungen könnten beide Parteien nur einander nähern. Nachdem noch Professor Sturm von der Akademie in Münster seine Sympathien für das Realgymnasium ausgesprochen hat, werden die Thesen des „Vereins deutscher Ingenieure“ einstimmig von der Versammlung angenommen.

Aus der Schweiz. Im Heimatlande Pestalozzi's scheint zwar gegenwärtig die Flamme freudiger Begeisterung für die hohe Aufgabe des Jugendunterrichtes nicht mehr so hell zu leuchten wie früher. Auch die idealen Bestrebungen auf diesem Gebiete leiden sichtlich unter dem Drucke einer je länger je fühlbarer werdenden Krisis in Handel und Verkehr. Gleichwol treten noch da und dort beachtenswerte Erscheinungen hervor, wie Lehrerjubiläen, Schulerweiterungen, Creirung von Fortbildungsschulen, Schulverschmelzungen, principielle Entschiede zu Gunsten der Simultanschulen etc. Und je mehr die aufreibende Frage des Culturkampfes in praktischer Weise, d. h. durch freundliche Handreichung der verschiedenen Parteien auf dem neutralen, geheiligten Boden der Erziehschule gelöst wird, desto mehr kann auch das ethische Moment zur Geltung kommen und das Zutrauen unter den Vertretern der schroffsten Gegensätze befestigt werden.

Wie schon seit Decennien geht Basel muthig ins Vordertreffen, wenn es gilt, für die Volksschule neues Terrain zu erringen. Sein Schulwesen hat in der That eine sehr erfreuliche Höhe erreicht. Basel bringt aber auch die größten Opfer für dasselbe und hat weitaus die schönsten Erfolge aufzuweisen, besonders seitdem sein energischer, einsichtiger Erziehungschef successive an Vertrauen und Anerkennung gewinnt, selbst unter seinen Gegnern; Basel nimmt nach den Durchschnittsziffern und Rangordnungen aller Cantone bei den Recrutenprüfungen die erste Stelle ein.

Als eine besonders beachtenswerte Kundgebung verdient hier der Bericht der Commission für Schulbau-Normalien über die Möglichkeit von Ersparnissen beim Bau von Primarschulhäusern erwähnt zu werden.

Von einer hierzu erwählten Commission wurde nämlich in verschiedenen Cantonen und auswärtigen Staaten Material gesammelt und durch Untersuchungen über den Kohlensäuregehalt in Schulzimmern, Gutachten über die Schulgesundheitspflege, die beste Schulbank, Beleuchtung der Schullocale etc. die zeitraubendste Vorarbeit rechtzeitig vollendet. Die Vorschläge des Cantonsbaumeisters, durch Aufgeben der Zweisitzersubellien und Placirung von 63 Schülern statt 54, durch Beschränken der Corridore, Verlegung der Aborte aus dem Haus in den Hof, durch Ersetzung der eichenen Riemen durch Tannenböden, Beschränken der Wasser- und Gaseinrichtungen, durch Anwendung des Fabrikstils statt der bisherigen Bauart, Kosten zu ersparen, fanden vor der Lehrerschaft der Primarschulinspection und dem Erziehungsraath unter allseitiger Motivirung keine Beachtung, indem man betonte, dass die Volksschule als Schule aller Stände, allen sanitärischen und pädagogischen Anforderungen entsprechen müsse und die Schülerzahl unter keinen Umständen aus finanziellen Gründen über das gesetzliche Maximum hinaus erhöht werden dürfe.

Eine Revue über die Schulhäuser verschiedener Städte der Schweiz und Deutschlands ergibt die Thatsache, dass in einigen andern Städten zwar gespart wird beim Bau der Schulhäuser, dass aber die Unterhaltungskosten weit höher sind als in Basel, während andere Schulhäuser, besonders Deutschlands, eigentlich luxuriös gebaut und noch andere nichts weniger als Muster sind, im Gegentheil kostspieliger und weniger praktisch sind als die Baslerischen.

Aus der tabellarischen Zusammenstellung der Hauptresultate ergaben sich folgende, dem Regierungsrathe gemachte Vorschläge:

1. Höchstens kann die Schülerzahl vorübergehend um 9 in einigen

Classen erhöht werden, durch Anwendung von Einsitzern, aber nur im Falle der absoluten Nothwendigkeit.

2. Die überzähligen Plätze in einigen Classenzimmern sollen dagegen möglichst ausgenützt werden.

3. Bei Neubauten von Primarschulhäusern ist die Breite der Classenzimmer auf 6,3 m festzusetzen und

4. Lehrzimmer und Säle sind auf die absolut nöthige Zahl zu beschränken und letztere in zweckmäßiger Weise durch Verschmelzung von zwei nebeneinander liegenden Räumen zu gewinnen.

5. Die Corridore dürfen um etwas reducirt werden, so dass auf das Kind ein Flächenraum von 0,45 m kommt.

6. Für Primarschulen sollen überall, wo ein Anschluss an die Canalisation möglich ist, die Aborte ins Hauptgebäude verlegt; in mittlern und höhern Schulen dagegen im Hof untergebracht werden.

7. Feuerfeste Treppen aus ganz solidem, nicht leicht abzunutzendem Material.

8. Minimum der Dimensionen der Turnhallen: 20 m Länge, 10 m Breite, 6 m Höhe.

9. Abwartwohnungen außer dem Schulhaus, ähnlich den soliden, zweckmäßig eingerichteten Arbeiterwohnungen. Mansardenzimmer als Schlafräume für Dienstboten und größere Kinder.

10. Gasbeleuchtung ist in vielen Schulzimmern kein Bedürfnis. Die Anzahl der Waschbecken in den Corridoren soll beschränkt werden.

11. Centralheizung wie bisher.

12. Spielplatz von mindestens 1,7 m per Kind.

13. Schulhäuser für 600 Kinder in 12 Zimmern im Minimum, eher aber solche mit 24 und mehr Classen mit 2—3 oberen Stockwerken.

14. Möglichste Einfachheit und Sparsamkeit wird bei der inneren Ausstattung der Schulhäuser mit Nachdruck hervorgehoben.

Genf lag längst in Geburtswehen wegen der Frage über den Religionsunterricht in der Volksschule. Ein Anlauf, den Geistlichen wieder mehr Rechte einzuräumen, wurde mit Erfolg abgewiesen. Das obligatorische Fröbelsche Kindergartenwesen gedeiht unter den Fittigen des Staates vortrefflich.

Die öffentlichen Schulen stehen ebenfalls im schönsten Stadium einer normalen Entwicklung. Die Recrutenprüfungen weisen Genf den zweiten Rang an.

Zürich steht noch immer einzig da in Bezug auf das günstige Durchschnittsniveau der Leistungen aller Schulen in Stadt und Land, indem es nach den Resultaten der Recrutenprüfungen die dritte Stelle einnimmt.

Gegenwärtig scheint das Project der Vereinigung Zürichs mit seinen Vorstädten (ca. 30 000 Einwohner gegenüber 40 000 Einwohnern) mehr als je Oberwasser zu haben, da es von competenten Seite in verschiedenen Kreisen vom finanziellen und rein pädagogischen Standpunkte aus beleuchtet worden ist und in letzter Zeit viel Freunde und Vertheidiger gefunden hat, besonders, seitdem der Fiscus der Außengemeinden, wo sich viel Arbeiter angesammelt haben, bei bedeutender Reduction des Steuercapitals, selbstredende Missverhältnisse aufgewiesen hat.

Bern hat sich in seinem energischen Erziehungsdirector, Herrn Gobat,

einen würdigen Nachfolger Bitzjus' erkoren. Ruhig und sicher leitet er „trotz Wirbel, Sturm und Wogendrang“ das Schiff des Erziehungswesens in diesem aus so vielen heterogenen Elementen zusammengesetzten Canton dem Ziele eines reellen, gesunden Fortschrittes zu und zwar wird nicht nur das Volksschulwesen gehörig controlirt und corrigirt, auch die höheren Schulen werden wolthätigen Reorganisationsen unterzogen.

Wie aus dem letzten Jahresbericht deutlich hervorgeht, ist die administrative Thätigkeit der Oberbehörde sehr gewissenhaft bis ins einzelne und zieht selbst die Versorgung armer Schulkinder mit Nahrung und Kleidern während des Wintersemesters in ihren Bereich, ordnet Wiederholungskurse an für die angehenden Recruten, unterstützt die Handarbeit in der Schule, unterstellt auch die Jugend- und Volksbibliotheken, das Turnen und das Absenzenwesen und -unwesen einiger Gemeinden einer schärferen Controle.

Auch die Secundarschulen, Progymnasien und Gymnasien erfreuen sich genauester Beachtung und systematischer Überwachung. Eine bestimmte Entwicklungsphase passirte die Frage der Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse in den modernen Sprachen auf Kosten des Lateinischen und Griechischen, so indessen, dass diejenigen, welche als Theologen, Ärzte etc. die humanistische Bildungsrichtung einhalten wollen, sich in diesen zwei Sprachen gehörig auszubilden vermögen, ohne dass für andere Schüler des Progymnasiums oder Gymnasiums das heutzutage unentbehrliche Französisch oder Englisch etc. zu wenig cultivirt würde. Selbst Modificationen in der Maturitätsprüfung geben der Sache einen neuen Impuls. Eine hierfür niedergesetzte Commission wird dieses Project gründlich prüfen.

Einen wahren Glanzpunkt im letztjährigen Bericht bildet die Schilderung des 50jährigen Jubiläums der Hochschule, welche bei diesem Anlass Sympathieknudgebungen in Menge erhielt und also in der allgemeinen Betheiligung einen sichern Maßstab hatte für das lebhafteste Interesse. Im verflossenen Jahr stieg die Zahl der neuimmatrikulirten Studenten sogar auf die bisher nie erreichte Höhe von 437.

Eine Schöpfung neuesten Datums endlich, welche den stets wachsenden geistigen und materiellen Bedürfnissen der Gegenwart mit Erfolg begegnet, ist die Gründung eines Seminars für Volkswirtschaftslehre und Consularwesen, unter der Direction von Herrn Dr. A. Onken, Professor der Nationalökonomie.

Es zerfällt in eine theoretische Section und eine solche für praktische Nationalökonomie.

Die erstere führt die Studirenden in die Literatur der Nationalökonomie ein, und sucht sie zur Ausarbeitung wissenschaftlicher Abhandlungen und zu mündlichen Vorträgen über einschlagende Themata zu befähigen.

Die Section für das Consularwesen stellt sich die besondere Aufgabe, ein methodisches Studium der Volkswirtschaftspolitik allen denjenigen zu ermöglichen, welche sich dem Consulardienste widmen wollen, oder die sonst ein lebhaftes Interesse an diesem praktischen Wissensstoffe haben. Zu Specialvorlesungen sind dabei noch vorgesehene folgende Themata:

Über Consularorganisation, Handels- und Zollpolitik, ökonomische Geographie, Wirtschaftsstatistik etc., und gleichzeitig werden andere Wissenszweige cultivirt, wie z. B. die modernen Sprachen, phys. Geographie, natur-

wissenschaftliche Fächer. Ein relativer Bildungsabschluss kann nach vier Semestern erfolgen.

St. Gallen betrauert immer noch den Verlust eines Schulmannes, der mit viel Geschick und sicherem Takt nicht nur das Staatsschiff längere Zeit mit Sicherheit leitete, sondern auch dem Erziehungswesen während einer Reihe von Jahren vorstand, Dr. Fr. von Tschudi, den Verfasser des berühmten „Thierlebens der Alpenwelt“, den gemüthlichen Dichter und allseitigen Gelehrten. Ohne auf einen Nekrolog näher einzugehen, sei doch auch hier bemerkt, dass Fr. von Tschudi nach Absolvirung seiner Studien zuerst als Pfarrer segensreich wirkte, aus Gesundheitsrücksichten später in St. Gallen als christlicher und Staatsmann auf verschiedenen Gebieten sich bethätigte. Von 1870 bis vor einem Jahr leitete er das St. Gallische Erziehungswesen, stand für die Erweiterung der Schulen tapfer ein, gründete die gemeinsame Witwen-, Waisen- und Alterscasse der katholischen und protestantischen Lehrer, setzte die Einführung besserer Lehrmittel, so besonders des Ergänzungschulbuchs durch, das vom Clerus so sehr angegriffen wurde, wirkte seit der Revision der neuen Bundesverfassung mit gutem Erfolg für die bürgerliche Schule und blieb seinen Grundsätzen auch in jener Periode treu, da die Volksgunst vorübergehend wich. Seine Verdienste konnten indessen auch oberflächlich Urtheilenden nicht verborgen bleiben und von ihnen nicht gelehnet werden. Die Anerkennung selbst unter seinen Gegnern wuchs und seine Thätigkeit war deshalb besonders in den letzten Jahren eine recht gesegnete. Allzufrüh noch musste der rastlose Kämpfer vom Schanplatz zurücktreten; ein hartnäckiges Gehirnleiden setzte derselben ein jähes Ziel. Mit ihm sank ein trefflicher Staatsmann, ein Natur- und Menschenfreund ins Grab, dessen Gedächtnis in engern und weitem Kreisen noch lange im Segen fortleben wird.

An seiner Stelle arbeitet rastlos der neugewählte Erziehungschef, Herr Dr. Curti, der das vorliegende Baumaterial geschickt zu verwenden weiß und jetzt schon viel Zutragen erworben hat; die neueste, sehr bedentliche Frucht seiner intensiven Arbeitsleistung ist eine Studie, betitelt: „Rück- und Ausblicke auf die St. Gallische Volksschule“, mit der Tendenz, die so nöthige Revision des Gesetzes über das Erziehungswesen anzubahnen.

Sie entrollt einerseits ein treues Bild vom Schulwesen der letzten Decennien und lehrt uns anderseits, was die Zukunft gebieterisch von uns verlangt, im Hinblick auf unsern verhängnisvollen, vielangerechneten Artikel 27 der neuen Bundesverfassung.

Seine Reformvorschläge lassen sich in folgender Weise zusammenstellen:

1. Staatliche Förderung der Kindergärten nach Fröbelschem System.
2. Verschmelzung aller kleiner Schulgemeinden und theilweise Deckung der erhöhten Steuern durch den Staat. Centralisation des Schulwesens in der gleichen Gemeinde. Die kirchlichen, beziehungsweise confessionellen Behörden haben für Ertheilung des Religionsunterrichtes zu sorgen. Unentgeltliche Verabfolgung der Lehrmittel. Eintritt in die Schule nach erfülltem 7. (statt 6.) Altersjahr und Abschluss der Primarschule mit dem erfüllten 14., resp. 15. Altersjahre. Entlastung des Lehrplanes. Beobachtung der hygienischen Grundsätze. Reduction des Maximums der Schülerzahl auf 70. Vermehrte Förderung des Turnens. Unterstützung des Handfertigkeitunterrichts.
3. Besondere Schulen für Taubstumme, Blinde, Schwachsinnige.

4. Obligatorische Arbeitsschulen für Mädchen mit Haushaltungskunde etc., Gemüsebau und Kochkursen, sowie obligatorischen Fortbildungsschulen für Jünglinge, und Unterstützung der gewerblichen Fortbildungsschulen und Realschulen.

5. Intensivere und zweckmäßigere Ausbildung des Primarlehrerstandes.

6. Periodische Wahl des Lehrers.

7. Lehrersynode.

8. Bezirksinspectoren.

9. Sanitäre Controle der Schule durch einen Schularzt.

Dieses reichhaltige Zukunftsprogramm wird nun den Behörden und Lehrern zur Kritik unterstellt und das als brauchbar anerkannte Material soll das solide Baumaterial bilden beim Entwurf eines neuen Erziehungsgesetzes — ein kühner und gewiss glücklicher Griff des Verfassers!

Möge vorerst seine edle Tendenz: Hebung der Schule durch gründliche Bildung und Selbstständigkeit des Lehrers, Erweiterung der staatlichen Competenzen durch eine leicht ausführbare Centralisation in der Organisation von unten bis oben, und Entlastung des bisher vielfach übersättigten Schülers von unnötigem Wissensstoff, im Interesse einer Vertiefung seines Könnens und Wissens — anerkannt, geschätzt und thatkräftig unterstützt werden!

Manche divergirende Ansichten werden sich von selbst allmählich abklären, und richtig nach ihrem innern Werte taxirt, in die Praxis übersetzt werden können.

Auch die Frage der einheitlichen und durchgreifenden Orthographie-reform ist in verschiedenen Cantonen neuerdings ventilirt worden und zwar auf Anregung des „Schweizerischen Typographenbundes“, welcher, ähnlich wie mehrere Lehrersynoden schon vor 2—3 Jahren, den Bundesrath ersuchte, eine Conferenz von Abgeordneten der verschiedenen Staaten deutscher Zunge anzubahnen, behufs Erzielung einer einheitlichen Orthographie der deutschen Sprache. Von verschiedenen Seiten nimmt man jedoch eine ablehnende Haltung ein, indem man betont, die kleine Schweiz werde wenig Beachtung finden, die norddeutsche Orthographie sei entschieden die allgemein maßgebende, und verdiene überall volle Beachtung.

In verschiedenen Schweizerstädten kam auch die Kinderspielplatzangelegenheit in das Stadium des praktischen Versuches und es ist zu hoffen, dass sie nach kurzer Metamorphose, dank der Opferwilligkeit vieler Behörden und Lehrer (Ankauf großer Spielplätze und Beaufsichtigung der Spielenden durch Lehrer in der freien Zeit) recht gute Früchte zeitige und einer gesunden Körper- und Geistesgymnastik neue Freunde und thatkräftige Förderer erwerbe.

Die Pädagogische Gesellschaft in Leipzig hat am 10. Mai ihr fünfundzwanzigjähriges Jubiläum gefeiert. Herr Dr. Karl Piltz, ein viel verdienter und auch in weiteren Kreisen als Schriftsteller wolbekannter Schulmann, der einst die Anregung zur Gründung der genannten Gesellschaft gegeben hatte, dann ihr erster Vorsitzender und bis zum heutigen Tage eines ihrer tüchtigsten und eifrigsten Mitglieder gewesen ist, hat zur Geschichte der Jubilarin eine Festschrift veröffentlicht, welche einen lehrreichen Einblick in

das Leben und Wirken dieses schönen Verbandes bietet. Zu demselben gehörten von Anfang an neben Mitgliedern des Lehrerstandes aller Stufen auch Männer anderer Berufskreise: Mediciner, Juristen u. s. w., weil es Zweck der Gesellschaft war, die Pädagogik in Theorie und Praxis möglichst vielseitig und unbefangenen aufzufassen, sowie mit dem öffentlichen Leben in engere Verbindung zu bringen, damit sie von allen Seiten her Anregungen und Aufklärungen empfangen und zur Anbahnung heilsamer Reformen in Schule und Haus die erforderliche Klarheit und Unterstützung gewinne. Die Gesellschaft ließ sich daher nicht einseitig von irgendeinem System leiten, sondern fasste ihre Resolutionen und Entschlüsse als Ergebnisse freier Discussion auf Grund allgemein bewährter Principien und Erfahrungen. Die Festschrift von Dr. Pilz gewinnt besonders durch Vorföhrung der Themata, welche in dem Zeitraum von 25 Jahren behandelt wurden, ein allgemeines Interesse.

Zur Realienbuchfrage bringen neuerdings die „Pädagogische Zeitung“ und die „Frankfurter Schulzeitung“ sehr gründliche und lesenswerte Abhandlungen; in der ersteren wird das Thema von J. Gressler-Barmen, in der letzteren von A. Reschke-Elberfeld behandelt.

Um dem Zwiespalt zwischen Gymnasium und Realschule ein Ende zu machen und eine einheitliche höhere Bildungsanstalt ins Leben zu rufen, hat eine große Anzahl deutscher Schulmänner, darunter viele namhafte Universitätslehrer, den Entschluss gefasst, einen „Deutschen Einheits-Schulverein“ zu gründen. Am 5. October d. J. soll in Hannover die constituirende Versammlung stattfinden. Dieses zeitgemäße Unternehmen verdient allgemeine Unterstützung. Alle, die sich demselben anschließen und an der in Aussicht genommenen Versammlung teilnehmen wollen, oder irgend welche Auskunft in beregter Sache wünschen, sind ersucht, sich an Herrn Gymnasiallehrer F. Hornemann in Hannover, Marschnerstr. 51, zu wenden.

Literatur.

Dr. W. Rein, A. Pickel und E. Scheller, Das achte Schuljahr. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauch in Seminarien bearbeitet. 210 S. Dresden 1885, Bleyl & Kaemmerer. 3 Mk.

Das ist der achte und letzte Theil der von den Genannten herausgegebenen „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen“. Den Inhalt dieses Bandes bilden folgende acht (beziehtlich neun) Fächer: der Gesinnungsunterricht (1. Katechismus, 2. Geschichte), Geographie, Naturkunde, Deutsch, Geometrie, Rechnen, Zeichnen, Singen. Das letztere Fach tritt (wie auch die Geometrie) hier zum erstenmal auf, ist jedoch noch nicht zum Abschluss gebracht, da nur für die zwei ersten Schuljahre ein Lehrgang aufgestellt ist. „Mit dem 2. Schuljahre“, heißt es am Ende des Buches, „schließt das Singen nach dem Gehöre. Im 3. Schuljahre beginnt das Singen nach Noten und damit die eigentliche Einführung in die Elemente der musikalischen Theorie. Die hierauf bezüglichen Unterrichtsskizzen sollen bei neuen Auflagen der Schuljahre nachgeholt werden.“ Man hätte billigerweise erwarten können, dass der so viele Jahre ausgebliebene Gesangunterricht im Schlussbande endlich vollständig gekommen wäre, und dass um des Restes willen nicht erst noch eine neue Auflage des ganzen Buches gekauft werden müsste.

Wenn trotzdem gleich am Anfang des Vorwortes gesagt wird: „Mit dem vorliegenden achten Bande unserer Volksschulmethodik ist diese selbst nunmehr zum Abschluss gebracht“ — so darf man dies nicht wörtlich nehmen, zumal außer dem Singen noch manches Andere nicht „zum Abschluss gebracht“ ist, wie sich weiter unten zeigen wird, und die Verfasser auch selbst einsehen. Sie versprechen daher: „So werden wir selbst auch wie bisher es uns angelegen sein lassen, die unseren Arbeiten anhaftenden Mängel möglichst zu beseitigen und sie selbst an der Hand der Praxis so weit zu vervollkommen, als es unserer jeweiligen Einsicht möglich ist.“ Da nun diese „jeweilige Einsicht“ erwiesenermaßen ein recht wandelbares Ding ist, so werden die Seminaristen und sonstigen Schüler der Herren Rein u. s. w. noch lange auf den besagten Abschluss warten müssen. Vorläufig begnügen sich die Verfasser der „Schuljahre“ damit, dass ihnen oft versichert worden sei, „noch kein Lehrer, dem seine Schularbeit wirklich am Herzen liegt“, habe sie „ohne allen Gewinn aus der Hand gelegt“. Sie fragen, ob man ihnen die Anführung dieser Thatsache „auch als Anmaßung und Überhebung anrechnen“ werde. Gewiss nicht. Denn „ohne allen Gewinn“ wird jedenfalls kein strebsamer Lehrer eine Fachschrift aus der Hand legen, wenn sie nur einigermaßen sein Nachdenken anregt, und wol auch der alleranspruchloseste Schriftsteller will seinem Erzeugnis nicht jeden Wert, nicht jede Berechtigung absprechen lassen, wenn er auch weit von dem Wahn entfernt ist, als ob seine Leistungen alles Dagewesene überstrahlten und eine epochemachende Reform des ganzen Bildungswesens

bedeuteten. Wir anerkennen mit Vergnügen, dass Herr Rein endlich bescheiden geworden ist, und hätten nur gewünscht, dass diese Wandlung früher eingetreten wäre, weil dann gewiss manches unterblieben wäre, was der deutschen Pädagogik weder Nutzen noch Ehre gebracht hat.

Zu erwarten ist nunmehr auch, dass die Herren Rein und Genossen zu größerer Klarheit über ihre Sache gelangen und insbesondere der historischen Wahrheit näher kommen werden. Auf ihrer Volksschulmethodik stehen die Worte: „nach Herbartischen Grundsätzen“. Diese Etikette bedarf einer besseren Rechtfertigung, wenn sie für echt angesehen sein will. Welches sind denn die Herbartischen Grundsätze, die in den „Schuljahren“ durchgeführt sind? — Im Vorworte des achten und letzten derselben werden als „die Ideen, welche dem Aufbau unserer Methodik zugrunde liegen“, ausdrücklich folgende drei bezeichnet: die Idee der „formalen Stufen“, die Idee der „culturhistorischen Stufen“ und die „Concentrationsidee“. Dass dies die auf dem Titel angekündigten „Herbartischen Grundsätze“ sein sollen, ergibt sich deutlich aus folgenden weiteren Sätzen des Vorwortes: „Wir glauben an die Macht dieser Ideen, wenn auch noch manches dunkel und unklar an ihnen sein mag. Wir vertrauen der Arbeitslust und Arbeitskraft der pädagogischen Vertreter (?) in unserem Vaterland, die nicht ruhen, nicht rasten werden, bis auch diese Ideen in das volle Licht wissenschaftlicher Klarheit und Erkenntnis gerückt sind. Wie oft schon leuchtete der Wissenschaft eine Idee vor und diente als Führerin weit früher, ehe sie bewiesen und bis ins einzelne verfolgt werden konnte. So auch mit den grundlegenden Ideen, die sich auf die Auswahl und Anordnung des Stoffes beziehen. Und schon mehren sich die Zeichen dafür, dass die genannten Ideen immer mehr aus ihrem Dunkel heraustreten und Gestalt gewinnen, wie sich auch immer mehr die Überzeugung Bahn bricht, dass man nicht beliebig einen Lappen aus dem Gewande der Herbartischen Pädagogik herauschneiden und irgendwo auf das alte Kleid aufnähen kann, sondern dass die drei grundlegenden Ideen in innigstem Zusammenhang miteinander stehen, dass man sie nicht ungestraft auseinanderreißen darf, dass sie erst im engsten Zusammenhange wirklich fruchtbar zu wirken vermögen.“

Was die Vaterschaft der angeführten „Ideen“ betrifft, so ist es nicht wahr, dass sie von Herbart stammen. Nur bezüglich der „ersten (von den „formalen Stufen“) kann gesagt werden, dass Herbart etwas Ähnliches gelehrt habe, nicht aber das Gleiche, wie denn auch der Titel der besagten „Idee“ (das angeführte Schlagwort) nicht von ihm herrührt. Die Herren Rein und Genossen gestehen ja auch selbst eine Umwandlung des Herbartischen Gedankens zu, indem sie bei Vorführung ihrer ersten Idee erläuternd beifügen: „und zwar in der Prägung, wie sie Ziller ihr gegeben“. Was dann gar die zwei anderen „Ideen“ sammt dem von Ziller erfundenen „Gesinnungsunterricht“ betrifft, so rühren sie überhaupt nicht von Herbart her; es sind auf die Spitze getriebene Überspannungen (Caricaturen) längst bekannter Gedanken, welche nebst vielen anderen im Unterrichte zu beachten sind, aber nicht aus dem Zusammenhang der methodologischen Factoren gerissen und zu herrschenden „Ideen“ aufgebläht werden dürfen, wenn man nicht gegen unlogbare und bewährte Unterrichtsgrundsätze verstoßen und die ganze Didaktik und Lehrkunst verwirren will. Klar ist also, dass die Bemerkung, man dürfe „nicht beliebig einen Lappen aus dem Gewande der Herbartischen Pädagogik herauschneiden“, auf ihre Urheber selbst zurückfällt, und dass die Etikette: „Nach Herbartischen Grundsätzen“ — sehr anfechtbar ist. Solcher Titelschmuck mag praktisch sein und einen besseren Klang haben, als die zutreffendere Berufung auf Ziller haben würde; aber man kann mit Sicherheit behaupten, dass Herbart, wenn er noch lebte, gegen ihn protestiren würde. Auch sollte nach allem, was in der letzten Zeit geschrieben worden ist, das Verstecken hinter dem Aushängeschild der „Herbartischen Pädagogik“ oder der „Herbartischen Grundsätze“ nicht mehr als zeitgemäß erachtet werden. Wer in literarischen Angelegenheiten sich auf eine Autorität beruft, der hat die Pflicht, die Lehre dieser Autorität lauter und rein vorzuführen, was am besten durch ihren Wortlaut geschieht. Aber als eine Verdunkelung historischer Wahrheit muss

man es bezeichnen, wenn ein Gemenge von Gedanken verschiedenen Ursprunges und Charakters für „Herbartische Pädagogik“ ausgegeben wird. Jedem das Seine! Das fordert der Sinn für Wahrheit und der literarische Anstand. Der confuse Synkretismus verletzt das wissenschaftliche, bisweilen auch das moralische Gefühl und verhindert die Verständigung über streitige Punkte.

Bemerkenswert ist, dass die Herren Rein und Genossen in dem Vorworte zu ihrem letzten Schuljahre zugestehen, dass an ihren drei Ideen „noch manches dunkel und unklar sein mag“. Das ist ein schätzbare Fortschritt der Erkenntnis, dem ein nicht minder schätzbare Fortschritt in der Bescheidenheit zur Seite steht. Wir finden in jenem Vorwort nicht mehr die prahlische Selbstgenügsamkeit der „wissenschaftlichen“ Pädagogen, sondern einen Hinweis auf die Arbeitslust und Arbeitskraft „der pädagogischen Vertreter in unserem Vaterland, die nicht ruhen, nicht rasten werden, bis auch diese Ideen in das volle Licht wissenschaftlicher Klarheit und Erkenntnis gerückt sind“. Schon gut; aber wer sind denn diese „pädagogischen Vertreter“, die das leisten sollen, was Herbart, Ziller und das ganze Heer der noch unlängst so stolzen „Wissenschaftlichen“ nicht zu leisten vermochten? — Die letzteren haben sich ja lange Zeit in der denkbar übermüthigsten Weise als die echtesten und vorzüglichsten, ja als die allein berechtigten „pädagogischen Vertreter“ aufgespielt. Wie kommen jetzt andere zu der Ehre, den verfahrenen Karren ins Geleise zu bringen? — Die Verehrer der besagten „Ideen“ mögen nur selbst Licht in ihr Dunkel bringen, oder dieses Dunkel verlassen, d. h. ihre seltsamen Projecte aufgeben und in die längst gebahnten Wege einer rationalen und fruchtbaren Methodik einlenken. Dass sie, wie sie bemerken, auch solche „Leistungen, die außerhalb der Herbartischen Schule entstanden, nach Kräften verwertet haben“, ist wahr; aber das Zusammenflicken verschiedener Lappen führt, wie sie ja selbst wissen, zu nichts Gutem.

Was die in Moll gestimmte Polemik betrifft, welche die Herren Rein und Genossen im Vorwort zu ihrem achten Schuljahre führen, so hat sie nur insofern einigen Wert, als sich in ihr ein Fortschritt der Selbsterkenntnis und Bescheidenheit ausdrückt. Thatsächlich aber sind die vorgebrachten sentimentalen Klagen über ungerechte Gegner grundlos, wie jeder Urtheilsfähige aus der betreffenden Literatur ersehen kann. Es ist nur gut, dass die Werke der Buchdruckerkunst nicht durch rührende Lamentationen aus der Welt geschafft werden können. Die Herren Rein und Genossen zählen eine lange Reihe von Fehlern auf, von denen sie frei seien, als da sind Anmaßung, Vermessenheit, Kurzsichtigkeit, Überhebung, Übereifer, Engherzigkeit, Fanatismus, Gesinnungswechsel; dagegen „schätzen sie sich glücklich, nicht zu den Leuten zu gehören, die mit den Jahren und mit den Erfahrungen nichts lernen“. Ihren Gegnern aber werfen sie Unkenntnis, Übelwollen, blinden Hass, Erbitterung und sonstige Liebenswürdigkeiten vor. Ein wenig nach Pbarisäismus schmeckt das noch immer. Indessen wollen wir gern glauben, dass die Lectionen, welche den Zillerschen Heißspornen zutheil geworden sind, einen heilsamen Einfluss auf sie ausgeübt haben, und dass selbst die Wissenschaftlichsten der Wissenschaftlichen mit den Jahren und mit den Erfahrungen etwas gelernt haben. Demnach könnte von jetzt an eine erträgliche Haltung von ihnen erwartet werden. Bezüglich der Vergangenheit aber können alle Versuche der Abwägung und Beschönigung einerseits, der Anschwärzung und Verdächtigung andererseits nichts ändern: was geschehen ist, lässt sich nicht hinwegreden; es liegt klar und deutlich in den Acten des Zillerianismus vor, und diese sprechen unwiderruflich gegen Herrn Rein und Genossen, von denen allerdings die schlimmsten nicht auf dem Titel der „Schuljahre“ stehen, aber auch nicht durch andere Namen entlastet werden können. Da indessen die besagte Polemik sich nur „so im allgemeinen“ ergeht, wie man zu sagen pflegt, ohne irgendeinen Namen zu nennen, oder irgendeinen Beleg anzuführen — was jedenfalls aus guten Gründen unterblieben ist — so können wir ihr weder einen kritischen Wert beilegen, noch weiter auf sie eingehen.

Als das erste Stück „Gesinnungsunterricht“ erscheint im 8. Schuljahre der Religionsunterricht, der wesentlich Katechismusunterricht sein soll. Die Verfasser stehen also bezüglich des Inhaltes der religiösen Unterweisung im Einklange, hingegen bezüglich der Methode „im Gegensatze zur herrschenden Theorie und Praxis“. „Denn“, erklären sie, „wir betrachten den Katechismus nicht als Ausgangspunkt und Grundlage, sondern als Ziel und Resultat des Katechismusunterrichts. . . . Der Stoff des Katechismus wird Unterrichtsziel und somit zu einer den Religionsunterricht auf Schritt und Tritt bestimmenden Norm.“ Als Ausgangspunkt und Grundlage und als der einzige Lehrstoff des Religionsunterrichtes hingegen gilt den Verfassern die biblische Geschichte, so dass „der im Katechismus formulirte Lehrgehalt als begrifflicher Gewinn Stück für Stück aus den bearbeiteten biblischen Stoffen hervorspringt“. Das Verhältnis zwischen biblischer Geschichte und Katechismus bezeichnen sie demgemäß auch folgendermaßen: „So schwebt uns also bei der ganzen Behandlung der biblischen Geschichte die lebensvolle Aneignung des Katechismusgehaltes als letztes Ziel vor; der Katechismus selber erhebt sich demnach aus der Reihe der zu verarbeitenden Unterrichtsstoffe zum Range einer den Religionsunterricht leitenden Norm, um schließlich als Resultat an das Ende des biblischen Geschichtsunterrichtes zu treten.“ — Was für ein Katechismus wird nun bei solcher Anlage des Unterrichtes herauskommen? „Wir antworten“, heisst es, „zunächst rein formal: ein Schulkatechismus.“ — „Wie steht aber dieser Schulkatechismus zu dem kirchlicherseits sanctionirten und der Schule vorgeschriebenen Lutherischen Katechismus? Gleicht er ihm, oder ist er etwa ganz anders? Er gleicht ihm, denn er enthält ihn. Er gleicht ihm nicht, denn er enthält mehr; er ist umfangreicher, mehr gegliedert und specialisirt, und wenn nicht gehaltvoller, so doch inhaltreicher.“ Es soll, mit anderen Worten, der Lutherische Katechismus zwar „nach Inhalt, Form und Disposition zum Grundstock des Schulkatechismus“ gemacht werden, „anderseits aber seine fortwährende Erweiterung, Ergänzung und Specialisirung durch sonstige aus den Geschichtsstoffen herausgearbeitete Begriffe, Glaubenssätze und Maximen im Auge behalten werden“.

Die Verfasser der „Schuljahre“ führen nun aus, dass sie ursprünglich, als sie an die Bearbeitung des Gesinnungsunterrichtes gingen, „diesen Gedanken eines erweiterten Lutherischen Katechismus nicht ins Auge gefasst hatten“. Damals habe ihnen vielmehr ein Schulkatechismus „vorgeschwebt“, der als ein populäres System der christlichen Dogmatik und Moral selbstständig neben dem Lutherischen Katechismus stehen „und dann irgendwie mit dem kirchlichen Katechismus in Verbindung gesetzt werden sollte“. Dieser Plan sei die reine Consequenz des Principis der formalen Stufen und der Concentration gewesen, stamme in den Hauptzügen von Ziller und sei auch von diesem und seinen Schülern des weiteren ausgearbeitet worden. Allein — bei dieser „reinen Consequenz“ konnte es nicht bleiben. Die gegenwärtig von Rein und Genossen beliebte Form des Religionsunterrichtes ist das obige Project des erweiterten Lutherischen Katechismus. Denn — so motiviren sie ihren neuesten Fortschritt — „vielseitige Erwägungen, Studien und Versuche haben uns von dem ursprünglichen Plan abgebracht“. Erfreulich ist ihnen dabei ihre noch bestehende Übereinstimmung mit Ziller in der ausdrücklichen Forderung: „dass der Schulkatechismus die Kirchenlehre sorgfältig zu bewahren und vollständig aufzunehmen habe“. Aber die Rücksicht auf den weisen Spruch, „dass das Beste des Guten Feind ist“, hat sie von ihrem ursprünglichen Plan, nämlich von dem Plan ihres Meisters, abgebracht.

In methodischer Beziehung soll die „Reform des Katechismusunterrichtes“ darin bestehen, dass der Katechismusstoff „im Laufe der Schulzeit aus sämtlichen Gesinnungsstoffen Stück für Stück herausgearbeitet und dann geordnet werde“. Wenige Seiten vorher hatten sie dieses Herausarbeiten ausschließlich auf die biblische Geschichte bezogen, indem sie diese als den „einzigsten“ Lehrstoff bezeichneten. Den Sinn und Zweck des besagten Herausarbeitens bestimmen sie dahin, dass die Schüler „aus selbstgehabten Anschauungen und selbstgemachten Erfahrungen zum selbstständigen Gewinnen und Erleben religiös-sittlicher Wahrheiten“ geführt werden sollen. Sie stellen ihre Forderung

„im Interesse des religiös-sittlichen Interesses der Schüler und im Interesse der psychischen Macht des Katechismus“. Vielleicht wäre es im Interesse des pädagogischen Interesses rätlich, das ewige Gerede von allerlei Interessen ein wenig zu beschränken, sonst möchte schließlich für die ganze Interessenpädagogik alles Interesse zur Neige gehen. — Dass im achten Schuljahre noch ein eigentlicher Katechismuscursus stattfinden solle, wird mit praktischen Rücksichten motivirt. „Die vorhandene Zeit wäre kein genügender Grund hierfür, und die reine Theorie spricht sogar dagegen.“ Denn bei Befolgung der „Vorschriften über Systembildung und Systemanwendung“ und bei „sorgfältiger Einordnung jedes neuen Einzelsystems in die schon vorhandenen“ u. s. w. „ist der Katechismus im Schülerkopf am Ende des historischen Religionsunterrichtes fertig und genügt allen pädagogischen Anforderungen“. Weil aber die Theorie keine idealen Lehrer und Schüler schaffen könne, so bleibe in gewissem Sinne für das achte Schuljahr noch alles zu thun übrig, und dies soll in einer „Repetition des gesammten bis dahin erworbenen Schulkatechismus“ geleistet werden, wobei es sich vielfach um Erweiterung, Ergänzung, Vertiefung, um Heranziehung schwieriger biblischer Abschnitte, um reichere Verwertung des Kirchenliedes u. s. w. handle.

„Wie aber sollen diese Weisungen und Grundsätze praktisch ausgeführt werden?“ — so fragen die Verfasser des neuen Reformplanes, und ihre Antwort lautet: „Wir müssen leider die Antwort auf diese entscheidend wichtige Frage zunächst noch so gut als schuldig bleiben. Denn ehe diese Antwort gegeben werden kann, sind noch gar viele verwickelte Vorfragen, gar viele technische und methodische Schwierigkeiten zu lösen, die wir bei unserer knappen Darstellung seither nur oberflächlich berührt haben.“ Nach einer Erläuterung vorstehender Worte heißt es weiter: „Aus alledem geht hervor, dass wir weder mit dem Gesagten noch mit dem Folgenden die Lösung des großen Problems eines psychologisch richtigeren Katechismusunterrichtes bringen wollen oder können, sondern dass wir vielmehr der Methodik des Religionsunterrichtes ein neues Problem stellen“. Mit anderen Worten: die Herren suchen „unter der Führung Herbarts und Zillers neue Bahnen auch im Katechismusunterricht“, die sie aber „weniger durch sich selbst“, als „durch die hier so notwendige Mitarbeit recht vieler Gesinnungsgenossen“ zu finden hoffen und zwar — „im Laufe der Jahre“. (Nebenbei möchten wir hier fragen: Wenn die Herren „unter der Führung Herbarts und Zillers“ stehen, warum lassen sie sich nicht gleich von diesen die „neuen Bahnen“ zeigen, und wozu bedarf es da noch anderer Nothhelfer und des Laufes der Jahre?) — Dies der Hauptinhalt der Abhandlung über den Religionsunterricht im „achten Schuljahre“.

Wol jedem aufmerksamen Leser des vorstehenden Referates werden etliche schwere Bedenken gegen das entwickelte Project aufgestoßen sein. Erstens soll der Stoff des Lutherischen Katechismus „zu einer den Religionsunterricht auf Schritt und Tritt bestimmenden Norm“ werden. Als Ausgangspunkt, Grundlage und einziger Lehrstoff aber wird die biblische Geschichte (freilich ein andermal auch der gesammte „Gesinnungsstoff“) bezeichnet. Diesem Stoffe gegenüber soll sich der Katechismus „zum Range einer leitenden Norm erheben“, also zur Regel und Richtschnur des Glaubens. Das ist der directe Gegensatz zum evangelischen Christenthum. Nach diesem ist die Bibel das Richtmaß des Glaubens und des Bekenntnisses, also auch der symbolischen Schriften, insbesondere des Lutherischen Katechismus. Nach den Eisenacher Zillernern hingegen soll umgekehrt der Lutherische Katechismus über der Bibel stehen, er soll die Norm für die Auslegung der Bibel sein; denn aus der Bibel soll das „herausgearbeitet“ werden, was im Katechismus als bindende Lehre „formulirt“ ist. Da haben wir also eine klare und nachdrückliche Proclamation des papiernen Papstes und der antireformatorischen Doctrin, dass Menschenwort über Gotteswort zu entscheiden habe. Es mag wol sein, dass solche Hyperorthodoxie dem jetzt „herrschenden“ Bekenntnis der Lutherischen Kirche entspricht; aber evangelisch ist sie jedenfalls nicht und im Grunde auch nicht Lutherisch. Wenn man aber einmal den Grund- und Eckstein des Protestantismus verwirft, dann wäre es consequent,

gleich den Papismus zu proclamiren, was übrigens der Genossenschaft der „wissenschaftlichen“ Pädagogen auch nicht besonders schwer fallen kann, nachdem sie schon vor Jahren zu ihrem Oberhaupte einen rechtgläubigen Katholiken erkoren hat. Menschen mit „vulgärem“ Verstande wissen zwar das eifrige Bekenntnis Zillers und seiner meisten Anhänger, besonders der Eisenacher, zur Lutherischen Kirchenlehre mit solchem „Handel und Wandel“ nicht recht in Einklang zu bringen; allein das kann nicht in Betracht kommen, wo es sich um „wissenschaftliche“ Pädagogik handelt.

Ferner soll der Katechismus „Ziel und Resultat“ des Religionsunterrichtes sein. Das ist der didaktische Materialismus in optima forma. Nach der gemeingiltigen Pädagogik der Volksschule soll das Ziel und Resultat alles Unterrichtes nicht die Erarbeitung des Lehrpensums, sondern die Bildung der Kinder sein. Theoretisch stimmen die Eisenacher diesem Grundsatz zu, natürlich mit anderen Worten. Aber da sie ja deutlich und nachdrücklich und wiederholt den Stoff des Lutherischen Katechismus als „Ziel und Resultat“ des Religionsunterrichtes bezeichnen und da sie diesen Stoff noch bedeutend erweitern wollen, so kann praktisch unmöglich etwas anderes herauskommen, als eine Überhäufung und Belastung der Kinder mit einer ins Endlose „specialisirten“ und „systematisirten“ Lehrsubstanz, die ihnen noch dazu in vielen Theilen dunkel und unbegreiflich bleiben muss.

Denn die Methode, welche die Eisenacher in ihrem Religionsunterrichte anwenden wollen, wird an vielen Stellen den Dienst versagen. Sie ist zwar principiell die richtige, die Pestalozzi'sche, die anschaulich vom Concreten zum Abstracten fortschreitende. Allein die Herren vergessen, dass diese Methode nur da zum Ziele führt, wo sie am Platze ist, d. h. wo es sich um Einsichten handelt, die dem natürlichen Erkenntnisvermögen des Menschen (der Kinder) zugänglich sind. Nun ist aber ein großer Theil der Katechismuslehren, und gerade derjenige, auf den die Orthodoxen und folglich auch die Eisenacher das meiste Gewicht legen, aller menschlichen Erfahrung und Anschauung unzugänglich. Es handelt sich da nicht um Dinge, die begriffen werden können, sondern um Offenbarungen und Wunder, denen gegenüber „die Vernunft unter den Tisch gesteckt werden muss“ und die nur geglaubt werden können. Überdies sind auch noch manche andere Religionslehren für Schulkinder zu hoch, weil keine methodische Kunst, selbst die der Zillierianer nicht, imstande ist, die natürliche Unreife vorzeitig in eine gesunde Reife zu verwandeln. Will man dennoch in der Kinderschule Treibhauskünste anwenden, so wird die Religionslehre verfächt und veräußerlicht. Kurz: die Herren irren, wenn sie glauben, sie könnten den ganzen Katechismusinhalt und dazu noch eine Menge „sonstige Begriffe, Glaubenssätze und Maximen“ derart aus der Bibel „herausarbeiten“, dass dies alles zu „selbstgehabten Anschauungen und selbstgemachten Erfahrungen, zu einem selbstständigen Gewinnen und Erleben“ werden könnte. Es geht nun einmal nicht an, dass man im religiösen Lehrstoff orthodox, in der religiösen Lehrmethode aber pestalozzianisch und obendrein noch ein Herbartianer sein könnte. Die Eisenacher müssen doch auch wissen, was schon den Seminaristen eingeschärft wird, dass nämlich die Methode zum Lehrstoff passen muss, dass man also positive Dogmen nicht aus „selbstgemachten“ Erfahrungen und „selbstgehabten“ Anschauungen „selbstständig“ gewinnen und erleben, also nicht in der Weise entwickeln kann, wie etwa ein Naturgesetz oder eine geographische Wahrheit, dass man vielmehr mit der Entscheidung für die orthodoxe Lehre zugleich die Entscheidung für die orthodoxe Methode trifft, welche dogmatisch, autoritativ ist und gläubige Hinnahme der geoffenbarten Wahrheit fordert. Das ist der Punkt, in welchem die Zillierianer niemals die Approbation der Rechtgläubigen erlangen werden, wenn sie auch in Hinsicht der Lehrsubstanz es mit den allerstrengsten Orthodoxen aufnehmen können. Überdies werden die letzteren Bedenken tragen gegen den Übereifer, der mit dem Lutherischen Katechismus noch lange nicht genug hat, sondern noch möglichst viele „sonstige Begriffe, Glaubenssätze und Maximen“ aus der Bibel heransarbeiten und in die Kinder hineinarbeiten will. Da könnte denn doch ein wenig Ketzerei mit unterlaufen, und man darf es den Theologen erster

Classe nicht verargen, wenn sie nicht den Theologen zweiter Classe eine „fortwährende Erweiterung“ des Katechismus gestatten wollen. Wir anderen aber dürfen billig erwarten, dass die modernen Schriftgelehrten nicht schon den Kindern der Volksschule ein „unerträgliches Joch“ aufladen, sondern auch dem reiferen Alter und dem Wirken der Geistlichkeit etwas übrig lassen.

Endlich gestehen die Eisenacher Reformer unumwunden zu, dass sie auf die „entscheidend wichtige Frage“ nach der praktischen Ausführung ihres Projectes die Antwort „leider zunächst noch so gut als schuldig bleiben müssen“. Nun, dieses Schuldigbleiben wird sich wol ad calendae graecas verziehen, wenn auch die Eisenacher sich und anderen noch öfter einen Zeitvertreib für müßige Stunden bereiten mögen. Haben sie infolge „vielseitiger Erwägungen, Studien und Versuche“ den ursprünglichen Plan aufgegeben, der doch von ihrem Meister selbst herrührte und die „reine Consequenz“ ihrer Principien war, so werden sie infolge weiterer vielseitiger Erwägungen, Studien und Versuche auch den neuen Plan fallen lassen, der ja noch schwieriger ist als der ursprüngliche und zudem weder die Sanction Herbarts noch die Zillers für sich hat. Wie lange sie auch noch „unter der Führung Herbarts und Zillers neue Bahnen suchen“ mögen: ihr Gedankenkreis ist so verworren und zwiespältig, dass ihnen nur die Alternative bleibt, denselben entweder aufzugeben, oder sich der „herrschenden Richtung“ auch in Sachen der Methode zu unterwerfen.

Was den Lehrplan betrifft, den die Eisenacher auf ihre Abhandlung folgen lassen, so würde eine Besprechung desselben — nach allem Obigen — ein müßiges Geschäft sein. Wir wüssten auch nicht, was wir über ihn sagen sollten, da er lediglich ein Verzeichnis allgemein bekannter, in den lutherischen Volksschulen seit jeher gebräuchlicher Stoffe ist.

Als der zweite Theil des „Gesinnungsunterrichtes“ im achten Schuljahre tritt ein Stück „Geschichte“ auf, bestehend in den drei „Gruppen“: Friedrich der Große, die Befreiungskriege, die Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserthums. Wie diese Stoffe mit dem ersten Theile des Gesinnungsunterrichtes concentrirt werden sollen, wird nicht nachgewiesen. Die Behandlungsweise aber, die den Geschichtsstoffen gewidmet wird, ist an zahlreichen Stellen mit dem Christenthum unverträglich. Vor allem ist sie reichlich von „Blut“ und „Rache“ durchsetzt. „Wir wollen von einer blutigen Schlacht lesen.“ Friedrich übernahm den Befehl, „um den Tod Schwerins zu rächen“. (Die Soldaten zeigten sich tapfer:) „Ihre Schwerter triefen von Blut.“ „Und alles Blut von dieser Schlacht fließt nach Theresia.“ „Da eilte Friedrich zum Schutz und zur Rache herbei.“ „Ja, der Tag der Rache kam.“ Das sind Sätze aus dem zweiten Stücke „Gesinnungsunterricht“, die den Lehren des Christenthums direct widersprechen. Die alte Concentration forderte mindestens Einstimmigkeit und Verträglichkeit der Lehrstoffe; die neue ist darüber hinweg. Ferner: „Dann, der österreichische General, hat den König Friedrich besiegt.“ Aber das ist nicht genug, es wird gleich beigelegt: „Er hat ihm den Siegeskranz geraubt.“ An Friedrich wird gerühmt: „Felsenfester Glaube an sein Recht und Vertrauen auf seinen Glückstern.“ Als „ethisch-religiöses System“ wird auf der „vierten Formalstufe“ u. a. entwickelt: „Das Schicksal der Staaten hängt weniger ab von ihren Kräften, als von wenigen großen Menschen, welche dieselben zu gebrauchen, zu vermehren und die Nation mit sich fortzureißen wissen.“ „Von einer Schlacht hängt oft das Schicksal eines Staates ab.“ „Ein tapferer, weitschauender Führer entscheidet oft mehr als die große Masse.“ — Dass solche Weisheit „ethisch-religiöses System“ und ein mustergiltiger „Gesinnungsunterricht“ sein soll, dürfte denn doch „außerhalb der Herbartischen Schule“ einige Bedenken erwecken. Und was sollen die Kinder der Volksschule mit Aufgaben folgender Art anstellen? „Wie hätte vielleicht das Unglück der Preußen (bei Jena und Auerstädt) vermieden werden können?“ „Wie urtheilt ihr über das Blüchersche Wort: „Ich capitulire, weil ich kein Brot und keine Munition mehr habe?“ „War die Mahnung des Commandanten von Berlin am Platz: „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht?“ —

„Die Wiedergeburt eines Volkes verglichen mit der Wiedergeburt eines einzelnen Menschen“ (soll wol ein sporadischer Versuch sein, die Weltgeschichte um den Katechismus zu concentriren). „Aus Steins politischem Testament.“ „Aus dem politischen Glaubensbekenntnis der Königin Luise.“ „Was ist vom Rheinbund zu halten?“ „Inwiefern besitzen wir im neuen Reiche Einbeit und Freiheit?“ — Das heißt in der Zillerschen Kunstsprache „fünfte Formalstufe“, oder „Methode“, auch „Function“. Ich meinstheils halte es für Anleitung zu naseweisem Geschwätz. Denn Kinder der Volksschule, wenn sie, sei es auf eigene Faust oder durch Nachbeten fremder Urtheile, derartige Raisonnements anstellen sollen, werden damit auf eine Stufe gestellt, der sie nicht gewachsen sind und die ihnen nicht gebürt. In einer Zeit, da so oft selbst die Lehrer wie unreife Knaben abgekanzelt werden, nimmt es sich sonderbar aus, wenn Pädagogen von Elementarschülern militärische und politische Reflexionen verlangen. Leider hat Ziller selbst zu dieser, gelinde gesagt unpädagogischen, Praxis das Modell gegeben, indem er von unreifen Jünglingen die anmaßendsten Entscheidungen fallen ließ und ihnen dabei als Vorbild diente. Wenn nun seine Schüler diese Unart gar in die Kinderschule verbreiten, so wird dies dem „erziehenden Unterricht“ kaum zum Nutzen gereichen.

An anderer Stelle erinnern sich übrigens die Eisenacher recht gut der kindlichen Unreife. Sie sagen nämlich: „Die französische Revolution kann nicht Gegenstand des Unterrichtes in der Volksschule sein, da die nöthigen Apperceptionshilfen fehlen.“ Wirklich? — So ein grundgelehrtes Schlagwort ist doch ein herrliches Ding. Leicht findet man eins, um die liebe Jugend durch dick und dünn zu führen, leicht auch, um mit einem einzigen Sprunge über ein ganzes Stück Weltgeschichte hinwegzusetzen, ohne welches zwar die „nöthigen Apperceptionshilfen“ zum Verständnis der ganzen Neuzeit und der Gegenwart fehlen, vor welchem aber die Eisenacher den Vogel Strauß zu spielen belieben. Für die schwierigsten Dogmen jedoch, sowie für militärische und politische Kannegießereien fehlen den Kindern der Eisenacher „die nöthigen Apperceptionshilfen“ nicht. Freilich: „Mit Worten lässt sich trefflich streiten, mit Worten ein System bereiten.“ Und das klingt so imponirend und ist die höchste Pädagogik!

Erfreulich ist, dass die Verfasser der „Schuljahre“ einen allerseits befriedigenden Abschluss der deutschen Geschichte constatiren können, indem sie das Ergebnis der letzten Ereignisse in folgenden Worten zusammenfassen: „Durch Blut und Eisen wird endlich das deutsche Kaiserthum wieder aufgerichtet. Endlich sollte alles das in Erfüllung gehen, was unsere Väter gehofft und erstrebt: Deutschland ist einig und frei, geachtet von allen Völkern, ein Hort des Friedens und der Cultur.“ — Hoffentlich bewährt sich das alles so unverkennbar, dass auch der Lehrerstand bezüglich seiner staatsbürgerlichen Gesinnung den Eisenachern künftig vollständige Genugthuung bieten kann. Vorläufig haben sie sich noch veranlasst gesehen, im Vorwort zu ihrem achten Schuljahre eine kleine Rüge auszusprechen, indem sie ihre Anerkennung auf jene Kreise beschränken, „wo der Lehrer seinen Schwerpunkt nicht in der Hebung des Standes durch äußere Mittel, Agitation und blinde Hingabe an eine politische Partei sucht“. Wir können nicht wissen, was die Herren zu dieser Clausel bewegt hat und was sie mit derselben bezwecken, sind aber der Meinung, dass die Pädagogik besser davon gekommen wäre, wenn sie weniger politisirt hätten. Mindestens in der Kinderschule dürfte diese Kunst nicht den rechten Platz haben; denn dort fehlen für sie die „nöthigen Apperceptionshilfen“, wozu noch kommt, dass, wenn einmal die Schleusen der Staatsweisheit am unrechten Orte aufgezogen werden, niemand für einen regelrechten und heilsamen Verlauf der Gewässer bürgen kann. Es wäre zu wünschen gewesen, dass die Eisenacher in ihrem zweiten Stücke Gesinnungsunterricht der Culturgeschichte einige Aufmerksamkeit gewidmet hätten, statt ausschließlich den alten Schimmel der Schlachten und Staatsactionen zu reiten.

Nun noch einige Bemerkungen über die weiteren Abschnitte des achten Schuljahres. Zunächst fällt es auf, warum, wenn es einmal einen „Gesinnungs-

unterrichtet“ geben soll, hier nur der Katechismus und die Weltgeschichte unter diesem Titel auftreten. Es gibt doch noch andere Fächer, welche sehr gewichtige Ansprüche auf diese Auszeichnung erheben könnten, namentlich das Deutsche und das Singen — aus naheliegenden Gründen.

Einen seltsamen Eindruck macht auch der Abschnitt über „Geographie“. Als Unterrichtspensum wird ausdrücklich die „politische Abgrenzung“ und „politische Eintheilung“ Deutschlands und der übrigen Staaten bezeichnet, mit folgenden näheren Bestimmungen: „Die Gewinnung politischer Karten Deutschlands, Europas und der übrigen Erdtheile bildet die eine Aufgabe des geographischen Unterrichts im achten Schuljahre. Aber mit derselben verbindet sich zugleich die andere: die centrale Lage unseres Vaterlandes mit den Folgerungen, die sich aus derselben ergeben, dann die Hauptbeziehungen im Handel und Verkehr der Gegenwart zwischen den Hauptstaaten Europas und den überseeischen Besitzungen nachzuweisen, wobei selbstverständlich immer von unserem Reich, als dem nationalen Centralpunkt, ausgegangen wird.“ — Nicht übel; aber die Ausführung des Pensums ist einerseits höchst mangelhaft, anderseits geradezu zweckwidrig. Von der politischen Eintheilung Deutschlands, von den Staaten, Hauptstädten und der Verfassung des Reiches kommt nicht ein Wort vor; ebenso fehlt die politische Geographie aller anderen Länder, und gerade sie war ja als Lehraufgabe angekündigt. Statt derselben werden Völkerwanderungen und die Wohnsitze der Stämme erörtert. Dazu kommen dann eine Reihe von Angaben, welche den politischen Verhältnissen direct widersprechen. So grenzt Deutschland nach den Eisenachern nicht bloß an die Nord- und Ostsee, sondern auch an das Adriatische Meer; es ist umgeben von Ungarn, Galizien, Italien, der Türkei u. s. w., aber nicht von Oesterreich, welches überhaupt in Eisenach ganz unbekannt zu sein scheint, da es niemals genannt wird. Ebenso wird gelehrt: „Von Süden reichen die Gewässer des Mittelländischen Meeres durch den Adriatischen Meeresarm bis an Deutschlands Grenzen, und auch nach Südosten, nach dem Schwarzen Meere, — weist hin und ladet gewissermaßen ein der mächtige Donaustrom.“ — Wie sich diese Art politischer Geographie rechtfertigen lässt, sagt uns das „achte Schuljahr“ nicht. Wol kommt daselbst zweimal eine Unterscheidung der Grenzen des „deutschen Reiches“ von denen „Deutschlands“ vor; aber das Kriterium für diese Unterscheidung ist nicht angegeben, auch nicht erkennbar, da nicht nur Böhmen und Mähren sammt Ober- und Niederösterreich, Steiermark, Tirol u. s. w., sondern auch Krain, Triest u. s. w. zu Deutschland gerechnet werden. Das alles ist, wie gesagt, um so seltsamer, als es ausdrücklich unter dem Titel der „politischen“ Geographie vorgebracht wird. Dass hiermit ein Hauptgrundsatz der Didaktik („der Unterricht sei wahr“) in der denkbar größten Weise verletzt wird, bedarf wol für die „außerhalb der Herbartischen Schule“ stehenden Schulmänner keines Nachweises. Aus der politischen Geographie, welche die Eisenacher auf 6 Seiten geleistet haben, wollen wir nur noch folgenden Satz anführen: „Vergleichen wir nun die Stellung Deutschlands innerhalb Europas mit derjenigen, welche Europa innerhalb der Erdtheile einnimmt, so finden wir, dass es bei der ungleichartigen Vertheilung des Festen und Flüssigen, bei der Anordnung in eine nordöstliche Land- und in eine südwestliche Wasserhalbkugel, nach seiner räumlichen Stellung an der von Meeresarmen durchbrochenen Mitte der Landhalbkugel, als der continentalste aller Erdtheile, als der Continent der Mitte, als der Übergang, das Verbindungsglied aller zu allen betrachtet werden kann.“ — Hätten die neuen Methodenmeister den Kindern doch lieber jene thatsächlichen Belehrungen gegeben, die von allen Urtheilsfähigen als politische Geographie angesehen werden. Wenn aber die Schüler gelernt haben, was ihnen die Eisenacher „darbieten“, dann können sie sagen: „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen.“ — Überdies verträge der Patriotismus der Eisenacher auch sonst noch einige Mäßigung; denn diese Tugend kann recht wol bestehen, ohne in das chinesische Dogma vom Reiche der Mitte, oder in jenen Chauvinismus auszuarten, der mit Recht so oft an den Franzosen getadelt worden ist. „Rings um Deutschland gruppieren sich die einzelnen Länder, wie um ihren Mittelpunkt. Deutschland das Centralland der allgemeinen Interessen. Man

nennt es daher auch den Kern oder das Herz Europas. Es erscheint als das Ideen-Centrum Europas“ u. s. w. Das heißt denn doch den Mund etwas zu voll nehmen, und die deutsche Nation wird sich hoffentlich nicht von jenem Größenwahn behören lassen, vor dem die Weltgeschichte sattsam warnt, und von welchem ein deutsches Sprichwort sagt: „Hochmuth kommt vor dem Fall.“ —

In der „Naturkunde“ ergehen sich die Eisenacher u. a. weitläufig über Zillers Stellung zur Chemie. Dieser hat die tiefinsigende Theorie aufgestellt: „Eine Lehre ohne Atome ist nimmermehr Chemie oder auch nur eine Schulwissenschaft der Chemie“, und deshalb müsse „vorerst die atomistische Theorie entwickelt und festgestellt werden“ und zwar durch „metaphysische Betrachtungen“ (nach Herbart). Das könne nun nur auf Universitäten und den ihnen gleichstehenden Anstalten geschehen. Folglich gehöre der chemische Unterricht nicht in die „Erziehungsschule“, selbst nicht in die höhere, sondern nur in die Hochschule. — Dem gegenüber hat aber der Chemiker und Methodiker Arendt gezeigt, dass die Chemie sich recht gut entwickelt hat und sich recht erfolgreich lehren lässt, „ohne sich um solche hypothetische Begriffe auch nur im entferntesten zu kümmern“. — Das ist nun für die Zillerianer eine bedenkliche Sache, und sie geben sich alle Mühe, um die Meinung ihres Meisters mit dem Urtheil des Fachmannes in Einklang zu bringen. „Trotz des scheinbar (?) großen Gegensatzes glauben wir annehmen zu können, dass seine und Zillers Ansichten nicht so weit (wie weit?) auseinandergehen; wir sind überzeugt (!), dass bei fortgesetzter Discussion die beiden Männer sich verständigt hätten.“ Sie sind hiervon überzeugt, trotzdem sie wissen, dass Ziller durch den Streit mit Ballauf um dieselbe Sache nur noch hartnäckiger in seiner Meinung wurde, und trotzdem aus Zillers Ausführungen nicht zu ersehen ist, „wie er sich die ‚Bearbeitung‘ der chemischen Erscheinungen gedacht hat“. Kurz: „Wir stehen auf der Seite Arendts und glauben, was die ‚niedere‘ Schule betrifft, damit ebenso Zillers Standpunkt einzunehmen.“ So sagen die Eisenacher, um die Ehre der mehr als laienhaften Meinungen ihres Meisters zu retten.

Auch im geometrischen Unterricht nimmt derselbe angeblich eine wichtige Stelle ein, indem er einen großen Fortschritt bewirkt haben soll. Dass dieser Fortschritt erst jetzt gehörig gewürdigt wird, erklärt sich daraus, dass die Eisenacher sich mit der Bearbeitung der Geometrie etliche Jahre verspätet haben, weil es an sich sehr schwierig sei, „die Geometrie dem Concentrationsprincip gemäß zu gestalten“, und die „Schuljahre“ auch sonst viel Mühe gemacht hätten. Den Herbart mit seinem ABC der Anschauung lassen die Eisenacher fallen, weil sie einsehen, dass sein Verfahren nicht einmal so gut als das Pestalozzi's, geschweige denn als das der späteren Methodiker ist. Diese haben nun zwar den geometrischen Unterricht an „wirkliche Gegenstände, greifbare körperliche Objecte, das Modell des Würfels, des Prismas, der Pyramide, der Walze, des Kegels, der Kugel“ angeknüpft. Aber erst Ziller hat den epochemachenden Fortschritt „zum leibhaftigen Gegenstand selbst“ gemacht. Er beginnt seine geometrischen Betrachtungen „nicht mit dem trockenen Modell eines Würfels, sondern mit dem würfelförmigen Napoleonstein auf dem Leipziger Schlachtfelde, der auf einem Spaziergang in Augenschein genommen wird“. Das ist nun erst der „lebendige Hintergrund“ des geometrischen Unterrichtes, und: „Ziller fügte zur Anschauung das Interesse“. Vorher, z. B. bei Diesterweg, gab es also kein Interesse im geometrischen Unterricht. Ein solches Herausstreichen des Neuen vor dem Älteren steht kaum höher, als jene Einbildung verschiedener Fibelschreiber, die in irgendeiner Kleinigkeit einen wichtigen Fortschritt, wol gar eine neue Methode erblickten. Derartige Übertreibungen schaden selbst dem wirklich Guten, das in ihrem Gefolge auftritt.

Zur Bearbeitung des Singunterrichtes haben die Eisenacher Herrn Helm in Schwabach engagirt. Daran haben sie wolgethan. Denn an seiner Arbeit sieht man, dass er sein Fach versteht, trotzdem auch er, wie sich denken lässt, die spanischen Stiefel der Genossenschaft anziehen musste. Leider ist er mit seinem Lehrgang nur bis an das dritte Schuljahr gekommen, und so kann sich

erst später erkennen lassen, wie die bekannten drei Grundideen im Gesang auf allen Stufen durchgeführt werden. — Gefreut haben wir uns über folgenden Satz: „Und ist das Fühlen auch noch kein Wollen, so lässt sich doch nicht leugnen, dass der Wille seine mächtigsten Impulse aus dem Gefühlsleben erhält.“ Das ist zwar von Seiten eines Herbartianers eine Ketzerei und zwar eine principielle; denn Herbart stellt als Fundamentaldogma für den erziehenden Unterricht den Satz auf: „Das Wollen wurzelt im Gedankenkreis“, oder in den „Vorstellungsmassen“. Aber eine ketzerische Wahrheit ist doch immer besser, als eine orthodoxe Irrlehre. Es wird mit der Zeit schon noch besser werden. — Anführen müssen wir noch den echt Zillerschen Anschluss des ersten Liedchens in Helms Lehrgang an den ersten „Gesinnungsunterricht“. Jenes ist das bekannte von Hey: „Aus dem Himmel ferne“; dieser wird bekanntlich durch die „Sternthaler“ dargeboten. Demgemäß beginnt Helm die erste Gesangslection folgendermaßen: „Ihr sollt heute ein Liedchen singen lernen, das das kleine Mädchen, von dem euch erzählt wurde, gewiss auch gerne gesungen hätte. Das Mädchen hätte am liebsten gesungen, wie die Sterne vom Himmel gefallen und lauter blanke Thaler geworden waren. Die Thaler hat der liebe Gott herunterfallen lassen“ u. s. w. — Wir unsererseits sind nicht genügend informirt, um behaupten zu können, dass das Mädchen durch den bekannten Thalerfall einen Impuls zum Singen erhielt, und dass dieser Impuls gerade auf das Hey'sche Liedchen gieng; wir sind auch im Zweifel, ob Herbart eine so drastische Anwendung seiner „Idee der Vergeltung“ vorausgesehen hat, wie sie in der baren Bezahlung der Frömmigkeit mit blanken Thalern vorliegt, sowie darüber, ob solcher „Gesinnungsunterricht“ über das persönliche Eingreifen Gottes sich im Leben als probalting erweisen wird. Indessen echt Zillerisch ist die Lection jedenfalls, zumal die blanken Thaler ein lebhaftes „Interesse“ zu erwecken geeignet sind. Und so mag es gut sein.

Wir müssen endlich abbrechen; auch die Geduld hat ihre Grenzen. Erschöpfend ist die vorstehende Buchbesprechung bei weitem nicht. Dazu würde ein ganzer Cursus über Pädagogik, Methodik und Geschichte dieser Wissenschaften, sowie über etliche andere Disciplinen gehören. Auch wäre manches Gute anzuführen, das im vorliegenden Buche, namentlich im naturkundlichen und im geometrischen Lehrplane, vorkommt, trotz der vorherrschenden Zillerei, ja im Gegensatze zu derselben. Aber es nimmt sich hier nur aus wie ein wenig Weizen auf einem Acker voller Unkraut. Für jetzt können wir den Verfassern der „Schuljahre“ nur rathen, ihre Grillen und Allotria aufzugeben, Wissenschaft und Vernunft höher zu stellen, als subjective Einfälle und Tendenzen, in die Geleise der pädagogischen Classiker einzulenzen und an das Ganze sich anzuschließen; dann wird man mit ihnen weiter verhandeln können. D.

H. R. Rüegg, Prof. der Pädag. in Bern, Pädagogische Bausteine. Für Volksschullehrer und Schulbehörden. 216 S. Bern 1886, Schmid, Francke & Co. 1,80 Mk.

Eine Sammlung von Abhandlungen, welche der Verfasser bereits früher in der „Schweizerischen Lehrzeitung“ und in anderen Blättern veröffentlicht hat. Ihre Themata sind: 1. Empfindung und Gefühl (eine psychologische Erörterung). 2. Zwei nothwendige Übungen im Anschauungsunterricht. 3. Die alte Schule und ihr Rechenunterricht. 4. Die Neugestaltung des Rechenunterrichtes durch Pestalozzi. 5. M. Luthers und U. Zwingli's Verdienste um die Schule. 6. J. J. Rousseau's Leben (die weitaus umfänglichste aller sechs Arbeiten). Alle einzelnen Artikel beruhen auf sorgfältigem Studium, sind gegliegen ausgeführt und durchaus lesenswert. D.

Wiener Pädagogische Gesellschaft, Pädagogisches Jahrbuch 1885, redigirt von M. Zens. 198 S. Wien 1886, Manz. 3 Mk.

Auch dieses neue, das achte Jahrbuch der im Titel bezeichneten Gesellschaft gereicht derselben zu großer Ehre, da in demselben das vielseitige, ernste und einsichtsvolle Streben derselben, die Theorie und Praxis der Pädagogik auf der erreichten Höhe zu erhalten und weiter zu vervollkommen, unverkennbar zum

Ausdruck kommt. Es bringt zuerst einen weiteren Vortrag Dr. Hannaks über das schon im vorigen Bande der Jahrbücher behandelte Thema: Gemüthsbildung, in welchem Vortrage namentlich der Einfluss, den politische und gesellschaftliche Verhältnisse auf die Volkserziehung ausüben, scharf beleuchtet wird. Hieran reiht sich eine Rede zur Pestalozzifeier von S. Heller, in welcher der Kern und ideale Sinn der Pädagogik des großen Schweizer prägnant und wirksam dargelegt ist. Im Anschluss an den Spruch: *Mens sana in corpore sano* führt dann (im dritten Vortrage) M. Zens einleuchtend und nachdrücklich aus, wie sehr das gesammte Wirken des Lehrerstandes und also der Segen der Schule abhängig ist von der socialen Stellung des Lehrerstandes, und wie schwer durch die Ungunst der letzteren das erstere beeinträchtigt wird. Nun folgen eine Reihe von Vorträgen über Unterrichtsfragen: über die praktische Richtung des Unterrichtes von Victor Pilecka, über den Unterricht in der Sprachlehre von A. Janotta, über Goerths „Einführung in das Studium der Dichtkunst“ von A. Hofer, über den geographischen Unterricht von J. G. Rothaug, ferner ein Bericht über ein sehr beachtenswertes neues Universal-Tellurium (von Letoschek), endlich eine Charakteristik der Hauptrichtungen des Schulzeichenerunterrichtes in Deutschland, von F. Steigl — alles sehr lehrreiche und anregende Artikel, die noch durch beigefügte Skizzen der bezüglichen Debatten an Wert gewinnen. — Im zweiten Theile des Jahrbuches finden wir eine Schulchronik, eine Übersicht des pädagogischen Vereinswesens in Oesterreich-Ungarn, Thesen zu pädagogischen Themen (diese drei Artikel von M. Zens), eine Revue der deutsch geschriebenen pädagogischen Zeitschriften Oesterreichs, von K. Huber, endlich ein Verzeichnis der Mitglieder der Gesellschaft. Mit besonderer Liebe muss noch der Fleiß, die Gewissenhaftigkeit und verständnisvolle Umsicht erwähnt werden, welche der Redacteur dieses Jahrbuches abermals mit bestem Erfolge bethätigt hat. D.

Seifferth, Übungsstoffe für die deutsche Rechtschreibung. Nürnberg 1886, Korn.

Seifferths Buch, 232 Seiten stark, zerfällt in zwei Theile: der erste übt die einzelnen methodisch geordneten Regeln und Ausnahmen an kurzen Sätzen ein; der zweite enthält 69 kleine, ansprechende Beschreibungen und Schilderungen, die sich zu Dictaten für Fortgeschrittene empfehlen. Der Schreibung und der Einübung des Verständnisses der gebräuchlichsten Fremdwörter ist ein größerer Raum gewährt als in den üblichen „Dictirstoffen“; wir halten diesen Umstand für einen Vorzug, sowie auch das, dass die gleich und ähnlich lautenden Wörter hier stets in geschmackvollen Sätzen vorgeführt sind, die zugleich den Sinn der betreffenden Wörter leicht erkennen lassen. W.

Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. Oberstufe (fünftes und sechstes Schuljahr). Bielefeld und Leipzig 1886, Velhagen und Klasing. Preis 1 Mk. 60 Pf.

Gräve behandelt 35 Musterstücke in gebundener und ungebundener Rede in der Weise, dass er fast alle von sechs Seiten betrachtet: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung (Klarstellung des Sachlichen, Gliederung, Reproduction, Concentration), 3. Vergleichung, 4. Anwendung, 5. schriftliche Übungen, 6. Grammatisches. Er stellt so den Lesestoff in den Dienst der sprachlichen, und zugleich der intellectuellen und Gesinnungsbildung und erläutert dies vom Lehrer einzuhaltende Verfahren in größter Ausführlichkeit (zumeist in Frageform). Unstreitig wird dieses Büchlein (das gewissenhaft die benutzte Literatur anführt) jüngeren Lehrern ein willkommener Führer sein, zumal, wenn sie ihrem Unterricht das deutsche Lesebuch von Gabriel und Supprian zugrunde legen können, auf das Gräve Rücksicht nimmt. Nur vor einem möchten wir warnen, dass sie, dem Buche folgend, an Gedichte grammatische Erläuterungen knüpfen, die mit der Verständlichmachung des Poëms gar nichts zu schaffen haben. Wer seine Schüler z. B. den Gebrauch der starken und schwachen Adjectivform lehren will, der thut besser, andere Anknüpfungspunkte als die Gedichte unserer Meister zu suchen. Dazu sind, abgesehen von anderen Momenten, sie denn doch zu gut. W.

Literarische Notizen.

Die vierbändige „Geschichte der Pädagogik“ von Dr. Karl Schmidt tritt in vierter Auflage, gründlich revidirt, einen neuen Gang durch die Schulfwelt an. Sie erscheint in Lieferungen à 3 Bogen zum Preise von 0,60 Mk., deren erste, geschmückt mit dem Bildnis des Verfassers, unlängst von der Verlagshandlung Paul Schettler in Köthen versendet worden ist.

Unter dem Titel „Pädagogische Zeitfragen“ gedenkt die Pichlersche Verlagshandlung in Wien eine Reihe von Monographien über wichtige Schulfragen, mit specieller Rücksicht auf die Verhältnisse in Österreich, zu veröffentlichen. Die erste dieser Monographien, welche unlängst erschienen ist, hat „die österreichische Bezirksschulinspektion“ zum Thema, übt an dieser Institution in ihrer gegenwärtigen Verfassung eine scharfe Kritik, woran sich Reformvorschläge anschließen. (47 Seiten. 40 Kr.)

Im Jahre 1786 gründete Kaiser Josef II. in Wien eine Stätte zur Heranbildung von Lehrerinnen und Erzieherinnen, welche unter dem Namen „K. k. Civil-Mädchen-Pensionat“ noch heute besteht. Ein Professor dieser Anstalt, Herr Franz Branky, hat nun zur Säcularfeier derselben eine authentische und lehrreiche Denkschrift veröffentlicht (Selbstverlag des Civil-Mädchen-Pensionates), welche als Beitrag zur Geschichte der weiblichen Erziehung und Lehrerinnenbildung Beachtung verdient.

Als Beigabe zum Programm des Königl. Gymnasiums zu Chemnitz hat Herr Oberlehrer O. Krüger eine „Kritik der Herbart'schen Ethik“ geliefert, welche auch als besondere Broschüre erschienen ist. Eine sehr gründliche und scharfsinnige, höchst beachtenswerte Arbeit.

Ebenfalls als Programmarbeit ist von Herrn Professor J. Steyrer an der Wiedner Oberrealschule in Wien eine interessante Monographie unter dem Titel: „Der Wortschatz und der Vocalismus der niederösterreichischen Mundart im Englischen“ geliefert worden, separat erschienen in Pichlers Verlag zu Wien. Diese originelle und geistreiche Arbeit wird nicht nur den Freunden der bayerisch-österreichischen Mundart, sondern auch den Germanisten und den Forschern auf dem Gebiete der englischen Etymologie höchst fruchtbare Anregungen gewähren.

Christenthum und modernes Denken.*)

Von Corrector *H. Lock-Grimmen.*

Der moderne Denker will frei sein in seinen religiösen Überzeugungen, frei — nicht wie ein seinen Autoritäten aufs Wort glaubendes Kind, sondern — wie ein zu wahrer Selbstständigkeit gelangter Mann.

Brauchen wir nun auch sonst durch keine Autorität, auch nicht durch die Autorität der Apostel, uns die Freiheit in unsern religiösen Überzeugungen verkümmern zu lassen — so stimmt aber doch wol die Lehre der Apostel überein mit dem, was Jesus Christus gelehrt hat, und müssen wir doch wol den Worten Jesu Christi glauben? Und insbesondere müssen wir doch wol nach den Worten Jesu Christi auch an eine ewige Verdammnis glauben? Oder dürfen wir auch gegenüber der Autorität Jesu Christi frei sein in unsern religiösen Überzeugungen? Und lässt sich die Überzeugung, dass es keine ewige Verdammnis gebe, hinreichend begründen?

Diesen Fragen seien die folgenden Blätter gewidmet.

I.

Nach der alttestamentlichen Lehre ist Gott der Herr; und Gott der Herr gab ein Gesetz, das von den Menschen befolgt werden soll.

*) Vergl. Pädagogium VII, Heft 11. Obwol alle theologische Speculation problematischen Charakters ist, so gehört sie doch unleugbar zu jenen thatsächlichen anthropologischen Phänomenen, die von der Pädagogik nicht ignorirt werden dürfen, am wenigsten von der deutschen Pädagogik, da gerade die deutsche Nation von jeher einen starken Zug zu religiöser Vertiefung gezeigt hat und sich noch heute mit theologischen Fragen weit mehr zu schaffen macht, als irgendein anderes Volk. Daher glauben wir von Zeit zu Zeit auch einer Betrachtung wie der vorliegenden Raum geben zu sollen, wenn sie nur, wie hier geschieht, das Recht der freien Forschung unumwunden anerkennt und den Geist reiner Humanität hochhält. Dem Leser bleibt es anheimgestellt, wie weit er sich die positiven Anschauungen des Verfassers aneignen könne.

D.

Ein wie gütiger Herr nun Gott den Frommen in seinem auserwählten Volke ist, so schrecklich erscheint er gegenüber den Unfrommen als Richter. Nach seiner Gerechtigkeit muss Gott strafen, und da die Zeitlichkeit dazu nicht ausreicht, auch in der Ewigkeit.

Nach der neutestamentlichen Lehre ist Gott der Vater. Der Fortschritt von der alttestamentlichen zu der neutestamentlichen Lehre ist ein großer Fortschritt in der religiösen Entwicklung der Menschheit. Da aber die Entwicklung der Menschheit eine in der Weise kontinuierlich fortschreitende ist, dass das Alte noch eine Zeit lang neben dem Neuen fortbesteht und mit ihm eine derartige Wandlung vorgeht, dass es endlich in dem Neuen völlig aufgeht: so haben in der christlichen Kirche die alttestamentlichen Vorstellungen neben der neutestamentlichen Lehre fortbestanden und ist mit ihnen eine Wandlung vorgegangen — sie sind aber noch nicht völlig in der neutestamentlichen Lehre aufgegangen. So lange dies aber noch nicht geschehen ist, so lange ist die christlich-religiöse Erkenntnis noch nicht eine reine, klare, sondern noch eine mit alttestamentlichen Vorstellungen vermischte und durch sie getrübte christlich-religiöse Erkenntnis.

Gott ist unser Vater; wir sind seine Kinder. Unser Leben in der Zeitlichkeit ist der Übergang Sonderwesen gewordener Wesen von Gottes Wesen, ist der Übergang der Seelen aus der Ewigkeit zur Ewigkeit. Wir sind hier, um erzogen zu werden für die Ewigkeit. In dem göttlichen „Sittengesetz“ sind uns erziehlische Vorschriften für unser Verhalten gegeben. Auf das Zuwiderhandeln gegen diese erziehlischen Vorschriften folgt Strafe; und die Strafe erscheint dem sie Erleidenden oft als eine endlose, so dass schon hieraus sich begreifen lässt, dass man so lange überzeugt sein konnte von einer zu ewiger Höllenqual verdammenden Gerechtigkeit Gottes. Doch ist die Strafe Gottes niemals eine endlose und dient immer zu unserm Heil; und wenn wir über die Strafe murren und dem zürnen, der uns straft, so sind wir unweise wie ein Kind, welches das Heilsame der erziehlischen Strafe nicht begreift. Die Strafen, die Gott als Erzieher der Menschheit auf das Böse folgen lässt, sind zu unserm Heil wie die erziehlischen Vorschriften, die Gott uns als Richtschnur für unser Verhalten gegeben hat. Wenn Gott straft, so straft er nicht als „Richter“, sondern als Erzieher; und was hier nach alttestamentlicher Vorstellung die „Gerechtigkeit“ Gottes ist, darin erkennen wir Gottes erziehlische Weisheit. Nach seiner Weisheit straft Gott aus Liebe. Ja, es ist nicht Gottes „Zorn“, dass wir leiden müssen, sondern seine Liebe. — Um nicht in Stunden des Leidens und der Trübsal an der Liebe des

göttlichen Erziehers irre zu werden, müssen wir erstlich das Verhältnis der Zeitlichkeit zur Ewigkeit im Auge behalten und sodann bedenken, dass nicht alles, was uns trifft, eine Strafe Gottes ist und nach dem Willen Gottes uns trifft. — Wäre es nicht unweise, dem zu zürnen, der uns durch einen augenblicklichen Schmerz von einem schweren Übel befreien will, damit wir wahren Lebensglückes theilhaftig werden können? Das ganze zeitliche Leben aber ist gegenüber der Ewigkeit nur ein Augenblick: der Moment des Überganges aus der Ewigkeit zur Ewigkeit; und wir müssen von dem Übel der Selbstliebe der Seele befreit werden, damit wir der ewigen Seligkeit theilhaftig werden können. Wenn das nun ohne Schmerz für uns nicht möglich ist — haben wir Ursache, darum Gott zu zürnen und an seiner Liebe zu zweifeln? Und wenn wir von unsern Mitmenschen Böses zu erleiden haben, weil sie gleich uns unvollkommen sind in der Erkenntnis und in der Liebe und daher Böses thun, so haben wir keine Ursache, in unsern Mitmenschen Werkzeuge des „Zornes“ und der strafenden „Gerechtigkeit“ Gottes zu sehen, der durch sein erziehliches Wirken die Menschheit nach und nach zu immer größerer Vollkommenheit führen, aber nicht die Menschen zwingen kann, nach seinem Willen zu handeln.

Unter dem fortdauernden erziehlichen Wirken Gottes gelangt die Menschheit zu immer weiterer Vervollkommnung in der religiösen Erkenntnis und in der Liebe, und daher auch in dem — immer mehr vom Bösen sich abwendenden und dem Guten sich zuwendenden — Wollen und Handeln. Wie weit der einzelne Mensch gelangt, das hängt neben der göttlichen Erziehung ab von der menschlichen Erziehung — von der menschlichen Erziehung im weitesten Sinne als alles das, was Menschen — fördernd oder hemmend, zum Guten oder zum Bösen — aufeinander wirken. Der Mensch in seiner religiösen Erkenntnis und in seiner Liebe, in seinem Wollen und Handeln ist ein Product aus drei Factoren: der Selbstliebe der Seele, der göttlichen Erziehung und der menschlichen Erziehung. Käme nun der Mensch im Jenseits vor einen göttlichen Richter, so könnte der den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung in absoluter Klarheit erfassende göttliche Richter kein Verdammungsurtheil über den Menschen aussprechen, weil er den Menschen nicht verantwortlich dafür finden könnte, dass er in der Zeitlichkeit das wurde, was — er werden musste. Ebenso wenig aber, als den Menschen eine Strafe treffen könnte für das Böse, das er in der Zeitlichkeit gewollt und gethan, ebenso wenig könnte er einen Lohn empfangen für das Gute, das er

in der Zeitlichkeit wollte und vollbrachte, weil Gott selber dieses Gute wirkte, indem er durch sein erziehliches Wirken den Willen des Menschen auf das Gute hinlenkte. Der Mensch musste, soweit sein Wesen durch die Selbstliebe der Seele widergöttlich war, das Böse wollen und, soweit er das Gewollte zu vollbringen vermochte, das Böse thun; und er musste, soweit durch das erziehliche Wirken Gottes das ursprüngliche göttliche Wesen der Seele wieder hergestellt war, das Gute wollen und, soweit er das Gewollte zu vollbringen vermochte, das Gute thun, wie Gott selber seinem Wesen nach das Gute thun muss und nicht das Böse thun kann. Diese aus dem Wesen Gottes hervorgehende Nothwendigkeit, das Gute zu thun, ist die Freiheit Gottes; und zu eben dieser Freiheit will Gott durch sein erziehliches Wirken uns führen. Und wir werden in der Ewigkeit zu eben dieser Freiheit gelangen und werden in der Ewigkeit absolut gut sein wie Gott.

Weder Strafe noch Lohn werden wir in jenem Leben empfangen. Wir werden der ewigen Seligkeit theilhaftig werden, doch nicht als eines Lohnes, sondern als des himmlischen Erbes, zu welchem wir als Kinder Gottes berufen sind.

Nicht der Mensch kommt in die Ewigkeit, sondern die Seele. Der Mensch ist eine vergängliche Erscheinung, die zeitliche Realität hat; aber diese Realität ist keine Realität für die Ewigkeit. Der Mensch ist eine vergängliche Erscheinung, hervorgegangen aus einer gewissen, uns nicht weiter begreiflichen Beziehung, in welche nach dem Willen Gottes die Seele zu seiner Schöpfung trat — zum Zwecke der Rückwandlung des durch die Trennung der Seele von und aus der Gottheit widergöttlich gewordenen Liebens der Seele zu wahrer Liebe, göttlicher Liebe. Ob nun das Leben des Menschen hundert Jahre währt oder einen Tag, oder ob es gar nicht dazu kommt, dass „der Mensch das Licht der Welt erblickt“ — niemals ist das zeitliche Dasein zwecklos gewesen. Zum Abschluss kommt die Rückwandlung der Selbstliebe der Seele zur Liebe niemals in der Zeitlichkeit; immer jedoch hat diese Rückwandlung in der Zeitlichkeit begonnen und kommt in der Ewigkeit zum Abschluss. — Wir gehen entgegen der ewigen Seligkeit in der ewigen Gemeinschaft mit Gott. Schon in diesem Leben stehen wir nicht nur durch unsere Beziehung zur Schöpfung Gottes in einer gewissen Beziehung zum Schöpfer selbst, sondern auch durch den heiligen Geist in einer gewissen, in einer mittelbaren Gemeinschaft mit Gott; und daher kommt es, dass schon wir Menschen uns Gott so nahe fühlen können, dass wir mit dem Apostel Paulus sagen können: In ihm leben, weben und sind wir. Nach diesem

Leben aber treten wir Seelen in eine unmittelbare Gemeinschaft mit Gott. Das erziehlche Wirken des „heiligen Geistes“, der dritten Person der Gottheit, wird dann fortgesetzt durch ein erziehlches Wirken „Gottes des Sohnes“, der zweiten Person der Gottheit; und darauf weist auch die „Höllenfahrt Jesu Christi“ hin. Was in der Zeitlichkeit die mittelbar auf uns Menschen wirkende Liebe Gottes nicht vermochte, das wird in der Ewigkeit die unmittelbar auf uns Seelen wirkende Liebe Gottes vermögen. In der Ewigkeit, wo wir schauen werden, was wir in der Zeitlichkeit nicht zu schauen vermochten, wo wir erkennen werden, was wir in der Zeitlichkeit nicht zu erkennen vermochten, wird durch die Liebe Gottes unsere Liebe vollkommen wie die Liebe Gottes. Und so werden wir endlich zur vollkommenen Gemeinschaft mit Gott, dem dreieinigen Gott gelangen, und das wird zugleich das Ende des Daseins der Menschheit sein. Nicht ein „Jüngstes Gericht“ wird auf das Ende des Daseins der Menschheit folgen, sondern die ewige Seligkeit aller Wesen von Gottes Wesen. Das ist der letzte und höchste Zweck des erziehlchen Wirkens Gottes, das ist das Endziel des Daseins der Menschheit.

II.

Die Zeit, da man noch glauben konnte, was man glauben sollte, und das, was man glauben sollte, noch so auffassen konnte wie man es auffassen sollte — die Zeit des Autoritätsglaubens geht zu Ende. Das moderne Denken verlangt Ausgleichung, Versöhnung zwischen Glauben und Wissen. Es ist nun möglich, auf dem Wege der Beobachtung — also auf demselben Wege, auf dem man auch sonst zu Erkenntnissen zu gelangen vermag — durch vorurteilsfreies, klares und consequentes Denken dahin zu gelangen, dass man weiß, dass die Seele dreieinig ist; und wozu man von hier aus durch klares und coequentes Denken weiter zu gelangen vermag, auch das ist Wissen. Da aber bei diesem Wissen es sich um etwas handelt, das nicht Gegenstand sinnlicher Wahrnehmung ist, „das man nicht siehet“ — indem weder Gott, noch die Seele als Wesen von Gottes Wesen, noch die Welt ihrem Wesen nach als ewige Schöpferidee Gottes sinnlich wahrnehmbar ist — so darf man nach wie vor vom Glauben sprechen. So kann man zu einem Glauben gelangen, das zugleich Wissen ist und nicht zu irgendwelchem anderen Wissen in Widerspruch steht; und aus diesem Glauben als Für-wahr-halten, das zugleich Wissen ist, geht der Glaube als Hingabe an Gott hervor.

Dem modernen Denker ist es nicht möglich, die geoffenbarte

Wahrheit in der überlieferten — apostolischen — Auffassung zu glauben. Ist denn aber die Auffassung der geoffenbarten Wahrheit seitens der heutigen Gläubigen noch die apostolische Auffassung?

Die christliche Kirche ist nicht stehen geblieben in der religiösen Erkenntnis. Einen solchen Stillstand gibt es nicht, sondern — entweder Fortschritt oder Rückschritt. Auf dem Wege des Rückschritts aber gelangt man nicht zurück auf den Standpunkt der Apostel, wie überhaupt nicht zu wahrer Gläubigkeit. Wozu man auf diesem Wege gelangt, das ist: bloße äußerliche Kirchlichkeit — Selbsttäuschung, indem man meint, ein wahrhaft Gläubiger zu sein, und es doch nicht ist — Heuchelei — Fanatismus. Wäre nun die christliche Kirche nicht fortgeschritten in der religiösen Erkenntnis, so gäbe es keine wahrhaft gläubigen Christen mehr; es gibt aber noch wahrhaft gläubige Christen. Die christliche Kirche ist fortgeschritten in der religiösen Erkenntnis, indem man immer weiter eindringt in das Verständnis der biblischen, insbesondere der neutestamentlichen Lehre und so zum Begriff der Dreieinigkeit Gottes gelangte. Und man forschte immer weiter in der Bibel, ausgehend von der Überzeugung, dass alle religiösen Lehren wie des neuen, so des alten Testaments ewige Wahrheit seien. So entstanden die verschiedenen christlichen Glaubensbekenntnisse. In allen diesen Glaubensbekenntnissen finden wir neben der neutestamentlichen Lehre, dass Gott die Liebe ist — und das ist etwas anderes als die alttestamentliche Lehre, dass Gott seinen Frommen und Auserwählten ein gütiger, liebevoller Herr ist — in allen diesen Glaubensbekenntnissen finden wir neben der neutestamentlichen Lehre von der Liebe Gottes die alttestamentliche Lehre von einer zu ewiger Hölle qual verdammenden Gerechtigkeit Gottes, neben der neutestamentlichen Lehre, dass Gott unser Vater ist, die alttestamentliche Lehre, dass Gott unser Richter ist u. s. w. Solange aber noch in den christlichen Glaubensbekenntnissen so diese alttestamentlichen Vorstellungen neben den neutestamentlichen hergehen, und solange die Gläubigen in diesen Glaubensbekenntnissen noch den wirklichen Ausdruck ihrer eigenen religiösen Überzeugung finden — solange ist ihre Auffassung der geoffenbarten Wahrheit im wesentlichen noch die apostolische Auffassung.

Was man bisher noch zu glauben vermochte, kann der auch in religiösen Dingen moderne Denker nicht mehr glauben, weil er selbstständiger und klarer denkt als die bisherigen Gläubigen. Es gibt Denker, die sonst durchaus selbstständige und klare moderne Denker sind, die aber die Überzeugung haben, dass sie in religiösen Fragen

sich der Autorität des Bibelwortes unterordnen müssen, die daher sich dieser Autorität unterordnen wollen, und die dies noch können, indem — die geoffenbarte Wahrheit auf ihre Phantasie noch in solcher Weise zu wirken vermag, dass dadurch ihr sonst klares, modernes Denken nach dieser Seite hin getrübt wird, so dass — sie noch glauben können. Diese 'sonst modernen Denker sind in religiöser Hinsicht noch nicht moderne Denker. Der auch in religiöser Hinsicht moderne Denker will in religiösen Dingen sich seine volle Selbstständigkeit wahren und kann nicht glauben, weil die geoffenbarte Wahrheit weder auf seine Phantasie noch so zu wirken vermag, wie sie in der nun zu Ende gehenden Entwicklungsperiode der christlichen Kirche auf die Phantasie zu wirken vermochte, noch auf sein Gemüth so zu wirken vermag, wie sie in der Kindheit der christlichen Kirche auf das Gemüth zu wirken vermochte, und wie sie noch heute und immer auf das Gemüth des Kindes zu wirken vermag. — Es ist mit den intellectuellen Zweifeln des modernen Denkers anders als mit denen der bisherigen Gläubigen; denn die intellectuellen Zweifel der bisherigen Gläubigen richteten sich nur gegen die Auslegung des Bibelwortes, die intellectuellen Zweifel des modernen Denkers aber richten sich gegen das Bibelwort selbst. Der zweifelnde und leugnende moderne Denker kann nur auf einem Wege, auf dem er selbstständig und klar, wie sonst, denken kann, zu der Überzeugung gelangen — zwar nicht, dass die Bibel schlechthin „Gottes Wort“ sei und daher alle religiösen Lehren derselben ewige Wahrheit seien, aber zu der Überzeugung — dass die Bibel geoffenbarte Wahrheit enthält. Ist er aber zu dieser Überzeugung gelangt, so wird auch seine Phantasie und sein Gemüth sich der geoffenbarten Wahrheit zuwenden, und er wird diese dann vollkommener erfassen als die bisherigen Gläubigen.

So weit man durch eine von der Voraussetzung, dass alle religiösen Lehren der Bibel ewige Wahrheit seien, ausgehende Bibelforschung in der religiösen Erkenntnis zu gelangen vermochte, so weit ist man bereits gelangt; und nicht blos durch die Bibelforschung Nichtgläubiger, sondern auch durch die Bibelforschung Gläubiger ist die Unhaltbarkeit der bisherigen Auffassung der geoffenbarten Wahrheit dargethan. Oder kann nicht diese Auffassung sogar dem seinen geistlichen Autoritäten folgenden gläubigen Laien zweifelhaft werden, wenn er sieht, wie die verschiedenen Autoritäten bei ihrem Forschen z. B. über die „göttliche Gnadenwahl“ zu so verschiedenen, einander widersprechenden Ergebnissen kommen? Welcher von den Autoritäten soll denn nun der gläubige Laie folgen? Oder ist die Frage über die

„göttliche Gnadenwahl“ in der bisherigen christlichen Religionslehre eine Frage, welche dem gläubigen Laien gleichgiltig sein könnte und ihn nichts angehe? Sollte man nach einem nunmehr fast tausendjährigen Forschen wirklich noch immer nicht zu einer endgiltigen Entscheidung über diese Frage gekommen sein, wenn — die solchem Forschen zugrunde liegende Voraussetzung richtig wäre? — Mögen aber die gläubigen Schriftgelehrten in der bisherigen Weise auch noch weiter forschen, mögen sie noch weitere gelehrte Forschungen anstellen über eine „göttliche Gnadenwahl“, die es nicht gibt, und über noch manches andere, das es nicht gibt — die Zeit, der solches Forschen gemäß war, geht zu Ende.

Es hat freilich zu allen Zeiten der christlichen Kirche religiöse Zweifel gegeben, nicht nur Schwachheits- und Sündhaftigkeitszweifel, sondern auch solche Zweifel, die dem Fortschritt in der religiösen Erkenntnis dienen: intellectuelle Zweifel. Auch hat es schon früher solche Zweifler und Leugner gegeben, wie es die heutigen auch in religiöser Hinsicht modernen Denker sind. Wie der einzelne Mensch auf den verschiedenen Stufen seiner geistigen Entwicklung, auch schon als Kind, wol hier und da auf Gedanken kommt, die über den derzeitigen Entwicklungsstandpunkt hinausgehen, in denen sich eine Selbstständigkeit im Denken zeigt, wie sie sonst erst einem späteren Entwicklungsstandpunkte eigen ist — so hat es in den verschiedenen Entwicklungsperioden der christlichen Kirche hier und da Denker gegeben, die ihre Zeit überragten, deren Denken auch über religiöse Dinge bereits eine Selbstständigkeit zeigte, wie sie sonst jener Zeit noch nicht eigen war, sondern erst einer späteren Zeit eigen werden konnte. Wodurch sich nun unsere Zeit von allen früheren Zeiten der christlichen Kirche unterscheidet, das ist der Umstand, dass heute nicht bloß auf den höheren und höchsten, sondern auf allen Bildungsstufen die intellectuellen religiösen Zweifel immer allgemeiner werden, indem die Selbstständigkeit, die früher sich nur als Sondergut Einzelner zeigte, jetzt immer mehr Gemeingut Aller wird.

Alle Religionen stehen in einem gewissen Zusammenhange; alle die verschiedenen Religionen sind nur verschiedene Stufen in der religiösen Erkenntnis der Menschheit; alle die verschiedenen einzelnen Kirchen bilden zusammen eine Kirche, welche die ganze Menschheit umfaßt. — Die jüdische Religion ist die Vorstufe der christlichen. Daher musste die christliche Lehre zunächst an die alttestamentliche angeknüpft werden, wie in jeder Lehre das Neue, bisher Unbekannte an das Alte, bereits Bekannte angeknüpft werden muss, um — ver-

standen werden zu können. Man hat nun aber gemeint, dass für alle Zeiten die religiösen Lehren des alten Testaments ihre Geltung behalten müssten neben der christlichen Lehre, und hat demgemäß in der Bibel geforscht. Diese Art der Bibelforschung ist zeitgemäß und nothwendig gewesen für den Übergang von der alttestamentlichen Lehre zu rein christlicher Erkenntnis; und die ganze bisherige Zeit der christlichen Kirche, die ganze Zeit des Autoritätsglaubens war nur dieser Übergang. Die christliche Kirche aber bleibt nicht auf diesem Übergange; sie ist jetzt im Begriff, auf die höhere Stufe religiöser Erkenntnis zu gelangen, die zugleich die höchste Stufe in der religiösen Erkenntnis der Menschheit ist. Diese höchste Stufe religiöser Erkenntnis ist auch die höchste Stufe der Selbstständigkeit und Freiheit in religiösen Dingen. Der Gläubige der neuen Zeit ist vollkommen selbstständig und frei nicht bloß gegenüber den alttestamentlichen Lehren, sondern auch gegenüber den Lehren der Apostel. Er weiß, dass es nicht neben der ewigen Seligkeit eine ewige Verdammnis gibt, sondern alle Seelen als Wesen von Gottes Wesen der ewigen Seligkeit theilhaftig werden. Und diese christlich-religiöse Erkenntnis ist auch beseligender als die bisherige. Oder kann es für einen Gläubigen beseligender sein, neben dem Himmel für Gläubige sich eine Hölle für Nichtgläubige zu denken?

III.

Nun müssen wir aber sagen, dass die Lehre der Apostel übereinstimmt mit der Lehre Jesu Christi selbst; denn obschon die Apostel, solange Jesus Christus bei ihnen weilte, ihn nur unvollkommen verstanden, so haben wir doch keine Ursache, daran zu zweifeln, dass sie nach seinem Scheiden unter dem fortdauernden Wirken des heiligen Geistes zu einem so vollkommenen Verständnis der Lehre Jesu Christi gelangt sind, dass sie in ihrer Lehre die Lehre Jesu Christi wiedergeben vermochten und — da die Wahrhaftigkeit der Apostel uns ebensowenig zweifelhaft ist — wiedergegeben haben. Müssen wir nun aber nicht glauben, was Jesus Christus — der „wahrhaftige Gott“ — gelehrt hat? Und hat nicht er selber gefordert, dass man glaube?

Können wir der kirchlichen Lehre, dass Jesus Christus wahrhaftiger Gott und wahrhaftiger Mensch ist, zustimmen?

Wie wir in der Zeitlichkeit, als Wesen der Zeitlichkeit nicht Seele sind, sondern Mensch, so war Jesus Christus nicht die zweite Person der Gottheit, nicht „wahrhaftiger Gott“; aber — wir können

auch nicht sagen, dass er „wahrhaftiger Mensch“ war. Wie wir Menschen eine vergängliche Erscheinung sind, so war auch Jesus Christus eine vergängliche Erscheinung; wie aber hinter der vergänglichen Erscheinung Mensch die unvergängliche Seele steht, so hat hinter der vergänglichen Erscheinung Jesus Christus die zweite Person der Gottheit gestanden. Die zweite Person der Gottheit war, während Jesus Christus war; sie war, wie denn sie von Ewigkeit zu Ewigkeit ist. Die zweite Person der Gottheit ist, aber Jesus Christus ist nicht mehr, auch nicht in „verklärtem“ Leibe, wie auch kein Mensch nach dem Tode mehr ist, noch jemals in verklärtem Leibe wieder sein wird, da nicht aus dem zeitlichen Leibe ein ewiger Leib, nicht aus dem Zeitlichkeitswesen das Ewigkeitswesen hervorgeht, sondern — während das Zeitlichkeitswesen schwindet, für immer schwindet, das Ewigkeitswesen bleibt. — Wir Wesen der Zeitlichkeit möchten gar gern einen Blick thun in die Ewigkeit, und da wir das nicht können, so machen wir uns doch gern ein Bild von den Wesen der Ewigkeit und denken sie uns unter dem menschlichen Bilde, das, in seiner Vollkommenheit gedacht, wie es in keinem Menschen zur vollen Erscheinung gelangt, ja für uns das vollkommenste Bild ist. Und je weniger wir klar und bestimmt das Zeitlichkeitswesen Mensch und das Ewigkeitswesen Seele unterscheiden, unsomehr fassen wir Leib und Seele als für immer zusammengehörig auf und denken uns die Erscheinung Mensch im Jenseits in „verklärtem Leibe“ wiederstehend.

Jesus Christus war sittlich vollkommen — wie kein Mensch es ist, noch sein kann, und daher auch niemals ein Mensch es sein wird — er war sittlich vollkommen, weil er vollkommen war in der Liebe, wie kein Mensch es ist, noch sein kann, und daher auch niemals ein Mensch es sein wird. Jesus Christus war vollkommen in der Liebe und daher sittlich vollkommen, weil hinter der Erscheinung Jesus Christus die zweite Person der Gottheit stand, mit welcher keine Wandlung vorgegangen, wie sie vorgegangen ist mit der aus der Gottheit hervorgegangenen, Sonderwesen gewordenen Seele; und Jesus Christus konnte sittlich vollkommen bleiben, weil keine Selbstliebe der Seele ihn zum Bösen trieb.

Wir können der kirchlichen Lehre, dass Jesus Christus wahrhaftiger Gott und wahrhaftiger Mensch ist, nicht zustimmen. Jesus Christus ist nicht, sondern war; und er war nicht wahrhaftiger Gott und wahrhaftiger Mensch, sondern — der „Eingeborne Sohn“ Gottes.

Gott ist die Liebe; wir sind Kinder Eines Vaters im Himmel. Das ist ewige durch Jesum Christum uns geoffenbarte Wahrheit. Diese ewige Wahrheit ist freilich nicht ewige Wahrheit in absoluter Vollkommenheit, nicht absolute Wahrheit. Zu absoluter Wahrheit zu gelangen, ist uns Menschen nicht möglich. Denn nur von Gott selbst unmittelbar könnten wir absolute Wahrheit empfangen; Gott kann aber nicht zu uns Menschen in unmittelbare Beziehung treten, und wenn er es könnte, so könnten wir doch nicht die absolute Wahrheit fassen; sie würde uns völlig unverständlich sein und bleiben. Gott könnte nur absolute Wahrheit lehren, und wäre Jesus Christus „wahrhaftiger Gott“ gewesen, so hätte er absolute Wahrheit verkündet; das aber hätte der Menschheit nichts genützt. — Durch Jesum Christum ist uns ewige Wahrheit über das Wesen Gottes und unser selbst in solcher Weise geoffenbart worden, wie solche Wahrheit von uns Menschen erfasst werden kann, und wie sie von der Menschheit in ihrer Fortbildung unter dem fortdauernden Wirken des heiligen Geistes immer vollkommener erfasst werden kann. Das menschlich vollkommenste Erfassen dieser Wahrheit erfordert die Fortbildung der Menschheit durch alle Zeiten hindurch bis ans Ende der Menschheit. Solche Wahrheit konnte Jesus Christus der Menschheit verkünden, weil er nicht „wahrhaftiger Mensch“ war, indem hinter der Erscheinung Jesus Christus nicht eine Seele als Wesen von Gottes Wesen stand, sondern die zweite Person der Gottheit selbst, von der die geoffenbarte ewige Wahrheit ausgegangen ist. — Jesus Christus musste so lehren, dass seine Lehre verstanden, erfasst, geglaubt werden konnte. Hätte er die durch ihn geoffenbarte Wahrheit in menschlich vollkommenster Auffassung lehren wollen, so wäre seine Lehre unverständlich gewesen und geliebt und hätte nicht geglaubt werden können.

Um die christliche Kirche gründen zu können, musste Jesus Christus im Anschluss an die alttestamentliche Lehre so lehren, wie er gelehrt hat; und um in vollkommener Wahrhaftigkeit so lehren zu können, musste er gleich uns Menschen den Gesetzen der Menschheitsentwicklung unterworfen sein, und musste er aufwachsen in den alttestamentlichen religiösen Anschauungen. „Er erniedrigte sich“, sagt die Bibel. Ja, er erniedrigte sich; und wie sehr er sich erniedrigte, können wir nur ahnend erfassen, weil wir die ewige Herrlichkeit Gottes und daher den Unterschied zwischen dieser Herrlichkeit und der mit der „Menschwerdung Jesu Christi“ verbundenen Erniedrigung nur ahnend erfassen können. Je vollkommener wir aber diese Erniedrigung zu erfassen vermögen, um so vollkommener vermögen wir die unendliche Liebe

Gottes zu erfassen, die zur „Menschwerdung Jesu Christi“ führte. — Jesus Christus musste, um in vollkommener Wahrhaftigkeit die durch ihn geoffenbarte ewige Wahrheit in solcher Auffassung lehren zu können, in welcher allein sie verstanden, erfasst und geglaubt werden konnte, selber diese Wahrheit in dieser Weise auffassen. Das thut aber seiner Hoheit in unsern Augen keinen Abbruch. Er war doch mehr als bloß der vollkommenste Mensch, der je auf Erden wandelte. Er war der Eingeborne Sohn Gottes und als solcher vollkommen in der Liebe und daher sittlich vollkommen. Er brauchte nicht erst, wie wir Menschen, vollkommener zu werden im Auffassen der durch ihn geoffenbarten ewigen Wahrheit, um vollkommener zu werden in wahrer Liebe und in wahrer Sittlichkeit. Seine Vollkommenheit in wahrer Liebe und in wahrer Sittlichkeit war unabhängig von seinem Auffassen der ewigen Wahrheit, weil er nicht „wahrhafter Mensch“ war. — Wir müssen also in der Lehre Jesu Christi die über das Wesen Gottes und unser selbst uns geoffenbarte ewige Wahrheit unterscheiden von allem, was Jesus Christus sonst noch gelehrt hat. Diejenigen, welche in Jesu Christo Gott und Mensch unterscheiden, brauchen nur dasselbe auch in Bezug auf seine Lehre zu thun, indem sie sagen: Jesus Christus hat als Gott gelehrt, dass Gott die Liebe ist und wir Kinder Eines Vaters im Himmel sind; was er sonst noch gelehrt hat, das hat er als Mensch gelehrt. Dass Gott die Liebe ist und wir Kinder Eines Vaters im Himmel sind, das ist ewige Wahrheit, die zu allen Zeiten von gläubigen Christen geglaubt worden ist und geglaubt werden wird. Was Jesus Christus sonst noch gelehrt hat, ist nur insoweit Wahrheit, als es von den Gläubigen neben der geoffenbarten ewigen Wahrheit noch als Wahrheit anerkannt werden kann.

Jesu Christus hat freilich gefordert, dass man glaube. Er musste das fordern, um — die christliche Kirche gründen zu können. Das Kind muss zunächst auf Autorität hin glauben, was ihm gelehrt wird, damit in ihm der Grund gelegt werden kann zu weiterer Erkenntnis; und wie schon ein menschlicher Erzieher mit Recht von seinem Zöglinge fordert, dass dieser ihm glaube, so hat der Eingeborne Sohn Gottes mit vollkommenstem Rechte dasselbe gefordert von der in ihrer Kindheit ihm gegenüberstehenden christlichen Kirche. — Diese Forderung Jesu Christi bezog sich zunächst allerdings nicht bloß auf die durch ihn geoffenbarte ewige Wahrheit selbst, sondern zugleich auch auf die Auffassung, in welcher diese Wahrheit im Anschluss an die alttestamentliche Lehre zunächst gelehrt werden musste. Die Auf-

fassung der geoffenbarten Wahrheit konnte aber nicht und sollte nicht für immer dieselbe bleiben; und sie ist nicht unverändert dieselbe geblieben, obschon wir sagen müssen, dass sie im wesentlichen noch die apostolische Auffassung ist. Die christliche Kirche soll in der Wahrheit bleiben; um aber in der Wahrheit bleiben zu können, muss sie fortschreiten in der Erkenntnis der Wahrheit. Durch Offenbarung ewiger, von der zweiten Person der Gottheit ausgegangener Wahrheit über das Wesen Gottes und unser selbst hat Jesus Christus die christliche Kirche gegründet; und was so begonnen war, sollte weiter fortgeführt werden durch den heiligen Geist, unter dessen fortdauerndem Wirken die christliche Kirche endlich zu einer nicht mehr durch alttestamentliche Vorstellungen getrüben Erkenntnis der geoffenbarten Wahrheit, zu einer rein christlichen Erkenntnis gelangen sollte. — Wenn Jesus Christus heute unter uns erschiene, so würde er nicht fordern, dass wir die geoffenbarte Wahrheit in der früheren und bisherigen Auffassung noch ferner glauben. Er würde nicht Unmögliches von uns fordern, wie er auch von der in ihrer Kindheit ihm gegenüberstehenden christlichen Kirche nichts Unmögliches forderte; er würde die durch ihn geoffenbarte ewige Wahrheit uns in zeitgemäßer Auffassung lehren, wie er sie damals in zeitgemäßer Auffassung lehrte. Wir brauchen nicht mehr alles zu glauben, was man früher und bisher glaubte, weil wir nicht mehr alles glauben können, was man früher und bisher glauben konnte. Die christliche Kirche soll zu einer Auffassung der geoffenbarten ewigen Wahrheit gelangen, die vollkommener ist als die frühere und bisherige Auffassung; sie soll vollkommener werden in der religiösen Erkenntnis und dadurch in wahrer Liebe und soll zu vollkommenerer Freiheit gelangen und zu vollkommenerer Glückseligkeit.

IV.

Es mag für diejenigen, welche die geoffenbarte ewige Wahrheit in der überlieferten Auffassung bisher noch zu glauben vermochten, wol nicht leicht sein, den Schritt vorwärts zu thun zu zeitgemäßer Auffassung, da sie sich an die bisherige Auffassung gewöhnt haben und in dieser ihre Befriedigung und — sofern sie an sich selbst, die Gläubigen, dachten und an die den Gläubigen verheißene ewige Seligkeit und nicht an die einer ewigen Verdammnis, einer endlosen Höllequal entgegengehenden Ungläubigen, ja, insofern sogar — ihre Beseeligung fanden. Es war zeitgemäß, auf Grund der Lehre der Apostel und Jesu Christi selbst bisher nicht bloß an eine ewige Seligkeit,

sondern auch an eine ewige Verdammnis zu glauben; es war zeitgemäß, bisher ein Vergehen gegen die Autorität Jesu Christi darin zu finden, wenn man nicht alles, was er gelehrt, für ewige Wahrheit hielt. Doch es ist jetzt anders, da man jetzt in aller Selbstständigkeit und Freiheit zu solcher Erkenntnis der über das Wesen Gottes und unser selbst uns geoffenbarten ewigen Wahrheit und dadurch zu solcher Liebe zu Gott und den Mitmenschen zu gelangen vermag, dass man nicht mehr neben dieser Liebe noch der Furcht vor einer zu ewiger Hölle qual verdammenden Gerechtigkeit Gottes bedarf, um — unter dem Beistande des heiligen Geistes auf dem rechten Wege bleiben zu können. Wir vergehen uns nicht gegen die Autorität Jesu Christi, wenn wir von seiner Lehre außer der geoffenbarten ewigen Wahrheit nur noch das glauben, was zu dieser Wahrheit für unser Denken nicht in Widerspruch steht, was wir also noch glauben können. Mehr, als uns möglich ist, können wol Menschen von uns verlangen, aber nicht Gott, und mehr wird von uns auch nicht verlangt durch die Forderung Jesu Christi, dass man glaube; denn nur das, was wir von seiner Lehre aus voller Überzeugung glauben, nur das ist wirklich Glauben, und nur das kann zu unserm Heile dienen — und die Forderung Jesu Christi, dass man glaube, ist für uns nur ein Hinweis auf das, was zu unserm Heile dient.

Wir brauchen also nicht zu besorgen, Jesus Christus werde dereinst Rechenschaft dafür fordern, dass wir von seiner Lehre nur das glaubten, was wir glauben konnten — wie denn überhaupt nicht wir Jesum Christum in der Ewigkeit finden werden. — Dies Wort muss zunächst wol verletzend sein für das religiöse Gefühl derer, welche bisher noch an eine „Auferstehung des Fleisches“ zu glauben vermochten und ihre Beseligung fanden in dem Gedanken, in jenem Leben die Menschen, welche ihnen in diesem Leben nahe standen, „in verklärtem Leibe“ wiederzufinden, und so auch Jesum Christum in der Ewigkeit zu finden. Wenn wir nun auch nicht die Menschen, die uns hier nahe standen, dort in „verklärtem Leibe“ wiederfinden werden, so doch die Seelen; und wir Seelen werden in der Gemeinschaft der Seelen vollkommen selig sein und — keine Freuden des zeitlichen Lebens vermissen. Das zeitliche Leben wird hinter uns liegen wie ein Traum, von dem — man nichts weiß; und wie könnte es anders sein, da ja die Rückerinnerung an das zeitliche Leben und also auch an das Böse, das wir in diesem Leben begingen — wie auch immer wir über dieses Böse denken würden, doch — wahrlich nicht unsere Seligkeit erhöhen, sondern nur vermindern könnte. Und wenn

wir auch nicht Jesum Christum in der Ewigkeit finden werden, so doch Gott, der „seinen Eingebornen Sohn sandte“ — wenn auch nicht Jesum Christum und seine Liebe, so doch die zweite Person der Gottheit und ihre Liebe, Gott und seine unendliche Liebe, die zur „Menschwerdung Jesu Christi“ führte.

Zu zeitgemäßer christlich-religiöser Erkenntnis zu gelangen, kann für bisherige Zweifler und Leugner ebensowenig leicht sein, als für bisherige Gläubige. Wie diese sich an die überlieferte Auffassung der geoffenbarten Wahrheit gewöhnt haben und in derselben ihre Befriedigung und Beseligung fanden, so haben die Zweifler und Leugner sich an ihr Zweifeln und Leugnen gewöhnt und finden in demselben ihre Befriedigung, indem sie ihren Stolz darein setzen, solche Denker zu sein, dass sie nicht mehr glauben können, was andere noch zu glauben vermögen. Von den Zweiflern und Leugnern haben die einen sich ganz hineingelebt in den Gedanken, dass es dem Menschen schlechterdings unmöglich sei, zu einer Erkenntnis über das Wesen Gottes, der Welt und seiner selbst zu gelangen, und daher jedes menschliche Bemühen um solche Erkenntnis durchaus vergeblich sei — während andere Zweifler und Leugner ihr Heil auch in religiöser Hinsicht von der menschlichen Wissenschaft erwarten.

Durch die moderne Naturwissenschaft ist heute ja so manches möglich, was man früher für absolut unmöglich würde gehalten haben; warum sollte nicht durch sie uns auch noch möglich werden, was heute von vielen für unmöglich gehalten wird, und was durch die Philosophie uns nicht möglich geworden ist? Warum sollte die moderne naturwissenschaftliche Forschung, die durch ihre bisherigen Ergebnisse der Menschheit bereits so große Dienste geleistet hat, nicht auch noch in religiöser Hinsicht der Menschheit einen großen Dienst leisten, indem sie zu einem solchen Ergebnisse gelangt, zu einem Wissen führt, das vollen Ersatz bietet für den nicht wegzuleugnenden Nutzen des bisherigen, nun im Absterben begriffenen religiösen Glaubens? Wir sind durch die Naturforschung bereits zu ewigen Wahrheiten gelangt; denn jedes erforschte Naturgesetz ist eine Wahrheit, und da die Naturgesetze ewig sind, so haben wir in den erforschten Naturgesetzen ewige Wahrheiten. Warum sollten wir nun durch die Naturforschung nicht auch zu solcher ewigen Wahrheit gelangen können, in der wir Aufschluss fänden über das Wesen der Welt und also auch unser selbst als eines Theiles der Welt, und wodurch uns auch sichere Schlüsse möglich würden in Bezug auf das Wesen Gottes, falls wir von einem außerweltlichen Gott zu sprechen hätten?

So denken wol Zweifler und Leugner, die auch in religiöser Hinsicht das Heil der Menschheit von der modernen Naturwissenschaft erwarten. Aber woher wissen wir denn, dass die Naturgesetze ewig sind? Kann nicht die Weltentwicklung weiterhin einen solchen Gang nehmen, dass — wenn vielleicht auch erst nach Millionen von Jahren, falls es dann noch Naturforscher gäbe, diese aus den von ihnen beobachteten Erscheinungen im Leben der Natur ganz andere Naturgesetze construiren, ganz andere Naturgesetze entdecken würden? Ewige Wahrheiten gibt es nur über das Ewige. Die Welt ist ihrem Wesen nach ewig; aber das Ewige und also auch die Welt ihrem Wesen nach ist nicht Gegenstand menschlicher Beobachtung. Die Naturforschung hat es immer nur mit vergänglichen Erscheinungen im Leben der Natur zu thun, durch deren Beobachtung zeitliche, aber nicht ewige Wahrheiten gewonnen werden können. Was die Welt ihrem Wesen nach ist, ist der Menschheit geoffenbart worden; und der Gläubige vermag, was die Welt ihrem Wesen nach ist, ahnend zu erfassen. Gott offenbart sich in der Natur — d. h. der Gläubige vermag etwas vom Wesen des Schöpfers in der Schöpfung zu erkennen, d. i. ahnend zu erfassen. Der Naturforscher kann, weil er einen vollkommeneren Einblick in die Wunder der Welt hat als der Laie — wenn er ein gläubiger Naturforscher ist, in vollkommenerer Weise als der Laie erkennen, was sich vom Wesen des Schöpfers in der Schöpfung erkennen lässt. So kann die Naturforschung freilich auch in religiöser Hinsicht den Menschen nützen; aber sie kann nicht aus Nichtgläubigen Gläubige machen. Die Naturwissenschaft vermag ebensowenig zweifelnde und leugnende moderne Denker mit der geoffenbarten ewigen Wahrheit zu versöhnen, als sie die Menschheit zu anderweitiger religiöser Erkenntnis führen kann. Ihr Heil in religiöser Hinsicht findet die Menschheit nur in Offenbarungen Gottes; und die höchsten Offenbarungen Gottes finden wir in der Bibel.

Der Mensch kann nicht „aus eigener Vernunft noch Kraft“ zu religiöser Erkenntnis gelangen; er bedarf hierzu der Hilfe des heiligen Geistes, der von Anbeginn der Menschheit bis ans Ende derselben an den Menschenseelen wirkt. Der heilige Geist kann uns aber seine Hilfe nicht aufzwingen, auch wenn er es wollte; die Macht Gottes hat hier ihre Grenze an unserm Willen. Solange der auch in religiöser Hinsicht moderne Denker noch ein Zweifler und Leugner ist, solange er noch als solcher mit seinem ganzen Denken, Sinnen und Trachten nur auf das Zeitliche gerichtet ist, oder wenn er auch gegen das Ewige nicht gleichgiltig ist und auch nach ewiger Wahrheit

strebt, so doch in diesem Streben die Hilfe des heiligen Geistes von sich weist — solange kann der heilige Geist nicht auf ihn erleuchtend wirken. Damit der heilige Geist auf den auch in religiöser Hinsicht modernen Denker erleuchtend wirken kann, muss diesem vor allem erst sein Zweifeln und die vermeinte Zulänglichkeit seiner eigenen Kraft, um zu ewiger Wahrheit zu gelangen, wenigstens zweifelhaft geworden sein; und wenn er dann göttlichen Beistand sucht, um zu ewiger Wahrheit zu gelangen, so wird er göttlichen Beistand finden und durch ihn zu ewiger Wahrheit gelangen. Er wird dann als gläubiger moderner Denker zu einer solchen religiösen Erkenntnis gelangen, wie sie bisherigen Gläubigen nicht möglich war; er wird immer weiter fortschreiten in seiner religiösen Erkenntnis, und wenn er in dem erleuchtenden Wirken des heiligen Geistes auch nicht eine derartige göttliche Inspiration finden wird, durch welche des Menschen religiöse Gedanken aufhören, seine eigenen Gedanken zu sein, so wird er doch überzeugt sein, dass er ohne die Hilfe des heiligen Geistes nicht zu solchen, wahre religiöse Erkenntnis in sich schließenden Gedanken kommen könnte. — Es ist nun dem modernen Denker möglich, in aller Selbstständigkeit und Freiheit seines Denkens zu einer Wahrheit zu gelangen, von welcher aus ihm Versöhnung seines Denkens mit der geoffenbarten ewigen Wahrheit möglich wird; und diese Versöhnungswahrheit ist die Wahrheit von der Dreieinigkeit der Seele.

V.

Man braucht durchaus nicht Fachgelehrter auf dem Gebiete der Psychologie, noch überhaupt ein Gelehrter zu sein, um sich von der Wahrheit, dass die Seele dreieinig ist, überzeugen zu können; es ist mit diesem Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung wie mit so manchem andern, von dessen Wahrheit man sich überzeugen kann, ohne dass man Fachgelehrter auf dem betreffenden Gebiete menschlichen Wissens, noch überhaupt ein Gelehrter zu sein brauchte. Man muss aber, um sich von der Wahrheit der Dreieinigkeit der Seele überzeugen zu können, ein vorurteilsfreier und wirklich selbstständiger, klarer und consequenter moderner Denker sein. Ist man das, so braucht man, um zur Überzeugung von der Dreieinigkeit der Seele zu gelangen, nur ebenso mit der spiritualistischen Auffassung vom Wesen der Seele vollen Ernst zu machen, wie man bisher mit der materialistischen Auffassung vollen Ernst gemacht hat. Oder sollte man noch länger bei der materialistischen Auffassung verbleiben wollen, die heute in gleicher Weise das wissenschaftliche und das vulgäre moderne Denken

beherrscht? Die materialistische Auffassung vom Wesen der Seele hat dahin geführt, dass man sogar mit Hilfe eines der niederen Sinnesorgane zur „Entdeckung der Seele“ hat gelangen wollen. Die Gründlichkeit moderner wissenschaftlicher Forschung erforderte es, auch die Möglichkeit, auf diesem Wege zum Ziele zu gelangen, nicht außer acht zu lassen. Doch dürfte gerade dieser Versuch, zu einer Erkenntnis über das Wesen der Seele zu gelangen, vorurteilsfreie Denker wol darauf hinweisen, dass es nun Zeit ist, sich der spiritualistischen Auffassung zuzuwenden. Wol mag dem nüchternen modernen Denker, der daran gewöhnt ist, nur dem Stofflichen Realität beizumessen und außer den Kräften des Stoffes nichts Übersinnliches anzuerkennen, die Annahme, dass es übersinnliche Wesen gebe und die Seele ein übersinnliches Wesen sei, zunächst als etwas Phantastisches erscheinen; wollte er aber die Berechtigung dieser Annahme bestreiten, so wäre er kein wissenschaftlicher Denker.

Geht man nun von der Hypothese aus, dass die Seele ein übersinnliches Wesen sei, so kommt man zu der Überzeugung, dass diese Hypothese — Wahrheit ist, dass wirklich die Seele ein übersinnliches Wesen ist, dessen Existenz nicht bedingt ist durch die Existenz des Leibes. — Was man gemeinhin sich heute unter der „Seele“ denkt, ist noch nicht die Seele selbst, sondern nur das zeitliche Walten und Wirken derselben, nur der Inbegriff aller Thätigkeiten, Vermögen und Kräfte der Seele, wie sie in der Zeitlichkeit zur Erscheinung kommen. Etwas anderes als das hat man nicht im Auge, wenn man z. B. von der Kindesseele, von der Jünglings- und von der Jungfrauenseele, von der Mannes- und von der Frauenseele spricht, und wie hier nach Alter und Geschlecht, so auch nach Stand und Beruf der Menschen u. s. w. Unterschiede macht in Bezug auf die „Seele“. Das zeitliche Walten und Wirken der Seele weist allerdings bei den verschiedenen Menschen, auf den verschiedenen Altersstufen u. s. w. alle die Verschiedenheiten auf, die man im Auge hat, wenn man in der angegebenen Weise Unterschiede macht in Bezug auf die „Seele“; aber — das zeitliche Walten und Wirken der Seele ist noch nicht die Seele selbst. Was man gemeinhin sich heute unter der „Seele“ denkt, ist etwas Vorübergehendes, etwas Vergängliches, etwas Physisch-Psychisches, an dessen Stelle dereinst etwas rein Psychisches tritt, und so ist der Mensch ein vergängliches Wesen; denn der Mensch besteht aus dem Leibe und aus dieser „Seele“. — Es ist nun freilich nur das zeitliche Walten und Wirken der Seele und nicht die Seele selbst Gegenstand der Beobachtung, auf welcher die psychologische

Forschung mit ihren Ergebnissen beruht; und man kann auf dem Wege solcher Beobachtung — ausgehend von der Hypothese, dass die Seele ein übersinnliches Wesen sei — nicht weiter gelangen, als zu der Erkenntnis, dass die Seele dreieinig ist, und in dieser Erkenntnis zugleich zu der Überzeugung, dass die Seele ein übersinnliches Wesen ist. Weiter kann man hier auf dem Wege der Beobachtung nicht gelangen; denn was jenseits dieses Lebens liegt, ist nicht mehr Gegenstand unserer Beobachtung. — Weiß man nun auch, dass die Seele ein übersinnliches Wesen ist, so weiß man damit noch nicht, dass dieses übersinnliche Wesen ewig ist. Dass die Menschenseele ein ewiges übersinnliches Wesen ist, kann allerdings zunächst wieder nur eine Hypothese sein. Geht man aber, nicht blos Leib und „Seele“, sondern Mensch und Seele unterscheidend, von der Hypothese aus, dass die Menschenseele ein ewiges übersinnliches Wesen sei, so kommt man auf dem Wege klaren und consequenten Denkens zu der Überzeugung, dass auch diese Hypothese — Wahrheit ist, dass wirklich die Menschenseele ein ewiges übersinnliches Wesen, ein Wesen von Gottes Wesen, ein „Kind“ Gottes ist.

Wie man nun in aller Selbstständigkeit und Freiheit seines Denkens zu der Überzeugung kommen kann, dass wir Kinder Eines Vaters im Himmel sind, so auch zu der Überzeugung, dass Gott die Liebe ist, und so auch zu der Überzeugung, dass die Welt Schöpfung Gottes ist; und das ist die ewige Wahrheit in der Bibel. Ist man aber zur Überzeugung von dieser ewigen Wahrheit in zeitgemäßer Auffassung gekommen, so darf man als gläubiger moderner Denker allem, was in der Bibel gesagt ist, vollkommen selbstständig und frei in seinem Urtheil gegenüberstehen, ohne dass man daraus irgendwelche Gefahr für sein zeitliches oder ewiges Heil zu besorgen brauchte. Was von dem in der Bibel Gesagten noch als Wahrheit anzuerkennen ist, und was nicht mehr, darüber muss dann füglich jeder Erwachsene für sich selber entscheiden, da im Mannesalter der christlichen Kirche dem wirklich selbstständigen Erwachsenen gegenüber von Glaubensvorschriften nicht mehr die Rede sein kann.

Studien zur Frauenfrage mit besonderer Berücksichtigung ihrer pädagogischen Seite.

Von Dr. *Adolf Horwicz-Magdeburg.*

Zweiter Theil.*)

II. Die physiologische und psychische Organisation des Weibes und die ihr danach naturgemäß bestimmte Aufgabe.

Nachdem wir in einem ersten Aufsätze die den Frauen tatsächlich bisher zugefallenen Functionen erörtert haben, kommen wir zu der kritischen Untersuchung, ob dieselben die ihr naturgemäß gebührende, ihrer physischen und psychischen Organisation entsprechende Aufgabe bilden. Wir betrachten:

1. die physische Organisation des Weibes, und zwar: a) die allgemeinen physiologischen, b) die specifisch sexuellen Differenzen, woraus sich dann

2. die psychischen Besonderheiten der weiblichen Natur und

3. die naturgemäße Aufgabe des Weibes ergeben muss.

a) Allgemeine physiologische Differenzen. Die unmittelbar auf der Oberfläche liegende Thatsache ist, dass das Weib kleiner und schwächer und zarter gebaut ist als der Mann. Wenn wir von den mehr äußerlichen Verschiedenheiten der Haut, des Haares und Bartes sowie der Stimme absehen, die mit den übrigen geschlechtlichen Differenzen in noch nicht aufgeklärtem Zusammenhange stehen, so ist eine allgemeine körperliche und geistige Inferiorität allerdings das am meisten in die Augen fallende Unterscheidungsmerkmal. Ich

*) Siehe den ersten Theil: „Pädagogium“ II. Jahrgang S. 201 ff. und S. 265 ff. Die lange Pause zwischen den beiden Theilen dieser gründlichen Untersuchung wird insofern ohne Nachtheil sein, als das hier Folgende auch für sich allein verständlich ist. D. R.

vermag im Augenblicke nicht in exacter Zahl anzugeben, um wie viel im allgemeinen der Mann das Weib an Hirngewicht und Muskelkraft übertrifft. Karl Vogt gibt in seinen Vorlesungen das Verhältnis des Schädelumfanges des Weibes auf 96·6, dasjenige des Schädelinhaltes auf 89·7 und dasjenige des Hirngewichts auf 89·9, wenn man für dieselben Werte des Mannes 100 setzt. So misslich und unsicher solche Messungen und Durchschnittsberechnungen auch immer sein mögen, sie geben doch wenigstens einen ungefähren Anhalt. Für die beiderseitige Musculatur habe ich keine Zahlenangabe gefunden. Vielleicht weicht die Annahme, dass auch hier ein ähnliches Verhältnis obwalte, nicht allzuweit von der Wahrheit ab.

Jedenfalls unterliegt es nicht dem mindesten Zweifel, dass die durch die alltägliche Erfahrung bezeugte Überlegenheit des Mannes in Bezug auf geistige und körperliche Kraft in einer tiefgehenden physiologischen Organisationsverschiedenheit begründet ist.

Neben diesen mehr animalischen findet sich eine Reihe anderer Differenzen, die man als die vegetativen bezeichnen kann. Den Übergang dazu bildet der größere Fettreichtum des weiblichen Organismus. Vielleicht in ähnlichem Verhältnis als der Körper des Mannes stärker entwickelte Muskeln, zeigt derjenige des Weibes ein allgemeiner ausgebildetes Fettpolster, welches den zarteren, schwächeren Gliedern die anmuthige Rundung und schwellende Fülle verleiht. Mit der geringeren Muskel- und größeren Fettentwicklung hängen wiederum die übrigen den Stoffwechsel betreffenden Unterschiede zusammen.

Da das Muskelgewebe nicht nur an sich sehr blutreich ist, sondern auch nach Maßgabe seiner Thätigkeit besonders viel Blut verbraucht, während vom Fett in beiderlei Hinsicht das Umgekehrte gilt, so besitzt der muskelstärkere Mann eine größere Gesamtblutmenge, daher ist der ganze Stoffwechsel bei ihm energischer und vollzieht sich in größerem Maßstabe. Der Puls des Mannes ist demgemäß voller, größer und kräftiger, derjenige des Weibes kleiner und schwächer, dafür aber etwas häufiger. Ebenso ist die Athmung des Mannes tiefer und langsamer, die des Weibes häufiger und flacher.

Diese allgemeinen physiologischen Data, die an sich etwas trocken und nichtssagend aussehen, enthalten bei näherer Erwägung doch manchen wichtigen Fingerzeig für die Erkenntnis der allgemeinen Grundlagen der psychischen Organisation des Weibes. Es spiegelt sich nämlich in denselben die Doppelseitigkeit der weiblichen Natur, ihre Stärke und Schwäche, ihre Licht- und Schattenseite ziemlich

deutlich wieder. Es zeigt sich bei allem, was sie weniger hat als der Mann, ein ausgleichendes Moment, das geeignet erscheint, den Defect bis zu einem gewissen Grade zu ersetzen: so, wenn der Schädelinhalt auf 89·7, das Hirngewicht auf 89·9^o/_o des Mannes angegeben wird, so scheint um dieses $\frac{1}{5}$ ^o/_o das weibliche Gehirn specifisch schwerer als das des Mannes, oder doch um diesen Betrag der Schädelinnenraum mit Hirnmasse dichter erfüllt zu sein. Ferner, wenn der Puls des Weibes kleiner, die Athmung flacher ist, so ist doch wieder beides häufiger, und man muss erwägen, dass die größere Puls- und Athemfrequenz im übrigen als das charakteristische Merkmal der jüngeren und lebenskräftigeren Individuen gilt. Wenn endlich der größere Blut- und Muskelreichtum des Mannes demselben vermöge des ungleich energischeren Stoffumsatzes in jedem Augenblicke ein entsprechend größeres Quantum an geistiger und körperlicher Kraft zur Verfügung stellt, so hat das Weib in dem seine Glieder einhüllenden Fettpolster ein Depot aufgespeicherten Brennmaterials für den Nothfall.

Das führt uns nun schon etwas tiefer ins Psychische. Der ganze Lebensprocess verläuft beim Manne großartiger und in weiterem Maßstabe, er entfaltet eine weit größere geistige und körperliche Kraft. Sein Denken ist tiefer, energischer, umfassender, sein Gefühl stärker, sein Muth in der Bethätigung desselben nachhaltiger. Er kann gewaltige Lasten bewegen und schwere Arbeit verrichten. In alledem ist er dem Weibe weit überlegen. Aber nun die Rückseite der Medaille: wie in größeren Dimensionen, verläuft der männliche Lebensprocess auch rapider, gibt sich stärker aus und verzehrt sich schneller, weil es eben die Art der Hirn- und Muskelsubstanz und des Blutes ist, sich in starken Entladungen unter entsprechender Entbindung von lebendiger Kraft (Arbeitsleistung) zu zersetzen. Der weibliche Organismus dagegen hat momentan geringere Kraft zur Verfügung, aber seine fettreicheren Gewebe zersetzen sich langsamer und niemals so völlig wie diejenigen des Mannes. Daher kann die Frau es dem Manne zwar nicht in robuster Kraft und in schwerer Arbeitsleistung gleichthun, aber sie übertrifft ihn bei leichterer Arbeit an Ausdauer und Geduld. Dieses Grundverhältnis kehrt nun in allen einzelnen Beziehungen wieder. Der Mann hat den Muth der That, die Frau den Heroismus des Duldens. Der Mann trotz hundertfältigem Tode in der Schlacht, aber auf dem Krankenlager ist die Frau der Held, die mit Gelassenheit erträgt, wo der Mann ungeduldig klagt und murrte. Der Mann arbeitet schwer, aber dann bedarf er ungestörterer

Ruhe, kräftiger substanzialer Nahrung und starker Reize (Spirituosa, Tabak u. dgl.). Die Frau ist unermüdlischer und mit leichter Kost zufrieden. Daher hat die Frau trotz ihrer ungleich zarteren Constitution doch eine ungleich zähere Lebenskraft als der in jeder Beziehung robustere Mann, was sich in der größeren Sterblichkeit der Knaben im ersten Lebensjahre gegenüber derjenigen der Mädchen und in der größeren Lebenserwartung der Frauen nach überstandenen klimakterischen Jahren deutlich ausspricht.

Im allgemeinen scheint hiernach die psychische Geschlechtsdifferenz ähnlich dem Unterschiede des sanguinisch-cholerischen (Männer) und des melancholisch-phlegmatischen Temperamentes sich zu gestalten. In der That entsprechen manche Züge allerdings ziemlich gut dem Bilde, das man sich von den genannten Temperamentsformen zu machen pflegt. Der Größe der Erregung und der Energie der Reaction nach darf man den Mann allerdings als geborenen Choleriker bezeichnen, während die totale Verzehrung seiner Kraft ihm etwas vom sanguinischen Gepräge verleiht. Die Frau dagegen, die — mit Einer Ausnahme — nie ihr Alles auf einen Wurf setzt, die immer etwas in Reserve behält, zeigt in ihrer ruhigen, etwas beschränkten, aber meist verständigen Nüchternheit des Urtheils, in ihrem geduldigen Ertragen und Ausharren dem Phlegma verwandte Züge, während sie von Seiten der Nachhaltigkeit des einmal erregten Gefühls sich dem Bilde des melancholischen Temperaments nähert. Aber dennoch wäre es sehr verfehlt, in dieses hergebrachte Schema alles hineinzupressen und durch dasselbe das ganze Geschlechtsverhältnis schon erschöpfen zu wollen. Dies ist nicht einmal hinsichtlich der allgemeinen Differenzen möglich, während die spezifisch sexuellen vollends alles ganz anders gestalten.

Die größere Frequenz des Pulses und der Athmung gibt einen nicht misszuverstehenden Fingerzeig dafür, dass das kleinere Uhrwerk des weiblichen Organismus einen rascheren Gang hat. In diesem einen Umstande dürfte leicht wieder ebensoviel Charakteristisches liegen wie in der verschiedenen Blut-, Fett- und Muskelmenge. Das Weib zeigt damit den Typus der Jugend, der Mann den des gereiften Alters. Der in kleineren Dimensionen, aber in rascherem Tempo verlaufende Stoffwechsel des Weibes befähigt dasselbe wiederum zu einer größeren Lebhaftigkeit der Wahrnehmung, der Auffassung, der Phantasie, der geistigen Thätigkeit überhaupt, während der langsamere, aber gründlichere und tiefere Stoff- und Kraftumsatz des Mannes zwar intensiver, aber etwas schwerfälliger von statten geht. Dadurch

kommt, um noch einmal das obige Temperamentschema anzuwenden, in das Naturell des Weibes zu der phlegmatischen Grundanlage ein sanguinischer Zug und zu der cholерischen Art des Mannes etwas phlegmatische Bedächtigkeit hinzu. Noch complicirter würden sich diese allgemeinen Geschlechtscharaktere gestalten, wenn es sich bestätigen sollte, dass das Gehirn der Frau specifisch schwerer sei als das des Mannes und hierin eine weitere Ausgleichung für den Defect an absoluter Masse der Gehirns substanz bestehe, also etwa in der Weise, dass das kleinere und daher nothwendig schwächer fungirende weibliche Gehirn durch bessere und feinere Qualität seiner Function theilweise einen Ersatz für jenen Mangel gewähre, so dass etwa die größere Wärme und Innigkeit, der natürliche Takt ihres Gefühls sowie das instinctive Erfassen und die richtige Ahnung, die so oft den scharfen und gründlichen Verstand des Mannes beschämt und die theils auf die obigen Verhältnisse, theils auf die größere Unbefangenheit des den Welthändeln ferner stehenden Weibes zurückgeführt werden muss, drittentheils vielleicht auch noch auf Rechnung einer größeren Leichtigkeit und Feinheit ihres Combinationsvermögens zu setzen sein würde.

Wie dem auch immer sei, auch ohne einen solchen noch problematischen qualitativen Vorzug gestaltet sich die eigenthümliche psychologische Natur des Weibes complicirt genug. Denn zu den angeführten allgemeinen Differenzen gesellt sich nun, alles beherrschend und bedingend, das specifisch Sexuelle, der eigentliche Geschlechtscharakter hinzu. Auch dies ist ein großes, weites, vielgliedertes Gebiet und ein besonders schwer zu behandelndes zugleich. Denn es ist einerseits völlig aussichtslos, ein tieferes Verständnis desselben zu suchen, ohne in Details einzugehen, wie es andererseits wieder etwas höchst Missliches hat, diese anders als in ganz specialwissenschaftlicher Weise zu erörtern. Vielleicht dass es uns gelingt, zwischen der leeren Abstraction des Zuwenig und dem roh assertorischen Conglomerat des Zuviel das rechte Maß innezuhalten, wenn wir, dem bisherigen Zuge unserer Darstellung folgend, fortfahren, vom Allgemeinen zum Besonderen herabzusteigen. Das Allgemeinste in dieser Beziehung aber ist die natürliche Zweckbestimmung des weiblichen Geschlechts, das nächstfolgende ist sodann das quantitative Verhältnis der Geschlechtssphäre im Organismus, endlich der specifische Geschlechtsunterschied, soviel davon zu sagen ist.

Es ist die geheimnisvolle Werkstatt, der geheiligte Mutterschoß der werdenden Menschheit, dem wir in heiliger Scheu zu nahen haben.

Es kann keine alltäglichere Wahrheit geben als diese, dass es die Bestimmung des Weibes ist, Mutter zu werden, den Keim für den neuen Menschen herzugeben und den befruchteten aus ihrem Blut und Saft zu entwickeln. Es ist kaum zu glauben, dass eine Thatsache von so handgreiflicher Gewissheit und von solcher cardinalen Bedeutung für Sein und Nichtsein, Fortschritt oder Verkümmern der Menschheit in so frivol gedankenloser Weise vernachlässigt wird, als es in theoretischen Hirngespinnsten wie in praktischem Thun und Unterlassen fortwährend geschieht. Hier haben wir nun den teleologischen Zusammenhang zu berühren, in welchem diese Thatsache mit der erörterten Constitution des weiblichen Organismus steht. Derselbe hat einen ganzen neuen Organismus aus sich heraus zu bilden. Man bedenke wol, was das sagen will. Das Kind, wenn es Zähne bekommt, macht eine Krisis oft auf Tod und Leben durch, der Knabe, der wächst, fühlt alle Glieder schmerzen, und selbst der Vierundzwanzigjährige, dem der Weisheitszahn wächst, hat davon zu leiden. Daran kann man ermessen, was es die Frau kostet, einen ganzen kleinen Menschen mit Haut und Haar, Fleisch und Knochen, Gehirn und Rückenmark u. s. w. aus ihrem Fleisch und Blut emporwachsen zu lassen. Man muss aber auch erwägen, welche ganz besonderen allgemeinen Vorbedingungen, welche Eigenthümlichkeiten ihres Organismus dazu gehören, um sie zu diesem großen Bildungswerke zu befähigen. Das ist es, worin einerseits die oben geschilderten physiologischen Eigenthümlichkeiten ihre teleologische Begründung finden, und woraus andererseits die weiterhin zu erörternden specifischen Geschlechtsdifferenzen sich ableiten lassen müssen.

Man hat keinen Grund, zu bezweifeln, dass der weibliche Organismus für das ihm auferlegte Werk constitutionell prädisponirt oder allmählich geschickt gemacht ist. Der minder energisch, aber doch lebhafter verlaufende, den stürmischeren Excitationen ebenso wie den totalen Depressionen entzogene, möglichst gleichmäßige Lebensprocess scheint auf eine vorwaltende Entwicklung der sensitiven und vegetativen Functionen und somit auf ein entsprechend bedeutendes Bildungsvermögen so recht angelegt. Der vegetative Bildungsprocess erfordert eine gewisse Stetigkeit und gleichmäßigere Ruhe, weshalb auch der Landmann seinen Acker oder Garten am liebsten mit Hecke, Wall oder dgl. umzieht, weil er weiß, dass es im Schutz vor zu kalten oder zu trockenen oder zu heftigen Winden besser wächst.

Dieser allgemeinen und überwiegenden Begünstigung vegetativer Bildungsprocesse entspricht nun auch das quantitative Verhältnis

der für dieselben besonders bestimmten Organe zum weiblichen Gesamtorganismus. Auf den ersten Blick und ganz ungefähren Überschlag ergibt sich als unzweifelhaft, dass die Geschlechtersphäre im weiblichen Gesamtorganismus einen ungleich größeren Raum einnimmt und daher sowol auf die physische Entwicklung als auch auf das physische Wohl und Wehe desselben von ungleich größerer Bedeutung, als es im männlichen der Fall ist, sein muss. Ich glaube, dass hierüber die alleroberflächlichste Vergleichung genügt und es weiteren Eingehens in die Details nicht bedarf. Ein ungleich größerer Theil der Säfte und Kräfte, als dies beim Mann je der Fall, wird schon im kindlichen und jungfräulichen Stande für die Entwicklung und Ernährung dieser zahlreichen Organe in Anspruch genommen, um wie viel mehr, wenn sie, in der Periode der Reife zu gesteigerter Lebensthätigkeit angeregt, noch ungleich größere Stoff- und Kraftmengen an sich ziehen, um sie zum Aufbau der neuen Lebensform plastisch zu verwerten.

Man kann denken, dass diesen physischen Quantitäten psychische Intensitäten entsprechen werden. Dies ist in der That der Fall. Die genannten Organe wirken einerseits nach Maßgabe des in ihnen thätigen organischen Lebens auf das Gemeingefühl, andererseits vermöge zahlreicher und empfindlicher Nervenverbindungen unmittelbar auf die Sphären bewussten Seelenlebens ein. Auch hierüber dürfte es schwerlich nöthig sein, weitere Beweise als allgemeine Hindeutungen auf jedermann bekannte Thatsachen beizubringen. Was die Gemeingefühlssphäre betrifft, so mag hier in pathologischer Beziehung nur an die große und weitverzweigte Gruppe der hysterischen Krankheitserscheinungen, im übrigen an die mit letzteren in innigem Zusammenhange stehenden und durch ganz allmähliche Übergänge verbundenen, die Grenze zwischen Gesundheit und Krankheit fast allenthalben berührenden, sie oft entschieden überschreitenden Affectionen der Pubertäts-, Entwicklungs-, Menstruations-, Graviditäts-, Wochenbetts-, Lactations- und schließlich der klimakterischen Periode erinnert werden. Wenn wir in allen diesen, einen so erheblichen Theil der ganzen Lebenszeit des Weibes ausfüllenden Perioden ihr leibliches und seelisches Befinden selbst günstigsten Falles immer mehr oder weniger erheblich alterirt sehen, oft genug aber tiefgreifende Störungen und bedenkliche Erschütterungen der körperlichen und geistigen Gesundheit wahrnehmen, so werden wir uns allerdings der Überzeugung nicht verschließen können, dass diese ganze Sphäre im Gesamtorganismus des Weibes eine eminent wichtige, geradezu entscheidende

Rolle zu spielen berufen ist und dass der Einfluss derselben auch in den freieren Zwischenzeiten, wenn auch in anderer Weise, so doch kaum minder mächtig sich geltend machen muss.

Die psychische Einwirkung dieses Einflusses darf man sich nicht ohne weiteres als eine sinnlich-erotische denken. Im Gegentheil wird — auch noch ganz abgesehen von den weiterhin zu erwähnenden Erziehungseinflüssen — sofern nicht die Phantasie bereits durch Lustvorstellungen gereizt ist — das jungfräuliche und *mutatis mutandis* das weibliche Bewusstsein überhaupt in ähnlicher Weise, wie es bei unverdorbenen Jünglingen der Fall, sich lediglich in der Richtung unbestimmten Sehens, jenes dunklen Dranges allgemeinen Gefühlsüberschwanges und schwärmerischer Begeisterung bewegen, die, insoweit sie überhaupt die Form der Liebe zu einer Person des anderen Geschlechtes annimmt, sich durchaus in den Grenzen romantischer Gefühlsschwärmerei hält. Nur dass natürlich diese ganze Gefühlsbewegung beim Weibe ungleich tiefgehender ist, das ganze Gemüthsleben breiter erfüllt und machtvoller beherrscht, als es beim Manne der Fall ist, der durch seine vielfachen anderweiten Aufgaben und Bestrebungen, sowie durch umfassenderes Wissen und schärferes Denken von der Hingabe an derartige gestaltlose Gefühlsstimmungen normalerweise mehr abgezogen wird.

Es bleibt aber wol zu beachten, dass diese unschuldige Schwärmerei des jungen Herzens doch nur der unbewusste Ausdruck unverstandener Gefühle ist, die ihrer ganzen Anlage und ihrer ganzen physiologischen Grundlage nach zu ganz etwas anderem bestimmt sind, als es vorläufig scheint, und dass unter der nicht allzustarken Decke dieser jugendlichen Ideale Gluten verborgen liegen, von deren guter oder schlechter Wartung, Pflege und erziehlicher Behandlung es abhängt, ob sie dazu bestimmt sind, das ganze Leben mit heiliger, stiller Flamme zu weihen, zu durchwärmen und zu durchleuchten, oder einem vernunftlos wüthenden Krater gleich zur Schlacke und Asche der Gemeinheit zu verzehren.

Die Liebe, und zwar die Liebe im engeren Sinne, d. h. die Liebe zu einer Person des anderen Geschlechts, ist diejenige Gefühlsform, in welcher diese allgemeine Disposition und Anlage ihren nächsten natur- und bestimmungsgemäßen Ausdruck findet. Auch sie ist, obwol mit den ganzen Sexualverhältnissen in engem, nothwendigem, man kann sagen logischem Zusammenhange stehend, von bloßer, roher Geschlechtsbegierde *toto coelo* verschieden. Man kann geradezu sagen, dass in gewisser Hinsicht beides zu einander in um-

gekehrtem Verhältnis stehe, dass, je größer die Liebe, desto kleiner die Begierde, und umgekehrt. Um dieses scheinbar widerspruchsvolle Verhältnis, wonach die Liebe einerseits auf dem Sexus beruhen, andererseits zu ihm im Gegensatz stehen soll, klarzustellen, bieten die aristotelischen Kategorien der Möglichkeit und Wirklichkeit lehrreiche Fingerzeige dar.

Wir haben den tiefgreifenden psychischen Einfluss der Sexualsphäre bereits als allgemeine Disposition und Anlage, somit als Potenzialität im aristotelischen Sinne bezeichnet; wir werden nicht irren und uns mit der allgemeinen Erfahrung nicht in Widerspruch setzen, wenn wir als die Erfüllung und Verwirklichung dieser Möglichkeit die Liebe betrachten, wenn wir, um mit Aristoteles zu reden, jenen allgemeinen Geschlechtscharakter mögliche Liebe, Liebe *κατὰ δυνάμειν*, die Liebe aber den vollendeten Geschlechtscharakter, den Geschlechtscharakter *κατ' ἐνεργεσίαν* nennen. Aber hierbei dürfen wir nicht stehen bleiben. Die Liebe, diese unklar romantische Schwärmerei, diese stürmisch gährende Leidenschaft, sie zeigt sich allzusehr mit den unverkennbaren Merkmalen des Werde- und Gährungsprocesses behaftet, um schon als etwas Vollendetes, als volle Wirklichkeit und Energie betrachtet werden zu können. Sie ist nur nach unten hin, nach der organischen Seite Vollendung, Erfüllung, nach oben hin, nach der psychischen Seite ist sie bloße Anlage, ein zarter, allen Fährlichkeiten unterworfenen Keim. Anlage wozu? Keim wovon? Wäre es möglich und denkbar, den bloßen Geschlechtsgenuss als die Erfüllung und Vollendung dieser Anlage und dieses Keimes anzusehen? Alle jene Aufregungen und leidenschaftlichen Gefühle, jene überschwenglichen Seligkeiten und welttiefen Schmerzen, alles das, wovon der Dichter Mund nicht müde wird zu singen, das hätte keinen anderen Zweck, als den kurzen vergänglichen Sinnenrausch, es wäre nur das lächerliche *tant de bruit pour une omelette*? Ein jämmerliches Resultat wäre das und ein der inneren Glaubwürdigkeit ermangelndes zugleich. Denn unsere Gefühlsentwicklung müsste sich dann aus der niederen Sphäre sinnlich-organischer Elementarverhältnisse mühsam zur Höhe seelischer Hochgefühle heraufgearbeitet haben, wie der fliegende Fisch aus dem Wasser, nur um desto sicherer im blinden Elemente wieder unterzutauchen.

Die romantische Jünglings- und Jungfrauen-Liebe — man mag sie die Blüte der Liebe nennen, ist sie doch ganz so schön, so reizvoll wie die thaufrische Rose, das duftende Veilchen, man darf nur nicht vergessen, dass die Blüte naturgemäß nur das zarte, ver-

gängliche Durchgangsstadium ist zu etwas Wertvollere als sie. So ist auch die romantische Liebe noch nicht die ganze echte, wahre Liebe. Sie ist Liebe mehr dem Namen als dem Wesen nach, sie ist es nur in einem ganz bestimmten engen und beschränkten Sinne und ist oft nur zu sehr geneigt, sich mit dem geliebten Gegenstande gegen alles andere in schroffem Egoismus abzuschließen. Sie trägt noch den ganzen Erdgeruch an sich und darum auch das rächende Verhängnis in sich. Wehe dem Paare, das in seinem Ehebunde nur diese Liebeslust sucht, es wird am Ende kurzer Flitterwochen — die Flitter zerstäubt, am Boden des schäumenden Kelches die süßliche Hefe des Überdrusses finden.

Aber sie ist doch echte Liebe *κατὰ δόξαν* und ganz dazu angethan, dieselbe in Wirklichkeit zu werden, d. h. ein thatsächliches Reich wesenhafter praktischer Liebe zu gründen, zu erhalten und mehr und mehr auszubreiten. So versteht es sich, wie das Sexuelle zwar den Mittelpunkt, das physische Substrat, die treibende Kraft dieser ganzen Bewegung, doch aber nicht die Hauptsache und den eigentlichen Zweck derselben bildet: es ist *causa efficiens*, aber nicht *causa finalis*, es ist *conditio sine qua non* wie etwa Essen, Trinken, Athmen für das Leben überhaupt, aber niemand erkennt in diesen Naturalien den eigentlichen Inhalt des Lebens.

Man begreift nun aber auch, wie durch diese allgemeinen quantitativen Geschlechtsverhältnisse das Weib so ganz überwiegend für die Liebe in diesem praktischen Sinne disponirt ist. In der That spielt Liebe und Ehe im Leben der Frau eine ganz andere Rolle als im Leben des Mannes, und zwar entschieden die Hauptrolle. Wenn dem Manne die Liebe und Ehe immerhin als eine der wichtigeren Angelegenheiten erscheint, die indes neben Ehrgeiz und Erwerbssucht oft zurücktreten, so ist sie für das Weib nicht bloß die bei weitem wichtigste, sondern man kann fast sagen die einzige Angelegenheit ihres Lebens. Die Sorge der Mutter um die Verheiratung der Tochter beginnt fast mit ihrer Geburt, ihr fast einziges Spielzeug ist die Puppe, und wenn zwei Mädchen zusammenkommen, spielen sie unfehlbar Mutter und Kind, wie die jungen Katzen Mäuse fangen. — Das Weib ist ganz Liebe, alle ihre guten und selbst alle ihre schlechten Seiten wurzeln fast immer in diesem alleinigen Mittel- und Brennpunkt ihrer gesammten Lebensinteressen. Sie sind eitel und gefallsüchtig; aber sind sie nicht darauf angewiesen, zu gefallen, um Liebe zu erwecken? Ihr Neid, ihre Eifersucht drehen sich eben hierum, wie auch ihre Klatschereien hierin ihren unerschöpflichen

Gegenstand finden. Ebenso, wenn sie oberflächlich, äußerlich geistigen Interessen abgewandt erscheinen, so fällt auch hiervon ein großer Theil dem Umstande zur Last, dass die eine für sie so eminent praktische Angelegenheit ihr ganzes Interesse gefangenimmt, und dass ihr Hauptberuf sie in den Mittelpunkt zahlreicher kleinlicher äußerlicher Sorgen stellt. Aber auch ihre vielen schönen und guten Seiten stammen ebendaher. Die Anmuth und natürliche Grazie, die Sanftmuth, Milde, Reinheit und Zartheit ihres ganzen Wesens, der sinnige, ahnungsvolle Zug ihres Geistes und alles, was den Adel ihrer Natur ausmacht und ihr die Weihe des „ewig Weiblichen“ verleiht, und wieder die echt weiblichen Tugenden, die selbstverleugnende Hingebung, die unermüdliche Geschäftigkeit, die nimmer ruhende Sorge, die Geduld, die Treue: alles das hat man als die unmittelbare Consequenz davon anzusehen, dass ein starkes, auf überwältigender organischer Grundlage beruhendes Gefühl das ganze Leben erfüllt und auf unbewusste, natürlich-instinctartige Weise in seinen Dienst stellt.

Dies hat man sich vor allem immer gegenwärtig zu halten, wenn man weibliche Art und Frauennatur verstehen will: das quantitative Überwiegen vegetativer, zunächst auf Entwicklung und normale Erhaltung großer ausgebreiteter Bildungsorgane, demnächst aber auf die Entwicklung und Ausbildung des Keimes gerichteter Bildungsprocesse und in nothwendigem Zusammenhange mit dieser organischen Grundlage die intensive Vorherrschaft besonders machtvoller, tief angelegter, das ganze Lebensgebiet, die gesammte Vorstellungs- und Willenssphäre mit ihrem eigenthümlichen Inhalt durchtränkender und in ihren Dienst stellender Gefühlsgruppen, die man aber in ihrem innersten organischen Kern und psychischem Wesen gänzlich missversteht, wenn man sie als bloße Lustsucht oder als irgendwie gearteten bloß persönlichen Egoismus — zu welchen Fehlproducten sie allerdings durch verkehrte Erziehung oft genug verkümmern oder verderbt werden — und nicht vielmehr als natürlichen Liebesinstinct, d. h. dem organisch nothwendigen Zug zu jener praktischen Liebe auffasst, die das Haus gründet, die Familie mit starken, heiligen Banden zusammenhält und damit das lebendige Wurzelgeflecht für Staat und Gesellschaft liefert.

Wenn dies noch irgend zweifelhaft oder zu allgemein und unbestimmt erscheinen sollte, so findet es in der Erörterung der specifischen Geschlechtsform oder in den formalen Verhältnissen des besonderen Geschlechtscharakters seine unmittelbare An-

wendung und speciellere concrete Begründung. Der gesammte Geschlechtsunterschied wird mit einem Wort erschöpfend ausgedrückt durch den Gegensatz der Passivität und Activität. Das Weib hat zu empfangen, der Mann zu geben, das Weib zu dulden, der Mann zu handeln, der Mann genießt, das Weib leidet. Aus diesem einfachen und unabänderlichen Grundschema, das keiner näheren Detaillirung bedarf, ergibt sich mit principieller Nothwendigkeit das ganze Verhältnis der beiden Geschlechter zu einander. Es wird zur vollständigen Skizzirung desselben nur noch ein gewisser Punkt zu erwägen sein, der von Hause aus sich fast wie ein Nebenumstand ausnimmt, näher besehen aber sich als ein aus dem innersten Kern der physischen und geistigen Natur des Menschen stammender und von tief in sein gesamtes Culturleben eingreifender Wichtigkeit sich erweist, wir meinen die Monogamie. Zunächst aber suchen wir uns das beiderseitige Geschlechtsverhältnis frei von jeglicher Sitte und Institution, rein nach Laune und Begierde im rohesten, primitivsten Naturzustande vorzustellen. Da bemerken wir sofort viererlei:

1. Die Schwäche des Weibes. Es ist ein tief einschneidender, aus obigem Grundverhältnis sich unmittelbar ergebender Unterschied, dass das Weib gegen ihren festesten Willen zur Begattung gezwungen werden kann, während dies beim Manne absolut unmöglich ist. Sobald ihre Widerstandskraft überwältigt ist oder einen Moment erlahmt, steht dem Vergewaltiger der Weg offen, während der Mann niemals zu einem Act gezwungen werden kann, zu dem ihm, wenn die Begierde, auch die körperliche Fähigkeit fehlt. Schlimmer noch ist, dass neben der offenbar verbrecherischen Gewaltthat eine Art von Zwangsverführung steht, die sich im Grade der angewendeten Gewalt von jener nicht viel unterscheidet, und die sehr oft zum Ziele führt, weil das angegriffene Weib einer belagerten Festung gleicht, in der ein Theil der Besatzung mit dem Feinde sympathisirt. Die oben geschilderten allgemeinen und quantitativen Verhältnisse machen es dem Angreifer leicht, in ihr sinnliche Regungen zu erwecken, die, wenn sie auch nicht stark genug sind, ihren Willen zu beugen, doch immerhin ihr den Widerstand erschweren. Ihr Wille, nicht zu unterliegen, muss sehr entschlossen, ihre Kraft, auf ihrem Entschlusse zu beharren, sehr groß sein, wenn sie unter solchen Umständen auf die Dauer erfolgreichen Widerstand leisten soll; das Bewusstsein von den Gefahren und Strafen, die auf ihren Fall gesetzt sind, muss sehr lebendig, das Gefühl für den durch die Sitte darüber verhängten

Makel muss sehr stark und durch Vererbung und Erziehung tief eingewachsen sein, um jenem Willen die genügende Kraft und Dauer zu verleihen. Dabei haben wir absichtlich nur von der allerrohesten und plumpesten Weise der Verführung gesprochen, indem wir alle die vielen raffinirteren und noch gefährlicheren Lockmittel und Kunstgriffe aus dem Spiele lassen, die alle darauf hinauslaufen, in den Reihen der belagerten Garnison verrätherische Regungen anzuzetteln. Bleibt doch jene immer das nothwendige Schlussstück, indem ein Weib, das nicht geradezu zur Prostitution erzogen ist, wol niemals ohne einen mehr oder weniger gelinden Zwang zu Falle kommt.

Wer dieses natürliche Primitivverhältnis einigermaßen beachtet, die Chancen des Angriffes und der Vertheidigung in diesem uralten und immer neuen Belagerungskriege unbefangen abwägt, dem kann nicht entgehen, wie hochnothwendig und geradezu unentbehrlich dem Weibe die durch lang eingewurzelte Sitte gezogenen schützenden Schranken sind, die es beständig umgeben und davor bewahren, jemals dem directen Angriffe und der unmittelbaren Einwirkung feinerer oder gröberer Verführungsmittel ausgesetzt zu sein. Die Frau, welche diese Schranken überschreitet, begibt sich damit ihrer festesten und zuverlässigsten Schutzwehr, ja sie wird von der strengen Sitte bereits als halb gefallen verurtheilt, da die weibliche Ehre aus weiterhin zu erörternden Gründen mehr als blos physische Integrität voraussetzt. Sittsame Mädchen und Frauen sind daher um ihre Ehre fortwährend besorgt und vermeiden sorgfältigst alles, was nur im entferntesten geeignet sein könnte, sie einem Verdacht oder einer Gefahr auszusetzen; überspannte Närrinnen sind es, die in eitlem Bildungs- oder Genialitätsdünkel sich ihrer weiblichen Tugend so sicher wähnen, dass sie die schützenden Schranken als Alltags-Philiströsität verachten zu dürfen glauben, ein Hochmuth, der auch hier oft genug vor dem Falle kommt.

Diese klare Einsicht von der natürlichen Schwäche und Schutzbedürftigkeit des Weibes, die vielleicht gerade wegen ihrer Selbstverständlichkeit von geistreichen Theoretikern und reformsüchtigen Praktikern übersehen und vernachlässigt wird, muss dennoch geradezu als das wichtigste und elementarste Grundprincip für die gesammte Frauenfrage betrachtet werden. Jede Behandlung, jeder Versuch einer Lösung derselben muss von vornherein als völlig verfehlt bezeichnet werden, sobald er nicht dies in erster Linie in Betracht zieht, sobald er, sei es in dem Bildungsgange, sei es in der Erweiterung des Wirkungskreises der Frauen, die schützenden Schranken der Sitte im

mindesten erweitern oder schwächen will. Dies wird sich sogleich auch von anderer Seite her als noch dringlicher herausstellen.

2. Was das eben geschilderte Verhältnis noch um so grausamer gestaltet, das ist der gleichfalls aus obigem Grundschemata sich ergebende natürliche Nachtheil des Weibes. Das Weib empfängt mit dem Keim die täglich schwerer lastende Bürde der Schwangerschaft, die Schmerzen und Gefahren der Niederkunft, das schwere Krankenlager des Wochenbettes, die nie ruhende Sorge und Mühsal um die Wartung des Säuglings sowie den täglich wachsenden Aufwand für die Ernährung und Erziehung des Kindes, während der Mann ruhig seines Weges zieht. Das ist ein so schneidendes Missverhältnis, eine so ungerechte Vertheilung — der Starke den Schwachen zu gemeinsamem Delict zwingend und dann in echter *societas leonina* ihm alle Gefahr, Schmerz und Last aufbürdend, sich selbst mit dem Genuss begnügend, — dass in der Isolirung, d. h. ohne die Hilfe der Familie oder Gemeinde, die Geschwächte nothwendig zugrunde gehen müsste. Die Verführung eines Weibes ist die herzloseste und grausamste Übervorthellung und Ausbeutung, die sich denken lässt. Das einzige einigermaßen verhältnismäßige Äquivalent für das Risiko, welches die Frau durch ihre Hingebung übernimmt, ist die Ehe, die gesicherte, ehrenvolle Lebensstellung an der Seite des Mannes, die volle und ausschließliche, alle Güter, Ehren und Interessen mit ihm theilende Lebensgemeinschaft. Auch dann noch bleibt es für die Frau ein Ding auf Tod und Leben, immer noch hat sie ihre ganze Persönlichkeit einzusetzen. Das Weib geht in die Liebe, wie der tapfere Soldat in die Schlacht, und sie hat auch, wenn sie alles glücklich überstand, etwas von dem glorreichen Gefühl des siegreichen Soldaten, und man begreift, wie die jüdischen Frauen sich in ihrem Volke verachtet fühlten, solange sie mit Unfruchtbarkeit geschlagen waren; es war zur vollen Weibesehre ebenso nothwendig, geboren zu haben, als für den jungen rothen Krieger, den Scalp eines getödteten Feindes zu tragen.

Nur die hohe, ehrenvolle Stellung, welche die monogamische Ehe dem Weibe als gleichgestellte Lebensgefährtin des Mannes, als Mutter seiner Kinder, als Leiterin seines Haushaltes gewährt, vermag diesen schweren natürlichen Nachtheil aufzuwiegen. Alles andere, und sei es die Stellung einer Sultanin, ist Slaverei, Ausbeutung, Herabwürdigung zum Mittel. In solchen Ländern üppigster Fruchtbarkeit und mildesten Klimas, in denen der Lebensunterhalt dem Müßigen sich von selbst darbietet, mag „freie Liebe“ ohne Ruin des Weibes

denkbar sein. Je schwerer aber der Kampf ist, in dem der Mensch mit der Natur ums Dasein zu ringen hat, je schreiender daher das Missverhältnis, welches der schwächeren Kraft die Last verdoppelt und vervielfacht, zutage tritt, um so sorgfältiger muss durch Einrichtungen und Sitten die Stellung der Frauen geschützt werden, soll nicht durch ihre moralische und schließlich physische Verderbnis der ethnische Bestand des Volkes selbst in Frage gestellt werden. Daher finden wir auch in der Geschichte die ethische und ethnische Kraft eines Volkes immer genau in geradem Verhältnis stehend zu dem Maße der Achtung und des Schutzes, das dem Weibe erwiesen wird, und zu der Reinheit, in welcher das Verhältnis der Geschlechter sich erhält.

Erwägt man aber in Verbindung mit diesem gewaltigen natürlichen Nachtheil zugleich die natürliche Schwäche des Weibes, die ausgedehnte sexuelle Organisation, die ihr entsprechende mächtige Gefühlsanlage, die, je nachdem sie durch Erziehung u. s. w. entwickelt wird, zum Guten oder Schlimmen, aber immer entscheidend wirken muss, so ist es dem unbefangenen Blick unmöglich, zu verkennen, auf eine wie scharfe, verhängnisvolle Schneide das gesammte Wol und Wehe, das ganze Lebensschicksal des Weibes gestellt erscheint und wie um eben diesen Punkt labilsten Gleichgewichts die höchsten und dauerndsten Lebensinteressen der Völker und der Menschheit in gleich schicksalsvoller Entscheidung spielen, wiewol die Peripetien derselben in längeren Perioden verlaufen.

3. Damit hängt nun sogleich die instinctive Reinheit und Zurückhaltung, der natürliche Adel des Weibes zusammen. Es kann gar nicht anders sein und ergibt sich unmittelbar aus den dargestellten organischen Bedingungen des Geschlechtsverhältnisses. Das Weib zahlt den höchsten Einsatz, nicht weniger als die volle Existenz, als ihre ganze Persönlichkeit setzt sie ein; sie darf daher, wenn sie sich nicht herabwürdigen will, vom Manne keinen geringeren fordern. Aber diesen Preis kann der Mann natürlich nur bewilligen, wenn er volle Gewissheit hat, dass er mit dem dafür erstandenen Gut nicht betrogen werde. Dies leuchtet schon sofort ein, sobald man nur die Sache ganz roh und oberflächlich vom Gesichtspunkte der physischen Integrität betrachtet. Wenn der Mann die Frau als Mutter seiner Kinder ehren, wenn er für die Kinder sorgen soll, so muss er gar keinen Zweifel haben, dass es wirklich seine Kinder sind. Nicht nur seine Liebe zu den Kindern, sondern auch sein ganzes Familiengefühl, das Fundament des Staates und der Gesellschaft

beruht eben hierauf, dass ihm nicht der mindeste Verdacht und Zweifel aufsteigen kann, dass es sein eigenes leibhaftiges Fleisch und Blut ist. Aus diesem Zusammenhange der weiblichen Integrität mit den höchsten Familien-, Geschlechts-, Standes- und Staatsinteressen versteht man den frommen Schauer, mit dem der Römer die *mixtio sanguinis* verabscheute und weshalb bei allen edleren Naturvölkern der Ehebruch mit dem Tode bestraft wird.

Aber es folgt daraus zugleich auch eine weitere, die bloße äußere physische Unversehrtheit weit übersteigende innerliche Reinheit, Lauterkeit und Keuschheit des ganzen Wesens. Ein Weib, das bloß äußerlich sich rein hält, bloß aus berechnender Verstandesklugheit Anstoß meidet, entbehrt doch noch ganz und gar des eigentlichen Adels wahrer Frauenwürde. Es ist die innerste Natur des Weibes, der instinctive Trieb der Selbsterhaltung und Selbstachtung, was sie nicht die Sünde selbst, die vorläufig ganz außerhalb des Horizonts ihrer Gedanken liegt, sondern jede noch so entfernte Annäherung, die geringste Überschreitung der von der Sitte aufgerichteten Schranken, alles Unzarte, Auffallende, Herausfordernde sorgfältigst vermeiden lässt. Natürlich, denn sie ist darauf angewiesen, für ihre innere und äußere Reinheit und Einheit, für ihre sittliche und ästhetische Wohlgefälligkeit dem Manne die denkbar sichersten Garantien zu gewähren. Ihr Ruf muss nicht nur völlig fleckenlos, sondern auch ihr ganzes Wesen und Benehmen muss derart sein, dass sie dem Manne vollstes Vertrauen einflößen, so dass ihm ein Zweifel gar nicht kommen kann.

Eine derartige Sicherheit und Garantie vermag natürlich nicht der so schwer erkennbare und so leicht täuschende individuelle Charakter, sondern einzig und allein die von Generation zu Generation vererbte Sitte und durch Erziehung von Jugend auf völlig in Fleisch und Blut übergegangene Gewöhnung zu gewähren, die zugleich auch der Frau selbst sichere Norm, festen Halt, untrüglichen Schutz und unüberwindliche Widerstandskraft gewährt. Das Weib geht völlig sicher, in fester, geordneter, harmonischer Bahn, solange es sich innerhalb der von der guten Sitte gezogenen Schranken hält. Sobald sie dieselben überschreitet, sobald sie sich von der feinen Grenzlinie entfernt, sobald sie sich des angeborenen und anerzogenen sicheren Taktes entschlägt, verliert sie den Talisman ihrer Herrschaft, den festen Compass, den zuverlässigen Leitstern, und irrt dem unheimlich funkelnden Haarstern gleich in unregelter excentrischer Bahn sich und anderen verderblich dahin.

Wir erwähnten neben dem sittlichen auch den ästhetischen An-

stand. In der That gehört beides ganz innig zusammen. Reinheit und Reinlichkeit sind nur verschiedene Seiten desselben Wesens, Bethätigungen desselben Sinnes; und sie entspringen beide unmittelbar demselben geschlechtlichen Grundverhältnis. Diejenige, die etwas auf sich hält, die durch die stärksten Antriebe der Welt darauf angewiesen ist, ihre Ehre und Selbstachtung zu bewahren, kann nicht umhin, dies auch in ihrer äußeren Erscheinung kundzugeben, und wie sollte eine fortwährende Übung und Schärfung der Aufmerksamkeit, um das Decorum zu bewahren, alles Unziemliche, Ungewöhnliche zu vermeiden, nicht auch im Äußeren alles Unordentliche, Nachlässige, Unsaubere sorgsamst beseitigen? Und endlich so völlig darauf angewiesen, dem Manne zu gefallen, sein Vertrauen zu erwerben, ihm für ihre Reinheit, Treue und Tüchtigkeit die stärksten Garantien zu geben, wie dürfte sie in dieser so augenfälligen und überdies mit ihren künftigen Wirtschaftspflichten so eng zusammenhängenden Beziehung es fehlen lassen? Es kommt endlich noch etwas hinzu, was ich nur andeuten möchte, weil es mit den intimeren Details der Geschlechtsverhältnis, welches einerseits die stärksten Begierden und Lustparoxysmen mit sich führt, andererseits in demselben Maße dem Überdruß und sogar dem Ekel und Widerwillen ausgesetzt ist. Alles das gehört nun schon ganz hinein in dasjenige Verhältnis, in welchem die ganze Stellung der beiden Geschlechter zu einander nebst allen sexuellen Beziehungen wurzelt und gipfelt und welches gleich den übrigen aus der specifischen Geschlechtsdifferenz unmittelbar entspringt.

4. Die Werbung. Aus den dargelegten Verhältnissen der Activität und Passivität, sowie daraus, dass der schwächere, duldende und benachtheiligte Theil sich vor den Angriffen, der List und Gewalt des stärkeren thätigen Theiles zu schützen hat, daraus, dass das Weib, wenn sie sich nicht als verächtliches Mittel für augenblicklichen rohen Sinnengenuss schnöde missbrauchen lassen will, keinen geringeren Preis als die volle Lebensgemeinschaft beanspruchen darf, endlich aus den aus diesem Grunde wiederum an sie mit Recht zu machenden hohen Ansprüchen auf volle Reinheit und Integrität: aus alledem zusammengenommen ergibt sich das, was ein für allemal die Quintessenz des ganzen Geschlechtsverhältnisses sein und bleiben muss, dass der Mann das Weib sucht, dass er um sie wirbt, sich um ihre Gunst durch Aufmerksamkeiten aller Art bemüht, dass das Weib in schüchterner Zurückhaltung die Bewerbung flieht oder spröde zurückweist und nur zögernd und nach verschämtem Sträuben sich ergibt.

Das ist und bleibt die Regel, das Grundverhältnis, aus dem die scheinbaren Ausnahmen erklärt und abgeleitet werden müssen. Nichts kann an einem Weibe so hässlich sein, als wenn sie sich, wie man sagt, den Männern an den Hals wirft. Aufdringliches, dreistes, herausforderndes, verlangendes Wesen missfällt an den Frauen gründlich und ertödtet im Keim jede Gefühlsregung. Es fehlt eben das echt Weibliche, die specifisch geschlechtliche Differenz, der eigentliche Reiz und Gegenstand des männlichen Gefühls, ebenso wie umgekehrt, wenn der Mann sich blöde, furchtsam, träge u. dgl. zeigt, das Weib an ihm das für sein Geschlecht Charakteristische vermisst.

Aber freilich will weibliches Zartgefühl auch wieder geschont und respectirt, nicht mit roher Faust verletzt und zerstört werden. Darum verschließt es sich spröde gegen allzudreiste aufdringliche Werbung und bevorzugt nicht selten das stille Werben des bescheideneren Mannes und empfindet wolthuend jede zartfühlende Rücksichtnahme und Aufmerksamkeit. Ebenso wie die männliche Thatkraft bei der Werbung, darf aber auch andererseits die weibliche Zurückhaltung in der Abwehr nicht zu weit gehen. Die allzu spröde Schöne entfernt die Männerherzen von sich. Wo der Mann werben soll, da muss ihm ein, wenn auch noch so leiser Hoffnungsschimmer winken; offenbare Unmöglichkeit oder allzu geringe Wahrscheinlichkeit erstickt jede Bemühung. Daher die bezaubernde Wirkung einer feinen Dosis von Koketterie, d. h. die Andeutung oder das Errathenlassen eines gewissen Interesses.

Das sind, wie gesagt, weniger Ausnahmen als speciellere Anwendungen und Illustrationen des obigen Grundgesetzes, dass der Mann wirbt, das Weib die Werbung flieht oder doch zu fliehen scheint. Diese abwehrende Haltung, wengleich sie oft einen leicht durchschaubaren Schein bildet, darf man doch nicht von vornherein als lediglich zum Zwecke illusiver Täuschung absichtlich vorgenommene Maske ansehen. Das Weib hat wirklich alle Ursache, die Werbung des Mannes zu fürchten und ihr gegenüber auf ihrer Hut zu sein, da sie auch im günstigsten Falle, d. h. wenn sie sich glücklich verheiratet, die Freiheit und Harmlosigkeit der Jugend- und Mädchenjahre darangibt, um die Mühsal und Sorge des Ehestandes dafür einzutauschen, gegen welche jene nachher wie ein goldenes Zeitalter erscheinen. Jene Scheu und Zurückhaltung ist dem Mädchen ferner von Kindesbeinen an durch Sitte und Gewöhnung, durch die denkbar stärksten Antriebe so fest eingepägt, ja man kann sagen durch von Generation zu Generation vererbte und mehr und mehr befestigte

Disposition angeboren, dass es unbegreiflich wäre, wie sie alles das zu überwinden vermöchten, wenn die Frauen nicht wiederum andererseits durch das dargelegte quantitative Vorwiegen der sexuellen Sphäre in ihrem Organismus so mächtig nach dieser Richtung hin disponirt wären, dass sie das, was für sie die Quelle größter Gefahren, Schmerzen, Mühen und Entbehrungen zu werden bestimmt ist, aufs eifrigste erstreben müssen und für die Verwirklichung dieses stärksten Grundtriebes Jugend, Gesundheit, Leben, ja unglücklichen Falles selbst Ruf und Ehre und ihre ganze gesellschaftliche Stellung hinzugeben imstande sind.

Dieser angeborene Widerspruch des weiblichen Herzens, diese Doppelströmung der Frauenseele, dieser ewige Kampf zwischen Neigung und Abwehr, zwischen sprödem Versagen und geheimem Sehnen, zwischen keuscher Scham und schmelzender Glut bildet für den Mann den eigentlichen Reiz, den Zauber, der ihn immer von neuem bestrickt. Beide Momente, beide gleich tief in den organischen Grundlagen der weiblichen Natur begründet, gehören gleich nothwendig zusammen zur Bildung der die Prosa der Wirklichkeit zur Poesie verklärenden Illusion, sie bilden den Reiz des „ewig Weiblichen“, der den Umgang mit Frauen in jeder Hinsicht für den Mann von gesundem Gefühl so anziehend macht. Ohne diese überwältigende Macht tiefen Gefühls bleibt auch die vollendete Schönheit reizlos, die sog. „kalte Schönheit“. Und wiederum ohne die herbe Strenge jungfräulicher Geschlossenheit und matronenhafter Würde, ohne die holde Schamhaftigkeit, Schüchternheit und Zurückhaltung kann auch die liebevollste Begegnung, die zärtlichste Hingebung den Mann dauernd nicht fesseln, und sie kann es um so weniger, je mehr sie durch Abstreifen der echt weiblichen Eigenthümlichkeit die specifische Geschlechtsdifferenz verwischt. Je mehr die Frau als die werbende, verlangende, herausfordernde erscheint, desto mehr verliert das, was sie ihm so an den Kopf wirft, für den Mann an Wert. Wüssten doch unsere Frauen und Mädchen, oder, wenn sie es wissen, wollten sie es nur ein wenig besser beherrzigen, worin die wahre Quelle ihrer Macht, das Geheimnis ihrer Stärke liegt, sie würden in ganz anderen Dingen ihren Schmuck und ihre Zier suchen und finden, als in den armseligen Flittern, in denen man sie oft genug wie ausgestaffirte Äffchen umherstolziren sieht.

Was den Mann am Weibe reizt und anzieht, was ihn auf die Dauer allein zu fesseln vermag, ist nicht die Schönheit, nicht sinnliche Üppigkeit, am wenigsten Plunderstaat, in dem die Kokette es

oft genug der Matrone zuvorthut: sondern es ist die ästhetische Illusion — das Wort in jenem technisch-ästhetischen Sinne genommen, wonach es nicht sowol die Täuschung, als vielmehr die über die zufälligen Störungen der der Idee niemals völlig adäquaten Wirklichkeit hinaushebende tiefere symbolische Wahrheit bedeutet — die Illusion, dass der Preis, um den er wirbt, ein hohes, schwer zu erringendes Gut, das von vielen begehrt, von keinem erworben sei, in sich schließe. Es kommt die allgemeine Erfahrung hinzu, dass wir die Güter nach dem Aufwande von Mühe u. s. w., den ihr Erwerb verursacht, zu schätzen, das von selbst Zufallende aber gering zu achten geneigt sind. Die Hauptsache aber ist, dass wir gewöhnt sind, das Wesen und die eigenthümliche Tugend des Weibes in jener keuschen Schamhaftigkeit und Zurückhaltung zu erblicken. Wenn diese nun völlig hinwegfällt, so wird die männliche Begierde großentheils gegenstandslos, da sie auf Überwindung eines Widerstandes, nicht auf Dienstbarkeit an fremde Lustbegierde gerichtet war.

Wenn jener Ehemann in den „Fliegenden Blättern“ sich nach den heimlichen Fenstergängen zu seinem Liebchen, das ihm als wolbestallte Ehefrau in bequemster Nähe sitzt, zurücksehnt, wenn der französische Boccaccio (Lafontaine) versichert, der Ehemann kenne jene leidenschaftliche Inbrunst nicht, so ist das in der That der wichtige Punkt, weshalb so viele Ehemänner ihre Frauen vernachlässigen und den Psychologen und Moralisten dadurch bezeichnen zu sollen glauben, dass sie dem Manne einen natürlichen Hang zur Polygamie zuschreiben. Wir unsererseits glauben an einen solchen polygamischen Hang nicht, sondern sind der Meinung, dass für den Culturmenschen, und zwar für den Mann ebensowol als für die Frau, die Monogamie die allein natürlich berechnete und nothwendige Form des Geschlechtslebens ist, der sog. polygamische Hang aber nicht auf natürliche Organisation, sondern auf moralischer Verlotterung beruht. In Bezug auf den vorliegenden Punkt haben wir an anderer Stelle nachgewiesen, dass die Mäßigung der leidenschaftlichen Liebesglut in der Ehe nicht als das Erlöschen der Liebe, an deren Stelle dann besten Falls das kümmerliche Surrogat der Freundschaft trete, sondern als das Erstarken und Festwerden des Gefühls in dauernder Gleichgewichtslage und im naturgemäßen Habitus anzusehen sei. (Psych. Anal. II 2, S. 393 ff. u. 399 f.) In Bezug auf den uns hier beschäftigenden Zusammenhang aber ist der sog. polygamische Zug insofern noch von besonderem Interesse, als er uns zeigt, woran es in den meisten Fällen liegt, wenn ein geschlechtliches Verhältnis rasch in Gleichgiltigkeit, in Überdruß erkaltet. Ab-

gesehen von den vergleichsweise selteneren Fällen, in denen die Überreizung und Blasirtheit des Mannes die Hauptschuld trägt, wird der Mann seiner Frau hauptsächlich deshalb überdrüssig, weil die specifisch geschlechtliche Differenz, welche ihn anfänglich reizte und anzog, hinweggefallen oder durch Gewohnheit nivellirt ist. Dieser in jedem dauernden derartigen Verhältnisse sich mehr oder weniger geltend machende Umstand bildet eine Art von kritischer Probe für die Lebenskraft und Dauerbeständigkeit desselben, er ist, wie ich mich anderweit ausgedrückt habe, „der todte Punkt der Liebesmechanik“. Er wird glücklich überwunden, wenn ein großes Capital lebendiger Gefühlswärme aus dem Liebesfrühling in diese Mauserperiode beiderseits herübergenommen wird, wenn das Gefühl einer starken moralischen Ehr- und Treupflicht in den Herzen lebendig ist und mit Rücksicht hierauf oder im Bewusstsein sonstiger Unlösbarkeit des Bundes selbstverständliche Klugheits erwägungen gegenseitig schonende Rücksicht auferlegen. Das Beste, Wichtigste und Nothwendigste in diesem ganzen Verhältniss muss die Frau thun, und zwar ebensowol dazu, die Krisis von Hause aus nicht in voller Schärfe hervortreten zu lassen, als dazu, sie leicht und glücklich zur Heilung zu bringen. Vielleicht kann ebensoviel als der redliche Christ vom betrügerischen Haushalter die ehrbare Matrone von der klugen Courtisane lernen; mindestens habe ich im Munde des common sense niemals ein höheres Lob einer Frau gehört als jenes schriftmäßige, dass sie klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben. Und zwar wird in dieser Beziehung von ihrer Seite keine andere Klugheit gefordert als die einfache und auf der Hand liegende Erwägung, dass zur Erhaltung eines Besitzes mindestens ein Theil derjenigen Eigenschaften, denen der Erwerb verdankt wird, nothwendig sein müsse: die Bewahrung des ihr eigenthümlichen Geschlechtscharakters, ihrer weiblichen Würde, Zartheit, Zurückhaltung, Reinheit und Anmuth.

(Schluss folgt.)

Eine Schul- und Hausordnung für die Schularbeit und das Schulleben.

Von Dr. W. Jütting-Burg.

Die Schule ist als Erziehungsanstalt nicht bloß eine Stütze für die Zucht im Elternhause und nach ihrer wissenschaftlichen Aufgabe eine Ergänzung desselben, sondern eine Vorbereitungsanstalt für das Gemeinschaftsleben in den drei nächsten und natürlichsten Lebenskreisen: in dem des Hauses oder der Familie, der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde und des Staates, sowie für alle außerdem noch freiwillig eingegangenen Gemeinschaften oder Genossenschaften. Wie nun im Hause, in der Gemeinde und im Staate Ordnung die Welt, d. i. die Menschheit*) regiert, so muss auch selbstverständlich die Schule ihre feste äußere wie innere Ordnung haben.

*) Es ist ein arger Missbrauch des Wortes Welt, wenn man unter demselben zunächst und fast nichts anderes als „Himmel und Erde und alles was diese umschließen“ = Weltall, das Universum versteht. Während der ahd. und mhd. Periode unserer Sprache ist diese moderne Bedeutung noch ganz unbekannt, wie aus dem Gebrauche des Wortes bei Luther für Menschheit, Gesamtheit der Menschen noch deutlich genug hervorgeht, woneben jener erweiterte Begriff schon auftaucht. Jener ältere Begriff steht aber dem ursprünglichen noch sehr nahe: ahd. wêralt, d. i. eig. Mannesalter, dann Menschenalter, dann Menschengeschlecht; es ist zusammengesetzt mit ahd. wêr = lat. vir Mann, wie „Werwolf“, und mit dem goth. die alds Alter, Zeit. Es bezeichnete also die zu einer Zeit lebende Menschheit. Mit dem Begriff „Menschheit“ stimmt aber auch noch der heutige Gebrauch sehr oft überein; vgl. ein Mann von Welt, Weltgeschichte, Weltmann, weltmännisch, Weltmensch (erst seit dem 18. Jahrhundert) u. s. w. Frühzeitig ging aber der Begriff von der Menschheit auf den Schauplatz, die Wohnstätte für dieselbe, die Erde über (vgl. Weltkreis, Erdkreis, Welttheile), und von dieser erweiterte er sich zu dem des Universums. Vgl. übrigens das lat. mundus und das franz. monde (tout le monde = jedermann).

An diese haben sich alle Beteiligten, die Lehrer und Eltern so gut wie die Kinder zu halten, und es ist die reichste Aufgabe jener, diese an die feststehende Ordnung zu gewöhnen, als an die solideste Grundlage für ein glückliches Familienleben und für eine ersprißliche Wirksamkeit im Berufe, in der Gemeinde, im Kreise und im Staate.

Ein absolutes Regiment, wie es vor einigen Menschenaltern noch so gut in der Schule wie in anderen Lebenskreisen geführt wurde, ist heute nicht mehr zeitgemäß, nachdem die verschiedensten politischen Verbände und selbst die evangelische Kirche eine „Verfassung“ erlangt haben, in welcher die Persönlichkeit, die Rechte und die Kräfte des Einzelnen ihre Würdigung finden, so unvollkommen unsere constitutionellen und synodalen Ordnungen auch noch sein mögen.

Auch die heutige Schularbeit erträgt weder Willkür noch Zuchtlosigkeit; sie will wie die Arbeit und das Leben auf allen anderen Gebieten mit Vernunft geregelt sein. Ohne eine vernünftige Ordnung ist die Schule keine Erziehungsanstalt für das Leben. Es kann darum nicht befremden, dass für alle Lebensgemeinschaften, zu welchen die Schule erzieht, dieselbe auch vorbildlich eingerichtet und geleitet werden müsse, und dass die Anforderungen an die Schulordnungen sich gerade so gut und so viel wie die an ihre Einrichtungen und Leistungen überhaupt gesteigert haben. Vielgestaltig wie das Leben ist darum auch selbst die einfachste Landschule geworden.

Steht es in einer guten Schule wirklich so, dass man eine complicirte Schulordnung nicht mehr entbehren kann, dass sie erst vermöge einer solchen ihre eigentliche Aufgabe, die für das Leben zu erziehen, erfüllen kann, so dürfte man auch kein Bedenken tragen, solche Ordnung in bestimmte klare Vorschriften zu fassen und diese mündlich und auch schriftlich bekannt zu geben, so wie es in allen jenen Lebens- und Genossenschaftskreisen, selbst in Fabriken und Vereinen, üblich und nothwendig ist. Auch das Elternhaus kann der festen Ordnung nicht entbehren, wenn sich in diesem kleinsten, absolut regierten Gemeinwesen das Bedürfnis nach einem „Statut“ auch nicht herausstellt. Sobald aber der junge Mensch beim Austritt aus der allgemeinen Erziehungsanstalt und aus dem Elternhause sich einem bestimmten Lebensberufe zuwendet und dann auch in die Gemeinde oder in eine andere größere Genossenschaft tritt, sieht er sich überall einer Welt von streng geregelter Ordnung, von Gesetzen mit Geboten, Verboten und Strafen gegenüber, und wol ihm und der Gesellschaft, in welche er tritt, wenn er so erzogen ist, dass er sich in

diese Ordnung leicht findet und fügt. Dies wird aber am ehesten der Fall sein, wenn er schon in der Schule sich nach einer umfangreichen und festen Ordnung hat richten lernen.

Freilich gibt es in der Welt leider für die Mehrzahl der Menschen viel zu viel Gesetze und Verordnungen, und die Schule hat sich zu hüten, ihrerseits in denselben Fehler zu fallen, wenn sie auch nicht auf eine verhältnismäßig große Zahl Verzicht leisten kann. Es ist dringend zu wünschen, dass sich aus der Zahl derselben einige als die wichtigsten, einfachsten und allgemeinsten herausheben, nicht allein, damit sie auch von den jüngeren Gliedern der Schulgemeinde nach und nach begriffen und befolgt werden können, sondern damit sie sich vermöge jener empfehlenden Eigenschaften auch den Generalgeboten der Menschheit in Staat und Kirche, den heiligen 10 Geboten Gottes, leicht und verständlich einfügen und somit in den Augen aller Betheiligten eine höhere Weihe erhalten. Dieser höheren Autorität ordnen sich nicht allein die Zöglinge, sondern auch die Erzieher, Eltern wie Lehrer, willig unter. Es kann darum auch die Aufstellung und gewissenhafte Befolgung einer pädagogischen Schul- und Hausordnung für sie ebensowenig etwas Peinliches haben, wie für die Kinder selbst, welche dieselbe bald als etwas Selbstverständliches respectiren lernen. Nur ist es um der Selbstständigkeit und Autorität der Lehrer willen zu wünschen, dass diese sich an der Aufstellung und Formulirung jener Ordnung genügend haben betheiligen können. Je strenger sich dann auch der Lehrer nach den von ihm selbst mit gegebenen Gesetzen und Ordnungen richtet, desto seltener wird er nöthig haben, zu der ultima ratio unverständiger Schulmeister, der Zuchtruthe, zu greifen, und je bereitwilliger wird seine Autorität von Eltern und Kindern anerkannt werden. Monarchisch, wie es der engste und der weiteste der genannten Lebenskreise, das Elternhaus und der Staat sind, bleibt bei alledem auch noch die Verfassung der Schule. In gewissem Sinne kann der Lehrer immer noch sagen: „das Gesetz bin ich“, nicht insofern als dasselbe von ihm allein ausgeht, sondern insofern er es in seiner Persönlichkeit und Wirksamkeit darstellt. Und wie ein weiser Monarch nicht aus schwächlicher Nachgiebigkeit gegen die Forderungen des sog. Zeitgeistes eine constitutionelle Verfassung gewährt und beschwört, sondern aus der gewissen Überzeugung, dass durch selbige den Interessen der Einzelnen und der Gesamtheit besser gedient werde, als durch eine antiquirte Absolutie, so muss es selbst einem in der Landschule allein stehenden Lehrer — von Mitgliedern

städtischer Schulcorporationen versteht sich das von selbst — erwünscht sein, wenn ihm bei Entwerfung der Schul- und Hausordnung die Mitglieder des Schulvorstandes rathend und helfend zur Seite stehen, theils weil sie gewisse Verhältnisse, denen die Ordnung anzupassen ist, genauer zu beurtheilen vermögen, theils und hauptsächlich aber, weil er sich damit von vornherein ihre kräftige Mitwirkung für eine allgemeine und willige Anerkennung aller zu treffenden Anordnungen bei den Eltern und Kindern sichert. Damit ist dann für den Erfolg der Schularbeit sehr viel erreicht.

Wenden wir uns nach dieser Begründung der Sache nun zu dem Inhalte einer Schul- und Hausordnung, so ist für den Pädagogen von vornherein klar, dass zu einer allgemeinen Schulordnung mancherlei gehört, was lediglich Sache des Vorstands, des Inspectors und besonders des Lehrers als solcher wie als Erzieher und Gesundheitsrath für Schule und Haus ist und nicht Gegenstand einer Lebensordnung bilden kann, wie sie sich für die Jugend selbst eignet. Selbst die Eltern haben manche durch Landesgesetze und Verordnungen der Behörden vorgeschriebene Pflichten gegen die Schule und den Lehrer zu erfüllen, z. B. in Betreff der Schulpflichtigkeit ihrer Kinder, der Unterhaltung der Schule, der Besoldung des Lehrers u. s. w., von denen hier gleichfalls abzusehen ist. Eine Schulordnung, die zunächst nur für die Kinder gegeben wird, muss sich natürlich auch auf solche Vorschriften und Anordnungen beschränken, welche diese zu erfüllen oder zu beobachten haben, wenn das Erziehungswerk wol gelingen soll. Da indessen diese Pflichten zum großen Theil mit denen übereinstimmen, welche im Elternhause gefordert werden, wenigstens es werden sollten, und da Eltern und Lehrer sich gegenseitig in der Erziehung unterstützen, so erscheint es auch natürlich, die Schulordnung, die man sonst meist auf die eigentlichen und allgemeinsten Schulpflichten der Kinder beschränkt, auch auf die Hausordnung auszudehnen, wenigstens insoweit, als beide, Haus und Schule, dasselbe fordern und als das Haus die Schule und die Schule das Haus in der Arbeit an der Kinderzucht unterstützen soll. Die Eltern müssen nicht allein genau wissen, was die Schule von ihren Kindern und ihrer eigenen erzieherischen Thätigkeit fordert oder erwartet, sondern sie müssen auch die Schularbeiten der Kinder im Hause nach dem Wunsche des Lehrers controliren, leiten und fördern können. Bei der Vielseitigkeit dieser Arbeiten und bei der Unwissenheit oder Gleichgiltigkeit oder auch bei der Mannigfaltigkeit in den Anschauungen thut hier vor allem eine einheitliche Ordnung noth.

Diese Erweiterung der Ordnung für das Haus erscheint noch aus einem anderen Grunde rathsam; nach dem gegenwärtigen Stande des Schulwesens ist der körperlichen Erziehung der Jugend in Schule und Haus mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden, als das bisher der Fall gewesen ist. In der allgemeinen und öffentlichen Gesundheitspflege, welche schon längst als ein Bedürfnis anerkannt worden ist und von Seiten der Staatsbehörden und der Communen jetzt schon praktisch geübt wird, bildet die Schulhygiene einen höchst bedeutungsvollen Factor, und der Lehrer, auch wenn er in seiner Jugend keine Gelegenheit gehabt hat, eingehendere Studien über den Bau und die Pflege des menschlichen Körpers zu machen, kann heute nicht mehr umhin, sich mit den wichtigsten diesbezüglichen Forderungen der Staatsbehörden, der Communalbehörden und der praktischen Medicin bekannt zu machen. Es sei mir gestattet, hier gelegentlich auf einige einfach und verständlich geschriebene Werkchen aufmerksam zu machen, deren fleißiges und ungesäumtes Studium jedem Lehrer in Stadt und Land zu empfehlen ist:

Dr. Reclam, Gesundheits-Schlüssel für Haus, Schule und Arbeit. Leipzig, Reclam. 20 Pf.

Dr. Bock (Zimmermann), Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild. 15. Aufl. Leipzig, Ernst Keils Nachfolger. 60 Pf.

Dr. Reimann, Die körperliche Erziehung und die Gesundheitspflege in der Schule u. s. w. Für Schulbehörden, Lehrer und Ärzte. Kiel, Lipsius u. Tischer. 1885. 94 Pf.

Dr. Fankhauser, Über Schulgesundheitspflege. Bern, 1880. 1,20 Mk.

Zur Verhütung der Kurzsichtigkeit werden seitens der Schulbehörden besonders empfohlen:

Dr. Colsmann, Die überhandnehmende Kurzsichtigkeit unter der deutschen Jugend. Barmen, Wiemann. 1878.

Dr. H. Cohn, Die Hygiene des Auges in den Schulen. Wien und Leipzig, Urban u. Schwarzenberg. 1883.

Außerdem sind noch die bezüglichlichen gesetzlichen Anordnungen zu berücksichtigen, welche sich z. B. für Preußen zusammengestellt finden bei

Giebe, Verordnungen, betr. das gesammte Volksschulwesen in Preußen. Kleine Ausgabe. Düsseldorf, Lehmann. 1886. 3,50 Mk.

Wer nur die eine oder andere dieser Schriften gelesen hat — ich empfehle zunächst nur die drei erstgenannten als die vielleicht

zweckmäßigsten für Lehrer — der kann fortan nicht mehr zweifelhaft darüber sein, dass er wirklich dem Lehrplan eine Gesundheitslehre einzufügen habe, sei es gelegentlich im Anschlusse an die einzelnen 10 Gebote, an verschiedene naturwissenschaftliche Capitel und an die Lectüre, oder sei es in planmäßiger Verbindung mit der Anthropologie und mit dem Turnen. Auch wird er dann nicht umhin können, in der Schule selbst allerlei Einrichtungen und Anordnungen für die Pflege der Gesundheit zu treffen und hierüber wie über das Leben und Treiben der Kinder in Schule und Haus Vorschriften, Regeln, Mahnungen oder Warnungen zu geben, von denen sich die allgemeineren wieder am besten in die geforderte Schul- und Hausordnung aufnehmen lassen. Nach dem hierüber bereits Ausgeführten kann es nicht befremden, wenn ich die betreffenden Gesundheitsvorschriften hauptsächlich auf solche beschränkt zu sehen wünsche, welche sich mehr vom sittlichen oder erziehlischen als vom medicinischen Standpunkte aus als nothwendig erweisen, und die man aus diesem Grunde ebensowenig von jenen allgemeineren erziehlischen Vorschriften trennen kann, wie die körperliche Erziehung an sich von der sittlichen und geistigen. *Mens sana in corpore sano* (eine gesunde Seele in gesundem Körper) sei die Losung. Vermögen wir doch auf den Körper des Menschen kaum anders einzuwirken als vermittelt des Geistes und der Sprache, dieser unmittelbarsten Offenbarung des Geistes.

Eigentliche Belehrungen über sanitäre Verhältnisse, wie z. B. über die zweckmäßigsten Kleiderstoffe und Kleidermoden, die Verdauung, den Nährwert der Speisen und Getränke gehören ebensowenig in eine Gesundheitsordnung für Schüler, wie sittlich-religiöse Belehrungen. Was in der nachfolgenden Ordnung dieser Art angedeutet ist, soll Eltern und Lehrern ein Fingerzeig sein; in der Schulordnung kann es recht wol gestrichen werden.

Wer die Ordnung, wie ich sie probeweise für eine gute Landschule aufgestellt habe, zum erstenmale genauer durchsieht, wird vielleicht über die Fülle des Geforderten und Vorgeschriebenen erschrecken und sie wenigstens für die schlichte einclassige Landschule deshalb unpraktisch finden. Freilich habe ich möglichst günstige Verhältnisse für dieselbe vorausgesetzt: eine nicht zu große Schülerzahl (50—60) in einer Classe, regelmäßigen Schulbesuch, im allgemeinen Wolstand der Eltern, eine weise Schulinspection, einen thätigen Schulvorstand, eine nach sanitärer Vorschrift neu gebaute Schule (Schulzimmer und Nebenräume) und vor allem einen nach jeder Beziehung

vortrefflichen Lehrer, der auch mit den Eltern seiner Schüler in fleißigem Verkehr steht. Dass unter solchen günstigen Verhältnissen, auch wenn sie sich nur annähernd in solchem Maße vorfinden, in geistiger Hinsicht recht günstige Resultate erzielt werden können, ist durch Erfahrung oft genug bestätigt worden; dass sich aber in solcher Anstalt für die sittliche und körperliche Pflege der Kinder mehr erreichen lässt als in den modernen Schulkasernen der Städte, ist gar nicht zu bezweifeln. Ich sehe darum keinen Grund, weshalb die Ordnung für die Landschule so viel einfacher angelegt werden könnte und müsste, als für die Stadtschule, wenn auch nicht zu bezweifeln ist, dass für die letztere noch verschiedene Bestimmungen aufgenommen werden müssten, die dort fehlen, und umgekehrt die Landschule und das Landleben einige besondere Ordnungen erheischt. Überhaupt würde der Entwurf schwerlich für eine bestimmte Schule oder einen bestimmten Lehrer genau so passen, wie er gegeben ist; aber einen brauchbaren Anhalt dürfte er in jedem gegebenen Falle bieten. Es ist mir nicht unbekannt, dass in einigen deutschen Staaten die einclassige Landschule so gut wie verschwunden ist; in Preußen gab es deren nach der neuesten Statistik von 1882 noch über 20 000 neben etwa 13 000 mehrclassigen Anstalten, in Österreich 50^o/_o, und es steht ihre Aufhebung hier und anderswo noch nicht zu erwarten, da die Bevölkerung in den Landgemeinden kaum wächst und auch die Vermögensverhältnisse sich hier sehr langsam bessern. Sofern die Schülerzahl ein billiges Maß, etwa 60, nicht überschreitet, halte ich die einclassige Schule auch durchaus nicht für ein Unglück. Übrigens würde sich die „Ordnung“ für mehrclassige Schulen nach der aufgestellten sehr leicht modificiren lassen.

Ob aber überhaupt zu viele Regeln und Vorschriften gegeben seien, käme doch erst auf eine ehrliche Probe an. Dass das Leben der Erwachsenen auf Schritt und Tritt durch Regeln, Statuten, Verordnungen, Gesetze in großer Zahl eingeengt ist, in welche sich jedermann nach und nach hineinleben muss, kann niemand bestreiten. Sollte es schon um deswillen nicht praktisch sein, dass die Schule auch nach dieser Seite vorbildlich organisirt wird? Es darf aber mit Fug vorausgesetzt werden, dass keine Bestimmung in die Ordnung aufgenommen werde, welche zweckwidrig oder überflüssig sei; dass sie selbstverständlich sei, wäre noch kein Grund gegen ihre Aufnahme. Weiter vorausgesetzt, dass eine Gesundheitsordnung im Anschlusse an die Schuleinrichtungen und an die Gesundheitslehre einen integrirenden Theil der Schul- und Hausordnung bilden müsse,

so wird niemand leugnen können, dass sich alles, was hier angeordnet wird, auf die Erziehung der Jugend im weitern Sinne des Wortes bezieht, auf die Schulordnung im engern Sinne und die Schularbeit, auf die geistige, sittliche und die körperliche Pflege und auf das Leben und Treiben der Kinder daheim, in der Schule und in der Kirche, im Verkehr mit Menschen und selbst mit Thieren.

Endlich ist nicht zu bezweifeln, dass eine gewissenhafte Befolgung aller dieser Vorschriften, von denen schwerlich eine einzige als zweckwidrig bezeichnet zu werden verdiente, die Zwecke der Erziehung sicherer erreichen lässt, als eine weniger sorgfältig geregelte Schul- und Hauspädagogik. Dass sie aber wirklich befolgt werden und nicht todte zu Papier gebrachte Zeichen bleiben, ist Sache des Lehrers und Schulinspectors und Sache der Eltern und Schulvorstände.

Es darf aber kein Lehrer, der bislang sich weder nach geschriebenen noch mündlich gegebenen sog. Schulgesetzen gerichtet, sondern seine Anstalt mehr oder weniger absolut regiert hat, sich unterfangen wollen, auf einen Schlag mit einer so complicirten Ordnung vor seine Kinder und deren Eltern zu treten.

Die Ordnung muss von langer Hand vorbereitet worden sein, etwa derart, dass sich der Lehrer wenigstens schon ein Semester lang nach den wichtigsten Bestimmungen derselben gerichtet und auch in intellectueller Hinsicht seine Schüler wesentlich gefördert hat, und sodann ist die ganze Schularbeit so zu gestalten, dass sich die Kinder vom ersten Schultage an nach und nach in die Ordnung einleben und an dieselbe gewöhnen. Wie in aller Kunst und Wissenschaft die Praxis der Theorie voranzugehen pflegt, so besteht auch bekanntlich alle Erziehungskunst in ihrem ersten Stadium wesentlich in der Gewöhnung an das Richtige, Gute und Schöne. Mit der Zeit tritt für jedes einzelne Kind die Lehre in der Gestalt einer Aufforderung, Mahnung, Warnung, Drohung oder einer allgemeineren sittlichen Vorschrift, eines Gesetzes, hinzu. Doch kann es nicht Aufgabe sein, hier die ganze Stufenleiter der Schulregierung und der Zucht darzulegen.

Für eine wirksame Einführung der neuen Schul- und Hausordnung dürfte es sich empfehlen, dass der Lehrer auf Kosten der Schulcasse oder auch der einzelnen Eltern so viele steif broschirte Schreibhefte anschafft, als er für die nächsten zwei Jahre etwa behufs Einschreibung der Schulordnung bedarf, und dass er in einigen Sprachstunden, etwa in den grammatisch-orthographischen Übungsstunden, den Schülern der Oberstufe die Ordnung zum Eintragen dictirt. Nachdem er die Dictate durchgesehen, lässt er sie dann von

befähigteren Schülern weiter abschreiben. Jedes Kind erhält nun ein Exemplar als Eigenthum, das aber von dem Schulinspector im Namen des Schulvorstandes Eltern und Kindern zur gewissenhaften Beobachtung durch Unterschrift zu empfehlen ist. Den Kindern selbst wird diese Ordnung alljährlich einmal in einer besonderen Stunde aufs neue eingeschärft und erläutert, außerdem aber gelegentlich auf dieselbe verwiesen.

Eine weitere wirksame Hilfe für die Durchführung und Beobachtung der Ordnung gewährt ein sorgfältig organisirter und geleiteter sog. Helferdienst unter den Kindern selbst. Nur dem ganz unerfahrenen Beobachter kann diese Einrichtung als eine lediglich im Interesse des Lehrers getroffene Erleichterung erscheinen, bei welcher die Kinder ihm persönlich die fraglichen Dienste leisteten. Dass sie zur Erleichterung für den Lehrer dienen, soll ja nicht gelehnet werden; diese ist ihm aber bei der notorisch schweren Arbeit in einer großen Schulklasse auch recht wol zu gönnen. Allein diese Erleichterung ist weder der einzige noch der Hauptzweck des Helferdienstes; derselbe dient lediglich zur sorgfältigeren Erziehung der Jugend. Alle als sog. Helfer arbeitenden Schüler lernen in diesem Dienste eben das Arbeiten besser, diese Grundlage des Wolstandes und des Wolbefindens. Sie werden auch in solcher Arbeit gewandter, geschickter, einsichtsvoller, arbeitslustiger und auch gesunder.

Die Dienste aber, welche die sog. Helfer in der Schule leisten, kommen viel weniger dem Lehrer als der Gesammtheit der Schulkinder zugute; indem der eine den andern zur Thätigkeit, zum Fleiße, zur Pünktlichkeit, zur Ruhe, zur Verträglichkeit, zur Reinlichkeit, überhaupt zu allerlei Ordnung und Sitte anhält, oder indem ein Größerer und Befähigterer dem Jüngeren und Schwächeren allerlei Hilfen leistet, z. B. beim Spitzen der Griffel, beim Heften, Umschlagen und Liniiren der Schreibhefte, beim Bereitlegen und Wiederfortschaffen der Hefte und Lehrmittel u. s. w. übt er sich zugleich in wichtigen geselligen Pflichten und Tugenden, in der Gefälligkeit und Dienstfertigkeit und damit in der Verträglichkeit und Veröhnlichkeit. Die Kleinen lernen Freundlichkeit und Folgsamkeit gegen Größere, Ältere und Klügere. Wie Friedrich der Große sich als den ersten Diener des Staates ansah und wie unser Heiland seinen Jüngern geboten hat: der Größte unter euch soll euer Diener sein, Matth. 23, 11 und 20, 26—28 und den Seinen hierin mehrfach selbst vorbildlich gewesen ist, so ziemt es sich auch in jeder christlichen, bürgerlichen oder politischen Gemeinschaft, dass einer des andern

Diener und so dienend und duldend seine Stütze im Leben und im Leiden werde.

Als im Jahre 1848 die Wogen des Volkslebens hoch gingen und gar mancher weise Mann besorgt in die Zukunft unseres Volkes blickte, von der offenbar wachsenden Zuchtlosigkeit das Ärgste fürchtend, sagte uns jungen Lehrern einst ein sehr würdiger und den berechtigten Bestrebungen des Volkes gar nicht abholder Kreisschulinspector: Wir Erzieher in der Kirche und Schule haben das heranwachsende Geschlecht ebensowol zum Denken, Dienen und Dulden, als zum Handeln zu erziehen.

Überdies sind ja alle diese Helferdienste lauter Ehrenämter, die man wie später im Gemeinde-, Kirchen- und Staatsleben gerade von den Befähigteren fordert und die zwar nicht um der Ehre willen, aber doch auch nicht ehrlos verwaltet werden dürfen. Wer so schon in der Schule wie im Elternhause das Dienen, Dulden und Gehorchen gelernt und geübt hat, der wird auch dereinst in gemeinnütziger Gesinnung und Thätigkeit größeren Gemeinschaften zur Zierde und zum Segen gereichen, sei es in welcher Stellung es wolle. Des Lehrers Aufgabe ist es, den Helferdienst aufs zweckmäßigste zu organisiren und den Schülern den Zweck desselben klar zu machen.

Um von vornherein den Schülern bezüglich des Helferdienstes verständlich zu sein, wähle der Lehrer für die den einzelnen zuzuweisenden Aufgaben einfache Namen, in denen die Hauptpflicht angedeutet ist, und formulire die Obliegenheiten den Bedürfnissen seiner Schule entsprechend. Am verständlichsten möchte die Form der Beschreibung sein, während für die allgemeine Schulordnung die knappe Befehlsform oder die Vorschrift geeigneter sein wird.

Entwurf zu einem **Helferdienst** in der einclassigen Landschule zu P.:

1. Die Bankobersten — zu welchen die Tüchtigsten aus jeder Gruppe ernannt werden — haben auf Ordnung und Reinhaltung bei den Schülern ihrer Bank zu sehen und dieselben zur Erfüllung ihrer Schulpflichten anzuhalten, soweit das nicht unmittelbar von dem Lehrer geschehen kann. Beim Verlassen des Schulzimmers haben sie ihre Gruppe zu führen.

2. Der erste Bankoberste (oder Classenälteste) führt außerdem in Abwesenheit des Lehrers die Aufsicht im Classenzimmer und auf dem Schulhofe überhaupt. Ferner führt er nach Anweisung des Lehrers die Absentenliste, die von dem Lehrer zu revidiren und zu beglaubigen ist.

3. Der zweite Bankoberste ist des ersten Stellvertreter und hat die Schreib- und Zeichenhefte der Classe, soweit dieselben in dem Classenschrank aufbewahrt werden, aus diesem zu holen, sie zu vertheilen und nach Schluss der Lectionen wieder einzusammeln und zu schließen, wobei die übrigen Bankobersten ihm behilflich sind.

4. Zwei Heizer (Knaben) haben nach Anweisung das Feuerungsmaterial aus dem Vorhofe herbeizuschaffen und vom Beginne des Unterrichts an den (die) Ofen zu heizen. (Vorher wird er durch den Schulwärter geheizt.)

5. Zwei Kehler (oder auch abwechselnd zwei Kehlerinnen) haben das Classenzimmer allwöchentlich zweimal zu kehren, die Thüren, Fenster und Wandflächen nebst den Subsellien und Wandtafeln zu entstäuben oder abzuwischen, auch die dazu erforderlichen Besen wieder an ihren Ort zu bringen. (Die monatliche Reinigung durch Scheuern ist Sache des Schulwärters oder einer Wärterin.)

6. Eine Wäscherin hat täglich die Wandtafeln und die Subsellien mittelst eines Schwammes und Wischtuches zu reinigen und alle etwa liegen gebliebenen Papierschnittsel und Abfälle aufzusammeln und in den dafür bestimmten Kasten zu werfen, der später bei der wöchentlichen Reinigung entleert wird.

7. Zwei Hefterinnen werden mit dem Anfertigen, d. i. dem Heften, Umschlagen und Liniiren der Schreibbücher und der Zeichenhefte betraut. (Die Beschaffung dieser Bedürfnisse geschieht am besten auf gemeinschaftliche Weisung durch den Lehrer, wobei die Hefterinnen hilfreich sind, auch betreffs der Einnahme und Ausgabe des Geldes.)

8. Ein Griffelspitzer und eine Griffelspitzerin spitzen die auf gemeinschaftliche Rechnung angeschafften und im Schulschranke aufbewahrten Griffel der jüngsten Schüler und Schülerinnen, und liniiren ihnen nach Bedürfnis die Schreibtafeln.

9. Ein Lüfter (oder eine Lüfterin) öffnet und schließt nach Anweisung die Thür, die Fenster oder Scheiben oder auch das eine oder andere Luftloch in den Pausen und nach dem Unterrichte. Auch hat derselbe die Vorhänge vor den Fenstern nach Anweisung zu reguliren.

10. Ein Läuter hat morgens und mittags eine Viertelstunde vor Beginn des Unterrichts, desgleichen $\frac{3}{4}$ Stunden nach Beginn des vormittäglichen Unterrichts für die kleinsten Schüler, zur Schule zu läuten und dann morgens und mittags bis zum Eintritt des Lehrers in dem Classenzimmer darauf zu sehen, dass sich die ankommenden Schüler sofort ruhig auf ihre Plätze setzen und sich womöglich still lesend auf die Lectionen vorbereiten.

In Schulen mit geringer Schülerzahl lassen sich natürlich einige dieser Dienste in einer Hand vereinigen. Außerdem aber können die Bankobersten zu gelegentlichen Diensten herangezogen werden, z. B. bei Befriedigung gewisser Bedürfnisse für die kleinsten Schüler.

Eine weitere Heranziehung von Schülerdiensten für eigentliche Unterrichtszwecke dürfte kaum rathsam sein. Höchstens lassen sich einzelne sehr gut geschulte Knaben oder Mädchen als Hilfskräfte für die weitere Einübung bereits gelehrter Thätigkeiten bei den Kleinen verwenden.

Zur besseren Übersicht und zur festeren Regelung des Helferdienstes empfiehlt es sich, zwei Tabellen anfertigen zu lassen; eine größere auf Pappe gezogene enthält die obigen Obliegenheiten für die einzelnen Helfer, und die kleinere die Reihenfolge, in welcher den Schülern der Oberstufe, abgesehen von den Bankobersten, die einzelnen Dienste für das ganze Schuljahr zuzuweisen sind. Damit recht viele geeignete Kräfte in Übung gesetzt werden können, ist in Bezug auf die meisten Dienste ein monatlicher Wechsel rathsam, während der Wechsel der Bankobersten natürlich mit der etwa vierteljährlich auf Grund der Leistungen und des Verhaltens vorzunehmenden allgemeinen Versetzung zusammenhängen muss.

Weiter auf die Führung des Tagebuches, die Ausstellung der Censuren, die Ferienordnung, die Hausarbeiten u. dgl. einzugehen, erscheint mir hier überflüssig, so nothwendig eine Regelung hierin auch ist. Es sind das aber die Schüler nur indirect berührende Ordnungen.

Zum Schlusse lasse ich nun den in obiger Darstellung charakterisirten Entwurf zu einer Schul- und Hausordnung für die Schule zu P. folgen.

Bedenke, dass Schule und Kirche neben dem Elternhause Erziehungsanstalten für dich sind, in denen du zu einem geschickten, tugendsamen und frommen Menschen erzogen werden sollst.

I. Sei pünktlich im Schul- und Kirchenbesuch.

1. Gehe zur rechten Zeit in die Schule, weder zu früh noch zu spät; gehe beim Läuten aus dem Hause.

Bemerkung. Der Unterricht zu P. beginnt im Sommer für die Ober- und Mittelklasse um 7 Uhr, im Winter um 8 Uhr; für die kleinsten Schüler eine Stunde später; nachmittags für alle um 2 Uhr (an recht heißen Tagen um 3 Uhr). Eine Viertelstunde vor Schulanfang wird geläutet. Nach 9 (10) Uhr ist eine viertelstündige Pause; nach jeder andern Stunde eine solche von 5 Minuten, für die Kleinen von 10 Minuten.

2. Kommst du während der Schulandacht, so hast du bis zu Ende derselben im Vorhause zu warten und dich dann wegen Verspätung bei dem Herrn Lehrer zu entschuldigen. Wer noch später oder allzufrüh kommt und wer sich nicht ruhig auf seinen Platz setzt und sich still auf die Lection vorbereitet, ist strafbar.

3. Du musst die Schule regelmäßig besuchen und die vorgeschriebenen Lehrmittel und Arbeiten rechtzeitig mitbringen.

4. Bist du hierin durch eigene Krankheit oder durch Erkrankung eines Familiengliedes, durch sehr ungünstige Witterung oder aus einem andern sehr triftigen Grunde verhindert, so ist die Versäumnis wemöglich vor Beginn des Unterrichts beim Herrn Lehrer mündlich oder schriftlich vom Vater oder der Mutter zu entschuldigen.

5. In jedem andern Falle musst du wegen beabsichtigter Schulversäumnis dir vorher Erlaubnis erbitten. Eine mehrtägige Versäumnis ist nur mit Genehmigung des Herrn Schulinspectors und des Herrn Lehrers gestattet. Grundlose Versäumnisse werden nöthigenfalls polizeilich bestraft.

6. Schüler über 10 Jahre haben sonntäglich die Kirche fleißig zu besuchen und dürfen die kirchliche Kinderlehre (Katechisation) ebensowenig versäumen, wie die 12—14jährigen Schüler die Confirmandenstunden in der Pfarre.

II. Lerne und arbeite fleißig.

7. Sitze während des Unterrichts still und ruhig auf deinem Platze und vermeide alles, was denselben stört, wie Essen, Spielen, Scharren, Stampfen, Poltern, Plaudern, Schwatzen, Lachen u. dergl. Stehe nicht ohne Erlaubnis auf. Hast du dem Lehrer etwas zu sagen oder ihn um etwas zu bitten, so gib ihm ein Zeichen mit gehobenem Zeigefinger, ehe du sprichst.

8. Sei aufmerksam, wenn der Lehrer spricht. Verfolge den Gang des Unterrichts und denke nach über alles, was in der Schule gesprochen, gelehrt oder gelesen wird, oder über das, was du selbst zu sagen und zu fragen, zu schreiben oder sonstwie zu thun hast, sei es zu Hause oder in der Schule. In der Kirche und im Religionsunterricht sei andächtig.

9. Wenn du auf Fragen antworten kannst, so erhebe den rechten Zeigefinger und antworte, lies oder rede auf Geheiß des Lehrers stehend, laut, richtig, langsam und gut betont, möglichst in ganzen Sätzen.

10. Bereite dich gewissenhaft auf den Unterricht vor, wiederhole fleißig und lerne das Aufgegebene gut auswendig; lies auch

gerne zu Hause, besonders abends im Familienkreise — alles nach Anweisung.

11. Öffne beim Aufsagen des Gelernten die Bücher nicht oder lies nicht ab; lass dir auch nicht von andern Schülern einhelfen und flüstere ihnen beim Aufsagen nicht zu.

12. Die aufgegebenen schriftlichen Arbeiten — Abschreiben, Sprachübungen, Aufsätze, Rechen- oder Zeichenaufgaben — führe zur rechten Zeit und mit der größten Sorgfalt, Sauberkeit und Schönheit aus und liefere sie rechtzeitig ab.

13. Mache alle diese und andere aufgegebenen Arbeiten selbst und lass dir nicht auf unerlaubte Weise dabei helfen.

14. Arbeite auch fleißig zu Hause nicht bloß für die Schule, sondern für den Haushalt: im Haus und Hof, im Garten und Feld.

Übung macht den Meister.

Hilf dir selbst, so hilft dir Gott.

Bete und arbeite. 2. Thess. 3, 10.

III. Liebe das Gute und hasse das Böse.

15. Halte deine Sachen in guter Ordnung und rein, z. B. deine Kleider, Bücher, Hefte, Tafel und Schwamm nebst Wischlappen, Griffel, Federn u. dgl. und bewahre sie auch zu Hause an einem bestimmten Orte auf. Die Bücher sind mit Umschlägen zu versehen. Was hast du am nächsten Morgen mit zur Schule zu bringen? Hüte dich vor Vergesslichkeit und Unordnung.

16. Betrage dich überall anständig, wie es dir von Eltern und Lehrern geheißen wird, zu Hause wie in der Schule, beim Essen und beim Spiel oder auf der Straße, gegen Fremde wie gegen Bekannte, gegen Geringe wie gegen Vornehme. — Beim Eintritt des Herrn Lehrers oder eines fremden Herrn in die Schule sollen sich die Schüler ehrerbietig von ihren Sitzen erheben; beim Schluss der Schule das Zimmer bankweise ohne Lärm und Hast verlassen und ruhig ihres Weges sofort nach Hause gehen. Erwachsene Bekannte und Fremde sind nach ortsüblicher Weise freundlich und höflich zu grüßen. Schimpfen, böswilliges Necken, Hölnen, Fluchen, Werfen Schlagen und andere Roheiten gegen andere sind sehr strafwürdig.

17. Treibe dich nicht zwecklos auf der Straße oder im Felde umher, am wenigsten spät abends ohne Gesellschaft von Angehörigen. Der Besuch von Gasthöfen und öffentlichen Vergnügungen ist nur unter Aufsicht der Eltern oder zuverlässiger Angehörigen gestattet. Verabscheue die Trunkenheit und hüte dich vor Verschwendung oder Glücksspielen.

18. Sei deinen Eltern und „Herrn“ (Vorgesetzten) dankbar, gehorsam und dienstfertig; benimm dich jederzeit aufrichtig, bescheiden und ehrerbietig gegen sie. Vergl. das vierte Gebot; 3. Mos. 19, 32; Sirach 3, 11; Spr. Sal. 13, 17. — Hüte dich vor Trotz und Widerspenstigkeit, Lüge und Heuchelei.

19. Sei gegen Mitschüler, Bekannte und Freunde aufrichtig, verträglich (friedfertig), freundlich, zuvorkommend, dienstfertig und treu. Meide Zank, Ungefälligkeit, Klatscherei und Verleumdung.

20. Nasche und stiehl nicht, auch nicht das Geringste. Schone deine Sachen, auch fremde, die du gebrauchst. Beschädige und verderbe nichts, weder Werke der Natur noch der Kunst, z. B. Denk- und Grabmäler, Anpflanzungen, die Schule und ihre Ausrüstungsgegenstände. Kritzele und schneide nicht in Tische und Wände. Spiele nicht mit Feuer und feuergefährlichen Dingen.

21. Halte die Zeugnisse der Schule (Censuren) in Ehren, verderbe und ändere nichts daran. Lege die Censurhefte deinen Eltern zur Unterschrift vor und liefere sie rechtzeitig wieder an den Herrn Lehrer ab. Sei mit dem dir angewiesenen Platze zufrieden. Sei überzeugt, dass der Herr Lehrer sich bei den Versetzungen strenge nach deiner Fähigkeit, deinem Verhalten und nach deinen Leistungen richtet.

Sei auch willig und gefällig gegen diejenigen Mitschüler, welche Helferdienste in der Schule verwalten und folge ihren Weisungen.

Helfer müssen ihren Dienst allezeit gewissenhaft und unparteiisch verwalten.

22. Erbarme dich der Nothleidenden und hilf ihnen, soviel du kannst. Habe auch Mitleid mit Thieren, besonders den treuen Hausthieren; quäle sie nie und tödte kein Thier ohne Noth und Zweck. Zerstöre keine Vogelnester und keine Fischbrut. Nützliche Vögel wegzufangen oder zu tödten ist strafbar.

23. Über alles aber: Fürchtet Gott und ehret den König.
1. Petri 2, 17.

IV. Sorge auch für deine Gesundheit, das kostbarste Gut deines Lebens, ohne welches du weder tauglich noch glücklich in der Welt sein kannst.

1. Halte auf die größte Reinlichkeit in Haus und Schule. Wasche nicht bloß die Hände und das Gesicht, sondern auch die Füße täglich und reibe den ganzen Körper mit kaltem Wasser ab. Bade dich, so oft du kannst. Halte auch die Zähne rein (wie?). In der

Schule erscheine mit reinen und ganzen Kleidern, geputzten Schuhen oder Stiefeln, sauber gewaschen und gekämmt; reibe die Schuhe am Scharreisen vor der Schulthüre ab, ehe du eintrittst. Verunreinige nichts, vor allem nicht die Sitzbretter der Aborte. Bringe dein Butterbrot in einer Blechdose mit.

2. Kleide dich weder zu warm noch zu kalt (wieso?). Lege die Kopfbedeckung und die Überkleider in der Schule und in der Wohnstube ab. Zu enge Kleider hindern an freier Bewegung und freiem Blutumlauf. Allzuhohe Stiefelabsätze können ebenso gefährlich werden wie Schnürleibchen. Unterkleider müssen oft gewaschen und gewechselt werden.

3. Wechsele regelmäßig und oft ab mit Arbeit, Spiel und Ruhe. Vermeide allzulanges Sitzen oder Stehen, Gehen oder Arbeiten. Turne fleißig, aber mit Vorsicht, besonders bei den Geräthen. Spiele nicht mit Feuer, Schwefelhölzchen, Waffen, Messern, Scheren, Nadeln und anderen gefährlichen Geräthen. Schlafe im kühlen, luftigen Zimmer in nicht zu dicken Betten. Gehe früh zu Bett und stehe früh wieder auf. 6- und 7jährige Kinder brauchen 10 Stunden Schlaf, 8—10jährige 9 Stunden, 11—15jährige 8 Stunden, Erwachsene 7 Stunden.

Müßiggang ist nicht nur aller Laster, sondern auch vieler Krankheiten Anfang.

4. Sitze in der Schule möglichst weit nach hinten auf der Bank und lehne dich hinten an; setze die Füße gerade und im rechten Winkel auf die Unterlage; halte den Oberkörper auch beim Schreiben aufrecht, gerade und beuge nur den Kopf ein wenig vorwärts; beim Lesen und beim blos mündlichen Unterrichte beuge deinen Oberkörper noch etwas weiter zurück. Geschriebenes oder Gedrucktes darf den gesunden Augen nicht mehr als 40 cm nahe kommen. Sieh nicht ins grelle Sonnenlicht und strenge deine Augen nicht in der Dunkelheit oder bei schwacher Beleuchtung an. Hüte dich vor zu großer Stubenwärme (nicht über 15—17° R.) und Kohlendunst, vor Rauch und Staub.

Stehe so oft auf wie möglich und gehe in den Unterrichtspausen immer an die frische Luft; athme in den Pausen und sonst öfter tief ein und aus, bewege dich nur mäßig.

5. Iss und trink nicht zu viel und nie zur Unzeit. Am besten sind drei Hauptmahlzeiten und dazwischen um 9 (10 Uhr) und um 4 Uhr ein einfaches Butterbrot mit etwas Obst.

Iss und trinke nicht zu hastig, nichts Heißes oder Eiskaltes; kaue

gut und verschlucke dich nicht. Iss kein unreifes Obst, keine starken Gewürze, keine Leckereien und nicht zu viel Kartoffeln.

Trinke keinen Branntwein, wenig Bier, Thee oder Kaffee, am liebsten reines Brunnenwasser und Milch, auch Buttermilch.

Hüte dich vor verdorbenem Fleische, vor Fischgräten, vor Trichinen und Finnen (wieso?), vor Giftpflanzen und anderem Gifte.

Bemerkung. Am nahrhaftesten sind gut gekochte oder gebratene Fleischspeisen, gut durchgebackenes Brot, besonders Schwarzbrot und andere Mehlspeisen, abgeschälte oder enthülste Erbsen, Bohnen und Linsen, Reis und Mais.

V. Was zur Verhütung der Übertragung ansteckender Krankheiten durch die Schulen gesetzlich angeordnet ist. (Für die Eltern und Angehörigen. Auszug aus dem Ministerialerlass vom 14. Juli 1884.) Giebe, Verordnungen u. s. w. Kleine Ausgabe. S. 183. Dr. Reimann a. a. O. S. 83 f.

1. „Zu den Krankheiten, welche vermöge ihrer Ansteckungsfähigkeit besondere Vorschriften für Schulen nöthig machen, gehören:

a) Cholera, Ruhr, Masern, Rötheln, Scharlach, Diphtherie, Pocken, Fleckentypus und Rückfallsieber.

b) Unterleibstypus, contagiöse (ansteckende) Augenentzündung, Krätze und Keuchhusten, der letztere, sobald und solange er krampfartig auftritt.

2. „Kinder, welche an einer in Nr. 1 a oder b genannten ansteckenden Krankheit leiden, sind vom Besuche der Schule auszuschließen.

3. „Das Gleiche gilt von gesunden Kindern, wenn in dem Hausstande, welchem sie angehören, ein Fall der in Nr. 1 a genannten ansteckenden Krankheiten vorkommt, es müsste denn ärztlich bescheinigt sein, dass das Schulkind durch ausreichende Absonderung vor der Gefahr der Ansteckung geschützt ist.

4. „Kinder, welche gemäß Nr. 2 und 3 vom Schulbesuche ausgeschlossen worden sind, dürfen zu demselben erst dann wieder zugelassen werden, wenn entweder die Gefahr der Ansteckung nach ärztlicher Bescheinigung für beseitigt anzusehen, oder die für den Verlauf der Krankheit erfahrungsmäßig als Regel geltende Zeit abgelaufen ist.

„Als normale (regelmäßige) Krankheitsdauer gelten bei Scharlach und Pocken 6 Wochen, bei Masern und Rötheln 4 Wochen.

„Es ist darauf zu achten, dass vor der Wiedenzulassung zum Schulbesuche das Kind und seine Kleidungsstücke gründlich gereinigt werden.“

Nach dem Impfgesetze vom 8. April 1874 soll nicht blos jedes Kind vor dem Ablaufe des auf sein Geburtsjahr folgenden Kalenderjahres mit Schutzpocken geimpft werden, sondern es soll auch jeder Zögling einer öffentlichen Lehranstalt innerhalb des Jahres, in welchem er das 12. Lebensjahr zurücklegt, wieder geimpft werden.

Bemerkung. Was Lehrer und Schulinspectoren dieserhalb zu thun haben, ist aus den betreffenden Verfügungen näher zu ersehen. Eine treffliche Belehrung über das frühzeitige Erkennen jener ansteckenden Krankheiten gibt Herr Dr. Reimann a. a. O.

Pädagogische Rundschau.

Der Sechste Deutsche Lehrertag. Die Residenz der entthronten Welfen, die freundliche Leinestadt Hannover, war für diesmal der Versammlungsort des Deutschen Lehrertages. Schon die Vorversammlung am Abend des zweiten Pfingsttages war recht zahlreich besucht, an den beiden folgenden Tagen mochte die Zahl der Theilnehmer an den Hauptversammlungen zeitweilig bis siebenhundert Personen betragen. Das ist im Verhältnis zu dem Besuche, dessen sich die „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen“ in der Regel zu erfreuen haben, anscheinend herzlich wenig. Indessen darf man nicht überschen, dass die Lehrertage von Delegirten der großen Lehrervereine Deutschlands gebildet werden, und zwar in der Weise, dass erst auf je 300 Mitglieder ein Delegirter kommt. So vertraten die in Hannover anwesenden rund 90 Delegirten etwa 24 000 deutsche Lehrer. Den Gästen der Lehrertage steht nur das Recht der Meinungsäußerung zu, stimmen dürfen lediglich die Delegirten. Zum Vorstände des 6. Lehrertages gehörten Tiersch-Berlin, Wanner-Hannover, Beeger-Leipzig. Verhandelt wurde am ersten Versammlungstage zunächst über die Frage: „Soll die Schule Sache der Reichsgesetzgebung werden?“ Zur Beantwortung derselben nahm Julius Beeger das Wort in längerem Vortrage und führte im wesentlichen aus, diese Frage sei keineswegs eine ausschließlich pädagogische, sondern vor allem eine staatswissenschaftliche. Keiner der Staatsrechtslehrer sei indessen der concreten Frage bis jetzt näher getreten; die Rechtsfrage sei nur im allgemeinen erörtert. Durch Aussprüche verschiedener Staatsrechtslehrer erhärtet Redner die Behauptung, dass dem Staate die Pflicht obliege, für die Bildung der einzelnen zu sorgen. Diese Verpflichtung liege 1. im Interesse des Einzelwesens, 2. im Interesse der Gesamtheit, also des Staates, und 3. in des letzteren weltgeschichtlicher Aufgabe, da die Weltgeschichte zeige, dass nur diejenigen Völker eine Bedeutung haben, welche sich durch religiöse und sittliche Bildung auszeichnen. Um dieser seiner Pflicht zu genügen, habe der Staat — in Deutschland also sowol das Reich als der Einzelstaat — das Recht der Schulgesetzgebung. Das Reich habe sich durch Artikel 4 des Grundgesetzes vom 16. April 1871 dieses Rechtes begeben. Gleichwol lasse sich auf Grund der Verfassung, ohne derselben Gewalt anzuthun, manches aus dem Gebiete der Schule in die Reichsgesetzgebung hineinziehen: beim Medicinalwesen (Schulüberbürdung), beim Bürgerrecht, beim Militärwesen u. s. w. Auch könne die Verfassung erweitert werden, wie das durch die Kirchengesetze

thatsächlich schon der Fall sei. Es seien bereits Stimmen laut geworden, welche verlangen, dass die Schule Sache der Reichsgesetzgebung werde. Motivirt sei diese Forderung damit, dass eine nationale Erziehung nur von einer Reichsschule ins Werk gesetzt werden könne. Die deutschen Erzieher erstrebten eine Erziehung im Sinne und Wesen der deutschen Nation. Das Ziel derselben sei nicht nur ein Verträntsein mit allem, was deutsch sei, sondern auch Liebe zum Deutschthum, zu Volk und Reich, und zwar so, dass der Zögling in aller Zukunft mit dem deutschen Wesen verbunden bleibe und bereit sei, dasselbe selbst mit Gut und Blut zu beschützen. Diese Pflege — freilich noch nicht das höchste Ziel der Erziehung — sei aber nicht nur dadurch zu erreichen, dass der nationale Geist von Reichswegen decretirt werde. Letzterer lebe im Volke, in seiner Geschichte, in seiner Literatur, diese so herrlich und schön wie keine zweite, entstanden gerade in der ärgsten Zeit der Zerrissenheit Deutschlands, zur Blüte entfaltet, als sie sich von des großen Friedrich Thron schutzlos entfernen musste. Sie sei vor allem ein mächtiges Mittel zur Hebung des nationalen Sinnes. Soll die Methode oder der zu verarbeitende Stoff vielleicht im Reichstage oder auf dem Wege der Verordnung festgestellt werden? fragt Redner und antwortet darauf, wir besäßen schon ein gut Stück uns zudictirten Unterrichtsstoffes, der uns gemahne, mit unsern Wünschen vorsichtig zu sein. Dass die Verfassung selbst auf die Schulgesetzgebung verzichte, sei nicht dem Zufall oder dem Geschmack der Gesetzgeber zuzuschreiben. Dem Reiche sei nur das zuzuschreiben, von dem eine Gleichmäßigkeit wünschenswert oder was nur unter dem Hochdruck der Reichsgewalt durchführbar sei: so das Militärwesen, die Rechtspflege, das Verkehrs-, Münz- und Gewichtswesen. Das Reich habe aber der Entwicklung des individuellen Seins Spielraum zu gestatten, es habe am wenigsten da einzugreifen, wo es sich um das geistige Leben handle. Die Freiheit der Gemeinden, das Fortbestehen der Stammeseigenthümlichkeiten in den einzelnen Bundesstaaten müsse gewahrt bleiben. Vor allem sei der Schüler nicht in strenge Formen zu pressen; er solle sich nach Maßgabe seiner Anlagen frei entwickeln. Wenn eine Einheit auf dem Gebiete der Schule wünschenswert sei (analog der Gewerbeordnung), so dürfe diese nur durch allgemeine Bestimmungen herbeigeführt werden, damit das Interesse des Reiches auch bei den Schulen, die den Gemeinden gehören und verbleiben müssen, gewahrt bleibe. Diese Bestimmungen hätten sich zu erstrecken auf das Minimum und Maximum des Lehrzieles, der Schuljahre und der Unterrichtsstunden, auf gewisse allgemeine Anordnungen bezüglich der Schulgebäude, auf die Schulzeugnisse, die Classificirung der Schulen, die Disciplin und das Strafrecht, das Lehrerbildungswesen, die staatsrechtliche Stellung der Lehrer und ihre Anstellungsberechtigung innerhalb des Deutschen Reiches, die Militärpflicht, sowie die minimalen Grenzen der Besoldungs- und Pensionsverhältnisse der Lehrer, ingleichen in Betreff der Zulässigkeit von Privatschulen, während Bestimmungen über die Abgrenzung zwischen den Rechten des Staates und der Gemeinde, ebenso über die Schulunterhaltungspflicht nicht unbedingt erforderlich sind, solche in Bezug auf Schulordnungen, Schulvorstände, Localschulaufsicht etc. aber der Gesetzgebung der Einzelstaaten überlassen werden können. Vor allem aber müsse durch Reichsgesetz ausgesprochen sein, dass in jedem Staate die Verhältnisse der Schule durch ein Gesetz festzustellen seien, wie endlich auch gewisse Bestimmungen vor-

handen sein müssten, durch welche das Oberaufsichtsrecht des Reiches über das Schulwesen der Einzelstaaten gesetzt werde. — Schließlich wünscht Redner, dass die Hunderte von Vereinen, aus denen der große Bund zusammengesetzt sei, die angeregte Frage gründlich prüfen, im Princip sowol als in der concreten Ausführung erörtern und das Resultat in bestimmte Sätze zusammenfassen mögen, damit der nächste Lehrertag ein abschließendes Votum abzugeben imstande sei. Heute möge man von einer Beschlussfassung absehen. Erwähnen wolle er auch noch, dass man in einzelnen Theilen der Lehrerschaft eine materielle Besserstellung von einer Reichsschule erwarte. Das sei zunächst sehr zu bezweifeln. Und sodann sei nicht das Wol der Lehrer, sondern das Wol der Schule in erste Linie zu stellen. Wenn freilich das Wol der Schule gefördert werde, so sei das auch das Wol der Lehrer. (Lebhafter Beifall.) Die Debatte förderte nichts wesentlich Neues zutage, und wurde denn auch im Sinne Beegers von einer Beschlussfassung abgesehen.

Aus dem nächsten Vortrage, gehalten von Scharje-Altona über „den Religionsunterricht nach den Grundsätzen Pestalozzi's“ heben wir im Folgenden den Gedankengang heraus: Durch Pestalozzi, den Vater der modernen Pädagogik, haben alle Unterrichtsfächer in ihrer Methodik einen gewaltigen Umschwung erfahren. Der Religionsunterricht ist von dieser Reformation am wenigsten berührt, weil von einer Seite, die ihren vornehmsten Vertreter in Karl von Raumer hat, die Echtheit des Christenthums Pestalozzi's bestritten wird und die Meinung herrscht, dass die Grundsätze Pestalozzi's auf den Religionsunterricht keine Anwendung finden dürften, mit Rücksicht sowol auf die Kirche als auf den Gegenstand selbst. Mit der Theologie seiner Zeit, die, dem alten Schlendrian gemäß, alles gethan zu haben glaubte, wenn sie den Katechismus eingeprägt hatte und über der Rechtgläubigkeit die rechte Liebe vergaß, stand Pestalozzi freilich nicht auf gutem Fuße. Wie tief aber die Religion, der wahrhaft kindliche Glaube an Gott in ihm wurzelte, davon geben seine Schriften an vielen Stellen Zeugnis. Pestalozzi's Ideal ist die Entwicklung der Menschennatur gemäß der Individualität des einzelnen. Damit erlöst er die Schule von dem Frohdienst, der nur für bestimmte Zwecke des Staates, der Kirche und der bürgerlichen Gesellschaft zuzurichten sucht. Im Sinne dieses Ideals ist die Ausbildung der sittlichen, geistigen und körperlichen Kräfte der Hauptzweck des Unterrichts. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, die sittlich-religiösen Kräfte des Kindes, das Göttliche in ihm zu entwickeln. Dieser Religionsunterricht fordert die lebendige Anschauung als Grundlage. Die erste Pflanzstätte dieser Anschauung ist das Elternhaus, in den späteren Schuljahren bietet besonders die Culturgeschichte der Menschheit, ebenso die biblische Geschichte den nöthigen Stoff. Der Unterricht in derselben würde aber todt sein, wenn er nur zur Erzeugung abstracter Formeln benutzt werden sollte, oder wenn er seine Aufgabe nur darin suchte, die Erzählungen mit den Worten der Bibel dem Gedächtnisse einzuprägen. Er ist fruchtbar, wenn die klare geschichtliche Anschauung in dem Schüler ein warmes Interesse erzeugt für das, was er soll, und in ihm wirkt, dass er will, was er soll. Ein solcher Religionsunterricht fordert einen Lehrer, der durch seine Persönlichkeit zum sittlichen Streben anspornt, und der in seinem Unterricht den Weg zu den Herzen der Kinder zu finden weiß. Das kann der Lehrer nur durch ernste sittliche Arbeit werden, wie sie in poetischer Form

in Goethe's „Faust“, in wissenschaftlicher in Kants „Kritik der reinen Vernunft“ ihren Ausdruck gefunden hat. Erfordernis dieses entwickelnden Religionsunterrichts ist außerdem eine solide Auswahl des religiösen Lehrstoffes, welche nur das enthält, was für die Weckung und Pflege des sittlich-religiösen Lebens bedeutungsvoll ist. Eine scharfe, von allen Parteien anerkannte Grenzlinie ist da freilich nicht zu ziehen. Da muss man sich mit dem zufriedengeben, was ein jeder nach Maßgabe seines Verstandes auswählt. Der Spielraum des einzelnen muss aber jedenfalls durch die Forderung beschränkt werden: es darf nichts aus dem religiösen Stoffe genommen werden, was die zeitige Gesamtentwicklung des Kindes schädigen muss, nichts, was den Gesetzen des menschlichen Denkens widerspricht, nichts, was mit den sicheren Ergebnissen der Wissenschaft nicht vereinbar ist. Der Verstand ist dem Menschen gegeben, damit er ihn brauche und nicht mit Füßen trete. Das wäre ebenso unsittlich wie eine absichtliche Verstümmelung des Leibes. Ich kann glauben, was über meinen Verstand hinausgeht, das Ewige, Unendliche: aber es darf von mir nicht gefordert werden, dass ich glauben soll, was widersinnig ist, was wider die gesunde Vernunft, was wider die klaren Thatssachen streitet. Ist denn nur der Glaube heilkräftig, der dem gesunden Denken den Krieg erklärt? Wahre Verstandesbildung beugt religiöser Gedankenlosigkeit vor; sie wirkt für die Religion durch Hinwegräumung der Vorurtheile und Irrthümer. Nicht der Glaube an das Widersinnige macht das Wesen der Religion aus, das Wesentliche der Religion ist Gottesfurcht, ist der Glaube an die ewige, durch Jesus Christus geoffenbarte Liebe Gottes, ist die Menschenliebe, ist ein Leben in Geduld und Hoffnung und Standhaftigkeit. Es gibt ein Mensch die Religion nicht auf, wenn er z. B. nicht glaubt, dass Jonas drei Tage im Bauche des Fisches gesessen und dort einen Psalm gedichtet habe. Der Gebildete kann an dieses Wunder ebensowenig glauben als an die Umdrehung der Sonne um die Erde und an andere Wundererzählungen alten und neuen Testaments. Wir haben so viel Stoff, dass wir denjenigen gern entbehren können, der sich dem Pestalozzi'schen Ideal nicht fügen will. Es brauchen die Wundergeschichten nicht gestrichen zu werden, aber sie dürfen nicht als geschichtliche Thatssachen hingestellt werden. Es mag hier hervorgehoben werden, dass der Lehrer in Nachlebung dieses Grundsatzes nicht berechtigt ist, an der kirchlichen Ueberlieferung vor und mit den Kindern Kritik zu üben. Dazu ist die Schule nicht der Ort. Er liefe dann Gefahr, die jugendlichen Gemüther am Heiligsten zu schädigen. Aber ebensowenig soll er sein Auge verschließen vor der Gefahr, die entsteht, wenn er seinen Schülern das als wahre Religion gibt, was nur Schale, nur geschichtliche Erscheinungsform in der religiösen Entwicklung vergangener Geschlechter ist. So unterrichtete Schüler sind den Stürmen des Lebens am wenigsten gewachsen, sie werfen gar leicht später mit der Schale den Kern über Bord und treiben dann steuerlos umher auf den Wogen des Lebens. — Darüber, ob die Bibel oder die Bekenntnisschriften der Kirche Inhalt und Richtschnur des religiösen Unterrichtes sein müssen, kann der von confessioneller Befangenheit freie Lehrer keinen Augenblick im unklaren sein. Pestalozzi hat den Heidelberger Katechismus aus seinen Schulen verbannt. Ihm war das Christliche mehr als das Confessionelle, die Bibel stand ihm höher als der Katechismus. Der letztere darf nur, wenn er mit der Bibel übereinstimmt, zur Erläuterung und Zusammenhaltung herangezogen werden.

Während der confessionell-dogmatische Unterricht im wesentlichen als Aufgabe der Kirche dem Confirmandenunterrichte zugewiesen werden muss, hat die Schule dafür zu sorgen, dass die Kinder mit der geschichtlichen Entwicklung der Hauptconfessionen und mit den Einrichtungen der Kirche bekannt werden, in welcher sie leben, welcher ihre Eltern angehören. An der Hand der Geschichte muss der Lehrer auch Vergleiche mit anderen Confessionen vornehmen. Wenn er sich dabei stets bewusst bleibt, dass unser Wissen nur Stückwerk ist, wird auch die Schule ein Ort des Friedens bleiben. — Schließlich geht der Vortragende noch ein auf das Lehrverfahren. Er verwirft mit Pestalozzi das Dociren und Sokratisiren und empfiehlt eine richtig angewandte Katechese. (Anhaltender Beifall.) In der Debatte weist Wohl-Breslau darauf hin, dass, wenn die Wundererzählungen als solche fallen sollten und nichts mehr von der Auferstehung und Himmelfahrt Jesu und von der Dreieinigkeit gelehrt werden solle, doch wol der Religionsunterricht nichts anderes mehr bleiben würde als eine Art von Gesinnungsunterricht nach französischem Muster. Stadtschulinspector Blancke-Hannover schließt sich als evangelisch-lutherischer Christ diesen letzteren Ausführungen im wesentlichen an. Die Debatte endigt mit Annahme des Antrags: „Die Versammlung nimmt von dem Vortrage dankbar Act und sieht von einer Discussion über die einzelnen Thesen ab.“

Bezüglich des dritten Punktes der Tagesordnung wurde die Gründung eines Kehr-Denkmal's beschlossen und die weitere Ausführung der Vorarbeiten dazu dem Lehrervereine Leipzig übertragen. Damit ist in dieser Angelegenheit endlich die so wünschenswerte Einigkeit wieder hergestellt. Möchten nunmehr auch die Sammlungen von gutem Erfolge gekrönt werden! Das ist sicherlich aller Verehrer, Freunde und Schüler Kehrs lebhaftester Wunsch.

Der bedeutendste Vortrag des Sechsten Lehrertages stand an der Spitze des Programms vom zweiten Versammlungstage. Ihn hielt Helmcke-Magdeburg über das Thema: „Stellung des Lehrers in der Schulverwaltung.“ Bei der Wichtigkeit dieser Angelegenheit, die nicht nur in Preußen zu den brennenden Schulfragen gehört, sondern auch in den allermeisten übrigen deutschen Staaten und auch in Österreich noch nicht endgiltig gelöst ist, und bei der „universellen“ Behandlungsweise des Themas, die auch auf die meisten übrigen europäischen Culturstaaten gebührend Rücksicht nimmt, glaubte Referent, dass den Lesern des „Pædagogium“ die stenographische Wiedergabe des Vortrages willkommen sein würde.*)

Die vom Vortragenden gestellten und von der Versammlung en bloc angenommenen Thesen haben den folgenden Wortlaut:

„1. Die verschiedenen Einrichtungen der menschlichen Gesellschaft erfahren nur dann eine wesentliche Förderung durch Beaufsichtigung und Leitung, wenn diese eine fachmännische ist. Daher verlangt das Interesse der Volksschule, dass jede auf den Unterricht bezügliche Schulinspection — sowol die Localschulinspection, wo größere Schulkörper eine solche erfordern, als auch die Kreisschulinspection — ausgeübt werde nicht im Nebenante und nur von Schulmännern, welche eine allgemeine pädagogische Bildung besitzen und in der Volksschulpraxis als Lehrer sich bewährt haben.

*) Siehe die vorige Nummer. D. R.

2. Jede Berufsthätigkeit gelangt durch Beseitigung äußerer Hemmnisse zu erfolgreicher Entfaltung. Daher verlangt das Interesse der Volksschule neben einer angemessenen socialen Stellung des Lehrers eine Beseitigung seiner Ausnahmestellung bezüglich der Rechte und Pflichten in Staat und Gemeinde.

3. Die in verschiedenen Staaten Deutschlands gültigen Bestimmungen fordern eine stimmberechtigte Betheiligung des Erziehungswesens kundiger Männer an der Schulverwaltung in den Gemeinden. Das Interesse der Volksschule verlangt eine Ausführung dieses Grundsatzes in der Weise, dass, gleichwie andere an der Schule betheiligte Factoren ihre Vertreter selbst ernennen, die Lehrer aus ihrer Mitte eine Anzahl von Mitgliedern, deren Zahl nicht weniger als ein Fünftel sämtlicher Vertreter betragen darf, für die Schulverwaltungskörper in den Gemeinden, wie auch in größeren Verbänden selbst wählen.*

In der Debatte führte Rocke-Leipzig aus, dass im Königreich Sachsen die Schulaufsicht von Fachmännern im Hauptamte ausgeübt werde. Unter den 28 sächsischen Bezirksschulinspectoren befänden sich 14 ehemalige Volksschullehrer, die später Rectoren waren, 1 früherer Landschullehrer, 7 vormalige Seminarlehrer, 2 Gymnasial- und ebenso viele Realschullehrer und endlich 2 Theologen. Im Schulvorstande sei der Lehrer ebenfalls vertreten. Ebenso theilt Fricke-Hamburg mit, dass in Hamburg die Lehrer Mitglieder der Schulsynode seien, welche Schulangelegenheiten zu begutachten und das Recht habe, bei der Schulbehörde Anträge zu stellen. Die Synode wähle zwei Vertreter in die Oberschulbehörde; die Schulinspection werde durchweg von Fachmännern ausgeübt. Er wünscht allen Anwesenden bezüglich der Schulaufsicht Hamburger Verhältnisse. Schmarje-Altona ist der Meinung, dass die Lehrer oftmals Vorgesetzten aus ihrem Stande große Schwierigkeiten bereiten, weswegen er auch das Vorgehen der niederrheinischen Classenlehrer gegen die Hauptlehreinerichtung bedaure. Hierauf erklärt Meyer-Duisburg, er sei auch einer von den 1005 Petenten aus dem Düsseldorfer Regierungsbezirk. Solange die betreffende Petition dem Cultusminister noch zur Entscheidung vorliege, hätten sich die Betheiligten selbstverständlich jeder öffentlichen Meinungsäußerung über die Angelegenheit zu enthalten. Indessen wolle er doch das eine erklären, dass die vom Rector Schmarje soeben beliebte Darstellung der Sache eine durchaus irrige sei. Wer sich des weiteren über die Frage unterrichten wolle, der möge die von den 1005 Petenten dem Minister eingereichte Denkschrift „Haupt- und Classenlehrer“ (Wittenberg, Herrosé. Pr. 0,60 M.) nachlesen.*

* Ich hätte noch bemerken sollen, dass wir niederrheinischen Classenlehrer ebenfalls für Fachaufsicht eintreten und dass dieselbe hierzulande im Kreis- und Stadtschulinspectorate fast ausnahmslos schon lange besteht. Im übrigen wünschte ich, Herr Schmarje würde einige Jahre als Classenlehrer an einer zweiclassigen Schule, an der also sein einziger Colleague sein Vorgesetzter wäre, angestellt, er würde alsdann sein Urtheil schwerlich noch mit solcher Bestimmtheit, wie in Hannover, dem von 1005 unter der Wirkung der betreffenden Verfügungen stehenden Fachmännern entgegenstellen. Vielleicht erblickte er dann mit diesen in der Hauptlehreinerichtung nur die Caricatur der von der Lehrerschaft erstrebten Fachaufsicht, den Stein, der den nach Brot schreienden Kindern wieder einmal gereicht worden ist. Von den rund dreißig pädagogischen Zeitschriften aus Süd- und Nord-, Ost- und Westdeutschland, aus Oesterreich und der Schweiz, die bislang die

Den letzten Vortrag hielt Paulsen-Hamburg über „die Bedeutung der pädagogischen Tagespresse“. Da das „Pedagogium“ naturgemäß den gewähltesten pädagogischen Leserkreis besitzt und sich wol die meisten seiner Abonnenten erst durch andere Fachblätter „hinaufgelesen“ haben bis zu dieser Monatsschrift, so sind sicher die Leser derselben hinreichend von der Bedeutung unserer Fachpresse überzeugt. Ich will daher Raumersparnisses wegen aus dem Vortrage nur anführen, dass in Deutschland 135 pädagogische Zeitschriften erscheinen, von denen 95 im Dienste der Volksschule stehen. Aus der Debatte sei die von wiederholten Beifallsäußerungen begleitete Verurtheilung der Preisbewerbungseinrichtung mancher Fachblätter erwähnt. Ries-Frankfurt meinte, statt „Zur Preisbewerbung“ solle an die Spitze der meisten solcher Aufsätze gedruckt werden: „Vor Lesen wird gewarnt.“ Die ganze Einrichtung habe lediglich den Grund, an Honorar zu sparen. Des Vortragenden Thesen, in revidirter Fassung ebenfalls in bloc angenommen, lauten:

„1. Die pädagogische Tagespresse ist eine vorzügliche Quelle der Pädagogik; darum sind Bestrebungen, das aus jener Zeit erhaltene Material zu sammeln und weiteren Kreisen nutzbar zu machen, angelegentlichst zu unterstützen.

2. Auch die pädagogische Tagespresse der Gegenwart ist sich ihrer Aufgabe, die Entwicklung der Pädagogik zu fördern und die neuen Ergebnisse derselben zu vermitteln, voll und ganz bewusst.

3. Außerdem aber ist sie berufen, an dem Kampfe für die Durchführung gesunder pädagogischer Grundsätze theilzunehmen.

4. Eine der wichtigsten, aber auch schwersten Aufgaben ist, die literarischen Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik kritisch zu beleuchten. Eine strenge Beurtheilung solcher Erscheinungen ist zu wünschen.

5. Endlich ist das Gedeihen der Lehrervereine von der pädagogischen Tagespresse abhängig, insofern sie a) zur Gründung neuer Vereine wesentlich beiträgt, b) am meisten geeignet ist, die nöthige Vorbereitung und Ergänzung der Vereinsarbeit zu übernehmen.“

Damit war die Arbeit des Lehrertages beendet, und wurde derselbe mit einem dreifachen begeisterten Hoch auf den greisen deutschen Heldenkaiser geschlossen.

Wenn die „Deutschen Lehrertage“ auch nicht so pomphaft verlaufen wie die „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen“; wengleich die Behörde während der Verhandlungen zumeist nur untergeordnete Notiz von ihnen nimmt*); wenn auch die Versammlungsorte ihretwegen fast nie ihre Alltagsphysiognomie ändern; wenn ferner die Tage sich auch des Besuches zeitgenössischer pädagogischer Größen zumeist nicht zu erfreuen haben: so können doch gerade diese Lehrertage den Anspruch erheben, der getreueste Gesinnungs Ausdruck der deutschen Lehrerschaft zu sein. Durch die Abordnung von Delegirten wird auf ihnen dem Zufalle bei Abstimmungen vorgebeugt, so dass ihr Votum dasselbe bleiben muss, mögen sie im fortschrittlichen Berlin, im ultra-

„Denkschrift“ besprochen, stimmen alle den darin dargelegten Ausführungen und der Petition zu. Herr Schmarje war der erste, der öffentlich gegen uns Stellung nahm.

Der Berichterstatter.

*) Der Hannoverische Lehrertag wurde nur vom Stadtdirector Haltenhoff begrüßt, ein staatlicher Schulrath wohnte den Verhandlungen lediglich an.

montanen Altbayern oder wo immer abgehalten werden. Freilich wünschte auch ich darum noch keineswegs das Eingehen der „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen“; haben diese doch in Zeiten der Reaction stets mannhaft die Fahne fortschrittlicher Pädagogik hochgehalten. Heute freilich gleichen sie mehr jenen Ausstattungs- und Zugstücken bestimmter Bühnen in Millionenstädten. Aber daher gerade wirken diese Massenversammlungen in hervorragender Weise für das Ansehen des Lehrerstandes; sie imponiren weiteren, uneingeweihten Kreisen weit mehr als die schlicht und anspruchslos verlaufenen Lehrertage.

Mögen darum beide Versammlungen auch fernerhin in Frieden nebeneinander fortbestehen — zum Segen der deutschen Schule und ihres Lehrerstandes! Das sei mein Wunsch zum Schlusse dieses Berichtes.

Wilh. Meyer-Duisburg.

Wir schließen uns diesem Wunsche von ganzem Herzen an und fügen noch den anderen hinzu, dass der Sechste Lehrertag eine weitere Stärkung und Mehrung des Deutschen Lehrervereins zur Folge haben möge. Es kann in unserer Zeit kaum eine wichtigere Schulangelegenheit geben als die äußere und innere Hebung des Lehrerstandes: von ihr hängt das Gedeihen der Schule und selbst die Pflege und Blüte der Pädagogik, unserer Berufswissenschaft, ab. Möge daher jeder einzelne Lehrer im Anschluss an das Ganze eine Bürgschaft seiner Ehre und Wohlfahrt, sowie eine Grundbedingung der vollen Entfaltung seiner Kraft und des nachhaltigen Erfolges seiner Wirksamkeit erkennen! D. R.

Aus Württemberg. Am Pfingstdienstag den 15. Juni tagte in den Räumen der Königl. Realanstalt zu Stuttgart die 41. allgemeine württembergische Reallehrerversammlung. Von 8—9^{3/4} Uhr fand die Sitzung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abtheilung unter Leitung des Rectors Dr. Böcklen von Reutlingen und die der sprachlich-geschichtlichen Abtheilung unter der Leitung des Rectors Mayer von Biberach statt. Beide waren zahlreich besucht. Auch die Oberstudienräthe von Henzler und Günzler wohnten derselben an. Beide Sitzungen boten des Interessanten und Anregenden so viel, dass man nur bedauern konnte, nicht beiden zugleich anwohnen zu können. Den ersten Vortrag in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abtheilung hielt nach einer einleitenden Ansprache ihres Vorstandes Professor Dr. von Zech vom Stuttgarter Polytechnicum über die elementare Behandlung der geometrischen Optik. Der verehrte Redner behandelte in klarem Vortrage, unterstützt durch anschauliche Zeichnungen, die Lehre von den sogenannten Cardinalpunkten (Haupt- und Brennpunkten, sowie Knotenpunkten) eines Linsensystems. Die Theorie stammt von Gauß, hat aber wegen der zwar eleganten, aber sehr abstracten analytischen Form, in der Gauß das Problem gelöst hat, in den Lehrbüchern der Physik lange fast keine Berücksichtigung gefunden. Elementar wurde die Theorie behandelt in den Abhandlungen von Neumann (Haupt- und Brennpunkte eines Linsensystems, Leipzig 1866) und von Reusch (Theorie der Cylinderlinsen, Leipzig 1868, und Constructionen zur Lehre von den Haupt- und Brennpunkten eines Linsensystems, Leipzig 1870). Den zweiten Vortrag hielt Rector Dr. Böcklen-Reutlingen über eine elementare Behandlung der Strahlenbündel (Bündel unendlich naher Strahlen), Brennpunkte, Focalebenen u. s. w. nach A. Mannheim. Im Anschluss an den Vortrag

wurden Modelle (nach Angabe von Kummer verfertigt) vorgezeigt. Den dritten Vortrag hielt Professor Mahler von Ulm über Projection und führte aus dem Werke über darstellende und projectivische Geometrie von Peschka einige von den dort angewendeten Projectionsmethoden vor, z. B. die klinographische Projection, die schiefe Projection mittelst zweier senkrecht auf einander stehender Ebenen und die orthogonale Parallelperspective. Aufgelegt waren eine Reihe von Zeichnungen, welche nach diesen Methoden ausgeführt waren. Der vierte Redner, Dr. Mack an der Stuttgarter Oberrealschule, sprach über Pyroelektricität der Krystalle, z. B. beim Turmalin zeigen sich im Falle der Erwärmung, resp. Abkühlung die Endpunkte der Hauptachse entgegengesetzt elektrisch und zwar bei Erwärmung umgekehrt als wie bei Abkühlung. Im Falle constanter Temperatur trete nur bei Pressung elektrische Erregung auf, und zwar bei zunehmendem Druck dieselbe Erscheinung wie bei Abkühlung, und bei abnehmendem Druck dieselbe wie bei Erwärmung. Er zeigt an Präparaten und durch Versuch (an einem Quarz), wie man durch dasselbe Verfahren wie bei den Lichtenbergischen Figuren die elektrische Vertheilung nachweisen könne.

Die sprachlich-geschichtliche Section kam mit ihrer Aufgabe nicht zu Ende, da die Discussion der Thesen von Professor Dr. Rapp in Ulm über die Reform des neusprachlichen Unterrichts die ganze Zeit in Anspruch nahm. Wenn man im Princip die Methode auch als richtig anerkannte, so kam man doch noch zu keinem Resultat, weil sich der Durchführung dieser Methode vorerst noch zu viele Schwierigkeiten entgegenstellen. Man behielt sich vor, später wieder auf die Frage zurückzukommen. Professor Dr. Rapp hat aber immerhin das Verdienst, diese wichtige Frage angeregt zu haben, und wurde hierfür von den Anwesenden durch Erheben von den Sitzen geehrt.

Um 10 Uhr begannen die Verhandlungen in der Hauptversammlung, zu welcher sich auch Cultusminister Dr. von Sarwey eingefunden hatte. Rector Dr. Ramsler von Tübingen eröffnet die Versammlung und heißt die Anwesenden willkommen. Rector Dr. Bücheler von Stuttgart gedenkt sodann in warmen Worten dreier um das Schulwesen hochverdienter Männer, welche im Lauf des Jahres aus der Stuttgarter Realanstalt ausgeschieden sind: Professor Stellner, Prof. Eisenmann und Prof. Dr. J. G. Fischer. Nachdem hierauf die Sectionsvorstände über die Sectionsverhandlungen berichtet und Rector Dr. Bücheler über den Cassenbestand Rechnung abgelegt hatte, begann Prof. Dr. Sievers von der Universität Tübingen einen hochinteressanten Vortrag über die Lautphysiologie in der Schule. Der Redner spricht zunächst von dem Wesen der Sprache, indem er ausgeht von den Sätzen: Die Sprache ist nicht, sondern die Sprache wird immer neu erzeugt. Der Mensch spricht nur in Sätzen, nicht in Worten. Jeder Satz ist der Ausdruck eines bestimmten Gedankens und hat nur eine lautliche Form, die aus dem geschriebenen Satz nicht hervorgeht. Jedes Kind beherrscht die Satzbildung seiner Muttersprache. Aufgabe des Sprachlehrers ist es, das Kind dahin zu bringen, dass es auch in fremder Sprache richtige Sätze bilden, sich ungehemmt und sicher verständigen kann. Redner betont dann die Bedeutung der Phonetik für die Schule. Der Lehrer habe die Aufgabe, seinen Schülern eine correcte Aussprache beizubringen und den Process der Einübung derselben möglichst zu verkürzen. Zu diesem Zweck hat er selbst eine tüchtige Schulung nöthig, aber nicht nach Büchern, sondern auf praktischem Wege. Er

muss richtig hören und gut nachbilden können. Und wie hat dann der Lehrer diese seine Kenntnisse anzuwenden? Der Schüler braucht durchaus nicht mit dem Mechanismus der Sprachorgane bekannt gemacht zu werden. Er soll die einzelnen Laute auf praktische Weise erlernen, nachdem ihm mitgetheilt ist, durch welche Stellung der Sprachwerkzeuge die Laute hervorgebracht werden. Redner zeigt sehr hübsch, dass es z. B. nur auf eine ganz bestimmte Stellung der Zunge ankomme, um nicht bloß einen, sondern alle englischen Laute hervorzubringen. Hierauf spricht er noch von der Quantität der Silben, von dem Einfluss der Stimmung auf die Aussprache der Vocale und schließt seinen lehrreichen Vortrag, indem er betont, dass der Schüler nicht an der Hand des Buches, sondern durch vorgesprochene Sätzchen die Aussprache der verschiedenen Laute erlernen soll. Nachdem Rector Dr. Ramsler dem verehrten Redner den Dank der Versammlung ausgesprochen hat, ergreift Oberreallehrer Birk von Biberach das Wort, gibt Anschluss über die Entstehung seiner Thesen, welche den französischen Sprachunterricht an niederen Realclassen zum Gegenstand haben, und begründet dieselben in längerem Vortrage, der beherzigenswerte Winke enthielt. Da die Zeit schon sehr vorgerückt ist und sich kein Widerspruch erhebt, so geht die Versammlung auf eine Einzelberathung der Thesen nicht ein, zumal da schon in der Sectionssitzung verwandte Thesen besprochen wurden. Der nächste Redner, Professor Behr von Stuttgart, welcher über das Metermaß im geographischen Unterricht zu referiren sich vorgenommen hatte, verzichtete für dieses Mal auf das Wort zu Gunsten des fünften Vortrages, der auf der Tagesordnung stand. Rector Dr. Böcklen spricht sodann über die württembergischen Programme aus den letzten 4 Jahren und über die zweckmäßigste Anordnung der verschiedenen Capitel der Physik in den Classen VII und VIII. In Anbetracht der Wichtigkeit dieses Punktes soll derselbe bei der nächsten Jahresversammlung noch einmal zur Sprache kommen. Auch ein Vortrag des Hrn. Rector Mayer aus Biberach muss Zeitmangels halber verschoben werden. Zum Schluss wird die Neuwahl des Vorstandes auf die nächsten 3 Jahre vorgenommen. Die seitherigen Vorstandsmitglieder, Rector Dr. Ramsler-Tübingen, Rector Dr. Müller-Esslingen, werden durch Acclamation wiedergewählt. An die Stelle des Rector Dr. Bücheler, welcher die Versammlung dringend bittet, von seiner Wiederwahl abzustehen, tritt Professor Weigle von der Realanstalt Stuttgart. Endlich spricht Rector Dr. Ramsler dem Hrn. Cultusminister und den Herren Oberstudienräthen, welche den Verhandlungen bis zum Schluss mit dem grössten Interesse gefolgt waren, den Dank der Versammlung aus und schließt mit einem Hoch auf die Real-schulen. — Im Gange vor dem Festsaal waren interessante physikalische Apparate von Paul Spindler ausgestellt. Abends folgten viele der Versammelten einer Einladung zur Besichtigung des zum Frisch'schen Hause gehörigen Gartens, den Oberreallehrer Fritz mit viel Verständnis und Fleiß in einen botanischen Garten umgewandelt hatte.

Aus Sachsen. In der Pfingstwoche, der Zeit der Lehrerversammlungen, traten auch unsere Bezirksschulinspectoren zu einer amtlichen Conferenz zusammen. Dieselbe fand unter dem Vorsitz des Ministers Dr. von Gerber am 18. Juni in Dresden statt und war auch von mehreren Schuldirectoren besucht, welche zur Theilnahme an den Berathungen officiell geladen waren. Besonderes

Interesse erregte eine Äußerung des Vorsitzenden, welche auch in weiteren Kreisen Beachtung finden dürfte. Se. Excellenz, der Chef des sächsischen Schulwesens, sah sich nämlich durch die Jahresberichte der Inspectoren zu der Erklärung veranlaßt: Es beruhe auf Missverständnis, wenn man angenommen habe, er hätte die Herbart-Zillersche Richtung empfehlen wollen; denn dies sei durchaus nicht der Fall gewesen. Diese Richtung äußere sich bei einzelnen Anhängern ganz eigenthümlich. Insbesondere jüngere Lehrer gebardeten sich als Vertreter der „Wissenschaft“, kämen vor lauter „Vorbereitung“ nicht zum Thema und behandelten namentlich die realistischen Fächer in geradezu unerträglicher Weise.

Von der gesammten Lehrerschaft Sachsens, mit Ausnahme des kleinen Häufleins der echten Zillerianer, ist diese Kundgebung mit großer Genugthuung aufgenommen worden, weil sie nicht nur als ganz zutreffend erscheint, sondern auch dringend geboten war. Zu den mannigfachen Praktiken nämlich, denen sich die Leiter jenes Häufleins zur Förderung ihrer Zwecke bedienen, gehört auch die Vorspiegelung, dass ihr „System“ bei maßgebenden Personen in besonderer Gunst stehe*); und gerade bezüglich der Schulbehörden unseres Landes haben sie sich dessen vielfach gerühmt, selbst in einer „Generalversammlung“. Da wirkt es denn wie ein erlösendes Wort, wenn von entscheidender Stelle und am rechten Orte dieser Dunst zerstreut und zwar eine gewissenhafte Prüfung der neuen Reformprojecte, aber keineswegs eine ungerechtfertigte Parteinahme für dieselbe den Lehrern empfohlen wird. Wir dürfen also mit voller Beruhigung des Glaubens leben, dass unser klarblickendes Schulregiment sich durch keinerlei falschen Zauber beirren lassen wird, mag er sich auch durch einen überflüssigen Aufwand an conservativer und rechtgläubiger Gesinnungstüchtigkeit noch so angelegentlich empfehlen.

Der Ausschuss des deutsch-österreichischen Lehrerbundes veröffentlicht folgenden Aufruf: An die Mitglieder des deutsch-österreichischen Lehrerbundes.

Am 6. und 7. September d. J. wird die erste Vollversammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes in Wien stattfinden.

Diese Versammlung wird die Vollendung einer hochbedeutsamen Entwicklungsstufe in der Geschichte der deutsch-österreichischen Schule und Lehrerschaft darstellen, denn in derselben soll der Schlussstein in einen Bau gefügt werden, zu welchem auf dem ersten deutsch-österreichischen Lehrertage zu Troppau der Grund gelegt wurde;

in einen Bau, der ein Bollwerk sein soll zum Schutz und Trutz gegen alle ungerechten Angriffe auf die deutsch-österreichische Schule und Lehrerschaft;

in einen Bau, der ein Sammelpunkt sein soll für alle Bestrebungen der deutsch-österreichischen Lehrerschaft, welche darauf abzielen, die Interessen der dieser Lehrerschaft zur Pflege anvertrauten Schule und damit also auch die Interessen der Volksbildung im allgemeinen, sowie die Lehrerstandesinteressen im besonderen möglichst zu fördern;

*) Soll nach zuverlässigen Berichten an manchen Orten wirklich der Fall sein. D. R.

in einen Bau, der diesen Bestrebungen eine einheitliche, feste, unveränderliche Richtung und damit jenen Halt und Nachdruck verleihen soll, ohne welchen ein Erfolg wol nie und nimmer möglich ist.

Was diesen Bau geschaffen hat, zusammenhält, und immerdar zusammenhalten möge:

das ist der Geist der Einigkeit;

das ist das immer lebendiger werdende Bewusstsein der deutsch-österreichischen Lehrerschaft von der unbedingten Übereinstimmung der Interessen der deutschen Schule und der deutschen Lehrerschaft in allen Gauen unseres geliebten Vaterlandes;

das ist der Geist der Freiheit, der die deutsch-österreichische Lehrerschaft beseelt, und der sie antreibt, für die Sicherung dieser viel und ernst bedrohten Freiheit in ihrem Kreise und in ihrer Weise das Möglichste zu leisten;

das ist endlich die innerhalb der deutsch-österreichischen Lehrerschaft immer klarer werdende Erkenntnis, dass die Sicherung der Freiheit und des Fortschrittes gegen mächtige Feinde auch nur durch eine mächtige, d. h. durch die vereinte Kraft von Tausenden und aber Tausenden von Einzelnen erreichbar ist.

Und dieser Geist der Freiheit und der Einigkeit, er wird die in dem deutsch-österreichischen Lehrerbunde zur dauernden Vereinigung gelangte deutsch-österreichische Lehrerschaft stets leiten und bestimmen bei allen Schritten, die sie gemeinsam unternimmt im Interesse des großen Ganzen, dem sie dient, bei all ihrem Thun und Lassen in ihren Versammlungen, und also auch gewiss bei ihrer ersten Bundesvollversammlung.

So kommt denn recht zahlreich, ihr wackeren Bundes- und Berufsgenossen, zu dieser ersten Bundesvollversammlung, zu welcher auch der Bundesausschuss hiermit freundlichst einladet!

Die „Frankfurter Schulzeitung“ bringt einen Artikel zum Gedächtnis Diesterwegs von Robert Rissmann, in welchem es heißt: Kaum ein anderer Schulmann hat in seinem Leben so viel Liebe und Verehrung erfahren als Diesterweg. Hunderte von Schülern schauten dankbar zu ihm empor. Tausende von Lehrern horchten begierig auf sein Wort. Selten hat einer aber auch so viel Hass und Feindschaft geerntet wie er. Man hat ihn verlästert, geschmäht, verfolgt. Grundsätzliche Gegner seiner Richtung und feige Neider, aufgeblasene Hohlköpfe, deren Nichtigkeit er entlarvt, und herrschsüchtige Selbstlinge, deren frivoles Treiben er aufgedeckt hatte, sie alle vereinigten sich, ihn zu stürzen. Und als es ihnen gelungen war, Diesterweg aus dem Amte zu treiben, an dem er mit allen Fasern seines Wesens hing, da gingen sie weiter und versuchten auch, ihn zu erniedrigen im Gedenken der deutschen Lehrer. In beweglichen Worten wurde ihnen neue Weisheit gepredigt, neben der die alte, welche jener gelehrt, eitel nichts sein sollte. Der sich — so sagen sie — angemäßt hätte, der deutschen Schule ein Wegweiser zu sein, habe sie auf einen Irrweg gebracht. Ihr Wort verfiel bei vielen, denn der Bosheit hatte sich die Halbheit zugesellt, jenes Molluskengeschlecht, dessen Breinatur nichts mehr imponirt, aber auch nichts mehr verhasst ist, als ein Charaktermensch.

Zwanzig Jahre sind seit Diesterwegs Tode dahingegangen. Der Streit, den er gekämpft, ist noch keineswegs entschieden. Wieder werden Grundsätze

in Frage gestellt, für deren Geltung er seine Persönlichkeit eingesetzt hatte; wieder werden Errungenschaften unserer Cultur bedroht, welche sicherstellen er als seine Lebensaufgabe erkannt hatte. Der Kampf um die Schule, in dem der Rückschritt zu allen Zeiten seine Hauptaufgabe erblickt, hat wieder begonnen, und es mehren sich dafür die Anzeichen, dass derselbe vielleicht in kurzem eine Gestalt annehmen wird, gegenüber welcher derjenige der Fünfzigerjahre wenig mehr als Kinderspiel war. In solcher Zeit möchte es wol gerathen sein, den alten Streiter wieder aufstehen zu lassen aus seinem Grabe, Diesterweg reden zu lassen, um seinen Geist wieder herrschend zu machen in der deutschen Lehrerwelt. In den Schriften des alten Kämpfers ist ein Arsenal von Streitmitteln aufgerichtet, das in den Tagen, die uns bevorstehen, gute Dienste leisten möchte.

Wieder hat die Schule einen ihrer treuesten Diener und Vertreter durch den Tod verloren. Am 2. Juli starb zu Fürth Fr. W. Pfeiffer, nicht blos in seinem Vaterlande Bayern, sondern im ganzen deutschen Reiche als eines der tüchtigsten und verdientesten Mitglieder des Volksschullehrerstandes geehrt und nun schmerzlich vermisst und tief betrauert. Wir gedenken demnächst ein Lebens- und Charakterbild dieses vortrefflichen Mannes zu bringen.

Aus der Schweiz. In Yverdon soll binnen kurzem ein Pestalozzi-Denkmal errichtet werden, wozu ein für diesen Zweck bestehendes Comité bereits eine Summe von circa 16 000 Francs gesammelt hat. Dieses Comité sucht jetzt für sein Vorhaben die Theilnahme weiterer Kreise zu erwecken, um einerseits der internationalen Bedeutung des großen schweizerischen Menschenfreundes und Pädagogen gerecht zu werden, anderseits möglichst bedeutende Mittel zu gewinnen, damit das Monument nicht nur recht bald, sondern auch in echt künstlerischer, des Gefeierten würdiger Gestalt zur Ausführung gebracht werden könne. Wir gedenken auf dieses löbliche Unternehmen zurückzukommen und geben heute nur unserer lebhaften Sympathie für dasselbe und unserer Freude über die Verehrung Ausdruck, welche Pestalozzi noch heute in seinem Vaterlande findet und hoffentlich immer finden wird.

Die „Katholische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht“ schreibt: „Im Canton Zürich hat sich vor kurzer Zeit ein bemerkenswerter Schulstreit eingestellt, der über die Grenzen dieses Cantons hinaus seine Bedeutung hat. Der Streit bezieht sich auf das Gebot vor Anfang und Schluss der Schule. . . . Es besteht ein Gegensatz zwischen dem confessionellen (protestantischen) freien Lehrerseminar in Unterstraf und dem confessionslosen und religionslosen staatlichen Lehrerseminar in Küsnacht. Das erstere macht dem letzteren vielfach Concurrenz. Die in dem freien Seminar gebildeten und aus ihm hervorgegangenen Lehrer gewinnen beim Volk durch ihre religiöse Haltung und den Geist ihres Unterrichtes mehr Zutrauen, als die aus dem staatlichen Seminar hervorgegangenen Lehrer, welche durch Abgang jedes religiösen Sinnes und Lebens und durch Spott über religiöse Dinge und durch ihren fortgeschrittenen Radicalismus das mit der Religion noch nicht zerfallene Volk von sich stoßen.

Die Folge ist, dass die Schule der radicalen Lehrer mit dem elterlichen Haus in Widerspruch sich versetzt und die Schule selbst bei diesem Widerspruch mit der Familie leidet. Man darf sich darum nicht wundern, dass die Kinder unter der Leitung der aus dem freien Seminar hervorgegangenen Lehrer viel gesitteter und artiger sind, als jene Kinder, die in der Schule reformerischer Lehrer erzogen sind. Eben deshalb werden die Lehrer aus dem Seminar in Unterstraß denjenigen aus dem Seminar in Küsnacht bei Wahlen vorgezogen.*

Wir gedenken hier des Satzes: „Audiatur et altera pars“ und erwarten, dass sich der eine oder andere unserer schweizerischen Correspondenten über diese Angelegenheit aussprechen werde; dann dürfte es sich zeigen, ob obige Darstellung objectiv richtig oder partiell gefärbt ist.

Der deutsch-amerikanische Lehrerbund hat seine siebzehnte Jahresversammlung vom 27.—31. Juli in Cincinnati, Ohio, abgehalten. Der Localausschuss hatte „Lehrer, Schulfreunde, alle, denen die heilige Sache der Jugend-erziehung im deutschen Sinne und die Erhaltung der deutschen Sprache und Sitte am Herzen liegt“, freundlichst eingeladen und den Theilnehmern an der Versammlung eine gastliche Aufnahme gewidmet. Auf dem Programm standen u. a.: Der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen, Gemüthsbildung und Sittenlehre, die Temperenzbewegung und die Schule u. s. w. Wir werden auf diese Versammlung zurückkommen.

Studien zur Frauenfrage mit besonderer Berücksichtigung ihrer pädagogischen Seite.

Von Dr. *Adolf Horwitz-Magdeburg.*

(Schluss.)

III. Die praktische Lösung der Frauenfrage; insbesondere der Beitrag der Erziehung zu derselben.

Aus den Erörterungen des vorigen Abschnittes ergibt sich als unabweisbares Resultat, dass der den Frauen durch ihre natürliche Organisation zugewiesene Beruf im großen und ganzen kein anderer sein kann, als der im ersten Abschnitt als der nach Herkommen und Sitte ihnen zufallende geschildert wurde. Denn recht im Mittelpunkt jenes thatsächlichen conventionellen Frauenberufes finden wir eben dasjenige, worauf die ganze Organisation der Gewebe und der Ablauf der Prozesse sowie das quantitative Vorwiegen gewisser Organe sie in erster Linie hinweisen. Eben dasjenige, worauf ihre ganze ästhetische, ethische, wirtschaftliche, politische und sociale Wirksamkeit, ihre Stellung in der Familie, in Staat und Gesellschaft beruht, ist zugleich dasselbe, was durch die Gesamtheit ihrer physischen und psychischen Organisation am mächtigsten angelegt, am nothwendigsten bedingt ist. Die Stellung als Gattin und Mutter, welche das Haupt- und Herzstück alles Frauenlebens bildet, zu dem die Mädchenjahre als Vorstufe und selbst die Zeit des ledigen Alters als eine Art aushelfender Succursale anzusehen ist, enthält für sie die Summe ihres Berufs zugleich und ihrer Liebe, vereinigt auf die natürlichste, ungezwungenste und nothwendigste Weise Pflicht und Neigung. Was für sie der höchste Ernst der Pflicht, ist zugleich die gewaltigste Leidenschaft der Liebe, der Jugend-, Gatten-, Mutterliebe. Kaum an irgendeinem andern Punkte menschlichen Culturdaseins tritt uns die natürliche Harmonie und spontane

Weisheit, die absolute Vernünftigkeit der sittlichen Weltordnung, die Schönheit und Güte des Kosmos in so greifbarer Evidenz und überwältigender Macht als in dieser untrennbaren Einheit von egoistischem und allgemeinem Interesse, von Leidenschaft und Sittlichkeit, von Natur und Cultur entgegen.

Es ist also gar nicht daran zu denken — und es würde in der That ebenso vergeblich sein, als es thöricht, ja verbrecherisch wäre, hieran etwas ändern zu wollen. Ist es gleich eine allgemein anerkannte, bis zur Gemeinplätzigkeit wiederholte Wahrheit, dass auf der Familie der politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Organismus sich aufbaut, aus ihr allein Sitte und Moral entspringt, so scheint dieselbe doch mehr theoretisch anerkannt und mit den Lippen bekannt als mit dem Gefühl tief erfasst und praktisch gewürdigt und als Richtschnur geachtet zu werden, sonst könnten nicht in Ethik, Politik, Ökonomie, besonders aber auch in unserer Frage so viele Hirngespinnste und Reformpläne mit völliger Nichtachtung derselben fort und fort auftauchen. Würde man sich klar machen und mit einer der Wichtigkeit der Sache entsprechenden Gefühlswärme immer gegenwärtig halten, dass Sittlichkeit von Sitte herkommt, auf der Gesittung beruht und praktisch geübt über momentanes Gelüsten siegreich durchgesetzt werden kann, insoweit sie zur Sitte geworden, anerzogen und in Fleisch und Blut übergegangen ist, dass eben für die Erziehung die Hauptsaatzeit die Kindheit und Jugend, die eigentliche Werkstatt aber das Elternhaus ist: man würde schwerlich so oft aus den Augen verlieren, dass die Sittlichkeit eines Volkes, die Moralität der Gesellschaft in nothwendigem geraden Verhältnis zur Heiligkeit und Reinheit des Familienlebens stehen muss, und es müssten demjenigen, der über sittliche und gesellschaftliche Verhältnisse denken oder sprechen will, jene ehrwürdigen Pfahlwurzeln und Grundpfeiler menschlichen Gemeinlebens so heilig und unantastbar erscheinen, wie dem Schweizer der gebannte Hochwald, der ihm das Haus vor dem verderblichen Sturz der Lawine sichert. Kann die Cultur und fortschreitende Entwicklung der Menschheit, kann die Erhaltung und Entfaltung der nationalen Macht und Größe, der ethischen Kraft und Tüchtigkeit eines Volkes allein gegründet werden auf den stetigen Nachwuchs der in rechter und echter Ehe geborenen und erzogenen Kinder, kann aus Bastard- und Findlingswirtschaft, aus Waisenhauszucht und Institutsdressur wol individualistisch-egoistischer Atomwirrwarr, aber niemals wahres Volksthum, echte Sitte, nationale Kraft und patriotische Begeisterung hervorgehen, erfordert aber die rechte und echte Ehe, d. h.

die unbedingte ausschließliche volle Lebensgemeinschaft von Mann und Weib, höchstes beiderseitiges Vertrauen, tief wurzelnde, den ganzen Menschen verklärende und edelnde Liebe und als Vorbedingung hierfür völlige Reinheit, Zartheit, Genügsamkeit der Frauen und tief empfundene Hochachtung und Wertschätzung derselben durch die Männer, dann ergibt sich mit höchster Evidenz, wie von diesem Mittel- und Brennpunkt alles Frauenberufes und Frauenlebens die Bedeutung und Aufgabe des Weibes in ästhetischer, wirtschaftlicher und sittlicher Hinsicht in der Familie, im Staate, in der Gesellschaft nach allen Seiten hin und auf allen Gebieten sich als eben diejenige herausstellt, welche wir im ersten Abschnitte als die ihr bisher und unter den civilisirten Nationen im großen und ganzen thatsächlich zugefallene dargestellt haben, dass bei höchster Gefahr und Verantwortung hieran nicht das Mindeste geändert werden darf, vielmehr alles reformirende Streben einzig und allein darauf gerichtet sein muss, das Weib diesem seinem wahren Beruf immer mehr und mehr entsprechend, dieser seiner ebenso idealen als realen Aufgabe in immer größerer Reinheit hingegeben zu machen.

Dieses muss geradezu als der eigentliche und wahre Wesenskeru der ganzen Frauenfrage angesehen werden, dass die Frauen ihrem natürlichsten und vornehmsten Berufe als Gattinnen und Mütter leben, dass die auf ihn vor allem sich vorbereiten, zu ihm sich geschickt und tüchtig machen, ihn immer mehr und besser auszufüllen streben sollen. Es ist das wahre Princip, der oberste Grundsatz für jede Behandlung der Frauenfrage, dergestalt, dass ein Gedanke in dem Maße, als er diesem Princip sich förderlich erweist, als gut und heilsam, als ein Fortschritt in der Lösung der sog. Frauenfrage, insofern er aber dasselbe nicht berücksichtigt oder direct schädigt, als ein verderblicher Abweg erachtet werden muss. Bevor wir uns der positiven Seite der Frauenfrage zuwenden, werfen wir einen raschen Blick auf diese Abwege und Irrthümer.

Als den verkehrtesten und sinnlosesten derselben müssen wir die Emancipation, d. h. die Idee, die Frauen den Männern gleichzusetzen, bezeichnen. Man kann sich in der That schwer etwas Thörichtereres und Verkehrteres denken als diese bornirte Gleichmacherei, welche die wichtigsten Verschiedenheiten der beiderseitigen Organisation übersieht oder ignorirt.

Einem möglichen Einwande wäre hier zu begegnen, nämlich dem, dass die natürliche Verschiedenheit der Organisation mit Hilfe des Darwinismus mehr und mehr ausgeglichen werden könne. Die Eman-

cupationsnarrheit ist zwar weit älter als der Darwinismus, ihrer abstracten Principienreiterei ist es auf solche Kleinigkeit, wie die natürliche Artverschiedenheit von je nicht angekommen; und ich weiß nicht einmal, ob man ihrerseits schon den Versuch gemacht hat, von der Entwicklungslehre Nutzen zu ziehen. Jedenfalls scheint es angesichts der allgemein anerkannten und unlegubar sehr großen Bildsamkeit sowol der Natur im allgemeinen als des Menschen im besonderen unerlässlich, die Frage auch aus diesem Gesichtspunkt zu betrachten.

Richtig ist es ja allerdings, dass der Mensch über die Natur — die belebte zumal — viel vermag, dass er imstande ist, an den unter seiner Gewalt stehenden Thierarten wichtige Abänderungen an Form und Eigenschaften hervorzuzüchten. Auch der Mensch muss die durch Erziehung und Gewöhnung bedingten Besonderheiten seiner Entwicklung auf seine Nachkommen vererben und es unterliegt keinem Zweifel, dass es durch consequent fortgesetzte Zuchtwahl möglich sein würde, sehr erhebliche Abweichungen vom jetzigen Durchschnittstypus herauszubilden. Auch in der uns hier beschäftigenden Rücksicht muss eine derartige allmähliche Umbildung nicht bloß möglich, sondern nothwendig erscheinen. Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass eine Frau, welche dauernd die Arbeit eines Mannes verrichtet, an ihrer eigenen Körperform den weiblichen Typus mehr und mehr verwischen und sich demjenigen des Mannes annähern muss. Andauernde starke Muskelanstrengung muss die Musculatur stärker entwickeln, die Bluterzeugung vermehren, das Fettpolster vermindern, ebenso muss intensive Kopfarbeit durch den massenhafteren Substanzverbrauch im Gehirn das plastische Bildungsvermögen herabsetzen, den Haarwuchs u. dgl. vermindern und gleichfalls dazu beitragen, die Körperform der männlichen ähnlich zu machen. Es ist aber nicht der mindeste Grund abzusehen, weshalb nicht auch diese Abweichungen vom bisherigen Typus bei fortgesetzter Festhaltung der angenommenen Lebensweise auf die Nachkommen vererbt und schließlich ein Schlag von zur Leistung von Mannesarbeit immer besser befähigten Weibern sollte hervorgezüchtet werden können. Es ist nur ein kleiner Umstand dabei zu erwägen, nämlich: dass es äußerst fraglich erscheint, ob nicht jenen musculösen, starkknochigen, kurzhaarigen und flachbusigen Mannweibern bereits in dem Maße, als sie sich von dem weiblichen Typus entfernen und je mehr sie von dem charakteristischen plastischen Bildungsvermögen einbüßen, zur Hervorbringung von Nachkommenschaft ungeeignet werden müssten, während es ganz unzweifelhaft ist, dass

dieselben — aller jener unsagbaren Reize, die den männlichen Sinn anziehen und fesseln, entkleidet, überhaupt nicht leicht in den Fall kommen könnten, von einem etwaigen Reste jenes Vermögens Gebrauch zu machen.

Diese eigentliche und letzte Consequenz ausdauernder Emancipationsbestrebung will allerdings kein Mensch. Auch die begeistertste Emancipationsnarrin würde sich gleich dem Pferde in der Fabel von einer solchen Verkörperung ihrer luftigen Phantasien mit Schauern abwenden. Aber darin tritt die ganze innere Hohlheit, Lüge und sich selbst aufhebende Nichtigkeit jenes Wahnwitzes zutage. Nein, sie wollen nicht die stählerne Musculatur, den massiven Knochenbau, die ausgeweitete Brust, den großen Kopf mit dem kurzen starren Haar, sie wollen es ebensowenig als die meisten von ihnen wenigstens die andauernd schwere, anstrengende und wuchtige Mannesarbeit wollen. Was sie wollen oder vielmehr, da man bei einem so sich selbst widersprechenden Zwittergebilde nicht von Wollen sprechen kann, womit sie die verschrobene Phantasie reizen, das ist die unmögliche Vereinigung weiblicher Zartheit, Anmuth, Eleganz mit dem Ernst, der Kraft und Würde des Mannes, es ist das übermüthige Verlangen, die zierlichen Formen und die üppige Fülle des jugendlichen Körpers zur Abwechslung einmal in Wams und Hosen zu zeigen, die blendende Weiße des Teints, den feuchten Glanz des schmachtenden Auges mit dem schwarzen Talar des Richters und Geistlichen wirkungsvoll zu contrastiren und die tändelnde Schlagfertigkeit der munteren Rede von Kanzel, Lehrstuhl oder Rednerbühne als Brillantfeuer funkeln zu lassen. Aber die Gerichtssäle, Comptoire, Geschäftsräume u. s. w mit Scharen solcher abgearbeiteten Zwittergestalten zu erfüllen, daran denkt kein Mensch im Ernst.

Die eigentliche und echte Emancipationsnarrheit, die Hosen trägt, Cigarren raucht und Reden hält, kommt in unserem verständigen Deutschland, von verschwindenden Ausnahmen abgesehen, überhaupt nicht vor. Die Spielart, die bei uns gepflegt wird, hat es weniger auf den Umsturz der Schranken hinsichtlich der Kleidung und äußeren Sitte als vielmehr auf Erweiterung der Rechte und Hebung der Lage des weiblichen Geschlechtes abgesehen. Man kann ja und soll mit solchen Bestrebungen, insofern davon eine wirkliche Erhöhung der Wolfahrt des weiblichen Geschlechts und somit der Menschheit überhaupt zu erwarten ist, von ganzem Herzen sympathisiren. Selbstverständlich ist aber ein solcher Erfolg nur insoweit abzusehen, als jene Bestrebungen sich auf der angegebenen Grundlage der physischen

Organisation bewegen und die nothwendig aus ihr sich ergebenden Bedingungen und Einschränkungen sorgfältig berücksichtigen, während sie ohne alle Frage zu den gefährlichen und verhängnisvollen Abwegen gerechnet werden müssen, sobald sie und je mehr sie sich von jener Grundlage entfernen und diese Rücksichten außer Augen setzen.

Als den bei weitem wichtigsten, alles übrige fast vollständig in sich schließenden Punkt glauben wir hier lediglich die im übrigen höchst nützlichen und segensreichen Bestrebungen zur Erhöhung der Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts hervorheben zu sollen. Man will dem Elende der vielen ledigen und unversorgten Frauen Abhilfe bringen, indem man ihnen Arbeit schafft, ihnen bei der Überfüllung der bisherigen neue Erwerbszweige und Wirkungskreise eröffnet. Alles übrige, was zur Erweiterung der Befugnisse der Frauen in Bezug auf Recht und Sitte reformatorisch angestrebt wird, hat einerseits hierin den eigentlichen Kern seines Zwecks und den hauptsächlichsten Antrieb seiner Motive, andererseits unterliegt es denselben principiellen Einschränkungen und Bedingungen; Einschränkungen und Bedingungen, die sich natürlich aus der von uns geschilderten organischen Grundlage des Frauencharakters als natürliche Consequenzen ergeben und die wir im folgenden näher zu bezeichnen haben.

Arbeit ist der größte Segen für jedes lebende Wesen, für das Weib nicht minder als für den Mann. Arbeit ist das große Gesetz der Natur, wonach die Kraft nur besteht in ihrer Bethätigung, ein Vermögen nur in seiner Übung. Nichts kann mir daher ferner liegen als die Absicht, diesem großen und allgemeinen Gesetz gegenüber den Frauen eine bevorzugte Ausnahmestellung einzuräumen. So hohen Wert man sowol in ästhetischer als auch in sittlicher und in mancher anderen wichtigen Beziehung darauf legen muss, dass den Frauen ihre Zartheit, Feinheit, Sauberkeit, alles, was den Zauber der Weiblichkeit bildet, nicht nur erhalten, sondern eher vermehrt und erhöht werde: so darf doch diese Rücksicht nicht so weit gehen, den Frauen ihre Arbeit abnehmen zu wollen und sie zu eitlem Müßiggange zu verurtheilen. Im Gegentheil muss man sagen, dass zu dem vollen Zauber edler Weiblichkeit die Arbeit, das stille Walten und Wirken unablässlicher Sorge und Mühe ein unentbehrliches Ingrediens, dass Arbeit der Frauen schönster Schmuck und wahre Würde ist. Müßige Frauen gemahnen mich immer an jene elenden Haremsweiber, die mit Essen, Trinken, Rauchen, sich Putzen und allenfalls Intriguiren ihre

Tage verdämmern und in ihrem herabgewürdigten Zustande mehr gut gehaltenen Affen oder Vögeln als freien Menschen gleichen. Auch denken wir, wenn wir von Arbeit sprechen, nicht gerade an solchen eleganten Zeitvertreib wie Sticken, Malen, Clavierklimpfern u. dergleichen, was zur Ausfüllung der Mußstunden immerhin recht gut und jedenfalls unendlich besser als müßiges Herumlungern — ein Ding, so hässlich wie die Sünde und nicht minder verderblich — sein mag, doch aber auf den Namen von Arbeit im vollsten Sinne des Wortes noch nicht Anspruch machen darf. Nein, unter Arbeit verstehen wir keine solchen zierlichen Nebensachen und Nipptischsächelchen, sondern rechtschaffene Handanlegung in Haus, Hof und Garten, in Stube, Kammer, Küche und Keller und nicht blos in geschäftigem Nichtsthun, sondern das Ding ordentlich angreifen und etwas Tüchtiges schaffen und vor sich bringen. Was hier neben allen übrigen sittlichen und wirtschaftlichen Rücksichten zu betonen bleibt, ist, dass in dem Ernst und der Mühsal solcher rechtschaffenen, namentlich auch körperlichen Arbeit für hoch und niedrig, vornehm und gering eine der wesentlichsten Bedingungen für leibliche und geistige Gesundheit und Schönheit gefunden werden muss. Manche unsrer engbrüstigen und bleichsüchtigen Dämchen könnten sich Eisenpillen, Stahlbäder und Wintercurort ersparen und obenein ihren Wangen den rosigen Schmelz, ihren Gliedern die zarte Rundung und Fülle der Gesundheit, ihrem Auge das Feuer geistiger Frische und Munterkeit wiedergeben, wenn sie es nicht gar so weit unter ihrer Würde erachteten, sich zu so niedrigen Dingen wie Stubenausfegen, Bettenmachen, Abstäuben u. s. w. herabzulassen.

So unzweifelhaft richtig dies alles aber auch ist und so wichtig es erscheinen muss, dass die ererbte Tugend beständiger Arbeitsamkeit dem weiblichen Geschlecht nicht abhanden komme, sondern eher gestärkt und befestigt werde, so darf daraus doch nicht gefolgert werden, dass das Princip der Frauenarbeit schlechthin unbegrenzter Ausdehnung und beliebiger Anwendung fähig sei, dass zur Hebung des weiblichen Geschlechts und zur Beseitigung seiner Nothlage nichts weiter erforderlich sei als sich nach Arbeit für Mädchen und Frauen umzusehen und bei Überfüllung der alten ihnen neue Erwerbszweige zu eröffnen.

Im Gegentheil darf man nicht übersehen, dass ebenso schlimm und verderblich als Müßiggang jede Arbeit wirken muss, die ihre körperlichen und geistigen Kräfte übersteigt oder ihrer natürlichen Organisation unangemessen oder für ihre Lebensstellung unpassend ist.

Schon die bisher den Frauen zugänglichen Erwerbsweisen bieten in dieser Hinsicht der Kritik manche Blöße und dem thatkräftigen Reformstreben manchen Anlass zu besserndem Eingriff. In dieser Hinsicht könnte und sollte noch recht viel zum Schutze und zur Bewahrung der Frauen und Mädchen geschehen. Es müsste nicht vorkommen können, dass Weiber in schwerer, volle Manneskraft erfordernder Lastarbeit zugrunde gerichtet, oder dass sie in zu lang ausgedehnter Arbeitszeit zu geistlosen Maschinen herabgewürdigt oder dass sie durch zu nahe Berührung mit Männern*) sittlich gefährdet oder doch wenigstens abgestumpft werden. Diese Bedenken, welche natürlich noch viel vorsichtiger erwogen werden müssen, wenn es sich darum handelt, neue Erwerbszweige für die Frauen in Aussicht zu nehmen, gliedern sich den oben aufgestellten allgemeinen Grundsätzen entsprechend nach folgenden drei Richtungen:

1. Frauenarbeit wird schädlich nicht blos, wenn sie die geistigen und physischen Kräfte schlechthin übersteigt, sondern auch, wenn sie dieselben derartig absorbiert, dass sie dem vegetativen Bildungsvermögen und dem Gefühl nicht mehr genügende Kraft und Wärme für den natürlichen Weibesberuf übrig lässt.

2. Ebenso, wenn sie durch Beseitigung und Lockerung der von der Sitte zum Schutze des Weibes errichteten Schranken dasselbe seiner natürlichen Zartheit, Reinheit und Innigkeit entkleidet, das feine Zart- und Schicklichkeitsgefühl abstumpft, Zweifeln gegen seine physische und moralische Integrität Raum gibt.

3. Endlich, wenn sie durch Ausgleichung der zwischen den Geschlechtern bestehenden Unterschiede in Bezug auf körperliche Bildung, physische und geistige Kraft, Kleidung, Nahrung, Denk- und Handlungsweise die spezifische Geschlechtsdifferenz verwischt und den zur geschlechtlichen Liebe erforderlichen Gefühlscontrast aufhebt.

Es kann selbstverständlich nicht unsere Absicht sein, nach Anleitung vorstehender Gesichtspunkte in den verschiedenen einzelnen Arbeitsgebieten allenthalben die Grenzlinie zu ziehen, bis zu welcher Frauenarbeit zulässig erscheint, was wegen der in jedem Fache notwendig werdenden bis ins einzelne gehenden Detailbestimmung und der erforderlichen Berücksichtigung der mannigfaltigsten Umstände und gegebenen Verhältnisse eine ebenso umfangreiche als specielle

*) Wie z. B. in englischen Steinkohlenwerken, wo Männer und Weiber der Hitze wegen kaum halb bekleidet durcheinander arbeiten.

technische, gewerbliche u. s. w. Fach- und Localkenntnisse voraussetzende Arbeit wäre, die jedenfalls ganz außerhalb unserer lediglich auf allgemeine Grundsätze und principielle Klärung ausgehender Erwägungen läge.

Man darf diese Bedenken auch nicht mit dem Einwande beseitigen wollen, dass es nichts schaden könne, wenn ein Theil der Frauen sich solchen ihrer Natur nicht zusagenden und dem wahren Weiberberuf zuwiderlaufenden Arbeiten hingäbe, da ja für letzteren bei dem numerischen Übergewicht des weiblichen Geschlechts immer noch genug übrig bleiben. Die Idee klingt ganz plausibel. Der thatsächlich nicht zur Ausübung des Gattinnen- und Mutterberufs gelangende Theil der Mädchen und Frauen könnte am Ende immerhin etwas von seiner weiblichen Zartheit, Feinheit u. s. w. abstreifen, es würden immer noch genug gute Gattinnen und Mütter vorhanden sein.

Bei näherer Überlegung aber gewahrt man sofort die Roheit und Oberflächlichkeit dieser corrupten und in sich nichtigen Idee. Denn zunächst, wie will man es den Mädchen bei der Geburt oder in der Kindheit ansehen, ob sie ledig bleiben oder heiraten werden, ob sie also zu dem einen oder dem andern erzogen werden sollen? Und wie will man es außer durch barbarische Eingriffe in Natur und Freiheit verhindern, dass nicht trotz alledem zwischen den beiden Weiberkasten ein beider vererblicher Austausch stattfinde, dass ausschließlicly zum Erwerb erzogene und dadurch der Weiblichkeit entfremdete Personen doch Gattinnen und Mütter werden, oder dass für den Frauenberuf Erziehene denselben dennoch verfehlen und unvorbereitet dem Elend ungleichen Wettbewerbs preisgegeben werden? Doch das ist noch gar nicht einmal die Hauptsache. Das weibliche Geschlecht ist Eines von Natur und kann und darf durch Cultur nun und nimmermehr in zwei nach Erziehung und Sitte ungleichartige Theile zerlegt werden. Das Gemeinsame der natürlichen Grundlage überwiegt so stark, dass alles andere dahinter zurücktritt, dass, was der eine für sich hätte, auch bald dem anderen zutheil werden, dass die Ansteckung durch Umgang und Beispiel immer wieder alle Unterschiede ineinander schleifen und die Abartung des einen die Entartung des andern nothwendig zur Folge haben müsste. Es gibt keinen wichtigeren und höheren Gesichtspunkt in unserer Frage als den, diese natürliche organische Einheit des weiblichen Geschlechts zu wahren, zu pflegen und immer höher zu entwickeln. Als irreführend und verderblich aber müssen wir abwehren alles, was darauf ausgeht

oder dahin führen kann, das kostbare Juwel der Weiblichkeit in wertlose Splitter zu zertrümmern, gebärende Königinnen und unfruchtbare Arbeitsbienen zu erziehen oder neben müßiggängerischen Favoritinnen ein weibliches Eunuchenthum zu schaffen.

Aber, fragt man, was soll denn zur Linderung der Frauennoth geschehen, wenn der bisher am meisten Erfolg versprechende Weg solchergestalt in erheblich engere Grenzen geschlagen wird? Man verstehe uns recht, wir gönnen den Frauen jede Erwerbsweise, die sie ihrem Hauptberuf nicht entfremdet, die ästhetisch und sittlich nicht zurückbringt und wirklich geeignet ist, der Frauennoth Abhilfe zu bringen. Aber ist das denn bei jeder Erweiterung weiblicher Erwerbsthätigkeit ohne weiteres der Fall? Bis jetzt liegt die Sache bei uns (wir haben vorwiegend deutsche Verhältnisse im Auge) doch so, dass der bei weitem größte Theil des weiblichen Geschlechts in Männern ihren natürlichen Ernährer und Beschützer findet, und nur ein verhältnismäßig geringer Bruchtheil desselben sich in solcher Nothlage befindet, dass seinethalb eine Erweiterung weiblicher Erwerbsthätigkeit erwünscht scheinen könnte. Wenn dem so ist, so muss von vornherein einleuchten, dass es im allgemeinen nichts nützen kann, den Frauen Arbeit zu geben dadurch, dass man sie Männern nimmt, die ihrerseits Ernährer von Frauen und Mädchen sind. Man kommt damit nicht vorwärts, man stiftet dem weiblichen Geschlecht im ganzen nicht den mindesten Vortheil, man gibt ihm auf der einen Seite nicht mehr als man ihm auf der anderen nimmt. — In andern, weniger dicht bevölkerten Ländern, denen es an Arbeitskräften mangelt, mag es unter Umständen von volkswirtschaftlichem Nutzen sein, Frauen Männerarbeit zuzuweisen, soweit nicht die früher erörterten Bedenken entgegenstehen. Bei uns dagegen, wo auf allen Arbeitsgebieten eine in dem Maß, wie die Bevölkerung wächst, zunehmende Concurrnz herrscht und das Angebot von Arbeitskräften so vorwaltet, dass es für Männer schwer hält, Arbeit zu bekommen: was soll es da wol nützen, wenn durch Hinweisung der Frauen zur Männerarbeit das Arbeitsangebot vermehrt und die Concurrnz verschärft wird. Die einzige Wirkung für die Volkswirtschaft im ganzen könnte doch nur in der Herabdrückung des Preises der Arbeit bestehen. Dem Vortheil, den die einzelne Frau davonträgt, dadurch, dass es ihr gelingt auf diesem Wege Arbeit und Erwerb zu finden, steht doch wieder der Nachtheil gegenüber, dass sie in einen sehr ungleichen Wettbewerb mit dem stärkeren Manne eingetreten ist, in welchem alle Wahrscheinlichkeit ihr baldiges Unterliegen in Aussicht

stellt. Vollends für das weibliche Geschlecht im ganzen kann eine solche Arbeitsübertragung nicht nur keinen Vortheil, sondern nur merklichen Schaden im Gefolge haben. Denn die ganze Summe des Vortheils, der den Frauen aus derselben zufällt, ist den Männern, den Ernährern ihrer Frauen, Töchtern, Schwestern, Mütter u. dgl. entzogen und mehr noch, denn das Einkommen der Männer hat sich auch noch vermindert um den vollen Betrag, um welchen durch die Vermehrung des Angebots der Preis der Arbeit herabgesetzt ist. — Jede Verschlechterung des Verdienstes der Männer muss aber nothwendig zur Folge haben, dass sie nun weniger gut imstande sind, für ihre weiblichen Angehörigen zu sorgen oder zur Verheiratung und damit zur Versorgung einer Ledigen zu schreiten. Es ist also ganz augenscheinlich, dass die Frauen, wenn sie den Männern Concurrenz machen, sich indirect ins eigene Fleisch schneiden und dass die Überweisung von Männerarbeit an Frauen in solcher grundsätzlichen Allgemeinheit weit entfernt davon, die Frauenfrage ihrer Lösung näher zu bringen, nur geeignet erscheint, dieselbe vollends zu verwirren und die Noth, die sie heben will, zu vermehren.

Wir sprechen, wie gesagt, in principieller Allgemeinheit, von einer Regel, die natürlich ihre sie bestätigenden Ausnahmen hat. Wir sind weit davon entfernt zu verkennen, dass unter besonderen Umständen, z. B. wenn in einem für Frauenarbeit sonst geeigneten Geschäftszweige der Preis der Männerarbeit eine unnatürliche monopolartige Höhe erreicht hat, die Heranziehung von Frauen ihren guten Grund und großen Nutzen haben kann. In umsichtiger Benutzung derartiger besonderer Chancen hat bei uns der Lette-Verein sich große Verdienste sowol um die Frauen insbesondere als auch um die wirtschaftliche Production im allgemeinen erworben. Es ist auch nicht zu bezweifeln, dass es auf diesem Wege wol noch öfter gelingen mag, der weiblichen Thätigkeit neue Gebiete zu eröffnen, oder bisher schon ihnen offen stehende zu erweitern oder leichter zugänglich zu machen, überhaupt den Wert ihrer Arbeit zu steigern, ihre Lage zu bessern, zu sichern, zu einer nach allen Seiten hin immer würdigeren und geachteteren zu machen. Nur darf man nicht glauben durch jede beliebige Erweiterung des Gebiets weiblicher Thätigkeit, z. B. durch Zulassung im Post-, Telegraphen-, Comptoidienst u. dgl., schon gleich auch einen principiell wichtigen Schritt nach dem angedeuteten Ziele hin gethan zu haben. Nur da, wo Frauenarbeit entschieden billiger oder besser geleistet werden kann — wie z. B. in der der ganzen weiblichen Natur viel angemesseneren Kranken- oder Waisen-

pflge — sollte sie angestrebt und befördert werden. Im übrigen wird man sich allerdings zu hüten haben, die Frauen zu Concurrenten der Männer zu machen, weil, ganz abgesehen von der Ungleichheit des Wettkampfes mit einer ihnen überlegenen Kraft und Intelligenz im günstigsten Falle die Summe des beiderseitigen Erwerbs dadurch nicht vermehrt, sondern der Gesamtertrag nur vermindert werden kann.

Die Frauennoth und die Mittel zu ihrer Beseitigung.

Soviel dürfte nach den bisherigen Erörterungen doch klar sein, dass bei den in zwifacher Richtung der Frauenarbeit gezogenen natürlichen und nicht ohne die schwersten Verirrungen zu überschreitenden Grenzen von der Erweiterung der weiblichen Erwerbsthätigkeit eine principielle und durchgreifende Lösung der Frauenfrage im allgemeinen nicht zu erwarten ist. Ganz zu demselben Resultat kommen wir, sobald wir der näheren Untersuchung der Frauennoth nach ihrem Wesen und ihrer Entstehung nähertreten, wenn wir nach dem Umfange, der eigentlichen Beschaffenheit und der Ursache der in der Frauenwelt obwaltenden Nothstände fragen. Da stoßen wir gleich im Eingange der Untersuchung auf die höchst bemerkenswerte Thatsache, dass es in den ganzen unteren Bevölkerungsschichten eine eigentliche Frauennoth nicht gibt, für die bei weitem zahlreichsten Classen unseres Volkes unsere Frage so gut wie gar nicht existirt. In der ganzen Landbevölkerung finden Frauen und Mädchen jeden Alters alle Zeit ausreichende Beschäftigung und genügenden Erwerb; namentlich gilt das in der Landwirtschaft — dem ausgedehntesten aller Erwerbsgebiete — wo Feldarbeiterinnen, Haus-, Hof- und Stallmägde immer gesucht werden. Die Grenzen des Erwerbs sind hier für die Frau durchaus dieselben, wie für den Mann, sie liegen nicht im Geschlechtsunterschiede, sondern in den allgemeinen wirtschaftlichen Verhältnissen. Wenn hier Noth herrscht, ist es allgemeine, aber keine besondere Frauennoth. — Ähnlich muss es sich hinsichtlich der industriellen Arbeit verhalten; zahlreiche weibliche Hände vom viel zu frühen Kindes- bis ins höhere Frauenalter finden in den Fabriken und Industrieanstalten, wie bereits angedeutet wurde, oft weit über die durch die Rücksicht auf die Natur und den natürlichen Beruf des Weibes gebotenen Grenzen hinaus Arbeit und Verdienst; und es sind abgesehen von diesen leider schon zu wenig respectirten, der Frauenarbeit auch hier keine anderen Schranken als die in den allgemeinen Verhältnissen des Arbeitsmarktes liegenden gezogen. Am

meisten aber gilt dies von dem Gesindedienst, wo entschieden Mangel herrscht; gute Dienstmädchen sind immer gesucht und gut bezahlt, ebenso Flick-, Wasch-, Scheuerfrauen und Aufwärterinnen. Hier gibt es immer, zumal in den größeren Städten, Gelegenheit zu gutem Verdienst. Geschickte Friseurinnen, zuverlässige Plätterinnen und Stückwäscherinnen finden immer ihr Brot; namentlich aber hört man lebhaft Klagen über Mangel an tüchtigen, geschickten Schneiderinnen und Putzmacherinnen. In allen diesen Kreisen bis in den kleineren und mittleren Bürgerstand hinein hat man offenbar nicht den mindesten Grund von Frauennoth zu reden. Jede, die Lust hat, ihre Hände zu regen und notabene etwas Ordentliches zu lernen, in irgendeinem Fache Geschick und Tüchtigkeit zu erwerben, findet guten, oft reichlichen Verdienst. Ich kenne eine Handwerkerfamilie in sehr bescheidenen Verhältnissen mit vier erwachsenen Töchtern, aber um keine ist Noth, eine ist eine gesuchte Schneiderin, die andere Putzmacherin, die dritte Weißnäherin, die vierte Kindergärtnerin; ich bin überzeugt, die Leute könnten noch ein halbes Dutzend Mädels haben, sie würden sich alle brav und ordentlich durchbringen.

Die Noth und Sorge um das Schicksal der ledigen Mädchen und Frauen beginnt erst in den mittleren Ständen. Hier finden wir allerdings übermäßigen Andrang, aber nicht zu allen, sondern nur zu gewissen Erwerbsarten, und es ist sehr lehrreich, diesem Unterschiede etwas näher zu treten. Überfüllung herrscht namentlich in den Erwerbsarten als sog. Stützen der Hausfrau, Gesellschafterinnen, Bonnen, Erzieherinnen, Vertreterinnen der Hausfrau, Vorsteherinnen des Haushalts u. dgl. Großer bis zur schlimmsten Herabwürdigung führender Andrang findet im Ladengeschäft um Stellungen als Verkäuferinnen und Gehilfinnen aller Art statt. Dagegen finden geprüfte Lehrerinnen, ausgebildete Wirtschaftlerinnen, Kochmamsellen u. dgl. m. immer leicht ihren Platz, während an Kindergärtnerinnen, Diakonissen, Krankenpflegerinnen geradezu Mangel herrscht. Es ergibt sich daraus eine Art von wirtschaftlichem Gesetz, dass je mehr Vorbildung, Erlernung, Übung eine Stellung erfordert, sie einen um so sichereren Lebensunterhalt gewährt, und dass umgekehrt, je weniger dies der Fall, desto schwankender, unsicherer, drückender die ganze damit verbundene Lebensstellung ist, nmsomehr durch übermäßigen Wettbewerb der Lohn unter das Maaß der allerbescheidensten Ansprüche herabgedrückt wird. Und das ist auch genau der Punkt, den der Lette-Verein in richtiger Erkenntnis der Sachlage zum Ziel- und Angelpunkt seiner wolthätigen Bestrebungen macht, indem er sich

bemüht, durch fachmäßige Ausbildung die wirtschaftliche Kraft und Erwerbsfähigkeit der Frauen zu erhöhen.

Es kommen noch einige Umstände hinzu, die scheinbar mehr nebensächlich sind, die doch aber nicht unerheblich dazu beitragen, die Noth der Frauen in den mittleren Ständen zu vermehren und die als charakteristische Symptome wieder ein helles Licht auf die wesentliche und Hauptursache unserer Zeitkrankheit fallen lassen. Erstens ein merkliches Schieben und Drängen aus den unteren Classen in die mittleren. Die Landmagd zieht nach der Stadt, um den Dienst bei Viel- und Feldarbeit mit dem für vornehmer gehaltenen als Stubenmädchen oder Köchin zu vertauschen. Diese werden schon längst nicht mehr „Mägde“ genannt, in neuester Zeit fangen sie an sich „Fräulein“ tituliren zu lassen. Diesem von den untersten Volksschichten bis nach obenhin sich geltend machenden Drange des Vornehmerseinswollens entspricht es, wenn so viele aus dem unbemittelten Bürgerstande, die ihrem Stande und Bildungsgrade nach weit besser thäten, als Dienstmädchen in einem guten Hause sich zur tüchtigen Hausfrau heranzubilden, als die übergroße Zahl der Stützen, Bonnen und Mamsellen, und wären es auch bloß Schenkamsellen, zu vermehren. Zweitens der niedrige Preis der weiblichen Handarbeit. Nur zum Theil ist die Concurrrenz der Maschinenarbeit hier als Ursache anzusehen. Es versteht sich von selbst, dass mit der Maschine Menschenhand nicht concurriren kann. Aber wir treffen auch in Zweigen, in denen, wie in der Stickerei, Maschinenarbeit nicht möglich ist, dieselben Spott- und Schleuderpreise. Und was ist der Grund? Einfach der, dass viele Tausende von Frauen und Mädchen, die es eigentlich nicht brauchten, bloß um etwas mehr Taschen- und Nadelgeld — natürlich zu Putz und Staat — zu haben, auf Kosten ihrer Gesundheit und ihrer Fortbildung von früh bis spät sticheln ohne zu bedenken, dass sie damit Ärmeren, die davon leben müssen, ihr so schon so karges Hungerbrot schmälern.

Wenden wir uns von diesen Vorfragen und Nebenumständen zum eigentlichen Kernpunkt der Frauennoth, so ist dies offenbar das Ledigbleiben. Die verheiratete Frau hat sofort ihren Beruf und der Regel nach ihre auskömmliche Versorgung. Wie aber kommt es, dass so viele Mädchen sitzen bleiben, dass so viele Männer, sonst wenig bibelfest, hier das Wort des Apostel Paulus im Munde führen und sogar befolgen? Etwas liegt allerdings an den Verhältnissen, vermöge deren der Mann jetzt später zu Brot kommt und die Ansprüche ans Leben allgemein gestiegen sind. Ein weiterer großer

Theil der Schuld an dem bornirten Egoismus, der platten, ideallosen Genusssucht, der gecken- und stutzerhaften, jede edlere und tiefere Gefühlsregung überwuchernden Eitelkeit eines großen Theiles unserer männlichen Jugend. Der Haupttheil der Schuld muss aber allerdings der Eitelkeit, Genusssucht und dem anspruchsvollen Wesen des weiblichen Geschlechts zur Last gelegt werden. Ein großer Theil unserer Mädchen und Frauen scheint es förmlich darauf anzulegen, sich das Leben nach jeder Richtung hin möglichst theuer zu machen und in unsinniger Steigerung aller möglichen und selbst der niedrigsten Prätensionen den Ehestand derartig kostspielig zu gestalten, dass der Besonnene mit Recht Bedenken trägt, sich zu demselben zu entschließen. Man überschlage einmal, um wieviel der künftige Haushalt sich vertheuern muss, wenn die angehende junge Frau zu Hause weiter nichts gelernt hat als sich zu putzen und dem Vergnügen nachzugehen: als 1. durch unnützen Modeluxus, 2. durch erhöhte Ansprüche auf gesellschaftliche Repräsentation und auf Vergnügungen aller Art; 3. dadurch, dass die Frau nicht zu wirtschaften versteht, theurer kauft, mehr verbraucht, verderben lässt u. dgl. m.; 4. dadurch, dass sie aus demselben Grunde und der lieben Bequemlichkeit halber fremden Händen anvertraut, was sie selber thun oder beaufsichtigen müsste. Endlich 5. dadurch, dass sie ihre Kinder in denselben Ansprüchen erzieht. Ja, solche Heirat nach der Mode kostet dann allerdings Geld, viel Geld. Das ist schlimm, sehr schlimm, denn die Erfahrung zeigt beredt genug, welche beträchtliche Summe von äußerem und innerem Ruin damit verbunden ist. Aber der Geldverlust ist noch nicht einmal das Schlimmste. Das allgemeine Unbehagen, die wechselseitige Verbitterung und Demoralisation ist noch das Schlimmere. Da kann man es den jungen Männern wirklich nicht verargen, wenn sie sich scheuen, solchen précieux ridicules ihr Lebensglück anzuvertrauen.

Wenn die Sache so steht, so ist wol ohne weiteres klar, dass den Frauen nicht von außenher durch irgendwelche Maßregeln, wie Einräumung von Rechten, Zulassung zu allerlei Ämtern und Stellungen, sondern von innen heraus durch Concentrirung und Vertiefung in ihren Beruf, sei es der allgemeine und natürliche, sei es der frei gewählte und auferlegte, geholfen werden kann. Die ganze Frauenfrage wäre in principieller Reinheit gelöst, das ganze Übel von der Wurzel aus beseitigt, wenn es den Frauen und Mädchen gefallen wollte, möglichst einfach, bescheiden und natürlich zu werden; ihre Bedürfnisse auf einen möglichst sparsamen Fuß einzurichten

und an innerem Adel und Gehalt zu gewinnen, was sie an äußerem hohlen Pomp und Flitter verloren. Sie würden durch natürliche Grazie und Anmuth, durch die Macht der Würde und Reinheit die Männer weit wirksamer fesseln als durch die jetzigen ganz äußerlichen Reizmittel, die doch nur dem verdorbenen Geschmacke gefallen und nur dem Einfältigen einen Augenblick imponiren können. Sie würden den Männern ungleich wahrere und tiefere Neigung einflößen und würden es zugleich ihnen in demselben Maße leichter machen, ihrer Herzensneigung zu folgen und diejenige, die sie lieben, heimzuführen. Sie würden endlich durch ihr Beispiel und ihren Einfluss dazu beitragen, die Männer anspruchsloser, häuslicher, gehaltvoller zu machen.

Nun, wir wissen ja, wie wenig Aussicht dazu ist, die Menschheit, im vorliegenden Falle die Frauenwelt, plötzlich in Kraft eines tugendhaften Entschlusses sich ändern zu sehen. Aber deshalb bleibt es doch von Wichtigkeit, das principiell richtige Ziel aufzuzeigen, dem man in allmählicher Bildungsarbeit näher zu kommen sich bemühen muss. Die Frauenfrage ist hauptsächlich eine pädagogische Frage. Das erkennen an ihrem Theile ja auch jene auf Erweiterung der Erwerbsthätigkeit der Frauen gerichteten Vereine an, indem sie sich bemühen, durch Unterricht die wirtschaftliche Kraft der Frauen zu erhöhen und sie von den keine Vorbildung erfordernden und daher der stärksten Concurrenz unterworfenen Geschäftszweigen auf die besser bezahlten Fachleistungen hinzuweisen. Aber immer ist es doch nur eine Theilspähre, die Anwendung eines allgemeinen Satzes auf einen bestimmten einzelnen Fall. Ja die Frauen müssen für ihren Beruf erst erzogen werden, im Haus und in der Schule.

Der Beruf des Weibes geht nicht dahin, in die Weite und Breite fernhin fühlbare Wirkungen zu erstreben, sondern nach innen in die Tiefe des Gemüthes zu intensivem, gesteigertem Werte sich zu verstärken. Im engsten Raum, im Mittelpunkt des kleinsten Kreises des politischen und gesellschaftlichen Gemeinlebens, am Altar der Familie hat sie der wärmenden, leuchtenden und heiligenden Herdflamme zu warten, hat sie als Priesterin des Hauses, als Wächterin guter und edler Sitte, als Mutter eines neuen Geschlechts den höchsten, edelsten und allgemeinsten Beruf, dem sie niemals entsagen darf, von dem sie aber auch durch nichts abgelenkt und entfernt werden soll. Was sie auch sonst an allgemeiner oder besonderer Fachbildung lernen mag, dies muss immer die Hauptsache, das

Erste und Letzte für sie sein. Dazu müssen Schule und häusliche Erziehung einträchtig zusammenwirken: gute, reine, unschuldige, bescheidene und arbeitsame Mädchen zu bilden, damit aus ihnen treue und liebevolle Gattinnen und Mütter und kluge Hausfrauen hervorgehen. In dem Maße, als dieses gelingt, wird das leidige Ledigbleiben in immer engere Grenzen eingeschlossen und damit die Frauennoth und die Frauenfrage in gleichem Maße aus der Welt geschafft sein. Einen anderen Weg aber als solche Heilung von innen heraus wird weder Scharfsinn noch Menschenliebe zu ersinnen vermögen.

Die Normalwörtermethode und deren nothwendige Weiterbearbeitung.¹⁾

Von *Paul Wetsköning-Leipzig.*

I.

Die Normalwörtermethode ist viel älter, als man gewöhnlich annimmt; sie entstammt der Zeit des Buchstabirens. Wenn man sie als einen Ausfluss der Jacototschen Universalmethode bezeichnet, oder sie die Vogelsche Methode benennt, so ist das wol richtig in Bezug auf ihre Verbreitung, doch ist sie selbst viel älter.

Abgesehen von dem Florentiner Humanisten Jac. Publicius, der im Jahre 1485 die analytisch-synthetische Leselehre betrieb und beschrieben haben soll, hat Valentin Ickelsamer in seiner, wahrscheinlich 1527 erschienenen Schrift: „Rechte weis auff's kürztzist lesen zu lernen“ (Marpurg) genannte Methode empfohlen. Er verlangt an Stelle des Buchstabirens das Lautiren, besonders empfiehlt er das Kopflautiren. Zur Erklärung seines Verfahrens benutzt er das Normalwort „Hans“.

So wie Ickelsamers Stimme unbefolgt verhallte, so erging es auch dem Reformversuche eines Dr. Friedr. Gedike, der Königl. preuß. Oberconsistorial- und Oberschulrath war. Er schrieb 1791 eine Fibel unter dem Titel: „Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren“ (Berlin). Schon vorher, 1779, schrieb er eine Abhandlung: „Vom Lesenlernen und anderen verwandten Materien“, in welcher er gegen das Buchstabiren zu Felde zieht und zu dem Schlusse kommt, dem Übel könne nur die analytisch-synthetische Methode abhelfen, die Methode, die man in allen Wissenschaften habe.

Vom Jahre 1799 existirt von C. F. Splittegarb²⁾, der Vor-

¹⁾ Vortrag, gehalten im Leipziger Lehrerverein.

²⁾ Vergl. F. Wiedemann: Lehrer der Kleinen. Neu-Ruppin. S. 136.

steher einer Berliner Privatschule war, ein „ABC oder erstes Schulbuch“ (Berlin), welches 17 Normalwörter und Abbildungen enthält. Vielleicht war es eine Folge der Gedikeschen Fibel.

Zudem ist die analytisch-synthetische Lehrmethode nach den Mittheilungen des Schulraths Dr. F. Nowakowiki¹⁾, in Galizien, schon 1785 in Polen in den Elementarschulen vorgeschrieben und eingeführt worden. Um diese Zeit ist ein Buch in polnischer Sprache erschienen, welches 12 Normalwörter (Vater, Mutter, Schwester etc.) enthält.²⁾

Erst dem französischen Schreier J. J. Jacotot (1770—1840) gelang es, der analytisch-synthetischen Leselehre Methode Freunde zu gewinnen. Bevor die schon fertige Normalwörtermethode wiedergefunden wurde, machte man erst einen großen Umweg. Indem Jacotot seine Universalmethode, welche besonders auf dem Grundsatz beruht: „Alles ist in allem, nichts ist in nichts“, auf den ersten Leseunterricht anwandte, legte er Fénelons „Telemaque“ zugrunde.³⁾ Er sagt dazu: „Andere verwerfen den Gang der Natur, ich ahme ihn nach. Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an, denn die Natur schafft stets Ganzes, und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen stets zuerst das Ganze auf.“⁴⁾

Jacotots richtiger Gang wurde von dem Herausgeber der „Literaturzeitung für Deutschlands Volksschullehrer“ Fr. Weingart⁵⁾ (gestorben als Pfarrer in Großfahner bei Gotha) nachgeahmt, aber deshalb der Lächerlichkeit preisgegeben, weil er zum ersten Lese-

¹⁾ Vergl. Kehr: Gesch. d. Meth., Bd. II, S. 419.

²⁾ Interessant ist es, dass auch der Philosoph Kant (1724—1804) den ersten Unterricht in der Wortmethode wünscht. Wir finden nur eine Andeutung in seiner Schrift über Erziehung § 42 (Ausg. v. Vogt, S. 79): „Man dürfte nur z. B. wenn das Kind Brot will, sagen: Kannst du es auch wohl malen? Das Kind würde dann eine ovale Figur malen. Man dürfte ihm dann nur sagen, dass man nun noch nicht wisse, ob es Brot oder einen Stein vorstellen solle, so würde es nachher versuchen, das B zu bezeichnen u. s. w.“ Kant wünscht also den Gang der Normalwörtermethode: Sache, Bild, Wort.

³⁾ Der erste Satz lautet bekanntlich: „Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.“

⁴⁾ Schon ein Menschenalter früher war ein Hirt auf diese Methode gekommen. Es war der als kaiserl. Bibliothekar in Wien 1775 gestorbene Franz Duval. Er hatte sich das Vaterunser auf einen Zettel schreiben lassen, prägte sich die Wörter ein, analysirte sie, so dass er die Lautzeichen kennen lernte und durch Synthese zur Lesefertigkeit gelangte. (Vergl. K. Weiß in der „Allgem. deutschen Biographie“ von v. Liliencron und Wegele. Leipzig 1877, Bd. V, S. 497).

⁵⁾ „Vollständiger Cursus von Jacotots allgemeiner Unterrichtsmethode und deren Gebrauch und Anwendung beim Elementarunterrichte etc.“ Ilmenau 1830.

unterrichte die schwere Parabel von Krummacher: „Sokrates und Kritias“ benutzte. Der erste Satz lautet: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniscus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit, wie sie für alles sehe und höre und überall zugegen sei und für alles Sorge, und wie man dieses immer mehr empfinde und erkenne, je mehr man sie verehere.“

Dem ersten Lehrer an den Elementarclassen des Gymnasiums St. Maria Magdalena in Breslau, Carl Seltzsam (1805—1870), ist es zu danken, dass das Jacototsche Verfahren in Deutschland Anerkennung und Verbesserung erfuhr. Besonders wichtig ist seine Schrift: „Der Geist der Jacototschen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht“ (Breslau). Es seien nur folgende Sätze herausgehoben: „Lehrt man die kleinen Kinder erst Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder, oder umgekehrt? Zeigt man einem Kinde die Staubfäden und dann die ganze Pflanze, oder umgekehrt? Lehrt man die Kinder etwa dadurch ein Thier kennen, dass man ihnen einen Knochen des Thieres zeigt? Zeigt man dem Kinde erst alle die einzelnen Stoffe, aus denen das Haus gebaut, und erst dann das Haus, oder macht man's umgekehrt? . . . Wenn es also naturgemäß ist, von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen auszugehen, warum geht man nicht auch in der Sprache von Thatsachen, vom Ganzen aus? Warum von unbekanntem Lauten, von toden Buchstaben? Warum nicht von lebendigen Worten, von Sätzen? Das ist das den Kindern bekannte Concrete; alles andere ist Abstraction, und vor der Abstraction hat das Kind Scheu wie vor einem Leichname. Wer beim Leseunterrichte mit einfachen, toden, unverständlichen Lauten und Silben anfängt, wobei der Schüler eigentlich nicht recht weiß, was er damit anfangen soll, der schließt nicht das Unbekannte ans Bekannte, sondern er beginnt mit Unbekanntem, dem Schüler ganz Fremdartigem, und einem solchen kann man die Worte Jacotots zurufen: „Nichts ist in Nichts.“ Seltzsam legt seinem ersten Leseunterrichte das leichte Lesestück: „Die geschenkten Spielsachen“ zugrunde, welches mit dem Satze beginnt: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir.“ Seine Methode wurde bald in allen Schulen Breslaus eingeführt und auch durch das Königl. Provinzial-Schulcollegium den Landschulen empfohlen.

Einen Schritt weiter vorwärts ging der Schulrath A. Graffunder in Erfurt. Er nahm Normalsätze, deren erster lautete: „Alma malt.“

Während man nun sich allerwärts mit der neuen Methode, deren Hauptcharakter im Gegensatze zu dem bisherigen Leseunterrichte,

welcher ausschließlich der Synthese angehörte, die Analyse war, ernstlich beschäftigte und auch die Normalsätze wegen ihrer theilweisen Schwierigkeit und der in ihnen enthaltenen Formwörter¹⁾ verwarf, war man in Leipzig wieder auf die Normalwörtermethode gekommen und hatte glänzende Resultate zu verzeichnen. Der Elementarlehrer der ersten Bürgerschule M. O. Krämer legte, ob durch Jacotot beeinflusst oder nicht, ist aus seinem „Originalwerk“²⁾ nicht ersichtlich, seinem Unterrichte Dingwörter zugrunde, deren Gegenstände im Bilde vor den Kindern standen und besprochen wurden. Leider durfte Krämer seinen Unterrichtsgang nie im Classenunterrichte benutzen; er hat ihn nur im Privatunterricht erproben können. Sein Director Dr. Karl Vogel, zu dem er, wie es scheint, in einem sehr unerquicklichen Verhältnis stand³⁾, machte die Idee zu der seinigen, ließ sie durch seine Elementarlehrer Vater und Erler praktisch im Schulunterrichte bewähren⁴⁾ und gab das unter Mithilfe der genannten beiden Lehrer entstandene „Schulbuch“⁵⁾ heraus. Vogel will freilich von einer Beeinflussung durch Jacotot oder gar durch Krämer nichts wissen. Das Verfahren des letzteren nennt er „altes Zeug“, „fixe Idee“. Allerdings sind die Ausführungen Krämers mitunter sehr sonderbar⁶⁾, aber die Idee doch dieselbe, welche an den Namen Vogel

¹⁾ Merkwürdigerweise ist ein Lehrer der Gegenwart wieder auf diese abgethane Sache zurückgekommen, er schließt den ersten Leseunterricht an 29 inhaltslose Wörter an, die er Normalwörter nennt. Wir meinen: C. Löffler: „Deutsche Normal-Fibel etc.“ Osterwieck 1884.

²⁾ „Original-Werk über einen ganz neuen Unterrichtsgang. Ein Buch für jeden Gebildeten.“ Leipzig 1. Heft 1844, 2. u. 3. Heft 1846. (Unvollständig geblieben.) Krämer schloss den ersten Unterricht an eine große Bilderwand mit 17 (Zahl der Laute der großen Buchstaben) gemalten Bildern. Unter jedem Bilde stand das sehr groß gedruckte, dazu gehörige Wort. Die Bilder befanden sich in drei Reihen. 1. Reihe: Georg, Emilie, Igel, Hase, Regenwurm, Karpfen; 2. Reihe: Uhu, Wespennest, Nelke, Lilie, Samenkapsel, Aprikosenkorn; die 3. Reihe enthielt folgende Kunstgegenstände: Ofen, Mantel, Flinte, Trompete, Pianoforte. Im eigentlichen Leseunterrichte wurde die Reihenfolge der Wörter verändert; er begann mit Uhu, dann folgte Hase etc.

³⁾ Vergl. Krämer: a. a. O. Heft III, S. 185, 193—196.

⁴⁾ u. ⁵⁾ Dr. Vogel: „Des Kindes erstes Schulbuch.“ Leipzig 1843. (Vorrede.)

⁶⁾ a. a. O. Heft III, S. 183: „Hat der Lehrer den Georg oder die Emilie als Puppe unter den ausgestopften Gegenständen (!) und ein Knabe zulpft immer an den Fingern oder hat sonst eine schädliche Angewohnheit, so lasse der Lehrer nach der Schule, wenn alle Kinder fort sind, den Georg zulpfen. Er bringe nämlich seine beweglichen Arme in die Lage, dass die Finger den Mund berühren und es nun scheint, als zulpfe er an den Fingern. Da die Kinder nicht gesehen haben, dass der Lehrer das gemacht hat, und die ersten Kinder den nächsten Tag eher in der Schule

gebunden worden ist. Man darf die schweren Anklagen, die Krämer gegen Vogel erhebt, doch wol nicht ganz von der Hand weisen. Während in verschiedenen Geschichten der Methode die Frage gar nicht berührt, falsch dargestellt¹⁾ oder offen gelassen wird, ist auch Dr. Dittes²⁾ der Ansicht, dass Vogel die Idee zu seinem Schulbuche von Krämer hat. Von Jacotot, dem „Tausendkünstler“, will Vogel nichts gewusst haben, gibt aber zu, dass er, „wenn auch unbewusst, ihm gar manches zu danken habe, weil überhaupt in unseren Zeiten nicht leicht einer wird sagen können, dass er die Resultate seiner Bestrebungen nur eben sich selbst allein zu danken habe. Unser geistiges Leben bewegt und entwickelt sich in einer spirituellen Atmosphäre, in einem Ideenluftkreis, der zum großen Theil von anderen bereitet wird; wir athmen daher jeden Augenblick Fremdes ein, assimiliren es uns, ohne es zu wissen.“³⁾ Das Schulbuch von Vogel enthält in erster Auflage 100 Bilder und Wörter. (Davon benennen 90 Kunstgegenstände.) Lesen und Schreiben sollen verknüpft werden, und außerdem wird Vogel der Forderung Pestalozzi's gerecht, indem er verlangt, dass nicht eher zum Zeichnen der Sache geschritten wird, als diese selbst den Kindern ganz bekannt ist, also den Anschauungsunterricht betont. Gleichzeitig ist eine Concentration hergestellt, bei welcher Lesen und Schreiben die herrschenden Disciplinen sind.

Dem Vogelschen Buche und der ausgezeichneten praktischen

sind als der Lehrer, so wundern sich die Kinder, wenn der Lehrer spricht: „I, Georg, was machst denn du? Ich glaube gar, du zulpst? Das hast du ja sonst nicht gethan, von wem hast du denn das gelernt? Das musst du irgenwo gesehen haben“ u. s. w.

¹⁾ Rüeegg, Prof. in Bern: „Die Normalwörtermethode.“ Zürich 1884. S. 15.

²⁾ Vergl. Dr. Dittes: „Schule der Pädagogik.“ Leipzig 1876. S. 624. — Vergl. auch H. Fechner: „Grundriss der Geschichte der wichtigsten Leseleharten.“ Berlin 1884. S. 51 ff.

³⁾ Phil. Wackernagel (1800—1877), der bekannte Lesebuchverfasser, will schon ca. 15 Jahre früher auf die analytische Leselehre gekommen sein. Er schreibt in seiner „Goldenen Fibel“ (1856, Vorrede S. V): „Auf den Gedanken einer entgegengesetzten Methode des Leseunterrichts, nämlich der analytischen, brachten mich vor nun bald 30 Jahren zwei kleine Mädchen, welche ich bei einem Besuche in dem Hause ihrer Eltern an einem stillen Plätzchen über dem Gesangbuch beschäftigt fand. . . . Lesen konnten sie noch nicht, aber sie hatten sich, wie ich sah, gemerkt, dass die abgesonderten Theile der gedruckten Verse Wörter bedeuteten, und das war ihnen genug, um dieselben der Reihe nach mit den Wörtern des Liedes das sie auswendig wussten, zu vergleichen. Wie sie es weiter getrieben . . . , das weiß ich nicht. Aber ich weiß, dass sie für mich die Entdecker der analytischen Methode waren.“

Ausführung durch Vater, dessen Unterricht bald von Lehrern aus allen Gegenden Deutschlands besucht wurde, ist es zu danken, dass die Normalwörtermethode bald neue Bearbeiter und weite Verbreitung fand. Hierfür machten sich verdient durch Herausgabe von Fibeln, methodischen Anleitungen oder rein theoretischen Schriften: Dr. Sostmann, H. Franke, A. Böhme, L. Thomas, H. Bohm, Fr. Nießmann, G. Gurke, A. Frühwirth und A. Fellner, A. Klauwell, G. Schlimbach, Dr. Kehr, Jul. Kirchhoff, H. Fechner, Dr. Jütting, A. Pickel, Runkwitz, O. Förster, Rüegg u. a.¹⁾

So wurde die Normalwörtermethode bald in Sachsen, Thüringen, Berlin, Wien heimisch, ja sie überschritt bald die Grenzen Deutschlands und Österreichs, um auch in der Schweiz²⁾, in Russland³⁾ u. s. w. geübt zu werden. Es wurden auch bald für die Methode verschiedene Namen gebräuchlich; man nannte sie: Krämersche, Leipziger-, Sächsische, Realmethode⁴⁾. Der bezeichnendste Name „Normalwörtermethode“ stammt von Thomas.

Selbstverständlich erfuhr die Methode durch die verschiedenen Neubearbeitungen manche Verbesserungen und Weiterbildungen. Als solche seien hervorgehoben: das Ordnen der Normalwörter nach der Leseschwierigkeit; die nicht gleichzeitige, sondern nacheinander folgende Einführung in die Schreib- und Druckschrift; das Beginnen mit Vorübungen im Schreiben; die möglichste Berücksichtigung der Naturgegenstände bei der Auswahl der Normalwörter.

Wollen wir nun die Vorzüge der Normalwörtermethode kurz markieren, so müssen wir sie mit der anderen gebräuchlichen Leselehrart, der sogenannten Schreiblese-, richtiger synthetischen Methode vergleichen.⁵⁾

¹⁾ Hierher gehört auch: „Der kleine Kinderfreund.“ Hildburghausen. Anmerkung: Auch ist die Zahl der bloßen Nachbildungen Legion. Hierzu gehört u. a.: P. Tesch: „Die Normalwörtermethode und ihre Behandlung in der Volksschule.“ Danzig 1884. Vergl. dazu unsere Kritik: „Deutsche Schulpraxis“, Jahrgang 1884, S. 407.)

²⁾ H. R. Rüegg: Fibel. (Zürich.)

³⁾ W. Werther: Fibel. (Reval.)

⁴⁾ Der Name „Realmethode“ wurde durch Dr. Jütting eingeführt.

⁵⁾ Es wird Zeit, dass in die Unterscheidung der Leselehrarten Klarheit kommt. Man findet meistens Normalwörter- oder analytisch-synthetische Methode und Schreiblesemethode unterschieden. Als ob erstere nicht auch Schreiblesemethode wäre! Sogar auf den Titelblättern mancher Fibeln herrscht Wirrwarr. Es hat sich eingebürgert, für synthetische Leselehrart Schreiblesemethode zu sagen, weil kurze Zeit vor der Verbreitung der Normalwörtermethode überall mit dem Lautiren Ernst gemacht wurde und nun Schreiben und Lesen, im Gegensatz zur Buchstabirmethode,

Schon in der historischen Skizze ist ein Hauptmoment wiederholt betont worden: während die synthetische Leselehrart von den todtten Buchstaben ausgeht und an das Kind die Aufgabe stellt, aus diesen, gewöhnlich lange Zeit hindurch inhaltslose, Wörter zu bilden, also von Haus aus productiv zu sein, bietet die analytisch-synthetische Leselehrmethode ein ganzes Wort, ein Dingwort, von dessen Gegenstand den Kindern im Anschauungsunterrichte klare Vorstellungen vermittelt worden sind. Sie ist also naturgemäß, weil sie dem Grundsatz folgt: Von der Sache zum Zeichen.¹⁾ Hieraus ergibt sich der auch schon erwähnte andere Hauptvorteil: durch die Normalwörtermethode wird der erste Schulunterricht concentrirt. Denn das Object, welches betrachtet worden ist, wird auch gemalt, geschrieben, gelesen, besungen. Beim Gebrauch der synthetischen Methode ist eine Concentration während des größten Theiles des ersten Schuljahres nicht möglich. Wenn man eine Concentration des Unterrichts auf allen Stufen für wünschenswert bezeichnet, so muss man sie für die Elementarclassen als nothwendig anerkennen.²⁾ In Frage zu stellen ist freilich, ob Lesen und Schreiben diejenigen Disciplinen sind, welche verdienen die concentrirenden zu sein. Hiervon wird später die Rede sein. Es ergibt sich noch eine Anzahl anderer Vorzüge, welche die Normalwörtermethode vor der synthetischen Leselehrart hat.³⁾ Es seien nur noch folgende genannt: Das Kind wird besser in der Orthographie gebildet, weil es die Normal-

verbunden wurden. Logisch kann man nur von einer synthetischen und einer analytisch-synthetischen Leselehrart sprechen. Bei beiden Lehrarten kann man unterscheiden: reine (Schreib- und Druckschrift nacheinander) und gemischte (beide Schriften gleichzeitig) Schreibmethode. Man kann somit reden von einer synthetischen reinen, einer synthetischen gemischten und einer analytisch-synthetischen reinen, einer analytisch-synthetischen gemischten Leselehrmethode. Im Königreiche Sachsen ist nur der Gebrauch einer Schreibmethode gestattet. Vergl. F. W. Kockel: Lehrplan etc. Dresden 1879. S. 32.

¹⁾ Vergl. L. Thomas: „Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotots.“ Leipzig 1848. S. 34: „Wir haben beim Leseunterrichte den Weg der Natur gänzlich verlassen, beginnen mit Lauten, da das Kind bisher nur Worte gebrauchte, geben Lautzeichen, da wir doch geschriebene oder gedruckte Wörter geben und sie für das Ohr in Laute, für das Auge in Lautzeichen (Buchstaben) auflösen sollten. Wir geben also dem Kinde die Elemente, verlangen die Construction eines Ganzen, da es doch dieses noch nicht erblickt hat. Das Kind soll erfinden und wir beachten nicht, dass der Ausgangspunkt der Erfindung die Nachahmung ist.“

²⁾ Vergl. Dr. Dittes: a. a. O. S. 349.

³⁾ Vergl. A. Böhme: „Anleitung zum Gebrauch der Lese-Fibel etc.“ 4. Aufl. Berlin 1864. S. 18. Er zählt 15 Vorzüge der Normalwörtermethode auf.

wörter als unverlierbaren Schatz gewinnt¹⁾; es gibt von Anfang an reichen Stoff zu stiller Beschäftigung.

Gewisse Einwände, die man gegen die Normalwörtermethode machte, wie z. B.: sie sei zu schwierig, eigne sich nicht zum Classenunterrichte, nutze die Kraft des Lehrers zu sehr ab, sind durch die Erfahrung in der Praxis längst als nichtig erkannt und zurückgewiesen worden. Dagegen ist nicht zu verkennen, dass der Anschauungsunterricht beim Gebrauche der synthetischen Methode eine bessere, angemessenere Pflege erfahren kann.

Aus allem ergibt sich: Die Normalwörtermethode ist, weil naturgemäß, die beste der neueren Leselehrarten. Bei aufmerksamer Verfolgung der neueren Literatur des Elementarunterrichts kann man sich der Wahrnehmung nicht verschließen, dass diese Erkenntnis immer allgemeiner wird, die Normalwörtermethode immer mehr Boden gewinnt.²⁾

II.

Zu Anfang unseres Jahrhunderts bestand der Elementarunterricht fast nur im Betreiben des Lesens und Schreibens und im Memoriren der Gebote etc. Pestalozzi klagt: „Man lässt die Kinder bis ins fünfte Jahr im vollen Genusse der Natur, man lässt jeden Eindruck derselben auf sie wirken; sie fühlen ihre Kraft; sie sind schon weit im sinnlichen Genusse ihrer Zwanglosigkeit und aller ihrer Reize, und der freie Naturgang, den der sinnlich glückliche Wilde in seiner Entwicklung nimmt, hat in ihnen schon seine bestimmteste Richtung genommen. Und nachdem sie also fünf ganzer Jahre diese Seligkeit des sinnlichen Lebens genossen, macht man auf einmal die ganze Natur vor ihren Augen verschwinden; stellt den reizvollen Gang ihrer Zwanglosigkeit und ihre Freiheit tyrannisch still, wirft sie wie Schafe in ganze Haufen zusammengedrängt in eine stinkende Stube, kettet sie Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser und einförmiger Buchstaben und an einen mit ihrem vorigen Zustande zum Rasendwerden abstechenden Gang

¹⁾ Deshalb ist es ganz zu verwerfen, dass in vielen Fibeln, auch in solchen, welche die synthetische Methode vertreten, die Substantiva zuerst mit Minuskeln geschrieben sind.

²⁾ Gut zu heißen ist es deshalb nicht, wenn die Methode, besonders bei einer Sachlage wie hier beim ersten Leseunterrichte, wo man von einem Abschluss noch nicht sprechen kann, von der Behörde vorgeschrieben wird. Methodenfreiheit! Geschehen in fast allen Regierungsbezirken der Rheinprovinz mit der Normalwörtermethode.

des ganzen Lebens.“¹⁾ Nun ist zwar seit Pestalozzi vieles besser geworden, durch ihn wurde der Anschauungsunterricht, durch welchen die Kinder im Verkehr mit ihrer lebendigen Umgebung erhalten werden, in der Volksschule heimisch. Aber der Anschauungsunterricht hat doch nicht allenthalben die Anerkennung gefunden, die ihm wegen seiner Wichtigkeit gebührt. Besonders ist die Frage noch nicht entschieden: Welche Stellung kommt diesem Unterrichtsfache zu? Diese Frage ist von Pestalozzi und Herbart, durch welchen der Anschauungsunterricht die psychologische Begründung, die auch bei ersterem nicht gänzlich fehlt, erfahren hat, klar beantwortet worden. Eine reiche Fundgrube für Gedanken über den Anschauungsunterricht ist Pestalozzi's Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Hier heißt es: „Das vorzügliche Mittel, Verwirrung, Lücken und Oberflächlichkeit in der menschlichen Bildung zu verhüten, beruht (also) hauptsächlich in der Sorgfalt, die Anfangseindrücke der wesentlichsten Gegenstände unserer Erkenntnis dem Kinde bei ihrer ersten Anschauung so bestimmt, so richtig und so umfassend vor die Sinne zu bringen, als immer möglich.“²⁾ Denn: „Jede Erkenntnis muss von der Anschauung ausgehen und auf sie zurückgeführt werden.“³⁾ Das Kind hat schon in der Zeit, da es zu sprechen beginnt, einen Schatz von Anschauungen: „Ich bin überzeugt, die Natur bringt die Kinder schon bis auf diese Zeit“ (das dritte Lebensjahr) „zum bestimmtesten Bewusstsein unermesslicher Gegenstände. Es braucht nur, dass wir mit psychologischer Kunst Sprache an dieses Bewusstsein anketten, um dasselbe ihnen zu einem hohen Grad von Klarheit zu bringen, und sie dadurch in den Stand zu setzen, beides, die Fundamente vielseitiger Kunst und vielseitiger Wahrheit, an das, was sie die Natur selber gelehrt, anzuketten, und hingegen wieder das, was sie die Natur selber gelehrt, als Erläuterungsmittel aller Fundamente der Kunst und der Wahrheit, die man ihnen beibringen will, zu benutzen. Beides, ihre Kraft und ihre Erfahrung ist in diesem Alter schon groß.“⁴⁾ Wer wollte dem nicht zustimmen, wenn er ein normales Kind in seiner Entwicklung beobachtet hat! Im Anfange des Unterrichts gilt es nun:

- „1. den Kreis ihrer Anschauungen immer mehr zu erweitern;
2. die ihnen zum Bewusstsein gebrachten Anschauungen ihnen bestimmt, sicher und unverwirrt einzuprägen;

¹⁾ Vergl. Pestalozzi: a. a. O. (Ausg. v. K. Richter) Leipzig. S. 44.

²⁾ Ebendasselbst S. 174.

³⁾ Ebendasselbst S. 160.

⁴⁾ Ebendasselbst S. 43 f.

3. ihnen für alles, was Natur und Kunst ihnen zum Bewusstsein gebracht hat und zum Theil zum Bewusstsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnis zu geben.“¹⁾)

Welches ist nun der Ausgangspunkt des Anschauungsunterrichtes? Herbart gibt uns die Antwort: „Für den Unterricht gibt es zwei Ausgangspunkte, Erfahrung und Umgang. Wählt er einen andern Anfang, so hängt das, was er betreibt, in der Luft. Er soll aber Erfahrung und Umgang ergänzen.“²⁾) Deshalb ist es nothwendig, dass der Lehrer im Classenunterrichte erst Fühlung zu seinen Schülern nimmt, sich über den Schatz der vorhandenen Anschauungen orientirt. Hierfür liegen schon verdienstvolle Arbeiten von Bartholomäi³⁾, Dr. K. Lange⁴⁾, Dr. B. Hartmann⁵⁾ vor. Auf alle Fälle hat sich der Anschauungsunterricht mit der Umgebung des Kindes zu beschäftigen. Die Besprechung fremder Thiere, wie des Bären, Löwen, Elephanten etc., sind zu verwerfen. Herbart sagt: „Natur und Menschen umgeben das Kind beständig, umströmen es stets mit allerlei Geistesnahrung. Wollten Sie ihm eine andere bieten, als diese, die sich von selbst darbietet? Gesetzt, auch Sie könnten durch starke Reizung der Phantasie es seiner eigenen Erfahrung entfremden, möchten Sie es wol?“⁶⁾) Was ist also natürlicher, als dass wir die Schüler im Anschauungsunterrichte in ihrer Heimat von der Nähe zur Ferne führen und dabei die Jahreszeiten berücksichtigen? Das Kind wird durch diesen Unterricht, den man besser Heimatskunde nennen könnte, von der engen Schulstube durch das Wohnhaus hindurch allmählich hinaus auf Wiese, Feld, Berg, in den Wald, an das Wasser geführt. Denn „der Kreis des Wissens fängt nahe um den Menschen an und dehnt sich von da ab concentrisch aus.“ (Pestalozzi.)⁷⁾)

¹⁾ Ebendasselbst S. 47.

²⁾ Vergl. Herbart: „Aphorismen zur Pädagogik.“

³⁾ Vergl. Bartholomäi: „Psychologische Statistik.“ (Bericht über den Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule.) Allg. Schulzeitung 1871, S. 251.

⁴⁾ Vergl. Dr. K. Lange: „Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen.“ Allg. Schulzeitung 1879, S. 327.

⁵⁾ Vergl. Dr. B. Hartmann: „Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts.“ Annaberg 1885. Leider fehlt die Quintessenz des Buches, die Beantwortung der Frage: Welchen Gang hat der erste Anschauungsunterricht einzuhalten? Doch hat der Verfasser die Veröffentlichung des Planes versprochen.

⁶⁾ Vergl. Herbart: „Allgem. Pädagogik.“ II. Bch., 4. Cap.

⁷⁾ Dr. Diesterweg, der beste Schüler Pestalozzi's, sagt in der Vorrede zu: „Der Unterricht in der Kleinkinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und

Durch solchen Stoff und Gang des Anschauungsunterrichtes wird des Kindes Interesse allseitig erregt, es ist gern bei der Sache und wird in der Sprache gebildet. Bei der ersten Behandlung der Anschauungsgebiete hat eine weise Auswahl und Beschränkung der zu bietenden Vorstellungsmassen einzutreten. Das hier weiter auszuführen würde uns zu weit führen.¹⁾ Leider besitzen wir noch keine Gruppenbilder, welche den Classenunterricht hinreichend unterstützen können. Die Bilder von Winkelmann und von Wilke sind zu klein. Deshalb sind Spaziergänge fleißig zu unternehmen, auch Aufgaben zu Beobachtungen außer der Schulzeit zu stellen. Alle Betrachtungen müssen an ein bestimmtes Object angeschlossen werden. Man darf also nicht vom Walde, vom Teiche etc. überhaupt, sondern muss von einem ganz bestimmten, benannten, gesehenen Wald, Teich etc. sprechen.

Für einen solchen selbstständigen Gang des Anschauungsunterrichtes treten Karl Richter²⁾, Dr. Jütting³⁾, Dr. P. V. Schmidt⁴⁾, Dr. Deußing⁵⁾ u. a. warm ein. Kehr dagegen stellt den Grundsatz auf: „Der Anschauungsunterricht ist ein Princip.“ Seine Motivirung ist sehr schwach ausgefallen; er sagt nur, dass seine Antipathie gegen den systematischen Anschauungsunterricht vielleicht daher rühre, weil er in seinen Kinderjahren denselben à la Denzel und Grassmann reichlich genossen habe.⁶⁾ Wol ist die Anschaulichkeit das Princip

Bildung in der Volksschule“ (4. Aufl. Bielefeld 1845): „Als der erste, wichtigste und Hauptunterricht desselben muss derjenige Unterricht angesehen werden, welcher sich an die früheren Verhältnisse des Kindes anschließt und jeden folgenden vorbereitet. Derselbe ist derjenige Unterricht, welcher jetzt gewöhnlich Anschauungsunterricht genannt wird. Durch denselben soll das Kind befähigt werden . . . mit dem seinem Alter entsprechenden Grade von Bewusstsein und Verstand den engen Kreis seines Wissens und Könnens zu erweitern.“ Er behandelt: Schule, Haus, Mensch, Hausthiere, Garten, Pflanzen, Wohnort, die Elemente (Feuer, Wasser, Luft, Erde).

¹⁾ Das Buch von L. Heinemann („Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde. Mit Berücksichtigung der neuen Ausgabe der Wilke'schen Bildertafeln.“ Braunschweig 1882) dürfte am besten zur Präparation geeignet sein.

²⁾ Vergl. K. Richter: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen.“ Gekrönte Preisschrift. Leipzig 1875.

³⁾ Dr. Jütting: „Der Unterricht im Deutschen, die Lautlehre, der Anschauungsunterricht etc.“ Leipzig 1885.

⁴⁾ Dr. Paul Victor Schmidt: in Kehrs Gesch. der Methodik: „Die Geschichte des Anschauungsunterrichtes.“ Bd. II, S. 254 ff.

⁵⁾ Dr. Deußing: „Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule etc.“ Frankenberg i. S. 1885.

⁶⁾ Vergl. Kehr: „Die Geschichte des Leseunterrichtes“ a. a. O. Bd. II, S. 437. Übrigens würde sich Kehr mit unserer Ansicht, die wir weiter hinten darlegen.

der ganzen modernen Schule, aber der Anschauungsunterricht ist eben eine Disciplin. Wird ihm die Stellung abgesprochen, so stellt er sich unter einem anderen Namen (Heimatskunde etc.) wieder ein.¹⁾ Er ist der Stammunterricht für die später getrennt auftretenden Unterrichtsfächer.²⁾

Es ergibt sich somit, dass der Anschauungsunterricht, wie er nach der Normalwörtermethode betrieben wird, bei dem die heterogensten Dinge aufeinander folgen: heute wird die Citrone besprochen, morgen die Kreuzspinne, übermorgen eine Morgenhaube u. s. f. nicht genügen kann. An allen zum Theil sehr wertlosen Objecten wird immer nach derselben Disposition verfahren. Es werden ganz wertlose Betrachtungen angestellt, z. B. wieviel Beine hat der Esel? An dem Kopfe hat die Puppe zwei Augen, zwei Ohren, eine Nase und einen Mund. Oben ist die Düte weit und offen, unten ist sie spitz und geschlossen. etc. etc. Derartige Beobachtungen hat das sechs- bis siebenjährige Kind längst hinter sich. Sie werden ihm und dem Lehrer zum Brechen langweilig. (Vergl. den oben angeführten Ausspruch von Pestolozzi, a. a. O. S. 43.)

Die genannte Methode macht eben dieses höchst wichtige Unterrichtsfach zum Diener von Lesen und Schreiben, obwol dasselbe dem Lesen- und Schreibenkönnen der Kinder erst Wert verleiht. Wir sagen deshalb: Da nach den Bearbeitungen der Normalwörtermethode Lesen und Schreiben die herrschenden Disciplinen im ersten Schulunterrichte sind, genügen sie der neueren Methodik nicht mehr, sondern genannte Methode bedarf nothwendig einer Weiterbearbeitung.

Nun hat man den Vorschlag gemacht³⁾, und führt ihn im Unterrichte auch wol da und dort aus, neben den durch die Normalwörter sich nothwendig machenden Besprechungen einen planmäßigen Anschauungsunterricht zu betreiben. Aber durch diesen Nothbehelf geht einer der größten Vorzüge der Normalwörtermethode, die Concentration, verloren; die geistige Kraft der Schüler wird zersplittert.

jedenfalls einverstanden erklärt haben, denn er ist nur gegen einen solchen Anschauungsunterricht, der von den anderen Unterrichtsgegenständen (Lesen, Schreiben) abgesondert ist.

¹⁾ So bei Dr. Schütze. Vergl. „Ev. Schulkunde.“ Leipzig 1874, S. 336 ff.

²⁾ Unfasslich ist, wie R. Dietlein („Der vereinigte Anschauungs-, Sprach-, Schreib-, Lese-Unterricht etc.“ Wittenberg 1874, S. 4) schreiben kann: „Kehrs Ausspruch: Der Anschauungsunterricht ist keine Disciplin, sondern ein Princip, gilt jetzt für unumstößliche Wahrheit.“

³⁾ Vergl. Dr. Dittes: a. a. O. S. 608.

Dasselbe gilt von dem Unterrichte, wie ihn O. Förster nach seinem „Ersten Schuljahre“ (Leipzig 1882) wünscht. Er verlangt für den Anschauungsunterricht den naturgemäßen Gang, will auch die Concentration gewahrt wissen, aber die praktische Ausführung nach seinem früher erschienenen „Ersten Schulbuche“ (Leipzig 1873, 1881) ist dem nicht entsprechend.

Wir meinen: Die nothwendige Weiterbearbeitung der Normalwörtermethode muss so geschehen, dass letztere sich einem planmäßigen Anschauungsunterrichte unterordnet und dienstbar macht, indem sich aus demselben die Normalwörter und ihre Aufeinanderfolge ergeben. Das bisherige Verhältnis zwischen dem Anschauungsunterrichte und dem Schreiblesen wird also umgekehrt.

Karl Richter und Dr. Schmidt weisen dem Anschauungsunterrichte die dominirende Stellung zu, wie wir sie wünschen. Richter sagt (a. a. O. S. 167): „Er nimmt also keine isolirte Stellung im Schulunterrichte ein, er vereinigt und verbindet vielmehr alle einzelnen Zweige des Elementarunterrichts zu einem organischen Ganzen, dessen einzelne Theile sich in naturgemäßer Weise gegenseitig stützen und fördern, — so jedoch, dass er dem Schreiben und Lesen gegenüber das Regiment in den Elementarclassen führt.“ Aber K. Richter verwirft die Vogelsche Methode überhaupt; freilich trifft seine einseitig gehaltene Verurtheilung¹⁾ nicht die Methode an sich, sondern nur die mangelhafte Darstellung derselben in gewissen Fibeln. Das innerste Wesen der Methode, aus welchem sich die großen Erfolge derselben, die anzuerkennen er nicht umhin kann, ergeben, berührt er gar nicht. Zudem kommt, dass er nicht angibt, wie er sich die Ausführung des Regiments des Anschauungsunterrichts über Schreiben und Lesen auch von Anfang an denkt.

Das Herausfließen der Normalwörter aus dem planmäßigen Anschauungsunterricht ist wol so möglich, dass die Anforderungen, welche eine gesunde Methodik für Schreiben und Lesen stellt, dabei beachtet werden. Die aus dem Anschauungsunterrichte gewonnenen Normalwörter bilden nur dann wieder besondere Themen zu Besprechungen, wenn sie Bezeichnungen für Repräsentanten eines der Naturreiche sind, wie z. B. Maus, Katze, Rose etc. Mit den Dingen, welche die übrigen Normalwörter nennen, muss der Schüler in dem

¹⁾ Vergl. a. a. O. S. 148 ff.

Anschauungsunterrichte bekannt geworden sein, so dass dann ohne weiteres zur Analyse und Synthese geschritten werden kann.¹⁾ Nach diesem Princip werden sich ebenso viele Fabeln bearbeiten lassen, als es bis jetzt nach allen anderen Grundsätzen möglich war. Doch soll damit nicht gesagt sein, dass eine große Fabelproduction als wünschenswert erscheint.

So steht der planmäßige Anschauungsunterricht im Mittelpunkte des ersten Schulunterrichts.²⁾ Dieser Unterricht und kein anderer ist geeignet, diese Stellung einzunehmen, weil er derjenige ist, welcher die Gedankenkreise des Kindes bildet. Alles, was im Unterrichte getrieben wird, muss sich auf die gebildeten Gedankenkreise beziehen,

¹⁾ Wir sind hierbei genöthigt, auf unsere Fabel, bearbeitet nach der Normalwörtermethode mit systematischem Anschauungsunterrichte (Leipzig 1881, 2. Aufl. 1884) hinzuweisen. Der Plan derselben im 1. Theile ist folgender:

Themen des Anschauungsunterrichtes.	Sich ergebende Normalwörter.
1. Schulstube.	Vorübungen.
2. Schulhof	
3. Benennen der Theile des menschl. Körpers	
4. Wohnstube	
5. Küche	
6. Haus (Maus)	
7. Hof (Hund) }	
8. Vögel im Hofe }	
9. Scheune (Katze)	
10. Stall (Ziege, Kuh)	
11. Garten (Rose, Baum, Apfel) Sommer	1. Tisch. 2. Ofen 3. Dach. 4. Leiter. 5. Giebel. 6. Maus. 7. Hund. 8. Pudel. 9. Vögel. 10. Wagen. 11. Katze. 12. Ziege. 13. Kuh. 14. Rose. 15. Baum. 16. Nest. 17. Eier. 18. Apfel. 19. Beet. 20. Sack. 21. Heu. 22. Veilchen. 23. Wald. 24. Maikäfer. 25. Axt. 26. Fuchs. 27. Jagd. 28. Schlange. 29. Anker. 30. Quelle. 31. Gans. 32. Frosch. 33. Storch. 34. Sonne. 35. Himmel. 36. Schlitten. 37. Puppe. 38. Christbaum.
12. Feld	
13. Wiese (Veilchen)	
14. Wald (Maikäfer, Fuchs, Schlange) } Herbst	
15. Wasser (Gans, Frosch, Storch) . .	
16. Himmel	
17. Winter	
18. Christfest	

Die Lesestücke der Fabel sind nach dem planmäßigen Anschauungsunterrichte geordnet. Die behandelten Gebiete werden beim Lesen derselben wiederholt und erweitert. Den Abschluss bildet die Besprechung: Der Frühling kommt.

²⁾ Trotzdem zählt uns Dr. Deußing (a. a. O. S. 134) zu den Anhängern der Vogelschen Methode, welche einen planmäßigen Anschauungsunterricht nicht haben, also denselben verkümmern. Aus unserem Vorworte, ja schon aus dem Titel der Fabel hätte er etwas anderes ersehen können.

mit denselben verknüpft werden. Das Besprochene wird gemalt, geschrieben, gelesen, besungen. Auch können die Gegenstände des Anschauungsunterrichts berechnet werden; doch wird es sich empfehlen, das Rechnen zumeist seine eigenen Wege gehen zu lassen. — Auf einen Punkt müssen wir noch etwas näher eingehen: Der planmäßige Anschauungsunterricht ist auch die Quelle der religiösen Momente auf dieser Stufe. Schon durch die Behandlung der Anschauungsgebiete und insbesondere durch Heranziehen der poetischen Stoffe, Lieder, Fabeln, Erzählungen (z. B. von Curtman), Märchen, ist reiche Gelegenheit geboten, religiöse Gefühle im Kindesherzen zu bilden und auf Veredelung der Gesinnungen zu wirken. Das Kind erkennt Gott als seinen Vater, der für dasselbe sorgt, zu dem es auch deshalb betet; es gewinnt Mitgefühl für die Thiere, Liebe zu seinem Nächsten u. s. w. Besonderer Veranstaltungen dazu, wie Behandlung biblischer Geschichten oder eingehender Märchenbetrachtung, bedarf es dabei nicht.

Der Stoff, welchen die biblischen Geschichten bieten, liegt meist außerhalb des Erfahrungskreises der Schüler, da sie durch dieselben in eine ihnen fremde Welt eingeführt werden. Doch lassen sich die Bedenken gegen die biblischen Geschichten mildern, besonders deshalb, weil sie bei rechter Auswahl den richtigen Ausgangspunkt für den Religionsunterricht haben: das Familienleben. Auch können sie dem Anschauungskreis der Kleinen anbequemt und an das Anschauungsgebiet angeschlossen werden, für welches sie sich durch ihren Inhalt eignen.¹⁾

Anders ist es mit dem Märchenunterrichte bei Prof. Ziller und Genossen. Sie stellen das Märchen in den Mittelpunkt des ersten Unterrichts. Mag das Märchen seinem Wesen nach überhaupt auch für die Altersstufe der Elementarschüler passen, so doch nur als an-

¹⁾ Da, wo von der Behörde auf Behandlung biblischer Geschichten auch im ersten Schuljahre gedungen wird, ist es möglich, die Concentration und somit die regierende Stellung des planmäßigen Anschauungsunterrichts zu erhalten. Es folgt auf die Besprechung

des Gartens: das Paradies (nicht Sündenfall),

der Wiese: Abraham und Lot,

des Wassers: Moses Geburt,

des Himmels: die Himmelsleiter,

des Weihnachtsfestes: die Geburt Jesu,

des Heimatsortes: die Weisen aus dem Morgenlande, der zwölfjährige Jesus im Tempel,

des Lebens in der Familie: Hochzeit zu Kana, Jüngling zu Nain etc.

Schon durch Aufnahme dieser Geschichten in den ersten Unterricht dürfte jede Behörde befriedigt sein.

genehme, belustigende Zugabe, nicht aber als das alles beherrschende Element. Es erweckt und beschäftigt vornehmlich die Phantasie, und schon aus diesem Grunde gebührt ihm der von Ziller gegebene Platz nicht. Herbart sagt (vergl. auch das schon angeführte Wort aus der „Allgem. Päd., II. Bch., 4. Cap.): „Das Kind ist getheilt zwischen Begehren, Bemerken und Phantasiren. Welchem von diesen dreien sollen wir das Übergewicht wünschen? Dem ersten und dritten wol nicht; denn aus Begehren und Phantasiren entsteht die Herrschaft der Launen und des Wahns.“ (Über Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, II.) Dazu kommt, dass das Märchen doch meist durchaus nicht geeignet ist, als Fundgrube ethischer Sätze zu dienen; es ist oft das Gegentheil. Dem Anschauungsunterricht ergeht es aber trauriger, als bei der bisherigen Normalwörtermethode. Ziller hat zwölf Märchen ausgewählt; Dr. Rein hat die gleiche Zahl, jedoch in anderer Auswahl. Wegen des ersten Märchens, „Die Sternthaler“ von Grimm, macht der Anschauungsunterricht folgende Sprünge: Stube, Bett, Nahrungsmittel, Kleidungsstücke, Feld, Wald, Tag und Sonne, Himmelsgegenden, Nacht, Sterne. Nebenbei sollen noch zum ersten und zweiten Märchen der Schulgarten, der Mond, das Schulhaus behandelt werden. Welch eine Fülle von Betrachtungen, welche fast für das ganze Schuljahr ausreichen, und einen großen Reichthum von religiösen Momenten bergen, für ein armseliges Märchen, aus dem vielleicht dem Kinde die beiden Sätze zum Bewusstsein gebracht werden sollen: Gott ist unser Vater; er hilft uns, wenn wir fromm sind. Das ist nicht Concentration, sondern ein wildes Durcheinander, ein Zersükkeln. Es ist nicht zu erkennen, warum der Anschauungsunterricht dem Märchen zuliebe, bei seiner kritischen Bedeutung so zerstückelt wird.¹⁾ Oder: kann der Lehrer dem Kinde etwa das Feld, den Wald, den Brunnen etc. vorführen, von dem im Märchen die Rede ist? Hier bewahrheitet sich das Wort Herbarts: „Es wird sich zeigen, dass die Bemühung, alles auf Eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muss, als

¹⁾ Dr. Rein hat das selbst gefühlt. Er sagt („Erstes Schuljahr“ S. 8): „In Bezug auf den Fortschritt in den Gesinnungsverhältnissen (?) ist die Reihenfolge der Märchen gleichgiltig, vorausgesetzt, dass der Ausgangspunkt ein richtiger ist. Diesen Ausgangspunkt bildet in naturgemäßer Weise das Familienleben. . . . Ist nun dieser Ausgangspunkt mit dem ersten Märchen richtig getroffen, so ist für Herausarbeitung des ethischen Materials die Reihenfolge der Märchen an sich, wie schon gesagt, ein untergeordnetes Moment. Dieselbe wird vielmehr bestimmt durch die Heimatskunde etc.“ Sic! Der sog. „Gesinnungsunterricht“ ist eben nicht Sache des Verstandes, sondern des Gemüths.

auf der anderen Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt ihm geworden ist“ (a. a. O. X. S. 382). Wie kann ein solcher Märchenunterricht einer Hauptforderung Herbarts entsprechen: Das nächste Ziel des Unterrichts ist die Bildung des gleichschwebenden vielseitigen Interesse? Nein, es wird dieser Forderung ins Gesicht geschlagen. Die größte Langeweile muss sich des Kindes bemächtigen, wenn ein Märchen, das es in der Regel schon vor der Schulzeit kennen lernte, in dieser Weise fast endlos zerstückelt wird. Das Märchen gehört an den Schluss eines Anschauungsgebietes, für welches es seinem Stoffe nach passt („Die Sternthaler“ z. B. nach Behandlung des Himmels nach unserem Plane), und dient so zur poetischen Verklärung des Dagewesenen.

Der planmäßige Anschauungsunterricht, der alle Vorstellungen vermittelt, eignet sich allein zum Regiment über die anderen Fächer. Er erregt das gleichschwebende vielseitige Interesse, denn in ihm werden gepflegt: (die sechs Classen des Interesse nach Herbart) die Beobachtung, das Nachdenken, der Sinn fürs Schöne, das Mitgefühl, der Gemeinsinn und die religiöse Erhebung. Es wird auch schon das Endziel alles Unterrichts und der Erziehung angestrebt, da sich bei solcher Concentration nach und nach bleibende Maximen bilden, welche dem inneren Menschen sicheren Halt und Festigkeit geben. Dabei wird jedem Fache die nothwendige Selbstständigkeit erhalten. Es ist kein Durcheinander, sondern ein logisches Nacheinander.

Wir sind zu Ende: Nach unserer Weiterbearbeitung der Normalwörtermethode bestimmt der planmäßige Anschauungsunterricht, als wichtigster Unterricht im ersten Schuljahre, für alle übrigen Disciplinen, den Religions- (oder Gesinnungs-) unterricht nicht ausgenommen, den Stoff; nur das Rechnen ist zum großen Theile unabhängig. Auf diese Weise ist die auf dieser Stufe ganz besonders nöthige, heilsame Concentration hergestellt.

Nachschrift: Wir sind nicht der Meinung, dass wir unser Thema erschöpft haben; der sich andrängende Stoff ist ein so gewaltiger, dass der uns gestattete Raum bei weitem nicht gereicht hätte, wollten wir auf Vollständigkeit Anspruch erheben. Es ist uns darum zu thun, die Idee, die wir von der Weiterbildung der Normalwörtermethode haben und die unseres Wissens noch nirgends ausgesprochen wurde, weiteren Kreisen zu übergeben.

Der bürgerliche und Moralunterricht in der Volksschule Frankreichs.

Vom Schulinspector *Wyss-Burgdorf*.

Am 15. Juli 1870 war das französische Parlament im Palais Bourbon vereinigt, um die Frage der Kriegserklärung an Deutschland zu discutiren. Alle Warnungen Thiers' nützten nichts. Die Kaiserin hatte gesagt: „Cette guerre, c'est ma guerre, il me la faut!“

Der Krieg wurde erklärt. Frankreich wurde geschlagen, das Kaiserreich stürzte und die Republik trat an seine Stelle.

Diese Republik hat am 22. März 1882 ein Schulgesetz erlassen, das den bürgerlichen und Moralunterricht als obligatorisches Fach für Knaben und Mädchen der Volksschule Frankreichs erklärt.

Schon vor der französischen Revolution von 1789 hatten einsichtsvolle Männer den Unterricht in den bürgerlichen Rechten und Pflichten verlangt. Turgot, der Minister Ludwigs XVI., hatte schon gesagt: „Man hat Methoden und Schulen, um Geometer, Ärzte und Maler, aber man hat keine, um Bürger zu bilden.“

Diesem Mangel hat die jetzige französische Republik abgeholfen.

Am 21. März 1880 hielt Paul Bert einen Vortrag in Havre über den „Unterricht in einer Demokratie“. Er sagte u. a.: „L'enseignement civique et moral! Je joins les deux mots avec intention; j'en ai le droit, puisque nous parlons de l'éducation dans une démocratie et parce qu'il n'y a pas une forme de gouvernement qui les unisse aussi nettement; car seule la démocratie repose sur l'une des bases les plus solides de la morale elle-même, c'est-à-dire sur l'idée de justice.“

Seit 1882 nimmt der von P. Bert verlangte Unterricht die erste Stelle in der französischen Volksschule ein, während der

Religionsunterricht von der Schule ausgeschieden und der Kirche überlassen ist.

In einem Lande, das sich selbst regiert, in welchem jeder Bürger durch seine Stimmgebung an der Leitung der öffentlichen Geschäfte theilnimmt, kann man nicht zugeben, dass die Bürger ihre politischen und socialen Pflichten nicht kennen. Wie sollen sie die Verfassung lieben und achten, wenn sie dieselbe nicht kennen?

Bürger, die sich dieses schönen Namens rühmen, ohne zu wissen, wozu er verpflichtet, Wähler, die einem Manne ihre Stimme geben, ohne die Wichtigkeit dieser Handlung zu kennen, Steuerzahler, die ihren Beitrag leisten, ohne zu wissen, wozu die Steuer verwendet wird, das sind die Glieder eines Volkes, das der bürgerlichen Bildung entbehrt.

Schon Pestalozzi hat geschrieben: „Ohne bürgerliche und politische Erziehung ist das souveräne Volk ein Kind, das mit dem Feuer spielt, und jeden Augenblick riskirt, das Haus in Flammen zu setzen.“

Das beste Mittel, ein guter Bürger zu werden, besteht nun darin, dass man vorerst ein guter Mensch wird. Darum trennt man in Frankreich die bürgerliche Bildung nicht von dem Moralunterricht. Beide sind in den verschiedenen Lehrmitteln, die ich kennen gelernt habe, eng verbunden. Auch sind beide nach den Grundsätzen der Pädagogik methodisch behandelt und den Kräften des Kindes angemessen bearbeitet. Darum verlangt P. Bert sogar, dass der bürgerliche Unterricht schon mit dem ersten Schuljahr beginne.

Gestützt auf das oben erwähnte Schulgesetz vom März 1882 hat der höhere Schulrath des öffentlichen Unterrichts von Frankreich schon in seiner Sitzung vom Juli 1882 folgendes Programm für den bürgerlichen und Moralunterricht aufgestellt:

A. Für den Moralunterricht.

Mittlerer Curs (vom 9.—11. Jahr).

I. Das Kind in der Familie. — Hier werden die Pflichten des Kindes gegen die Eltern und Großeltern vorerst dargestellt: Gehorsam, Achtung, Liebe und Dankbarkeit. Sodann werden die Pflichten der Kinder unter sich und gegen die Dienstboten behandelt. Im weitem wird das Verhalten des Kindes in der Schule gezeigt: Fleiß, Folgsamkeit, Reinlichkeit.

II. Die Pflichten gegen sich selbst.

- a) Pflichten gegen den Körper: Nüchternheit, Mäßigkeit, Gymnastik, Sparsamkeit, Arbeitsamkeit.

- b) Pflichten gegen die Seele: Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Würde, Selbstachtung, Bescheidenheit, Muth, Geduld; Vermeidung von Zorn, Eitelkeit, Frivolität, Unwissenheit und Trägheit.

III. Pflichten gegen die Mitmenschen: Gerechtigkeit, Liebe, Güte und Brüderlichkeit.

IV. Pflichten gegen Gott.

Höherer Curs (vom 11.—13. Jahr).

I. Die Familie: Pflichten der Eltern und der Kinder.

II. Die Gesellschaft: Wolthaten der Gesellschaft. Die Gerechtigkeit als Bedingung der Gesellschaft. Die Solidarität, die Brüderlichkeit. Achtung vor dem Leben, der Freiheit, dem Eigenthum und der Ehre anderer. Wolwollen, Dankbarkeit, Toleranz, Milde, Aufopferung.

III. Das Vaterland. Pflichten gegen dasselbe: Gehorsam gegen die Gesetze, Militärdienst, Ordnung, Aufopferung, Treue; die Steuer. Rechte: Stimmrecht, Gewissensfreiheit, Freiheit der Arbeit und der Vereinigungen, Sicherheit von Leben und Eigenthum. Die republikanische Devise: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.

B. Der bürgerliche Unterricht. (L'instruction civique.)

Mittlerer Curs (vom 9.—11. Jahr).

Summarische Notizen über die Organisation von Frankreich: Der Bürger, seine Pflichten und Rechte; die Schulpflicht, Militärflicht, die Abgaben, das Stimmrecht.

Die Gemeinde; der Maire, der Gemeinderath.

Das Departement; der Präfect, der Generalrath.

Der Staat; die gesetzgebende, verwaltende und richterliche Gewalt.

Höherer Curs (vom 11.—13. Jahr).

Einlässlichere Mittheilungen über die politische, administrative und richterliche Organisation von Frankreich.

Die Verfassung: Der Präsident der Republik, der Senat, die Kammer der Abgeordneten, das Gesetz, die Verwaltung, die Richter, der Unterricht, der Militärdienst.

Elementare Notizen über das bürgerliche Recht: Schutz der Minderjährigen, das Eigenthum, die Erbschaft, Vertrag, Kauf, Capital, Arbeit, die Association. Die Production, der Verkehr, die Ersparnisse, die Versicherungsgesellschaften.

Auf Grundlage dieses Planes des höheren Schulrathes von Frankreich sind nun eine große Anzahl von Schulbüchern als Ausführungen entstanden. Wir nennen folgende davon:

1. *Éléments d'Instruction morale et civique* par G. Compayré, Député, Professor aux Écoles normales, Lauréat de l'Institut. Paris, Librairie Paul Delaplane.
2. *Cours de Morale* par Léopold Mabillean, Professeur à la Faculté des lettres de Toulouse. Paris, Librairie Hachette et Cie.
3. *Éducation morale et Instruction civique à l'usage des Écoles primaires*, par M. A. Mézières, Député, Membre de l'Académie française. Paris, Librairie Ch. Delagrave.
4. *Morale et Enseignement civique à l'usage des Écoles primaires*, par Louis Liard, Recteur de l'Académie de Caen. Paris, Librairie Léopold Cerf.
5. *La première Année d'Instruction morale et civique*, par Pierre Laloï. Paris, Librairie classique Armand Colin et Cie.
6. *L'Instruction morale à l'École*, par A. Burdeau. Paris, Librairie Picard Bernheim et Cie.

Nr. 1 ist in allen Gemeindeschulen von Paris, Lyon etc. adoptirt.

Nr. 4, 5 und 6 sind vom Ministerium des Unterrichtes angenommen und stehen auf der Liste der Bücher, die von der Stadt Paris gratis an ihre Schulen geliefert werden.

Es ist nicht möglich, alle diese Schulbücher einer einlässlichen Besprechung zu unterziehen. Jedoch sei es gestattet, einzelne derselben zu besprechen.

Eines der interessantesten und gelungensten dieser Lehrmittel ist Nr. 1, also das vom Professor Compayré. In seinem Elementarcurse befolgt er die Pestalozzi'sche Veranschaulichungsmethode, die Methode der Natur, die vom Concreten zum Abstracten, vom Besonderen zum Allgemeinen geht, dem Kinde zuerst die Dinge oder That-sachen bietet, und es ihm überlässt, die Ideen daraus zu gewinnen. Auf diese Weise führt der Verfasser dem Kinde leichte und elementare Bilder vor über die Pflichten des Kindes in der Familie, die Vortheile des socialen Lebens, den Zustand Frankreichs vor der Revolution, über die Grundsätze der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, welche die Revolution proclamirt hat, über die Pflichten des Patriotismus, und über die Verwaltung und Regierung des Landes.

Dabei verfolgt der Verfasser nicht nur den Zweck, dem Schüler eine gewisse Kenntniss über diese Dinge beizubringen, sondern höher steht ihm die Bildung des Herzens, der Liebe zum Vaterland, und der Republik und ihren idealen Grundsätzen.

Nicht Politik, wol aber die Liebe zum Vaterland soll in der Schule gelehrt werden.

Im V. Theil des Elementarcursus von Compayré werden einige Beispiele des Patriotismus erzählt; darunter kommen patriotische Frauen, Kinder, Bürger und Militärs vor. Als Beispiel des Patriotismus in dem politischen Leben z. B. figurirt Washington. In einem äußerst kurz und einfach gehaltenen Lebensbild wird hier gezeigt, welche großen Dienste Washington seinem Vaterland geleistet hat, wie groß darum die allgemeine Verehrung für ihn war, und wie er trotzdem, sobald die Republik der Vereinigten Staaten einmal gegründet und organisirt war, nicht wie Napoleon I. seinem persönlichen Ehrgeiz die Ziegel schießen lässt, sondern das Wol des Vaterlandes über sein eigenes setzt und sich als siegreicher Feldherr zurückzieht auf seine einfache Farm in Virginien und seine Zeit zwischen den ländlichen Arbeiten und dem Studium theilt.

Auf die Erzählung, die nur eine Seite des Buches füllt, folgen dann kurze Reflexionen, welche den idealen Gehalt des geschichtlichen Stoffes in kurze Sätze fassen und dem Gedächtnis überliefern; z. B. in vorliegendem Stücke:

1. Der Patriotismus besteht nicht nur darin, dass man im Krieg sein Vaterland vertheidigt, sondern auch im Frieden muss man ein Patriot sein.

2. Der Patriot setzt immer das Interesse seines Vaterlandes über sein eigenes.

3. Jeder in seinem Stand kann seinem Vaterland dienen, wenn er eifrig für das Glück desselben arbeitet.

Auf diese Reflexionen folgen dann „Übungen“ (exercices), welche den Schüler veranlassen sollen, sich mündlich und schriftlich über das Gelernte auszusprechen, welche also für die Gründlichkeit des Unterrichtes und für die Selbstthätigkeit des Schülers sorgen. Im vorliegenden Beispiel lauten diese Übungen:

1. Was bewundert ihr besonders in dem Benehmen von Washington?
2. Was hätte Washington beanspruchen dürfen? 3. Nennet andere große Männer, die sich nicht so uneigennützig gezeigt haben! —

Der erwähnte V. Theil behandelt in ähnlicher Weise in 8 Erzählungen das „Vaterland“. Auf jede Erzählung folgen unmittelbar die „Reflexionen“ und die „Übungen“.

Auf diese Weise ist der ganze Stoff gut methodisirt. Der I. Theil behandelt die Familie, der II. die Gesellschaft, der III. die bürgerlichen Rechte, der IV. die Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, der V. das Vaterland, der VI. die Verwaltung, und der VII. die Regierung.

Alle diese Stoffe sind auf eine durchaus anschauliche, elementare, leicht fassliche Weise behandelt.

Dass auch Abbildungen beigegeben sind, ist nur zu loben; allein diese sollten schöner sein; deutsche Schulbücher sind viel schöner illustriert. —

Nicht weniger geschickt, interessant und anziehend ist das zweite Bändchen von Compayré, den mittleren und höheren Curs enthaltend, der also für die obere Stufe der Volksschule bestimmt ist.

An den Platz der Erzählungen treten hier Unterredungen, Gespräche zwischen Lehrer und Schüler. Auf diese folgen dann wieder Reflexionen oder „Resumés“, welche in kurzen Sätzen die gewonnenen Gedanken aussprechen. Hierauf werden Fragen zur Übung des Stoffes gestellt.

Das 2. Bändchen enthält vier Theile:

I. Die Familie und die Schule. II. Die Gesellschaft und das Vaterland. III. Die menschliche Natur und die Moral. IV. Die politische Gesellschaft.

Der II. Theil, die Gesellschaft und das Vaterland, theilt sich in vier Capitel. Im 1. Capitel wird die Gesellschaft im allgemeinen besprochen. Das 2. Capitel behandelt das Vaterland. Hier wird die Familie als ein Bild des Vaterlandes dargestellt; die Vaterlandsliebe wird sodann an einigen Beispielen gezeigt und es wird angegeben, wie man die Liebe zum Vaterland in sich heranbilde. Das dritte Capitel zeigt sehr geschickt den Zustand der menschlichen Gesellschaft vor 1789 und bespricht dann das Eigenthumsrecht, und die heutige Freiheit der Arbeit und des Gewissens. Im 4. Capitel werden die Pflichten gegen das Vaterland behandelt.

Sehr gelogen ist der III. Theil: Die menschliche Natur und die Moral. Das 1. Capitel dieses Theils behandelt die menschliche Natur. Es kommen hier zur Besprechung: Die Selbsterkenntnis, die Sinne, Seele und Leib, die Vernunft und die Freiheit, die Leidenschaft und die Gewohnheit.

Das 2. Capitel erläutert den Begriff der Moral, die Unterschiede von Gut und Böse, die verschiedenen Stufen desselben, das Glück und die Tugend.

Im 3. und 4. Capitel werden dann aus dem Vorhergehenden die Pflichten des Menschen abgeleitet. Als Pflichten des Menschen gegen sich selber werden behandelt: Die Mäßigkeit, die Klugheit, der Muth und die sittliche Selbstbildung.

Als Pflichten gegen andere erscheinen: Gerechtigkeit, Liebe, Brüderlichkeit.

Als Muster der wirklichen Selbstbildung wird pag. 128 Benjamin Franklin vorgeführt, der sich bekanntlich ein Verzeichnis von 13 Tugenden anlegte und sich für jede Woche strenge vornahm, eine dieser Tugenden sich anzugewöhnen, und der überdies jeden Morgen eine strenge Prüfung seines Gewissens anstellte.

Das „Resumé“ nach dieser Erzählung ermahnt dann zur täglichen Prüfung seines Gewissens, zum Lesen guter Bücher, zur Nachahmung großer Vorbilder und zum Nachdenken über gute Grundsätze.

So abstract auch alle diese Dinge sind, so ist es doch dem Verfasser gelungen, dieselben in anschaulicher, leicht fasslicher und anziehender Form dem Schüler nahe zu bringen.

Es ist gewiss, dass ein solcher Unterricht eine große erzieherische Bedeutung für das Volk Frankreichs haben muss. Ein solcher Unterricht hat größeren sittlichen Wert, als ein Religionsunterricht in clericalem Geiste, der auf dem Wunderglauben beruht, mit dem vernünftigen Denken in Widerspruch steht, und darum auch in den Prüfungen des Lebens nicht standhält und bald der Frivolität Platz macht.

Möge es der jungen Republik Frankreich vergönnt sein, sich zu consolidiren! Dann wird es auch seiner neu reorganisirten Volksschule gelingen, durch ihre errungene Unabhängigkeit von der Geistlichkeit und durch ihren durchaus idealen und praktischen Unterricht über die Moral und die bürgerlichen Verhältnisse eine ernste, sittliche und patriotische Gesinnung in dem französischen Volke zu pflegen und die sprichwörtlich gewordene Frivolität dieser hochbegabten, aber durch „Thron und Altar“ lange irre geführten Nation zu bekämpfen und zu beseitigen. —

Das hier erwähnte Buch: „*Éléments d'Instruction morale et civique*“ von Prof. Compayré hat in Zeit von zwei Jahren fünfundsiebzig Auflagen erlebt! . . .

Es verdient dieses Schulbuch und das Vorgehen Frankreichs in Beziehung auf den Unterricht der Volksschule durchaus die Beachtung deutscher und schweizerischer Schulmänner.

Es soll damit zwar nicht gesagt sein, man solle auch in Deutschland und der Schweiz den Religionsunterricht aus dem Programm der Volksschule streichen. Aber die Frage wäre der Prüfung wert,

ob nicht wenigstens auf der oberen Stufe der Volksschule neben dem Religionsunterricht ein solcher Unterricht in der Moral und den bürgerlichen Verhältnissen ertheilt werden soll. —

Auch die zweite von mir erwähnte Schrift, das Buch von Léopold Mabileau, darf als ganz gelungen bezeichnet werden. Aus dem ersten Abschnitt, die Moral behandelnd, soll hier nur kurz angedeutet werden, welchen Gedankengang er durch den Unterricht veranschaulicht:

1. Der Wille des Menschen ist frei. Weder das Schicksal, noch die Neigungen unserer Natur, noch die Macht der Gewohnheiten machen unsere Freiheit unmöglich. Unser Inneres gibt uns davon Kunde.

2. In uns ist ein Richter, der uns für das Gute belohnt, und durch die Reue für das Böse bestraft. Dieser Richter ist das Gewissen und ist von der Freiheit unzertrennlich.

3. Wo wir frei handeln, sind wir auch verantwortlich; ohne Freiheit gibt es auch keine Verantwortlichkeit. Das Bewusstsein unserer Verantwortlichkeit ist ein Beweis unserer Freiheit.

4. Das Urtheil des Gewissens setzt ein Sittengesetz voraus. Dieses ist allgemein, klar, gebieterisch und absolut.

5. Die menschliche Würde. Das Sittengesetz schreibt das Gute vor. Dieses besteht für den Menschen zunächst in der Achtung der Würde, die er als freies und vernünftiges Wesen besitzt.

6. Uneigennützigkeit. Der Egoismus ist ein Übel. Mit der Achtung seiner Würde muss der Mensch die Uneigennützigkeit verbinden.

7. Die Pflicht. Unser Bewusstsein, dass wir dem Sittengesetz uns unterwerfen sollen, heißt Pflicht. Diese steht den Leidenschaften und unserem Egoismus, welche Intelligenz und Willen trüben, entgegen. Eine gute Handlung soll nur aus Pflicht gethan werden, nicht weil Leidenschaft oder das Interesse sie uns anrathen.

8. Das bürgerliche Gesetz. Dieses soll geachtet werden, weil es nur die Anwendung des Sittengesetzes auf die ganze Gesellschaft ist.

9. Die Moral. Sie ist die Wissenschaft des Guten und seiner Anwendung im praktischen Leben; sie gibt die Gesetze der guten Erziehung und des tugendhaften Lebens. —

Was hier in wenigen Sätze steht, ist im Schulbüchlein auf 50 Seiten veranschaulicht und ausgeführt. Diese Moral muss als eine reine anerkannt werden.

Es sei mir noch gestattet, anzudeuten, in welchem Sinn Mabileau die drei obersten Grundsätze der französischen Republik: Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit behandelt.

1. Jeder Pflicht entspricht ein durch die Gesetze anerkanntes Recht. Dieses ist der Ausdruck der Achtung, die man einer pflicht-treuen Person schuldig ist.

Der Steuerpflicht entspricht: a) das Recht der Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz; b) das Eigenthumsrecht; c) das Recht, die Verwendung der Steuern zu beaufsichtigen.

2. Die Pflicht, sich um die öffentlichen Angelegenheiten zu interessiren, hat drei Rechte zur Folge:

a) die politische Freiheit jedes Bürgers und die Gewissensfreiheit in den Schranken der Gesetze; b) die Freiheit, durch das Wahlrecht an der Regierung theilzunehmen; c) das Recht der Gemammtheit, ausgeübt durch die nationale Souveränität.

3. Die Pflicht, dem Vaterland in der Armee zu dienen, gibt jedem Bürger das Recht, die andern als Brüder zu betrachten. Daraus ergibt sich für jeden Bürger das Recht, vom Vaterland in der nationalen Schule erzogen zu werden, von der Armee vertheidigt und im Falle des bedürftigen Alters von der Nation gepflegt zu werden. —

Das dritte genannte Buch, das von M. A. Mézières, ist nicht weniger interessant. Der Kürze halber will ich blos andeuten, was er in dem Capitel Instruction civique behandelt, ohne auf den Geist und die Art der Ausführung einzugehen. Es werden hier behandelt: Der obligatorische Primarunterricht, der Militärdienst, die Abgaben, das Stimmrecht, die individuelle Freiheit, die nationale Souveränität, die nationale Devise (Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit), die Gemeinde, das Departement, die gesetzgebende Behörde, die verwaltende Behörde, die richterliche Gewalt, die Verfassung, einiges aus dem Strafrecht, einiges aus dem Civilrecht, einiges aus der Nationalökonomie.

Die vierte Schrift, nämlich die von L. Liard, welche vom Ministerium des Unterrichts adoptirt ist und von der Stadt Paris gratis an die Schüler geliefert wird, muss als durchaus gelungen bezeichnet werden, weil hierin oft classische Schriftsteller und Redner wie

E. Renan, Victor Hugo, Léon Gambetta etc. citirt werden. Über den „Patriotismus“ ist hier z. B. folgende Rede, die Gambetta im Sept. 1872 in Savoyen gesprochen hat, mitgetheilt:

„Frankreich war seit der Revolution für die Völker Europas bald der Führer, bald der Aufwecker, bald wieder der Märtyrer. Durch sein Blut, seine Hingebung, seine Opfer und seine Dienste wurden der Ruhm und die Freiheit der andern Völker begründet. Frankreich ist aber um so liebenswürdiger, als es nicht durch die Launen eines einzigen, sondern durch die Gesetze und den Willen aller Bürger regiert wird. O ja, es ist herrlich, dem siegreichen Frankreich anzugehören und im Glanz seines Ruhmes zu sprechen: Ich bin französischer Bürger!

Aber es gibt nicht nur ein siegreiches, ein emancipirendes, ein die Welt befreiendes Frankreich; es gibt ein anderes Frankreich, das ich nicht weniger liebe, ein anderes Frankreich, das mir noch theurer ist, es ist das unglückliche, das besiegte, erniedrigte, zerschlagene Frankreich, das Frankreich, das seit vierzehn Jahrhunderten seine Fußseisen trägt, das Frankreich, das um Gerechtigkeit und Freiheit fleht und kämpft, das die Despoten beständig unter dem Vorwande der Freiheit auf die Schlachtfelder treiben, das Frankreich, das man nach seiner Niederlage verleumdet! O, dieses Frankreich liebe ich, wie eine Mutter. Für dieses Frankreich muss man sein Leben, seine Eigenliebe, seine selbstsüchtigen Genüsse opfern. Von diesem Frankreich muss man sagen: Wo Frankreich ist, da ist das Vaterland!“

In diesem Bändchen von Liard befindet sich auch die berühmte „Verkündigung der Menschenrechte“ durch die französische Nationalversammlung von 1789, aus der ich hier einige kurze Sätze citire:

1. „Die Menschen werden frei geboren und sind in ihren Rechten gleich.
2. „Die natürlichen Menschenrechte sind die Freiheit, das Eigenthum, die Sicherheit und der Widerstand gegen die Bedrückung.
3. „Die Souveränität beruht in der Nation.
4. „Die Freiheit besteht darin, alles das thun zu können, was andern nicht schadet. Nur das Gesetz kann die Grenzen bestimmen.
5. „Das Gesetz kann uns die der Gesellschaft schädlichen Handlungen verbieten.
6. „Das Gesetz ist der Ausdruck des allgemeinen Willens.

7. „Die freie Mittheilung der Gedanken und Meinungen ist eines der kostbarsten Menschenrechte.“ —

Die zwei letzten Schriften, die von Laloi und Burdeau, hier noch ausführlicher zu besprechen, fehlt der Raum.

Ich bin zufrieden, wenn ich die Aufmerksamkeit der deutschen Schulmänner auf die beachtenswerten Erscheinungen und Reformen der Volksschule der Republik Frankreich gerichtet habe. Ich schlieÙe mit dem Wort von Courier:

„Was sollen die Kinder lernen?

Was sie als Männer thun sollen!“

Der Gesangunterricht in der Schule.

Von *A. Gild-Kassel.*

Der Gesangunterricht in der Schule hat nicht die Aufgabe, professionelle Sänger oder Gesangsdilettanten zu bilden, sondern er soll die Freude an der Natur und am Leben, die tief im Gemüthe gegründete patriotische und religiöse Gesinnung bezwecken. „Was der Thau den Fluren ist, sind der Seele Lieder.“

Deshalb ist der Gesangunterricht in Beziehung zu setzen zu anderen Unterrichtsfächern (Religion, Deutsch, Heimatskunde, Geschichte) und hat den Lauf des Natur- und Kirchenjahres zu berücksichtigen. In paritätischen Schulen sind die Choräle in der Religionsstunde zu üben. Auch ist es sehr erwünscht, dass der Classenlehrer den Gesangunterricht erteile.

Auf jeder Stufe der Schule wird eine beschränkte, aber fest bestimmte Anzahl von Volks- und volkstümlichen Liedern nach Text und Melodie sicher eingeübt. Es wäre sehr erwünscht, wenn sich die Lehrer aller Schulgattungen über die Auswahl dieser Lieder einigten, damit die deutsche Einheit auch in diesem Stücke hergestellt würde.

Außer diesem, allen Schulen gemeinsamen Grundstock werden noch andere Lieder gesungen, von denen nur die Melodien sicher eingeübt werden, deren Texte aber aus dem in den Händen der Schüler befindlichen Liederhefte ab-gesungen werden.

Die Auswahl der Lieder geschieht mit Rücksicht auf Alter und Geschlecht. Zeit und Gelegenheit. Selbstverständlich ist die Ausscheidung alles Minderwertigen, Tändelnden und Läppischen; denn: „Lange noch bewahrt der Krug den Geruch desselbigen Nasses. womit zuletzt er gefüllt war.“ Man wird Schüler der Mittelclassen nicht mehr singen lassen: „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp“ — „Jetzo, mein Püppelein, sing ich dich ein“ oder, was noch mehr zu betonen ist, nicht in Unter- und Mittelclassen Lieder üben wie: „Wol-auf, noch getrunken den funkelnden Wein“ — „Wer hat dich, du schöner Wald, aufgebaut so hoch da droben“ — „Es ist bestimmt in Gottes Rath“. Andererseits wird man das Geschlecht berücksichtigen und Knaben nicht Lieder von der Puppe oder Wiegenlieder zumuthen, wie man die Mädchen nicht vom Steckenpferd und vom Soldatenspiel singen lassen darf. Ganz besonders ist aber auch noch zu beachten, dass man die Lieder zu ihrer Zeit und bei passender Gelegenheit singt. Das Schuljahr beginnt mit dem Frühlinge, diese

herrliche Zeit fordert zu Frohsinn, Gesang und Spiel auf. Unter dem Gesange von Marsch- und Wanderliedern zieht die Jugend hinaus in Feld und Wald, am Morgen geht's hinaus, am Abend kehrt man erst zurück. Der Sommer ladet besonders zur Betrachtung des Blumen- und Thierlebens ein. Der Herbst erinnert an Vergänglichkeit, aber auch an neues Leben. In die Nacht des Winters fällt der liebliche Lichterglanz des Weihnachtsfestes. Heimat- und Vaterlandslieder, Lieder der Freundschaft und Geselligkeit, religiöse Lieder werden jetzt, wo die Natur schläft, ganz besonders in den Vordergrund treten. Wie mancher hat schon herzlich gelacht über das von den Münchener „Fliegenden Blättern“ gebrachte Bild, ein deutsches Männerquartett darstellend, das beim Anblick der Sahara seinen Gefühlen keinen passenderen Ausdruck zu geben weiß als durch Anstimmen des Mendelssohnschen Liedes: „Wer hat dich, du schöner Wald, aufgebaut so hoch da droben?“ Ist es aber nicht gerade so verkehrt, im Winter singen zu lassen: „Der Mai ist gekommen“ oder im Frühling: „O wie ist es kalt geworden?“

Denjenigen Gesanglehrern, die stets nach neuen Liedern suchen, empfehle ich recht sehr die guten alten Lieder von J. A. P. Schulz, Nägeli, Gersbach, Silcher, Reichardt, Mozart u. a. Diese Meister des volkstümlichen Liedes dürfen nicht vernachlässigt werden, neben dem guten Neuen finde auch das bewährte Alte seine Stelle.

Auf der Unterstufe der Volksschule lasse man nur einstimmig, auf der Mittelstufe theilweise zweistimmig, auf der Oberstufe auch wol dreistimmig singen. Das Volks- und volkstümliche Lied werde nur ein- und zweistimmig, und nur die dem Kunstgesange sich nähernden Lieder von Abt, Mendelssohn-Bartholdy, Schubert, Schumann u. a. dreistimmig gesungen. Die Choräle werden nur einstimmig geübt. Die Kinder werden sich außer der Schule selten so zusammenfinden, dass immer solche darunter sind, welche die Begleitungsstimme singen können; wenn aber der Lehrer stets auch den einstimmigen Gesang begleitet, so wird dadurch manches Kind befähigt werden, die zweite Stimme von selbst zu finden. Für die höheren Schulen gilt in Bezug auf den mehrstimmigen Gesang dasselbe, was mit Rücksicht auf die gleichaltrigen Schüler der Volksschule gesagt ist.

Das Singen nach Noten ist in der Volksschule nicht nothwendig; wenn man aber Lieder mit Hilfe der Noten einüben will, so sind die letzteren an die Notentafel zu schreiben. Der anerkannte Gesangsmethodiker Hentschel sagt: „Das Volk wird nie nach Noten singen,“ und Kehr u. a. Schulmänner halten das Singen nach Noten für die Volksschule nicht nothwendig. Wenn Volkslieder eingeübt werden sollen, dann sind die Melodien den Kindern meist schon bekannt; ja, wenn das Lied wirklich volksmäßig und volkstümlich ist, dann gestaltet sich die Einübung desselben zumeist so, wie es Freiligrath in seinem „Prinz Eugen“ so trefflich schildert:

Und er singt die neue Weise
Einmal, zweimal, dreimal leise
Denen Reitersleuten vor,
Und wie er zum letztenmale
Edet, bricht mit einemmale
Los der volle, kräft'ge Chor:
Prinz Eugen, der edle Ritter u. s. w.

Der Einübung der Melodie gehe die Erklärung und Einprägung des Textes voraus. Man verschone die Kinder mit methodischen Übungen, die an das Lied angeschlossen werden oder selbstständig auftreten. Hauber bemerkt sehr richtig, man solle das Singen in der Schule nicht als methodische Plage anstellen, im Rahmen des Liedes trete die Musik dem einfachen Menschen ins Gehör und wirke so bildend, das abstrahirte Üben der Stimmritze gehöre dem Sänger von Profession oder dem Dilettanten mit übriger Zeit.

Man halte nur stets auf gute Aussprache und entsprechenden Ausdruck, so wird man genug gethan haben. In höheren Schulen mag man nach Noten singen, umso mehr als sich dort viele Schüler finden werden, die Musikunterricht erhalten.

Die Kinder der Volksschule brauchen für die Einübung und Wiederholung der Texte nur ein Textbuch. Bekanntermaßen haften die Melodien bis zur Unvergesslichkeit im Gedächtnis, während die Texte leicht vergessen werden. Durch das Dictiren der Lieder geht viel Zeit verloren, die besser zur Erklärung der Texte und zum Singen benutzt wird. Auch entstehen beim flüchtigen Niederschreiben orthographische Fehler, die in der Gesangsstunde wol selten corrigirt und deshalb beim Auswendiglernen dem Gedächtnis eingepägt werden. Lesebücher und Melodienbücher enthalten einestheils nicht genug Lieder zur Auswahl, anderentheils wechseln sie auf den verschiedenen Stufen und können bei der Wiederholung kaum noch herangezogen werden. Auch sind die Lieder selten inhaltlich und nach der leichteren oder schwereren Erlernbarkeit genau geordnet. Zudem sind die meisten Melodienbücher für die Schüler der Volksschule zu theuer, die Noten stehen ohnehin für sie unnütz darin. Das Ablesen der Noten von der Wandtafel fördert noch dazu die Disciplin, da alle Kinder ihre Augen auf denselben Punkt richten müssen.

Innerhalb des Liederbuches, mag es nun blos die Texte oder aber auch die Melodien enthalten, sind die Lieder nach ihrer textlichen und melodischen Schwierigkeit und nach ihrem Inhalte sorgfältig zu ordnen.

Das Liederbuch muss neben den zunächst zur Einübung empfohlenen noch eine große Auswahl anderer Lieder enthalten, damit die Schüler in der Schule unseren Volksliederschatz möglichst vollständig kennen lernen und als wertvolle Gabe mit ins Leben nehmen. Daher sind auch die Texte solcher Volkslieder aufzunehmen, die erst in einem reiferen Alter gesungen werden sollen, deren Melodien aber in Verbindung mit anderen Texten in der Schule eingeübt worden sind, damit sie wieder ins Volk hineingetragen werden und den Geschmack an faden oder gar unästhetischen Liedern verdrängen. Um nicht missverstanden zu werden, will ich einige solcher Lieder nennen: „Ach, wie wär's möglich dann“ — „Hente scheid' ich, heute wandr' ich“ — „In einem kühlen Grunde“ — „Steh' ich in finstrer Mitternacht“ — „Es zogen drei Burschen wol über den Rhein“ — „Ännchen von Tharau“. Außer den eigentlichen Gesangsstunden lasse der Lehrer bei passender Gelegenheit im heimatskundlichen, Geschichts-, Religions-, deutschen Unterricht, wo es sich schickt, auch beim Stundenwechsel, wenn Ermüdung eintritt, ein passendes Lied singen. Der Gesang belebt und erfrischt, wie man bei Wanderungen an sich erfahren kann.

Pädagogische Rundschau.

Von der Nordsee. (Versammlung der oldb. Lehrer. Pestalozzverein. Lehrerverein.) Alljährlich am Tage nach Pfingsten versammeln sich die Lehrer Oldenburgs, um Angelegenheiten der Schule zu besprechen. Dieses Jahr fand die Versammlung in dem freundlichen Hafentädtchen Brake statt; etwa 200 Lehrer hatten sich hier zusammengefunden. Die katholischen Collegen fehlten auch diesmal wieder; nur ein einziges Mal hatten wir das Vergnügen, auch katholische Collegen in unserer Mitte zu sehen, es war dies auf einer Versammlung zur Berathung einer Petition um Gehaltserhöhung, Auf der diesjährigen Versammlung wurde über folgende drei Themata verhandelt: 1. „Wie kann die Schule dazu beitragen, dass der Eid im Volk an Ansehen gewinnt und die Meineide abnehmen?“ 2. „Über Charakterbildung.“ 3. „Die Schule und die häuslichen Arbeiten.“

Der Referent für das erste Thema, Herr Lahrssen in Brake, wies an der Hand statistischer Zahlen darauf hin, dass im deutschen Volke sich noch viele sittliche Schäden finden, insbesondere würde gegen die Heiligkeit des Eides vielfach gesündigt. Die betreffenden Zahlen für das Jahr 1883 sind: „Meineid 1421, fahrlässiger falscher Eid 521, Verleitung zum Meineide 487, andere Verletzungen der Eidespflicht 54 Fälle.“ Die Schule habe nun die Pflicht, die Kinder zu belehren über die Heiligkeit des Eides, sie hinzuweisen auf den allwissenden, allgegenwärtigen, heiligen und gerechten Gott und sie so zu erziehen, dass der Geist wahrer Gottesfurcht in ihnen lebe. Mit aller Energie sei die Lüge zu bekämpfen und die Wahrheitsliebe zu pflegen.

In der Debatte wurde betont, dass die betreffenden Zahlen allerdings bewiesen, wie vielfach gegen die Heiligkeit des Eides gesündigt werde, die Zahlen verlören aber viel an Bedeutung, wenn man bedenke, dass Deutschland annähernd 50 Mill. Bewohner zähle. Das Haus trage sehr viele Schuld, dass die Kinder nicht große Scheu vor der Lüge hätten, weil die Eltern häufig genug in Gegenwart der Kinder die Unwahrheit sagten und manchmal geradezu ihre Kinder zur Lüge anhielten.

In früheren Zeiten hätten die Behörden den Schwörenden auch eindringlicher und feierlicher ermahnt die Wahrheit zu sagen; wenn also eine Zunahme der Meineide zu constatiren sei, so wären die Behörden nicht von aller Mitschuld freizusprechen.

„Über Charakterbildung“ referirte Herr Blanke aus Altgarmssiel. In dem Referate wurden folgende Hauptgedanken ausgeführt: 1. „Nur Charakterfestigkeit schützt in Versuchung. 2. Alle Erziehung muss den Zweck haben, den Zögling zu einem festen, gesitteten Charakter zu bilden. 3. Der Erzieher gewöhne den Zögling zuerst und am meisten daran, sich höherer Autorität unterzuordnen, denn nur der Gehorsam bildet eine gute Grundlage für die weitere Erziehung. 4. Die Gewöhnung an alle Tugenden eines sittlichen Charakters muss möglichst derart sein, dass der Zögling auch bei freier Selbstbestimmung nach der Lehre und dem Beispiel seines Erziehers handelt und sich Grundsätze bildet fürs Leben. 5. Zur Erreichung dieses Zieles haben Haus und Schule in gleicher Richtung an dem Zöglinge zu arbeiten. 6. Es ist erforderlich, dass der Erzieher selbst ein sittlicher, fester Charakter sei.“ Eine Debatte fand über den Vortrag nicht statt. Über den letzten Gegenstand der Tagesordnung: „Die Schule und die häuslichen Arbeiten“, sprach Herr Struß-Brake. Redner legte den häuslichen Arbeiten, besonders auch den schriftlichen, einen hohen Wert bei, weil sie ein Bindeglied zwischen Haus und Schule bilden, und weil sie die Selbstständigkeit und Ordnungsliebe des Schülers fördern und seine Thatkraft stählen. Die Aufgaben müssen bestimmt gestellt werden, sie sollen nur zur Wiederholung und Befestigung des Gelernten dienen; die angefertigten Arbeiten sind genau zu controliren.

Die Versammlung wählte drei Abgeordnete für die nächste Allgemeine deutsche Lehrerversammlung; die Regierung hat nämlich schon seit etwa 20 Jahren jährlich ca. 200 Mark bewilligt zur Unterstützung von drei Lehrern, welche die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung oder den Lehrertag besuchen. Die Abgeordneten werden von der Lehrerschaft gewählt.

Der Casseführer des Pestalozzivereins, Herr Seminarlehrer Lueken, berichtete über die Thätigkeit des Vereins im Jahre 1885 und legte die Jahresrechnung vor. Der Verein wurde im Jahre 1864 von 151 Mitgliedern gegründet; „der Zweck des Vereins besteht in der Sorge für Unterstützung und Erziehung hilfsbedürftiger vater- und elternloser Kinder der evangelischen Lehrer im Herzogthum Oldenburg, und zwar in erster Linie und vorzugsweise derjenigen Lehrerwaisen, deren Väter Mitglieder des Vereins waren. Falls die Mittel es gestatten, können solche auch zur Beseitigung anderer Nothstände im Lehrerstande verwendet werden.“ Die Mitgliederzahl des Vereins bezieht sich jetzt auf 521, fast sämtliche evangelische Lehrer gehören dem Vereine an, der Jahresbeitrag ist 3 M. Seit der Gründung des Vereins wurden in 345 Fällen Unterstützungen zum Gesamtbetrage von 30921 M. gewährt. Die Einnahmen des letzten Rechnungsjahres betragen: 1. an ordentlichen Beiträgen 1600 M.; an Verlagsertträgen 400 M.; an Zinsen 886 M. 23 Pf. und an Geschenken 1184 M. 18 Pf. An Unterstützungen wurden 3002 M. ausbezahlt, und zwar vertheilt sich diese auf 28 Fälle, so dass die durchschnittliche Unterstützung 107 M. betrug. Das Vereinsvermögen erhielt einen Zuwachs von 975 M., es beträgt jetzt 24094 M. 51 Pf. Die Mitglieder des Vereins können mit Freuden auf die erzielten Resultate blicken; wie manche Thräne des Kummers und der Sorge hat der Pestalozzverein schon getrocknet! Dankbar erkennen wir die Unterstützung durch zahlreiche und bedeutende Geschenke an, und gewiss darf man hoffen, dass sich auch fernerhin immerfort edle Herzen finden, die gern das edle Streben des Vereins fördern helfen. Die

katholischen Lehrer des Herzogthums haben vor einigen Jahren einen ähnlichen Verein unter dem Namen „Overberg-Stiftung“ ins Leben gerufen, und auch dieser erfreute sich bedeutender Geschenke.

Der in Oldenburg bestehende Lehrerverein umfasst beinahe alle protestantischen Volksschullehrer und das Seminarlehrercollegium. Die vom Vorstande oder von den Vereinsmitgliedern aufgestellten Fragen werden in den einzelnen Conferenzen berathen und zur Abstimmung gebracht. Die Specialconferenzen versammeln sich gewöhnlich allmonatlich in der Schule eines Mitgliedes. Hier werden Lectionen gehalten und hernach einer gründlichen Kritik unterzogen; häufig hält dann noch ein College einen Vortrag über ein pädagogisches Thema, und über diesen wird ebenfalls debattirt. Es ist ersichtlich, dass solche Vereinigungen viel zur Hebung des Schulwesens beitragen. Einige Conferenzen haben schon über 50 Jahre ununterbrochen bestanden. Amtliche Conferenzen sind hier, abgesehen von den Visitationsconferenzen, unbekannt. Auch in dem benachbarten Ostfriesland (Provinz Hannover) bestehen viele freie Conferenzen, und neuerdings hat die dortige Schulbehörde Veranlassung genommen, die Errichtung derselben zu empfehlen. Dass diese freien Vereinigungen weit anregender wirken, als die amtlichen Conferenzen, steht jedenfalls fest. Die Mitgliederzahl ist eine beschränktere, daher wird der Einzelne mehr zur Thätigkeit herangezogen, und niemand braucht zu fürchten, dass eine Äußerung von einem Vorgesetzten übel genommen wird. Wer einmal einer solchen freien Conferenz angehört, der bleibt ihr treu und scheut keine Arbeit, wenn es gilt, die Interessen des Lehrerstandes und der Schule zu fördern. — Von der sog. „wissenschaftlichen“ Pädagogik hält sich die hiesige Lehrerschaft fern; für blinden Autoritätsglauben und Fanatismus sind wir zu kritisch veranlagt, und der herrschende Gemeinsinn bewahrt uns vor selbstsüchtigen Sonderbestrebungen. Solange die oldenburgische Lehrerschaft ihrem eigenen Geiste treu bleibt, wird jene wüste Wissenschaftlichkeit nicht über unsere Grenzen dringen.

Deutscher Einheitsschulverein. Das Programm für die am 5. October 1. J. in Hannover stattfindende constituirende Versammlung dieses neuen Vereins (vgl. unsere Notiz in Heft 10, S. 667) ist wie folgt festgesetzt. Begrüßung der Versammlung durch Prof. Dr. E. Koschwitz. Vortrag über die Idee der höheren einheitlichen Schule von Dir. Dr. Steinmeyer. Vortrag über die Organisation der einheitl. höh. Schule von Gymnasiallehrer F. Hornemann. Verhandlung über diese Vorträge. Vortrag über den neusprachlichen Unterricht in der Einheitsschule von Prof. Dr. G. Körting. Verhandlung über diesen Vortrag. Berathung der Satzungen. — Anmeldungen sind bis zum 26. Sept. an Herrn Gymnasiallehrer F. Hornemann in Hannover, Marschnerstr. 51, zu richten, worauf Programm und Theilnehmerkarte gratis erfolgt.

Literatur.

Prof. Dr. Emil Grosse, Auswahl aus Dr. Martin Luthers Schriften in unveränderter Sprachform und mit Bemerkungen über dieselbe. Zweite Auflage. 212 S. Berlin 1885, Weidmann. 2,40 Mk.

Diese mit vollstem Verständnis der Quellen und sicherem Blick für das Bedeutsamste und Erwünschteste getroffene Auswahl aus Luthers Schriften hat die ihr zutheil gewordene günstige Aufnahme reichlich verdient und sei in ihrer neuen Auflage bestens empfohlen. Denn es thut in unserer Zeit wahrhaftig recht noth, dass der Zweck dieses Buches ernster und vielseitiger gefördert werde, als es geschieht, nämlich „Luthers Sinn pflanzen und pflegen zu helfen und das Erbtheil der Reformation zu hüten im deutschen Reiche“. — Mit gutem Grunde hat diesem Zwecke gemäß Prof. Grosse darauf verzichtet, aus allen Abtheilungen der reichen schriftstellerischen Thätigkeit Luthers fragmentarische Proben zu geben, vielmehr sich dafür entschieden, einige der bedeutendsten und gewaltigsten Schriften, Briefe und Vorreden zusammenzustellen, in denen uns der ganze Luther nach Geist und Form lebensfrisch entgegentritt. Volle Anerkennung verdient es auch, dass die Sprache Luthers, von der zweifelhaften Orthographie abgesehen, unverändert wiedergegeben ist; und die zu derselben gegebenen allgemeinen und speciellen Erläuterungen sind sehr schätzenswert. Kurz: das Buch verdient in jeder Beziehung lebhaften Beifall und die weiteste Verbreitung, vor allem in Lehrerkreisen und unter der heranwachsenden Jugend, selbst da, wo man zwar nicht Luthers Lehre bekennt, aber doch ein getreues Bild seines Wesens wünscht. L.

Jean Paul Friedr. Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange. XCIII und 341 S. Langensalza 1886, Beyer & Söhne. 3,50 Mk.

Eine neue Ausgabe der Levana nebst ergänzenden Stücken aus anderen Werken J. P. Fr. Richters bedarf keiner Rechtfertigung, besonders dann nicht, wenn sie mit so solchem Verständnis wie hier besorgt wird. Die Lebensgeschichte des Verfassers der Levana ist, gestützt auf sichere Quellen und die besten Vorarbeiten, mit besonderer Sorgfalt und Hingebung ausgeführt und darf als ein sehr schätzenswerter Beitrag zur historischen Pädagogik bezeichnet werden. In der Beurtheilung der Anschauungen Jean Pauls drängt sich zwar der persönliche Standpunkt des Herausgebers (der Herbartsche) etwas stark hervor; doch ist das Streben, der Eigenart und Denkweise des Autors gerecht zu werden und seine Lehren treu wiederzugeben, überall bemerkbar. Hauptsache ist die kritische Genauigkeit, mit welcher hier Jean Pauls pädagogisches Vermächtnis geboten wird, und auch die ansprechende Ausstattung des Buches verdient lobend erwähnt zu werden. Obgleich nun die Levana vermöge ihres stark ausgeprägten individuellen Charakters auf verschiedene Leser sehr ver-

schieden wirken muss und kaum einen durchaus befriedigen dürfte: so wird sie doch mit ihren feinen Beobachtungen und geistreichen Bemerkungen sich auch in Zukunft unter den classischen Schriften über Pädagogik zu behaupten wissen. In größeren Bibliotheken ist sie unentbehrlich. D.

Dr. G. Deussing, Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule von Amos Comenius bis zur Gegenwart. Historisch-kritische Darstellung. 152 S. Frankenberg i. S. 1885, Rossberg. 2 Mk.

Eine fleißige, verständnisvolle, lehrreiche und daher empfehlenswerte Arbeit, in welcher alle HAUPTerscheinungen, die auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichtes seit zwei Jahrhunderten hervorgetreten sind, vorgeführt und beleuchtet werden. Eine historisch-kritische Monographie gerade über den Anschauungsunterricht ist um so schätzenswerter, als diese Disciplin für die ganze Anlage des Volksschulunterrichtes von großem Belang und die Auffassung derselben für die mannigfachen pädagogischen Standpunkte und Systeme sehr charakteristisch ist. Dass Verfasser als ein Schüler Stoy's mit seinem Meister die Überschätzung Herbarts theilt, diesen also „den genialen Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik“ und „den größten pädagogischen Classiker“ nennt, und dass er andererseits hier und da ein nicht zu rechtfertigendes Gericht hält, z. B. kurzin von der „Windbeutelei der berühmten Katechisirkunst“ spricht, das sind Hyperbeln, die wol noch aus der Studentenzeit nachklingen und mit der Zeit einem objectiveren Urtheil weichen werden. Es sind auch nur Seltenheiten in Deussing's Buch, welches wir sonst allenthalben als eine ernste, sachgemäße und dankenswerte Leistung anerkennen müssen. D.

Der Gymnasial-Lehrplan und die Instructionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien. Verhandlungen des Vereins „Innerösterreichische Mittelschule“ in Graz. 306 S. Wien 1886, Karl Gräser.

Im Mai 1884 hat das österreichische Unterrichtsministerium einen neuen Gymnasial-Lehrplan nebst Instructionen veröffentlicht, wodurch der in obigem Titel bezeichnete Verein, welcher bereits seit längerer Zeit einen wolbegründeten Ruf genießt, sich veranlasst sah, die gesammte Lehrverfassung der Gymnasien mit Bezug auf die neuen officiellen Normen und Rathschläge einer eingehenden Prüfung zu unterziehen. Die bezüglichen Verhandlungen, welche im Januar 1885 begannen und im April 1886 zum Abschluss kamen und stets aus einem fachmännischen Vortrage und einer gemeinschaftlichen Discussion bestanden, erstreckten sich auf die lateinische, griechische und deutsche Sprache als gymnasiale Lehrfächer, dann auf Collectaneen, Vocabularien und Präparationshefte als Förderungsmittel der sprachlichen Bildung, ferner auf den Unterricht in Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturgeschichte, Physik und philosophische Propädeutik. Das angezeigte Buch, an welchem auch die solide und ansprechende Ausstattung zu loben ist, gibt nun ein getreues und sattsam ausgeführtes Bild der bezeichneten Verhandlungen, in welchem ein reicher Schatz von Wissenschaft, schulmännischer Einsicht und Erfahrung, sowie ein rühmlicher Eifer für eine möglichst heilsame Gestaltung des gesammten Gymnasialunterrichtes zum Ausdruck kommt. Nicht bloß in Oesterreich, sondern auch in anderen Culturstaaten wird dieses Werk gemeinsamer Thätigkeit eines höchst achtungswerten Vereins mit großem Nutzen gelesen werden, wo es sich darum handelt, über die angeführten Materien gründliche Belehrung und leitende Gesichtspunkte zu allseitiger Untersuchung zu finden. A. K.

Rudolf Knilling, Zur Reform des Rechenunterrichtes in den Volksschulen. Zweite Abtheilung. 268 S. München 1886, Th. Ackermann. 3,60 Mk.

Knillings Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichtes haben großes Aufsehen erregt und vielfache Erörterungen hervorgerufen, sind u. a. auch im „Pädagogium“ mehrfach beleuchtet worden. Zur Klärung des Urtheils über ihren Wert wird der nun vorliegende zweite Band der Knillingschen Reformschrift umso mehr beitragen, als derselbe den praktischen Theil des ganzen Projectes, die Anwendung der leitenden Grundsätze auf den Volksschul-

unterricht darbietet, wobei Verfasser den Lehrstoff gemäß der auf sieben Jahre berechneten Unterrichtsordnung seines bayerischen Vaterlandes vertheilt. Diesem Lehrplane schickt Herr Knilling den Rest seiner Theorie voraus, indem er über „Zählen und Rechnen“, über „Theilen und Enthaltensein“, über die „wichtigsten Zähl- und Rechenarten“ handelt, ferner den gesammten Rechenstoff der Volksschule einer Revue unterzieht und besonders die Verhältnisrechnung und ihre Lösung durch Schluss und Ansatz eingehend bespricht. Der hierauf folgende praktische Lehrgang weicht von der bisherigen Übung stark ab.

Auf diese kurze Anzeige können und müssen wir uns an dieser Stelle beschränken, da einerseits das Interesse für Knillings Reformplan in der Lehrerwelt bereits sattsam angeregt ist, anderseits bezüglich der vielfachen und tiefgehenden Umgestaltungen, auf welche derselbe hinausläuft, eine einigermaßen gründliche Beleuchtung des pro und contra in den Grenzen einer Buchanzeige unmöglich ist. Hierzu bedarf es sehr weitschichtiger Discussionen, wie sie theils bereits geführt worden sind, theils ohne Zweifel noch folgen werden. H.

James Connor, Manuel de conversation en français, en allemand et en anglais à l'usage des écoles et des voyageurs. Französisch-deutsch-englisches Conversationsbüchlein zum Gebrauche in Schulen und auf Reisen. Conversation-Book in French, German and English for the use of schools and travellers. Achte verbesserte Auflage. 277 S. Heidelberg 1886, Karl Winter. 2,80 Mk.

Eines der besten Handbücher der Conversationssprache, welches einer weiten Verbreitung wert ist, dem Inhalte nach sehr zweckmäßig angeordnet, in Format und Einrichtung sehr handlich und bequem. Von den einfachsten Übungen an führt es in einem leichten und systematischen Gange zu Gesprächen über Gegenstände des alltäglichen Lebens und zu den verschiedenen Formen des geistigen und geschäftlichen Verkehrs. Auf gründliche Eintübung eines reichen Schatzes von Wörtern, Redensarten, Sprichwörtern u. s. w. ist es vorzüglich angelegt, und so kann es in jeder Hinsicht bestens empfohlen werden.

M. J.

Georg Lang, Theorie und Technik des Zeichnens. Mit besonderer Berücksichtigung der Hilfswissenschaften des Freihandzeichnens für Lehrer und Lernende an allgemein bildenden Unterrichtsanstalten, sowie zum Selbstunterrichte. Mit Holzschnitten. 1. Theil. 139 S. Erlangen, Andreas Deichert. 1,20 Mk.

Weit später, als die meisten anderen Schuldisciplinen, hat der Zeichenunterricht eine wahrhaft methodische Beleuchtung und Behandlung erfahren, was wol hauptsächlich daraus zu erklären ist, dass erst in neuester Zeit, infolge der großen Fortschritte auf technischem Gebiete, die Wichtigkeit dieses Faches genauer erkannt worden ist. Wie eifrig und erfolgreich nun auch in den letzten Jahrzehnten an der Vervollkommnung des Zeichenunterrichtes gearbeitet worden ist, so sind doch selbst die Fachmänner noch keineswegs über alle Hauptpunkte einig, vielmehr stehen sich, abgesehen von mancherlei Differenzen im einzelnen, noch mehrere Hauptrichtungen schroff gegenüber. Da verdient denn Georg Langs „Theorie und Technik des Zeichnens“ nicht nur von allen Zeichenlehrern, sondern auch von denjenigen Pädagogen und Schulbeamten, welche als leitende Factoren in die Gestaltung des Schulorganismus einzugreifen berufen sind, zu Rathe gezogen zu werden, da dieses Buch gründlich und klar über Wesen, Ziel und Gang des Zeichenunterrichtes informirt. Im ersten, einleitenden Abschnitte handelt es vom Begriff und von der Aufgabe des Zeichnens und von den Arten der graphischen Darstellung, von dem bildenden Wert des Zeichnens, wobei insbesondere das Verhältnis von Schreiben, Zeichnen und Sehen trefflich beleuchtet wird, endlich von den Materialien des Zeichnens nach ihrem Werte und ihrem Einfluss auf die Darstellungsweisen. Die vier folgenden Hauptabschnitte sind dem Umrisszeichnen, der Ornamentik, der Technik des Schattirens und der Farbenlehre gewidmet. Bei Bearbeitung dieser

Hauptpunkte hat Verfasser allenthalben aus den grundlegenden Erörterungen sogleich die technischen Folgerungen gezogen, um Theorie und Praxis möglichst innig zu verschmelzen. Dem bloßen Mechanismus abgeneigt dringt er durchaus auf verständnisvolle Arbeit und gibt hierzu eine treffliche Anleitung; wir verweisen beispielsweise auf die höchst gelungene Anleitung zum Zeichnen der Curven. Die dem Buche eingefügten Holzschnitte tragen in bester Weise zur Veranschaulichung des Textes bei. Und so ist zu erwarten, dass Verfasser, der schon früher durch seine kleine Schrift: „Das Freihandzeichnen in der Volksschule“ sich den lebhaften Beifall der Fachgenossen erworben hat, auch mit dieser größeren Arbeit Anklang finden wird; im Interesse des Zeichenunterrichtes müssen wir dies von ganzem Herzen wünschen. O. F.

Die Schulwerkstätte in ihrer Verbindung mit dem theoretischen Unterrichte. Dargestellt durch Lehrpläne von Alois Bruhns, illustriert von Friedrich Afh. 78 Seiten Text und 30 Tafeln Abbildungen. Wien 1886, Alfr. Hölder. 1,60 Fl. (2,60 Mk.)

Wir haben hier nicht ein bloßes Project, noch weniger eine unpraktische Theorie vor uns, sondern das getreue Abbild einer concreten Form des Handfertigkeitsunterrichtes, wie er in einer für Knaben bestimmten Werkstätte thatsächlich ausgeführt wird. Hierin liegt der erste Vorzug, den das angezeigte Werk vor vielen mit ähnlicher Tendenz voraus hat. Dazu kommt, dass die ganze Einrichtung der hier dargestellten, auf freiwilligen Besuch berechneten Schulwerkstatt und demgemäß auch ihr Lehr- und Beschäftigungsplan hauptsächlich darauf berechnet ist, den obligatorischen Unterricht in den oberen Classen der Volksschule (Bürgerschule) durch veranschaulichende und darstellende Arbeiten zu unterstützen und zu ergänzen, wobei insbesondere die Fächer der Physik, Geometrie und des Zeichnens berücksichtigt werden. Das Programm, welches der von Herrn Bruhns geleiteten Werkstätte und demgemäß auch dem vorliegenden Werke zugrunde liegt, umfasst Cartonagearbeiten, Arbeiten an der Hobelbank und am Schraubstock, Dreharbeiten, Holzschnitzereien und Modelliren. Bezüglich all dieser Zweige werden die Hilfsmittel (Werkzeuge und Materialien), der Lehrgang und das Verfahren im Unterricht besprochen. Die beigegebenen zahlreichen Abbildungen illustriren und erläutern den Text in allen Richtungen und verdienen in ihrer Ausführung alle Anerkennung, wogegen der Text in formaler (sprachlicher) Hinsicht nicht durchaus correct ist, was jedoch der Sache selbst keinen Eintrag thut. Als Probe einer praktischen Lösung der schon viel erörterten Frage der Schulwerkstätten verdient das hier vorliegende Werk die allgemeinste Beachtung.
W. M.

Josef Eichler, Handkatalog für österreichische Volksschullehrer.
5. Aufl.

Enthält Tagesmarken vom September 1886 bis April 1888, Stundenpläne, Katalog und 32 Notizblätter. Dieses praktische, solid und geschmackvoll ausgestattete Handbüchlein ist den verschiedenen Bedürfnissen entsprechend in 6 Ausgaben vorrätig, welche für 65, 81, 97, 129, 145 u. 161 Schüler Raum bieten und im Preise von 65—111 Kr. variiren. Da der Herausgeber seinen Handkatalog vorbehaltslos dem Lehrerhaus-Verein geschenkt hat, sonach der Reinertrag einem gemeinnützigen Unternehmen zugute kommt, darf umso mehr auf freundliche Aufnahme seitens der österr. Lehrerschaft gerechnet werden. Bestellungen sind an den Cassirer des genannten Vereins, Herrn Bürgerschuldirector Franz Pehm in Wien, II. Kleine Sperlgasse 2, zu richten. M.

Neu erschienen:

Die deutsche Volksschule in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, dargestellt von A. Reichenbach. 161 S. Köthen 1886, Paul Schettler.
Bibliothek der Gesammtliteratur des In- und Auslandes. 25-Pfennig-Ausgabe. Halle a. d. S. 1886, Otto Hendel.

- Nr. 17. Luise. Ein ländliches Gedicht in drei Idyllen von Johann Heinrich Voss. 90 S. 25 Pf.
- Nr. 18. Das Heimchen am Herde von Charles Dickens (Boz). 92 S. 25 Pf.
- Nr. 20, 21, 22. Gedichte von Gottfried August Bürger. 272 S. 75 Pf.
- Nr. 25, 26. Jean Pauls Leben des Quintus Fixlein. 180 S. 50 Pf.
- Liederborn. 376 Volks- und volkstümliche Lieder für Schule, Haus und Leben. Inhaltlich geordnet und für die Unter-, Mittel- und Oberstufe der Volksschule zusammengestellt von A. Gild, Lehrer in Kassel. Ausgabe A ohne Noten in 1 Heft. 2. Aufl. Kassel 1885, Ferd. Kessler. 50 Pf.
- Liederborn. 400 Volks- und volkstümliche Lieder für Bürger-, Mittel- und höhere Schulen. Inhaltlich geordnet und in zwei- und dreistimmigem Satze herausgegeben von A. Gild. Ausgabe B mit Noten. Heft I. 83 Lieder für die Unterclassen von Bürger- und Mittelschulen und die Vorschulclassen höherer Schulen. Heft II. 154 Lieder für die Mittelclassen von Bürger- und Mittelschulen und die Unterclassen höherer Schulen. Heft III. 163 Lieder für die Oberclassen von Bürger- und Mittelschulen und die Mittelclassen höherer Schulen. Kassel 1886, Ferd. Kessler.
- Liederstrauß. 100 Volks- und volkstümliche Lieder für die einclassige Volksschule. Von demselben. Ebenda.
- Heimatkunde von Kassel und Umgegend. Leitfaden, Lese- und Wiederholungsbuch für den heimatkundlichen Unterricht. Bearbeitet von A. Gild. Ebenda.
- Natur und Kunst. Festspiel zu einer Frühlingsfeier. Dichtung von J. H. Kühnlein. Text und Composition. München 1886, Th. Ackermann. 80 Pf.
- H. Häberle, Theoretisch-praktische Gesangschule für Volks-, Bürger-, Real- und höhere Mädchenschulen sowie für höhere Lehranstalten. Complete Ausgabe mit Erläuterungen für die Hand der Lehrer. Weinheim, Fr. Ackermann. 1 Mk.
- E. L. Weber, Liederbuch für Volksschulen. Enthaltend ein-, zwei- und dreistimmige Lieder, einige Canons und die gebräuchlichsten Choräle der evangel. Kirche. 6. Aufl. Hildburghausen, Kesselring.
- F. W. Hunger, Biblische Geschichten für Unter- und Mittelclassen der Volksschule. 7. Aufl. Dasselbst. 40 Pf.
- Derselbe. Fibel für den ersten Elementarunterricht. 13. Aufl. Dasselbst.
- Derselbe. Lesebuch für einfache Volksschulen. I. Theil. Unterstufe. 2. Aufl. Dasselbst.
- W. E. Engel und F. W. Hunger, Lesebuch für deutsche Volksschulen. IV. Theil. Oberstufe II. Dasselbst.
- F. W. Hunger, Lesebuch für deutsche Bürger- und Volksschulen. II. Theil, Mittelstufe. III. Theil, Oberstufe. Dasselbst.
- Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographien. In drei concentrisch sich erweiternden Cursen. I. Theil 13. Aufl. II. Theil 8. Aufl. Dasselbst.
- Dr. Otto Eichert, C. Julii Caesaris Commentarii de bello gallico. Nebst Schulwörterbuch. Breslau. Kern (W. Müller). 1,80 Mk.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

VIII. Jahrgang.

9. Heft, Juni 1886.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 9. Heftes.

	Seite
Ist das Rechnen formalbildend? Von L. Mittenzwey-Leipzig	545
Ungarns Unterrichtswesen. II. Von Prof. Dr. J. H. Schwicker-Budapest	560
Zilleriana. Mitgeteilt von Dr. Friedrich Dittes	580
Pädagogische Rundschau	608
Literatur	605

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Praktisches Handbuch für junge Lehrer.

In meinem Verlage ist erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Die Lehrkunst.

Ein Führer für Lehrer und Lehrerinnen,
welche sich in ihrem Berufe zur Meisterschaft ausbilden wollen.

Von **A. Goerth**,

Direktor der höheren und mittleren Mädchenschule in Ansternburg.

(VIII. 355 S.) gr. 8. Preis geheftet M. 4.50.

Über vorstehendes Werk schreibt die „Volksschule“ in Heft 12 vom Jahrgang 1885:

„In dieser vorzüglichen Schrift wird die Didaktik als Kunstlehre des Unterrichts behandelt. Zu diesem Behufe gibt der Verfasser zunächst eine Abhandlung über die Fragekunst und Anleitung, sich darin zu üben. Weiterhin wird für eine Anzahl Lehrgegenstände eine theoretische Erörterung darüber gegeben, worauf es bei ihrer Behandlung eigentlich ankommt, woran sich dann sofort Probelektionen anschließen, um die Theorie in die Praxis umzusetzen. Bei den leichteren Unterrichtsfächern beschränkt sich der Herr Verfasser auf Winke und Andeutungen. Die meisten Lektionen sind so ausgearbeitet, dass der Lehrer sich darnach präpariren und eigene schriftliche Ausarbeitungen mit denselben vergleichen kann. So vermag die den gewandten Fachmann verrathende, sehr empfehlenswerte Schrift ein trefflicher Führer für Lehramtszöglinge und junge Lehrer zu werden; aber auch gereifte Lehrer werden sie mit Nutzen und Genuss lesen.“

Leipzig u. Berlin W. 35.

Julius Klinkhardt,
Verlagsbuchhandlung.

Ersatz für den aus hygienischen und methodischen Rücksichten verwerflichen stigmographischen Zeichenunterricht, zugleich Vorschule für Professor Weisshaupt's methodische Anleitung zum Freihandzeichnen.

Vom Kgl. Bayer. Kultusministerium sowie vom Obersten Schulrate für Elsaß-Lothringen genehmigt.

Zeichenhefte für Schüler

der 2. und 3. Klasse der Volksschule mit eingedruckten Hilfslinien u. Richtpunkten. 2 Hefte in 4°. Preis des Hefes 10 Pf.

Für die Hand des Lehrers erschien hierzu:

Stufengang für den Zeichenunterricht

in der 2. und 3. Klasse der Volksschule. 2 Hefte in 4°. Preis des Hefes 60 Pf.

Ansichtsendungen vermittelt jede Buchhandlung, auf Verlangen erfolgen solche auch direkt portofrei von Seiten der Verlagshandlung.

Expedition des Kgl. Zentral-Schulbücher-Verlags
in München.

Zeitgemässe Broschüre!

In meinem Verlage ist soeben erschienen:

Die
bimetallistische Propaganda

vom
Goldwährungs-Standpunkt aus beleuchtet

von
Carl Schüller,
Bankier in Bayreuth.

Gr. 8°. brosch. Preis 50 Pf.

Leipzig und Berlin W. 35.

Julius Klinkhardt.

Im unterzeichneten Verlage erschien soeben und ist sowohl durch diesen, als auch durch jede andere Buchhandlung zu beziehen:

Pädagogisches Jahrbuch 1885.

(Der pädagogischen Jahrbücher achter Band.)

Herausgegeben von der Wiener pädagogischen Gesellschaft.

Redigiert von M. ZENS.

Preis broschirt M. 3.—.

Inhaltsverzeichnis:

I. Theil. Vorträge und Referate. I. Über Gemüthsbildung. Von Dr. Emanuel Hannak. II. Rede zur Pestalozzifeier. Von S. Heller. III. Mens sana in corpore sano. (In zeitgemässer Anwendung auf Lehrerarbeit und Lehrergehälter.) Von M. Zens. IV. Über die praktische Richtung des Unterrichtes. Von Victor Pilecka. V. Über den Unterricht in der Sprachlehre. Von A. Janotta. VI. Goerths „Einführung in das Studium der Dichtkunst“. Von August Hofer. VII. Der geographische Unterricht. Von Joh. Georg Rothaug. VIII. Letoscheks Universal Tellurium. IX. Die Hauptrichtungen des Schulzeichenunterrichtes in Deutschland. Von F. Stögl.

II. Theil. Anhang. I. Schulchronik. Von M. Zens. II. Das pädagogische Vereinswesen in Oesterreich-Ungarn. Zusammengestellt von M. Zens. III. Thesen zu pädagogischen Themen. (Als Ergebnis der Beratungen in Lehrervereinen, officiellen Conferenzen etc.) Zusammengestellt von M. Zens. IV. Die deutsch geschriebenen pädagogischen Zeitschriften Oesterreichs. Von K. Huber. V. Mitglieder-Verzeichnis der Wiener pädagogischen Gesellschaft.

Ferner erschien soeben:

Über Jugendschriften und Schülerbibliotheken.

Von

Karl Huber.

Preis broschirt Mark 1.20.

Wien (I. Kohlmarkt 7) im Mai 1886.

Manz'sche k. k. Hof-Verlags- und Universitäts-Buchhandlung
(Julius Klinkhardt & Co.).

UNIVERSITY OF MICHIGAN



3 9015 06978 1667



