

Pädagogische Studien

HARVARD UNIVERSITY



LIBRARY OF THE
GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

11 Nov. 1892 - 6 Sept. 1894.

Educ P
206.3
N.F.
V.14-15
1893-94

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Bindungs vob. in on

Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor an der Universität zu Jena

~~~~~  
XIV Jahrgang  
~~~~~



Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1903

~~IX, 151~~
Educ P 206.3
77-25

1892, Nov. 11 - 1894, Sept. 6.
Leipzig.

Inhaltsverzeichnis

des XIV. Jahrganges (1893).

A. Abhandlungen.

- | | | |
|---|----|----------|
| 1. Die Jugendbildung auf Grund der neuen preussischen Lehrpläne | S. | 1—31. |
| 2. Prof. Dr. Th. Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare | " | 65—86. |
| 3. J. Honke, Über die Mitwirkung der Kirche im preussischen Schulwesen | " | 129—159. |
| Dr. Thrändorf, Noch einmal die Kunstkatechese | " | 160—166. |
| 4. Dr. A. Rausch, Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen | " | 193—210. |
| Karl Herrmann, Der böhmische Krieg. Geschichtspräparation | " | 210—227. |

B. Mitteilungen.

- | | | |
|--|---|----------|
| 1. E. Barth, Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde. Chr. Muff-Stettin, Bericht aus dem Gymnasial-Seminar. Chr. Ufer, Zum Unterrichte in der französischen Sprache. C. C. Van Liew, Einige neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Nordamerikas | " | 31—49. |
| 2. J. L. Jetter, Die Herbartsche Pädagogik in Württemberg. H. Grunewald, Vereinstag der sächsischen Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik am 25. u. 26. Sept. 1892. Aus der neueren armenisch-pädagogischen Litteratur. C. C. van Liew, Neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Nord-Amerikas. Über politische Bildung. Dogmatischer oder geschichtlicher Religionsunterricht? Dr. Staudte, Selbstanzeige. E. Scholz, Das Lehrerseminar zu Bielitz in österr. Schlesien | " | 87—117. |
| 3. A. Tsermulas, Griechische Volksschul-Lesebücher von Ch. Papamarkos u. Phil. Georgantas. M. Faok, Schumann und die Geschichte der Pädagogik. G. Friedrich, Herbartkränzchen in Teschen. Mädchen-Gymnasium. Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten | " | 166—180. |
| 4. Zur Lehrerbildungsfrage. Fr. Franke, Die 25. Hauptversammlung d. V. f. w. P. Pfingsten 1893 in Elberfeld. Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde. Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte des armenischen Volkes. Unsere Einjährig-Freiwilligen. Eine neue Prüfung. Die Bewegung für Jugend- und Volksspiele | " | 227—249. |

C. Beurteilungen.

1. Dr. P. Span, Intrebari de Educatiune di Instruktiune (J. Stroia)	S.	49—56.
2. Dr. W. Martens, Lehrbuch der Geschichte für höh. Lehranstalten 1. Teil. (Dr. Schlatterer)	„	56—57.
3. H. Elm, Die deutsche Steilschrift (Hollkamm)	„	57—58.
4. Chr. Schneider, Die Schrift und der Schreibunterricht (F. Hollkamm)	„	58.
5. Fr. Nadler, Ratgeber für Volksschullehrer (F. Hollkamm)	„	58—60.
6. P. Kuntz, Normalwort oder einfache, vereinigte Schreiblese- und Sprachmethode (F. Hollkamm)	„	60—62.
7. Umhöfer u. Kuntz, Fibel f. d. vereinigten Schreiblese- und Sprachunterricht (F. Hollkamm)	„	60—62.
8. Dieselben, Begleitwort zur Fibel (F. Hollkamm)	„	60—62.
9. Vierstellige logarithmische Tafeln der natürlichen u. trigonometrischen Zahlen etc. (H. Weissenborn)	„	62—63.
10. P. B. Sepp, Wichtige Gesundheitsregeln (Grabs)	„	63.
11. Meyer-Markau, Sammlung pädagogischer Vorträge. 11. Heft. (Grabs)	„	64.
12. C. Spielmann, Konzentration des Unterrichts (Fr. Franke)	„	118—121.
13. Ph. Wolfrum, Die Entstehung und erste Entwicklung des deutschen evangelischen Kirchenliedes in musikalischer Beziehung (Helm)	„	121—122.
14. O. Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck (Helm)	„	122—123.
15. E. L. Meinhardt, Präparation zum Gesangunterricht in der Volksschule (Helm)	„	123.
16. Alb. Linge, Elementar-Gesangschule (Helm)	„	123—124.
17. M. Vogel, Das Tonsystem und die Notenschrift (Helm)	„	124.
18. P. Piel, Lehrgang für den Gesangunterricht in der Volksschule (Helm)	„	124.
19. M. Lipp, Gesang-Unterricht n. d. analytisch-synthetischen Methode mit Zugrundelegung von Normalliedern (Helm)	„	124—125.
20. Müller-Brunow, Tonbildung oder Gesangunterricht (Helm)	„	125—126.
21. Liederschatz für die deutsche Jugend (Helm)	„	126.
22. R. Schwalm, Schulliederbuch (Helm)	„	126.
23. H. Wigge, Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule (H. Grabs)	„	126.
24. Ph. Zimmermann, Vorschläge zu einer Reform unserer städt. Volks- und Mittelschulen (H. Grabs)	„	126—127.
25. O. Janke, Der Beginn d. Schulpflicht (H. Grabs)	„	126—127.
26. Schulreform und Turnunterricht (H. Grabs)	„	126—127.
27. H. Zimmermann, Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde (M. Fack)	„	180—184.
28. A. Schönborn, Aufgebot der preussischen Volksschule im Kampf gegen die Sozialdemokratie (Dr. Thrändorf)	„	184—185.
29. G. Schulze, Die Bekämpfung der Sozialdemokratie (Dr. Thrändorf)	„	184—185.
30. Müller, Verwertung religiöser Stoffe zu Betrachtungen sozialer Fragen in der Schule (Dr. Thrändorf)	„	184—185.
31. A. Nebe, Der kleine Katechismus Luthers (Dr. Thrändorf)	„	185.
32. H. Scherer, Der Religionsunterricht in der deutschen Nationalschule (Dr. Thrändorf)	„	185—186.
33. Fr. Krüneln, Vaterländisches Lesebuch (Leutz)	„	186—187.
34. H. Meurer, Odyssea latine für Sexta	„	187—189.
35. Derselbe, Ilias latine für Quinta (Dr. R. Menge)	„	187—189.

36. **Dr. F. O. Pilling**, Lehrgang des botanischen Unterrichts auf der untersten Stufe. 1. u. 2. Teil (F. Schleichert) . . . S. 189—190.
37. **G. Stucki**, Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule (F. Schleichert) . . . „ 190.
38. **Dr. A. Geistbeck**, Geographische Landschafts- und Städtebilder von Deutschland und Europa (H. Grosse) . . . „ 190—192.
39. **Prof. W. von Zehender**, Vorträge über Schulgesundheitspflege (O. Janke) . . . „ 250—251.

D. Anzeigen.

1. **Dr. J. J. Egli**, Die Schweiz . . . „ 64.
2. Comenius-Litteratur . . . „ 128.
3. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichten . . . „ 128.
4. **Rosenberger**, Über die Genesis wissenschaftlicher Entdeckungen und Erfindungen . . . „ 192.
5. **H. Han Jakob**, Aus meiner Studienzeit . . . „ 192.
6. **M. v. Eglidy**, Einiges Christentum . . . „ 252
7. Kinder- und Hausmärchen der Gebr. Grimm . . . „ 252.

An unsere Abonnenten.

Mit Schluß des XIV. Jahrgangs der »Pädagogischen Studien« legt Herr Professor Dr. Rein die Redaktion derselben nieder. An seine Stelle tritt Herr Dr. Theodor Klähr in Dresden, Hohnsteinerstraße 1, II, an welchen wir Beiträge für die »Pädagogischen Studien« zu adressieren bitten.

Dresden, den 31. August 1893.

Die Verlagsbuchhandlung.



Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor a. d. Universität Jena

XIV Jahrgang Erstes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** Die Jugendbildung auf Grund der neuen preussischen Lehrpläne.
- B Mitteilungen:** 1. E. Barth, Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde. 2. Chr. Muff-Stettin: Bericht aus dem Gymnasial-Seminar. 3. Chr. Ufer, Zum Unterrichte in der französischen Sprache. 4. C. C. Van Liew, Einige neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Nordamerikas.
- C Beurteilungen:** 1. Dr. P. Span (J. Stroia). 2. Dr. W. Martens (Dr. Schlatterer). 3. Hugo Elm. 4. Fr. Nadler. 5. P. Kuntz, H. Umhöfer u. P. Kuntz (F. Hollkamm). 6. E. R. Müller (H. Weissenborn). 7. P. B. Sepp. 8. W. Meyer-Markau (H. Grabs).
- D Anzeigen:** Dr. J. J. Egli: Die Schweiz.



Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1893

Mit diesem Hefte beginnen die

„Pädagogischen Studien“

(Neue Folge)

den XIV. Jahrgang. Wie seine Vorgänger, wird auch er bestrebt sein, an dem Ausbau der Pädagogik im Geiste Herbarths und Zillers zu arbeiten. Möge auch er sich des regen Interesses erfreuen, welches die deutsche Lehrerwelt den „Pädagogischen Studien“ immer entgegen gebracht hat, möge auch er die Grundsätze einer gesunden Erziehung immer weiter verbreiten helfen zum Segen unserer heranwachsenden Jugend.

Präparationen zur deutschen Geschichte

nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet

von

Dr. K. Staudt, und **Dr. A. Göpfert**,

Seminarlehrer in Coburg.

Oberlehrer in Eisenach

Erster Teil:

Thüringer Sagen und Nibelungensage.

Preis: 3,20 M.

Zweiter Teil:

Von Armin bis zu Otto dem Großen.

Preis: 2,40 M.

Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht,

zugleich Lehrbuch für die zugehörigen Präparationen

von

Denselben Verfassern.

Erster Teil:

Thüringer Sagen und Nibelungensage.

Preis: 50 Pf.

Zweiter Teil:

Von Armin bis zu Otto dem Großen.

Preis: 50 Pf.

Die vorliegenden, aufs sorgfältigste nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeiteten „Präparationen“ zeigen im liebevollen Eindringen in den tiefsten Inhalt des geschichtlichen Stoffes und in der steten Rücksichtnahme auf Bedürfnis und Fassungskraft des Schülers so viel tiefes Verständnis für beides, daß es für den Geschichtslehrer eine Lust ist, sie mit prüfendem Auge durchzusehen. Geschichtsunterricht in der hier vorgezeichneten Weise muß bildend auf Geist und Gemüt der Schüler einwirken; der Stoff den er bietet, bleibt nicht, wie das bisher leider so häufig der Fall war, toter Gedächtnisstrom, sondern belebt sich unter der geschickten Hand des Lehrers und läßt sich insbesondere wertvolle ethische Momente abgewinnen. Daß übrigens nicht das gesamte für die Mittelschule vorgeschriebene Geschichtsmaterial mit derselben Ausführlichkeit abgehandelt werden kann und soll, liegt auf der Hand. Indessen ist der hier gegebene Anstoß zu einer fruchtbaren Geschichtsbehandlung so beachtens- und dankenswert, daß dem Buche ein weiterer Leserkreis nicht fehlen kann, insbesondere wenn es später eine entsprechende Fortsetzung erfährt.

(Literaturblatt der Deutschen Lehrerzeitung.)



A. Abhandlung.

Die Jugendbildung auf Grund der neuen preussischen Lehrpläne.

Auf den verschiedensten Gebieten menschlichen Schaffens hat allmählich der ursprüngliche, rein naturalistische Betrieb einem rationelleren Platz gemacht. Der Landwirt, der in der Bestellung seiner Felder lediglich dem väterlichen Herkommen folgt, kann sich kaum noch dem gegenüber behaupten, welchem eine theoretische Kenntnis der Gesetze der Bodenkultur zu Hilfe kommt. Vom Baumeister, vom Arzte verlangt der Staat ein umständliches Studium seiner Kunst, bevor er ihm die Genehmigung zur Ausübung derselben erteilt. Auf den mannigfachsten Gebieten künstlerischer und wissenschaftlicher Thätigkeit hat sich eine auf feststehende Regeln begründete Methodik herausgebildet, und in ähnlicher Weise bringt sich in den einzelnen Zweigen des früher auf ausschliesslich praktischer Erlernung beruhenden Handwerks mehr und mehr ein gewisses Mafs theoretischer Kenntnis der erforderlichen Hilfsmittel und Kunstgriffe zur Geltung. Nur das Gebiet der Jugendbildung hatte sich bisher im grossen und ganzen dieser Wandlung entzogen. Vom Arzt, dem wir die Behandlung unseres Körpers anvertrauen, verlangte man schon längst, dafs er systematisch anatomisch-physiologische Studien getrieben habe, ohne die das Funktionieren des menschlichen Organismus nicht zu verstehen ist. Der Lehrer, dem die Wartung und Pflege des innern Menschen zufällt, so lange er noch bildsam und eindrucksfähig ist, brauchte keinerlei Einblicke in die Gesetze der geistigen Entwicklung, wie sie die Psychologie aufweist, gewonnen zu haben. Die Einwirkungen, die er auf das innere Werden und Wachsen seiner Zöglinge ausübte,

bestanden lediglich in der Mitteilung und Einübung einer Summe von gelehrten Kenntnissen und Fertigkeiten aus den verschiedenen Wissensgebieten, wie sie ihm selber einst von seinen Lehrern übermittelt worden waren, und man beruhigte sich mit der Annahme, bei diesem Verfahren werde zugleich eine »humanistische Geistesbildung«, eine »geistige Zucht«, eine »formale Schulung des Denkens«, eine »harmonische Ausgestaltung aller Geisteskräfte« und wie dergleichen Ausdrücke noch mehr lauten mögen, erzielt, wobei dann auch eine Ausbildung wie der intellektuellen, so auch der moralisch-ästhetischen Seite des heranwachsenden jungen Menschen nicht ausbleiben werde. Die psychologische Analyse hat inzwischen die Unhaltbarkeit dieser Begriffe dargethan. In neuester Zeit ist man nun nachdrücklich mit der Forderung hervorgetreten, daß in der Jugendbildung ein rationelles, auf psychologischer Grundlage aufgebautes Verfahren durchgeführt, und der Unterricht demgemäß in den Dienst einer planmäßigen Ausgestaltung der geistigen Persönlichkeit der Zöglinge gestellt werde. Und es leuchtet jedenfalls ein, daß das in unserer Zeit offen gestellte Verlangen nach einer vom Staate geleiteten Erziehung der Jugend in erster Linie nur mit Hilfe der Unterrichtsthätigkeit erfüllt werden kann. Denn diese bildet den hauptsächlichsten Faktor in der Einwirkung, welche der Staat auf die Entwicklung des heranreifenden Geschlechts ausübt, während der Bethätigung des erziehlischen Einflusses immerhin enge Grenzen gezogen sind. Der Unterricht wird also, wenn im Ernst an die Erfüllung jener Forderung gedacht werden soll, seine Aufgabe nicht so sehr darin zu suchen haben, daß den Schülern ein mannigfaltiges gelehrtes Wissen mitgeteilt, als daß der Beitrag, welchen der Lehrstoff zur Bereicherung und Durchbildung des jugendlichen Geistes zu liefern vermag, systematisch zur Geltung gebracht werde.

Wie verhalten sich nun die neuen Lehrpläne der Forderung einer derartigen rationellen Pädagogik gegenüber? Von vornherein muß bemerkt werden, daß die zweite, der Öffentlichkeit übergebene Ausgabe derselben*) sich vorteilhaft von der ersten, nur für den engeren Kreis der Lehrerkollegien bestimmten unterscheiden, indem sie dem Unterricht bestimmte, den einzelnen Fächern und Stufen angepaßte Ziele vorhalten, wodurch dem Lehrer Art und Maß seiner Thätigkeit vorgeschrieben wird. Es sind hierbei die mancherlei in der öffentlichen Besprechung der Schulreform vorgebrachten Winke und Vorschläge nicht außer acht gelassen, und so bezeichnet, wie wohl behauptet werden darf, diese zweite Bearbeitung einen entschiedenen Fortschritt im Vergleich zu der ersten, welche sich im wesentlichen in den Bahnen

*) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Verlag von Wilhelm Hertz.

der herkömmlichen Praxis der Jugendunterweisung hielt. Wenn nun den einzelnen Lehrfächern bestimmt abgegrenzte Ziele zugewiesen werden, so sollte man freilich annehmen, daß sich dieselben organisch zu einem die gesamte Geistesbildung des Zöglings umspannenden System zusammenschließen, dergestalt, daß die verschiedenen Lehrgegenstände nicht mehr vereinzelt blieben, sondern nach einem feststehenden Plane einander in die Hände zu arbeiten hätten. Diesen Schritt vollziehen indessen die neuen Lehrpläne nicht, sondern begnügen sich mit Andeutungen über Zweck und Methode der einzelnen Unterrichtsgebiete. So unterlassen sie es auch, unter letzteren diejenigen, welche ihrer Bildungsaufgabe nach in innerer Beziehung zu einander stehen, zusammenzufassen, sondern führen sie vielmehr in der gewohnten Reihenfolge auf, wonach erst die Religion, dann mit Vorantritt des Deutschen die sprachlichen Fächer, hierauf Geschichte und Erdkunde, endlich die Mathematik und die Naturwissenschaften ihre Stelle finden. Wir suchen im folgenden eine der Natur der einzelnen Fächer Rechnung tragende Anordnung zu treffen, indem wir vor allem die formalbildenden und die den sogenannten Sachunterricht ausmachenden Disziplinen unterscheiden.

Unter den ersteren werden entsprechend dem Raume, den sie im Lehrplan einnehmen, und der Bedeutung, welche ihnen beigemessen zu werden pflegt, die fremdsprachlichen Fächer an vorderster Stelle aufzuführen sein. Unter diesen wiederum sind es die beiden alten Sprachen, welche wenigstens auf dem Gymnasium auch jetzt noch den unbedingten Vorrang für sich in Anspruch nehmen. Beide haben im allgemeinen denselben Bildungswert. Indessen machen die Lehrpläne einen Unterschied in der Behandlung derselben, indem sie für beide Fächer als Lehrziel »Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller«, dagegen für das Lateinische insbesondere auch noch »sprachlich-logische Schulung« hinstellen. Wir lassen hier die erstere Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts zunächst beiseite und beschäftigen uns mit der zweiten, welche diesem, speziell dem Lateinischen, zufällt, derjenigen der sprachlich-logischen Schulung. Mit Recht ist hier der allgemeinere Ausdruck »logische Schulung« vermieden, da dieser häufig zu seltsamen Mißdeutungen Anlaß gegeben hat. Man verstand darunter nämlich eine allgemeine formale Zucht des Geistes, welche diesen zur Verarbeitung jedes beliebigen Inhaltes geschickt machte, eine Auffassung, die eine maßlose Überschätzung des sprachlichen, und insbesondere des altsprachlich-grammatischen Unterrichts zur Folge hatte. Was ist nun aber »sprachlich-logische Schulung«? Zunächst hat der Ausdruck eine wissenschaftliche Bedeutung. Er bezeichnet in dieser Beziehung eine Ausbildung der Denkformen, welche sich in jeder Sprache ausgeprägt finden. Wer diese Formen an der einen Sprache gelernt

hat, braucht sie an einer andern nicht erst wieder von neuem zu lernen; er hat also eine allgemeine sprachliche Bildung gewonnen, welche ihm für die Bewältigung jeder besondern Sprache zu statten kommt. Da nun die lateinische Sprache vorzugsweise klare Formen enthält, so ist mit Recht diesem Unterrichtsgegenstande die Ausbildung derselben zugewiesen, und diese Bedeutung hat in der That das Lateinische für das Gymnasium, da es die zuerst zu erlernende Sprache und somit die Grundlage für den gesamten sprachlichen Unterricht bildet. Sodann liegt aber dem Begriff der sprachlich-logischen Schulung auch noch eine pädagogische Bedeutung zu Grunde, welche allerdings in der Lehrpraxis gewöhnlich zu wenig berücksichtigt wird. Dieselbe besteht in der Umbildung unseres Sprachbewusstseins aus einem ursprünglich unreflektierten zu einem reflektierten. Von Natur ist für uns die sprachliche Form und der Gedanke, der sich darin kleidet, innig mit einander verwachsen. Indem wir mit den sprachlichen Formen bekannt gemacht werden, lernen wir zugleich auf die sprachliche Seite unserer Gedanken als solche achten; diese tritt uns also als etwas Selbständiges entgegen; mit einem Worte: der sprachliche Ausdruck wird uns bewußt und gegenständiglich, wir lernen ihn beherrschen und gegebenenfalls nach willkürlichem Ermessen umformen. Dieses Ergebnis der sprachlichen Bildung ist für die wissenschaftliche Praxis unentbehrlich, überall nämlich, wo es auf die strenge Festsetzung der sprachlichen Form ankommt. So ist der Jurist genötigt, seinen richterlichen Erkenntnissen und Gesetzesformeln, der Theolog seinen Dogmen, der Philosoph seinen Theorien, aber auch der Schriftsteller und Redner, ja jeder Gebildete bei mündlichen oder schriftlichen Meinungsäußerungen seinen Gedanken möglichst einen genau entsprechenden Wortausdruck zu verleihen. Er muß ihn deshalb in seiner Gewalt haben. Hierin besteht jedoch noch nicht der eigentliche pädagogische Bildungswert der sprachlichen Schulung. Auf diesen führt folgende Erwägung. Indem sich nämlich die sprachliche Form von dem darin enthaltenen Gedanken loszulösen vermag, erlangt auch umgekehrt der letztere eine größere Selbständigkeit. Wir können infolge dessen unsere Gedanken in die eine oder andere Form kleiden. Hieraus ergibt sich eine Befreiung des Gedankens, der erst hierdurch zu voller Klarheit gelangt. Dies zeigt sich zum Beispiel, wenn wir, um einem andern den Sinn unserer Worte deutlicher zu machen, den Ausdruck wechseln. In diesem Sinne vermag der Sprachunterricht in der That eine Art geistiger Zucht zu verleihen; nur wird es darauf ankommen, daß die betreffenden Übungen möglichst vielseitig seien, damit der hierdurch sich vollziehende Umsetzungsprozeß einem erheblichen Teile unseres Gedankenvorrates zugute kommt. Denn alle unsere Gedanken bedürfen der Klärung. Aus diesem Grunde ist es ratsam, daß

der Sprachunterricht an die Lektüre angeschlossen wird. (S. hierüber genaueres weiter unten.) Zugleich aber, indem wir den Gedanken an sich klar zu erfassen imstande sind, erlangen wir die Herrschaft über denselben. Der Rede- wie der Gedankengang läuft bei noch völlig unzerlegtem Sprachbewußtsein mechanisch ab, der einzelne Gedanke läßt sich nicht streng festhalten, nicht zur Klarheit erheben, nicht umgestalten. Erst sofern wir aber Herr unserer Gedanken sind, können wir eine Verantwortung für dieselben übernehmen. So reicht die sprachliche Schulung direkt in das Gebiet der sittlichen Bildung hinüber.

Die Umbildung des Sprachbewußtseins muß — abgesehen von dem Zweck des praktischen Gebrauchs — als das eigentliche pädagogische Ziel des fremdsprachlichen Unterrichtes überhaupt und so auch insonderheit, als das des lateinischen Unterrichtes betrachtet werden. Der in den Lehrplänen gebrauchte Ausdruck »sprachlich-logische Schulung« trifft hierauf allerdings nicht völlig zu, da er nur auf die Ausbildung der sprachlichen Formen des Denkens, nicht auch zugleich auf die Durcharbeitung der inhaltlichen Seite des letzteren geht. Inwiefern nun dem Lateinischen mit Rücksicht auf jenes Ziel eine besondere Aufgabe zufällt, mag einstweilen noch unerörtert bleiben. Der Umstand übrigens, daß nur diesem, nicht aber auch dem Griechischen ein formales Bildungsziel zugeteilt ist, erklärt sich aus dem Streben nach möglichster Zeitersparnis. —

Durch das Ziel wird aber die Methode bestimmt. Mit Recht legen die Lehrpläne Gewicht auf eine verbesserte Methode, weniger zwar deshalb, um den durch Beschränkung der Stundenzahl herbeigeführten Ausfall an Zeit einzubringen, als um den Unterricht pädagogisch fruchtbarer zu machen. Für die Pädagogik kommt es überhaupt nicht so sehr auf das »Was« und »Wie viel«, als auf das »Wie« an, denn hier ist nicht das Lehren und Einüben an sich der letzte Zweck des Unterrichtes, sondern der geistige Gewinn, den der Zögling hieraus davonträgt. Besonders um dieses letzteren willen also ist eine verbesserte d. h. rationelle, den Gesetzen der geistigen Entwicklung angepaßte Methode erforderlich. Als solche nennen die Lehrpläne die »induktive«, die namentlich auf den unteren Stufen gehandhabt werden soll, eine Methode, derzufolge dem Schüler zunächst der Satz, dann erst die Regel, die hierin zur Geltung kommt, aufgezeigt wird. Und dies Verfahren entspricht in der That den Gesetzen der Psychologie, denn in der Seele des Kindes führt der Weg stets vom Konkreten zum Abstrakten. Die ältere Lehrweise, welche erst die Regel, dann zur Anwendung derselben den Satz darzubieten pflegte, kehrte die Sache um und verschuldete dadurch z. T. die vielfachen Mißerfolge des Unterrichtes, welche mit jedem unrationellen Verfahren verbunden sind.

Durch dies Verfahren ist jedoch nur erst für die praktische Erlernung der fremden Sprache gesorgt, keineswegs aber schon die Forderung erfüllt, daß der Unterricht in derselben der logischen Bildung zu dienen hat. Ohnehin wird niemand bestreiten wollen, daß das Lateinische nicht um seiner selbst, sondern um des dadurch herbeizuführenden formalen Gewinnes willen betrieben wird. Auch die Lehrpläne stellen an einer anderen Stelle als letztes Ziel eine durch die Beschäftigung mit dieser Sprache zu bewerkstelligende »geistige Zucht« hin. Warum soll man also dieses Ziel nicht von vornherein in Rücksicht ziehen und die Behandlung des Gegenstandes systematisch auf Erreichung desselben anlegen? Es werden somit noch anderweitige methodische Maßnahmen geboten sein, welche sich daraus ergeben, daß die Sprache, nachdem sie auf die dargelegte Weise angeeignet ist, sodann auch für den Zweck der logischen Schulung verwertet werden soll. Diese Maßnahmen mögen vielleicht je nach der Art der einzuübenden Regel zu wechseln haben; im allgemeinen jedoch werden folgende Gesichtspunkte für die Behandlung maßgeblich sein: zuvörderst muß der Unterricht nicht bloß auf die rein äußerliche Einprägung der sprachlichen Erscheinungen, z. B. daß *ut consecutivum* den Konjunktiv regiert, sondern auf den Nachweis des logischen Grundes der einen oder andern Konstruktion gerichtet sein, wozu gerade wiederum die lateinische Sprache vorzugsweise geeignet ist. In den neueren Bearbeitungen der Grammatik hat sich übrigens schon von selber das Bestreben geltend gemacht, dieser Forderung Rechnung zu tragen.

Es leuchtet ein, daß für diesen Zweck nur diejenigen Regeln der lateinischen Sprache inbetracht kommen, welche allgemeinsprachliche Gesetze enthalten, daß dagegen die vielen Besonderheiten der Konstruktion und des Ausdrucks, auf deren Einübung bisher im Unterricht der Hauptnachdruck gelegt wurde, sofern es sich eben um die logische Schulung handelt, absolut wertlos sind.

Deshalb verdient es nur Zustimmung, wenn die Lehrpläne vorschreiben, daß die Auswahl des zu Lernenden sich überall auf das Regelmäßige zu beschränken habe, und es steht zu hoffen, daß mit der praktischen Durchführung dieser Vorschrift auch wirklich Ernst gemacht wird. Am zweckentsprechendsten würde es im Sinne der sprachlich-logischen Schulung sein, wenn die grammatischen Übungen sich durchweg an die Lektüre angeschlossen, weil die Sätze, an denen die Regeln gelernt werden sollen, hier stets einen wertvollen Inhalt aufweisen, der gerade im Zusammenhange des Schriftstellers an Deutlichkeit gewinnt. Die systematische grammatische Unterweisung, welche nur abgerissene Sätze zu Grunde legt, läßt meist den Gedankengehalt, sofern von einem solchen überhaupt die Rede sein kann, unberücksichtigt

und trägt deshalb dem logischen Zweck des Unterrichts zu wenig Rechnung. Man hat zwar einem derartigen an die Lektüre angelehnten, durchweg induktiven Betriebe entgegengehalten, daß dadurch der Gang der ersteren fortwährend unterbrochen und damit die Vertiefung in den Inhalt gestört würde. Diesem Übelstande läßt sich aber dadurch vorbeugen, daß der grammatische Unterricht seine Beispiele zwar der Lektüre entnimmt, gleichwohl aber in besonders hierfür angesetzten Lehrstunden zur Behandlung bringt.

Ferner aber ist bei Behandlung der grammatischen Regeln darauf Bedacht zu nehmen, daß, soviel sich hierzu Gelegenheit ergibt, unter den sinnverwandten Konstruktionen gewechselt, und zugleich der Unterschied in der Bedeutung derselben aufgezeigt wird, da erst hierdurch der Gedanke in seiner Selbständigkeit der zufälligen sprachlichen Form gegenüber deutlich hervortritt; dazu gehört dann auch, daß zu der lateinischen Konstruktion regelmäßig die entsprechende deutsche herangezogen und ihre Übereinstimmung oder Abweichung gegenüber der ersteren nachgewiesen wird. Denn es darf nicht vergessen werden, daß in letzter Linie die eigene Sprache es ist, deren bewußte Auffassung erzielt werden soll, und daß die Übungen, welche an den lateinischen Sätzen vorgenommen werden, nur als Mittel hierzu dienen. Die seither übliche Unterrichtsweise betrachtet umgekehrt die Aneignung des fremdsprachlichen Gebrauchs als Hauptzweck. Hierdurch wird aber keineswegs eine Umbildung des Sprachbewußtseins bewirkt, sondern höchstens ein zweites Sprachbewußtsein erzeugt, das keinerlei Verschmelzung mit dem schon vorhandenen eingeht und somit auch zu dessen Umformung nichts beizutragen vermag.

Wir hatten vorhin geäußert, daß es sich des eigentümlichen Bildungszieles wegen, welches der lateinische Unterricht verfolgt, empfehle, durchgängig die induktive, an das gelegentliche Vorkommen der sprachlichen Erscheinungen in der Lektüre anknüpfende Methode zu Grunde zu legen. Allein die lateinische Grammatik muß auch systematisch gelehrt werden, um die erstere zu ergänzen und zu unterstützen. Und zwar ist die Vorbereitung auf das Verständnis der Lektüre der bei diesem Verfahren maßgebliche Gesichtspunkt. Wir kommen hiermit zu dem zweiten Ziel, welches nach den Lehrplänen dem lateinischen Unterricht — und dasselbe gilt sodann auch von dem griechischen, welcher sich auf die Vorbereitung der Lektüre zu beschränken hat — gesteckt ist. Die Lektüre würde zu häufig durch grammatische Belehrungen unterbrochen werden müssen, wenn alle Regeln aus derselben abgeleitet werden sollten. Zur Unterstützung des induktiven Verfahrens wird also auch das systematische zu verwenden sein, indem zu dem einzelnen in der Lektüre auftretenden syn-

taktischen Gebrauch verwandte Fälle herangezogen werden. Keineswegs ist deshalb aber schon ein Betrieb der Grammatik erforderlich, welcher sich vollständig von dem Gange der Lektüre entfernt und die Einübung des ganzen Aufbaues der Grammatik als Selbstzweck betrachtet, wohl gar in der Weise, daß diese letztere Paragraph für Paragraph wörtlich gelernt werden müßte. Dies galt in der That bisher ganz allgemein als Aufgabe des grammatischen Unterrichts. Namentlich brauchen nicht — hiernach muß sich auch die Art und das Mafß der zur Bewältigung der Grammatik angestellten schriftlichen Übungen bestimmen — die einzelnen syntaktischen Kategorieen der fremden Sprache dem Bewußtsein der Schüler so fest eingepreßt zu werden, daß sie sich jederzeit behufs ihrer Anwendung reproduzieren lassen. Es ist etwas Anderes, ob ich in einem in der Lektüre vorkommenden lateinischen Satz eine sprachliche Regel erkennen und ihn auf Grund derselben richtig auffassen, oder ob ich die Regel so weit beherrschen soll, um danach einen deutschen Satz sofort umformen zu können. Die Lehrpläne betonen, daß die grammatischen Übungen neben dem sprachlich-logischen nur noch den Zweck der Vorbereitung des Verständnisses der Schriftsteller im Auge behalten sollen; hierin liegt gerade die geplante Entlastung der Jugend gegenüber den bisherigen Zielen des lateinischen Unterrichts, welche zugleich auf Erlangung stilistischer Fertigkeit gerichtet waren. Ja, diese letztere Zielleistung trat so sehr in den Vordergrund, daß sie trotz aller vor einseitiger Beurteilung warnenden Verfügungen zumeist noch immer den hauptsächlichsten Mafßstab für die Beurteilung der Reife der Schüler bildeten. Aus dieser herrschenden Stellung werden die Stilübungen nach den Bestimmungen der Lehrpläne zurückgedrängt werden und in das dienende Verhältnis der Sicherung und Unterstützung des Verständnisses der Lektüre treten müssen. Ganz folgerichtig ist denn auch gefordert, daß sie sich in Zukunft an den gleichzeitig gelesenen Prosaschriftsteller anzulehnen haben. Diese Vorschrift läßt immerhin noch eine bedeutende Freiheit in der Gestaltung der fraglichen Übungen. Die vorhandenen Übungsbücher — das darf nicht übersehen werden — schließen sich wohl dem Inhalte nach an den Text des Schriftstellers an, verfolgen aber im übrigen selbständige, auf systematische Verarbeitung der Grammatik gehende Ziele. Hiernach ist der Gang in der Anordnung des einzuübenden grammatischen Lehrstoffes geregelt, und es läßt sich nicht leugnen, daß sich derselbe sowohl was die Reihenfolge als auch was die Schwierigkeit dieser Übungen betrifft, wesentlich von dem Zweck einer bloßen Vertiefung und Sicherung des Schriftstellerverständnisses entfernt, da dieser Zweck nur bedingt, daß die in der Lektüre vorkommenden sprachlichen Erscheinungen festgehalten und eingeübt werden. Begünstigt wird diese schiefe Auffassung

von dem Werte der stilistischen Übungen durch die Forderung besonderer schriftlicher Leistungen in den beiden Prüfungen in Untersekunda und Oberprima, durch welche der Unterricht allerdings auf besondere Betonung derselben hingewiesen ist. Wir werden auf jene Prüfungen, insbesondere auf die erstere noch zurückzukommen haben und begnügen uns hier mit der Bemerkung, daß der Sprachunterricht durch deren Einrichtung notwendig in eine falsche Richtung gedrängt wird. Jedenfalls müßten sich dieselben, falls sie ihren Zweck erfüllen sollen, auf die eigentlichen Bildungsziele des lateinischen Unterrichts beziehen, welche wir in Übereinstimmung mit den Lehrplänen in dem Verständnisse der Lektüre und in der sprachlich-logischen Schulung erkannt haben.

Die Umbildung des Sprachbewußtseins oder wie wir uns nach Matsgabe der Lehrpläne im Vorstehenden mehrfach ausgedrückt haben, in der sprachlich-logischen Schulung besteht in letzter Linie die pädagogische Aufgabe des lateinischen Lehrfaches. Eine ähnliche Aufgabe wird aber, wie ohne weiteres anzunehmen ist, überhaupt den sprachlichen Disziplinen zuzuweisen sein. Und zwar müssen sie sich, damit nicht in den verschiedenen Fächern dieselbe Arbeit verrichtet und hierdurch ein Zeitverlust herbeigeführt werde, einander dahin zu ergänzen suchen, daß in allen insgesamt möglichst das ganze Sprachbewußtsein durchgearbeitet wird. Dies geschieht insofern als den alten Sprachen mehr die Pflege des pathetischen Elements der Rede, wozu sie sich schon ihrem Charakter nach vorzugsweise eignen, den neueren hingegen die Pflege der Ausdrucksweise des gewöhnlichen Lebens zufällt. Es wäre somit nicht richtig, wenn man im neusprachlichen Unterrichte etwa heroisch-erhabene Stoffe, worin z. B. die Franzosen zeitweise die Alten nachgeahmt haben, zur Behandlung bringen wollte. Die Lehrpläne lassen die pädagogische Aufgabe der neueren Sprachen nicht hervortreten, sondern beschränken sich auf die Aufstellung praktischer Forderungen. Was diese betrifft, so können wir ihnen allerdings darin zustimmen, daß mehr der praktische Gebrauch der Sprache, als die theoretisch-grammatische Darlegung ihres Baues zur Geltung kommen soll. Die Analyse der syntaktischen Formen, welche sich im Grunde in allen Sprachen wiederholen, findet schon hinreichend im altsprachlichen, insonderheit im lateinischen Unterricht statt. Zur Umgestaltung des Sprachbewußtseins trägt aber auch schon die praktische Verwendung der Fremdsprachen bei, da hierbei fort und fort entweder der fremde Gedanke in deutsche, oder umgekehrt der ursprünglich deutsch gefasste Gedanke in andere, durch den Bau der fremden Sprache bedingte Formen gekleidet und so der geistige Prozeß vollzogen wird, auf dem das Wesen der Umbildung des Bewußtseins beruht. Im übrigen können wir uns bei der Besprechung von Zweck und Methode des anderweitigen fremdsprachlichen

Unterrichts kurz fassen, da viele der zum lateinischen Lehrfache vorgebrachten Bemerkungen sich hier nur zu wiederholen hätten.

Eine besondere Stellung nimmt unter den sprachlichen Fächern mit Rücksicht auf die Bildungsziele derselben das Deutsche ein. Während nämlich den fremden Sprachen die Aufgabe der Umformung des Sprachbewußtseins zugeteilt werden mußte, ist es Sache des deutsch-sprachlichen Unterrichts, auf die Erzeugung eines unmittelbaren Sprachbewußtseins hinzuwirken, soweit dieses nämlich nicht schon durch die außer der Schule liegenden Einflüsse geschaffen ist. An der Lösung der ersteren Aufgabe würden die deutschen Lehrstunden nur insofern teilnehmen, als sie sich mit einer grammatischen Behandlung der Sprache zu befassen haben. Soll aber, wie oben angenommen wurde, der grammatische Unterricht in den fremden Sprachen systematisch auf die Eigentümlichkeiten der deutschen Rücksicht nehmen, so brauchen — abgesehen von der Einübung der Formenlehre — für die grammatische Unterweisung in der letzteren keine besonderen Stunden angesetzt zu werden. Die deutsche Sprache bildet somit kein besonderes Unterrichtsfach, sondern wird Unterrichtsprinzip. Ein unmittelbares Sprachbewußtsein, d. h. eine auf keiner weiteren Überlegung beruhende unmittelbare Vertrautheit mit dem sprachlichen Ausdruck kann nur durch den praktischen Gebrauch der Sprache gewonnen werden. Mit vollem Rechte betonen die Lehrpläne denn auch die systematische Schulung in demselben, legen aber, wie es scheint, ein einseitiges Gewicht auf schriftliche Übungen, die, nach deren Anweisung, in der Klasse über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde, sowie den Naturwissenschaften anzustellen und von Quarta bis Prima fortzuführen sind. Wie soll aber schon der Quartaner und Tertianer imstande sein, aus dem Stegreife und zwar bei der Kürze der gebotenen Zeit möglichst sofort in der Reinschrift Aufgaben aus diesen Gebieten zu bearbeiten, ohne sich die mannigfachen Mängel im Ausdruck und in der Satzverbindung zu schulden kommen zu lassen und sich so von vornherein den Stil zu verderben? Die schriftliche Darstellung ist das äußere Zeichen für den gesprochenen Ausdruck, und so muß schon längere Zeit eine systematische Pflege des letzteren vorangegangen sein, bevor man, ohne die naturgemäße sprachliche Bildung des Schülers zu beeinträchtigen, zur schriftmäßigen Fixierung desselben fortschreiten kann. Die jungen Leute zu einem zusammenhängenden Sprechen zu veranlassen ist ja auch der Zweck dieser Übungen, nicht aber sie zu einer über ihre Kräfte hinausgehenden schriftstellerischen Produktivität anzuleiten. Es scheint uns aber in der Bevorzugung der schriftlichen Übungen ein Mangel zu Tage zu treten, der sich auch sonst in unserm heutigen Lehrsystem bemerklich macht, nämlich das Bestreben, möglichst bald zu äußerlich aufweisbaren

Ergebnissen zu kommen. So ist z. B. der ganze Unterricht des eben in die Schule eintretenden Kindes darauf angelegt, ihm die mechanische Fertigkeit des Lesens und Schreibens beizubringen, während es vielmehr geboten wäre, vor allem auf Erweiterung und Durchbildung des kindlichen Vorstellungskreises bedacht zu nehmen und so den Grund zu dem Innenleben zu legen, an dessen Ausbau der ganze weitere Unterricht, soweit er eben nicht rein praktische Ziele verfolgt, zu arbeiten hat. Wir werden auf diesen Punkt in anderem Zusammenhange noch näher einzugehen haben. Hier muß es genügen, auf die Notwendigkeit einer vielseitigen Pflege des mündlichen Ausdrucks hinzuweisen, und die Berechtigung dieser Forderung wird um so deutlicher hervortreten, wenn wir uns die pädagogische Bedeutung, welche der Sprache überhaupt innewohnt, vergegenwärtigen. Dieselbe erhellt aus der Verwendung, welche sie in den ersten Anfängen der geistigen Entwicklung während des frühesten Kindesalters findet. Das Kind nimmt schon, bevor es mit den Sprachlauten vertraut ist, mancherlei Eindrücke in sich auf; diese gestalten sich zu Vorstellungen aus, welche ihrerseits je nach der Verwandtschaft vereinzelte Assoziationen mit einander eingehen. Im ganzen herrscht jedoch auf dem Gebiete des geistigen Lebens ein unklares Gewoge, bis die sprachlichen Bezeichnungen hinzutreten, welche es ermöglichen, die einzelnen Vorstellungen festzuhalten und dauernde Beziehungen unter ihnen zu stiften. Die Sprache bietet also das Mittel zu der Beherrschung unseres Vorstellungsmaterials; dies ist die Bedeutung derselben in pädagogischer Hinsicht. Der weitere, praktische Wert, welcher ihr zukommt, sofern sie dem Zweck der Mitteilung dient, muß für uns aufser betracht bleiben.

Soll aber die Sprache in ersterem Sinne zur Geltung gelangen, so ist leicht einzusehen, daß die Schulung im Gebrauch derselben nicht bloß auf Erlangung einer äußern, technischen Fertigkeit, sondern stets zugleich auf Bewältigung eines gewissen geistigen Inhaltes gerichtet sein muß. Und da dieser Inhalt ein mannigfaltiger sein kann, so müssen die sprachlichen Übungen ebenso mannigfaltig und vielseitig sein. Wir heben diese Forderung mit besonderem Nachdruck hervor, weil dieselbe, so oft sie auch schon aufgestellt sein mag, in der Unterrichtspraxis noch immer verhältnismäßig wenig berücksichtigt, und demgemäß ein zusammenhängender Vortrag auf den verschiedenen Wissensgebieten nicht ausgiebig genug gepflegt wird. Hierbei ist daran festzuhalten, daß, wie wir schon oben bemerkten, die mündlichen Übungen wichtiger und deshalb in umfangreicherem Maße zu betreiben sind, als die schriftlichen, weil sie für diese grundlegende Bedeutung haben. Dem Endergebnis nach freilich muß auch in der schriftlichen Darstellung eine gewisse Gewandtheit erzielt werden. Im ganzen enthält das Deutsche von allen Lehrfächern

unbedingt den größten Bildungswert, und es verdient nur volle Billigung, wenn die Lehrpläne diesem Fache ein entscheidendes Gewicht für die Beurteilung der Reife in der Abgangsprüfung beilegen, hauptsächlich deshalb, weil der Erfolg in demselben erkennen läßt, ob und wieweit ein Schüler seinen Gedankenvorrat zu bewältigen und zu verarbeiten gelernt hat.

Unter den formalbildenden Fächern tritt im Lehrplan dem sprachlichen Unterricht der mathematische zur Seite. Die Mathematik als Wissenschaft hat verhältnismäßig sehr früh hervorragende Vertreter gefunden und wegen der Strenge ihrer Methode von jeher große Wertschätzung erfahren. So erklärt es sich, daß dieser Disziplin auch auf dem Gebiete der Jugendbildung, die allerdings lange den Charakter rein gelehrt-wissenschaftlicher Unterweisung getragen hat, vielfach ohne weiteres eine hervorragende Stellung eingeräumt worden ist. Auch von seiten der neuen Lehrpläne geschieht dies, indem dieselben der Mathematik die Fähigkeit zuweisen, den Ausfall wenigstens einer der fremdsprachlichen Disziplinen unbedingt auszugleichen. Damit scheint sie ihrem Bildungswerte nach diesen letzteren gleichgeachtet zu werden. Und doch vermag sie bei der Verschiedenheit der mathematischen und sprachlichen Funktionen zu dem Ergebnis des Sprachunterrichts, das wir hauptsächlich in der Umbildung des Sprachbewußtseins erkannt haben, nichts beizutragen. Dafür pflegt man ihr aber die Bedeutung zuzuweisen, sie übe eine Zucht des Geistes aus, wie diese durch kein anderes Bildungsmittel zu ersetzen sei. Gewiß, die Mathematik hat klare Denkformen, und der, welcher sie lehrt, sieht seine Schüler augenfällig an Klarheit und Schärfe des Denkens zunehmen. Jedoch gilt dies immer nur für das eine Gebiet der mathematischen Erkenntnis. Für die übrigen Gebiete wissenschaftlicher Forschung — das naturwissenschaftliche, auf welchem eben die mathematische Methode sich geltend macht, ist einzig und allein auszunehmen — gewährt sie nicht die mindeste Förderung, da hier ganz andere, durch die Verschiedenartigkeit des Gegenstandes bedingte Denkopoperationen zur Anwendung kommen. Oder vermag etwa der mathematisch Gebildete besser ein Gedicht zu verstehen, eine juristische Streitfrage zu entscheiden, ein philosophisches oder allgemein wissenschaftliches Problem zu lösen, als der in jenem Fache Unbewanderte, sofern er sonst nur wohlunterrichtet ist? Mit der Frage, welcher Bildungswert dem mathematischen Unterricht innewohnt, beschäftigt sich neuerdings ein Aufsatz »Die neuen preussischen Lehrpläne« in den Grenzboten (IV, 1891, S. 504—5). Wir stimmen dem Ergebnisse desselben durchaus zu, wonach durch jenen Lehrgegenstand — abgesehen von dem Erfolge, an dem alle Unterrichtsfächer mitzuwirken haben, dem einer Erziehung zu geistiger Arbeit überhaupt — lediglich die Fähigkeit erzielt wird, Größenverhältnisse aufzufassen und zu ver-

arbeiten, und derselbe soweit im wesentlichen ein Hilfstach der Naturwissenschaften ist. Der pädagogische Ertrag des Lehrgegenstandes wird also in der Bewältigung der quantitativen Verhältnisse auf diesem Gebiete bestehen. Dabei kann es jedoch nicht so sehr darum zu thun sein, das gesamte Material zur erschöpfenden Behandlung zu bringen, als vielmehr einen spekulativen Sinn zu wecken und zu pflegen, der auf Bearbeitung der hierher gehörigen Probleme und Aufgaben gerichtet ist. Um dies Ziel zu erreichen, erscheint es aber keineswegs erforderlich, den umfangreichen Lehrstoff einzuprägen, der sich in unsern mathematischen Schulbüchern zu einem System vereinigt findet; es lassen sich vielmehr, wie schon von mehrfacher Seite gezeigt ist, eine große Zahl von Sätzen und sogar ganze Abschnitte aus demselben streichen, und auch die Lehrpläne fordern mit Rücksicht auf die Schwierigkeiten, welche der mathematische Unterricht vielen, auch im übrigen gut beanlagten Schülern zu bereiten pflegt, möglichsie Sichtung des Stoffes unter Ausscheidung alles nicht unbedingt Notwendigen. Hierzu wird man sich um so bereitwilliger verstehen, je mehr die Meinung von der allgemein bildenden Kraft der Mathematik schwindet, und die Erkenntnis sich Bahn bricht, daß sie vielmehr ein durchaus einseitiges Bildungsmittel ist. Keinesfalls bietet sie einen Maßstab für die Beurteilung der Gesamtreife eines Schülers, wie dies von vielen Fachlehrern irrthümlicher Weise noch immer behauptet wird. Eine allgemeine geistige Zucht vermag sie, wie schon oben bemerkt wurde, nur in dem Sinne einer Schulung zu geistiger Arbeit überhaupt zu geben; dies ist aber ebensogut das Ziel jedes andern Lehrfaches, und alle Unterrichtsdisziplinen arbeiten zusammen auf die Erreichung desselben hin.

Wir haben uns bisher mit den formalbildenden Lehrfächern beschäftigt. Formalbildend sind dieselben insofern, als sie dazu beitragen, die in der ursprünglichen Natur des Geistes begründeten Formen auszugestalten. Näher betrachtet, sind die Formen, welche der Unterricht heraus- oder, wie man gewöhnlich sagt, auszubilden hat, entweder sprachlich-qualitativer oder mathematisch-quantitativer Art. Nach sprachlichen und mathematischen Kategorien unseren Denk- oder Vorstellungsinhalt erfassen und verarbeiten zu lernen, ist also die Aufgabe der formalen Bildung.

Es handelt sich hierbei somit um die Bewältigung eines geistigen Inhalts. Wo aber kommt dieser Inhalt her, der doch — neben dem oben betrachteten formalen — einen besonderen Faktor, ja die eigentliche Grundlage des geistigen Lebens ausmacht? Wie kommt dieses letztere selber zu stande, auf dessen Ausbau in letzter Hinsicht sowohl die formale wie die inhaltliche Seite der Bildung abzielt? Dies ist eine Frage, mit deren Lösung die Jugendbildung sich zu befassen hat, wenn sie nicht oberflächlich und unsystematisch

bleiben will. Die Antwort erteilt die Psychologie, indem sie zeigt, wie in das anfänglich noch leere Bewußtsein zuerst zusammenhanglose Vorstellungen eingehen, die sich dann allmählich in mannigfacher Weise assoziieren, bis sie sich endlich nach und nach zu einem wohlgeordneten, in seinen Teilen innig verbundenen Vorstellungs- oder Gedankenkreise zusammenschließen. Dieser letztere ist ein Ergebnis, an dessen Zustandekommen der Unterricht mitzuwirken hat, und es läßt sich von vornherein annehmen, daß ein wesentlicher Anteil an dieser Aufgabe dem Sachunterrichte zufällt, der dem Geiste des Züglings einen reichen Vorstellungsinhalt — soweit dieser nicht durch außerhalb der Schule liegende Bildungsfaktoren erworben wird — planmäßig zuführen muß, dessen Verarbeitung sodann durch die formalbildenden Fächer erfolgt. In letzter Linie bezeichnet somit, wie sich uns im Laufe unserer Darlegungen noch näher ergeben wird, die Ausgestaltung des Gedankenkreises den eigentlichen Zielpunkt des gesamten Unterrichts.

Wir treten hiermit an die Erörterung des Bildungszieles heran, welches die den Sachunterricht umfassenden Disziplinen zu verfolgen haben. Die bisherige Praxis liefs dasselbe gar zu sehr aus dem Auge und ging lediglich darauf aus, dem Schüler einen Schatz von nützlichen und schönen oder auch nur rein gelehrten Kenntnissen mit auf den Lebensweg zu geben, deren Besitz ihm zwar teils eine Grundlage seiner materiellen Existenz, teils einen Schmuck seiner Persönlichkeit zu gewähren vermag, die aber zu äüßerlich in der Peripherie des geistigen Lebens haften bleiben, um einen Einfluß auf die Ausgestaltung seiner innersten Natur ausüben zu können. Diese war vielmehr der Wirksamkeit durchaus dem Zufall ausgesetzter Bildungsfaktoren unterworfen. Und doch wird die Jugendbildung nicht darauf verzichten dürfen, bis zu dem innern Kern des Menschen bestimmend vorzudringen. Als Mittel zur Erreichung dieses Zieles bietet sich ihr der Ausbau des Vorstellungslbens dar, eine Aufgabe, welche Sache des Unterrichts ist, während die Entfaltung und Leitung des Willens, der andern Seite der menschlichen Natur, einem besonders zu handhabenden Zweige der Pädagogik, nämlich der Zucht mit ihren Mitteln und Veranstaltungen überlassen bleiben muß. Wir beschäftigen uns hier nur mit dem ersteren und werden demzufolge im Nachstehenden die einzelnen sachlichen Unterrichtsfächer durchzugehen haben, um darzulegen, welchen Beitrag sie zur Bereicherung und Ausgestaltung des jugendlichen Vorstellungskreises herzugeben vermögen. Zugleich sollen sich kurze Bemerkungen darüber anreihen, wieweit die Lehrpläne diesem Gesichtspunkte Rechnung tragen. Bei der Aufführung der Lehrfächer wird die gewohnte Unterscheidung zwischen dem humanistischen und naturwissenschaftlichen Gebiete G urzunde zu legen sein.

Wir beginnen mit den humanistischen Fächern. Dieselben haben, trotzdem eine realistische, den Erwerb von nützlichen, unmittelbar für das Leben brauchbaren Kenntnissen betonende Strömung sich mit aller Macht zur Geltung zu bringen sucht, in den neuen Lehrplänen den entschiedenem Vorrang behauptet und werden ihn immer behaupten, so lange nicht die Jugendbildung ihren eigentlichen Zweck, welcher auf die Entfaltung der Kräfte und Fähigkeiten der menschlichen Natur gerichtet ist, aus dem Auge verliert. Auf dem ganzen Gebiete nun kommt es, wie schon hier hervorgehoben werden mag, nicht blofs auf eine sorgfältige Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes, sondern auch auf eine wohl erwogene Methode der Behandlung an. Denn soll eine humanistische Bildung erzielt werden, so ist darauf Bedacht zu nehmen, dafs der in dem Stoffe liegende Bildungsgehalt auch wirklich gehoben wird und in das kindliche Geistesleben Eingang findet.

Dies gilt ganz besonders schon in betreff desjenigen Unterrichtszweiges, dem unter den hierher gehörigen Fächern im Lehrplan der weitaus grösste Raum zufällt, der gesamten Lektüre (einschliesslich der deutschen). Bei Behandlung derselben ist es mit einem blofsen »Durchinterpretieren«, zumal wenn hierbei, wie es früher allgemein der Fall war, nur die Sicherheit des Verständnisses der sprachlichen Form vermittelt werden soll, nicht gethan. Man pflegt jetzt, das ist wohl die Regel, auf den Inhalt des Gelesenen einzugehen; aber es genügt noch nicht, dafs der Zusammenhang im allgemeinen festgehalten wird. Eine Behandlung der Lektüre, welche etwa darauf ginge, den gesamten Inhalt dauernd dem Gedächtnisse der Schüler einzuprägen, würde sich ohnehin erheblich von dem ihr gesteckten Ziel entfernen. Und doch soll nicht blofs ein formaler, in der Umsetzung unserer Gedanken bestehender Gewinn, von dem wir oben gehandelt haben, sondern auch ein inhaltlicher Ertrag zu Tage gefördert werden. Dieser liegt vor allem, — namentlich bei Behandlung historischer Werke, welche im allgemeinen das Übergewicht haben — in dem durch die Lektüre vermittelten Verkehr mit den bedeutenden hier vorgeführten Persönlichkeiten, nicht am wenigsten auch mit der Persönlichkeit des Schriftstellers selbst. Diese dem Schüler näher zu bringen, wird daher die Aufgabe der Behandlung sein, und es müssen zu dem Zwecke die charakteristischen Züge, die Thaten und Gedanken derselben, ebenso die Kulturverhältnisse, in denen sie gestanden haben, kurz alles, was dazu dienen kann, ein anschauliches Bild von ihnen zu geben, zusammengetragen werden, so dafs der Schüler gewissermassen mit ihnen zu leben und zu handeln glaubt. Denn die Auffassung der Äußerungen eines fremden Geisteslebens soll ihm einen Zuwachs und eine Befruchtung seiner eigenen Innerlichkeit bieten; dies kann aber nur

geschehen, wenn ihm die fremde Persönlichkeit so nahe gerückt wird, daß er sich gewissermaßen an ihre Stelle zu versetzen vermag. Ein Betrieb der Lektüre, welcher nicht alles anbietet, um dies zu leisten, würde nicht etwa bloß weniger gründlich und erfolgreich sein, sondern überhaupt sein pädagogisches Ziel verfehlen. Freilich ist die auf diese Weise erarbeitete Frucht des Unterrichts nicht positiv aufweisbar, sondern rein ideeller und moralischer Natur. Gerade aber Ergebnisse dieser Art — die »Imponderabilien« der Jugendbildung — werden gewöhnlich allzu sehr aus den Augen gelassen.

Soll der humanistische Bildungszweck vollständig erreicht werden, so wird die Lektüre so zu gestalten sein, daß sie den Schüler auf möglichst vielen Gebieten des geistigen Lebens, der geistigen Bethätigung herumführt. Hierzu müssen natürlich dann auch andere sachliche Lehrfächer ihren Beitrag liefern. Oben hatten wir nun zunächst die Lektüre historischer Werke berücksichtigt. Der pädagogische Ertrag derselben wird vorzugsweise in der Vortüfung von männlich-heroischen Tugenden, von Charaktereigenschaften des Feldherrn, des Staatsmannes, überhaupt von Seiten der menschlichen Natur bestehen, die auf das Leben und Wirken in großartigen Verhältnissen hinweisen. Zur Ergänzung würden dann Stoffe zu behandeln sein, welche Züge zum Ausdruck bringen, die im friedlichen Schaffen des alltäglichen Lebens und Treibens zur Geltung kommen; z. B. Stoffe idyllischer Art, wie sie etwa in Ovids Philemon und Baucis, in Goethes Hermann und Dorothea, den betreffenden Versen von Schillers Glocke, endlich in Feuilletts *Le Village* u. a. m. vorliegen. Wieder andere hätten sich auf die Bethätigung rein menschlicher Gesinnung, wie Wohlthätigkeit, Redlichkeit, Dankbarkeit u. s. w. zu beziehen. Hierfür werden viele kleinere deutsche Erzählungen und Gedichte, die besonders reich an humanistischen Bildungselementen sind, geeignetes Material darbieten. Daß außerdem gerade bei Behandlung der Lektüre darauf bedacht zu nehmen ist, durch Aufzeigung der sich hierin ausprägenden ästhetischen Verhältnisse den Unterricht auch in dieser Richtung fruchtbar zu machen, kann hier nur kurz angedeutet werden. So müßten auf den verschiedenen Stufen, je nach den Bildungsbedürfnissen derselben, Stoffe zur Behandlung kommen, welche einander dahin ergänzen, daß der jugendliche Gedankenkreis in seinen mannigfachen Teilen seine Nahrung erhält. Der letzte Zweck eines hiernach gestalteten Unterrichts würde sein, den Zögling allmählich mehr und mehr auf den Standpunkt einer allseitigen harmonischen Geistesbildung zu erheben, so daß von ihm jenes »*nilhil humani a me alienum puto*« gelten kann.

Eine besondere Aufgabe der humanistischen Lehrfächer — und hieran haben auch der Geschichts- und Religionsunterricht,

auf den wir sogleich zu sprechen kommen, wesentlich mitzuwirken — läuft darauf hinaus, den Grund zu der sittlichen Bildung der Jugend zu legen. Die Lehrpläne weisen an mehreren Stellen auf dies Ziel hin und betonen, daß »der jugendliche Geist mit idealem sittlichem Gehalt erfüllt und sein Interesse dafür angeregt werde.« Darin daß gefordert wird, der Unterricht solle auf die sittliche Förderung der Schüler hinarbeiten, beruht ein grundsätzlicher Fortschritt gegenüber der älteren Lehrpraxis, welche ihre Aufgabe ausschliesslich in der Übermittlung einer wissenschaftlichen Bildung zu erblicken gewohnt war. Sittliche Bildungselemente nun bieten die humanistischen Lehrfächer in reichem Maße dar; es wird nur darauf ankommen, dieselben in fruchtbarer Weise zu verwerten. Zu diesem Behufe werden überall die Thaten und Gesinnungsaussprüche der im Unterricht vorgeführten Menschen auf ihren sittlichen Wert hin zu prüfen sein, um den Schüler zur Nachahmung des Guten und Edlen, zur Vermeidung des Schlechten zu reizen. So kann in der That dem Willen des Zöglings, wie es nach den Lehrplänen Sache des Unterrichts ist, eine bestimmte Richtung auf sittliche Ziele verliehen werden. Die Bildung des Willens und des hierauf beruhenden Charakters ist allerdings mehr das Ergebnis der Einwirkungen des Lebens als derjenigen der Schule. Hier kann es sich hauptsächlich nur darum handeln, die Entwicklung desselben vorzubereiten. Für diesen Zweck ist es schon von großer Wichtigkeit, daß den Zöglingen geistige Interessen eingepflanzt werden, deren Bethätigung der Entfaltung des Willens die Grundlage und Richtung zu geben vermag.*) Kaum ein anderes Fach aber ist — neben der Geschichte — hierfür so geeignet als das Deutsche, und gerade im Sinne des erziehlichen Erfolges der Schule ist es mit Genugthuung zu begrüßen, daß

*) Unter dem Gesichtspunkt der Charakterbildung verdienen die sachlichen Lehrfächer eine wesentlich erhöhte Würdigung gegenüber den seither in einseitiger Weise bevorzugten formalistischen Disziplinen. Ein Wille kann sich nur an Stoffen entwickeln, welchen unmittelbar das jugendliche Interesse entgegenkommt. Grammatik und Mathematik, die beiden Gegenstände, denen der herkömmliche Lehrplan eine geradezu »fundamentale« Bedeutung für die Jugendbildung beilegt, vermögen daher um so weniger zur Charakterentfaltung beizutragen, je weniger sie im allgemeinen ein über den Unterricht hinaus wirkendes selbstthätiges Interesse einzulösen im stande sind. Ein Knabe, der aus eigenem Antriebe eine im Unterricht behandelte Geschichtsperiode weiter verfolgt, auf ein in der Lehrstunde betrachtetes Gedicht zurückgreift, einem hier aufgeworfenen Problem oder Gedanken, wozu die humanistischen Unterrichtsfächer so vielfach Gelegenheit bieten, noch ferner nachhängt, hat weit mehr für seine Charakterbildung gewonnen, als wenn er sich pflichtmäßig das aufgegebenes häusliche Pensum in der Grammatik oder Mathematik einprägt, wie denn auch die Musterschüler des heutigen Systems durchaus nicht immer die leitenden Köpfe im späteren Leben sind.

die Lehrpläne einerseits die Zahl der Unterrichtsstunden des Deutschen, und zwar vorzugsweise zu gunsten der Lektüre, im ganzen nicht unbeträchtlich vermehren und andererseits Gewicht darauf legen, daß der Betrieb dieses Faches, insbesondere in den oberen Klassen, planmäßig auf Erzeugung von Interesse und Freude an der Sache angelegt werde. Um so mehr ist es zu beklagen, daß der Gegenstand in den Tertian nach wie vor auf die geringe Zahl von zwei wöchentlichen Lehrstunden beschränkt bleibt, die ohnehin z. T. durch die Vorbereitung und Besprechung der Aufsätze, durch Anfertigung kleinerer Ausarbeitungen und, wenigstens in Untertertia, durch grammatische Übungen in Anspruch genommen werden. Auf dieser Stufe bildet das Deutsche mit seinem reichen Schatze an poetischem und prosaischem Lesestoff, zumal da die Geschichte eine noch nicht überall anziehende Periode zu behandeln hat, im Grunde das einzige Fach, für das der Schüler sich zu erwärmen, und das die oben bezeichneten Früchte für den Erwerb einer allgemein menschlichen Bildung einzutragen vermag. Das Überwiegen des formalistischen Lehrstoffes, der, infolge des Bestrebens bis Untersekunda eine vorläufig abgeschlossene Bildung zu erzielen, für alle drei Sprachen, sowie für die Mathematik noch eine Vermehrung erfahren hat, hinterläßt eine gewisse Leere und Unbefriedigtheit im Bewußtsein der jungen Leute, welche für ihre ganze Entwicklung nachteilige Folgen nach sich ziehen kann. Denn gerade auf den mittleren Stufen haben dieselben eine Krisis durchzumachen, die wegen der Art, wie sie sich im Benehmen der Schüler äußert, als die Zeit der »Flegeljahre« bezeichnet, und deren Verlauf von dem Erfolg des Unterrichts vor und während dieser Periode in hohem Grade beeinflusst wird. Gelingt es nicht, ihr Interesse für die Gegenstände des Unterrichts nachhaltig anzuregen, so wird es später immer schwer sein, das Versäumte nachzuholen. Der Sinn der betreffenden Schüler hat eine andere Richtung genommen, meist auf Bethätigungen, die mit den Zielen der Schule wenig im Einklang stehen. Und dies sind oft gerade die regsamsten und fähigsten, die so in falsche Bahnen gelenkt werden. Vorbeugen läßt sich dem, wie gesagt, am wirksamsten durch Verstärkung derjenigen Unterrichtsfächer, welche die meiste Anziehungskraft auf die Jugend auszuüben imstande sind, vornehmlich des Deutschen. Wiefern auch hinsichtlich des Geschichtsunterrichts eine Änderung zu treffen sein würde, so daß er mehr befähigt wäre zu diesem Ziele mitzuwirken, bleibt weiter unten zu zeigen. Raum für die Vermehrung der deutschen Lehrstunden wäre leicht dadurch zu schaffen, daß in Untertertia das geographische Fach mit dem naturgeschichtlichen vereinigt, und die hierdurch freiwerdende Stunde dem Deutschen zugelegt würde. Erforderlich würde hierfür allerdings die Vertauschung der geographischen Lehraufgabe der Untertertia (politische Erd-

kunde) mit derjenigen der Obertertia (natürliche Erdkunde) sein. Die Wiederholungen und Erweiterungen aus dem naturgeschichtlichen Pensum der Vorklasse, welche der ersten Stufe zufallen, ließen sich, sofern sie sich im Rahmen des für Deutschland in Betracht kommenden Materials halten, unmittelbar an die wiederholende Behandlung der natürlichen Geographie Deutschlands, welche die Lehraufgabe derselben Stufe bilden müßte, anknüpfen, in der Weise, daß hierbei zugleich die lokale Verbreitung der naturgeschichtlichen Objekte berücksichtigt würde. Die Behandlung der natürlichen Geographie dürfte hier anstatt der jetzt durchzunehmenden politischen ohnehin methodisch gerechtfertigter sein, da sich diese auf jener aufbaut, und die politische somit besser der folgenden Klasse zuzuteilen wäre. In dieser brauchte für die Geographie überhaupt keine besondere Lehrstunde angesetzt zu werden, wodurch denn wiederum eine Stunde für das Deutsche frei würde. Die Wiederholung der politischen Geographie Deutschlands, das Pensum der Obertertia, mag direkt mit der Darstellung der neueren deutschen Geschichte in Obertertia und Untersekunda verbunden werden, indem sich der Behandlung der Geschichte der einzelnen Länder und Landschaften die repetitorische Betrachtung ihrer politisch-geographischen Verhältnisse anzuschließen hätte. —

Auch der Geschichtsunterricht schließt, wie schon bemerkt wurde, einen bedeutenden humanistischen Bildungsgehalt ein. Im Grunde ist die gesamte humanistische Bildung historischer Art, wenn wir unter Geschichte die Erkenntnis der Menschenwelt und menschlicher Verhältnisse überhaupt verstehen, mag diese auf praktischem oder theoretischem Wege erlangt werden. Geschichtliche Kenntnisse in diesem Sinne erwirbt schon das Kind durch den Umgang mit den Personen seiner nächsten Umgebung, wodurch es allerlei Eindrücke über die Eigenart und die Gewohnheiten derselben in sich aufnimmt. Auch mit den einfachsten sozialen und ethischen Verhältnissen macht es sich bekannt, indem es das Verhalten jener unter einander und zu ihm selber beobachtet. So hat sich sein Vorstellungskreis, schon bevor es in die Schule eintritt, mit einem mannigfachen Inhalte erfüllt, und es liegt auf der Hand, wie wertvoll der auf diese Weise erworbene geistige Besitz ist, da er die Grundlage ausmacht, auf der sich die ganze spätere Bildung aufbaut. Sache des geschichtlichen Anfangsunterrichts wird es nun sein, den bereits vorhandenen Vorstellungskreis systematisch zu bearbeiten und zu erweitern. Durchaus folgerichtig lassen die Lehrpläne denselben demgemäß auch mit der Heimatskunde einsetzen, welche den Schüler mit den über das Haus und die Familie hinaus liegenden Verhältnissen vertraut zu machen hat. Und zwar kreuzt sich hier der naturgeschichtliche und der geographisch-geschichtliche Unterricht, insofern jenem die realistisch-natürliche, diesem die humanistische

Seite der heimatkundlichen Unterweisung zufällt. Die letztere muß sich aber zugleich auf die Belehrung über alles das erstrecken, was aus dem geistigen Leben seines Volkes in den Vorstellungskreis des Schülers hineinreicht. So wird auch die Darstellung der neuesten deutschen Geschichte, und zwar in der Form, welche sich für das kindliche Alter am natürlichsten ergibt, in der biographischen, Aufnahme in den Unterricht finden müssen. Die Kenntnis derselben gehört eben zu den Vorstellungselementen, welche der Bearbeitung und Aufklärung bedürfen. Unter diesem Gesichtspunkte erscheint also der in den Lehrplänen zur Geltung gebrachte Gedanke, wonach der geschichtliche Vortrag in VI von der Gegenwart auszugehen hat, durchaus gerechtfertigt.*) Sollen auch Lebensbilder aus der früheren deutschen Geschichte herangezogen werden — und dies wird allerdings nur bezüglich derjenigen Gestalten geschehen können, welche wegen der über ihre Zeit hinausgehenden Bedeutung gewissermaßen bis in die Gegenwart hineinragen —, so wird hierbei ausschließlich das persönliche Element zu berücksichtigen sein, wie es in mancherlei historischen Gedichten und kleineren, bemerkenswerte Züge der betreffenden Gestalten vorführenden Anekdoten Ausdruck findet. Stoffe dieser Art lassen sich schon in VI fruchtbar verwerten, und aus ihnen erwächst zugleich dem später eintretenden zusammenhängenden Geschichtsunterricht ein wichtiges Förderungs mittel, indem sie ihm als »frei steigende Vorstellungen« entgegenkommen. Ein systematischer Geschichtsvortrag indessen, welcher etwa die historische Bedeutung der betreffenden Persönlichkeiten darzulegen unternähme, müßte auf dieser Stufe durchaus verfrüht erscheinen. Um hierfür befähigt zu sein, bedarf das jugendliche Alter zuvor einer Schulung, welche durch die Behandlung der antiken Sage und Geschichte hindurchführt, deren Verhältnisse anschaulicher und einfacher sind, als die der neueren Geschichte. Die Betrachtung der Welt Homers ist erfahrungsmäßig am geeignetsten, um der Bewältigung des eigentlichen geschichtlichen Stoffes den Boden zu bereiten.

Wie steht es nun mit der pädagogischen Ausbeute, welche der Geschichtsunterricht liefert? Derselbe ist bei diesem Lehrfache ein besonders reichhaltiger und vielseitiger. Zunächst wird durch den ideellen Verkehr mit den geschichtlichen Persönlichkeiten in dem Schüler die Teilnahme für alles, was den Menschen als solchen betrifft, gepflegt. Er lernt das Große und Gute, das die Menschen zu Tage fördern, bewundern und schät-

*) Dafs der Herausgeber d. Z. diesem Gedanken nicht zustimmen kann, hat er in den »Grenzboten« 1891, 45. Heft dargelegt. Vergl. »Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar«, IV. Heft, S. 97 ff.: Über den rückläufigen Geschichtsunterricht von Dr. G. Lämmerhirt.

zen, das Gemeine und Schlechte verabscheuen, ihr Glück und Unglück nachempfinden. In dieser Beziehung ist der Geschichtsunterricht nur die Fortsetzung und Erweiterung des Verkehrs mit den wirklichen Menschen seiner nächsten Umgebung. Weiter aber erblickt der Schüler die Gestalten, mit denen ihm die Geschichte bekannt macht, nicht allein, sondern als Glieder einer größeren Gemeinschaft, der sie nicht gleichgültig gegenüberstehen, der sie vielmehr sich hinzugeben und Opfer zu bringen bereit sind. So kann der Keim für alle die Tugenden, auf denen Gemeinsinn und Vaterlandsliebe beruhen, in ihm geweckt und großgezogen werden, namentlich wenn die Geschichte, mit der er sich beschäftigt, die seines eigenen Volkes ist. Endlich wird, indem er sich gewöhnt, den geschichtlichen Stoff nach umfassenden Gesichtspunkten und Ideen zu gruppieren, die geschichtlichen Thatsachen auf Grund des Verhältnisses von Ursache und Wirkung mit einander in Verbindung zu bringen, der spekulative, und zugleich sofern sich ihm der ganze Gang der Geschichte als der Plan einer höheren Macht darstellt, der religiöse Sinn in ihm angeregt.

Schon oben, bei Besprechung des Bildungsertrages, welchen die Lektüre historischer Werke zu bieten hat, wurde betont, daß derselbe nur bei eindringender Behandlung des Stoffes, welche sich ein wirkliches Einleben in die betreffende Periode zum Ziele setzt, zu heben ist, und dasselbe muß auch in betreff des Geschichtsunterrichts geltend gemacht werden. Die neuen Lehrpläne nun lassen diesen Umstand gänzlich außer acht, wenn sie das Pensum der mittleren Klassen dahin abgrenzen, daß es sich hier im wesentlichen um Überlieferung und Einprägung der wichtigsten Thatsachen, um Festhaltung der chronologischen Ordnung handle. Man sieht sofort, daß für diese Festsetzung die Rücksicht auf die Erreichung einer vorläufig abschließenden Bildung und die dieselbe gewährleistende Prüfung maßgeblich war. Um dieses Zieles willen läßt man das für die Entwicklung der jungen Leute hochwichtige Alter der mittleren Stufen fast ohne alle befruchtende Nahrung und Anregung. Denn was für einen bildenden Ertrag soll der Unterricht denn haben, wenn wirklich die obenstehende Vorschrift befolgt wird, nach welcher es hauptsächlich nur um Einprägung des gedächtnismäßig aufzunehmenden Stoffes zu thun ist? Wir haben schon oben darauf hingewiesen, daß das jetzige Lehrsystem vielfach nur um des äußerlich hervortretenden Erfolges willen arbeitet; in bezug auf den Geschichtsunterricht der Mittelklassen ist dieser Übelstand unverkennbar. Besonders unglücklich ist für Untertertia, wo die deutsche Geschichte einsetzt, und wo deshalb vor allem das Interesse für diesen Gegenstand gewonnen werden sollte, die Bestimmung, zuvor einen kurzen Überblick über die weströmische Kaiserge-

schichte vom Tode des Augustus anzustellen, ein Pensum, das doch lediglich in einer Aufreihung von Namen und Thatsachen besteht. Biedermann hat längst in seiner deutschen Volks- und Kulturgeschichte die Fingerzeige für eine methodisch angelegte Behandlung der Geschichte gegeben, indem er das Einzelne in Beziehung zu einem ganzen Kulturbilde setzt und den Gang der Darstellung eine Reihe von Stufen beschreiben läßt, welche das deutsche Volk in seiner Entwicklung von dem ersten Auftreten bis zur Gegenwart durchmessen hat. So mag der Unterricht der mittleren Klassen den Zögling stufenweise vorschreitend bis auf den Standpunkt der Jetztzeit führen. Dagegen wird bei der zweiten Behandlung der Geschichte in Prima das umgekehrte Verfahren am Platze sein, welches, sich rückwärts bewegend, von den gegenwärtigen Verhältnissen ausgeht und fragt, wie dieselben geworden sind. Hieraus mögen sich dann die Gesichtspunkte ergeben, nach denen das in den mittleren Klassen Gelernte auf der Oberstufe verarbeitet und durchdrungen werden soll, wie dies in den Lehrplänen gefordert ist. Die Behandlungsweise wird so je nach dem verschiedenen Standpunkte der Zöglinge zu wechseln haben. Der Knabe will an der Hand der geschichtlichen Entwicklung die modernen Kulturzustände kennen lernen und gewissermaßen in sie hineinwachsen; der gereifere Schüler dagegen, der bereits auf dem Boden der Gegenwart steht, wird diese aus ihren geschichtlichen Bedingungen zu begreifen suchen.

Zu dem Ende ist aber keineswegs eine bis ins Einzelste gehende Kenntnis aller jemals durchgefochtenen Kriege und Schlachten von nöten, was man seither gewöhnlich unter dem Namen geschichtlicher Bildung versteht. Ein derartiges Wissen kann, wie Spencer sagt, lediglich auf einen Eitelkeitswert Anspruch erheben, welcher darauf beruht, dafs der, welcher es inne hat, sich damit vor andern hervorthut, denen es abgeht; eine Befruchtung des geistigen Lebens vermag dasselbe nicht zu gewähren.

Wenn also die Lehrpläne eine Herabminderung des geschichtlichen Lehrstoffes herbeizuführen beabsichtigen — und daran, dafs ihnen dies Bestreben zu Grunde liegt, ist nicht zu zweifeln — so bietet sich hierzu in der bezeichneten Richtung Gelegenheit genug.

Übrigens braucht, wie noch kurz erwähnt sein mag, die fachwissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes um der pädagogischen Verwertung willen keineswegs zu leiden. Die erstere erfolgt vielmehr völlig unabhängig von der Bearbeitung des Stoffes, welche sich anschliesst, um den pädagogischen Ertrag herauszuschöpfen.

Die Erdkunde hat, um auch über dieses Lehrfach ein paar Worte beizufügen, Beziehungen sowohl zu der Geschichte wie zur Naturwissenschaft und läßt sich deshalb mit jedem dieser Unterrichtsgegenstände verbinden (konzentrieren). Wie dies zu geschehen

hat, ist oben an je einem Beispiele für beide Möglichkeiten gezeigt worden. Verständnisvolles Anschauen der umgebenden Natur ist in der That, wie dies die Lehrpläne festsetzen, das pädagogische Ziel des geographischen Unterrichts, das sich jedoch zu einer — ebenfalls möglichst anschaulichen — Kenntnis der entlegeneren Teile des Erdkörpers erweitern muß. Dies Ergebnis wird um so vollkommener erreicht werden, je mehr der Lehrstoff beschränkt wird, um so nicht so sehr bloße »Kenntnisse« als vielmehr »Erkenntnisse« erzielen zu können.

Der Erfolg des Religionsunterrichts, zu dem wir nunmehr übergehen, wird vielfach dadurch beeinträchtigt, daß die durch denselben im Bewußtsein erzeugten Vorstellungen*) zu vereinzelt bleiben, als daß sie in alle Teile desselben Eingang zu finden und somit, wie es die Aufgabe der religiösen Unterweisung sein müßte, zur bestimmenden Macht des ganzen Geisteslebens zu werden vermöchten. An diesem Mißerfolg trägt die Schuld z. T. die isolierte Stellung, welche der Gegenstand in der Unterrichtspraxis einnimmt, und die neuen Lehrpläne betonen deshalb, indem sie diesen Übelstand offen anerkennen, mit größtem Nachdruck, daß ersterer möglichst zu allen übrigen, insbesondere den ethischen in Beziehung gesetzt werden solle. Allein eine bloße »Konzentration« des Stoffes bewirkt an sich noch nicht, daß die Teile und Momente, auf welchen der religiöse Bildungsgehalt beruht, dem kindlichen Geiste zugeführt werden. Jedenfalls bleibt der tiefere Grund derselben, den wir als Herz oder Gemüt zu bezeichnen pflegen, unberührt, so lange es hierbei auf bloßes Einprägen des Stoffes ankommt. Und doch ist dies — mag gleich die persönliche Wirksamkeit mancher Lehrer bessere Ergebnisse zu Tage fördern — das hauptsächlichste Ziel unseres heutigen Religionsunterrichts. Dasselbe ist eben darauf gerichtet, dem Schüler einen Schatz von Sprüchen und Liedern zu übermitteln, damit dieser für den Fall, daß später einmal das religiöse Gefühl in ihm erwacht, Worte findet, in die er dasselbe kleiden kann. Ob aber dieser Fall eintritt, mit andern Worten: ob die wesentlichste Frucht einer religiösen Bildung zur Reife kommt, dafür thut der Unterricht im allgemeinen recht wenig. So haben wir alle z. B. den schönen und erhabenen Spruch gelernt: Wenn ich mit Menschen- und mit Engelnungen redete, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz und eine klingende Schelle; und weiter den,

*) Unter »Vorstellungen« verstehen wir zunächst zwar nur die theoretischen Elemente des Bewußtseins, in diesem Falle also die Lehren und Vorschriften, welche den Schülern im Religionsunterricht dargeboten werden; denselben sind jedoch in der Regel zugleich gefühlsmäßige Bestandteile beigemischt, sowie ihnen auch Keime und Antriebe zur Erregung des Willens nicht fehlen.

welcher von der Liebe handelt, die glühende Kohlen auf dem Haupte des Feindes sammelt, und es ist nunmehr sogar eine zweite Prüfung dafür angesetzt, um zu verbürgen, daß das in der Schule Gelernte in einen »sichern, durch Wiederholung gefestigten Besitz für das Leben« verwandelt ist. Aber finden wir die Vorschriften, welche in solchen goldenen Worten enthalten sind, auch nur annähernd bethätigt? Damit dieser Erfolg gesichert sei, muß die Behandlung des Unterrichts der Aufnahme der religiösen Lehren und Wahrheiten in wirksamerer Weise den Boden zu bereiten suchen. Hierzu dient die induktive Methode, deren in der Natur der Entwicklung des kindlichen Geistes begründeten Wert wir schon oben kennen gelernt haben. Bevor nämlich dem Zöglinge die religiösen Vorschriften in abstrakter Form gegenüber treten, müssen ihm lebendige Anschauungen geboten werden, in denen sich jene ausprägen. So wird man ihm, um bei dem an zweiter Stelle aufgeführten Spruche zu bleiben, zunächst von der liebevollen Aufnahme erzählen, welche nach dem alttestamentlichen Berichte Joseph seinen Brüdern in Ägypten bereitet, trotz des Verrates, den sie an ihm geübt haben; von der Schonung, welche David seinem in der Höhle schlappenden Feinde Saul, von der Pflege ferner, welche der barmherzige Samariter nach dem neutestamentlichen Gleichnis einem von Räubern überfallenen Manne aus Judäa, trotzdem derselbe einem fremden Stamme zugehört, angedeihen läßt; von der Fürbitte, welche Christus am Kreuze zu gunsten seiner Feinde zum Himmel richtet. Aus diesen konkreten Beispielen mag dann der Schüler sich selber die entsprechende Lehre ableiten, während das eigentliche Bibelwort ihm erst nachträglich mitgeteilt wird, um dadurch der selbstgefundenen Wahrheit eine höhere Würde und Begründung zu verleihen. Auf diese Weise wachsen die religiösen Satzungen gleichsam aus dem eigenen Erfahrungskreise des Schülers hervor und erlangen dadurch mehr Kraft und Leben, als wenn sie ihm zunächst unvermittelt vorgebracht und hinterdrein — sei es selbst an der Hand von Beispielen — erläutert werden. Zugleich ist durch das bezeichnete Verfahren — wenigstens auf den unteren, für die religiöse Bildung grundlegenden Stufen — die Möglichkeit gegeben, daß, wie es auch die Lehrpläne anordnen, zwischen allen Teilen des Unterrichts ein lebendiger Zusammenhang gestiftet wird, eine Maßnahme, durch deren Beobachtung sich der Zersplitterung des Lehrfaches vorbeugen und so der Erfolg desselben sichern läßt. Zu diesem Zweck muß, wie an dem obigen Beispiel gezeigt wurde, die Biblische Geschichte zum Mittelpunkt des ganzen Unterrichts erhoben, und der übrige Lehrstoff, soweit angänglich, daran angeschlossen werden. Ebenso wichtig ist es aber, wie schon früher bemerkt, den Religionsunterricht auch zu den übrigen Lehrfächern in Beziehung zu setzen, so daß die durch den ersteren gebildeten Vor-

stellungen möglichst in allen Teilen des Bewußtseins einwurzeln und dadurch eine grössere Macht erlangen können. So wird man auch in andern Lehrstunden, wo sich die Gelegenheit ergibt, auf die im Religionsunterricht vorgetragene Lehren und Vorschriften zurückgreifen und demgemäss z. B. in der Geschichte — mag die betreffende Periode gleich erst auf einer späteren Stufe behandelt werden — bei der Darstellung des versöhnlichen Verhaltens, das Otto der Grosse seinem Bruder Heinrich, der ihm eben noch nach dem Leben getrachtet hatte, beweist; ferner bei der Schilderung des gleich edlen Entgegenkommens, das Ludwig der Baier seinem bezwungenen Gegner Friedrich dem Schönen gegenüber bethätigt, den schon öfter erwähnten Spruch: Liebet euere Feinde . . . heranziehen. Dafs der Geschichtsunterricht überhaupt eine religiöse Betrachtungsweise zuläfst und somit für die religiöse Bildung verwertet werden kann, ist schon bei Besprechung der pädagogischen Aufgaben dieses Faches angedeutet worden. Das Gleiche gilt hinsichtlich der Naturwissenschaften, wenn angesichts der Schönheit und Zweckmäfsigkeit der natürlichen Objekte auf die Notwendigkeit hingewiesen wird, eine sich hierin offenbarende schöpferische Allmacht anzunehmen. Aber auch Lehrgebiete, auf denen sich ganz andere, ja entgegengesetzte Grundanschauungen geltend machen, lassen sich in den Dienst der religiösen Unterweisung stellen, so das Gebiet des klassischen Altertums, allerdings nur insofern als gerade durch den Gegensatz der hier herrschenden Vorstellungsweise gegenüber der des Christentums die Reinheit und Erhabenheit, welche die Lehren des letzteren auszeichnen, in ein um so helleres Licht gerückt werden. Wir erinnern in dieser Beziehung nur an die Auffassung, welche die Alten von der Bedeutung des Übels in der Welt hegten, eine Auffassung, wonach dasselbe von mitsgünstigen Göttern als ein sich durch Geschlechter forterbender Fluch gesandt wird. Demgegenüber lehrt es bekanntlich das Christentum, welchem überhaupt eine ganz andere Ansicht von dem Verhältnis zwischen Gottheit und Menschen zu Grunde liegt, als eine teils zur Prüfung, teils zur Erziehung und Läuterung bestimmte Schickung begreifen. Es liegt auf der Hand, dafs der Religionsunterricht dadurch, dafs die übrigen Lehrfächer in der angegebenen Weise systematisch auf denselben Rücksicht nehmen, eine wesentliche Unterstützung zu finden vermag.*)

Hiermit würde die Erörterung des Bildungswertes der humanistischen Fächer erledigt sein. Sie alle haben, wie wir zu zeigen bemüht waren, ihren Ertrag in dem jugendlichen Vorstellungskreise niederzulegen. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, dafs

*) Vgl. Dr. Reukauf, Philos. Begründung des Lehrplans des evangel. Religionsunterrichts an höheren Schulen. Langensalza, Beyer u. S. 1892. (Der Herausgeber.)

sich die vielheitlichen Elemente des letzteren zu einem einheitlichen Bewußtsein zusammenschließen sollen. Es ist deshalb erforderlich, fort und fort unter den verschiedenen Unterrichtsgebieten die mannigfachsten Beziehungen herzustellen, um so zugleich dementsprechend die einzelnen Teile des Vorstellungskreises ein möglichst inniges Gefüge gewinnen zu lassen.

Wie die Orientierung in der Menschenwelt und im Menschentum die eine, so stellt die Beobachtung im Umkreise der Natur die andere Quelle aller unserer Erkenntnisse dar, die sich, wie früherhin gezeigt wurde, vor Beginn des eigentlichen Unterrichts zu einem, wengleich vorerst noch lückenhaften und ungeordneten Vorstellungs- oder Gedankenkreise aneinandereiht. Wir nennen die Teile desselben, welche sich auf die Objekte der realen Natur beziehen, um auch hier das schon oft gebrauchte Bild einer Kreisfläche festzuhalten, mit einem besonderen Ausdruck den sinnlichen Vorstellungskreis. Die systematische Erweiterung und Bearbeitung des letzteren bezeichnet die Aufgabe der naturwissenschaftlichen Lehrfächer, über deren pädagogische Verwertung wir nun zuletzt noch ein paar Bemerkungen vorzubringen haben. Wir lehnen auch hinsichtlich dieses Lehrgebietes jede einseitig aus fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten hergeleitete Behandlungsweise, die ihren Zweck lediglich in der Kenntnis des »Systems« erblickt, ab und halten vielmehr denjenigen Gang des Unterrichts für den angemessensten, welcher der natürlichen Entwicklung des kindlichen Geistes folgt. Dieser knüpft aber, wie soeben gesagt wurde, an das bereits vor allem Unterricht aufgesammelte Vorstellungsmaterial an. Demgemäß wird die erste naturgeschichtliche Belehrung die im Gesichtskreise des Schülers befindlichen Gegenstände betreffen müssen, d. h. sie bildet einen Teil der Heimatkunde, deren andere, auf Darlegung der rein lokalen und menschlichen Verhältnisse bezügliche Seite dem geographisch-geschichtlichen Anfangsunterricht zuzuweisen ist. Hinsichtlich der Auswahl des Stoffes stimmen wir somit den Lehrplänen zu, wenn sie hauptsächlich die Vertreter der einheimischen Tier- und Pflanzenwelt, daneben nur einzelne besonders charakteristische Formen fremder Erdteile vorgeführt wissen wollen. Die Art der Behandlung, welche sie vorschreiben, scheint uns hingegen zu sehr die fachwissenschaftliche Seite des Unterrichts hervorzukehren und auf den pädagogischen Gewinn, den derselbe einbringen soll, nicht überall Rücksicht zu nehmen. Zuvörderst hat der Schüler freilich einfach nur die natürlichen Objekte kennen zu lernen und sich deshalb ihre hauptsächlichsten Merkmale einzuprägen; hieran mag sich dann auch eine Vergleichung und Zusammenstellung verwandter Formen reihen, wie dies in den Lehrplänen angeordnet wird, wenn auch der betreffende Wortlaut der methodischen Bemerkungen leicht zu einem vorzeitigen Eingehen auf systematische Behandlung

des Stoffes Anlaß geben dürfte. Schon von Anfang an aber muß der Unterricht dafür Sorge tragen, daß der natürliche Beobachtungssinn der Knaben geweckt werde. Dies geschieht in besonders wirksamer Weise, wenn das, was sich in der Natur beisammen findet, auch zu einander in Beziehung gesetzt wird, mit andern Worten, wenn der Schüler durch den Unterricht erfährt, was an natürlichen Objekten sich ihm auf den verschiedenen Gebieten seiner heimatlichen Umgebung, in Wald, Feld, Wiese, im Teich, in Gräben, an Hecken und Zäunen u. s. w., darbietet, um von vornherein sein Augenmerk darauf richten zu können, eine Form des Unterrichts, welche sich besonders für die unteren Klassen eignen dürfte. Insofern sich die Behandlung des Lehrfaches auf solche Weise den lokalen Verhältnissen anschließt, kann sie in der That als Ergänzung des heimatkundlichen Unterrichts angesehen werden. Ein weiteres Verfahren, das, speziell in der Botanik, nicht bei den äußeren Merkmalen stehen bleibt, sondern auf die tiefer liegenden Verhältnisse, die morphologischen und biologischen Erscheinungen u. s. f. eingeht, ist erst auf den mittleren Stufen angebracht. Die Kenntnis hiervon nebst einer fortschreitenden Bekanntschaft mit dem System ist denn auch das hauptsächlichste Ziel, das in den Lehrplänen dem Unterricht in den Mittelklassen zugeteilt wird. Der Bildungswert, welcher einer derartigen Behandlung des Gegenstandes innewohnt, besteht vor allem in der Pflege des spekulativen Sinnes, der selbständiger den Gründen der Erscheinungen in der Natur nachgeht, nicht aber in der systematischen Vollständigkeit, mit welcher der betreffende Lehrstoff angeeignet wird. Den gleichen Bildungsgewinn bringt auch der den oberen Klassen zufallende Unterricht in der Physik und Chemie. Neben dieser rein wissenschaftlichen Lehrweise jedoch ist auch noch eine andere, vorzüglich angethan, das Interesse der Zöglinge auf die Eigenschaften der natürlichen Körper hinzulenken, diejenige nämlich, welche die Natur als Mittel für die menschlichen Zwecke auffaßt und demnach z. B. die Frage aufwirft: welches sind die wichtigsten Haustiere, Nutz- und Zierpflanzen, Bau- und Schmucksteine u. s. w., wobei dann auch die Gründe dargelegt werden, warum die einzelnen Objekte in der einen oder anderen Weise Verwendung finden. Hieraus ergeben sich den Schülern wiederum ganz neue Gesichtspunkte für die Betrachtung der hierher gehörigen Naturgegenstände. Nebenbei kann der naturgeschichtliche Unterricht, was auch nicht zu versäumen ist, manches für die Anregung des ästhetischen und religiösen Sinnes thun, nicht bloß im Anschauen der einzelnen Objekte und Teile, sondern auch der großen und umfassenden Verhältnisse der Natur. Daß dieser Unterrichtszweig in letzterer Hinsicht ein wesentliches Förderungsmittel des religiösen Bewußtseins werden kann, ist bereits oben dargelegt worden.

Im ganzen kommt es bei diesem Lehrgegenstande darauf an, Anregungen in den verschiedenen Richtungen zu geben. Der Schüler soll zu einem verständnisvollen Anschauen der Natur angeleitet werden, das ist der Zweck nicht blofs des geographischen, sondern noch vielmehr des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Um so befremdlicher mufs es erscheinen, wenn in den Lehrplänen bestimmt wird, dafs immer auf der nächstfolgenden Stufe das Pensum der vorangehenden wiederholt werden solle. Diese Bestimmung kann nur eine nachteilige Rückwirkung auf den Unterricht selbst ausüben, da dieser infolge dessen von vornherein auf ein mechanisches Einprägen des Stoffes wird angelegt werden müssen. Was für eine Frucht kann es denn aber eintragen, wenn der Knabe z. B. in der Botanik von jeder einzelnen Pflanze zu lernen hat: sie enthält so und so viel Staubfäden und Griffel, wird so und so viel Centimeter hoch, blüht in dem und dem Monat u. s. w. u. s. w.? Statt ihm auf diese Weise eine wertlose Gedächtnisbelastung zuzumuten, sollte der Unterricht ihm die Augen für eine sinnige Auffassung der Natur öffnen. Gerade dieses Fach hätte seine Aufgaben so zu stellen, dafs dieselben sich vollständig in der Lehrstunde erledigen lassen, und die häusliche Arbeitszeit der Schüler nicht durch gedächtnismäfsige Leistungen brauchte in Anspruch genommen zu werden. Die beste Wiederholung, welche der Befestigung der unterrichtlichen Ergebnisse zu dienen hat, ist diejenige, welche sich an einen Spaziergang anschliesst, auf welchem den Zöglingen Gelegenheit geboten wird, die gewonnenen Anregungen und Interessen zu bethätigen.

Ein weiteres Mittel zur Bewältigung des naturwissenschaftlichen Unterrichtsmaterials mufs noch erwähnt werden, das als solches zwar in den Lehrproben nicht aufgeführt ist, aber sich aus den darin im allgemeinen niedergelegten methodischen Winken und Vorschriften ergibt: die sprachliche Verarbeitung desselben. Wie unsern früheren Ausführungen zufolge der gesamte Gedankenkreis, so kann auch der natürliche Vorstellungskreis nur vermitteltst der Sprache seine vollständige Durchdringung und Bearbeitung erhalten; deshalb mufs schon bei Betrachtung der einzelnen Objekte ein zusammenhängender Vortrag geübt werden, wie dieser auch durch Behandlung allgemeinerer Aufgaben aus dem naturgeschichtlichen und naturwissenschaftlichen Gebiete zur Geltung zu bringen ist. Wie endlich auch die Mathematik durch Bearbeitung der quantitativen Verhältnisse zur Bewältigung des natürlichen Vorstellungskreises beitragen kann, ist schon an früherer Stelle erörtert worden.

Wir haben im Vorstehenden die Stellung und Aufgabe, welche den verschiedenen Fächern im Rahmen des Lehrplans zufallen, darzulegen versucht. Der gesamte Unterricht verfolgt hiernach ein gemeinsames Ziel, welches auf die den ganzen Menschen umfassende

veredelnde Ausbildung der Zöglinge gerichtet ist, mit der Maßgabe, daß die Einwirkungen der Lehrthätigkeit auf dieselben nicht mit der hierfür gestellten Frist abgeschlossen sind, sondern ihnen zugleich Antriebe für ideale Bethätigung im spätern Leben eingepflanzt werden. Angesichts dieses Zieles müssen alle Hindernisse, welche sich der Erreichung derselben entgegen stellen, aus dem Wege geräumt werden. Dies gilt aber vor allem inbetreff der durch die neue Lehrordnung geschaffenen vorläufig abschließenden Prüfung auf der Mittelstufe. Wir haben in den obigen Darlegungen wiederholt darauf hingewiesen, daß sich der Unterricht vielfach durch die Rücksicht auf den äußern Erfolg leiten läßt, eine Rücksicht, wodurch der Ertrag für die innere Seite der Bildung notwendig verkürzt werden muß. Hierauf sehen sich die Lehrer aber durch die neue Veranstaltung geradezu hingedrängt, da eine Prüfung immer ihre Vorbereitung erfordert, wenn die Zöglinge im Feuer nicht versagen sollen. Diesen Umstand verkennen auch die Lehrpläne keineswegs, vielmehr weisen sie ausdrücklich die Lehrer auf ihre Pflicht hin, »den Abschluß durch zweckmäßige Methode von unten auf vorzubereiten und denselben im sechsten Jahrgang in einem gesicherten Wissen und Können zu erreichen.« So kann es nicht ausbleiben, daß der Unterricht der mittleren Klassen, deren Schüler in dem gerade mit besonderer Vorsicht zu behandelnden Alter der körperlichen Entwicklung stehen, unter den Folgen der neuen Einrichtung empfindlich zu leiden haben, und vor allem der Lehrgang der unmittelbar auf die Prüfung hinarbeitenden sechsten Stufe — soviel läßt die durch die neue Lehrordnung geschaffene Praxis schon jetzt erkennen — gewährt den unerfreulichen Anblick des Hetzens und Treibens, das eine pädagogische Wirkung des Unterrichts wenig aufkommen läßt. Dazu kommt, daß eben um des Abschlusses willen fast der gesamte Lehrstoff auf diesen Stufen zusammengedrängt und hierdurch eine Mehrbelastung herbeigeführt worden ist, der keine entsprechende Sichtung in den einzelnen Disziplinen — mag selbst eine und die andere Anmerkung der lateinischen und griechischen Grammatik gestrichen sein — gegenübersteht. In direktem Widerspruch zu der beabsichtigten Erleichterung steht auch die durch die Prüfungsordnung geforderte Sicherheit in der Anwendung der syntaktischen Regeln, eine Zielleistung, welche schon seither die größten Schwierigkeiten verursachte, an der man aber auch jetzt noch trotz der verminderten Stundenzahl festhält, und so wird die Zeit und Kraft der Schüler nach wie vor in einseitiger Richtung auf die »positiven«, d. h. eben die examinierbaren Ergebnisse des Unterrichts in Anspruch genommen. Eine abschließende Bildung kann auch ohne besondere Prüfung erzielt werden; eben der Wegfall der letzteren würde es ermöglichen, die Seiten der Lehrthätigkeit, welche der Vorbereitung auf dieselbe dienen, zurückzudrängen und

dadurch eine Entlastung herbeizuführen, wie sie durch die Rücksicht auf die erst halb erwachsenen Jungen geboten ist, und wie sie — daran ist nicht zu zweifeln — in der wohlwollenden Absicht an maßgeblicher Stelle liegt.

Die Frage allerdings, wie in bezug auf die Jugendbildung positiv eine Wendung zum Bessern angebahnt werden kann, ist in erster Linie eine persönliche, die Lehrer angehende. Diese müssen für die Lösung der ganz neu an sie herantretenden Aufgaben systematisch herangebildet werden. Der sich auf ein Jahr erstreckende Besuch eines pädagogischen Seminars, der diesem Zweck bestimmt ist, reicht noch nicht einmal aus, um die angehenden Lehrer dauernd für eine pädagogische Erfassung ihres Berufes zu gewinnen; nur einige praktische Winke und »Rezepte« nehmen sie mit in ihre spätere Thätigkeit hinüber. Durch die Einrichtung der Seminare ist auch für die pädagogische Ausbildung der bereits im Amt befindlichen Lehrer noch nichts gethan. Diese gilt es zu einer höheren Auffassung ihrer Aufgabe heranzuziehen; dazu mögen regelmässige, an die Schulbehörde einzusendende Berichte dienen, in denen sie sich zunächst über die Massnahmen zu äussern haben, durch welche sie den in den Lehrplänen enthaltenen Weisungen und Forderungen in bezug auf pädagogische Gestaltung und Verwertung des Unterrichts Rechnung zu tragen bemüht sind, und durch die sie sodann zugleich auch zu selbständigen Bestrebungen in dieser Richtung veranlaßt werden. Ein pädagogisches Kränzchen sollte in keinem Lehrerkollegium fehlen. Auf diese Weise suche man das Interesse und die Begeisterung der Lehrer für die Sache der Jugendbildung zu erwecken; dazu gehört aber auch, daß sie auf der andern Seite von dem Übermaß an den mechanischen Arbeiten befreit werden, das in Verbindung mit der erst jetzt gehobenen Ungunst der materiellen Lage dem ganzen Stande einen gewissen illiberalen Charakter aufgedrückt hat, so daß man kürzlich an öffentlicher Stelle — gewiß zwar nicht ohne Übertreibung — erklären durfte, es könne keinem jungen Manne aus besser gestellter Familie zugemutet werden, die Lehrerlaufbahn einzuschlagen. Bis jetzt freilich scheint trotz des Erscheinens der Lehrpläne auf dem Gebiete der Jugendbildung noch alles beim alten geblieben zu sein, und die Lehrerwelt beeilt sich nicht übermäßig mit Verbesserungen, da ziemlich allgemein die Überzeugung vorherrscht, die gegenwärtigen pädagogischen Bestrebungen, die von leitender Stelle aus gefördert werden, seien eine vorübergehende Erscheinung und würden sich in wenigen Jahren wieder verlaufen haben.

Die Sache der Schulreform hat endlich auch eine sozialpolitische Seite, wie es denn nebenher auch politische, in der zunehmenden Verwirrung unserer sozialen Verhältnisse liegende Gründe waren, welche den Kaiser zur Einleitung der Reform ver-

anlafsten. Und in der That reicht die Wirkung derselben, wie die Geschichte lehrt, auf das politische Gebiet hinüber. Denn durch die Reform der öffentlichen Erziehung rettete Lykurg einst den Staat der Spartaner. Auch unser Staat und unsere Gesellschaft sind bedroht. Am sichersten wird man sie stützen, wenn man, statt immer nur hier und dort etwas zu pasteln und nachzubessern, den ganzen Bau neu begründet. Dies geschieht aber dadurch, daß unserer Gesellschaft durch eine verbesserte und vertiefte Jugendbildung ein neuer Geist eingeflößt wird, so daß sie denen, die sie umzustürzen suchen, nicht mehr das Beispiel der Selbstsucht und Genufssucht bietet, sondern das Vorbild der Selbstverleugnung und idealen sittlichen Strebens.*)

Soll aber die Schulreform ihren Zweck erfüllen, so bedarf es vor allem der thätigen Mitwirkung der gebildeten Kreise der Nation, da die Schule den vollen erziehlischen Einflufs ihren Zöglingen gegenüber dann erst entfalten kann, wenn sie an der verständnisvollen Teilnahme des Elternhauses wirksame Unterstützung findet. Diese über die Ziele der hierauf gerichteten Bestrebungen in knappster Form aufzuklären, sollte hauptsächlich die Aufgabe der vorliegenden Zeilen sein.

B. Mitteilungen.

I. Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde.

Es ist bei Gelegenheit der Generalversammlung, welche der Verein für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1892 in Zwickau abgehalten hat, eine Vereinigung gegründet worden, welche in Anschluss an den in der »deutschen Rundschau« enthaltenen Aufsatz »Zur Schulgesetzgebung« von Herrn Professor Dr. Rein sich vorgenommen hat, alle zuständigen Mittel und Wege aufzusuchen, um das Familienprinzip in die Schulgesetzgebung einzuführen und damit die Bildung freier Schulgemeinden zu ermöglichen. Die Zahl der Mitglieder betrug in Zwickau 29, sie ist gegenwärtig auf 35 angewachsen. Von Leipzig aus, das die Vereinigung veranlaßt hatte, ist darauf am 10. Juli ein autographiertes Korrespondenzblatt versendet worden, welches die Mitglieder ersucht, anzugeben, in welcher Weise sie zu wirken

*) Der Herausgeber d. Z. gestattet sich hier auf ein Schriftchen hinzuweisen, das von ihm im Laufe d. J. bei Beyer u. S. in Langensalza herausgegeben wird. Es behandelt die Schulreformfrage im Zusammenhang mit den geistigen Strömungen, die die Gegenwart beherrschen.

beabsichtigen. Die Antworten auf diese Anfrage werden jetzt erwartet. Da nun alles darauf ankommt, daß die ins Werk zu setzende Agitation von möglichst vielen Seiten, gleichwohl aber nach einem wohlüberlegten Plane erfolgt, so gestatte ich mir, folgende unmaßgebliche Vorschläge zu machen.

Als erste Aufgabe muß es wohl betrachtet werden, die Idee der freien Schulgemeinde in pädagogischen Kreisen bekannt zu machen, um die Stimmen der Lehrer für dieselbe zu gewinnen. Nach dieser Richtung hin ist seit Jahrzehnten schon manches geschehen, aber die verkehrten Wege, welche die Schulgesetzgebungen in den einzelnen deutschen Ländern, neuerdings besonders in Preußen, eingeschlagen haben, sowie die in der Presse zu Tage tretenden Äußerungen beweisen, daß weder bei den Lehrern, noch bei den sonst beteiligten Kreisen ein Verständnis für die Anwendung des Familienprinzips auf dem Gebiete des Schulwesens herbeigeführt worden ist. Dieser Umstand weist darauf hin, daß wir uns zu einer erhöhten Thätigkeit angespornt fühlen müssen. Dies kann durch Vorträge, zunächst in Lehrervereinen, und durch eine ausgedehnte Benutzung der Presse, zunächst vielleicht auch nur der pädagogischen, erfolgen. Zur Informierung weise ich an erster Stelle auf Dörpfelds freie Schulgemeinde und ihre Anstalten (Gütersloh, Bertelsmann. 1863) und auf seine jüngst erschienene Denkschrift (Das Fundamentalstück. Hilchenbach, Wigand. 1892) hin. Auch Stoy's Encyclopädie, sowie Zillers Grundlegung enthalten beachtenswerte Fingerzeige. Besonders instruktiv sind Rolles Abhandlungen: Die finanzielle Selbständigkeit der Schule (Evang. Schulblatt 1888, No. 5) und: Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche (Pädagog. Studien 1889. 4. Heft). Der annähernden Vollständigkeit halber erwähne ich auch meine Schrift: Die Reform der Gesellschaft etc. (Leipzig, Reichardt. 1886), sowie Trüpers Abhandlung: Familienrechte (Langensalza, Beyer u. Söhne. 1892), die zugleich einen kritischen Überblick giebt. Eine wesentliche Unterstützung würde unser Vorgehen darin finden, wenn alle Thatsachen gesammelt und veröffentlicht würden, welche die Unhaltbarkeit der jetzt gebräuchlichen Schulgesetzgebung jedermann vor Augen stellen. Für derartige Darstellungen würden sicherlich auch solche pädagogische Zeitungen ihre Spalten öffnen, deren Schulverfassungsideale mit den unsrigen nicht übereinstimmen. Ebenso dürfte manche politische und belletristische Zeitung für klar und populär geschriebene Aufsätze dieser Art unschwer zu gewinnen sein. Nur müßte dann auch dafür gesorgt werden, daß solche in die Presse übergegangene Mitteilungen an eine Centralstelle eingesendet würden, welche für eine noch weitere Verbreitung zu sorgen hätte. Wenn man sieht, wie politische Parteien in dieser Beziehung vorgehen, so wird man über den einzuschlagenden Weg nicht im unklaren sein können.

Mit dieser Thätigkeit könnte man sich vorerst begnügen. In der »Ver-einigung« sind jetzt bereits 16 Orte vertreten und wenn es gut geht, so werden es am Ende des Jahres 30 oder 40 sein. Wenn an allen diesen Orten in der angegebenen Weise gewirkt wird, und wenn es außerdem gelänge, in Zeitschriften Zutritt zu erlangen, welche von den Familien ge-

lesen werden, so könnte vielleicht schon in Jahresfrist der Grund zu einer aufsteigenden Bewegung in betreff unserer Sache gelegt sein.

Aber es ist nicht Jedermanns Sache in Zeitungen zu schreiben oder vor einem widerwilligen Vereine neue Ideen vorzutragen. Was soll nun ein solcher Kollege thun? Da erinnern wir uns, dafs die Familie die Hauptinteressentin an der Schule ist und fragen uns, ob diese nicht vielleicht auf direktem Wege zu gewinnen sei. Wer aber die Verhältnisse kennt, wer da weifs, dafs jetzt die Familienväter keine blasse Idee von ihren angeborenen »Elternrechten« haben und wer auferdem die fast erdrückende Macht der Staatsschule in Betracht zieht, wird hierzu wenig Mut verspüren. Da kann man also nur auf Umwegen einigermaßen zum Ziele kommen. In der Zwickauer Versammlung wurden von einer Seite Elternabende empfohlen. Ganz recht. Sie dienen dazu, ein Band zwischen Schule und Haus herzustellen, um den Eltern ein besseres Verständnis in betreff ihrer Erziehungsaufgaben zu verschaffen. Aber das reicht für unsern Zweck nicht aus. Soll die Familie dereinstmals instande sein, ihre Rechte zurückzufordern und auszuüben, so muß sie selbst erst wieder in sich gefestigt und auf einen höhern sittlichen und intellektuellen Standpunkt emporgehoben werden. Dies können vereinzelt und lose organisierte Elternabende nicht erreichen. Da müssen Familienvereine entstehen, aber solche, die sich an eine bestimmte Schule anschließen und auch Aufgaben übernehmen, welche diese in besonderer Weise zu fördern vermögen. Die Schule als solche kann sich um kränkliche und schwächliche Kinder, um Waisen und Halbwaisen, um Verwahrloste einerseits, um Talentvolle andererseits etc. so gut wie gar nicht kümmern. Nun giebt es zwar Vereine, welche nach diesen Richtungen hin manches thun, und es sind nicht wenige Lehrer, welche hier thätig mitwirken. Aber es ist nicht das Richtige, wie überhaupt an der Vereinsmeierei der Gegenwart uns nicht viel gelegen sein kann. Solche Vereine arbeiten zu sehr im Großen, und das Einzelne entschwindet ihnen. Alle diese Bestrebungen (Verein für Ferienkolonien, Schrebervereine, Vereine für sittlich gefährdete Kinder, Vereine zur Unterstützung talentvoller Knaben, Mädchen- und Knabenhorte etc.) müssen sich an bestimmte Schulen anknüpfen und sich in den dazu gehörigen Familienvereinen konzentrieren. Diese letztere dürfen demnach nicht blofs dazu da sein, dafs die Mitglieder allmonatlich einmal einen Vortrag anhören, sondern diese müssen in den Dienst der Schule gestellt und, der Eine in dieser, der Anderer in jener Sektion, praktisch arbeiten, wobei sie zugleich am besten lernen, wie man seine eignen Kinder erzieht. Diese praktische Thätigkeit ist aber auch noch aus einem andern Grunde nötig. Die freie Schulgemeinde beruht nicht blofs auf dem Familienrechte, sondern auch auf dem Prinzip der Selbstverwaltung und Selbstregierung. Wer nun weifs, wie wenig Leute es gegenwärtig giebt, die gewillt und geschickt sind, ein Gemeindeamt zu verwalten, der wird sich sagen müssen, dafs solche Vereine, wie wir sie meinen, nach der angegebenen Richtung eine vortreffliche Schulung darbieten werden.

Auf der Zwickauer Versammlung wurde auch von einer Seite die Thätigkeit der Lehrer in den Gewerbevereinen empfohlen. In der That, wenn es gelingen könnte, die Handwerker wieder für ihre Lehrlinge und Gesellen zu interessieren, so würde da, wo es keinen Familienverein giebt, ein kleiner Ersatz geschaffen, und wäre letzterer da, so könnten die Mitglieder des Gewerbevereins ihn wirksam unterstützen. Denn der Familienverein hat nicht bloß die Schulgemeinde, sondern an letzter Stelle die Erziehungsgemeinde, über welche ich in meiner Reform etc. ausführlich gesprochen habe, vorzubereiten. Die Erziehungsgemeinde hat es aber sowohl mit dem vorschulpflichtigen Alter als mit der der Schule entwachsenden Jugend zu thun, und so könnten Mitglieder unserer Vereinigung recht wohl auf eine zweckmäßige Beschäftigung bezw. Unterhaltung der jungen Handwerksleute in ihrer freien Zeit Bedacht nehmen, ebenso wie dies die von dem Verein für innere Mission ins Leben gerufenen Jünglingsvereine thun, an welche sie sich auch unter Umständen anschließen könnten.

Viele Lehrer haben aber eine fast unüberwindliche Abneigung vor Vereinen und Veranstaltungen, wo sie mit Geistlichen in Berührung kommen können. Das ist jedoch ganz falsch. Nach meiner Erfahrung werden die Geistlichen unsre besten Bundesgenossen sein. Es giebt allerdings solche, die, weil die Kirche jetzt in der Schule wenig zu sagen hat, grollend beiseite stehen, ja sich darum prinzipiell gar nicht mehr um die Schule kümmern. Aber diese werden sicherlich bald gewonnen sein, wenn sie sehen, wie wir der Kirche als Teilinteressentin an der Schule volle Gerechtigkeit wiederfahren lassen. Schlimmer sind die bequemen, sowie die, welche überhaupt eine Verbesserung des Menschengeschlechts für unmöglich halten. Diese werden sich lange abwartend verhalten. Begnügen wir uns zunächst mit denen, welchen wie uns die Omnipotenz des Staates zum Ärgernis gereicht und die außerdem sich ernstlich sagen, daß ohne eine rechte Jugendziehung die Kirche und damit das Reich Gottes auf Erden nicht gedeihen kann. Freilich müssen wir auch ihnen auf ihrem Gebiete entgegenkommen. Die Kirche, seit Menschengedenken starr und ohnmächtig an Leib und Gliedern, fängt jetzt an, sich zu beleben. Auch fühlt sie mehr und mehr die Fesseln, die der Staat um sie geschlungen hat, die unter allen Umständen abzustreifen sind. An diesem Prozesse, der einmal auch die Hierarchie aus der Welt schaffen wird, müssen wir lebhaften Anteil nehmen, und das kann jeder thun, indem er ein lebendiges Glied seiner Kirchengemeinde wird. Man bedenke hierbei vor allem, daß die künftige Schulgemeinde, richtig konstruiert, denselben räumlichen Boden hat, auf dem die Kirchengemeinde steht. Sind aber die Mitglieder der Kirchengemeinde die geborenen Mitglieder der zukünftigen freien Schul- und Erziehungsgemeinde, so folgt daraus von selbst, daß wir uns möglichst bald, auch wenn uns nicht alles gefallen sollte, an unsere Kirchengemeinden anschließen und zu ihrer Belebung nach Kräften beitragen. Ihre Hilfe ist besonders wichtig, wenn z. B. neue Schulen errichtet werden, denn für diese muß, wenn es nach unserem Sinne gehen soll, das Territorium der Kirchengemeinde maßgebend sein. Beide, Schule und Kirche, müssen einen und

denselben Bezirk haben, wie dies ja auch an vielen kleinern Orten der Fall ist. Entsteht nun hier ein Familienverein, so ist viel gewonnen. Als selbstverständlich muß zunächst angenommen werden, daß die Lehrer im Schulbezirke wohnen und ihre eigenen Kinder, so lange es irgendwie geht, in die Schule schicken, an der sie wirken. Jetzt sind also Mitglieder des Familienvereins nicht nur die Interessenten an der im Kirchspiel liegenden Schule, sondern sie sind auch Mitglieder der Kirchengemeinde. Ein Aufblühen des Familienvereins kann also eine Neubelebung der Kirchengemeinde leicht zur Folge haben. Andererseits darf angenommen werden, daß die Geistlichen und Kirchenvorsteher sowie andere kirchlich gesinnte Männer ihre Kinder ebenfalls der betreffenden Schule zuschicken und selbst Mitglieder des Familienvereins werden, daß sie jedenfalls ihm ihre Teilnahme und Unterstützung darbringen, weil sie in den Mitgliedern desselben ihre Kirchenangehörigen erblicken.

Es giebt, wie gesagt, viele Orte, wo Kirche und Schule ein und dasselbe Territorium haben, wo also ein solch gemeinsames Wirken recht wohl möglich ist. Es kann unter Umständen auch angezeigt sein, den Familienverein so zu konstruieren, daß er nicht bloß der Schule, sondern auch der Kirche dient. Oder es kann die Kirchengemeinde einen Parochialverein oder Hausväterverband haben, in dem bisher die Fragen der Jugenderziehung nicht berücksichtigt wurden. Durch Errichtung einer Erziehungssektion ließe sich dann der Mangel abstellen. Aber dies alles würde nur möglich sein, wenn Lehrer und Geistliche es lernen, einträchtlich zusammenzuwirken, was bei einigem guten Willen recht wohl möglich ist. Mag nun aber die Familienvereinigung in der einen oder andern Weise erfolgen, so ist sicher viel erreicht, wenn es zwischen Schule und Kirche zu einer herzlichen Übereinstimmung kommt und wenn die Familien, die beiden Körperschaften angehören, sich von einer christlichen Gemeinschaft getragen und gehalten fühlen.

Gleichwohl täusche man sich nicht, denn mit alle dem haben wir noch keine freie Schulgemeinde. Jetzt ist die Schule in ihrer Verfassung nur ein Anhängsel des Staats; wir wollen ihre Selbständigkeit. Jetzt ist der Staat Alleinherr über die Schule, wir wollen ihn zum Teilinteressenten machen und ihm nur eine beschränkte Macht gestatten. Es wird schwer halten, ihn in seine Grenzen zurückzudrängen, zumal die gesamte Burcaukratie hinter ihm steht, deren Existenz durch unser Vorgehen in Frage gestellt ist. Ja wenn es gelänge, eine der maßgebenden Parteien für eine sachgemäße Revision der Schulverfassung zu gewinnen. Aber woher soll dieser die dazu erforderliche Einsicht kommen, da selbst die pädagogischen Kreise sie noch nicht besitzen und die Familie, um deren Rechte gekämpft werden soll, noch in festem Schlafe liegt? Wenn aber auch eine der politischen Parteien für die freie Schulgemeinde mit Erfolg einträte, so wäre dies doch nicht das Rechte, denn über kurz oder lang würde, wie die Erfahrung lehrt, eine andere Partei ans Ruder kommen und die eingeführte Schulverfassung würde wieder aufgehoben werden. Auf so schwankende Füße dürfen wir also unsere Pläne nicht

stützen, ganz abgesehen davon, daß dies bei dem jetzt bestehenden Parteiwesen nur nach der do-ut-des-Politik geschehen könnte, wir also, um zu unserem Ziele zu gelangen, Parteizwecke mit erstreben müßten, die wir im Grunde der Seele vielleicht nicht billigen. Ein so unwürdiges Verfahren dürfen wir nicht einschlagen, durch etwaige politische Händel wollen wir unsere Sache nicht verunreinigen.

Da wird nichts anderes übrig bleiben, als daß wir Truppen werben und es einmal dahin bringen, selbst eine Partei zu werden, mit Einfluß und Gewicht in der Kommunalverwaltung und auf den Landtagen, denen das Schul- und Kirchenwesen untersteht. Was sagt Dörpfeld in seiner oben erwähnten für unsere Bestrebungen grundlegenden Schrift? Sehen wir nur den Titel an. Er lautet: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate.

Hiermit ist gesagt, worauf wir hinarbeiten haben. Seit dem Erscheinen von Dörpfelds Schrift, also seit dreißig Jahren, ist, so viel ich weiß, praktisch nichts in der angegebenen Richtung geschehen. Es kann sein, daß es auch jetzt noch nicht möglich ist. Aber es ist unsere Pflicht, uns klar zu werden, was wir jetzt, was wir in Zukunft zu thun haben, wenn wir unser Ziel einmal erreichen wollen.

Leipzig, im September 1892.

Ernst Barth.

2. Chr. Muff-Stettin: Bericht aus dem Gymnasial-Seminar.

In der Zeitschrift für das Gymnasialwesen von H. Kern und H. J. Müller, 46. Jahrgang, 5. H., ist ein Bericht über »Unser zweites Seminarjahr« von Direktor Chr. Muff in Stettin gegeben worden.

Bisher sind noch wenig Nachrichten in weitere Kreise aus den neu errichteten Gymnasial-Seminaren gedrungen. Deshalb ist der Bericht des Herrn Muff besonders freudig zu begrüßen; die Leser d. Z. dürfte vor allem eine Stelle aus ihm interessieren, die sich Seite 5 findet: »Daß wir bestrebt gewesen sind, in unserem Seminar die neuere, auf Herbart gegründete Pädagogik in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen, leugne ich nicht; ich rechne mir das vielmehr zum Verdienst an. Sie hat das Höchste in der Ausbildung der Methodik und Didaktik geleistet, sie hat die ganz unabweisbare Forderung, daß Unterricht und Erziehung Hand in Hand gehen müssen und daß der erziehende Unterricht der rechte ist, mit allem Nachdruck aufgestellt; sie hat die Frage nach der gründlichen Ausbildung der Lehrer für ihren schönen, aber schweren Beruf für die unerläß-

liche Vorbedingung jeder gesunden Schulreform erklärt und für eine systematische Ausbildung die denkbar besten Vorarbeiten geliefert. Man braucht nicht mit allem einverstanden zu sein, was sie lehrt, man kann ihre Forderungen übertrieben, meinetwegen maßlos nennen, aber die Gefahr, daß man durch sie wie durch eine Zwangsjacke eingeengt und in der freien Bewegung geengt würde, ist ganz ausgeschlossen, und es ist noch immer die Erfahrung gemacht worden, daß einer um so mehr von ihr hat, je tiefer er in sie eindringt. Der rohe Naturalismus wird von ihr bekämpft, nicht die persönliche Eigenart. Auch innerhalb der rationellen Methodik ist jeder Individualität voller Spielraum gelassen. Und warum stößt man sich an der strafferem Fassung? Es kann nichts mit Erfolg gelehrt werden, was nicht die Form eines Systems annimmt oder doch in sich ein wohlgeordnetes, einheitliches Ganzes ist. Von irgend einer mehr oder weniger festen Grundanschauung muß also jeder ausgehen, der angehende Lehrer theoretisch und praktisch anleiten will. Ein eklektisches Verfahren empfiehlt sich hier so wenig wie anderswo.*

3. Zum Unterrichte in der französischen Sprache.

Im dritten Hefte des Jahrgangs 1892 dieser Zeitschrift hat Herr Baetgen meine französischen Lesebücher einer Beurteilung unterzogen, die hinsichtlich der Form wie auch des Inhalts meinen Dank verdient. Indem ich denselben hierdurch ausspreche, benutze ich die Gelegenheit zu einigen Bemerkungen, die mir besonders am Platze zu sein scheinen.

Herr Baetgen ist mit der Auswahl der Lesestücke nach der sachlichen Seite hin einverstanden, aber er hegt Bedenken gegen die Ungleichmäßigkeit, welche sich in den sprachlichen Schwierigkeiten kundgibt. Diese Ungleichmäßigkeit läßt sich nun allerdings nicht verkennen, aber ich kann nicht zugeben, daß sie nur durch mein Streben nach Konzentration des Unterrichts bedingt worden sei. Sie wird überall da hervortreten, wo Verfasser fremdsprachlicher Lesebücher die Lesestoffe nicht selber schaffen, sondern sie (aus wohlwogenern, hier aber vorläufig nicht zu erörternden Gründen) guten Schriftstellern entnehmen (vgl. die vielgebrauchten Lesebücher für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht von Kühn, sowie von Dörr und Vietor.) Übrigens können diese Ungleichmäßigkeiten nur in dem Falle wesentlich störend wirken, daß die Lektüre nicht im Vordergrund des Sprachunterrichts steht, sondern, wie es bisher meistens der Fall war, in den Hintergrund tritt, ja nicht einmal mit dem Grammatik-Unterrichte organisch verbunden ist. Auf eine derartige Verwendung der Bücher habe ich der Hauptsache nach auch nicht gerechnet. Die erste Veranlassung zur Herausgabe der Lesebücher lag in dem Be-

dürfnisse unserer Anstalt, einer neunstufigen höhern Mädchenschule, in welcher der Unterricht im Französischen im Sinne des Zillerschen Lehrplansystems und der neueren »Reformer« erteilt werden sollte, und hier haben sich die Bücher nach dem Urteil der Fachlehrer als durchaus brauchbar erwiesen. Vierzehnjährige Mädchen, die Erckmann-Chatrian lesen, bewältigen die etwas schwereren Sprachstücke von Béranger und Victor Hugo, ohne dafs eine sonderlich gröfsere Anstrengung sichtbar würde. Über die Erfahrungen, welche andere Anstalten — es sind ihrer schon ziemlich viele, die die Bücher benutzen — in dieser Beziehung gemacht haben, ist mir bisher nichts bekannt geworden. Ich würde aber für etwaige Mitteilungen dankbar sein, da das Lesebuch zur Geschichte der Befreiungskriege demnächst neu gedruckt werden mufs. Es könnte alsdann auf sich begründet erweisende Ausstellungen Rücksicht genommen werden.

Ich werde bei Veranstaltung der zweiten Auflage selbstverständlich auch den Tadel Baetgens über den zu grofsen Umfang der Bücher prüfen, mufs aber jetzt schon bemerken, dafs Herr Baetgen im Irrtume ist, wenn er meint, ich habe die Lektüre zu den Entdeckungsreisen und zu den deutschen Befreiungskriegen zusammen für die Durcharbeitung innerhalb eines Jahres bestimmt. Davon kann schon in Rücksicht auf das Zillersche Lehrplansystem keine Rede sein, und somit scheidet dieser Tadel von selbst aus den Gegenständen der Erwägung. Über die Frage, ob die Bücher nicht dennoch zweckmäfsig etwas gekürzt werden können, läfst sich reden. Ich würde diese Frage schon jetzt bejahen, wenn die Anstalten, an denen die Bücher bis jetzt gebraucht werden, in ihren Bedürfnissen und Kräften nicht zu vielgestaltig wären, und diesen Bedürfnissen und Kräften werde ich nach wie vor Rechnung tragen müssen, schon aus buchhändlerischen Gesichtspunkten. Wollte ich letztere ganz aufser acht lassen, so möchte sich kaum ein Verleger finden. Ich bin aber auch der Ansicht, dafs Reichhaltigkeit bei billigem Preise kein schlimmer Fehler ist, und die Beträge von 1,20 M. bzw. 0,95 M. für die Lektüre je eines ganzen Jahres dürften für Schüler höherer Lehranstalten kaum zu hoch erscheinen, auch wenn das eine oder andere Stück nicht verwertet werden könnte.

Im übrigen sehe ich meine Bücher selbst als einen »Versuch« an, und ich würde mich sehr freuen, wenn Herr Baetgen darin recht behalten sollte, dafs diesem ersten Versuche von anderer Seite weitere und erfolgreiche nachfolgen sollten, wie ich denn auch schon den Anfang gerne kundigeren und geschickteren Händen überlassen hätte. Indessen ist daran bei der gegenwärtigen Ermattung auf dem Arbeitsgebiete des Lehrplansystems vorerst wohl nicht zu denken.

Altenburg, 29. Aug. 1892.

Chr. Ufer.

4. Einige neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Nordamerikas.

1. Unter den neuesten Ausgaben der »American Academy of Political and Social Science« (ein Verein für die Untersuchung allerlei nationalökonomischen und sozialen Probleme, der seit dem 14. Dezember 1889 besteht) befindet sich eine kleine Schrift, die alle Herbartianer interessieren wird. Es ist dies die »Ethical Training in the Public Schools« (ethische Erziehung in den öffentlichen Schulen) von Dr. Charles de Garmo, President of Swarthmore College, Pennsylvania. Das Schriftchen ist offenbar durch die jetzt rege und viel bestrittene Frage der ethischen und religiösen Erziehung in den öffentlichen Schulen der Vereinigten Staaten hervorgerufen worden. Der Verfasser ist der Meinung, daß, da die Schulen der Ver. St. unter den heute vorhandenen Bedingungen einen geeigneten Religionsunterricht nicht genießen können, oder als Staatsschulen nicht genießen sollen, der Ersatz dafür im wesentlichen denselben Inhalt haben soll, — einen Inhalt, der die Aufmerksamkeit und das dauernde Interesse der Zöglinge zu erwecken vermag. Demgemäß stellt sich der Verfasser ein dreifaches Problem vor: 1) das Aufsuchen der ethischen Grundbegriffe, 2) das Feststellen der brauchbaren Formen, in denen diese Grundbegriffe verkörpert sind; 3) die Bestimmung der pädagogischen Mittel zur Anwendung der ethischen Ideale in der Zucht.

Die ethischen Grundbegriffe, die der Verfasser aufstellt, sind im wesentlichen die fünf Ideen der Herbartischen Ethik. Die Darstellung derselben stimmt mit der gewöhnlichen Auffassung dieser Ethik überein. Eine wesentliche Abweichung besteht aber in der Aufstellung einer sechsten Idee, die der Verfasser die Lehre des Dienstes (Doctrine of service) nennt und die er zu den drei mehr objektiven Ideen zählt. Es leuchtet hier jedoch nicht ein, warum die Lehre des Dienstes, wenn auch im Leben Jesu verkörpert, als selbständige Idee aufgestellt wird; vielmehr ist sie wesentlich von der Idee des Wohlwollens unterstützt und von der der Vollkommenheit abhängig. Ohne diese zwei Ideen wäre die Lehre des Dienstes undenkbar, letztere enthält nichts, was die ersteren nicht fordern. Daß der Verfasser die Beziehung der Grundbegriffe der Herbartischen Ethik zur Religion, speziell zum Christentum hervorheben will, ist zu loben; es ist eben das Geniale an diesen Ideen, daß sie alle möglichen ethischen Forderungen und Zwecke in sich schliessen. Demgemäß hätte man auch mit Fug und Recht andere untergeordnete Ideen außer der des Dienstes hervorheben können. Die letztere ist keine selbständige und unabhängige Idee.*) Sehr zweckmäßig aber wäre es, die Lehre des Dienstes als untergeordnete Idee besonders hervorzuheben.

*) Nahlowsky: Allgemeine Ethik. § 15, besonders S. 137—143.

Die Art und Weise der Anwendung, die der Verfasser sich vorstellt, verdient Anerkennung und eingehende Beachtung. Er will, daß diese Ideen dem Kinde allmählich zum Bewußtsein gebracht werden, indem es in die Geschichte und den litterarischen Reichtum seines Vaterlandes hineingeführt wird. Betreffs der Litteratur betont er auch die Wichtigkeit derselben als Mittel zur Bildung der Phantasie. Nur eine gesund entwickelte Einbildungskraft vermag dem Individuum einen wirklich wertvollen Inhalt in der Litteratur oder selbst in der Geschichte zu enthüllen. Der Verfasser will aber nicht, daß die ethischen Begriffe dem Zögling allein durch die Geschichte und Litteratur bekannt werden. Vielmehr erfahren diese Ideen täglich zahlreiche Anwendungen in der Umgebung des Zöglings, solche Anwendungen, die sich innerhalb des Gesichtskreises des Kindes vollziehen, sollen jedenfalls ihre pädagogische Verwertung finden. Diese letzte Anwendung führt schließlic auch zur Betrachtung der abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen und ihrer Beziehung zum Staate. In den letzten Schuljahren soll der Zögling bis zu einem gewissen Grade seinen Staat, dessen Verfassung und seine eigenen bürgerlichen Pflichten genügend kennen lernen. Im ganzen ist das Schriftchen des Herrn Dr. Garmo nicht nur anzuerkennen, sondern auch zu loben.

2. In der amerikanischen Zeitschrift, »The Forum«, Dezember 1891, erschien eine kurze Abhandlung von dem Herrn Dr. J. M. Rice über »Need School be a Blight to Childlife?« (Braucht die Schule das Kindesleben zu vereiteln?) Der Verfasser, der früher Arzt in N. Y. Stadt war, wurde vor etlichen Jahren durch den schlaffen, mechanischen Charakter des Erziehungswesens in seiner Stadt angeregt, sich der Hebung der Schulen zu widmen. Demgemäß reiste er nach Deutschland, hospitierte an mehreren Schulen des Reiches und nahm teil an der Übungsschule der Universität zu Jena. Die erwähnte Abhandlung besteht hauptsächlich in einer Vergleichung zweier Lehrstunden, die er in den Schulen N. Y.'s gehört hat, mit zwei ähnlichen Stunden, die er während seines Aufenthalts in Elberfeld erlebte. Im zweiten Falle wohnte er einem Ausflug der Kinder mit ihrem Lehrer bei und hörte bei einer späteren Stunde, wie man das im Freien gewonnene und beobachtete Material pädagogisch verwertet. Vom Lehrer selbst erfuhr er, was für eine lange und strenge Vorbereitung derselbe für seine Pflichten hatte durchmachen müssen.

Im ersten Falle hingegen fand er etwa 60 bewegungslose statuenähnliche Kinder. Der Unterricht war höchst mechanisches Dozieren und fand ohne Anschauungsmaterial oder konkreten Inhalt statt. Geographie z. B. wurde lediglich in Definitionen aufgetischt. Die Lehrerin hatte zwar eine gewisse, sogenannte Vorbildung genossen, die jedoch sehr oberflächlich war und praktische Verwertung durch praktische Übungen wenig berücksichtigte. Es soll hier allerdings in Betracht gezogen werden, daß der erste vom Verfasser erwähnte Fall außerordentlich ungünstig, der zweite außerordentlich günstig ist. Nicht alle Lehrer Deutschlands sind so musterhaft wie der Elberfeldsche Lehrer der Darstellung nach zu sein scheint; nicht alle Lehrer, bezw. Lehrerinnen der Ver. St. geben einen so

schwachen geistesarmen und geisttötenden Unterricht. In dieser Beziehung darf man seine Urteile nicht allzurasch oder zu allgemein fällen.

Übrigens hat der Verfasser unzweifelhaft recht mit seiner Behauptung, daß die Ursache dieser Unterschiede in der Schulverwaltung zu suchen sei. In Amerika haben die Laien noch immer zu viel mit der Bestimmung des Schulwesens zu thun. Die Erzieher haben zunächst die Laien zu überzeugen, ehe sie etwas Lobenswertes in der Erziehung selbst erbringen können.*)

3. Im Januar 1891 erschien das erste Heft des »Pedagogical Seminary«, von G. Stanley Hall, Ph. O., L. L. O. herausgegeben. Es ist dies ein internationales Archiv der Litteratur, Anstalten und Fortschritte der Erziehung enthaltend. Der Herausgeber ist Präsident der »Clark University« zu Worcester in Massachusetts und zur Zeit Prof. der Psychologie und Erziehung. Vor etlichen Jahren hat er auch in Deutschland studiert. Das »Pedagogical Seminary« erscheint dreimal alljährlich. (Abonnements 16 M., das Heft 6 M.) Es wirft einen prüfenden umfassenden Blick auf das Erziehungswesen aller Kulturländer. Die zwei ersten Abhandlungen des ersten Hefts sind ganz bedeutend. In der ersten stellt der Verfasser die eigentlichen Zwecke der Zeitschrift und die Gründe, die Veranlassung zu ihrer Stiftung gaben, dar. Die zweite ist eine sehr interessante und treffliche Darstellung der Erziehungsreformstrebungen, die in allen Kulturvölkern gleichzeitig mit denen Deutschlands seit seiner Unterwerfung vor sich gegangen sind. Man sieht ein, daß diese letzten 80 Jahre eine in sich abgeschlossene Kulturperiode bilden, die Deutschland zum Mittel- und Ausgangspunkt hat.

4. Die schon im zweiten Heft der »Studien« (1892) ausführlich erwähnte Zeitschrift »Educational Review« zeigt in ihrem Märzheft, daß auch in Amerika zu diesen Zeiten das Interesse für Comenius angeregt worden ist. Die vier ersten Artikel des Hefts sind dem sogenannten »alten Bischof« gewidmet. Die erste ist eine kurze Darstellung des Lebens des Comenius, von dem Herausgeber verfaßt; die zweite ist eine Abhandlung über Comenius' Stellung in der Geschichte der Erziehung; die dritte liefert eine Beschreibung und Geschichte der Textbücher des Comenius, und die vierte eine Darstellung des fortwirkenden Einflusses des Comenius. Zusammen bilden die vier Abhandlungen eine sehr interessante, brauchbare Übersicht der Hauptpunkte seines Lebens und Einflusses und seiner heutigen Bedeutung.

5. Der Bericht des Kultusministers der Ver. St. (Report of the Commissioner of Education) für die Jahre 1888—89 ist im vorigen Jahre erschienen. Außer den gewöhnlichen Berichten über die Thätigkeit der Schulen in den Ver. St., die an sich höchst interessant sind, und außer der gewöhnlichen, mächtigen, aber auch nützlichen Statistik, die zusammen

*) Eine vollständige Übersetzung dieses Artikels befindet sich in »Praxis der Erziehungsschule«, von Dr. Karl Just herausgegeben, Bd. VI, H. 2.

den größten Teil der zwei, über 2000 Seiten umfassenden Bände ausmachen, ist das Werk besonders anziehend wegen einer ausführlichen Darstellung und Vergleichung der Erziehungswesens fast aller Kulturvölker Europas und Amerikas. Dieser Teil des Werkes, welcher 26 Seiten umfaßt und mit klaren sorgfältig bearbeiteten Tabellen versehen ist, ist von besonderer Bedeutung und verdient ein außerordentliches Ansehen, da der Verfasser, Wm. T. Harris, ein bekannter und hervorragender Philosoph, Psycholog und Erzieher ist. Jeder, der den ersten Band der Berichte in die Hand bekommt, wird sich gewiß dieser vergleichenden Darstellung hingeben. Sie ist von internationaler Bedeutung.

6. Im Beiblatt zur »Anglia« (Mitteilungen aus dem gesamten Gebiet der englischen Sprache und Litteratur, Monatsschrift für den englischen Unterricht) erschien kürzlich eine Reihe Artikel (Bd. II, Nr. V,—VI,—VIII, und IX, X und XI) über »Education in England: 1891« (Erziehung in England zur gegenwärtigen Zeit). Der Verfasser ist J. J. Findlay, aus England, der früher Headmaster (Oberlehrer und Direktor) am Wesley College in Sheffield war und jetzt in Deutschland verweilt. Die Artikel stellen den heutigen Zustand der Erziehung Englands in vier Abteilungen dar. a) Elementarerziehung (Elementary Education), b) Sekundärerziehung schließt alle Kinder ein, die nicht von den sogenannten Elementarschulen aufgenommen werden, c) Universitäten und höhere Erziehungskursus, d) Fortbildungsschulen, Abendklassen, populäre Vorlesungskurse etc. Diejenigen, die den gegenwärtigen Zustand der Erziehung Englands kennen lernen wollen, werden diese Darstellungen sehr brauchbar und praktisch finden.

7. Der der Universität der Stadt New-York gehörige Ratsausschuß von Damen hat eine Anrede des Herrn Dr. T. Stanley Hall, des Präsidenten der Clark-Universität, veröffentlicht, die er vor der Schule der Pädagogik jener Universität am 29. Dezember 1891 hielt. Diese Schule der Pädagogik wurde als Bestandteil der Universität 1887 begründet, nachdem eine sehr starke Veranlassung von außen her empfunden worden war. Ihr Zweck umfaßt den höheren Unterrichtskursus in Pädagogik. Sie behauptet bis jetzt die einzige Universitätsschule der Pädagogik für Lehrer (wohl Volksschullehrer gemeint) in Amerika zu sein; obschon die neu gestiftete Chicago-Universität eine solche bezweckt. Die Erlangung der Würden, die von diesem Departement, welches im gleichen Range neben den medizinischen, juristischen und theologischen Fakultäten steht, erteilt werden, erfolgt nur nach 3—7 jähriger Thätigkeit in den Schulen, je nach dem Grade der Würde.

Die oben erwähnte Anrede des Dr. Stanley Hall zählt zunächst die auffallend großen Fortschritte auf, die sich in den letzten Jahren in Europa (namentlich in England, Frankreich, Deutschland und Rußland) und in Amerika gezeigt haben, worauf er die Frage aufstellt: »Was bedeutet dies alles?« Der Meinung des Redners nach soll es dreierlei bedeuten.

a. Die außerordentliche fortschreitende Thätigkeit auf dem ganzen Gebiet der Wissenschaft heute weist darauf hin, daß dies vorwiegend das

Zeitalter der Wissenschaft ist und daher das Spezialisieren (Spezialisierung) das Lösungswort des heutigen Tages ist.

b. Neue Anschauungen von der Biologie, Psychologie und Anthropologie überhaupt sind eben im Begriff, unsere Begriffe der Natur, des Lebens und damit auch unsere Begriffe des Christentums und der Religion, ja selbst der Bibel als Textbuch der ethischen Gesetzgebung umzugestalten.

c. Die Geschichte Deutschlands beweist, daß eine Regierung nur fest und tüchtig wird durch eine allgemeine Erziehung. Die Schlacht bei Sedan hat gelehrt, daß die Welt nur durch gute Lehrer gerettet werden kann.

Aus obigen Gründen ist heute Erziehung fast universell Glaube und Praxis geworden. Unter anderen neuen Gebieten, die sich auf den Universitäten geltend gemacht haben, befindet sich jetzt das der Lehrerbildung.

Der Redner weist zunächst, und zwar sehr zutreffend, auf einige Übelstände in der Lehrerbildung hin. Eine spezifische Krankheit der Normalschulen (Lehrerseminare) ist das Einpauken von Methoden. Eine andere den Schulen der Ver. Staaten eigentümliche Gefahr zeigt sich in der Tendenz zu einem reichen Schulmechanismus. Im Durchschnitt genommen wissen die amerikanischen Lehrer nicht ihre Klassen zu führen, zu regieren oder zu begeistern. Zunächst geht der Redner auf die Methode der zuhörenden Schule der Pädagogik ein, die wesentlich die des Wiener Pädagogiums ist.

8. Durch ein vorläufiges Auskunfts-zirkular (91) erfahren wir, daß ein neues »Institut der Kunst, Wissenschaft und Industrie« in Philadelphia von Anthony J. Drexel gestiftet worden ist. Es erhält den Namen »Drexel Institute.« Das Institut befindet sich bereits im Besitz eines prachtvollen Gebäudes in der Stadt Philadelphia. Der Zweck des Instituts umfaßt fast alle Abteilungen der Kunst, Wissenschaft und Industrie, namentlich in ihren praktischen Zügen, und, was uns am meisten hier interessiert, ein Normal-Departement für die Bildung der Lehrer bzw. Lehrerinnen in diesen Fächern. Diese Abteilung umfaßt 6 Curse:

1. Für Lehrer des Elementar-Kunstunterrichts (einschließlich Inspektoren desselben).
2. Für Handarbeitslehrer.
3. Für Lehrer der häuslichen Ökonomie.
4. Für Lehrer der körperlichen Bildung.
5. Für Lehrer der Kochkunst.
6. Für Lehrer des Nähens, der Damenschneiderei und der Putzmacherei.

Außerdem daß es im Besitz eines Museums und einer Bibliothek ist, ist das Institut schon reichlich ausgestattet mit den besten Einrichtungen für Unterricht in allen dargebotenen Fächern. Der Präsident ist Anthony

J. Drexel, Stifter des Instituts. Unter seinen Mitwirkern befinden sich fünf andere Mitglieder der Familie Drexel.

9. Keine Erziehungsfrage ist während des letzten Jahrzehntes reger gewesen als die der Aufnahme der Handarbeit in den öffentlichen Schulen. Wie gewöhnlich wurde die Wichtigkeit der neuen Sache übertrieben und es gab Leute, gewöhnlich diejenigen, welche sich nie mit Schulfragen beschäftigt hatten, die eifrig für eine universelle und allumfassende Aufnahme der Handarbeit eintraten und dadurch alle Krankheiten der Erziehung überhaupt zu heilen meinten. Eine gemäßigte und vernünftige Aufnahme fand die Handarbeit schliesslich in mehreren Städten, namentlich in Philadelphia, wo jetzt seit 7 Jahren Unterricht in Handarbeit erteilt wird. Eine sehr gute Übersicht dieses Unterrichts giebt eine Monographie über »Manual Training in the Public Schools of Philadelphia«, von James Mac Allisler, L. L. D. Superintendent der Schulen in Philadelphia. Es ist dies eine Reihe von Erziehungs-Monographien, die von dem New-York College for the Training of Teachers veröffentlicht und von N. M. Butler herausgegeben wurden.

In den ersten Seiten erörtert der Verfasser die allgemeine Frage der Handarbeit. Hier giebt er die Gründe an, warum Handarbeit in den Schulen aufgenommen werden soll. Ihm nach ist eine Erziehung mit Handarbeit vollkommener als ohne. Handarbeit erzeugt eine Vertraulichkeit zwischen dem Intellekt und den Dingen der Aussenwelt. Daher findet die Handarbeit eine gewisse psychologische Begründung; alles Kennen beginnt mit Anschauen. Ausserdem zählt der Verfasser eine Reihe bekannter, praktischer Gründe auf, die die Einführung der Handarbeit in den Schulen erfordern. Hieran schliesst er eine Beschreibung des Handarbeitunterrichts, wie er in Philadelphia erteilt wird. Er umfasst gegenwärtig 5 Hauptabteilungen. —

1. Eine höhere Schule für Handarbeit, die in mancher Beziehung parallel mit den sog. High Schools (Realgymnasien) steht; nur sind die Sprach-, Litteratur- und mathematischen Fächer weniger umfassend, um Zeit für die Handarbeit zu ersparen. (In Amerika treten die Gymnasien, Realgymnasien etc. überhaupt erst nach dem Volksschulkursus ein.) Der Unterricht in dieser Schule schliesst Sprachen und Litteratur, Wissenschaften, Mathematik, Zeichnen und Handarbeit ein und wird vom Verfasser als im höchsten Grade erfolgreich bezeichnet.

2. Eine sogenannte industrielle Kunstschule (Industrial Art-school), die den Schülern aus den höheren Klassen (2 Jahre) der Volksschule zwei Stunden Unterricht in Handarbeit erteilt. Teilnahme von seiten der Schüler ist bis jetzt freiwillig.

3. Seit 1885 ist Nähen ein Bestandteil des Unterrichtskursus in den Mädchenschulen. Gegenwärtig (1890) empfangen 35,000 Mädchen regelmässigen und systematischen Unterricht in Nähen.

4. Seit 1888 haben Klassen für Kochkunst bestanden, die sich allmählich vermehrt haben.

5. Kindergärten, die seit 1879 bestehen. Diese wurden erst 1887 integrierende Bestandteile des Schulsystems von Philadelphia. Der Verfasser hält sie für sehr gelungen und schreibt ihnen eine große erzieherische Bedeutung zu.

Dieser Beschreibung folgen übersichtliche Darstellungen des Kursus in Handarbeit für die verschiedenen obenerwähnten Abteilungen.

10. Eine ganz neue Unternehmung zeigt sich jetzt in England und Amerika, die, wörtlich übersetzt, Universitäts-Ausdehnung heißt (University Extension). Diese Bewegung bezweckt die Erweckung eines ausgedehnten Interesses für gelehrte Studien unter denen, die eine Universität nie besucht haben, noch besuchen werden, die aber Geschmack und Zeit für Privatbildung haben. Schon haben sich Klassen überall gebildet, deren Mitglieder sich in freien Stunden sammeln, um irgend ein bevorzugtes Studium zu treiben. Die Arbeit wird gewöhnlich auf eine sehr geringe Anzahl von Fächern beschränkt. Unter anderen werden schon Klassen für das Studium der klassischen Sprachen, der Wissenschaften, der Mathematik und der Geschichte errichtet.

Dieser Richtung gehört eine Reihe ähnlicher Bewegungen an, die sehr oft ein reges Interesse für selbständige Bildung in gewissen gesellschaftlichen Kreisen zu erwecken vermögen. Eine ähnliche Bewegung war die sehr ausgebreitete und in gewissem Sinne anzuerkennende Arbeit des sog. »Chautauqua Circle« mit dem Unterschied, daß dieser weit populärer gewesen ist und sich noch mehr damit begnügte, die Oberfläche zu streifen. Der Kreis der »University-Extension« hat in sehr vielen Fällen Vorlesungskursus veranstaltet. Eine neue amerikanische Zeitschrift, auch »University-Extension« genannt, vertritt die Zwecke und Bestrebungen der Bewegung. Diese Zeitschrift wird von »The American Society for the Extension of University Teaching,« in Philadelphia ausgegeben, in Verlag von J. Haseltine Shinn. So wenig man den Wert solcher Bestrebungen verkennen soll, so sind ihre Anhänger doch vor Selbsttäuschung zu warnen. Die eben beschriebene »University-Extension« kann nie ein vollkommener Ersatz für die eigentliche Universität werden.

11. Wenn man sämtliche Hefte der amerikanischen pädagogischen Zeitschrift »Educational Review« von dem vergangenen Jahre nachschlägt, so wird man gewahr, daß gewisse und für die pädagogische Thätigkeit Amerikas sehr bedeutende und bezeichnende Fragen jetzt vorherrschen. Wenn man sie kurz zusammenfassen soll, so sind sie 1. die Frage der Lehrerbildung, 2. der wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik, 3. der zwangsmäßigen Erziehung und 4. der Religion in der Erziehung. Die beiden letzten berühren sich gegenseitig in manchen Punkten.

1. In Bezug auf Lehrerbildung ist schon in diesem Artikel auf neue Unternehmungen hingewiesen worden.

In der Educational Review von Okt. 91 schreibt Paul Hanus von einem neuen Departement an der Harvard-University, der die Pädagogik

pfl egt. Dieser Kursus bezweckt die pädagogische Ausbildung der Lehrer für höhere Fächer. Er umfaßt demgemäß nicht nur Psychologie und die Geschichte und Wissenschaft der Erziehung, sondern auch speziell die methodische Behandlung der alten und neuen Sprachen, der Geschichte, der Mathematik und der Wissenschaften.

Auch befindet sich in der Ed.-Review für Oktober, November und Dezember 1891 und Januar 1892 eine Reihe kurzer Abhandlungen über praktische Übungen an den Lehrerseminaren (Normal-Schools) von bekannten Erziehern, die auf diesem Gebiet erfahren sind. Zwei stimmen für und zwei gegen Übungsschulen an den Lehrerseminaren. Die Hauptargumente dagegen waren wie folgt: Die Bedingungen sind ganz unnatürlich und erkünstelt; kein Praktikant vermag vor kritischen Zuschauern anständig zu unterrichten. Sie würden mehr durch bloßes Zuschauen lernen. Die Kinder blieben nicht natürlich wie andere Schulkinder, sondern werden bald keck, frech und allzu gesprächig. Ein Lehrlingsssystem wäre für Anfänger weit besser. Offenbar handelt es sich hier um einen Empirismus, der sich selbst mißtraut. Für die Übungsschulen sprachen, unter anderen, folgende Argumente: Die Übungsschule ist ein wesentlicher Bestandteil eines Lehrerseminars, ohne welchen keine Lehrerbildung stattfindet. Kein Neuling weiß ein Kind richtig zu verstehen; durch die Übungsschule, geleitet und unterrichtet von einem erfahrenen Oberlehrer, lernt er allmählich die kindliche Natur kennen. Hier werden auch die theoretischen Erziehungsprinzipien klar und praktisch illustriert. Schließ lich gewinnt der Praktikant Kraft und Fertigkeit in Regierung und im Erteilen des Unterrichts, indem er fortwährend durch das Urteilen anderer seine Fehler kennen lernt, eine Leistung, die kein Mensch allein und für sich vermag. In manchen Fällen ist in Amerika auch die Vollendung des Seminarkurses für die Berechtigung des Lehrers genügend. Der Neuling kann sogleich Unterricht übernehmen, ohne weiteres Examen von seiten des Staates. Das Seminar darf ihn also nicht als fähig entlassen, ohne ihn mit der wirklichen Kunst bekannt gemacht zu haben.

Aus diesen Erörterungen sieht man, daß es sich hier um ein sehr wichtiges Moment für die amerikanische Lehrerbildung handelt. Offenbar ist die Mißgunst, die den Übungsschulen von gewissen Gegenden her zugefallen ist, durch Mißbräuche und Fehlgriffe hervorgerufen worden. Wenigstens scheint es so, wenn man sämtliche Argumente gegen die Übungsschulen ins Auge faßt.

Im April 1892 erschien in der Ed. Review eine sehr lesenswerte Abhandlung von Samuel G. Williams über das Studium der Pädagogik in »Cornell-University«. Cornell ist eine der hervorragendsten Universitäten Amerikas. Seit 1885 hat hier ein pädagogisches Departement bestanden. Physiologie, Psychologie und Ethik bilden die Grundwissenschaften. In den letzten drei Jahren hat ein pädagogisches Seminar im Anschluß an den regelrechten Kursus, die »allgemeine Pädagogik« von Th. Waitz be-

sprochen. Dieses Seminar bezweckt auch ein eingehendes und kritisches Studium mehrerer pädagogischen Systeme aus der Geschichte der Pädagogik.

2. Wenn wir nun die wissenschaftliche Begründung der Pädagogik in Amerika näher betrachten, so finden wir zunächst, daß der Blick, welchen fast alle amerikanischen Pädagogen auf ausländische Leistungen und auf die Geschichte der Pädagogik werfen, von durchschlagender Bedeutung ist. Hier finden wir, wie überall, daß deutsche Einflüsse eingewirkt haben. Nicht daß Amerika deutsch werden will, sondern es hat in den letzten Jahrzehnten entdeckt, daß manches Ausländische zu verwerten und unter amerikanischen Bedingungen anzuwenden ist, — eine Entdeckung, die sein Erziehungswesen unfehlbar neu beleben muß. Dies zeigt sehr deutlich ein Artikel in Ed. Review von Oktober 1891, von J. T. Prince über »Eindrücke von deutschen Schulen«. Betreffs des Erziehungswesens haben dem Verfasser die deutschen Lehrer, während seines Aufenthaltes in Deutschland, am besten gefallen, ihre Bildung, die würdige Anerkennung ihres Berufs, ihr Einfluß sind für die Resultate des deutschen Systems der Erziehung von besonderer Bedeutung. Aus diesem schließt der Verfasser, Amerika habe zweierlei nachzuahmen: 1) Muß eine tüchtigere Lehrerbildung eintreten; 2) der Lehrer muß ein viel stärkeres und sicheres Recht auf sein Amt besitzen.

Inbezug auf Methoden hat ihm in Deutschland gefallen 1) daß man anschaulich die Schüler zum selbständigen Denken führt, 2) daß sich die Lehrer sorgfältig für die Arbeit jeden Tages vorbereiten und daß 3) die Lehrer Interesse für Lehrgegenstände und Zöglinge zeigen. Andererseits, wie er schreibt, fand er unter den Schülern zu wenig Kenntnisse über aufereuropäische Länder. Als Beispiel spricht er von einer Schule, wo er den Schülern Fragen aufstellte; hier fand er, daß nur wenige Schüler etwas von New-York und Boston wußten, eine Unwissenheit, die, wie der Verfasser meint, in Amerika für »ignorantia crassa« gehalten würde. Unseres Erachtens verhalten sich die deutschen Zöglinge zu New-York und Boston wie die amerikanischen zu Berlin und Dresden. Was wissen die amerikanischen Schüler, im Durchschnitt genommen, von Berlin und Dresden, außer den wenigen auswendiggelernten Worten, die sie darüber zu schwatzen wissen, wie z. B.: »Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands« etc. In diesem Falle hat der Verfasser zugegeben, daß die deutschen Schüler sich sehr gut über die physischen Verhältnisse und Züge ihres Landes aussprachen, eine Leistung, die zu häufig allzu kurz kommt in der amerikanischen Durchschnittsschule. Auch hat der Verfasser betont, daß es in den deutschen Schulen an Bildung des Willens fehlte.

Wie schon in früheren Heften der Studien angedeutet worden ist, macht sich die Pädagogik Herbarts Platz unter den Bestrebungen nach wissenschaftlicher Begründung der Pädagogik in Amerika. In der Ed. Review von Mai 1892 befindet sich eine Abhandlung von Charles H. Douglas über »Gewisse Ansichten Herbarts über Mathematik und die Wissen-

schaften. Die Abhandlung ist kurz; zeigt aber, daß der Verfasser sich schon mit gewissen Werken Herbarts ganz vertraut gemacht hat. Mit Herbart betont er die Wichtigkeit der Mathematik und zeigt, wie sie überall in den herbartischen Gedanken eine Rolle spielt. Daran schließt er die Idee Herbarts, daß die ganze Mathematik sich an die naturwissenschaftlichen Beschäftigungen zu schließen habe. Die reine Mathematik bleibt eine Gymnastik für den kultivierten Intellekt erst nach ihrer Entwicklung. Die näheren Auseinandersetzungen des Verfassers, die das Ineinandergreifen der Mathematik und der Wissenschaften darstellen und durch Beispiele klar machen, sind sehr interessant und können den Leser mit einem wichtigen herbartischen Gedanken bekannt machen.

3) Die Frage der zwangsmäßigen Erziehung und der Religion in der Erziehung haben sich in Amerika gleichzeitig entwickelt, eben weil sie sehr eng zusammenhängen. Namentlich die neuen Schulzwangsgesetze in Illinois und Wisconsin, die vor etwa drei Jahren eintraten, erzeugten eine große Aufregung in Erziehungskreisen einerseits und in Kirchen- bzw. katholischen und lutherischen Kreisen andererseits. Der Hauptpunkt des Streites liegt darin, daß die Gesetze den Behörden der öffentlichen Schulen viel zu viel Macht verleihen. Die Thatsache, daß sie zu bestimmen haben, ob eine Privat- bzw. Kirchenschule Ersatz für die öffentliche Schule sein kann, führt zu einem unberechtigten Eingreifen der Behörden in die Angelegenheiten der kirchlichen Schulen. Die Gesetze in ihrer jetzigen Gestalt werden ohne Zweifel baldigt beseitigt und neue an ihre Stelle eingesetzt werden. Sehr bezeichnend ist ein Resultat dieser vielseitigen Überlegung der Frage, zu welchem man in Minnesota gelangt ist. Es wird eine thatsächliche Vereinigung der staatlichen und kirchlichen Schulen stattfinden, was man nicht vor einem Jahre für möglich hätte halten können. Hier handelt es sich um ein Einverständnis mit den Katholiken, welches vom römisch-katholischen Papst gebilligt worden ist. Diesem Plane nach wird der Unterricht der gewöhnlichen öffentlichen Schulen auch in Gebäuden, die der katholischen Kirche gehören, zu gewissen Stunden von katholischen Lehrern auf Kosten des Staates erteilt. Dieser Unterricht steht unter staatlicher Aufsicht. Für den Religionsunterricht, welcher in andere Stunden fällt, sorgt aber die Kirche selbst. Durch diese Einrichtung hofft der Staat gute Bürger, die katholische Kirche gute Katholiken erziehen zu können; beide wollen dadurch ihrer Pflicht gegen die Jugend gerecht werden.

Wer diese beiden Fragen des Schulzwangs und des Religionsunterrichts näher untersuchen will, findet in der Ed. Review folgende treffende Abhandlungen. Erstens zwei Artikel über »die katholische Streitfrage über Erziehung«; der eine befindet sich in dem März-Heft 1892 von Mr. Mooney verfaßt, der andere in dem April-Heft 1892 von Thomas Bouquillon. Letzterer antwortet auf Mooneys Behauptungen und schreibt vom streng katholischen Standpunkt. Zweitens zwei Artikel in den Heften für Mai und Juni 1892 »über zwangsmäßige Erziehung in den Vereinigten

Staaten» von William B. Shaw; diese geben eine Geschichte der bezüglichen Schulverfassung in den Vereinigten Staaten.

Jena, März 1892.

C. C. Van Liew.

C. Beurteilungen.

I.

Dr. P. Span, Intrebari de Educatiune di Instructiune. Studii Pedagogice. (Erziehungs- u. Unterrichtsfragen. Päd. Studien.) Sibiu, 1891.

Der Verfasser, Herr Dr. P. Span in Hermannstadt, setzt im Vorwort folgendes auseinander: »Die Erziehung der Jugend war seit jeher einer der bedeutendsten Faktoren in der kulturellen Entwicklung aller Völker. Mit dem Fortschritt der Kultur hängt innig zusammen die Vervollkommnung des Erziehungssystems. Jene Völker, die sich auf der höchsten Stufe der Kultur befinden, haben folglich auch das beste System der Erziehung. Für ein jüngeres Volk tritt daher die Notwendigkeit heran, will es leichter und schneller zu einer höheren Kultur gelangen, sich von diesen Völkern leiten zu lassen, ohne aber auf ihre Irrwege zu geraten.

Aus diesen Gründen will der Autor im vorliegenden Buche den Lesern eine Orientierung über die neuesten pädag. Bestrebungen Deutschlands verschaffen. Dies will er durch die Behandlung einiger pädag. Fragen in monographischer Form thun, da diese mehr geeignet sind, als eine systematische Darstellung eines pädag. Systems, das Interesse der Leser zu fesseln. Diese Fragen sind:

1. Utilitarismus in der Schule.

Der Autor zeigt am Anfang dieser Abhandlung, wie in der Gegenwart die Sorge für die eigenen Interessen überall in dem Vordergrund steht,

während die Sorge für das Wohl der Gesellschaft sehr zurückgedrängt ist. Diese für die Menschheit vernichtende Richtung will sogar in die Schulen sich Eingang verschaffen. Daher will der Autor diese Richtung, Utilitarismus genannt, näher untersuchen. Der Utilitarismus (Eudämonismus inbegreifen) will das Wohlbefinden des Ich. Hier ist das Nützliche dem Guten und Bösen gegenübergestellt. Gut ist alles Nützliche, schlecht alles Entgegengesetzte. Diese Denkrichtung findet sich zu allen Zeiten vertreten, von Zoroaster bis auf die heutigen Darwinisten Häckel-Strauß etc. Die entgegengesetzte Richtung ist durch Kant und seine Nachfolger Fichte, Hegel, Herbart vertreten. Der ethische Grundsatz dieser ist »thue das Gute, weil es gut ist, und nicht deswegen, um etwa einen realen Nutzen daraus zu ziehen.« Diese beiden Richtungen sind auch in der Gegenwart die herrschenden. Letztere ist aber ohne Zweifel die höhere. Daher möchte der Autor sie auch im rumänischen Volk verbreiten.

Autor hebt aber auch die Bedeutung des Utilitarismus in der Kultur hervor, die dieser Richtung doch zuerkannt werden muß. Die Industrie, der Handel haben ihm ihren großartigen Fortschritt zu verdanken, aber auch die Kunst und Litteratur haben viele vorteilhafte Anregungen davon bekommen. Diese Vorteile sieht jedoch der Autor als Einseitigkeiten in der Entwicklung, daher

wünscht er die *via media aurea*. Hierauf wird dieses Prinzip mit Rücksicht auf die Schule besprochen. Die Schule hat eine sehr reiche Entwicklungsgeschichte. Diese müsse jeder, der mit Erziehungsfragen sich beschäftigen will, kennen, sonst fällt er in Einseitigkeiten. Sollte nun das utilitaristische Prinzip in der Schule zur Herrschaft kommen, so müßten alle jene Fächer verdrängt werden, die keinen realen Nutzen bringen, wie Religion, Geschichte und Litteratur. Statt dieser sollen solche Beschäftigungen eingeführt werden, die die Kinder befähigen im Leben fortzukommen. Dieses Prinzip scheint nun auch teilweise befolgt worden zu sein durch die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in der rumänischen Seminarschule zu Hermannstadt. Die verfertigten Sachen zeigen nämlich, daß man nicht die erziehliche Seite, sondern nur die technische hervorhebt. Der Verfasser macht dann den Vorschlag, diesen Unterricht mit dem Sachgebiet in Verbindung zu bringen; nur solche Sachen zu verfertigen, die den Sachunterricht beleuchten etc. Dadurch kann man auch dem Utilitarismus gerecht werden, ohne den idealen Zweck der Erziehung zu vernachlässigen. Diese letztere Auffassung ist die der Herbartschen Pädagogik. Sie geht vom praktischen Leben aus, um zum praktischen Leben zu führen. Dieser Gang ist aber nur ein Mittel für ein höheres Ziel, für die sittlich-religiöse Charakterbildung.

2. Die Gesellschaft und die öffentliche Erziehung.

Da das Individuum in der Gesellschaft zu leben hat, so folgt, daß es in mancherlei Weise von dieser beeinflusst werden kann. Daß dieser Einfluss auch wirklich stattgefunden hat, zeigt uns die Geschichte der Philosophie, in welcher der Individualismus und der Pluralismus seit jeher sowohl in metaphysischer wie ethischer und ästhetischer Hinsicht eine bedeutende Rolle gespielt haben. Diesen Einfluss kann man besonders in der Lehre Häckels über Phylogenie und Ontogenie, dann in dem herbart-

zillerschen Prinzip ersehen: »Das Individuum muß jene Hauptstufen der Entwicklung in konzentrierter Weise durchlaufen, welche die Menschheit im Laufe der Zeit mit mancherlei Unterbrechungen durchlaufen hat. Besonders die letztere Idee ist für die Erziehung von durchgreifender Bedeutung. Daher will der Autor zuerst über das

1. Verhältnis der Gesellschaft zu der Erziehung

sprechen. Hier ist notwendig, sich vor allem die Frage zu beantworten, wem die öffentliche Erziehung von Rechtswegen zufällt. Eine kurze Reflexion zeigt, daß die Gesellschaft das Recht, ja die Pflicht hat, sich für die Erziehung der Jugend zu interessieren, da ihr nicht gleichgültig sein kann, ob sie gute oder schlechte Mitglieder bekommt. Dieses Recht kann der Gesellschaft nicht streitig gemacht werden. Es wäre aber weit gefehlt, zu glauben, daß nun jedem Mitglied derselben nach persönlichem Gutdünken das Selbsteingreifen in diese öffentliche Erziehung zufällt. Ebenso verfehlt wäre es, wenn die Gesellschaft, wenn auch nur durch ihre Vertreter, innere, also rein didaktische Maßregeln, ohne irgend welche Rücksichtnahme auf die Lehrer, verordnen wollte. Dieses aus zwei Gründen; nur die eigentliche Schulbehörde (Fachmänner) wissen genau, was der Erziehung nützt, durch ein solches Eingreifen ist die Autorität der Schulbehörde ganz in Frage gestellt. Da nun der Gesellschaft auf der einen Seite das Recht zufällt, sich für die Jugenderziehung zu interessieren, auf der anderen Seite die Einmischung in didaktische Maßregeln ihr nicht zukommen darf, fragt sich, wie soll sie ihr Recht erfüllen. Die meisten meinen, wie die Familie für die private Erziehung sorgen muß, so muß die Gesellschaft für die öffentliche sorgen. Die Schule hat sich um diese Seite gar nicht zu bewegen, sie hat bloß Kenntnisse dem Schüler zu übermitteln. Da der Schule die Erziehung nach dieser Meinung nicht zufällt, so muß man sich vergegenwärtigen, ob die Gesellschaft dafür sorgen kann. Dies

kann man am besten erfahren, wenn man einen Blick in die Familien-erziehung macht. L'Arronge in Hasemanns Töchter, dessen Inhalt der Autor hier vorführt, giebt ein ungefähres Bild, wie die Familien-erziehung oft gehandhabt wird. Mit dieser können sich aber die wenigsten begnügen. Und ebenso geschieht es in der Gesellschaft nicht selten. Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind derart, dafs man auf eine wohlthuende Beeinflussung auf die Erziehung der Jugend nicht durchwegs rechnen kann. Dies beweisen die zahlreichen Thatsachen. Daher tritt an die Gesellschaft die Forderung, für eine solche Anstalt zu sorgen, in welcher die nachteilige soziale Beeinflussung paralysiert werden kann. Diese Anstalt kann keine andere sein, als die Erziehungsschule. Daher will der Autor im folgenden Abschnitt über

2. Die Anstalt, welche die öffentliche Erziehung zu besorgen hat,

sprechen.

Da die Gesellschaftsverhältnisse derart sind, dafs sie die Erziehung nicht durchwegs besorgen können, so fragt es sich, ob nicht irgend eine Anstalt diese Aufgabe übernehmen könnte. Die allgemeine Meinung ist, dies zeigt die Geschichte der Pädagogik, dafs der Schule wenigstens ein Teil der Erziehung zufällt. Jedoch nicht allein. Es giebt eine Kategorie von Schulen, die blofs gewisse Fertigkeiten, ein bestimmtes Wissen zu überliefern haben, so die Universitäten, die verschiedenen Akademien und Seminarien etc. Der Zweck dieser Schulen ist die Befähigung für einen Lebensberuf, sie werden deswegen auch Fachschulen genannt. Eine zweite Kategorie sind jene Schulen, die für diese Fachschulen die Zöglinge vorbereiten, so Gymnasien, Real-, Bürger- und Volksschulen. Diese werden nun im Gegensatz zu der ersten Gruppe Erziehungsschulen genannt. Diese Benennung zeigt also, dafs die Erziehung der Jugend speziell diesen letzteren zufallen muß.

Weiter untersucht der Autor, was man unter Erziehung versteht. Die einen verstehen darunter die geistige Bildung, andere die leibliche und eine dritte Richtung blofs die Willensbildung. Andere kombinieren alle drei Richtungen und reden von einer intellektuellen, moralischen und physischen Bildung. Die letzte Ansicht vertritt auch die Herbart-Zillersche Pädagogik durch ihren obersten Erziehungszweck: »die sittlich-religiöse Charakterbildung«, denn obgleich hier die sittliche Bildung der eigentliche Endzweck ist, müssen auch die beiden anderen Seiten (geistige und physische) gepflegt werden, um jenen erreichen zu können. Die Herbart-Zillersche Pädagogik hat sich für die Erziehungsschule die grössten Verdienste erworben, indem sie ein System aufgestellt hat, welches alle Erziehungsfragen in sich schliesst. An der Spitze dieses Systems steht die Frage nach dem Zweck der Erziehung: »sittlich-religiöse Charakterbildung«. Dieses Ziel nimmt sie aus der Ethik; aus der Psychologie nimmt sie diejenigen Gesetze, nach welchen die geistige Entwicklung geschieht, diese soll den Weg zeigen. Daher hat dieses System auch sichere Grundlagen. Herbart hat aber auch gezeigt, was zunächst durch den Unterricht erreicht werden soll — ein vielseitiges Interesse. Diesem Prinzip gemäfs hat er auch Ordnung in den Lehrplan gebracht, indem er jedem Fache (idealistische - realistische) seiner Bedeutung gemäfs einen Platz darin einräumte. Am durchgreifendsten sind aber die Ideen desselben in Hinsicht der Anordnung und Durcharbeitung dieser Stoffe. Die erste Idee ist die der kulturhistorischen Stufen: Das Individuum durchläuft etc. . . . Nach dieser sollen den Kindern zu jeder Zeit solche Stoffe dargeboten werden, die ihrer Fassungskraft angemessen sind. Dies ist aber nur möglich, wenn man sich hierin durch die Entwicklung der Menschheit bestimmen läfst. (Autor giebt eine Parallele zwischen der geistigen und physischen Nahrung.) Man darf

aber die Kinder nicht mit verschiedenen unzusammenhängenden Stoffen überladen, denn dies würde ihrem Geiste sehr viel schaden. Daher verlangt besonders Ziller, daß die Gesinnungsfächer in den Vordergrund treten sollen, um sie haben sich alle andern peripherisch zu gruppieren, um so eine zusammenhängende Vorstellungsmasse zu bilden. Er verlangt dieses nicht allein bei der Darbietung, sondern auch schon im Lehrplan. Dies ist die Idee der Konzentration. Die Darbietung soll aber nicht nach subjektivem Gutdünken, sondern nach den Gesetzen der Apperzeption und Abstraktion geschehen. Befolgt man die Anweisungen des Herbart-Zillerschen Systems, so kann jeder ohne Überhebung behaupten, er habe den Unterricht zu einem wahrhaft erziehenden gestaltet und die Schule zu einer wirklichen Erziehungsschule erhoben. Autor bespricht noch kurz

3. Das rechtmäßige Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft.

Zur Gesellschaft gehören die Faktoren Familie, Kirche, Staat, einzelne Personen. Alle diese haben ein Recht auf die Schule, aber kein unumschränktes. Diesen Faktoren fällt die Führung und Beaufsichtigung des Schulwesens zu, dürfen sich aber in die inneren Angelegenheiten, in die rein didaktischen Maßregeln der Erziehung nicht einmischen, wenn das ganze Schulwesen nicht darunter leiden soll. Diese letzte Aufgabe fällt dem Lehrer (Lehrerversammlungen — Lehrerkonferenzen) zu. Rückblick: Gesellschaft und Individuen müssen neben einander bestehen, jedes hat eine gewisse Selbständigkeit. Die Gesellschaft kann die Erziehung nicht besorgen, diese Aufgabe fällt der Erziehungsschule zu, die in erster Linie die Veredlung des Gemütes verfolgt. Diese Schule ist die Schule der Zukunft, sie ist vertreten durch die Herbart-Zillersche Pädagogik, die keineswegs die Gesellschaft davon abschließt, sondern auch ihr das *suum cuique* einräumt.

3. Die Individualität in der Erziehung.

Keine menschliche Arbeit ist so mannigfaltig und in gewisser Hinsicht auch so verwickelt, als eben die Erziehungsarbeit. Nichtsdestoweniger fühlen sich die meisten berufen, in diese einzugreifen, ohne Rechenschaft zu geben, daß die Lösung der Erziehungsprobleme die Kenntnis der verschiedenen Faktoren derselben mitbedingt. Einer dieser Faktoren ist auch die Individualität des Zöglings. Autor will daher zuerst im allgemeinen darüber sprechen, dann erst über die Bedeutung derselben in der Erziehung.

1. Ein kurzer Blick in die Natur kann jeden überzeugen, daß nirgends in derselben zwei Dinge gefunden werden können, die vollständig gleich sind. Jedes hat gewisse Eigentümlichkeiten, die sie von andern unterscheiden. Auf Grund dieser Reflexion wurden auch viele Philosophen bewegt, das Individuelle als das wahrhaft Seiende zu erklären, so Locke, Cusanus, in ethischer Hinsicht Fichte, Schleiermacher etc. Besonders bei dem Menschen treten diese Eigentümlichkeiten mehr hervor, wir reden von verschiedenen Naturen, geistiger Befähigung, Ansichten, Gefühle etc. Temperament und Talent machen das aus, was man besonders unter Individualität versteht. Die Ursache dafür ist besonders in dem physischen Organismus zu suchen, wie auch in dem Medium, in welchem die Menschen wohnen (verschiedene Einflüsse). Diese individuellen Verschiedenheiten sind für die Entwicklung jedes Individuums von größter Bedeutung; nur wenn man sie genau kennt, kann man mit Bestimmtheit und bewußt erziehen, daher die Bedeutung dieses Prinzips für die Erziehung.

2. Es tritt also an den Erzieher die Forderung, die Individualität seiner Zöglinge zu kennen, damit er vor allem das Material auch darnach auswählen und anordnen kann. Denn hierher gehört eine Forderung Zillers (Grundlegung): Hauptforderung eines guten pädagogischen Planes für einen

gemeinsamen Unterricht ist, daß er Biegsamkeit genug besitze, um sich den verschiedenen Fähigkeiten richtig anzuschließen etc. Die Individualität neigt von Hause aus zur Einseitigkeit, die Erziehung soll aber eine vielseitige Bildung erzielen. Daher wird sich im Lehrplan die Individualität in gewisser Hinsicht der allgemeinen Forderung der Erziehung anpassen müssen. Diese Anpassung soll sich aber nur bei Kindern, die auf gleicher Entwicklungsstufe sich befinden, geschehen. Kindern, die im Alter wie auch im Geschlecht verschieden sind, mit demselben Stoff zu beschäftigen, ist pädagogisch unrichtig.

4. Die Wissenschaft in und aufser der Schule.
(Schul- und Fachwissenschaft.)

In der neueren Zeit beginnt man zwischen Schul- und Fachwissenschaft einen Unterschied zu machen. Dieser Unterschied erstreckt sich jedoch weniger auf den Inhalt als vielmehr auf die Form. Die verschiedenen Fach - Wissenschaften haben eine weite Vergangenheit. Sie sind alle insgesamt im Laufe der Zeit entstanden und nach vielen Verirrungen (Autor zeigt hier, wie sie im großen entstanden sind.) Die Resultate der Untersuchungen hat nun jede Wissenschaft in einem bestimmten System aufgestellt, alle Begriffe sind hier in einem logisch-systematischen Zusammenhang geordnet. Es liegt nun nahe zu glauben, daß dieses System so fertig den Kindern zu übermitteln sei, was auch thatsächlich bis jetzt ausschließlich geschah. Dies ist jedoch psychologisch falsch. Dies zeigt einerseits die Entstehung der Wissenschaften selbst, andererseits die Entwicklungsgesetze des Kindes. Nicht die allgemeinsten Begriffe, mit welchen die Systeme jetzt anfangen, waren in der Wissenschaft und sind in der Entwicklung des Kindes das erste, sondern die konkreten Einzeldinge. Daher ist dieser psychologische Gang auch von der Schule einzuhalten. Nach der Betrachtung des konkreten soll man sich erst zu den abstrakten Begriffen erheben und nicht umge-

kehrt, wie es die Fachwissenschaften jetzt thun. Daher Schul- und Fachwissenschaften. Der Inhalt ist derselbe, der Gang verschieden. Hier tritt das System an den Anfang, dort sollen es die Schüler erst nach längerer Arbeit erobern. Freilich wird hier das System nicht so vollständig sein, dies ist aber auch nicht notwendig, die Erziehungsschule will nicht Fachbildung, sondern ethische Bildung erzielen. Sie betreibt diese Wissenschaften auch nur des Zieles der Erziehung wegen, also als Mittel, aber eben dadurch hat das Erlernte, weil die Schüler es selbst gefunden, mancherlei daran angeknüpft haben, die größte Bedeutung für den Schüler.

5. Die Frage der Frauen-
erziehung.

Die Frauenemancipationsfrage ist in der neueren Zeit ein durchgreifendes soziales Problem geworden. Wie dieses Problem zu lösen ist, ist man verschiedener Meinung. Es lassen sich jedoch zwei Hauptansichten erkennen. Nach der einen soll die Frau dem Manne gleichgestellt werden, es sollen ihr alle sozialen Berufswege offen stehen. Dem soll auch ihre Erziehung entsprechen. (Gymnasien etc.) Nach der anderen Ansicht soll die Frau zu jenen Beschäftigungen befähigt werden, die ihr von Natur selbst angewiesen sind. Wenn man die Pädagogik befragt, welche die Forderung aufstellt, daß jedes Individuum seiner Individualität gemäß behandelt werden soll, so muß man sich für die letztere Ansicht entschließen. Auch die Geschichte, wie auch die anderen Wissenschaften, wie Anatomie und Physiologie, wie auch nicht weniger die Psychologie, zeigen aufs deutlichste, daß im allgemeinen zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht ein großer Unterschied existiert, sowohl auf psychischem wie physischem Gebiet. Von Natur aus sind dem Mann die Bedingungen gegeben für die schwierigen Arbeiten, während sie dem Weibe vorenthalten sind. Es wäre also nicht nur zum Nachteil des weiblichen Geschlechtes, sondern der Menschheit selbst, wollte man ihnen eine Erziehung geben, die

ihrer Natur widerspricht. Will man überhaupt dieses Problem zum allgemeinen Wohl der Menschheit lösen, so darf man die oben erwähnten Wissenschaften nicht ignorieren. Sie zeigen, welcher Arbeitskreis dem Weibe von Natur zugewiesen ist. Dieser ist die Familie. Für diese soll sie auch erzogen werden, damit sie als tüchtige Begleiterin des Mannes und als tugendhafte Mutter die Menschheit höheren Zielen zuführen kann.

6. Das Gymnasialsystem.

Das Gymnasium hat seit seiner Gründung mannigfache Entwicklungsstadien durchgemacht. Die geistigen Richtungen der verschiedenen Perioden gingen nicht vorüber, ohne sie mannigfach zu beeinflussen. So der Pietismus, Humanismus, Philanthropismus etc. Ebenso großen Einfluß hatte Wolf durch seine aristotelische Seelenvermögenstheorie und insbesondere durch die Lehre von der formalen Bildung. Bis heute ist noch die Meinung stark vertreten, daß durch eine gymnastische Übung in den syntaktischen Formen der Sprachen die Bildung auf allen anderen Gebieten gefördert werde. In der neueren Zeit hat die Psychologie die Fabel der formalen Bildung etwas erschüttert, nichtsdestoweniger glaubt man auf den Gymnasien noch daran. In der neueren Zeit, besonders durch die Naturwissenschaften, ist die Menschheit in der Kultur ungemein vorgeschritten, nicht aber in der Moralität. Dies kommt besonders in den höheren Ständen vor. Der Fehler kann nicht anderswo liegen, als in der Organisation jener Schulen, die diese Stände vorzugsweise genießen. Diese sind größtenteils die Gymnasien. Daß die Organisation dieser nicht entspricht, kann kaum bezweifelt werden. In ihnen wird meistens gelehrt, statt erzogen. Die Fächer werden überall nach dem logischen, nicht nach dem psychologischen Gang betrieben. Jeder Lehrer bestrebt sich ein Pensum zu überwältigen, kümmert sich aber gar nicht um die andern Fächer. Dies haben viele Männer eingesehen und

haben sich auch bestrebt, diese Mängel zu verbessern. An erster Stelle ist die Herbart-Schule zu nennen, die durch ihre drei Ideen der kulturhistorischen Stufen, der Konzentration und der formalen Stufen eine naturgemäße Reform im Gymnasialsystem herbeizuschaffen sich bestrebt. Es ist an der Zeit, daß auch unsere Schulmänner diesen Bestrebungen zum Nutzen unserer Bildung sich anschließen möchten.

7. Die Schulreisen.

Die Schulreisen sind für die Erziehung von größter Bedeutung, weil sie nicht allein die geistige, sondern auch die moralische Bildung der Zöglinge fördern. Was die geistige Bildung anlangt, so werden die Vorstellungen durch solche Reisen mannigfach beleuchtet, erweitert, so die naturkundlichen, physikalischen, die historischen etc., für die Geographie sind sie unentbehrlich, will man nicht Papiergeographie treiben. Durch die Betrachtung der verschiedenen historischen Monumente wird auch die ästhetische Seite gefördert. Für die ethische Bildung sind aber diese Reisen noch fruchtbringender, weswegen sie auch am meisten gepflegt werden. Durch sie entstehen in der Seele der Kinder mannigfache Gefühle, Bestrebungen, die ihre Handlungen späterhin vielfach beeinflussen. Bei diesen Gelegenheiten kommt der Lehrer in ganz andere Beziehungen mit den Zöglingen, er kann tiefer in das Seelenleben seiner Schüler blicken, als dies sonst geschehen kann, was für den weiteren Unterricht von Bedeutung ist. Die Schüler treten aber auch unter sich in ein innigeres Verhältnis, als dies in den Unterrichtsstunden der Fall sein kann. Durch die Reisen werden die Kinder in manche Situationen versetzt, dies bildet den Charakter. Aber auch die physische Bildung wird durch die Reisen gepflegt. Sollen aber die Reisen solche Vorteile gewähren, so müssen sie auch nach einem bestimmten Plan unternommen werden. Der Lehrer muß sich vor allem klar sein, was er mit den Schülern hier zu sehen bekommt,

um diese im Unterricht vorzubereiten, die dann auf der betreffenden Reise als bekannt auftreten können. Auf jeder Reise ist ein Ziel zu verfolgen, das aus dem Unterricht sich herausstellt. Die Schüler haben sich dabei Notizen zu machen, die dann zusammengestellt und berichtigt werden. Dies sind die allgemeinen Ideen, welche das pädagogische Seminar zu Jena durch die Schulreisen verfolgt.

8. Die Organisation eines akademisch-pädagogischen Seminars.

Autor bespricht zuerst kurz die Mängel in der Ausbildung der Lehrer. In den meisten Anstalten wird einzig und allein für die theoretische Ausbildung gesorgt, die praktische dagegen wird ganz vernachlässigt. Soll die Ausbildung vollständig sein, so muß auch dieses Moment hinzutreten. Denn nur dann können diese Anstalten der Forderung (die Ziller ausspricht) entsprechen: »Das akademisch-pädagogische Seminar hat einerseits der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, anderseits der praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Lehrer zu dienen!« In allen Berufszweigen wird neben der theoretischen Befähigung auch die praktische schon seit langer Zeit gefordert; vom Lehrer, wo es gewiß ebenso nötig, wenn nicht nötiger ist, verlangt man es nicht einmal heute allgemein. Dieser Widerspruch machte sich bei vielen geltend, besonders in der Herbart-Pädagogik. Brzoska, Stoy und Ziller betonten dies zuerst. Ihren Bestrebungen ist es gelungen in Jena und Leipzig solche Anstalten ins Leben zu rufen, mit ihnen gingen jedoch auch diese verloren. Erst in neuerer Zeit hat ein Schüler Stoy's und Ziller's, Professor Dr. Rein, eine solche wieder in Jena zu leiten. Die Aufgabe dieses Seminars ist die oben ausgesprochene; wie man diese Aufgabe zu lösen sich bestrebt, will der Autor aus seiner eigenen Erfahrung hier kurz anführen. Alle derartigen Seminarien wurden bis jetzt ausschließlich von der Herbart'schen

Schule ins Leben gerufen, so auch dieses in Jena. Die Herbart'sche Pädagogik, um das Ziel der Erziehung: »die sittlich-religiöse Charakterbildung« zu erreichen, setzt drei Hebel in Bewegung: Regierung, Unterricht und Zucht. Die Herbartianer sind der Überzeugung, daß nur eine klare Einsicht in diese drei Teile der Erziehung einen auch befähigt, ein guter Lehrer zu werden. Zielbewußt schritten sie auch zu der Arbeit. Herbart gab das Fundament, seine Schüler sollten darauf weiterbauen. Besondere Sorgfalt wurde dem Unterricht zugewendet, speziell dem Lehrplan und Lehrverfahren. Zu diesen gehören die drei Hauptideen: Idee der kultur-historischen Stufen, nach welchen die Materie des Unterrichts auf Grund des historisch-psychischen Gesetzes in chronologischer Reihe aufgestellt werden müsse. Idee der Konzentration, nach welcher der Unterricht so beschaffen sein müsse, daß die Einheit der Person nicht beeinträchtigt werde. Er muß die verschiedenartigen Vorstellungen in einem inneren Zusammenhang den Schülern vorführen. Diese beiden Ideen sollen den Lehrplan zu einem organischen Lehrplansystem gestalten. Unsere jetzigen Pläne sind nämlich ein buntes zusammenhangloses Durcheinander. Die 3. Idee ist die der formalen Stufen: Wie die Resultate der Psychologie zeigen, entwickelt sich der Geist nach bestimmten Gesetzen (Apperzeption und Abstraktion). Diese müssen befolgt werden in der Erziehung, will sie auch irgend welche sichere Resultate erzielen. Diese letzte Idee hat nun die Aufgabe, den Unterricht nach den psychischen Gesetzen zu gestalten.

Diese theoretischen Grundlagen hat besonders Ziller beleuchtet, deren Fortbildung sich der von ihm gegründete Verein f. w. P. zur Aufgabe gestellt hat. Die theoretischen Grundlagen sind zwar festgestellt, aber es ist für jeden ein weiter freier Wirkungskreis gegeben, diese Grundlagen nach den speziellen individuellen Verhältnissen der Schule, der Nation, Konfession, der Fächer etc.

zu gestalten. Daher war auch unser Arbeitskreis in Jena ein sehr freier. Franzosen, Armenier, Norweger, Siebenbürgen konnten sich mit demselben Eifer und Interesse daran beteiligen und dies thaten sie auch. Neben den theoretischen Vorlesungen und der Übungsschule, in welcher jeder Praktikant wenigstens zwei Stunden wöchentlich unterrichten mußte, war noch wöchentlich ein Theoretikum, in welchem Arbeiten gelesen und kritisiert wurden (teils selbständige, teils Rezensionen), ein Praktikum, in welchem ein Praktikant vor sämtlichen Seminarmitgliedern eine Lehrprobe hielt, und ein Kritikum, in welchem diese Lehrprobe auf Grund der theoretischen Mafsregeln kritisiert wurde. (Selbstkritik-Rezension.) Wenn gleich in diesem Kritikum es oft zu heftigen Angriffen, Auseinandersetzungen zwischen dieser oder jener Auffassung, einer Idee oder einer Mafsregel etc. kam, so waren diese doch jedesmal objektiv, hatten den Zweck die Beteiligten in ihrer Auffassung zu bestärken oder zu verbessern. Dafür sorgte in erster Linie der Direktor des Seminars. Für die Stunden, die jeder Praktikant unterrichtete, mußte er sich schriftlich vorbereiten, dieses dem Direktor oder Oberlehrer vorlegen. Letzterem fiel auch die Aufgabe zu, dem Praktikanten beständig zur Seite zu stehen, um eventuelle Mifsgriffe zu verbessern. Aber auch für die Regierung und Zucht wurde gesorgt, da Oberlehrer und Praktikanten die Schüler näher zu studieren und sich über die Individualität derselben in den Konferenzen auszusprechen hatten. Es wurden auch Individualitätsbeschreibungen geliefert. Diese Resultate wurden dann im Unterricht verwendet. Strafen werden nie verhängt ohne eine vorhergehende Lehrerkonferenz. Zu erwähnen sind noch die vielen Reisen, die die Schüler des Seminars mit Lehrern und Praktikanten unternahmen, um die Basis für den Unterricht zu schaffen. Ebenso die Einrichtung, nach welcher am Sonntag eine Erbauungsstunde ge-

halten wurde in Form eines Gottesdienstes, welcher geeignet war, neben der Befestigung der religiösen Gefühle auch das Band der Zusammengehörigkeit zu stärken. Autor schließt mit dem Wunsche, diese Einrichtungen möchten bald auch im rumänischen Seminar eingeführt werden.

Jena.

J. Stroia.

II.

Dr. W. Martens, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster Teil: Gesch. des Altertums. Mit 5 Karten. Hannover-Linden (Manz & Lange) 1892.

Dieses Werk ist der erste Band eines auf 3 Teile berechneten, für den Geschichts-Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmten Schulbuches. Es ist dem Verfasser gelungen, in Form und Inhalt etwas Vortreffliches zu schaffen. Vom Grundsatz ausgehend, daß ein Lehrbuch der Geschichte nur das bieten soll, was des Schülers geistiges Eigentum werden muß, hat Verfasser manchen unnötigen Ballast beiseite gelassen, dafür aber der Schilderung des kausalen Zusammenhangs der Ereignisse mehr Raum gegeben. So ist der Umfang des Buches doch nicht geringer als bei den besonders in neuerer Zeit beliebten Lehrbüchern, die zu Gunsten eines möglichst reichen Inhalts die Form vernachlässigen und uns Bruchstücke von Sätzen, ja oft nur Aneinanderreihungen einzelner Wörter geben. In wohlthuendem Gegensatz hierzu ist der Stil des Martensschen Buches auch vom Standpunkte des Deutsch-Lehrers wohlgedacht, leicht leslich und fließend. Die Einstreue klassischer Citate verleiht dem Text eine anziehende Frische und erinnert zugleich den Schüler an seine eigene Lektüre. Hervorzuheben wegen ihrer Prägnanz sind die den grösseren Abschnitten vorangestellten geographischen Kapitel, sowie die kulturgeschichtlichen Partien und Charakteranalysen. Ver-

ständnisfördernd wirken die zahlreichen Gegenüberstellungen analoger Thatsachen, wie z. B. die Vergleichung des Titels ‚Pharao‘ (p. 24 Anm. 1) mit ‚Hoher Plorte‘, des Niltales mit Mesopotamien (p. 22) u. s. w.

Ein Hauptaugenmerk hat Verfasser auf die Gliederung des Stoffes gelenkt. Meist ist der Geschichtslehrer gezwungen, eine solche durch Einfügung von Zahlen und Buchstaben oder durch andere Mittel erst selbst zu bewirken. In vorliegendem Buche bedarf er dieser Nachhilfe nicht, oder wenigstens nur in ganz geringem Maße. Kleine Kapitel, Zerlegung derselben in mehrere Absätze mit Anwendung von Zahl und Buchstabe und von verschiedenem Druck haben die Übersicht außerordentlich gefördert. Quellencitate, Erklärung von Fremdwörtern, Zweifelhaftes und anderes nicht streng zum Text Gehöriges findet man als Anmerkung. Sehr willkommen sind die am Schlusse beigegebenen Personen- und Ortsregister; hier wird manchen die Befügung der authentischen Wortform neben der uns gebräuchlichen angenehm berühren. Die zugehörigen 5 Kärtchen sind mit besonderer Rücksicht auf den Text durchgearbeitet und machen jeden Geschichtsatlas dem Schüler entbehrlich, zumal die Angabe des Kartenquadrats im Ortsregister die Aufsuchung erleichtert.

Leipzig. Dr. Schlatterer.

III.

Die deutsche Steilschrift. Die Schulschrift der Zukunft. Inhalt: 1. Schiefwuchs und Kurzichtigkeit, eine Folge der rechtsschiefen Schrift. 2. Wie entstand unsere deutsche Schreibschrift? 3. Die Erlernung der Steilschrift. Von Hugo Elm, Lehrer an der Müller-Gelinek-Realschule zu Dresden. Bielefeld, A. Helmichs Verlag, 80 Pf.

Wer sich ohne großen Zeit- und Geldaufwand über den derzeitigen Stand der Steilschriftfrage unter-

richten will, dem sei dieses vorzüglich ausgestattete Schriftchen aufs beste empfohlen. Kurz und klar schildert es uns im 1. Kapitel den Gang und die Ergebnisse der einschlägigen medizinischen Untersuchungen, welche zu einer einmütigen Verurteilung der Schrägschrift seitens der Hygieniker geführt haben. Das 2. Kapitel schildert uns im kurzen Überblick die Entstehung unserer jetzigen deutschen Schreibschrift, und das 3. Kapitel giebt die aus der Einführung der Steilschrift sich ergebenden praktischen Ratschläge hinsichtlich der Schreibmaterialien, der Körper- und Federhaltung. Von den beigegebenen 4 lithographirten Tafeln verdient die letzte, welche uns an Beispielen die Entwicklung unserer jetzigen deutschen Schrift veranschaulicht, besondere Erwähnung.

Warum Verfasser in der deutschen Steilschrift die Schulschrift der Zukunft sieht, hat er nicht mit zureichenden Gründen dargethan. Was die hier berührte Frage, sowie auch die bei Einführung der Steilschrift zu wählenden Buchstabenformen betrifft, möge sich die deutsche Schule gerade in dieser Zeit das von Sönniken mit Bezug auf die Lateinschrift Gesagte gegenwärtig halten: »So wie uns die Lateinschrift gewöhnlich entgegentritt, können wir sie in Deutschland nicht annehmen. Den Übergang zur Lateinschrift sollten wir nicht vollziehen, indem wir einfach die schematische Art und Weise nachahmen, in welcher der Unterricht in der lateinischen Schrift bei uns sowohl, als auch im Auslande bisher meist betrieben wurde, sondern wir sollten, da uns noch keine Gewohnheit bindet, dieses Fundamental-Unterrichtsfach nach logischem System selbständig einrichten. Der Gegenstand ist wichtig genug, um ihm endlich eine wissenschaftliche Grundlage zu geben.«

Einer wirklichen, gesetzmäßigen begründeten Reform auf diesem Gebiete widmet der »deutsche Normal-schriftverein« unter Vorsitz des Seminarlehrers Schneider in Xanten

seine Thätigkeit. Eine Frucht dieser Thätigkeit ist auch das Schriftchen:

Die Schrift und der Schreibunterricht.

Von Christian Schneider, Seminarlehrer in Xanten. Bielefeld, A. Helmi's Buchhandlung. 40 Pf. (Januar-Heft der »Sammlung pädagogischer Vorträge. 1892. Preis des Jahrgangs 3 60 M.)

Möge kein Lehrer versäumen, sich Kenntnis von der hier angebahnten Reform zu verschaffen. Wer das Schneidersche Schriftchen gelesen, wird sich dabei schwerlich beruhigen, sondern auch Einsicht nehmen wollen in das von Lehrer Fr. Dietrich in Frankfurt am Main geschriebene Buch »Die deutsche Symbol- und Normalschrift in Kurrent- und Kursivform.« Diese von Franz Dietrich aufgestellte Symbol- und Normalschrift zur Anerkennung zu bringen, ist der Zweck des schon genannten Vereins. Gegenüber der Verworfenheit, wie sie gerade auf dem in Rede stehenden Gebiete herrscht, ist es eine wahre Herzerquickung, sich an der Hand dieser Schriften die wenigen, einfachen und natürlich begründeten Gesetze zu vergegenwärtigen, nach welchen sich jenes Schriftsystem aufbaut.

IV.

Fr. Nadler. Ratgeber für Volksschullehrer, Langensalza, bei Beyer und Söhne. 3. Aufl. 543 S. Preis 5.40 M. geb. 6.60 M.

Es ist eine allgemein anerkannte Thatsache, daß der junge, besonders der eben aus dem Seminare entlassene Lehrer noch in mannigfacher Hinsicht des sachverständigen Rates bedarf. Es ist deshalb dankbar anzuerkennen, daß der Verfasser, — Ordinarius der Übungsschule am Seminar zu Elsterwerda — es unternommen hat, ein Werk zu schaffen, welches diesem Umstande Rechnung trägt. Sein Buch ist in der That, wofür es sich ausgiebt, ein Ratgeber, und zwar ein solcher, der an Vollständigkeit und auch an Zuverlässigkeit wenig zu wünschen übrig läßt. Es ist schwer, dem Leser ohne allzugroße Ausführlichkeit eine Vor-

stellung von dem reichen Inhalte desselben zu geben. Wir finden da im 1. Teile, der von den wichtigsten Einrichtungen, Ordnungen und Verordnungen für die Volksschule handelt, Auskunft über Ausstattung des Schulzimmers, über Lehrmittel, Tabellen und Listen, Schulbücher, Schulpflicht, Versäumnisse über Schulaufsicht, über die persönlichen Verhältnisse des Lehrers und über Jugendschriften. In mehreren Abschnitten werden die Ordnungen der Schule behandelt. (Ordnung des Schullokals, der Lehr- und Lernmittel, Ordnung vor, bei und nach dem Unterrichte.) Auch über Prüfungen, Schulfeyer, Gesundheitspflege in der Schule, über Strafen und Belohnungen, über die Dienste, welche die Schule der Familie, der Kirche und dem öffentlichen Leben zu leisten hat, sind zweckentsprechende Ratschläge erteilt. Den Schluß des ersten, 37 Nummern zählenden Teiles bilden Verzeichnisse von Werken, welche Gesetze und Verordnungen über das Unterrichtswesen enthalten oder zur Fortbildung auf dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslehre dienen sollen.

Der zweite Teil giebt zunächst allgemeine Grundsätze für den Unterricht überhaupt und für die einzelnen Fächer insbesondere. Hier finden in zwei Anmerkungen auch die Ideen des Zillerschen Lehrplansystems Erwähnung resp. kurze Darstellung. Bei den Ausführungen über die einzelnen Unterrichtsfächer ist folgende Disposition innegehalten: 1. Ziel. 2. Stoffe. 3. Behandlungsweise 4. Lehr- und Lernmittel. Wo es nötig war, sind bei Punkt 1—2 den verschiedenen Schularten besondere Abschnitte gewidmet. Den Schluß dieses Teiles bilden Stoff- und Stundenpläne für die einklassige Schule, die Halbtagschule, für die zwei- und dreiklassige Schule. Ein Anhang bringt das chronologische Verzeichnis der im Werke angeführten Gesetze und Verordnungen.

Das Werk stellt sich mit seinen Darlegungen auf den Standpunkt der gegenwärtig geltenden schulgesetzlichen Bestimmungen. Das ent-

spricht sowohl dem Zwecke des Buches, als auch dem Bedürfnis des Anfängers. Letzterer hat sich zunächst um das zu bekümmern, was als seine Pflicht von ihm verlangt wird. Später mag er auch den Mängeln, welche die neuere Pädagogik an unserem Schulwesen aufzeigt, und den Reformvorschlägen, welche sie zur Beseitigung derselben macht, seine Aufmerksamkeit zuwenden. Dann aber wird er sich nicht übersichtlichen Gesamtwerken, wie das vorliegende es ist, zuwenden dürfen, weil diese eben ihrer Reichhaltigkeit wegen bei den einzelnen Punkten nur kurz sein können, sondern er wird zu Spezialwerken greifen müssen, wie sie der »Ratgeber« in großer Zahl angiebt. Wir können es deshalb nur billigen, wenn der Verfasser weder Mängel des Schulwesens aufdeckt noch des Näheren auf Reformvorschläge eingeht. Zu dem Verzeichnis der Werke für Fortbildung des Lehrers (S. 139—45) möchte Rezensent einige Wünsche äußern, die sich bei einer neuen Auflage vielleicht werden erfüllen lassen. Die alphabetische Ordnung der Bücher sowie die bloße Angabe des Titels genügen dem Bedürfnis des unerfahrenen Lehrers nicht. Die Werke müßten vielmehr nach ihrem Inhalte und vielleicht auch nach der pädagogischen Richtung ihrer Verfasser geordnet sein, und jedem Buche müßte eine kurze Charakteristik beigelegt werden, die in ein paar Sätzen abgemacht werden könnte. Andernfalls würde der Lehrer in seiner Wahl leicht fehlgreifen. Angenommen, er wolle den Seite 147 gegebenen Rat befolgen und sich mit den psychologischen Gesetzen, welche Erziehung und erziehenden Unterricht regeln, näher bekannt machen. Die Anmerkung weist ihn auf die S. 139 ff. angeführten Werke hin. Dort findet er nur ein speziell von Psychologie handelndes Buch, mit dem er wenig weit anfangen können, nämlich — Rosenkranz, Psychologie oder die Wissenschaft vom subjektiven Geist (!) Auch sonst bedarf das Verzeichnis der Durchsicht und Ergänzung. Das vortref-

fliche Werk von Dörpfeld, Denken und Gedächtnis hätte auch keinen Fall fehlen dürfen. Zillers allgemeine Pädagogik ist doppelt aufgeführt. jedenfalls ein Irrtum, denn zweifellos wird es dem Verfasser bekannt sein, daß »Just, Tuiskon, Zillers allgemeine Pädagogik« nicht ein Werk über Zillers allgemeine Pädagogik, sondern die 2. Auflage (jetzt 3. Aufl.) der am Schlusse angeführten »Vorlesungen über allgemeine Pädagogik« selbst ist.

Einer Durchsicht bedarf auch die im Anfange des 2. Teiles gegebene populäre Darlegung der Lehre Herbarts vom erziehenden Unterricht und vom Interesse. Besonders müßten verschiedene Ausdrücke schärfer gefaßt und dadurch Herbarts Ansicht über den betreffenden Gegenstand getreuer zum Ausdruck gebracht werden. Verfasser sollte z. B. nicht, wie auf Seite 145 geschieht, »das sechsseitige Interesse« sagen. Die von Herbart angeführten sechs Interessen sollen ja nicht, wie es nach jenem Ausdruck scheinen könnte, den Begriff des Interesses erschöpfen, sondern nur seine Hauptseiten darstellen, von denen keine beim vielseitigen Unterrichte fehlen darf. Ebenso sollte statt »dies verschiedene Interesse« besser die Mehrzahl Interessen gebraucht werden. Wichtiger als diese Kleinigkeiten scheint dem Referenten der Umstand, daß Verfasser eine besondere Richtschnur für das Lehrverfahren giebt, indem er die fünf Stufen Einleitung, Darbietung, Vergleichung, Urteils- und Begriffsbildung, Einübung und Anwendung unterscheidet. Bei der allgemeinen Anerkennung, welche Zillers Formalstufen sich errungen haben, wäre es vielleicht besser gewesen, wenn diese zunächst etwas ausführlicher dargestellt und den Unterrichtsbeispielen zu Grunde gelegt worden wären. Daran hätten dann die Abweichungen gezeigt werden können, welche die einzelnen Fächer nötig machen. Die vom Verfasser aufgestellten Anweisungen für das Lehrverfahren stehen denen Zillers an Wert natürlich bedeutend nach.

Warum läßt er z. B. die auch von Schülern Stoy's gebilligte Forderung eines Unterrichtszieles fallen. (Siehe das Seite 141 angeführte Buch von Gleichmann: Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts.) Wenn Verfasser fürchtet, »die Profangeschichte würde in einen moralisierenden Ton verfallen, wenn sie nach jedem Stoffpensum eine Anwendung aufs Leben versuchte« (S. 152), so ist diese Gefahr bei einem ungeschickten Lehrer und bei schlechter Stoffauswahl allerdings vorhanden, aber die formalen Stufen sind unschuldig daran. Es ist vielmehr ihr Verdienst, nachdrücklich darauf hingewiesen zu haben, daß der Lehrer in Geschichte nicht nur auf ein Wissen, sondern auch auf Wollen hinarbeite, das ein später auf sozial-ethischen und patriotisch-nationalen Gebieten zu einem kräftigen Handeln werden soll. Deshalb wird man vornehmlich solche Stücke der Geschichte auswählen müssen, aus denen sich ein auf die Kinder anwendbarer ethischer Satz entwickeln läßt. Allerdings verführt der in unseren Schulen herrschende, oft von oben herab begünstigte Enzyklopädismus, der von allem etwas bieten möchte, den Lehrer leicht dazu, historische Pensen zu behandeln, die wenig oder keinen ethischen Gehalt besitzen, und dann liegt die Gefahr nahe, ethische Sätze bei den Haaren herbei zu ziehen. Aber Ziller und seine Schule verwerfen diesen Enzyklopädismus und schliefsen Stücke von geringem oder gar keinem ethischen Gehalte aus, resp. behandeln sie nur nach den zwei ersten Formalstufen. Hält uns etwa in der biblischen Geschichte die Furcht, in fromme Salbadereien zu verfallen, davon ab, aus den Geschichten Sprüche oder Katechismussätze zu entwickeln und anzuwenden?

Diese kleinen Ausstellungen vermögen jedoch den Wert des Buches nicht zu beeinträchtigen. Wir empfehlen dasselbe vielmehr den ins Amt tretenden jungen Lehrern auch um deswillen angelegentlich, weil sie Rat und Auskunft für die technischen Fragen der inneren Schul-

arbeit bei ihren zumeist nur theologisch gebildeten Vorgesetzten nicht immer finden dürften.

Drackenstein.

F. Hollkamm.

V.

1. **P. Kuntz**, Normalwort oder einfache, vereinigte Schreiblese und Sprachmethode. Halle, Verlag der Heynemannschen Buchdruckerei. (F. Beyer), 15 Seiten.
2. **H. Umböfer und P. Kuntz**, Fibel für den vereinigten Schreiblese- und Sprechunterricht. Ebenda. 43 S. 40 Pf.
3. Dieselben. Begleitwort und didaktische Bemerkungen zur Fibel. Ebenda. 7 Seiten.

Verfasser der Broschüre Nr. 1 meint, »dafs die einfache Schreib- und Sprachmethode, bei zweckmäßiger Anlage der Fibel, dem Normalwort nach Abwägung des Für und Wider vorzuziehen« sei (S. 18, Leitsatz 8.) Er weifs geschickt die Vorteile jener und die Nachteile dieser Methode aufzudecken. Man muß ihm zugeben, dafs die Schreiblesemethode der Aufstellung eines streng von leichteren zu schwereren Leseübungen fortschreitenden Lehrganges nicht so viel Schwierigkeiten entgegengesetzt, als die Normalwortmethode. Ferner sei zugegeben, dafs die Normalwortfibel noch manche Mängel haben, auch solche, die sich der herrschenden Rechtschreibung wegen nur mildern, nicht beseitigen lassen. Aber wie es scheint übersieht Verfasser bei seiner Kritik der Normalwortmethode den Hauptpunkt, der für sie spricht: Sie erfüllt besser als jede andere Methode die Bedingungen, unter denen Interesse für Schreiben und Lesen beim Schüler entsteht, und ermöglicht es zugleich, der Forderung einer umfassenden Konzentration des Unterrichts in höherem Grade als bisher Rechnung zu tragen. Der kleine Schreibleseschüler will nicht aus seinem kindlichen Vorstellungsleben herausgerissen werden. Das geschieht aber, wenn seine Aufmerksamkeit zu

lange, zu ausschliesslich auf den blossen Laut, resp. Buchstaben gerichtet wird, wie die Schreiblese-methode es thut. Die Verfasser der Fibel sollten also, anstatt nur vom Worte auszugehen, diesem Worte einen Laut, resp. Buchstaben zu entnehmen und mit ihm selbständig weiter zu operieren, noch einen Schritt mehr thun. Sie sollten, von einer Erzählung ausgehend, dieser einen Satz, dem Satz ein Wort entnehmen. Von diesem Worte müßten sie nun zu den Lauten und Buchstaben auch hinab steigen, aber sie dürften nicht einen davon isoliert behandeln, sondern sämtliche Laute und Buchstaben. Damit wäre die Möglichkeit gegeben, wieder zum Worte hinauzusteigen, das dann seinerseits zu Satz und Erzählung wieder in Beziehung gesetzt würde. Gerade diese Rückkehr zum Worte und damit zum Vorstellungskreise des Kindes ist es, welche den Vorzug der analytisch-synthetischen, der Normalwortmethode ausmacht. Die Verfasser, die einem Ausgehen vom Worte also vom Vorstellungskreise des Kindes ebenfalls zustimmen, werden nun vielleicht eine Rückkehr zu demselben im allgemeinen auch für vorteilhaft anerkennen, aber sie sind von ihrem Standpunkte jedenfalls der Ansicht, eine solche Rückkehr sei nicht möglich, wenn man einen strengen Stufengang vom Leichten zum Schweren herstellen wolle. Wir wollen über den Imperativ: »Vom Leichten zum Schweren« mit den Verfassern nicht rechten. Sie werden zugeben, dafs er ohne gründliche psychologische Einsicht, die da bestimmt, was leicht und was schwer sei, die entscheidet, was für dieses oder jenes Kind in diesem oder jenem Falle leicht oder schwer sei, nichts ist als ein leeres Wort, das jeder Lehrer, besonders auch jeder Fibelschreiber nach seinem Belieben deuten kann. Wir wollen uns vielmehr auf ihren Standpunkt stellen und sagen: Wir müssen mit leichten Schreibleseübungen beginnen und nach und nach zu immer schwereren fortschreiten! Wie sind

sie nun auf den Gedanken gekommen, ein solcher Fortschritt sei bei der Normalwortmethode unmöglich? Weil die Methodiker der Normalwortfibeln allein das Dingwort für geeignet halten, als Normalwort benutzt zu werden und weil die Fibeln dieser Methode in der Regel auf einen genauen Stufengang keine Rücksicht nehmen. Letzteres ist jedoch nicht notwendig der Fall. Greift der Normalwortmethodiker in der Not zur Kleinschreibung der Hauptwörter, wie es die Verfasser — meines Erachtens nach ohne Not — auch thun, so läßt sich ein guter Stufengang sehr wohl herstellen. Das beweisen die Fibeln von Jütting, von Fechner und andere. Ein zweiter Ausweg besteht darin, den Normalwörtern Vorübungen voraus zu schicken und so die Vorteile der Schreiblesemethode mit denen der Normalwortmethode zu verbinden, wie Dietlein es thut. Hält man einen dritten Ausweg, die Hinausschiebung des Schreibleseunterrichts auf das Winterhalbjahr, wie es die Verfasser der Schuljahre empfehlen, für unthunlich, so giebt es immer noch ein Mittel, auch bei der Normalwortmethode einen strengen Stufengang einzurichten. Man nehme statt der Dingwörter bei den ersten Übungen Tierstimmen (ia, miau, mu, wau) oder Ausrufflaute (ei! ol! au!), ferner Eigenschaftswörter (leise) und Thätigkeitswörter (lauf, rufe) zu Normalwörtern. Dabei kann man der Forderung der Konzentration sehr wohl nachkommen, welche die Unterordnung des SchreibleSENS unter den Gesinnungsunterricht und unter den Anschauungsunterricht verlangt. Um bei obigem Beispiel zu bleiben, könnte man von dem Märchen: Die Bremer Stadtmusikanten ausgehen, im Anschauungsunterricht von Esel, Hund, Katze und Hahn reden und nun mit dem Rufe des Hahns: iii-i das SchreibleSEN beginnen. Natürlich bietet das Dingwort als Normalwort bedeutende Vorteile vor den oben genannten Wortklassen, und man wird deshalb auch so bald als möglich zu ihm übergehen. Geschichte das, nachdem die acht

Selbstlaute und die meisten flüssigen Konsonanten in ihrer kleinen Form vorgeführt sind, so macht bei den eigentlichen Normalwörtern die Herstellung eines Stufenganges, der ja im weiteren Fortschritte des Unterrichts immer mehr von seiner Strenge einbüßen kann, keine Schwierigkeiten mehr.

Prinzipiell also steht Rezensent auf dem Standpunkt der Normalwortmethode. Er leugnet die Mängel nicht, die ihrer Ausführung noch anhaften. Dieselben dürfen uns jedoch nicht verführen, zu der tatsächlich unvollkommenen rein synthetischen Schreibmethode zurückzukehren, wie die Verfasser das thun Sie sollten uns vielmehr veranlassen, unter Festhaltung der bessern Methode ihre Mängel zu heben und die entgegenstehenden Schwierigkeiten zu beseitigen.

Die in Nr. 1 ausgesprochenen Grundsätze haben ihre Anwendung in der unter Nr. 2 genannten Fibel gefunden. Sie zeigt nun in der That einen peinlich streng durchgeführten Stufengang, bei welchem sowohl die Schreib- als auch die Leseschwierigkeit Beachtung gefunden hat. Wir zweifeln nicht, daß die Schüler nach der Fibel leicht und schnell lesen lernen werden. Ob sie es auf geistbildende Weise lernen werden, ist allerdings eine andere Frage, die man leicht zu verneinen geneigt sein könnte, wenn man den Anfang der Fibel ansieht. Da kommen in den vier ersten, etwa 20 Buchstaben umfassenden Übungen hauptsächlich sinnlose Silben vor. Das Kind liest also: (Übung 2) ni, nu, ne, nei, no, na, nau, neu. Ferner finden wir die Übungen zusammengesetzt aus Wörtern, die weder untereinander noch mit einem Gedankenganzen in Zusammenhang stehen, z. B. Übung 3: räume, reine, reime, reue. Neben sinnlosen Silben findet man auch Sätze, die wenig Sinn haben, wie Übung 4: lene, löse neue seile. Was soll man sagen zu Wörtern, wie sie Übung 3 bietet: rü me, me re, ni re, nā re, mö re. Entweder sind sie ohne Sinn, oder sie enthalten arge Verstöße gegen

die Rechtschreibung. Auch in späteren Übungen stehen manche »Dorren und Disteln«, so Übung 9, S. 13: ra di se, be wei se, pa ra de, gebäu de, ka pau ne, (!!) ge müse, re mi se u. s. w. Man wird da lebhaft an das Wort des Schülers im »Faust« oder auch an Hamlets »Worte, Worte, Worte« erinnert. Endlich können wir den Verfassern durchaus nicht beistimmen, wenn sie meinen, von dem falschen Wortbilde, das bei einer Kleinschreibung der Hauptwörter dem Schüler wieder und wieder vor Augen tritt, sei kein Nachteil für die Rechtschreibung zu fürchten. Der Unterricht soll unter keinen Umständen Falsches lehren. Es ist ein Irrtum, der eine geringe Kenntnis der Fibel-Literatur verrät, wenn (S 6 des Begleitwortes) behauptet wird, daß »alle (!) Fibeln in den Anfängen an diesem unvermeidlichen Übel leiden.«

Wenn in der Broschüre (Nr. 1) gesagt wird, daß eine Fibel, welche »die Vorteile des analytischen Verfahrens mit den Vorzügen der Synthese und Konzentration des Unterrichts vereinigt,« einen wichtigen Fortschritt auf dem Gebiete des Schreibleseunterrichts verzeichnen würde (vergl. S. 10), so ist das allerdings wahr. Ob aber die Fibel der Verfasser diesen Fortschritt darstellt? Wem es nur daran liegt, daß seine Schüler schnell und sicher lesen lernen, dem kann sie allerdings empfohlen werden.

Drackenstedt.

F. Hollkamm.

VI.

Vierstellige logarithmische Tafeln der natürlichen und trigonometrischen Zahlen nebst den erforderlichen Hilfstabellen. Für den Schulgebrauch und die allgemeine Praxis bearbeitet von E. R. Müller, Stuttgart. Verlag von Julius Maier. o,60 M.

Der Gebrauch logarithmischer Tafeln ist für Viele geradezu ein Bedürfnis; allein nicht Alle können dieselben Tafeln mit gleichem Nutzen anwenden. Der Mathematiker, der Feldmesser, der Astronom, der

Seemann, der Baumeister, der Ingenieur, der Chemiker haben solche nötig, die ein Rechnen bis zu einer gewissen Genauigkeit gestatten; diese aber ist je nach den verschiedenen Zwecken eine verschiedene. Dem Einen sind 7-, dem Anderen 6-, dem Dritten 5-, dem Vierten 4-stellige Logarithmentafeln genügend, und für manche Fälle reichen schon dreistellige in Visitenkarten-Format aus. Je beschränkter und bestimmter abgegrenzt der Zweck ist, dem sie dienen sollen, um so besser erfüllen sie denselben, und um so mehr machen sie Hilfsmitteln entbehrlich, die doch nur als Notbehelf angesehen werden müssen, um sie auch in Fällen anwenden zu können, für welche sie eigentlich nicht bestimmt sind. Vorliegendes Schriftchen nun enthält, nach einer kurzen Gebrauchsanweisung, auf p. 4 eine Tafel der trigonometrischen Funktionen von 5^0 zu 5^0 fortschreitend, auf p. 5 eine Tafel 3-stelliger und 6-stelliger Logarithmen, letztere um bei der Zinseszinsrechnung benutzt zu werden, p. 6—10 die 4-stelligen Briggschen Logarithmen von 1000—3009, sowie die Additions- und Subtraktions-Logarithmen, p. 11—12 die ebenfalls 4-stelligen Briggschen Logarithmen von 300 bis 1009, und die natürlichen Logarithmen der Primzahlen, p. 13—27 zeigen die 4-stelligen Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von $0^0 0'$ bis $9^0 60'$ von Minute zu Minute, und p. 28—32 von 10^0 bis 45^0 von $10'$ zu $10'$ fortschreitend. Zwar hat die Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum den Übelstand herbeigeführt, daß die Logarithmen aller 1-zifferigen Zahlen 2, 3, 4, u. s. w., un viele Logarithmen 2-zifferiger, als 11, 17, 18, 41 etc. nicht anders direkt gefunden werden können, als durch Benutzung der für größere Zahlen bestimmten Tafeln, allein der billige Preis des Schriftchens 0,60 M. — wird über diesen Übelstand hinwegsehen lassen.

Eisenach.

H. Weissenborn.

VII.

P. B. Sepp, Gymnasialprofessor, Wichtige Gesundheitsregeln, nicht bloß den Schülern, sondern auch den Eltern gewidmet. Augsburg. Kransfelder 1892. 16 S. 20 Pfg.

Vorliegendes Schriftchen behandelt zuerst die Haltung des Körpers, dann Essen und Trinken, darauf die Bewegung und das Atmen und zuletzt den Schlaf und die Kleidung. Es ähnelt den von der Hygienesektion des Berliner Lehrervereins herausgegebenen »Gesundheitsregeln«, die Sätze sind jedoch nicht numeriert, das Format ist größer und was den Inhalt betrifft, steht dieser nicht überall auf der Höhe der physiologischen Forschung. Zum Beweis hierfür beziehe ich mich auf das über Milch, Gemüse, Atmung Gesagte, welches an sich nicht falsch ist, aber leicht zu Mißverständnissen führen kann. »Nachtschweifse« sind durchaus nicht immer als krankhafte Zustände, welche öfter den »Anfang vom Ende« bilden, anzusehen, sondern als Heilbestrebungen des Organismus, den Blutstrom von Mauserstoffen und Blutschlacken zu befreien. Das Schlafbedürfnis ist vom Verfasser zu niedrig geschätzt. Axel Key, der bekannte schwedische Physiologe, fordert für das 7. bis 9. Lebensjahr 11 Stunden, fürs 12. und 13. Jahr 10 Stunden, fürs 15. und 16. Lebensjahr 9 Stunden Schlafdauer, während der Verfasser meint, mit einer Schlafzeit von 8 bis 9 Stunden, »wenn, wie er hinzufügt, die Verhältnisse es gestatten«, ausreichend gesorgt zu haben. Das Bestreben des Erziehers muß allerdings sein, die Schlafdauer möglichst zu beschränken). Abgesehen von diesen und einigen andern nicht wesentlichen Punkten ist die Arbeit eine ganz wackere und verdient empfohlen und gelesen zu werden.

Glogau.

H. Grabs.

VIII.

Wilhelm Meyer-Markau. Sammlung pädagogischer Vorträge. Bielefeld, A. Helmich. 1891. Novemberheft. 40 Pf.

Dieses Heft enthält zwei Vorträge. Der erste trägt die Überschrift: »Was unsere Kinder lesen« vom Hauptlehrer Chr. Hamann in Hamburg, der andere »Klassen- und Massenlektüre« von Rektor F. Aberle in Waldenburg in Schlesien. Hamanns Arbeit ist allen Erziehern zur Beachtung wärmstens zu em-

pfehlen. Aberle berichtet über sein Verfahren, durch sogenannte Klassenlektüre den gleichzeitig erteilten Gesinnungsunterricht zu unterstützen und zu vertiefen, außerdem die Kenntnis klassischer Stoffe bezw. guter Jugenderzählungen zu verbreiten und dem vielseitigen Interesse zu dienen. So lange in unseren Schulen noch kein organisch gegliederter Lehrplan eingeführt ist, muß das Verfahren Aberles für die Zwecke des erziehenden Unterrichts ausgezeichnete Dienste leisten.

Glogau.

H. Grabs.

D. Anzeigen.

Dr. I. I. Egli: Die Schweiz. (Wissen der Gegenwart 53. Band). Leipzig: G. Freytag. — Prag: F. Tempsky. 1886. 219 Seiten 8°. Mit 48 landschaftlichen Abbildungen. Preis 1 Mark = 60 Kreuzer.

Ein herrliches Stück Erde wird uns in dem obengenannten Büchlein vorzüglich geschildert. An der Hand des Züricher Universitätsprofessor Dr. Egli durchwandern wir die Schweiz von Ost nach West, von Nord nach Süd; die gewaltigen Alpenlandschaften mit der imposanten Grofsartigkeit ihrer Naturschönheiten treten lebendig vor unser Auge. Neben Berg und Thal, See, Strom und Flufs lernen wir das kräftige Volk der Schweizer kennen und lieben; seine Sitten und Gebräuche, sein Denken und Fühlen, sein Leben und Streben wird uns klar und deutlich kund. Mehr als dies: wir gewinnen einen Einblick

in die fernen Zeiten, in denen längst untergegangene Völker hier ihre Wohnstätte hatten; die Römerzeit, die Völkerwanderung, die ganze Geschichte des Schweizerlandes, aber auch dessen sonstige Verfassung und Einrichtung wird vorüber geführt. Das Wort wird treu vom Bilde begleitet: eine grofse Zahl von Illustrationen — Gletscher und Seen, Thäler und Städte, Strafsen und Bauten — alles zumeist nach Original-Photographien — bildet einen schönen, zweckentsprechenden Bilderschmuck des Büchleins. Jeder, der die Schweiz besucht, wird es mit Vorteil als bequemen und zuverlässigen Reisebegleiter benutzen können; wem aber Beruf und Verhältnisse die Ausfahrt in die Gletscherwelt fürs erste nicht gestatten, dem wird es als vortreffliche Schilderung und vorbereitende Lektüre bald lieb und wert werden.

Der Religionsunterricht

auf der

Oberstufe der Volksschule.

Präparationen nach psychologischer Methode

von

Dr. Thrandorf.

Erster Teil:

Das Leben Jesu und der zweite Artikel.

Preis: 2,50 M.

Zweiter Teil:

Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel.

Preis: 2,00 M.

Der Verfasser bietet in dem vorliegenden Werke wohlbearbeitete Präparationen nach psychologischer Methode dar, die zur Behandlung des Lebens Jesu und des 2. Artikels, sowie der Apostelgeschichte und des 3. Artikels auch für Nichtanhänger der Formalisten von hohem Werte sein werden, ja sie dürften vielleicht manchen Gegner zum Freunde machen, indem sie durch den natürlichen Unterrichtsfortgang die Richtigkeit der prinzipiellen Grundlagen ihm klar beweisen. Das ganze Buch durchweht eine wohlthuende Wärme. Dem Verfasser kommt es weniger darauf an, wie man dem Schüler christliche Glaubens- und Sittenlehre in den Verkehr, sondern christliches Glaubensleben ins Herz bringe und so religiöses Denken, Fühlen und Streben erzeuge. Hiezu fordert er, daß der Lehrer selbst vom Geiste des Christentums durchdrungen sei und das nötige psychologische methodische Verständnis besitze. Eines speziellen Katechismusunterrichts bedarf es nach des Verfassers Methode nicht; wo aber bibl. Heldensagen- und Katechismusunterricht getrennt erteilt werden müssen, soll wenigstens der innere Zusammenhang ständig angedeutet erhalten werden. (Bayerische Lehrervereinigung.)

Neu eingegangene Schriften.

- K. Fuss**, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte für Schule u. Haus. Nürnberg, Korn 1893.
- Engelmann**, Leitfaden bei dem Unterricht in der Handelsgeographie. Erlangen, Palm u. Enke.
- G. Hess**, Geist u. Wesen der deutschen Sprache. Eisenach, Wilckens.
- Rothfuchs**, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Marburg, Ilwert.
- Seyffert**, Naturbeobachtungen. Leipzig, Wunderlich.
- Meyer**, Neue Bahnen, 1892. Gotha, Behrend.
- Kehrbach**, Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. II, 1. Heft. Berlin 1892.
- University Extension**. Juli 1892. Philadelphia.
- Böhme**, Schulparkasse. Braunschweig, Appelhans u. Pfenningstorf.
- Östr.-ung. Lehr- u. Lernmittel-Magazin**. Graz 1892.
- Sammlung päd. Vorträge** von W. Meyer-Markau. Bielefeld, Helmich.
- Meyer-Markau**, Kehr.
- Raydt**, Ich suche nach Soldaten etc.
- Kuss**, Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten. Bielefeld, Helmich.
- Kiessling-Pfalz**, Method Handbuch f. d. ges. naturw. Unt. Braunschweig, Appelhans u. Pfenningstorf.
- Schütze**, Leitfaden f. d. Unt. in der Erziehungs- u. Unterrichtslehre. 4. Aufl. Leipzig, Teubner 1892.

- Pilling**, Lehrgang des Botan. Unterrichts. 2 T. Gera, Hofmann.
Pflanzenheft für Schüler. Ebendasselbst.
Müller u. Pilling, Deutsche Schullflora. 2 T. Ebendasselbst
Dreher Grundzüge einer Gedächtnislehre. Bielefeld, Helmich.
Witte, Joh. Amos Comenius. Ruhrort, Andrea u. Co.
K. v. Raumer, Joh. Amos Comenius. Gütersloh, Bertelsmann.
Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- u. Sprachunterricht. 3. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann.
Wolter, Pädag. Vademecum. Gütersloh, Bertelsmann.
Dorschel-Lindaus Rechenhefte. Gotha, Behrend.
Böhmes Rechenbücher. Berlin, Müller.
Kohlrausch-Marten, Turnspiele. Hannover, Meyer.
Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Gera-Leipzig, Hofmann.
Frick-Gaudig, Aus deutschen Lesebüchern. Ebendasselbst.
Feierstunden, Kalender für Mädchen und Knaben. Berlin, Mamroth.
Polack, Das erste Geschichtsbuch. Gera, Th. Hofmann.
Wandtafeln, naturkundl. Kassel, Fischer.
Pitz, Cornelia. Leipzig, R. Richter
Borstell, Diktatstoffe. Magdeburg, Baensch.
Klauke, Gesundheitslehre f. Schulen. Düsseldorf, Schwann.
 * * Das Casseler Gymnasium. Berlin, H. Walter.
Strümpell, Pädagog. Pathologie. 2. Aufl. Leipzig, Ungleich.
Wohlrabe, Vom IX. deutschen Lehrertag. Halle, Tausch u. Grosse.
The repeater, il repetitore. le répétiteur. Berlin, Rosenbaum u. Hart.
Reinhardt, Die Umgestaltung des höh. Schulwesens. Frankfurt, Diesterweg.
Lattmann, Die Verirrungen des deutschen u. lateinischen Elementarunterrichts. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht.
Ch. Mac-Murry, The elements of General Method based on the principles of Herbart. Bloomington, Ill. 1892.
Krausbauer, Brosamen. Halle, Schroedel.
Seipp, Lehrbuch der räumlichen Elementar-Geometrie. Stuttgart, Maier 92.
Festnummer zum IX. deutschen Lehrertag. Halle, Schroedel.
Fürsicht, Schulstaub u. Kasernendunst. Bielefeld, Helmich.
Richter, Neudrucke päd. Schriften. X. Bd. Leipzig, Richter.
Schulze, Die Bekämpfung der Sozialdemokratie durch den ev. Religionsunt. Hannover, Meyer.
Guden, Reineckes bibl. Geschichten. Hannover, Meyer.
Fricke, Handbuch des Katechismus-Unterrichts. 1 Bd. 2. Aufl. Hannover, Meyer.
Mehlis, Katechet. Entwürfe. 4. Aufl. Hannover, Meyer.
Schönborn, Aufgebot der preuss. Volksschule im Kampfe gegen die Sozialdemokratie. Bielefeld, Helmich.
Scherer, Die allg. Volksschule. Bielefeld, Helmich.
Grässner-Kropf, Sammlung geistl. Lieder etc. Halle, Schroedel.
Schroedels Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunt. Halle, Schroedel.
Lehmann, Präparationen für den Zeichenunt. Halle, Schroedel.
Geisel, Landschafts-, Völker- u. Städtebilder. Halle, Schroedel.
Tromnau, Schulgeographie. 2. T. Halle, Schroedel.
Kasten, La guerre de 1870. Hannover, Meyer.
Braune, Raumlehre. Halle, Schroedel.
Krebs, Landeskunde der Provinz Sachsen. Halle, Schroedel.
Viereck, Dr. Jos. Becks Lehrbuch der allg. Geschichte. Hannover, Hahn.
Viereck, Bürgerkunde. Hannover, Hahn.
Förster, Naturgeschichte. Hannover, Alberti.



Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor a. d. Universität Jena

XIV Jahrgang Zweites Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Prof. Dr. Th. Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare.
- B Mitteilungen:** 1. J. L. Jetter, Die Herbartsche Pädagogik in Württemberg. 2. H. Grunewald, Vereinstag der sächsischen Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik am 25. u. 26. Sept. 1892. 3. Aus der neueren armenisch-pädagogischen Litteratur. 4. C. C. van Liew, Neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Nord-Amerikas. 5. Über politische Bildung. 6. Dogmatischer oder geschichtlicher Religionsunterricht? 7. Dr. Staudé, Selbstanzeige. 8. E. Scholz, Das Lehrerseminar zu Bielitz in österr. Schlesien.
- C Beurteilungen:** 1. C. Spielmann (F. Franke). 2. Ph. Wolfrum, A. Stichler, L. L. Meinhardt, A. Linge, M. Vogel, R. Riel, J. M. Lipp, Müller-Brunow, Liederschatz, R. Schwalm (Helm). 3. H. Wigge (Grabs).
- D Anzeigen:** 1. Comenius-Litteratur. 2. Gesellschaft für Gesch. der Pädagogik.



Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1893

Präparationen zur deutschen Geschichte

nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet

von

Dr. H. Staude, und **Dr. J. Göpfert**,

Seminarlehrer in Coburg.

Oberlehrer in Eisenach

Erster Teil:

Thüringer Sagen und Nibelungen Sage.

Preis: 3,20 M.

Zweiter Teil:

Von Armin bis zu Otto dem Großen.

Preis: 2,40 M.

Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht,

zugleich Textbuch für die zugehörigen Präparationen

von

Denselben Verfassern.

Erster Teil:

Thüringer Sagen und Nibelungen Sage.

Preis: 50 Pf

Zweiter Teil:

Von Armin bis zu Otto dem Großen.

Preis: 50 Pf.

Die vorliegenden, aufs sorgfältigste nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeiteten „Präparationen“ zeigen im liebevollen Eindringen in den tiefen Inhalt des geschichtlichen Stoffes und in der steten Rücksichtnahme auf Bedürfnis und Fassungskraft des Schülers so viel tiefes Verständnis für beides, daß es für den Geschichtslehrer eine Lust ist, sie mit prüfendem Auge durchzusehen. Geschichtsunterricht in der hier vorgezeichneten Weise muß bildend auf Geist und Gemüt der Schüler einwirken; der Stoff den er bietet, bleibt nicht, wie das bisher leider so häufig der Fall war, toter Gedächtnisstrom, sondern belebt sich unter der geschickten Hand des Lehrers und läßt sich insbesondere wertvolle ethische Momente abgewinnen. Daß übrigens nicht das gesamte für die Mittelschule vorgeschriebene Geschichtsmaterial mit derselben Ausführlichkeit abgehandelt werden kann und soll, liegt auf der Hand. Indessen ist der hier gegebene Anstoß zu einer fruchtbaren Geschichts-Behandlung so beachtens- und dankenswert, daß dem Buche ein weiter Leserkreis nicht fehlen kann, insbesondere wenn es später eine entsprechende Fortsetzung erfährt.

(Literaturblatt der Deutschen Lehrerzeitung.)

Vorschule der Pädagogik Herbart's

Herausgegeben von

Chr. Ufer,

6. mit einem zeitgeschichtlichen Vorwort versehene Auflage.

Preis: 2 M.

Die moderne Pädagogik fußt auf den Schultern Herbart's, dessen System wissenschaftlich und logisch tief durchdacht, aber keineswegs leichtfäglich ist. Mancher hat wohl schon ein Herbart'sches Lehrbuch in dem Vorsatze, sich gründlich einzustudieren, in die Hand genommen — und es nach kurzer Zeit mit einem Gefühl des Unbefriedigtseins wieder aus der Hand gelegt. Herbart's Terminologie stört besonders Aeltere die ihr psychologisches Studium nach dem früheren System mit Annahme von 3 Grundkräften der Seele gemacht haben. Für diese ist Ufers Schriftchen geradezu unersehbar. In klarer, prägnanter Sprache entwickelt der Verfasser die Lehrsätze an lebensrischen Beispielen, so daß alles Abstrakte in thunlichst konkretes Gewand gehüllt wird. Das Werkchen, welches in 5 Abschnitte (Psychologisches, Ethisches, allgemeiner Pädagogisches, Unterrichtsbeispiele, litterarischer Wegweiser) eingeteilt ist, sei hiermit auf das beste empfohlen.

(Bayrische Lehrerzeitung.)



A. Abhandlung.

Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare.*)

Von Professor Dr. Th. Vogt in Wien.

Es ist die ehrenvolle Aufforderung an mich gerichtet worden, in der pädagogischen Sektion der diesjährigen allgemeinen deutschen Philologenversammlung einen Vortrag über die Lehrerbildungstrage zu halten. Ich bin dieser Aufforderung nicht ohne Bangen gefolgt. Gibt es doch in gymnasialen Kreisen eine Anschauung, aus welcher die Ignorierung der Pädagogik sich scheinbar rechtfertigen läßt. Diese Anschauung ist ein Ausfluß der Aufklärungsperiode des vorigen Jahrhunderts, welche bis auf den heutigen Tag die herrschende in gymnasialen Kreisen ist. Es genügt, in dieser Beziehung auf drei Hauptrepräsentanten hinzuweisen: Rousseau, Lessing und F. A. Wolf. Hatte Rousseau die freie Willensbethätigung und Souveränität des mit einem unveräußerlichen Rechte begabten Einzelwillens gepredigt und Lessing in religiöser Beziehung ein freies Denken gefordert und unter dem Hinweise darauf, daß der echte Ring verloren gegangen, der Lossagung von den historischen Mächten und dem Indifferentismus den Boden gebietet, so pries F. A. Wolf die freie Entfaltung aller Geistes- und Gemütskräfte in formeller Beziehung als das höchste Ziel oder die *perfectio humanitatis*, dem die Menschheit in der Jugendzeit nachzustreben habe und neben welchem auch Religion

*) Verhandlungen der 41. Philologenversammlung. Leipzig bei Teubner 1892.

und Sittlichkeit zur Nebensache herabsinken. Eine Sünde begehen sogar diejenigen, welche Religion und Sittlichkeit als konzentrierenden Mittelpunkt für den Unterricht und die Erziehung betrachten; *peccatur ab iis, qui omnes educandi rationes ad religionem vel ethicam virtutem referendas arbitrantur*. Diesem schrankenlosen, nur auf formelle Geistesausbildung hingewendeten Individualismus und Intellektualismus, welchen der glückliche Instinkt Pestalozzis, trotzdem er ein Sohn der Aufklärungsperiode war, nicht zu ertragen vermochte, und welcher ihn zur Betonung der Veredlung des Herzens neben der freien Entfaltung der Kräfte führte, ist nun in scharfer Weise die Herbart'sche, ja auch schon die Franckesche Pädagogik entgegengesetzt, nach welcher das höchste und eigentlich pädagogische Ziel aus ethischen Gründen in der sittlich-religiösen Gesinnung besteht und auch der Unterricht in den Dienst dieses Zieles gestellt wird. Aber wie soll sie jemals bei demjenigen Gehör finden, dem diese Gesinnung bei der Ausschließlichkeit bloß quantitativer Schätzung der Geistesbethätigung zur Nebensache herabgesunken und dem die eigentliche Pädagogik deshalb etwas Überflüssiges geworden?

Andrerseits war die an mich gerichtete Aufforderung aus dem Grunde für mich eine erfreuliche, weil ich schon seit drei Jahren Gelegenheit hatte, zu sehen, daß der bayerische Gymnasiallehrerverein und der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, an dessen Spitze ich gegenwärtig zu stehen die Ehre habe, in Bezug auf die Frage der Lehrerbildung in wesentlichen Punkten mit einander übereinstimmen. Diese Übereinstimmung besteht erstens darin, daß weder der bayerische Gymnasiallehrerverein noch der Verein für wissenschaftliche Pädagogik jemals eine Abänderung oder Verminderung der fachwissenschaftlichen Studien angestrebt oder beantragt haben; es handelt sich vielmehr um einen Zusatz, den die bisherige Lehrerbildung erfahren soll, und der ohne Mehrbelastung der Studierenden in die bestehenden Studienpläne sich einfügen läßt. Zweitens sind beide der Meinung, daß die Reform des öffentlichen Unterrichts nicht mit der Abänderung der bestehenden Lehrpläne, sondern mit der Lehrerbildungsfrage beginnen soll. Es ist vielleicht auch besser, zuerst auf die Schärfung der Messer und dann erst auf Abänderungen der geschnitzten Figuren bedacht zu sein. Eine dritte Übereinstimmung beider Vereine besteht meiner Meinung nach in Folgendem.

So lange pädagogische Fragen Machtfragen sind, ist die Frage der pädagogischen Ausbildung der Lehrer eine überflüssige. Der Lehrer hat einfach die Weisungen des Staates zu erfüllen. So lange ferner die Aufgabe der Schule nur in der Mitteilung von Kenntnissen erblickt wird und entweder gar nicht oder nur nebensächlich in der Entwicklung der Gesinnung, ist auch die Lehrerbildungsfrage eine nebensächliche. Der Lehrer kann dann auch

mit rauen Händen das zarte Gefäß der jugendlichen Seele anfassen und behandeln. Jene Frage ist auch überhaupt erst auf die Tagesordnung der öffentlichen Diskussionen gesetzt worden, seitdem Männer wie A. H. Francke zu Anfang des vorigen und J. Fr. Herbart zu Anfang dieses Jahrhunderts die Gesinnung besonders betonten und verlangten, daß auch der Gymnasiallehrer- und Kandidat lernen solle, auf die Entwicklung der Gesinnung hinzuwirken und hierbei der eigentümlichen Entwicklung des kindlichen Geistes Rechnung zu tragen. Es ist also die soziale Frage des Lehrstandes und die sozialethische Bedeutung desselben, welche auf die pädagogische Vorbildung und das pädagogische Universitätsseminar hingeführt haben, und ich glaube, daß auch der bayerische Gymnasiallehrerverein seit dem Regensburger Beschlufs von Ostern 1888 solche Motive gehegt hat.

Ich kann deshalb auch am passendsten von der sozialethischen Bedeutung des Lehrstandes ausgehen. Es ist etwas Bekanntes und den Thatsachen Entsprechendes, wenn ich sage, daß der Lehrstand es ist, welcher auf die moralische und nationale, auf die politische und soziale Anschauung der künftigen Generation einen nachhaltigen Einfluß ausübt. Und weil seit jeher von den Anschauungen der Menschen ihr Wollen und Handeln, ihre Sitten und Einrichtungen abhängen, so erstreckt sich der Einfluß des Lehrstandes auch auf die Sitten und Einrichtungen der künftigen Generation. Er ist es, um nur einige Züge zu nennen, welcher dem religiösen Indifferentismus, nationaler Gleichgültigkeit und kosmopolitischen Tendenzen, auch wenn sie in breiten Schichten zur Zugkraft geworden sind, kräftig und mit Erfolg entgegenzuwirken vermag. Ein Wort eines Hauptförderers der klassischen Studien in Deutschland, Erasmus von Rotterdam, verdient, was die sozialethische Bedeutung des Lehrstandes betrifft, hier erwähnt zu werden. Er schreibt an Sapidus:

»Daß Dein Los mühevoll ist, kann ich nicht bestreiten, aber das leugne ich rundweg, daß es auch tragisch und beklagenswert sei, wie Du sagst. Des Schulmeisters Amt kommt bald hinter dem des Königs. Oder hältst Du es für ein verächtlich Ding, den jungen Mitbürger von klein auf mit den besten Wissenschaften und mit Christo bekannt zu machen? Einfältige Leute mögen es verachten, in Wahrheit ist es etwas überaus Herrliches. . . . Niemand erwirbt sich ein besseres Verdienst um den Staat, als der Bildner der noch empfänglichen Jugend. Ja, ein gut Teil der nationalen Ehre hängt von einem tüchtigen und treuen Lehrstande ab, die Ehre nämlich, hinter anderen Völkern in geistiger Beziehung nicht zurückzustehen.« (Glöckner in Vogts Jahrbuch XXII, S. 84.)

Es kann als eine Übertreibung erscheinen, wenn Erasmus sagt: des Schulmeisters Amt kommt bald hinter dem des Königs!

Können nicht, um von anderen Ämtern abzusehen, Angehörige der Universität als Männer der Wissenschaft sagen: wir beschäftigen uns mit den höchsten Problemen der Menschheit und die Wissenschaft ist Selbstzweck? Können nicht die Schöpfer von Kunstwerken sagen: auch wir arbeiten an den höchsten Problemen und die Kunst ist Selbstzweck? Freilich ist die Wissenschaft Selbstzweck und auch die Kunst ist Selbstzweck, ja an der Höhe ihrer Entwicklung erkennt man die Höhe der Kultur — dies Wort im Gegensatz zu Civilisation genommen —, welche ein Volk erreicht hat. Aber deshalb ist das Amt des Schulmeisters, der ja nicht blofs Kenntnisse mitzuteilen, sondern auch an der sittlichen Hebung und Veredlung des Volkes zu arbeiten hat, nicht gering zu schätzen. Im Gegenteil ist es gerade diese sittliche Hebung des Volkes, welche das Amt des Schulmeisters unter Umständen sogar als ein höheres erscheinen läßt, als selbst das des Forschers und des Künstlers. Man darf hierbei nur nicht die allernächste Frucht der Lehrthätigkeit ins Auge fassen und abschätzen, sondern die entferntere, ich meine den Einfluß des Lehrstandes auf die Anschauungen und Sitten des Volkes, um zu erkennen, daß, wenn es etwa zu einem Konflikte gekommen ist, zwischen dem Logisch-Wissenschaftlichen und Ästhetisch-Künstlerischen einerseits und dem Ethischen andererseits, niemand in Zweifel sein wird, welchen Rücksichten der höhere Rang gebühre. Der Grund liegt darin, daß die ethischen Imperative kategorisch für alle Menschen gelten, die logischen und ästhetischen aber nur für die Klasse derjenigen, welche mit Denken und Forschen und künstlerischem Schaffen sich abmühen.

Was also Erasmus mit seinem Ausspruche angedeutet hat, ist zwar ein altes, aber aus verschiedenen Gründen immer beiseite geschobenes Problem, die Aufgabe nämlich, die wirkliche Rangordnung der Ämter und Stände in einem Staate derjenigen anzunähern, welche den sittlichen Ideen entspricht. Denn die wirkliche Rangordnung steht unter dem Einflusse derjenigen Schätzungen, die in der Gesellschaft verbreitet sind, und diese stellen nicht die Frage an die Spitze, wie viel jeder für das Ganze der gesellschaftlichen Zwecke wert sei. Man wird deshalb auch die Klage des armen Sapidus begreifen, der sein Amt ein tragisches und beklagenswertes nennt, und das Bemühen des Erasmus, ihn zu trösten.

Und ist etwa gegenwärtig die Schätzung des Lehrstandes eine solche, daß dieser sich gar nicht mehr beklagen kann? Gewiß hat sich seit den Tagen des Erasmus manches geändert, aber ebenso gewiß ist auch jetzt noch manches zu wünschen übrig. Ich will auf diese betrübende Erscheinung nicht weitläufig eingehen und mich begnügen, zwei Zeugen aufzuführen. Professor Falch sagt in seiner Schrift »Gedanken über eine Reform

des Gymnasialwesens* (1888) unter anderem, daß fast alle Gebildeten eine ziemlich geringe Meinung von der pädagogischen Kunst haben, daß man schon denjenigen für einen tüchtigen Lehrer halte, der wenigstens ein Buch mit bedeutendem, die Grenzen der (Fach-) Wissenschaft erweiterndem Inhalt (aber nicht über Pädagogik) geschrieben habe, daß die pädagogischen Kunstfertigkeiten so rasch und gern mit der Bezeichnung »schulmeisterlicher Pedantismus« abgefertigt werden u. s. w. Ferner erklärte der Historiker O. Lorenz in einer pädagogischen Schrift vom Jahre 1879 zunächst den Gymnasiallehrern gegenüber, aber bei dieser Gelegenheit zugleich allen anderen Pädagogen gegenüber auch, daß er die pädagogische Litteratur nur vom Hörensagen kenne und dieselbe selbstverständlich nicht verfolge. Da ist es sehr begreiflich, wenn einzelne Lehrer auf gelehrte Arbeiten sich werfen, um die Schule los zu werden und anderwärts Ansehen zu gewinnen. Aus dieser Verkennung und Nichtbeachtung die Lehrer herauszureißen und eine höhere Schätzung des Lehrstandes herbeizuführen, giebt es nur ein Mittel, und zwar dasselbe, welches vor langer Zeit bereits zu einer höheren Schätzung des ärztlichen Standes hingeführt hat, nämlich Herstellung einer freien pädagogischen Kunst im Gegensatze zu der gebundenen der Gegenwart und deshalb Reform der Lehrerbildung.

Doch ich wende mich zu der sozialen Frage des Lehrstandes.

Die Angelpunkte, um welche nach den gegenwärtigen Untersuchungen der Soziologen alle sozialen Kämpfe, d. h. Kämpfe zwischen Gemeinschaften und Genossenschaftsverbänden, sich drehen, sind Macht, Ehre und Freiheit. Unter den beiden letzteren ist an äußere Ehre oder Ansehen und an äußere Freiheit oder Unabhängigkeit von anderen Gemeinschaften zu denken. Alle drei, Macht, Ehre und Freiheit, dienen durchaus nicht immer moralischen Zwecken, aber wenn andererseits ein Stand zur Ohnmacht, Niedrigkeit und Unfreiheit verurteilt ist, dann ist die Möglichkeit seiner moralischen Wirksamkeit bedroht oder doch eingeschränkt. Denn moralische Wirksamkeit ist ohne Selbständigkeit des Willens gar nicht denkbar.

Die gesellschaftlichen Kreise nun, welche als die Interessenten der Schule anzusehen sind und begründete Ansprüche erheben können, Einfluß auf die öffentliche Erziehung auszuüben, sind der Staat, die Kirche, die Familien und der Lehrstand. Der Staat, damit er, um von anderem abzusehen, die Ziele, d. h. das Quantum des Wissens und der Kenntnisse, bestimme und kontrolliere, welche zu lehren und zu lernen sind, die Kirche, damit die Jugend in der rechten Gesinnung erzogen und z. B. vor Indifferentismus und Radikalismus geschützt werde, die Familien, damit die speziellen Bedürfnisse der Berufsstände, der Gemeinde- und Gau-

verbände Beachtung finden, und der Lehrstand, damit Unterricht und Erziehung in der rechten, d. h. pädagogischen Weise zur Durchführung gelange.

Von den Familienrechten muß ich bei dieser sozialen Betrachtung leider schweigen. Obwohl Dörpfelds Buch »Die freie Schulgemeinde« bereits 1863 erschien, fehlt es an einer dienstfertigen Organisation, weil das öffentliche Schulwesen seit den Tagen der Aufklärung und in ausgeprägter Weise seit den preussischen Schulreformen zu Anfang dieses Jahrhunderts ein *politicum* ist. Dem Staat und seinen Organen, den Ministern, Ministerialkommissionen und politischen Parteien, liegt die Entscheidung den Familien gegenüber ob, und die Eltern haben sich bereits daran gewöhnt, die Schule wie eine Behörde anzusehen. — Was die Kirche betrifft, so ist ihre Macht, ihr Ansehen und ihre Unabhängigkeit in der Schule gegenüber dem Staate zwar nicht aufgehoben, aber die Isoliertheit des Religionsunterrichts und seine Zusammenhanglosigkeit mit dem ganzen übrigen Unterricht, ferner die Simultanschulen und vollends die konfessionslosen weisen auf einen großen Mangel an Macht, Ansehen und Unabhängigkeit der Kirche hin, wiederum aus dem Grunde, weil nach der vorherrschenden Meinung unsres Jahrhunderts das Schulwesen ausschliesslich als ein *politicum* angesehen und den Mitinteressenten der Schule deshalb höchstens ein Nebenherlauten gestattet wird.

Was nun den Lehrstand betrifft, so ist er schon als einzelner Stand dem ganzen Staate gegenüber, was Macht, Ansehen und Unabhängigkeit betrifft, naturgemäß in den Schatten gestellt. Nun giebt es aber nicht einmal einen Lehrstand als eine einzige soziale Gruppe, sondern es giebt Volksschullehrer, Reallehrer und Gymnasiallehrer, die abgesondert zu Beratungen zusammentreten, außerdem, was die Gymnasiallehrer betrifft, eine besondere pädagogische Sektion in den Philologenversammlungen und eine besondere in den Naturforscherversammlungen, im ganzen also vier Gruppen, trotzdem heutzutage die gemeinsame Angelegenheit aller vier Gruppen, nämlich die erziehende Aufgabe der Schule, von allen anerkannt und ausdrücklich hervorgehoben wird. Nur im Verein für wissenschaftliche Pädagogik sind gegenwärtig alle Gruppen, welche pädagogisch arbeiten, vertreten, von der Elementarschule bis zur Universität, und man wird deshalb auch diesem Verein, wenn er auch nur gegen 800 Mitglieder zählt, eine soziale Bedeutung nicht absprechen können. Doch davon abgesehen ist der Lehrstand geteilt und dem Staate hierdurch die Ausübung der Macht erleichtert, — am meisten den Gymnasien gegenüber; denn hier können die Staatsmänner die Forderungen der Philologen und Naturforscher, wenn sie entgegengesetzt sind, gegeneinander ausspielen und überdies sagen: wir würden kurzzeitig erscheinen, wenn wir alle Aussprüche und Resolutionen für ideal hielten und

die Wirksamkeit des sozialen Motivs der Förderung der Sonderinteressen als etwas Unmögliches ansehen möchten.

Indessen, wäre auch der Lehrstand zu einer einzigen sozialen Gruppe vereinigt, so würde der soziale Druck, der in dem System begründet ist, nicht in den Personen, so lange auf dem Lehrstande lasten und seine Selbständigkeit und Lehrfreudigkeit so lange darunter leiden, als der Staat, wie das nun seit fast einem Jahrhundert in reichem Maße der Fall ist, pädagogische Mafsregeln ergreift, also in unmittelbarer Weise etwas zu thun sich anschickt, was er nur mittelbar, nämlich mittels der Lehrer, thun kann, mit anderen Worten, so lange nicht die politische und pädagogische Sphäre des Handelns getrennt werden.

Dafs der Staat, um nur die Hauptpunkte zu nennen, die Oberaufsicht führe und die Wissensziele vorschreibe und kontrolliere, das wird der Lehrstand im Bewußtsein der Gründe, die dafür sprechen, niemals anzweifeln; dafs aber auch die Form des Lehrplans und methodische Weisungen in das Dominium des Staates fallen, wird der Lehrstand immer in Frage stellen müssen. Ich sage, auch die Form des Lehrplans, obwohl ein staatlich regulierter Lehrplan vielleicht manchem als etwas Natürliches erscheinen mag, zumal demjenigen, der das Gewirre der Meinungen und seine Folgen für die Schulordnung fürchtet, aber auch demjenigen, welcher den aus dem vorgeschriebenen Lehrplan ihm erwachsenden Druck darum nicht mehr fühlt, weil er ihn schon sehr lange fühlt. Aber kann jemals ein rationeller Lehrplan auf diskretionären Entscheidungen oder auf Majoritätsbeschlüssen ruhen, wie das bei den staatlichen der Fall ist? Und ist das nicht unnatürlich, dafs das schwierigste pädagogische Problem kurzer Hand gelöst wird? Was aber die staatlichen methodischen Weisungen betrifft, so wird, wie ich glaube, ein jeder Lehrer unter Umständen wenigstens in seinem Innern das für eine Anomalie erklären und sich sagen: am Ende werden auch noch Rezepte für die Behandlung der Kranken vom Staate vorgeschrieben! In der That sind auch solche Weisungen am meisten geeignet, den sozialen Druck, der vom Staate aus auf dem Lehrer lastet, recht fühlbar zu machen. Aber man mufs wohl fragen: wird die Lehrfreudigkeit nicht darunter leiden, wenn der Lehrer mit gebundener Marschroute arbeiten mufs und nicht mit seiner ganzen Persönlichkeit im Lehramte wirken kann? Wird das Gefühl der Verantwortlichkeit nicht verringert, wenn er nicht nach seiner eigenen pädagogischen Überzeugung verfahren darf, sondern von Fall zu Fall sagen kann: an diesen üblen Resultaten sind die staatlichen Vorschriften schuld? Wird er auf sein eigenes Werk den Wert legen, den ein Unabhängiger auf seine Sache legt, wenn er sich sagen mufs: dieses Werk ist gar nicht dein volles Eigentum? Ist es denn gründlich, wenn der Staat gegen soziale Auswüchse Mafsregeln ergreift, aber

die Wurzeln der sozialen Übel unberührt läßt? — Den Lehrer nun aus dieser sozialen Lage herauszureißen, die ihm seine Macht, sein Ansehen und seine Unabhängigkeit so sehr verringert, giebt es nur ein Mittel, nämlich Herstellung einer freien pädagogischen Kunst gleich der ärztlichen im Gegensatze zu der gebundenen der Gegenwart und darum Reform der Lehrerbildung. Vielleicht verhält dieser Ruf meiner schwachen Stimme, aber ich werde immer von der Überzeugung durchdrungen bleiben, daß es nicht der Lehrstand als solcher ist, der mich schelten wird, am wenigsten die idealgesinnten und selbständig denkenden deutschen Lehrer, sondern die Anhänger der Staatspädagogik.

Doch man wird mir sagen: es ist ja schon lange, nämlich seit den staatspädagogischen Mafsregeln in Preußen zu Anfang dieses Jahrhunderts, eine Veranstaltung da, welche der Entwicklung der pädagogischen Kunst dient, das Probejahr. Ich will nicht sagen, daß diese Institution gar keinen Segen gestiftet hat, indessen hängt der Segen, den sie stiften soll, auch wenn der Lehrer unabhängiger wäre als er ist, gar sehr von dem guten Willen des Einzelnen und von Zufällen ab; was aber die Hauptsache ist, auf diese Weise gelangt der Kandidat nur zu individuellgiltigen Regeln. Eine freie Kunst jedoch ruht nicht blofs auf individuellgiltigen Regeln. Daß die auf diesem Wege gewonnene Kunst auch in weiteren Kreisen nicht als eine freie angesehen wird, dafür kann ich eine Thatsache anführen. Gesetzt, ein Probekandidat hätte den eingeschlagenen Weg eine Zeit lang fortgesetzt, mit Hilfe eigener Erfahrung die Regeln weiter ausgebildet und veröffentlicht und andere würden seinem Beispiele folgen, dann sagen wissenschaftlich gebildete Männer, wie Lorenz, sie gingen einer solchen Litteratur selbstverständlich aus dem Wege, und es erklären die Universitäten, vielleicht auch im Hinblick auf die Gymnasialpädagogik eines Nägelsbach oder K. L. Roth oder Hirzel: das Philologische in diesen Büchern mag wohl wissenschaftlich sein, aber die Pädagogik, die darin niedergelegt ist, ist keine Wissenschaft! Und darin haben sie leider recht. Denn wissenschaftliche Regeln sind von allgemeingiltiger Art. Sind aber die Regeln, auf welchen die durch das Probejahr erlernte Kunst ruht, nicht von allgemeingiltiger Art, dann ist die erlernte Kunst keine freie Kunst.

Welche eigentümliche Kunst das eigentlich sei, darüber geben zwei logische Vorurteile, welche wie ein roter Faden durch die gymnasialpädagogischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte sich hindurchziehen, eine genügende Auskunft.

Das erste lautet: nicht pädagogische, sondern fachwissenschaftliche Anforderungen sind an den Lehramtskandidaten zu stellen. Denn Pädagogik beruht auf Erfahrung und ist keine Wissenschaft. Hier wird die pädagogische Kunst in einem ob-

soleten Sinne genommen und der Kochkunst gleichgestellt. Stellt man sie aber, wie man aus moralischen Gründen soll, der ärztlichen Kunst gleich, dann bedarf der Kandidat außer der fachwissenschaftlichen Ausbildung auch noch einer pädagogischen, damit er im Unterricht das fachwissenschaftliche Material in rechter Weise zu formen und in erfolgreicher Weise mitzuteilen vermag. An die Stelle jener falschen Alternative muß also ein kopulatives Verhältnis treten. Sowohl fachwissenschaftliche als pädagogische Kenntnisse sind für den angehenden Gymnasiallehrer nötig. Das Vorurteil von einer angeblichen Alternative scheint von den Staatspädagogen herzuführen. Denn ist der Lehrer nur dazu da, um staatliche Befehle auszuführen, dann braucht er allerdings keine pädagogischen Kenntnisse sich zu erwerben. Dafs aber unter solchen Umständen außer der Selbständigkeit und dem Ansehen des Lehrers auch die pädagogische Kunst leiden muß, ist auch selbstverständlich.

Das zweite logische Vorurteil lautet: nicht auf die Methode, sondern auf die Persönlichkeit des Lehrers komme es an. Das *poeta nascitur* gelte auch in pädagogischer Beziehung. Es muß natürlich auch hier heißen: sowohl das eine als das andere ist willkommen. Die Weisheit ist ja ein Gut und nicht ein Übel, meinte schon der platonische Sokrates, und das Genie geht nicht zu Grunde, wie der Sophist dem Sokrates erwiderte, wenn der Lehrer seinen Geist durch theoretische Lehren zügel und das Gute, welches in der Welt bereits da ist, nicht unbenutzt läßt. Indessen das werden vielleicht manche von denjenigen, welche diese Alternative aufstellten, auch gewußt haben; sie werden auch gewußt haben, dafs in der ungeheuren Zahl von Lehramtskandidaten, auf welche die modernen Kulturstaaten bei der heutigen Entwicklung des Schulwesens angewiesen sind, nicht lauter junge Pestalozzis und Herbarts sich befinden. Was hat also die behauptete zweite Alternative für einen Zweck? Ich muß gestehen, dafs mir dieser Zweck ebenfalls nur auf streng staatspädagogischem Standpunkte verständlich wird. Hat nämlich der Kandidat, worauf die Verbreiter jener zweiten Alternative ausgehen, die Pädagogik verachten gelernt, dann kann er leichter regiert und in sozialer Unterordnung erhalten werden.

Den Lehrstand nun aus dieser Lage allmählich zu befreien und ihm das Maß der Standesautonomie zu verschaffen, das er beanspruchen darf, aber auch die Schätzung des Lehrstandes zu erhöhen, dazu dient das vollständige Universitätsseminar. Es ist selbstverständlich, dafs von staatspädagogischer Seite gegen dessen Errichtung angekämpft und allerhand Gründe und Bedenken geltend gemacht werden. So nennt Lorenz als Vertreter der Staatspädagogik die mit dem Seminare verbundene Übungsschule, in welcher die Kandidaten auf Grund von ethischen, psycho-

logischen und methodischen Studien die ersten Versuche anstellen, Drillanstalten, — in der stillschweigenden Voraussetzung, daß beim Probekandidaten, der ohne solche Studien beginnt, nicht vom Drillen die Rede sein könne. Ebenso nennt er die Schüler der Übungsschule Experimentierköpfe — in der Meinung, der Probekandidat experimentiere nicht. Ein Einwand ist meines Wissens bis jetzt noch nicht erhoben worden, nämlich, daß der Kandidat in diesem Seminar die pädagogische Freiheit verliere. Natürlich nicht die Freiheit, die ich meine, sondern die Freiheit, die der Staatspädagoge meint. Aber vielleicht wird auch dieser Einwand noch gemacht werden.

Indessen trotz aller Einwände macht doch die Erörterung des pädagogischen Universitätsseminars keine Schwierigkeiten, wenn man sich auf den Boden der Thatsachen und der bestehenden Gesetze stellt. Auf diesen Boden werde ich mich stellen.

Da die pädagogische Kunst als eine freie Kunst gleich der ärztlichen auf Lehre und Übung beruht, so ist die Vorbildung eine theoretische und praktische. Was die Lehre als eine wissenschaftliche oder Universitätspädagogik betrifft, so wurde sie in Deutschland in Form eines entwickelten Systems und zugleich eines integrierenden Bestandteils des philosophischen Systems zum ersten Male zu Anfang dieses Jahrhunderts gelehrt und zwar namentlich von Herbart und Schleiermacher. Das zu thun, hatten beide auf Grund der bestehenden Gesetze ein gutes Recht, und wissenschaftlich oder universitätsmäßig war ihre Pädagogik, weil sie als philosophische Disziplin behandelt wurde, und wenn heutzutage, ich sage nicht ein Professor, sondern ein Privatdozent, der sich für Philosophie habilitierte, auch über Pädagogik als Teil der Philosophie Vorträge hält, so hat er ein Recht das zu thun, weil wissenschaftliche und philosophische Pädagogik eines und dasselbe ist. Es hat auch seiner Zeit niemand das Recht Herbarts oder Schleiermachers in Frage gestellt oder deren Pädagogik eine nicht wissenschaftliche genannt; und wenn heutzutage ein Anhänger der Staatspädagogik sagt, Pädagogik sei überhaupt keine Wissenschaft, dann müßte er in offener Weise verlangen, daß die akademische Freiheit des philosophischen Dozenten eingeschränkt würde. Ich fürchte gar nicht, daß das geschehen werde. Es ist aber zu betonen, daß die Pädagogik als eine abgeleitete philosophische Disziplin aus dem Zusammenhange, in den sie hineingehört, nicht herausgerissen und isoliert behandelt werden darf, wie es noch Kant gethan. Eine von der Philosophie abgetrennte und isolierte Pädagogik ist für den Lehramtskandidaten so wenig hinreichend, als für den Mediziner Pathologie und Therapie ohne Naturwissenschaften, und außerdem in Gefahr, in den Ruf einer unwissenschaftlichen Disziplin zu geraten. Aus diesem Grunde ist auch

der Professor der philosophischen Pädagogik wenigstens zu vier Kollegien, unter welchen sich Ethik und Psychologie befinden, verpflichtet, und der nach wissenschaftlich-pädagogischer Durchbildung ringende Student ebenfalls auf wenigstens vier Kollegien angewiesen. In einem theoretisch pädagogischen Seminar kann auf die Zusammenhänge der pädagogischen Lehren mit Ethik und Psychologie und noch manches andere eingegangen werden.

Der zweite Teil der Übungen ist praktischer Art und setzt die Einrichtung einer Übungsschule voraus. Auch diese Frage bietet in ihrem Ursprunge keine Schwierigkeiten dar. Die Schwierigkeiten sind erst später hinzugekommen. Nach den gegenwärtigen Gesetzen besteht der Schulzwang, richtiger: Unterrichtszwang; denn es ist jedermann nur gehalten, bis zum 14. Lebensjahre eine Masse von Kenntnissen sich zu erwerben, wie sie in den gesetzlichen Zielen des Staates fixiert sind, und wer seinen Sohn privatim unterrichtet, ist nur an diese Ziele gebunden, nicht an den staatlichen Lehrplan und die staatlichen methodischen Weisungen. Die letzteren können vielmehr das Produkt seiner freien Überzeugung sein, und niemand hat ein Recht, ihm in dieser Beziehung Vorschriften zu machen. Ebenso kann der Professor oder auch der Privatdozent der Pädagogik eine Privatschule errichten, in Ansehung der Ziele auf den Boden des Gegebenen und der staatlichen Anforderungen sich stellen, aber, was den Lehrplan und die Methode betrifft, seiner wissenschaftlichen Überzeugung folgen und auch die Studierenden anleiten, Lehrplan und Methode als eine Sache der Erkenntnis, nicht staatlicher Befehle anzusehen, Gründe für beides aufzusuchen und durch praktische Übungen sich in der Überzeugung zu befestigen, das Lehrplantheorie und Methodik eine Sache selbständiger Überzeugung bleiben müsse. Dies ist für ihn eine Quelle der Lehrfreudigkeit, der Verantwortlichkeit und damit gewissenhafter Berufsarbeit. Außerdem ist er von den großen Gefahren bewahrt, welche die Trennung von Theorie und Praxis in sich trägt. Hat der Leiter der Übungsschule den sonstigen gesetzlichen Vorschriften über das Privatschulwesen genügt, so hat niemand ein Recht, ihn in der freien Ausgestaltung des Lehrplans und der Methode zu hindern, so wie denn auch Ziller in Leipzig, der eine geraume Zeit die Übungsschule nicht mit Hilfe des Staats, sondern durch die Unterstützung wackerer Leipziger Bürger erhielt, von niemandem gehindert worden ist. Es wird deshalb auch die Herbart'sche Idee eines vollständigen pädagogischen Seminars niemals wieder verloren gehen.

So weit bietet also die Frage keine Schwierigkeiten dar. Wenn ich mich nun zu diesen wende, so ist die erste in der Frage angedeutet, ob die Studierenden nicht von ihren übrigen Studien abgeführt würden. Diese Schwierigkeit ist

eine überwindbare. Wäre es wirklich der Fall, daß die Übernahme von Unterrichtsstunden im Seminar unter der Leitung des Klassenlehrers und Führung des Direktors dies bewirkte, dann müßte seine Mitgliedschaft im Seminar bis nach Beendigung der Studien aufgeschoben werden. Übrigens aber kann und darf die akademische Lernfreiheit nicht dahin verstanden werden, daß der Studierende nur die Kollegien und Seminare seiner Fachwissenschaft frequentieren dürfe.

Eine weitere Schwierigkeit kann darin bestehen, daß der Direktor des Seminars fachwissenschaftlich, z. B. philologisch, den Stoff nicht beherrsche, der methodisch zu gestalten ist. Denn die Forderung ist selbstverständlich, daß er in der Sache, die er psychologisch formen will, zu Hause ist. Ebendeshalb habe ich in dem Gesuch an den Minister von Gofsler, das ich im Auftrage des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1888 verfaßte, im Hinblick auf alle preussischen Universitäten den Vorschlag unterbreitet, daß die Übungsschule aus zwei Volksschulklassen und einer Gymnasialklasse bestehen möge. Ist jemand, wie Ziller, Philosoph und zugleich geprüfter Gymnasiallehrer für Philologie, dann kann er auch mehr Gymnasialklassen leiten. Diese Schwierigkeit ist also ebenfalls keine unüberwindbare.

Eine fernere, schon bedrohlichere Schwierigkeit liegt in dem Umstande, daß die philosophischen Systeme wechseln, und daß dieser Wechsel das pädagogische Seminar zu einem Spielball streitender Systeme zu machen drohe. Indessen ist auch diese Schwierigkeit nicht so groß, als sie aussieht. Denn der Staat hat ja über alle Schulen das Oberaufsichtsrecht, und er kann schon bei den anzustellenden Direktoren eine Auswahl treffen. Wenn aber vollends, wie es bei der Herbartschen Schule der Fall ist, nicht bloß der Staat, sondern auch die Kirche und die Familie als Mitinteressenten der Schule anerkannt werden, dann ist nicht zu befürchten, daß im Widerspruche mit den Anschauungen und Sitten des Volkes und des Staates werde unterrichtet werden. Übrigens ist seit den Tagen Kants die Zahl der Systeme, welche pädagogische Probleme berücksichtigt haben, eine kleine. So eingehend und gründlich aber als das Herbartsche hat sich keines mit ihnen beschäftigt. Diese Schwierigkeit ist also keine solche, daß sie abschreckend wirken müßte.

Viel wichtiger ist die Schwierigkeit, welche aus den Erwartungen entsteht, die man von dem pädagogischen Seminare erfüllt zu sehen hofft. Der preussische Staat braucht jedes Jahr 450 Probekandidaten. Werden die 10 preussischen Universitäten eine so große Zahl auszubilden im stande sein? Nun das werden sie freilich nicht im stande sein, schon deshalb nicht, weil die pädagogischen Seminarinstitute an den Universitäten nur so weit ausgeführt werden können, als geeignete Persönlichkeiten dazu

vorhanden sind. Es wird also auch das Probejahr oder das Gymnasialseminar fortbestehen müssen, um den Bedürfnissen zu genügen. Aber sind deshalb die pädagogischen Universitätsseminare überflüssig? Vom Probejahr habe ich schon gesprochen. Was aber die Gymnasialseminare betrifft, so sind sie zwar ein sehr erfreulicher Fortschritt; denn sie werden die Verachtung der Pädagogik, die so weit reicht, als das doppelte Vorurteil in Bezug auf das erwähnte angeblich alternative Verhältnis, verscheuchen oder doch einschränken. Aber den Gymnasialseminaren drohen auch Gefahren. Die Arbeit, die dem Kandidaten und dem Direktor zugemutet wird, ist eine zu gehäufte. In dieser Beziehung sagte der Erfurter Gymnasialdirektor Zange in der Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1889 Folgendes:

»Bestehen nur Gymnasialseminare, dann werden die Direktoren auf einer wahren Hetzjagd sich befinden, wenn sie im Laufe eines Jahres die Kandidaten in alle diejenigen Dinge einführen sollen, die sie kennen lernen sollen, nämlich die Prinzipien des Unterrichts, die erziehliche Seite desselben, die Methodik, Organismus der Schulanstalt, Schulgesetzgebung und -Verwaltung, Schulgarten, Schulwerkstatt, Ausflüge. Da ist zu besorgen, dafs die Fülle von Anregungen, welche da gegeben werden mufs, es nicht zur rechten und gediegenen Durcharbeitung wird kommen lassen. (Erläuterungen zum 21. Jahrbuch, S. 8).

Es besteht also die Gefahr einer oberflächlichen methodischen Ausbildung. Möge nur ein guter Genius die leitenden Direktoren davor bewahren, dafs sie, um den Vorwurf einer oberflächlichen methodischen Ausbildung zurückzuweisen, eine gründliche methodische Ausbildung für ein übertriebenes Systematisieren und für eine unfruchtbare Methodenjägerei ansehen und erklären.

Zweitens: In einer preussischen Cirkularverfügung vom 24. Oktober 1837 wird gesagt: die verkehrte Methode sei die wunde Stelle des Gymnasiums. Vielleicht ist diese Cirkularverfügung mit eine Entstehungsursache der Gymnasialseminare. Sind denn aber die Lehrer schuld, wie in jener Verfügung gesagt wird, dafs die Methode viel zu wünschen übrig lasse? Sind sie nicht an detaillierte Lehrpläne des Staates gebunden, die ihnen die freie methodische Bewegung rauben? Und war nicht in früheren Jahrhunderten, als es keine staatspädagogischen Mafsregeln methodischer Art gab, die Methodik in steter Entwicklung und Verbesserung begriffen? Weil ferner die staatspädagogischen Mafsregeln seiner Zeit eine mangelhafte Methode erzeugten, so soll jetzt die mangelhafte Methode neue staatspädagogische Mafsregeln in Form der Gymnasialseminare notwendig machen? Das ist ja ein *circulus vitiosus in optima forma*, welcher den Gymnasialseminaren anhaftet. Zange sagte in Erfurt:

»Wir Direktoren an den Gymnasien und anderen höheren

Schulen werden immer sehr eingeengt sein und manches Neue zum Nutzen der Wissenschaft und der Schule nicht versuchen können, was den Universitätsseminaren mit Übungsschulen zu versuchen unverwehrt ist* (a. a. O.).

Teilweise mag sich nun jener Cirkel heben lassen, indem dem Direktor freiere Hand gelassen wird, aber vollständig niemals. Denn das Schulwesen kann nicht plötzlich aus seinem wirklichen gesetzlichen Zustande herausgerissen werden, sondern es kann wie alle anderen bestehenden Institutionen nur allmählich einem verbesserten Zustande entgegengeführt werden. Ich sage deshalb auch nicht, die Gymnasialseminare sollen nicht eingerichtet werden, denn die Bedürfnisse der Schule verlangen sie, aber es sollen neben den Gymnasialseminaren Universitätsseminare eingerichtet werden.

Durch das pädagogische Universitätsseminar wird, um schliesslich dessen Bedeutung zusammenzufassen, im Gegensatze zur gebundenen Kunst der Gymnasialseminare eine freie pädagogische Kunst gleich der ärztlichen ermöglicht. Denn unter dem Schutze der akademischen Gesetze ist der Direktor jenes Seminars so wenig an staatliche Lehrpläne und staatliche methodische Vorschriften gebunden, wie der medizinische Professor in bezug auf die Behandlung der Kranken; und wenn auch die staatliche Anerkennung und Unterstützung dieser Institution noch viele Jahre ausbleiben sollte, so wird sie doch, wie sie seit Herbarts Tagen besteht, immer fortbestehen, weil das Gute, nach Kants Wort, wenn es nur einmal da ist, nicht so leicht wieder verloren geht.

Durch das pädagogische Universitätsseminar wird ferner der soziale Druck, der auf dem Lehrstande infolge der staatspädagogischen Mafsregeln lastet, allmählich aufgehoben werden. Denn es wird dann erlaubt sein, den Meinungsäufserungen des Inspektors, wenn sie pädagogischer Art sind, Gründe entgegenzusetzen und nicht einfach ja zu sagen oder zu schweigen. Auch wird die Einheit des Lehrstandes herbeigeführt.

Durch das pädagogische Universitätsseminar wird zwar die Verantwortlichkeit des Lehrers vergrößert, aber auch die Berufsfreudigkeit erhöht und damit die wahre Schätzung des Lehrstandes als jenes Standes, welcher auf die sittliche und geistige Haltung der ganzen künftigen Generation einen eminenten Einflufs ausüben kann, mehr anerkannt werden, als es jetzt der Fall sein kann.

Durch das pädagogische Universitätsseminar wird endlich der Mangel an selbständiger Entwicklung des Schulwesens, welcher seit Anfang dieses Jahrhunderts durch die staatspädagogischen Mafsregeln herbeigeführt wurde, beseitigt und das Gymnasium aus den Banden, in welche F. A. Wolfsche Meinungen es geschlagen haben, befreit werden. Es ist ein erhebendes Schau-

spiel zu sehen, wie die Schäden der alten lateinischen Schule des 16. Jahrhunderts durch die freiere und vom Staate wenig behinderte Entwicklung des Schulwesens des 17. und 18. Jahrhunderts und durch den idealen Sinn der Deutschen beseitigt worden sind. Dafs es wieder so werden möge, das walte Gott!

Nachtrag.

Der vorstehende, am 22. Mai 1891 in München gehaltene Vortrag erschien im Januar 1892. Zu Ostern 1892 wurde auch im deutsch-österreichischen Mittelschultage über die »pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer«, d. h. in Österreich der Gymnasial- und Realschullehrer verhandelt und dieses Thema bildete den ersten und einzigen Gegenstand der ersten Vollversammlung. Die erste der 5 Thesen des Referenten lautete: »Für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten ist neben den theoretisch-pädagogischen Studien an der Universität das Probejahr notwendig und ausreichend; die Einführung pädagogischer Seminare mit Übungsschulen ist nicht anzustreben.« Diese These wurde einstimmig und ohne Debatte zum Beschluß erhoben; bezüglich der 4 andern, welche einige Modifikationen der bestehenden Einrichtung bezweckten, wurde Übergang zur Tagesordnung beschlossen. Da im österreichischen Kultusministerium den preussischen Gymnasialseminaren gegenüber eine zuwartende Haltung eingenommen, bezüglich der Seminare mit Übungsschulen aber die Meinung vertreten wird, dafs diese Institution in die Schulgesetzgebung nicht hineinlasse, oder wie der Korreferent sagte, dafs diese »unseren Mittelschuleinrichtungen gänzlich fernliegenden Anstalten« angeblich »auf die grössten Schwierigkeiten stofsen«, — so mochten die Versammelten denken, dafs jeder weitere Vorschlag aussichtslos sei. Möglicherweise unterblieb auch aus einem andern Grunde die Besprechung der Frage der Lehrerbildung. Bedauerlich ist nur, dafs der Resolutionsweg eingeschlagen wurde. Denn geben die Lehrer dadurch der Welt kund und zu wissen, dafs pädagogische Angelegenheiten nicht eine Sache der Erkenntnis sei, in welcher es auf Gründe ankomme, sondern eine Sache der Willensentscheidungen, so gestehen sie damit indirekt den Unterrichtsbehörden das Recht zu, alle pädagogischen

Angelegenheiten als eine Sache diskretionärer Entscheidungen anzusehen und zu behandeln. Das kann aber der Autonomie und dem Ansehen des Lehrstandes nicht zum Vorteil gereichen.

Im Anschlusse an die 5 Thesen des Referenten stellte der Korreferent Höfler, Gymnasialprofessor in Wien, einen Zusatzantrag, welcher die Verwirklichung derjenigen gesetzlichen Anforderungen anstrebte, die sich auf die Pflege philosophischer, speziell psychologischer, logischer und ethischer Studien der Lehramtskandidaten beziehen. Auch dieser Antrag wurde einstimmig angenommen. Obwohl nun die Versammlung, und zwar zum Beweise, daß der Resolutionsweg ein falscher ist, nachträglich d. h. nachdem man die begleitenden Ausführungen Höflers überlegt hatte, der Polemik des Gymnasialprofessors Smolle mit großem Beifall folgte, demnach die Mehrzahl der Versammelten die Wünsche Höflers abgelehnt zu haben scheint, so hat derselbe doch seine Rede unter dem Titel: »Die philosophischen Grundlagen der pädagogischen Vorbildung zum Mittelschullehramt« veröffentlicht (Wien, 1892 bei Hölder) und sich »alle Rechte vorbehalten«.

Diese Schrift, welche übrigens keineswegs auf das im Titel angekündigte Thema sich beschränkt, sondern ziemlich alle Fragen der Lehrerbildung tangiert, ja sogar Fernliegendes hereinzieht, ist an sich wertlos und ebenso reich an Behauptungen wie arm an Beweisen, aber sie spiegelt Anschauungen wieder, welche in Bonitzschen Kreisen in Wien und Berlin herrschen und fordert deshalb eine Besprechung heraus. Daß er ein Sprachrohr jener Kreise ist, erkennt man schon aus den absprechenden Äußerungen über die angeblich »armen Opfer« des Seminars mit Übungsschule und über die »Anpreisungen«, welche angeblich jenes Seminar erfahren haben soll, noch mehr aber aus dem Mißbrauch, der mit dem Wort »pädagogische Erfahrung« getrieben wird und aus der eigentümlichen Auffassung der akademischen Lehr- und Lernfreiheit, die er voraussetzt. Namentlich diese beiden Punkte ins Licht zu stellen, dürfte nicht zwecklos sein.

Doch was zunächst die philosophische Vorbildung der Kandidaten oder des Verfassers angeblich »mehr in die Tiefe gehende Erwägungen« betrifft, so soll nach ihm ein den »ganz besonderen Bedürfnissen der Lehramtskandidaten angepaßtes und im Wintersemester gelesenes zweistündiges Kolleg über Grundlehren der Psychologie, Logik und Ethik als Elemente der Gymnasial- beziehungsweise Mittelschulpädagogik, an der Universität gelesen werden. Statt »Elemente« sagt er anderwärts »Bestandteile«, als gäbe es keine besondere Theorie der Pädagogik oder als wäre, falls es eine solche gäbe, dieselbe überflüssig. Sagt er doch auch anderwärts: »Das Bestehende soll nicht aufgehoben werden; der Student inskribiert philosophische und pädagogische Kollegien und hört sie oder hört sie auch nicht!« Das in

jenem zweistündigen Kolleg empfangene »Existenzminimum von philosophischen Vorkenntnissen«, bei welchem sich alle, die keine »natürliche Anlage und Vorliebe für philosophische Studien hätten, vorläufig oder auch für immer am wohlsten fühlen«, würde also die Regel sein. Auf den Grund aber einer solchen geringschätzigen Behandlung der philosophischen Vorbildung weist die wiederholte Betonung der Forderung hin, es dürfe die fachwissenschaftliche Ausbildung keine Verkürzung erfahren. Auffallen kann, dass im Titel jenes zweistündigen Kollegs und auch in den begleitenden Ausführungen die Logik in dem gleichen Verhältnis steht zur Pädagogik wie die Psychologie. Vielleicht hat H. die Verschiedenheit dieses Verhältnisses nicht verstanden. Jedenfalls werden die Kandidaten bei einer solchen Darlegung in bezug auf Zielauffassung, Lehrplantheorie und Methodik in ganz falsche Bahnen gelenkt und des Gefühls der Reformbedürftigkeit in allen drei Rücksichten niemals inne werden. Hierbei kann er es nicht unterlassen einer bestimmten philosophischen Richtung der Gegenwart, welche von ihren Anhängern die »wissenschaftliche« genannt wird, das Wort zu reden und zu dem Behufe speziell Stuart Mills induktive Logik zu empfehlen, — jene Logik also, in welcher die Grundfrage dieser Disziplin, was denn Wahrheit sei, in einem Zirkel verläuft. Denn der Leser der induktiven Logik Mills wird, was den Wert und die wissenschaftliche Bedeutung des speziellen Satzes betrifft, auf den allgemeinen daraus abgeleiteten, und was den allgemeinen betrifft, der ohne Voraussetzung der Gültigkeit des speziellen bedeutungslos wäre, auf den speziellen verwiesen. Es ist also nicht zu beklagen, wenn die Herbartsche Philosophie, welcher nach Höfler in der ganzen deutschen Pädagogik eine grosse Rolle eingeräumt wird, in der »wissenschaftlichen« Philosophie nach ihm eine unbedeutende spielt. Viel eher hätte er die Nicht-Anwendung der »wissenschaftlichen« Philosophie auf die Pädagogik beklagen und nach den Gründen forschen sollen.

Für die praktische Vorbildung verlangt Höfler, daß der Kandidat schon während seiner Universitätsstudien in einem Semester ein- oder zweimal als Beobachter, keineswegs in vorzeitigen Probelektionen, welche dem Probejahr zufallen, einer Schulstunde beiwohne. Abgesehen davon, dass nur ein zur Gewohnheit gewordenes Thun auf die künftige Berufsthätigkeit, einen bestimmenden Einfluss übt, so können jene spärlichen Beobachtungen nur in dem Falle einigermaßen belehrend sein, wenn die beobachteten Versuche rationeller, nicht blinder Art sind. Denn ein Mediziner, welcher der Krankenbehandlung eines Arztes beiwohnte, der Pathologie gar nicht und Naturwissenschaften oberflächlich studiert hätte, wird auch nichts Sonderliches lernen. Aber jener Fall trifft hier eben nicht zu. Der Mittelschullehrer, den H. ohne weiteres an die Universität versetzt, macht »sein

Wirken an der Mittelschule selbst zum Objekte seines Lehrens an der Hochschule«, ohne eine pädagogische Theorie zu kennen, ja ohne sie überhaupt anzuerkennen. Er spottet sogar über eine Mittelschulpädagogik, welche bloß von den Höhen theoretischer Konstruktionen herab (und) aus vorgefassten Prinzipien die Probleme betrachte. »Wer über Mittelschulpädagogik lehren will, muß unsere Mittelschule gesehen und ihr innerstes Leben mit erlebt haben.« Das Wirken ist also das erste und eine vorausgehende besondere Theorie etwas Überflüssiges. Dann sind es aber Besprechungen blinder Versuche, mit denen die Universitäten beglückt werden sollen, — falls sich nämlich Studenten finden, welche daran teilnehmen.

Unglücklicher Weise beruft sich H. für seinen Vorschlag auf die für die Ausbildung von Ärzten getroffenen Einrichtungen an der medizinischen Fakultät, die er offenbar wenig kennt. Denn würde er sie genauer kennen, so würde er das pädagogische Universitätsseminar mit Übungsschule fordern müssen. Sowie der künftige Arzt zuerst in die grundlegenden d. h. in die Naturwissenschaften eingeführt wird, dann in die theoretische Medizin, wie Pathologie und pathologische Anatomie, deren Vertreter übrigens sowenig als die Naturforscher eine frühere Praxis nachzuweisen haben, und zuletzt behufs praktischer Unterweisung in die Klinik, so sollte es eben auch bei den Lehramtskandidaten sein: zuerst Einführung in die grundlegenden Wissenschaften d. i. hier in eine Gruppe von Fachwissenschaften und in allgemein philosophische Disziplinen, dann in die Theorie der Pädagogik, zu welcher auch, etwa unter dem Titel Gymnasialpädagogik eine spezielle Einführung in das pädagogische Ziel, die Lehrplantheorie und Methodik mit Rücksicht auf die Geschichte des Gymnasiums, die bestehenden Gesetze, die zahlreich vorhandenen Präparationen und A. gehört, und zuletzt in die Übungsschule, die durchaus nicht notwendig ein Gymnasium zu sein braucht. (Jahrb. XXI, 254).

Statt auf die medizinische Fakultät hätte sich H. lieber auf Sätze berufen sollen, die ihm teilweise vielleicht bekannt sind und die ein kleiner, an Bonitzens Autorität noch immer festhaltender Kreis von Männern in Wien verbreitet. Z. B. »Wie ich methodisch verfahren soll, sagt mir mein Gefühl«, oder: »Wozu bedarfs der Erinnerung an das Interesse?! Der Schüler muß sich interessieren!« oder: »Der Pädagog kann nicht das (fachwissenschaftliche) Detail geben.« Der letztere Satz verfolgt den doppelten Zweck, dem Pädagogen alle fachwissenschaftlichen Kenntnisse abzusprechen und Urteilslose glauben zu machen, es handle sich beim Unterricht nur um ein »geben« d. h. überliefern oder auch hinschütten, nicht um ein schaffen und entwickeln, worin eben die methodische Arbeit besteht. Dafs auch die zwei Vorurteile von dem angeblich alternativen Verhältnis, welches ich oben

S. 72—73 besprach, zum Vorschein treten, ist selbstverständlich, nur sind das die einzigen öffentlich geltend gemachten Sätze. Aber hätte sie H. insgesamt angeführt, dann wäre seine Auseinandersetzung kürzer und zusammenhängender geworden, die Blöße der ganzen Argumentation unverhüllt zu Tage getreten, der vollständige Mangel an sachlichen Gründen, die stichhaltig wären, sichtbar geworden und endlich, was das Wichtigste ist, der Missbrauch, der mit dem Wort »Erfahrung« getrieben wird, unverhüllt zum Vorschein gekommen.

»Erfahrung« ist das Schlagwort, das Viele über die Theorie der Pädagogik und auch die ihr unmittelbar zugehörige Philosophie hinweghebt. Wäre es mehr als ein Schlagwort, dann müsste man Beweise dafür sehen, dass Erfahrung die einzige Erkenntnisquelle sei, dass es keine Gründe gebe, über die Erfahrung hinauszugehen und dass es keine Wissenschaften gebe, in denen wie in der Ethik Erkenntnis a priori vorkommt. Oder es müsste, da es sich in der Erziehungskunst um ein Thun des Erkannten handelt, offen gesagt worden sein, dass die pädagogische Kunst der Kochkunst gleichstehe und dass sie nicht, wie die ärztliche und jede andere Kunst auf einer Lehre beruhe, weshalb ja auch dem schlagfertigsten Redner gewisse Grundgedanken geläufig sind, die ihn bei seinen augenblicklichen Eingebungen leiten und weshalb ja auch die Regeln der Tragödie von Aristoteles nachkonstruiert werden konnten. »Erfahrung hat also diesfalls den Wert von »objektiv« und »subjektiv«, durch deren Anwendung manche mit ganzen philosophischen Systemen leicht fertig werden. Aber das es wertlose und wertvolle pädagogische Erfahrungen giebt, je nachdem sie blinden oder rationellen Versuchen entstammen, lehrt auch die Erfahrung. Denn es ist nicht wahr, dass die Interesse- und Teilnahmlosigkeit eines Zöglings nur auf seine Talentlosigkeit hinweise und dass die Annahme eines verkehrten Ziels, das der Erzieher verfolgt, immer ausgeschlossen sei; es ist nicht wahr, dass die Zerstreuung nur einen Beweis für den jugendlichen Leichtsinn liefere und niemals für die Häufung von Abstraktionen von seiten des Lehrers und für einen lediglich nach logischen Gesichtspunkten geordneten Gang, dem der Schüler mit Aufmerksamkeit eben nicht andauernd zu folgen vermag; es ist nicht wahr, dass eine ganze Klasse »schlecht« d. h. beschränkt sein müsse und der Gedanke der verkehrten Methode des Lehrers gar nicht aufkommen dürfe. Diese Fälle ließen sich übrigens heutzutage vermehren. Aber schon die angeführten lehren, dass wertvolle Erfahrungen auf einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise beruhen und dass alle sogenannten aus pädagogischer Geschäftigkeit stammenden Erfahrungen wertlos sind, welche einen Missbrauch des Wortes Erfahrung ankündigen, wenn sie für wirkliche Erfahrungen ausgegeben werden, und ein Polster für die Denkfaulheit derjenigen, welche

beständig: »Nach meiner Erfahrung! Nach meiner Erfahrung!« rufen statt Gründe geltend zu machen.

Dieser Missbrauch ist übrigens älter als die Wirksamkeit Bonitzens auf pädagogischem Gebiete; er kommt schon in einer Rezension der Herbartschen Allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1806 vor, aber in Österreich ist dieser Missbrauch durch Bonitz und seine Schüler und Anhänger verbreitet worden, und jetzt kann man in Wien von Studenten, welche sich in der Sache noch kein selbständiges Urteil gebildet und bedauerlicher Weise noch weniger eine Ahnung davon haben können, daß es sich hierbei auch um eine Einschränkung der akademischen Lehr- und Lernfreiheit handelt, den Ruf Vahlens vom Jahre 1870 hören: »Die Pädagogik beruht auf Erfahrung!«

Was diese Freiheit betrifft, so hat Bonitz als ein politisch kluger Mann nicht direkt ihre Einschränkung gefordert, wohl aber in eigentümlich indirekter Weise. Darüber will ich Lott, weiland Professor der Philosophie an der Wiener Universität, sprechen lassen. Er schrieb mir vor zwei Dezennien in einem Briefe:

»Wozu bedarfs des Zwanges (z. B. zum Eintritt des Studenten ins philosophische Seminar)? O nein, — nur ja nicht zwingen! lächelt Bonitz in seiner Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXV. 5, indem er die Briefe über Berliner Erziehung anzeigt, wir wollen es blofs ins Lehramtszeugnis schreiben, ob und wie der Kandidat das Seminar benutzt hat, analog wie ja auch das Maturitätszeugnis in jenem seine Stelle findet. D. h. doch eigentlich: Lafst den Maturus ja nicht an die Universität mit Lehr- und Lernfreiheit, sondern schiebt ihn wieder in eine Schule, und zwar in eine Fachschule! Dann braucht ihr ihm ja nicht andere Studien (s. g. »allgemeine Bildung«, »Philosophie«) zu verbieten, Gott behüte, — wir Seminardirektoren werden es schon einzurichten wissen . . . ! Wehe ihm, wenn er leichtsinniger Weise uns von seiner Kraft und Zeit und Lust was entziehen möchte! Der soll sich auf das Zeugnis freuen, das wir ihm fürs ganze Leben anheften werden!«

Ohne Verletzung der akademischen Freiheit, über welche ich auf Jahrbuch XII. S. 162 und 204 verweise, ist auch die vorgebliche Alternation: nicht pädagogische, sondern fachwissenschaftliche Ausbildung! — nicht ausführbar. Nur sollten die Vertreter derselben den Mut haben, es offen herauszusagen und nicht wie Bonitz sich verstecken. Das mögen alle jene bedenken, welche auf Bonitzens Worte schwören!

In einem außerordentlich wohlthuenden Kontrast zu der oben besprochenen Schrift steht die soeben in meine Hände gelangte von dem Gymnasialprofessor Dr. Otto Adamek in Graz: »Die pädagogische Vorbildung für das Lehramt an der Mittelschule«

(Graz bei Leuschner und Lubensky). Sie beruht auf umfassenden Studien und giebt auf 70 Seiten eine Orientierung in der ziemlich umfangreichen Litteratur, wie es bis jetzt noch in keiner mir bekannten Schrift geschehen ist. Ich habe lediglich den Hinweis auf Zillers Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl. S. 37—53 vermisst. Die Sache selbst ist mit dem Ernste und der Gründlichkeit behandelt, wie es einem nach selbständiger Überzeugung ringenden Manne eigentümlich ist. Dafs er die Anschauungen über Lehrerberuf und Lehrerbildung von der übersichtlichen Darstellung der bereits gemachten Vorschläge und angestellten Versuche besonders ins Auge fafst, und kritisch beleuchtet, ist gewifs berechtigt, da die Art des Vorschlags vom Charakter jener Anschauung vollständig abhängt und z. B. die moralische Auffassung des Lehrerberufs zu ganz andern Forderungen hinführt als die blofs intellektuelle. Im Einzelnen ist das, worin ich mich nicht anschliessen kann, zu unbedeutend, als dafs ich es besonders hervorheben müfste. Einen Punkt mufs ich jedoch hervorheben. Adamek fordert zwar, indem er am Schlufs das Ergebnis zusammenstellt, in bezug auf die praktische Ausbildung der Kandidaten das akademische Seminar mit Übungsschule nach dem Muster der in Jena bestehenden Einrichtung, zählt aber daneben auch die andern Veranstaltungen für die praktische Ausbildung auf, nämlich: Probejahr, (Berliner) Seminargymnasium und die aus Seminargymnasium und Seminarrealschule bestehende Seminarmittelschule und betrachtet die letztere als die wertvollste Einrichtung. Diese Lehranstalt steht nach A. unter staatlicher Aufsicht und geniefst, obwohl ihren Arbeiten wie denen aller übrigen Staatsmittelschulen ein festes Ziel gesteckt ist, in bezug auf Ausgestaltung des Lehrplans und Einrichtung des Schullebens vollständige Freiheit. Da der Verfasser früher dem Staate das Recht zugestand, Klassenziele aufzustellen, so sehe icht nicht ein, wie dann von einer »vollständigen Freiheit in der Ausgestaltung des Lehrplans« noch überhaupt die Rede sein kann. Aber angenommen, das vom Staate festgestellte Ziel bezöge sich auf alle Klassen: wie soll dann die Ausgestaltung des Lehrplans ins Werk gesetzt werden? A. sagt: »Die Einrichtung dieser Anstalt im Einzelnen zu besprechen, gehört nicht hierher; die bezeichnete Aufgabe zu lösen, bleibt Sache des Leiters, der in Verbindung mit den Organen der Schulverwaltung die entscheidenden Anordnungen zu treffen hat.« Es ist nur zu befürchten, dafs der Leiter — und hierbei denke ich zunächst an einen deutschen Leiter eines deutschen Gymnasiums — bald vor folgendem Dilemma stehen wird: Entweder Anlehnung an die bestehenden Gymnasien bei Herstellung des Lehrplans und dann ist das errichtete Gymnasien nicht die wertvollste Anstalt oder die nach wissenschaftlichen Grundsätzen eingerichtete Musterschule, also auch nicht die geeignetste Stätte zur Einführung der Kan-

didaten in die Praxis, — oder Nichtanlehnung an die bestehenden Gymnasien, sondern freie Gestaltung nach ethischen und psychologischen Forderungen, und dann kommt das neue Gymnasium nicht zu stande. Denn Welch große und jahrelange Mühe die Herstellung eines in den Augen des Leiters wissenschaftlich gerechtfertigten Volksschullehrplans kostet, für welchen doch Vorkarbeiten vorhanden sind, kann man ermessen, wenn man Zillers Seminarbuch vom Jahre 1870 (32 S.) mit dem von 1874 (174 S.) und 1882 (284 S.) vergleicht. Wäre Ziller eine längere Wirksamkeit vergönnt gewesen, so würden viele Jahre vergangen sein, bis ein Lehrplan, der hinreichend durchgebildet und dessen Durchführung gesichert wäre, auch nur für das Untergymnasium zu stande gekommen wäre, und außerdem hätten zahlreiche Hände zur Herstellung methodischer Bücher mitzuwirken. Denn um von dem bestehenden Lehrplan, welcher sehr verschiedene und zum Teil trübe Quellen hat (Erläuterungen zum XVII. Jahrbuch S. 37), abzukommen, ist für jede einzelne Klasse eine lange und mühevollen Arbeit nötig. Aber von dem Leiter eines Seminargymnasiums verlangen, er solle gegenwärtig einen wissenschaftlich gerechtfertigten Lehrplan nicht bloß entwerfen, sondern, was schwieriger ist, auch ausführen, heißt ihn vor eine Aufgabe stellen, die er nicht bewältigen kann, und ich fürchte, daß er, statt Bloß ethische und psychologische Forderungen zu erfüllen, auch Gebrechen des bestehenden Lehrplans, wie den aggregatförmigen Charakter desselben oder die sprachwissenschaftlich-historische d. h. formal-sachliche statt die psychologisch richtige historisch-sprachwissenschaftliche Aueinanderfolge einiger Lehrstoffe mit in den Kauf nehmen wird, zumal er in Verbindung mit den Organen der Schulverwaltung, auf deren allseitige Zustimmung zu seinen Vorschlägen doch nicht zu rechnen ist, seine Anordnungen zu treffen hat. Da aber nur der Universitätsprofessor die gesetzlich bestehende akademische Freiheit für sich in Anspruch nehmen kann, demnach weder durch jene Organe noch durch gesellschaftliche Bedürfnisse, welche erschöpfenden Überlegungen keine Zeit lassen, so beengt und bedrängt ist, daß er seiner Überzeugung ein Opfer bringen müßte, so kann nur das akademische Seminar mit Übungsschule als die wertvollste Anstalt und als ein Prinzip der Fortbildung des öffentlichen Unterrichts, wie ich eben S. 78—79 angedeutet habe, angesehen werden. Man errichtet ja auch nicht Musterspitäler statt Kliniken für die Ausbildung der Ärzte, um ein Prinzip der Fortbildung für die ärztliche Praxis zu haben. Zuzugeben ist, daß die Seminargymnasien für die »Methodik in den einzelnen Unterrichtsgegenständen«, wie Adamek sagt, nützlich wirken können; nur ist zu bedenken, daß alles Methodische ohne Beziehung aufs ethische Ziel und ohne lehrplanmäßige Umgestaltung als etwas äußerlich Formelles sich darstellen werde.

B. Mitteilungen.

I. Die Herbart'sche Pädagogik in Württemberg.*)

Unaufhaltsam — wenn auch langsam — dringen die Ideen der Herbart'schen Pädagogik in Württemberg vorwärts. Davon geben folgende in den letzten Jahren (1891—1892) zustande gekommene Einrichtungen Zeugnis:

1. Die Pädagogische Gesellschaft, welche sich die Verbreitung wissenschaftlicher pädagogischer Grundsätze zur Aufgabe gemacht hat und sich dabei auf die Herbart'sche Pädagogik stützt. Die allerdings noch wenigen Mitglieder sind über ganz Württemberg zerstreut, was ein gemeinsames Arbeiten erschwert. Zur Beratung kamen 1891: Das Wesen der Seele nach Ansicht des Herbart'schen Realismus; 1892: Anschauung und Anschauungsunterricht; die Apperzeption.

2. Der »Pädagogische Anzeiger«, eine neue Monatsschrift (herausgegeben vom Unterzeichneten, im Verlag von W. Langguth in Efslingen a. N. — jährlich 2 M.). Als Organ der Pädagogischen Gesellschaft soll der »Päd. Anzeiger« zur Verbreitung der neueren wissenschaftlichen Pädagogik beitragen und zugleich einer entsprechenden Kritik der in unserem Lande bestehenden Schulverhältnisse Raum geben.

3. Ein pädagogisch-wissenschaftliches Kränzchen im Murrthal (Backnang), das als lokale Vereinigung der Pädagogischen Gesellschaft zugehört, die Verbreitung und Durchdringung der wissenschaftlichen Pädagogik sich zur Aufgabe gemacht hat, jedoch auch Gegenstände, die nicht unmittelbar der Herbart'schen Pädagogik entnommen sind, zur Besprechung bringt und insbesondere Vorschläge und Neuerungen des praktischen Schulbetriebs crörtert. Hierin soll die Bekämpfung des in unsern Schulen immer mehr sich festsetzenden didaktischen Materialismus eine Hauptaufgabe sein. Einen besondern Vorzug weist dieses Kränzchen noch insofern auf, als einesteils alle Lehrerkategorien darin vertreten sind, andernteils auch Vertreter der Kirche und des ärztlichen Standes teilnehmen. Sollte es gelingen, noch Familienväter anderer Stände beizuziehen, so würde dieses Kränzchen sämtliche Schulinteressenten in sich schließen und einen fruchtbaren Boden zur Besprechung von Erziehungsfragen bieten. Auf der ersten Versammlung (30. Nov. 1892) kam zum Vortrag: »Von Pestalozzi zu Herbart« vom Unterzeichneten. Im Anschluß hieran wurde besonders die Frage erörtert, ob die neue Pädagogik sich nicht Illusionen hingebe, wenn sie ihrem hohen Ziele nachjage ohne die menschliche Sündhaftigkeit (Erbsünde) in Rechnung zu ziehen. Man einigte sich dahin, dafs es nicht möglich sei, die Pädagogik auf das kirchliche Dogma von der Erbsünde zu gründen, obwohl die praktische Pädagogik sich stets dieses der Absicht des Er-

*) Vergl. »Päd. Studien« 1891, 3. Heft.

ziehers entgegenwirkenden Faktors im Menschen bewußt bleiben müsse, und stellte im Anschluß daran und zur weiteren Aufklärung für die nächste Versammlung das Thema auf: Optimismus oder Pessimismus in der Pädagogik? Des weitern wurde noch die Frage besprochen, ob die Pädagogik eine Wissenschaft oder eine Kunst sei. Obwohl der Fragesteller der Meinung war, daß sie eben nur eine Kunst sei, einigte man sich dahin, daß sie beides, eine Wissenschaft und eine Kunst sei. — Künftighin soll neben einem Gegenstand aus der Geschichte oder der Theorie der Pädagogik immer noch eine Frage aus dem praktischen Schulleben (das nächstmal aus dem Sprachunterricht) zur Diskussion kommen.

Die Vorträge, welche im pädagogisch-wissenschaftlichen Kränzchen gehalten werden, sowie Berichte über die Verhandlungen werden im »Pädagogischen Anzeiger« veröffentlicht. Außerdem sollen wichtige Fragen unter besonderer Beziehung auf unsere Verhältnisse in monographischer Form vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts aus bearbeitet und im Verlag des »Päd. Anzeigers« als »Beiträge zum erziehenden Unterricht« (jährlich 2—4 Hefte) erscheinen. Für 1893 liegen zur Veröffentlichung vor: »Die Reform des Unterrichts in den Schullehrerseminarien« (2 Hefte) und: »Analysis und Synthesis im erziehenden Unterricht«.

Guten Mutes blicken die Herbartianer Württembergs in die Zukunft, da allem Anschein nach die größten Hindernisse überwunden sind. Ein Haupthindernis war das auch anderwärts in deutschen Landen gehegte Vorurteil, die Herbartsche Pädagogik stehe nicht in Einklang mit der christlichen Pädagogik, so daß durch erstere einer positiv christlichen Erziehung, wie sie insbesondere die Kirche anstrebt, nicht entsprochen werden könne. Hierüber kann natürlich nur ein tieferes Eindringen in die Ansichten Herbarts und namentlich Zillers Aufschluß geben. Hoffend, daß solches bald geschehen möge, und daß andererseits erkannt wird, daß nur auf dem Boden des erziehenden Unterrichts sich Kirche, Schule und Haus verständigen können und nur dann der Unnatur in unsern Schulen gesteuert werden kann, soll kein Mittel unversucht gelassen werden, der guten Sache auch fernerhin Vorschub zu leisten.

Baach, bei Winnenden.

J. L. Jetter.

2.

Vereinstag der sächsischen Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik am 25. u. 26. Sept. 1892.

Nachdem bei der diesjährigen Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Zwickau der Gedanke gebilligt worden war,

Innerhalb des Hauptvereins freie Vereinigungen mehrerer Lokalvereine zu schaffen, sollte dieser Plan für das Königreich Sachsen verwirklicht werden. Sächsische Mitglieder des Hauptvereins hatten für Michaelis eine begründende Versammlung in Chemnitz in Aussicht genommen, und den Lokalverein daselbst mit den vorbereitenden Schritten betraut. Auf ergangene Einladung hin fanden sich nun Sonntag, den 25. September, aus den verschiedenen Teilen des sächsischen Königreichs Anhänger und Freunde der Herbart-Zillerschen Pädagogik in den prächtigen Räumen des Carola-Hotels zusammen. — In der auf abend 8 Uhr anberaumten Vorversammlung, die von gegen 25 Teilnehmern besucht war, wurde über Zweck, Thätigkeit und Einrichtung der Vereinigung das Nötige festgesetzt. Neben der persönlichen Annäherung der sächsischen Mitglieder des Hauptvereins soll die oberste Aufgabe der Vereinigung in der Weiterbildung der Schulpraxis auf Grund der Herbart-Zillerschen Theorie im Einklang mit den im Königreich geltenden schulgesetzlichen Bestimmungen bestehen. Sonderinteressen gegenüber dem Hauptverein oder Bestrebungen gegen den allgemeinen sächsischen Lehrerverein wurden für ausgeschlossen erklärt. Chemnitz behielt man wegen seiner günstigen Lage auch für die Zukunft als Versammlungsort bei. Zum alljährlichen Vereinstag wurde der erste Sonntag nach dem 1. November bestimmt. In der Regel soll nur eine wichtige Tagesfrage aus der Pädagogik zur Erörterung gelangen. Die den Verhandlungen zu Grunde liegenden Arbeiten werden in der Deutschen Schulpraxis, bez. in der Praxis der Erziehungsschule, den Mitgliedern rechtzeitig bekannt gegeben werden. Die Wahl zum Vorsitzenden für die Hauptversammlung des nächsten Tages fiel auf Herrn Lehrer Arnold-Chemnitz, der sich schon durch Erledigung der meisten Vorarbeiten besonderes Verdienst erworben hatte.

Zur Hauptversammlung, die Montag, den 26. September, von vormittag 9 Uhr an in dem freundlichen Saale des Neubaus vom Carola-Hotel stattfand, hatten sich gegen 50 Teilnehmer eingestellt, teils Mitglieder des Hauptvereins, teils Gäste. Den Saal zierte eine von frischem Grün umrahmte Gipsbüste Herbarts, die von Herrn Bildhauer Pellegrini in Chemnitz ausgestellt war und auch von ihm bezogen werden kann. Nach einer kurzen Begrüßungsansprache des Vorsitzenden, aufgebaut auf dem erzgebirgischen Bergmannsgrufse: Glück auf! und nach Bekanntgabe der Ziele und der Gestaltung der neuen Vereinigung trat man in den Gegenstand der Tagesordnung ein: Die Stellung der Heimatkunde im Lehrpläne der Erziehungsschule mit besonderer Berücksichtigung von a) Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrpläne, b) Grohmann, Die heimischen Stoffe im Geschichtslehrpläne einer mehrklassigen Volksschule. — Zu a) legte Herr Stolze-Chemnitz in einem kurzen Bericht den Inhalt der Muthesius'schen Schrift mit Hervorhebung der Angriffe auf Ziller und seine Anhänger dar. Auf drei zusammenfassend aufgestellte Fragen fußte die sich anschließende, lebhaft besprechende Man kam durch sie darin überein: Die Stellung eines besonderen Faches kann der Heimatkunde nur bis zum 4. Schuljahre zuerkannt werden, da

sich ihr Stoff auf späteren Klassenstufen auflöst und in anderen Unterrichtsfächern auftritt. Besonders der Geschichts-, erd- und naturkundliche Unterricht nehmen ihn auf. In den ersten Schuljahren werden auch in der Herbart-Zillerschen Erziehungsschule der Heimatkunde besondere Stunden eingeräumt. (Unter Heimatkunde ist hier zu verstehen, was auf den Stundenplänen für das 1. und 2. Schuljahr vielfach als Anschauungsunterricht auf denen für das 3. als geographische Heimatkunde verzeichnet steht.) Mithin beschränkt sich die Behandlung des heimatkundlichen Stoffes nicht auf die Vorbereitungen (Analysen) im Gesinnungsunterricht; denn auch Ziller will von Beginn der Schulzeit an eigene Stunden für Natur- und Erdkunde der Heimat. Als Ziel des heimatkundlichen Unterrichts gilt auch der Herbart-Zillerschen Richtung, den Kindern ein ihrer geistigen Reife entsprechendes, klares und abgerundetes Bild der Heimat in den ersten 3—4 Schuljahren zu vermitteln. Wenn man aber im Gegensatz zu Muthesius den Fortschritt bei der Behandlung nicht bloß an den räumlichen und anderen Verhältnissen des Heimatortes nimmt, sondern thunlichst an den jeweilig zu behandelnden Gesinnungsstoff anschließt und von ihm ausgeht, also die Heimatkunde ungezwungen an den Gesinnungsunterricht anlehnt, so hofft man damit der Forderung nach Erweckung des Interesses und nach Konzentration zum Heile des Schülers mehr zu genügen. Aus diesem Grunde wird sich allerdings bei der angelehnten Heimatkunde im Lehrplan eine andere Reihenfolge der Themen als bei der selbständigen ergeben, aber wie dadurch das Ziel des heimatkundlichen Unterrichts nicht herabgedrückt wird, so können die Anhänger Zillers auch nicht zugeben, daß der Wert der angelehnten Heimatkunde ein geringerer sei als der, den Muthesius der selbständigen zuschreibt. Mit Muthesius erblickt man den Nutzen der Heimatkunde nicht zumeist in der Vorbereitung für andere Unterrichtsfächer, sondern insbesondere darin, daß dem Schüler durch Erkennen und gemütvolltes Erfassen der Heimat die unentbehrliche Grundlage der Heimat- und Vaterlandsliebe verliehen wird. — Nachdem Herrn Stolze für seinen klaren, übersichtlichen Bericht der Dank der Versammlung bezeugt worden und eine viertelstündige Pause verflossen war, ging man zum zweiten Teil der Verhandlungen über.

Herr Grohmann-Annaberg gab zu seiner gedruckt vorliegenden Arbeit (bei Buchhändler H. Graser, Annaberg, gegen 25 Pfg. zu erhalten), die sich in den Händen vieler Anwesenden befand, kurze Erläuterungen. Man begrüßte sein Werk als einen dankenswerten, wohlgelungenen Versuch, die heimatliche Sage und Geschichte zur Grundlage und steten Begleiterin des eigentlichen Geschichtsunterrichts zu gestalten und auf betreffender Klassenstufe mit der geographischen Heimatkunde der Konzentrationsidee gemäß zu verbinden. Als ein pädagogisches Bedürfnis wurde bezeichnet, daß die gleiche Arbeit, die durch Herr Grohmann für die Bürgerschule Annabergs geleistet sei, womöglich für die Schulen aller Orte Sachsens unternommen werde. Zudem sei in den beiden ersten Schuljahren der Stoff für den Gesinnungsunterricht thunlichst so zu wählen, daß er nicht über die heimatlichen Anschauungen des Kindes hinausführe,

was bereits in der Besprechung zu a Erwähnung fand. Wo diese Forderung nicht eingehalten werden könne, müßten die fremden Gegenden durch in der Heimat gesammelte Vorstellungen dem Kinde geistig nahe gebracht werden. Damit, daß Herr Grohmann in seinem Lehrplan dem ganzen 4. Schuljahr neben der geographischen Vaterlandskunde die vaterländische Geschichte zuweist, erklärte man sich einverstanden. Ebenso wurde das Bestreben anerkannt, hierbei den Geschichtsstoff im Hinblick auf die kulturhistorischen Stufen Zillers in der Hauptsache unter einem Gesichtspunkte, der Rücksicht auf die Entwicklung Sachsens unter dem angestammten Herrscherhause, auszuwählen und anzuordnen. Für den Geschichtsunterricht überhaupt empfing das Verlangen Ausdruck, den Lehrstoff der einzelnen Schuljahre nicht in bloße Stoffgruppen, sondern möglichst in kulturgeschichtliche Einheiten zu zerlegen. — Nach Kundgabe allseitigen Dankes für die umsichtige und gewandte Leitung der Versammlung fand diese kurz nach 1 Uhr mit dem Wunsche ihr Ende, die gepflogenen Verhandlungen möchten dem vaterländischen Schulwesen zum Segen gereichen. — Ein gemeinschaftliches Mittagmahl hielt eine Anzahl der Versammelten noch länger im Sitzungsraume beisammen. Die noch nicht Abgereisten vereinigten sich danach im Garten des Schloßrestaurants zu einem Stündlein fröhlicher Unterhaltung beim Anblick des Rundbildes der sächsischen Industriehauptstadt Chemnitz und ihres herrlichen Schloßsteiches. Möge der befriedigende Verlauf des ersten Vereinstages ein gutes Vorzeichen der kommenden sein!

Chemnitz.

H. Grunewald.

3. Aus der neueren armenisch-pädagogischen Litteratur.

1. »Zwar ist die Zahl der armenischen Schulen in Vergleich zu derselben der anderen Kulturvölker ziemlich gering (ungefähr 500—600), doch fühlt man in armenischen Lehrkreisen nicht nur das Verlangen nach einer pädagogischen Litteratur, sondern auch nach einem pädagogischen Organ sehr lebhaft.

Diesem Verlangen wollten frühere Zeitschriften »Die Schule«, von Pater Vahan Bastamian, »Das Pädagogium«, von Pater Chosen Stephane, »Die pädagogischen Blätter«, von Jacob Ter Joannissian und »Die Erziehungsschule«, von Nicolai Choscovian genügen. Bald aber verloren sie ihre Existenz ohne irgendwelche Spuren in der Litteratur zu hinterlassen. Deshalb fand unsere pädagogische Litteratur ihre Zuflucht in sozial-politisch-litterarischen Zeitschriften. Diese letzteren aber konnten nur solche pädagogischen Abhandlungen aufnehmen, die einen allgemeinen Charakter an sich trugen und folglich ein größeres Interesse beanspruchten.

Die Herausgabe der »pädagogischen Bibliothek«, ein Unternehmen

des Herrn Dr. Johannes Barchudarian verfolgt den Zweck, der Pädagogik einen würdigen Platz in unserer Litteratur zu verschaffen und für die wissenschaftliche Erziehungslehre bei uns eine feste Basis zu legen. Der erste Band der Bibliothek giebt uns große Hoffnungen, daß die »pädagogische Bibliothek« eine Rolle in unserem pädagogischen Leben zu spielen berufen ist. Am meisten begründet unsere Hoffnung die Auffassung des Planes der Bibliothek, welche alle Arbeiten in ein großes Ganze zusammenfaßt. Herr Dr. Barchudarian sagt in seiner Vorrede: »Die pädagogische Bibliothek bezweckt die Erziehung in unserem Vaterlande zu heben, den armenischen Lehrern aus allen Zweigen der Pädagogik Stoffe zu geben, damit sie in ihrem Berufe pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben und mit der Hilfe der Pädagogik das Ziel erreichen, zu welchem die Erziehung hinstrebt. Die Erziehung der jungen Seele ist die edelste und schwierigste Arbeit im menschlichen Leben; ohne pädagogische Grundsätze ist es unmöglich das Ziel der Erziehung zu erreichen. Der Lehrer ohne pädagogische Kenntnisse gleicht einem Soldaten ohne Disziplin. In allen Abhandlungen der Bibliothek finden wir den Geist der Schule und dieser ist der Geist der Herbart-Zillerschen Schule, zu deren jüngsten Schülern der Herausgeber Dr. Barchudarian und seine nächsten Mitarbeiter gehören. Wir wollen nicht hier unsere Leser mit der Theorie der Herbartschen Schule bekannt machen, was uns zu weit führen wird, lieber überlassen wir diese Arbeit den eigenen Anhängern der Schule, nur sagen wir eins: wenn wir heutzutage einige begeisterte Pädagogen in unserem Lande haben, so sind sie aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena hervorgegangen, welches einzig und allein in Deutschland unter der Leitung des bekannten Professors Dr. Rein für die Herbart-Zillersche Pädagogik einen festen Boden verschafft. Die unter den Schülern bemerkbare Energie und Liebe zur Pädagogik, wodurch sie die Herbart-Zillersche Pädagogik überall, wo sie sich niederlassen, zu verbreiten bemühen, legt uns die moralische Pflicht auf mit Hochachtung der Herbartschen Pädagogik entgegen zu kommen. Begeistert für die Schule, begrüßen wir Herrn Dr. Barchudarian zur Herausgabe der »pädagogischen Bibliothek«, welche den Ausdruck unserer neueren pädagogischen Strebungen in sich trägt und aus diesem Grunde bekommt dies Unternehmen in unseren Augen den Charakter einer sozialen Erscheinung.«

Dr. A. Araskhanian.

(Aus der arm. Zeitschrift »Murtsch«).

2. »Der erste Band ist sehr inhaltreich. In der unpretensiosen Vorrede setzt der Herausgeber das Ziel der Bibliothek auseinander. Die erste Abhandlung schrieb der Herausgeber; sie ist betitelt: »Das Leben und die Lehre von Comenius«. Sodann verdienen hervorragende Plätze die gediegenen Abhandlungen wieder vom Dr. Barchudarian, betitelt: »Die Willensbildung«, »Die Bedeutung der »Jugendspiele in der Erziehung«, »Das Jenaische pädagogische Universitätsseminar«. Ein Bericht aus der »pädagogischen Welt«. Darnach kommen folgende Abhandlungen: »Die Grund-

züge der Moralphilosophie«, von Pastor Sahak Sahakian, »Die gegenwärtige Arbeit der kaukasisch-armenischen Pädagogen in der Sache der Reorganisation der türkisch-armenischen Schulen«, vom Direktor der Schule zu Smyrna Herrn Johannes Ter-Mirakianz, »Über die Schulexkursionen der Nersisianschüler«, von Seminarlehrer J. Harutjunian. Ausser diesen Original-Abhandlungen enthält die Bibliothek Übersetzungen bedeutender Schriftsteller, wie Pestalozzis »Lienhardt und Gertrud« übersetzt vom Seminarlehrer Harutjunian, die Allgemeine Pädagogik T. Zillers übersetzt von demselben; »Mittelschulen in Paris« übersetzt aus dem Russischen vom Seminarlehrer Jakob Tatetrossian. Die Bibliothek hat auch reiche Rezensionen der armenischen, sowie auch der fremden litterarischen Erscheinungen. Im zweiten Bande wird noch eine Rubrik hinzugefügt, welche sich ausschließlich der Erziehungssache der türkischen Armenier widmen wird. Von Herzen wünschen wir dem Herausgeber große Fortschritte in diesem edlen Unternehmen.«

Schirvansade.
(Aus dem russischen Blatte
»Novoje Obosrenie«.)

4. Neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Nord-Amerikas.*)

1. Vor der im vergangenen Sommer stattgehabten Versammlung der National Teachers Assoziation der Ver. S., hat Dr. Frank Mc. Murry, früher Mitglied des päd. Seminars an der Universität zu Jena, einen Vortrag über den Wert der Herb. Päd. für Lehrerseminare (Normal Schools) gehalten. Unter anderen Zielen, die der Herr Mc. Murry den Lehrerseminaren zuschreibt, hebt er insbesondere die Lust an der Arbeit des Lehrers und die Freude am Lehrerberuf hervor. Er zeigt zunächst, wie gewisse wissenschaftliche Disziplinen, namentlich Physik und Metaphysik, die Aufmerksamkeit und das dauernde Interesse vieler zu fesseln vermögen, während sehr wenige dieselbe Liebe für die Päd., an und für sich, zeigen, sondern das größte Interesse den mitzuteilenden Kenntnissen widmen. Der Grund dieses Mißverhältnisses findet der V. in der Thatsache, daß fast alle wissenschaftlichen Disziplinen ein in sich abgeschlossenes System darbieten. Selbst bei der Betrachtung der verschiedenen metaphysischen Systeme ist es dem Studenten befriedigend, das Mannigfaltige der Er-

*) S. Päd. Studien 1893, 1. Heft.

scheinungen unter wenige Hauptgesetze zusammengefasst zu finden, selbst wenn er in Widerspruch mit ihren wesentlichsten Standpunkten geraten müßte. Ganz das Gegenteil kennzeichnet die Mehrzahl der in der Vergangenheit erschienenen päd. Werke, die doch im Einzelnen oft sehr viel Brauchbares und Anzuerkennendes enthalten, wie z. B. »die Erziehung als Wissenschaft« von Bain. [Nichts wäre täuschender, als dessen erstes Kapitel; hier gelangt Bain zum Abschluss, daß der Zweck der Erziehung unbestimmbar sei und sein müsse, weil eine vollständige Übereinstimmung der menschlichen Meinungen unmöglich ist. Sich vollständig widersprechend, fährt Bain dann fort Mittel und Methode zu besprechen, die zum unbekanntem und unbestimmbaren Ziele führen sollen. Hier fehlt es eben an einem zusammenhängenden und in sich abgeschlossenen System. Noch weniger nach des V. Meinung vermag die Thätigkeit der Lehrerseminarfakultäten ein solches systematisches Ganze dem Studenten darzubieten, — ein leicht erklärliches Mißverhältnis, denn es handelt sich hier häufig um bloße einander widersprechende Meinungen und Manieren. Auch tritt oft ein Streit zwischen den Fachmännern und der allgemeinen Päd. in sehr störender Weise hervor. Wenige Studenten vermögen Harmonie und System aus diesem Chaos selbständig zu entwickeln. Je älter sie werden, desto mehr merken sie, daß sie von einer wahrhaft wissenschaftlichen Pädagogik weit entfernt sind, daß ihnen die Päd. eine verwirrte Lehre geworden ist. Also muß jedes Lehrerseminar vor allem eine unter den Fakultäten allgemein anerkannte Grundlehre feststellen.

Eine solche Lehre hat weder Bain, Rousseau, Pestalozzi, Quick noch Fitch. Comenius und Spencer näherten sich dem Ziele nur. Die Herbartianer allein haben ein System im Ganzen und im Einzelnen entwickelt. — Hierauf schildert der Verf. in kurzem die Hauptbestrebungen der Herbartianer behufs des Ziels der Erziehung und des Unterrichts, behufs der Pflege des Interesses und des gegenwärtigen Verhältnisses der Fächer (Gesinnungsunt. und Naturkunde). Dann bespricht er die Prinzipien der Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes, und hebt mit besonderem Nachdruck die Vorteile des Herbartischen Lehrplans hervor. Dann geht er auf die Theorie der Formalstufen ein und zeigt, wie die Herbartische Schule das bisher Geleistete und Entdeckte auf dem Gebiet der Methodik in faßlicher und brauchbarer Form zusammengefasst und verwertet hat. Zum Schluss hebt er noch einmal die Probleme hervor, die die Herbartianer aufgedeckt haben und zeigt, daß die Lösung derselben ein in sich abgeschlossenes System bildet, dessen Einfluss als solches unbedingt günstig auf Lehrer und Studenten in den Lehrerseminaren wirken muß. Ein solcher Vortrag, vor der oben erwähnten Versammlung abgehalten, kann nicht anders, als von großer Bedeutung für die Sache der Herbartischen Pädagogik in Amerika sein.

2. In den Jahren 1889—1890 erschien in Illinois eine Sammlung von 7 Abhandlungen von Illinoischen Lehrern der (Educational Papers by Illinois Science Teachers, H. I) unter denen sich zwei befinden, die uns besonders interessieren. Die eine, von dem eben erwähnten

Dr. F. Mc. Murry verfaßt, behandelt »die Beziehungen der Naturwissenschaften zu den anderen Fächern der allgemeinen (Volks-) Schule«. Des V. Bestrebungen gehen zunächst darauf hin, das Prinzip der Anordnung des Stoffes psychologisch zu begründen. Er stellt als eine »Fundamentallehre« der Erziehung dar, daß »der Wert der Kenntnisse nicht nur von der Klarheit und Treue der Vorstellungen, sondern auch von der Innigkeit und Mannigfaltigkeit der Beziehungen, in welche sie eintreten, abhängt. Er glaubt mit Herbart, daß »nur diejenigen Gedanken leicht und oft zum Bewußtsein kommen, die einmal einen starken Eindruck gemacht haben, und zahlreiche Beziehungen zu anderen Gedanken besitzen.« Aus diesem Prinzip fließen nicht nur Forderungen für den Lehrer in bezug auf Behandlung, sondern auch für den Lehrplan, in bezug auf Anordnung der Stoffe. Schon fangen die Lehrer an, gemäß einer psychologischen Pädagogik, diese Beziehungen innerhalb eines einzigen Faches herzustellen. Es liegt aber die Gefahr vor, daß das Kind mehrere isolierte, völlig selbständige, und deshalb einander keineswegs unterstützende, vielmehr die Einheit des Bewußtseins zersplitternde Gedankenkreise gewinnt. Diese Gefahr bergen zwar die meisten der gegenwärtigen Lehrpläne in sich; sie sind keineswegs ihrer Aufgabe gewachsen. Das Prinzip der Konzentration verlangt, daß die Beziehungen unter den einzelnen Fächern klar und deutlich dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden und ferner, daß eine gewisse Reihe von Unterrichtsfächern, die »tonangebend«, eine Centralstellung erhalten. Die Möglichkeit einer solchen Konzentration leuchtet ohne weiteres ein, wenn man nur Geschichte, Geographie und Litteratur in Betracht zieht. Schon schwerer gestaltet sich das Konzentrationsproblem, wo es sich um die Naturkunde handelt. Der V. ist allerdings der Meinung, daß sich ein ungezwungenes Verhältnis der Naturkunde zu den historischen Fächern herstellen läßt. Diese Verhältnisse denkt er sich als hauptsächlich durch die Beziehungen der Naturkunde zur Geographie gewonnen. Die Geographie ist ja ein mehr oder weniger fleischloses Skelett, sobald man die zoologischen und botanischen Verhältnisse eines Landes aufser Acht läßt. In interessanter Weise stellt er dann seine eigenen Erfahrungen auf diesem Gebiet dar. In der Übungsschule des Lehrerseminars zu Normal, Ill, U. S. A. (wo er Prof. war. Der V. befindet sich zur Zeit, 1892—93, wieder in Europa) wurden Märchen in dem ersten Schuljahre und Robinson in dem zweiten Schuljahre als Gesinnungsunterricht behandelt. Dabei liefen sich auch zahlreiche und erfolgreiche Beziehungen zur Naturkunde finden. Der V. warnt aber vor einer gekünstelten Konzentrationsart und weist darauf hin, daß eine konsequente Annahme und Verwendung des Prinzips, die Auswahl des naturkundlichen Stoffes notwendigerweise verschieben muß, bis ein anderes Problem, das des Nacheinander des Stoffes, einer dem kindlichen Gedankenkreise angepaßten Achse vorauf bezogen werden kann, gelöst worden ist. Zum Schluß schreibt er den Naturwissenschaften im Dienste des erziehenden Unterrichts eine große und wesentliche Bedeutung zu.

Der andere der oben genannten Artikel ist von dem mehrfach in den

Päd. Stud. erwähnten Dr. C. De Garmo verfaßt. Der V. will offenbar die »Formalen Stufen« auf dem Gebiet des naturkundlichen Unterrichts zur Geltung bringen. Um diesen Zweck zu erreichen, hebt er zunächst die drei Hauptstufen (Anschauung, Begriffsbildung und Methode) deutlich hervor und prüft alsdann den Erziehungswert der Naturkunde nach diesen Prinzipien. Das Prinzip der Anschauung (Klarheit des Einzelnen) verlangt 1) Untersuchung der Dinge der Natur, 2) eine geschärfte Perzeption (Apperzeption) ihrer Bedeutung. Daher fange man mit den Gegenständen der Natur an, vor allem in den ersten Jahren; man lasse weiter das Beobachtete und Apperzipierte zum klaren, ordentlichen Ausdruck kommen. Man fange nie mit Gesetzen, sondern mit Anschauungen an. Weiter hebt der V. hervor, daß die Einfachheit und Korrektheit der elementaren Naturkunde sie zu einem ausgezeichneten Mittel mache, den Zögling zu richtigen, d. h. wohl begründeten Verallgemeinerungen zu erziehen. Von verstandesmäßiger Induktion aber kann nur die Rede sein, wo man von den Gegenständen selbst ausgeht. Methode, Anwendung führt wieder von den abstrakten Begriffen zu der konkreten Welt. Gewandtheit in der Anwendung der gewonnenen Begriffe führt den Erfolg in der konkreten Welt herbei.

3. Im »School and College« (Vol. I, 8 u. 9, Ginn & Co.) erscheint eine Abhandlung von J. J. Findlay über »Herbartian Literature in English«, in welcher er einige in den Päd. Studien schon erwähnte Werke bespricht. Die Auseinandersetzungen des V. sind kurz und in vielen Fällen treffend, wenn auch sonst etwas dürftig und ohne genügende Begründung. Mit Recht polemisiert der V. gegen eine neuerdings erschienene in diesem Artikel noch zu erwähnende Übersetzung Herbarts »Allgemeine Päd.« Allein wir halten es für eine Pflicht, auf einige Sätze aufmerksam zu machen, die der V. unbegründet hinstellt und die gewiß ohne sorgfältige und eingehende Begründung geschrieben worden sind. Er sagt z. B. »geschichtlich betrachtet, findet Herbarts Arbeit ihre innigste Beziehung (?) auf dem Gebiet des höheren Unterrichts —« etc. Geben wir diesen Satz zu, so heben wir die Allgemeingiltigkeit der herbartischen Sätze auf und widersprechen zugleich dem tatsächlichen Sachverhalt des heutigen Tages. Ferner, indem er die Lehrerwelt vor dem Heroenanbeten warnen will, zeigt der V., daß er den Geist und die Geschichte der herbartischen Schule noch nicht versteht. So sagt er, »der Froebelianer findet alles, was nötig ist, in der »Erziehung des Menschen« und will nichts von der »Allg. Päd.« wissen; der Herbartianer ist in Gefahr, mit ebenso ausschließlicher Teilnahme die Wahl umzukehren. Wir werden besser thun, uns auf den breiteren Gesichtspunkt zu stellen, und willig sein, von allen zu lernen etc.« Was für einen Schluss soll man daraus ziehen? Weifs der V. nicht, was die Geschichte zeigt, daß die Schule der Herbartianer schon lange auf diesem Standpunkt steht, und ihn am vernünftigsten und konsequentesten durchgeführt hat? Gibt es denn unter den Herbartianern keine Kenner und Anerkenner Froebels, Lockes, Pestalozzis, Rousseaus oder des Comenius? Ferner, wo man von der Dunkelheit von Herbarts Schriften spricht, soll er gleich den Grund dafür angeben; denn es liegt nicht in Herbarts Schreibweise, die

häufig gerade zu klassisch und genau ist, sondern in der Schwierigkeit der philosophischen Grundlage.

4. Herbart und seine Pädagogik werden jetzt mehr und mehr in Amerika anerkannt. Seit mehreren Jahren sind einige Erzieher der Vereinigten Staaten bestrebt gewesen, einen Verein für das Studium und die Verbreitung der herbartischen Päd. zu begründen. Eine definitive Begründung fand im vergangenen Sommer statt und zwar während der schon erwähnten Versammlung der »Nationalen Lehrerassoziation«. Hier bilden sich gemäß ihren speziellen Zwecken Zweigkreise, die sogenannten »Tafelrunden«, und unter denselben befindet sich der »Herbart-Klub«. Die ursprünglichen Mitglieder waren O. H. Long, Frau E. L. Hailman, J. M. Rice, F. M. und C. A. Mc. Murry, Elmer E. Brown, Charles De Garmo, H. M. Leipziger, L. Seeley, H. J. Lukens, Theo B. Nofs, Fr. M. K. Smith. Fast alle haben in Deutschland studiert, viele auch ebenda promoviert. An der Spitze des Vereins steht Charles De Garmo als Leiter. Sekretarius ist C. A. Mc. Murry. Die schon mehrfach erwähnte »Educational Review« (Vol. IV, No. 3) berichtet von der Tätigkeit des Vereins Folgendes: »Eine Übersetzung von Langes ‚Apperzeption‘ ist eins der Resultate der Versammlungen der Tafelrunde zu Saratoga. Einer dieser Kreise hat sich in einen ‚Herbart Klub‘ verwandelt und die Mitglieder haben schon fast fertig zur Ausgabe ihre Übersetzung dieses wichtigen Werkes Langes. Etwa 8—10 Personen nehmen Teil an der Arbeit des Übersetzens, die vom Präsident C. De Garmo von Swarthmore College herausgegeben werden wird. Es ist kaum notwendig, den Wert der Übersetzung nachzuweisen. Denjenigen Lehrern, die nicht Deutsch lesen, wird sie behilflich sein, einige der wirklichen Prinzipien der neueren Erziehung zu verstehen. Hier soll aber der Herbart Klub nicht aufhören. Englische Übersetzungen einiger Werke Reins oder der Vorschule der Päd. Herbarts von Ufer und anderer ähnlicher Werke würden gewiß viele Leser finden.«*)

5. Die Educational Review (Vol. IV. H. 2) berichtet ferner von einer Übersetzung des »Lehrbuchs zur Psychologie« von Herbart. Es ist dies eine Übersetzung des Urteils von Fr. Margareth K. Smith, Lehrerin an dem Staatslehrerseminar zu Oswego, im Staate, N. Y., und erscheint in der »International Educational Series«, von Dr. W. T. Harris herausgegeben (Appleton & Co., 1891). Die Rezension derselben, von Josiah Royce, dient auch zur bequemen und kurzen Orientierung für die Grundlage der Herbartischen Metaphysik und Psychologie und für die Stellung Herbarts der Philosophie seiner Zeit gegenüber. Insbesondere betont er die Verfahrungsweise Herbarts, die sich in dem Satze kund gibt: »Überall muß Erfahrung der erste Führer sein.« Der Rezensent spricht mit weit weniger Weisheit, wo er die Anwendung der Apperzeptionsidee auf die Pädagogik angreifen will. Hier giebt sich offenbar kund, daß er sich etwas komplizierteres, fraglicheres und »bezaubernderes«

*) Der Herbart-Klub hat tatsächlich vor, eine Reihe hervorragender herbartischer Schriften ins Englische zu übersetzen und herauszugeben.

vorstellt, als die Pädagogen zu verwerten bestrebt sind. Man ist berechtigt in Frage zu stellen, ob der V. die Idee vom Standpunkt des Pädagogen betrachtet hat. Diese Art von wissenschaftlichen Bedenken wiederholt sich fortwährend unter denjenigen, die sich nicht in den Bestrebungen der Herbart'schen Schule orientiert haben. In der in Frage stehenden Rezension leuchtet dies aus dem Schlusssatz hervor, wo es heißt: »Es giebt keine königliche Strafe zu einem rationalen System der wissenschaftlichen Päd.; selbst nicht durch die goldenen Thore der Apperzeption.« Das werden die heutigen Pädagogen bereitwillig anerkennen; dasselbe gilt für jeden wissenschaftlichen Beruf, der von dem Verhältnisse der Ursache zur Wirkung abhängig ist, sei er Medicin oder Erziehung. Mit Recht empfiehlt der Rez. dem Leser den zweiten Teil des »Lehrbuchs zur Psych.«, nämlich die empirische Psych., obschon er es für fraglich hält, Herbart's eigenes Werk, und zwar dasjenige, welches zunächst absichtlich verdichtet und abgekürzt erschien, der amerikanischen Lehrerwelt darzureichen, da viel leichtere, modernere und populärere Darstellungen vorhanden sind. Die Übersetzung an sich findet er im Ganzen gelungen. An gewissen Stellen zeigen sich aber Unvollkommenheiten, die mit einer unvollständigen Beherrschung der sprachlichen Schwierigkeiten des Deutschen zusammenhängen und die Übersetzung einer weit sorgfältigeren Prüfung bedürftig machen.

6. Auch ist neulich eine Übersetzung zweier pädagogischen Schriften Herbart's erschienen, die »Science of Education« betitelt, seine »Allgemeine Päd.« und seine »Ästhetische Darstellung der Welt« enthaltend. Diese Werke sind von H. M. und Emmie Felkin übersetzt (London, Swan Sonnenschein & Co., 1892) und mit einem Vorwort von Oskar Browning M. A. versehen. Die Übersetzer haben auch einen kurzen und im wesentlichen guten Umriss des Lebens Herbart's, und eine kurze aber wenig befriedigende Darstellung seiner Philosophie und Pädagogik hinzugefügt. Letztere nennen wir wenig befriedigend, 1) weil sie keine systematische und folglich klare Auseinandersetzung ist, was vor allem erforderlich ist, wenn der gewöhnliche Leser für eine leichtere Auffassung des schwierigen Werkes, der »Allg. Päd.«, vorbereitet werden soll; 2) weil sie nicht auf ein Verständnis der geschichtlichen Entwicklung der Herbart'schen Schule beruht. Das letztere als ein zusammenhängendes Ganzes sucht man vergebens und erhält statt dessen ein Sammelsurium aus verschiedenen Commentaren. Eine Übersetzung Herbart's pädagogischer Werke wäre freudig zu begrüßen, wenn sie die Gedanken des Philosophen getreu wiedergiebt. Hier scheinen die Übersetzer sich der Schwierigkeiten ihrer Aufgabe bewußt gewesen zu sein; glauben aber die Schwierigkeiten am besten überwunden zu haben, wie es in ihrem Vorwort lautet, indem sie auf eine fließende und anziehende Übersetzung verzichten und dem Leser eine allzu wörtliche darbieten. Hierin liegt der Fehler ihrer ganzen, sonst anzuerkennenden Arbeit; hier haben sie entschieden fehl geschlagen. Sie hätten sicher einsehen sollen, daß Herbart's Styl ins Englische übertragen nur zu leicht lächerlich erscheinen kann, was hier thatsächlich der Fall ist. Der Über-

setzer, nicht der Leser, arbeitet mit beiden Sprachen, und muß sich daher sehr hüten vor dem allzustarken Einfluß des Originals. Bei einem solchen Werke handelt es sich um die Übersetzung der Gedanken, nicht des Stils. Man ist also nicht überrascht zu finden, daß diese Übersetzung sowohl der englischen Sprache als auch den Gedanken Herbarts geradezu Gewalt anthut. Es ja oft unbegreiflich, wie Englischsprechende solche Ordnungen, Wendungen und sprachliche Barbarismen haben erscheinen lassen können. Ein zweiter Mangel der Übersetzung ist der der ungenauen und schwankenden technischen Ausdrücke, die den heutigen Gebrauch allzu wenig in Rücksicht ziehen. Mit rücksichtsloser Willkür darf man hier nicht verfahren. Der Leser wird diese Übersetzung erst recht gebrauchen können, nachdem er sich in den Hauptbegriffen der Herbartschen Päd., wie sie sich heute gestaltet, klar orientiert hat.

7. J. T. Prince, Ph. D., der vor etlichen Jahren in Deutschland studierte und ebenda die Schulen fleißig besuchte, hat die Resultate seiner Anschauungen dargestellt in »Methods of Instruction and Organisation of the Schools of Germany« (Unterrichtsmethoden und Organisation der deutschen Schulen, Lee and Shepard, Boston, 1892). Vor allem stellt das Werk in kurzen Umrissen die Organisation der Schulen Deutschlands dar, wobei der V. sich mehr mit den äußeren Formen und Einrichtungen begnügen mußte. Die Kapitel über Unterrichtsmethoden bestehen hauptsächlich aus Unterrichtsstunden, bei denen der V. hospitirt hatte und aus gewissen Deduktionen, die er daraus und aus grundlegenden Werken zieht. Ein Kapitel widmet er den Herbartschen Schulen. Ohne auf dessen Inhalt näher einzugehen, können wir uns damit begnügen, zu erwähnen, daß hier nur die wesentlichsten Begriffe kurz erörtert werden, an welche dann sich einige Präparationen nach den Formalen Stufen anschließen. Dieses Kapitel, wie überhaupt das ganze Werk, dient nur zur allgemeinsten Orientierung in der Sache, wie der V. ja selber im Vorwort hervorhebt. Am allerwenigsten kann das Werk als Einleitung in die Pädagogik gelten; nur der schon erfahrene Lehrer wird hieraus gewisse Winke erhalten können, die, mit Ausnahme des dürftigen Kapitels über die Herbartschen Schulen, mehr in die äußere Mechanik des Unterrichts gehören.

8. Die bisherigen, in den »Päd. Stud.« befindlichen Berichte betreffs der englischen Litteratur über die Herbartsche Päd. haben nur kurze, skizzenhafte und deshalb nur teilweise befriedigende Darstellungen, oder solche die nur Bruchstücke des Systems behandeln, und Übersetzungen zu erwähnen gehabt, — Werke die als vorbereitende anzuerkennen waren. Ihr Einfluß hat sich sehr deutlich fühlbar gemacht; sie haben die amerikanische Lehrerwelt gewissermaßen vorbereitet für die günstige Aufnahme neuer selbständiger Arbeiten und positiver Vorschläge, die die Päd. Herbarts speziell auf einen neuen Boden anwenden wollen. Wir freuen uns daher ein neulich erschienenes Werk begrüßen zu können, welches zuerst diese Aufgabe unternommen hat. Es ist dies »The Elements of General Method, based on the Principles of Herbart« (Die Elemente der allgemeinen Methodik, auf die Grundsätze Herbarts begründet, Public

School Publishing Co., Bloomington, Ill. von Ch. A. Mc. Murry, Ph. D. Vor etlichen Jahren studierte der V. in Deutschland an den Universitäten zu Jena und Halle; an dieser promovierte er. Er machte sich theoretisch und praktisch mit der Herbartischen Pädagogik bekannt und war nach seiner Rückkehr in die Heimat zuerst in Winona, Wisconsin, nachher in Normal, Ill. als Prof. der Päd. am Lehrerseminar thätig. Bis jetzt hat er mehrere pädagogische Werke herausgegeben, die spezielle Gebiete behandeln und den Einfluß der herbartischen Anschauungen zeigen. Seine Allgemeine Methodik ist die erste annähernd vollkommene, originelle englische Darstellung der herb. Päd. mit besonderer Rücksicht auf amerikanische Verhältnisse. Das Werk ist ganz entschieden als ein gelungenes zu bezeichnen. In seinem Vorwort weist er auf die Arbeit und den Einfluß der Herbartianer in Deutschland hin, und schließt mit einer herzlichen Anerkennung der Hilfe seines früheren Lehrers, Prof. Rein, und der Leistungen der pädagogischen Kurse und des Seminars, bez. der Übungsschule in Jena. Das erste Kapitel behandelt das Hauptziel der Erziehung; hier steht der V. durchaus auf dem Standpunkt der Herbartischen Schule des heutigen Tages. Das zweite Kapitel behandelt den relativen Wert der Unterrichtsfächer. Hier erreicht er eine klare Teilung der Fächer in zwei Gruppen, die historische und die naturwissenschaftliche, und bekämpft aufs entschiedenste die Fiktion der Formalbildung. Demgemäß will er, daß Geschichte und Naturwissenschaft ihre rechte Stellung im Lehrplane erhalten und daß die bloßen Fertigkeiten untergeordnet werden. Im dritten Kapitel entwickelt der V. die sechs Interessen (Natur des Interesses) und im vierten den Begriff der Konzentration, einschließlich der Kulturhistorischen Stufen. Er verwirft vollkommen die jetzt in Amerika herrschende Idee der konzentrischen Kreise. Hier treten am deutlichsten seine positiven Vorschläge für die amerikanischen Schulen zu Tage. Man mag mit seiner Einteilung der Stoffe übereinstimmen oder nicht, so ist hier doch der Weg angedeutet, den man in der Praxis einzuschlagen hat. An den reinen historischen Stoff der letzten vier Jahre der Volksschule, wie der Verfasser ihn vorschlägt, würden wir wenig Anstoß nehmen; es bleibt doch eine noch ungelöste Frage, ob man in den Vorkursus von vier Jahren fremde, resp. antike und europäische Elemente einführen soll und ob die Indianersagen und -Kultur unberücksichtigt bleiben sollen. Kapitel V und VI entwickeln Apperzeption und Induktion und bereiten gewissermaßen für das VIII. Kapitel vor, welches die Formalstufen theoretisch begründet und praktisch illustriert. Das siebente Kapitel erörtert den Begriff des Willens und der Willensbildung und zwar nach den Grundbegriffen der Herbartischen Ethik. Wir sehen also, daß alle Hauptbegriffe der Herbartischen Päd. an der Hand entsprechender psychologischer Begriffe und mit Rücksicht auf ihre spezifische Anwendung in amerikanischen Schulen entwickelt und begründet sind. Nur die Anordnung im letzten Kapitel über die Formalstufen, welche teils aus »dem ersten Schuljahre« und teils aus Wigets »Theorie der Formalen Stufen« zusammengestellt ist, so wie auch einige der Musterlektionen, könnte man angreifen. Wie das »Public School

Journal» von Ill. berichtet, soll das Werk bereits eine außerordentliche Anerkennung genießen, und mehrfach in Lehrerseminaren und Lehrerkreisen als Textbuch aufgenommen worden sein.

9. In der »Educational Review« (Vol. IV, No. 5) finden wir einen der trefflichsten und kräftigsten Artikel, die bis jetzt auf dem Gebiet der Herbartischen Päd. in der Engl. Sprache erschienen ist. Es ist dies »The Coordination of studis« (Das Nebeneinander der Studien) von Dr. Charles De Garmo. Der Artikel ist besonders auffallend wegen seiner energischen Bekämpfung der Formalen Bildung und der Vermögenstheorie, die noch immer in den Köpfen gewisser amerikanischen Erzieher spuken; er hebt zunächst hervor, daß ein richtiges Nebeneinander der Fächer dreierlei in Betracht zieht: 1) die Auswahl der Fächer, 2) die Ordnung und Schnelligkeit des Fortschreitens in jedem Fach, 3) das Ineinanderschließen dieser parallelogangenden Fächer um der Einheit des Bewußtseins willen. Das dritte ist Nebeneinander im engeren Sinn (Konzentration). Bisher waren die Prinzipien der Auswahl und Anordnung des Stoffes folgende: 1) Auswahl der formalbildenden Fächer, 2) der Kenntnisfächer, 3) ihre Anordnung nach den Bedürfnissen der angenommenen Vermögen des Geistes. Die Anordnung nach diesen Prinzipien beruht auf falscher Psychologie, nämlich der Vermögenpsychologie. Ist der Wille, z. B. ein Vermögen ganz unabhängig von den Vorstellungen, so ist es eitel, ihn durch Unterricht zu erziehen. Also hat man lieber das »Gedächtnisvermögen«, das »Vernunftvermögen« etc. ausbilden wollen. Diese Psychologie und Erziehungslehre verwirft der V. Er hält es für ganz möglich, daß wir durch die von Prof. Royce verspotteten »goldenen Thore der Apperzeption«, wenigstens aus einer pädagogischen Wüste, wenn nicht in ein pädagogisches Paradies treten können. Nach dem er seine (die Herbartische) Auffassung der Seele niedergelegt, giebt er die drei Hauptgründe der Herbartianer für die Konzentration an. 1) Das Ich ist eine stets wachsende und sich entwickelnde Einheit, auf welche das Mannigfaltige der Erscheinungen bezogen werden muß, wenn seine Einheit bewahrt bleiben soll. Eine Mehrheit in dem geistigen Dasein ist eine geistige Krankheit. 2) Der Reichtum der Beziehungen unter den Kenntnissen hebt den Wert ihres Inhalts, indem sie brauchbarer werden und das Interesse leichter hervorrufen. Diese beiden sind psychologische Gründe. Der 3. ethische Grund lautet: Nur ein reichlich bezogener Schatz von Kenntnissen vermag Einheit unseren Gedanken, bezw. unseren Willensbestimmungen zu geben. Außerdem ist der Inhalt der historischen Reihe, im breiteren Sinne, durchaus ethischer Natur. Diesen theoretischen Gründen fügt der V. einen praktischen hinzu; diese Prinzipien unterwerfen jeden Unterrichtsstoff, der, in diesen Tagen von gehäuften Forderungen, in den Lehrplan eintreten will, einer scharfen Prüfung. Sie verfahren etwas wählerisch, indem sie allemal das zu erziehende Kind in Betracht ziehen, und sie bekämpfen den Atomismus des Lehrplans. Jetzt nimmt der V. die zwei Gruppen von Fächern an, die des Menschenlebens und die des Naturlebens. Dann hebt er den Parallelismus zwischen der Entwicklung des Ganzen und der des Individuums hervor,

durch welchen er das Prinzip für die Anordnung der historischen Reihe von Fächern gewinnt. Hieran schließt sich eine kurze Geschichte der Entwicklung und Anwendung der Kulturhistorischen Stufen in den Seminarien von Ziller und Rein. In Ansehung einer Anwendung in amerikanischen Schulen hält der V. das Ausfallen der religiösen Reihe für nötig, empfiehlt aber an ihrer Stelle eine intensivere Betreibung des Litteraturunterrichts, eine Bewegung, die jetzt in amerikanischen Erziehungskreisen deutlich hervortritt. Wenigstens in den letzten vier Schuljahren würden wir den Vorschlag für durchführbar und ratsam halten, d. h. falls die religiöse Reihe unmöglich wäre. Nach Erledigung dieses Punktes gestaltet sich die Konzentration nach den Vorschlägen des V. in der gewöhnlichen Weise. Beigefügt ist die Übersetzung der fünften Konzentrationstabelle einer Gymnasialklasse aus dem 3. Heft des Jenaschen Seminarbuchs.

10. Aber auch an den Universitäten gelangt Herbart zur Anerkennung. Prof. E. E. Brown, früher in Ann Arbor, jetzt in Berkeley, California hat 1891—92 über Herbarts Päd. an der Universität zu Ann Arbor vorgelesen; dieselben Vorlesungen hält er in diesem Semester (1892—93) an der Universität von California. Er hat es vor, sie möglichst bald herauszugeben. Außer seiner Arbeit an der Universität liest Prof. B. wöchentlich einmal vor einer Klasse von 150 Lehrern in S. Francisco, und vor einer von 70 Lehrern in Oakland. Seine Vorlesungen leitet er ein mit Darlegung und Kritik der Lehre Pestalozzis; hierauf folgt die vollkommene Lehre Herbarts und seiner Schule. Das Leben und die Nachfolger Herbarts, die Entwicklung ihrer Ideen und Litteratur, die herbartische Psychologie mit besonderer Rücksicht auf Apperzeption, und die Ethik Herbarts werden zunächst dargestellt, worauf sich die allg. Päd. der Herb. Schule entwickelt.

11. Schon im ersten Heft der »Studien« (1892) machten wir auf die Begründung einer neuen Zeitschrift in Amerika aufmerksam, The Pedagogical Seminary von Dr. G. S. Hall herausgegeben. Es scheint die Absicht des Herausgebers zu sein, die Inhalte der verschiedenen Hefte gewissermaßen zu konzentrieren. Das zweite Heft für 1891 bietet außerordentlich reiches Material zur Psychologie und Zucht der Kinder. Ohne auf dasselbe näher einzugehen, möchten wir doch hier eine Zusammenstellung der Artikeltitle geben, um zu zeigen, daß die Pädagogik Amerikas im Begriff ist sich weit wissenschaftlicher als bisher zu gestalten. In diesem Heft finden wir »Notizen über das Studium der Kindlein«, »Gedankenkreis des Kindes in der Schule« (eine Zusammenstellung der bisherigen in Amerika und Europa stattgefundenen Analysen des kindlichen Gedankenkreises) und »die ethische und religiöse Erziehung der Kinder und Jugend« sämtlich vom Herausgeber G. S. Hall. Hierzu möchten wir bemerken, daß dieser hervorragende, wissenschaftliche Pädagog sich der Mehrzahl seiner Landsleute gegenüberstellt und eine so prinzipielle und durchgehende Trennung der Religion von der öffentlichen Erziehung, wie sie in Amerika thatsächlich vorhanden ist, für unpädagogisch hält. Ferner enthält dieses Heft »Ein Studium der Adoleszens« und »Beobachtungen der Kinder zu

der Worcester Normalschule« von Wm. H. Burnham, und »Antropologische Untersuchungen« in Schulen, von Fr. Boaz. Das dritte Heft widmet sich hauptsächlich dem höheren Erziehungswesen. Hier interessiert uns vor allem ein Artikel über »Höhere Päd. Seminare in Deutschland«, von W. H. Burnham, Ph. D. Zunächst giebt der V. eine historische Übersicht der Seminarien, in welche Kandidaten nach Erledigung der Universitätsstudien eintreten und solcher die sich in Verbindung mit Universitäten befinden. Hier unter anderen werden auch die Seminarien von Herbart, Stoy, Ziller, Rein und anderen besprochen. Diese kurze historische Darstellung konnte gewiß nur die allgemeinsten Umrisse der Entwicklung der höheren Päd. Seminare in Deutschland geben, genügt aber den Leser in der Entwicklung der heutzutage bestehenden Anstalten zu orientieren. Als dann geht er auf eine Beschreibung der heutigen Seminarien ein; vor allem hebt er den Zustand an den Universitäten hervor; wobei er auf die Einrichtung des pädagogischen Seminars zu Jena eingeht. Auch beschreibt er kurz die Bestrebungen Schillers in Gießen und des Pädagogiums von Frick in Halle etc. Der Artikel ist, wahrscheinlich mit Absicht, sehr kurz und streift fast ausschließlich nur die äußere Organisation der betreffenden Anstalten, die der V. sowohl durch Berichte als durch eigene Beobachtungen kennen gelernt hat. Sie genügen nicht den tatsächlichen Charakter ihrer Arbeit oder den Wert ihrer Resultate zu schildern. Obschon der V. die Leistungen der Herbartischen Päd. willig anerkennt, macht er die merkwürdige Behauptung, daß diese Päd. an den höheren Anstalten jetzt im Rückschritt begriffen ist. Als Gegenbeweis könnte man zunächst auf des Verfassers eigenen Artikel hinweisen, sowie auch ferner an den tatsächlichen Sachverhalt unter den lebendigen päd. Kräften an den Universitäten. Der vom V. erwähnte Formalismus der Herbartianer hätte durch irgendwelche Merkmale gekennzeichnet werden sollen, daß man ihn mit dem herrschenden empirischen Formalismus vergleichen könnte. Und wenn Jäger nichts schlimmeres von den Herbartianern zu sagen weiß, als die vom V. zitierten Worte, so wird sich sein Tadel in trotzige Lobworte verwandeln.

Wie der Herausgeber selbst bemerkt, ist der »Grundton« des ersten Hefts, 1892, der Pedagogical Seminary, »Gesundheit. In seinem einleitenden Artikel, weist Dr. Hall in drastischer Weise auf die vielen in der Schule vorhandenen Einflüsse, die der Gesundheit des Kindes gefährlich sein können, insbesondere auf die spezifischen Krankheiten, die vermeintlich dem Schulleben anhaften, und stellt die Forderung einer positiven und schützenden Pflege der Gesundheit, als notwendige Grundlage aller anderen menschlichen Leistungen, auf. Hierauf folgt ein sehr eingehender und ausführlicher Artikel über Schulhygiene von Wm. H. Burnham. Zunächst zählt der V. einige Elementargrundsätze der physiologischen Psychologie auf, die auf diesem Gebiete maßgebend sein können und schreitet dann zu ihrer Anwendung über. Insbesondere hebt er die Analogie zwischen der Arbeit der Muskeln und der der Nerven hervor, und zeigt wie beide, Muskulatur und Nervensystem, durch Arbeit ermüdet, und vom Wachstum, Ernährung und Lebensweise beeinflusst werden. Dies führt zur Be-

sprechung der Lage und des Baus der Schulgebäude, ihrer Heizung, Ventilation, Beleuchtung und Ausstattung. Hier vergleicht er den gegenwärtigen Zustand in manchen Ortschaften mit dem, was die Hygiene fordert. Wenige Schulen sind ihrer gesundheitlichen Aufgabe gewachsen, insbesondere in bezug auf Heizung und Ventilation. In gewissen Hinsichten stehen die amerikanischen Schulgebäude den europäischen vor. Interessant ist ferner, daß der V. sich gegen den Druck mancher Textbücher und Jugendlektüre, die die Gesundheit des Auges gar nicht berücksichtigen, und gegen die bisher beim Schreiben üblichen Körperhaltungen, wendet. Er betont die Vorzüge der Steilschrift, die jetzt auch in Amerika bekannt und verbreitet wird.

Auf diesen Artikel folgt eine von Dr. G. S. Hall verfasste Abhandlung über »Ethische Erziehung und Zucht des Willens.« Der V. ist der Meinung, daß der Geist der heutigen Zöglinge sich zu ausschließlicly receptiv und zu wenig aktiv verhält. Dieses Mißverhältnis zeigt sich auch in der Abnahme der körperlichen Tüchtigkeit. Dem Zögling werden heutzutage zu wenige Gelegenheiten zu handeln dargeboten, denn der gegenwärtigen Gesellschaft mangelt es an Pflichten, die er ausführen kann. Der V. ist durchaus der Ansicht, daß ein System ethisch-religiöser Maximen auf religiöse Wahrheit (Gott und Unsterblichkeit) begründet, die Grundlage der Willensbildung sein muss. Ferner will er das richtige Verhältnis zwischen Befehl und Gehorsam hergestellt sehen, indem jener diesen ergänzt aber nicht ersetzt. Der Gehorsam soll vor allem Gewohnheit werden. Für das Kind in den ersten Jahren ist das Gewöhnliche (die Sitte) das Richtige. Der V. erklärt sich weiter für den Gebrauch der körperlichen Züchtigung, der verfeinerten Sentimentalität eines Teils der heutigen Gesellschaft und der Lehrwelt in gewissen Kreisen gegenüber, aber gegen den inkonsequenten, unvernünftigen und verderblichen Gebrauch von Belohnung. Doch nicht allein im gewollten Gehorsam sieht er die Aufgabe der Zucht. Die Maximen des Handelns, die in Einzelfällen auf das Wollen des Kindes bestimmend einwirken, müssen sich allmählich zum Gesamtwillen vereinigen, so daß der Einzelne nach und nach zur Selbstführung gelangt. Hier erinnert uns der V. noch einmal an den »Grundton« des Hefes, indem er ein Hauptmittel zur Erreichung der Selbstführung in dem Zögling, in der »Muskelkultur« findet. »Denn sind diese (Muskeln) schwächer als Nerven und Gehirn, die Lücke zwischen Kennen und Können zeigt sich und der Wille stockt.« Ferner, »die höchste und zugleich unmittelbar praktische Methode der ethischen Erziehung« ist, »Zucht des Willens durch und für geistige Arbeit. Die Überlieferung der bloßen Resultate ohne das Suchen und Ringen nach denselben, ist für das Kindesleben ein entkräftigender Luxus.«

12. In den »Päd. Studien« (XIV. Jahrgang, H. 1) erwähnten wir schon eine Abhandlung des Herrn Dr. J. M. Rice, früher Mitglied des Päd. Seminars zu Jena, die die Schulen New-Yorks mit denen Deutschlands zu Gunsten der letzteren verglich. Dieser Herr stellte sich neulich zur Aufgabe auf, die Schulen seines Landes zu besuchen und sie nach allen Seiten hin dem öffentlichen Blicke zu enthüllen. Er ist von dem »Forum«, einer

amerikanischen politischen und sozialen Zeitschrift ersten Ranges, in seinen Unternehmungen unterstützt worden. In demselben erschienen jetzt die Resultate seiner Beobachtungen. In dem Oktober-Forum (92) sagt er: Während einer neulichen, sich über einen Zeitraum von mehr als fünf Monaten erstreckenden Reise, unternommen um unsere öffentlichen Schulen zu studieren, sammelte ich viel Material, dessen wesentliche Züge in diesem und einer Reihe von folgenden Artikeln in dem Forum (unter dessen Auspicien die Reise gemacht wurde) veröffentlicht werden. Der Verfasser suchte eben die Ursachen, die gewissen Übeln in der Erziehung zu Grunde liegen. Zu diesem Zwecke machte er zwei Reihen von Beobachtungen; die einen untersuchten den thatsächlichen Zustand der Schulen eines gewissen Gebiets; die anderen studierten dessen allgemeine Schulverwaltung, um die Beziehung zwischen beiden zu entdecken. Er stützt sich durchaus auf eigene Beobachtungen und verwirft Schulberichte gänzlich. Mit wenigen Ausnahmen brachte er alle Schulstunden aller Schultage vom 7. Jan. bis zum 25. Juni 1892 in Schulzimmern mit Beiwohnen des Unterrichts zu. Er beobachtete die Arbeit von etwa 1200 Lehrern, resp. Lehrerinnen, und besuchte die Schulen von 36 Städten und 20 Anstalten für Lehrerbildung. Seine Untersuchungen der Schulverwaltung erfolgten durch das Studium von Gesetzen und Regeln der Schulbehörden und durch persönliche Mitteilungen der Superintendenten, Direktoren, Lehrer und anderer. Womöglich besuchte er Versammlungen der Behörden, Lehrer etc. Er behauptet ferner keine raschen Verallgemeinerungen gezogen noch falsche Urteile gefällt zu haben; sie sind durch die Anzahl seiner Beobachtungen berechtigt. Ferner wünscht er von seinem Standpunkt aus beurteilt zu werden; nämlich, er stellt sich auf die Seite des Kindes; vom Standpunkt des Kindes aus fällt er seine Urteile.

Er bezeichnet zunächst das Schulsystem der Ver. Staaten als Chaos. Die verschiedenen Behörden vermögen ihre Schulen zu viel nach eigener Laune zu gestalten. Die regelnden Gesetze des Staates sind meist vom untergeordneter Wichtigkeit. Daher die grosse Ungleichmässigkeit der Schulen. Auch in der Lehrwelt verwirft man mit wenigen Ausnahmen den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik. Wenige bis jetzt erkennen die Möglichkeit einer Methode an; noch weniger verwerten eine solche. Kurzum, da mangelt es an einer wissenschaftlich-pädagogischen Ausbildung. Als Vorbereitung zu seinen Enthüllungen bespricht er alsdann die Haupteinflüsse auf die Schulen, nämlich die öffentliche Meinung, die Schulbehörden, den Superintendent (dem deutschen Direktor entsprechend) seinen »Stab« und die Lehrer.

1. Die öffentliche Meinung und Stellung den Schulen gegenüber, meint er, ist durchaus negativ. Der Bürger verfolgt die Schulangelegenheiten nicht mit tiefem Interesse; daher geraten die Schulen in die Hände der Politiker. 2. Die Schulbehörden werden ganz willkürlich gewählt. Die Art der Wahl wird von keiner maßgebenden Regel für alle Gemeinden bestimmt. Die Stellung der Behörden zu den Schulen ist bald großmütig, bald äußerst kleinmütig und knickerig. 3. Die Stellung des Superinten-

dentem. Die Dauer seines Amtes ist äusserst unsicher. Häufig befindet er sich in Disharmonie mit seiner Behörde. Beides trägt dazu bei, seine Fähigkeit und seinen Einfluss zu hemmen und zu lähmen. Bei der Wahl des Superintendenten vergisst man zu oft die pädagogischen Forderungen, die auf ihn gelegt werden sollten. 4. Die amerikanische Lehrerwelt ist berufsmässig schwach. Sie ist sehr häufig ernsthaft, gewissenhaft und energisch; das sind aber keine zureichenden Vorbedingungen des guten Lehrers. Nur ein kleiner Prozentsatz der Lehrkräfte sind pädagogisch ausgebildet. Die Anzahl der Lehrerseminare reicht noch lange nicht aus, die Schulen mit pädagogisch gebildeten Lehrern zu füllen; meist sind ihre Forderungen zu gering. Kraft politischer Gunst behalten viele Lehrer und Lehrerinnen gute Stellen trotz ihrer auffallenden Unfähigkeit und Nachlässigkeit.

Aus obigen Schilderungen ist leicht zu ersehen, daß wirklich gute Schulen nur vorhanden sind, wo ein tüchtiger Direktor an der Spitze steht, der hohe Ideale hat und der nicht in Widerspruch mit der Gemeinde, bez. Behörde zu geraten weis, sondern freien Spielraum genießt. Solcher Schulen giebt es viele. Wie der V. selber sagt, will er nicht das Gute angreifen, sondern das Schwache, Widersinnige und Bürokratische ans Licht bringen. Indem wir diesen letzten Satz betonen, gestatten wir uns zunächst den Zustand der amerikanischen Schulen dann und wann in den eigenen Worten des Verf. zu schildern.

Nichts ist für gewisse Schulen bezeichnender als die Gespräche der Lehrkräfte selbst, die der V. manchmal wörtlich anführt. In dem ersten Artikel spricht er, nach obiger Einleitung, ausschliesslich von den Schulen Baltimores, einer Stadt, die sich ihrer feinen Schulen rühmt. Er besuchte eine Klasse in dem ersten Schuljahr. Die Lehrerin sagte mit zunehmendem Enthusiasmus: »Wir waren eben beim Addieren. Ich bin sehr eigen in bezug auf Addieren. Ich widme $1\frac{1}{2}$ bzw. $1\frac{3}{4}$ Stunden täglich diesem Fache, und ich versichere Sie, meine Zöglinge können addieren.« Darauf werden lange Reihen bloßer Zahlen, mündlich und rhythmisch addiert und in der mechanischsten Weise. Dieselben Kinder lasen ebenso mechanisch, ohne Ausdruck, Betonung etc. Ausser Lesen und Rechnen wurden die Kinder auch tüchtig im Buchstabieren und Schreiben geübt. (Im Englischen ist Buchstabieren ein Fach für sich.) Also wurden hier lauter Fertigkeiten eingepakt. Von der übrigen Zeit wurden alle Wochen 40 Minuten dem Zeichnen, 30 dem Anschauungsunterricht (Objekt lesson) und $1\frac{1}{2}$ Stunde der Musik gewidmet. Das, sagt der V., kennzeichnet den Unterricht der Baltimoreschen Schulen in den ersten Schuljahren.

Er sagt: »Ich frug eine Oberlehrerin der unteren Klasse, ob sie an die berufsmässige Ausbildung der Lehrer glaubte. Nein, erwiderte sie emphatisch, Ich rede nach Erfahrung. Eine Abiturientin des Marylandschen Lehrerseminars unterrichtete einmal unter mir, war aber nicht eine so gute Lehrerin, als die, die von der Hochschule kommen (i. e. aus dem Gymnasium, bez. Oberrealschule ohne berufsmässige Ausbildung).« Ergo, man verwerfe die Lehrerbildung!

Wieder, »Eine Lehrerin der unteren Klasse sagte mir, Ich unterrichtete früher in den oberen Klassen, wurde aber vor einiger Zeit von nervöser Niedergeschlagenheit ergriffen und der Arzt empfahl Ruhe. Daher unterrichte ich jetzt in den unteren Klassen, weil es nicht geistesanstrengend ist, kleine Kinder zu unterrichten.« In den höheren Klassen fand er im geographischen Unterricht Bücher- und Lippenwerk. Naturkunde wurde ganz ohne Anschauung behandelt. Eine Oberlehrerin teilte ihm mit, daß die Physik in den Schulen Baltimores ganz eingehend behandelt werde. »Machen die Kinder Experimente selbst, frug ich, oder werden sie von den Lehrern ausgeführt? O, wir haben überhaupt keine Experimente, sagte sie, wir lernen unsere Physik aus Büchern. Die Stadt liefert uns keine Apparate. Es steht uns frei zu experimentieren, wenn wir wollen. Eine Freundin von mir, eine Oberlehrerin, teilte mir einst mit, daß sie einmal ein Experiment versuchte; es fiel aber vollständig durch und sie gelobte, nie wieder von einem nochmaligen Experimentieren zu träumen.«

In einer Klasse, wo sie etwas Physiologie trieben, wurde gefragt: »Was sind die Einwirkungen des Alkohols auf den menschlichen Körper? Ich hörte einen zehnjährigen Knaben, so laut er nur konnte und mit der Geschwindigkeit von hundert Meilen pro Minute, schreien: Es — verkrüppelt — den — Körper, — Geist, — und — die — Seele, — schwächt — das — Herz, — und — entkräftet — das — Gedächtnis. Und was sind die Wirkungen des Tabaks? frug die Lehrerin. Als Antwort darauf zählte ein Junge in schneller Folge eine längere Reihe Krankheiten auf, als die Mehrzahl der Ärzte kennen. Was verursacht diese Krankheiten, übertriebenes oder mäfsiges Rauchen? Mäfsiges Rauchen! lautete die pünktliche Antwort.«

Der V. fragt: »Was bedeuten nun diese Beispiele? Einfach, daß es mir nicht gelungen ist, irgend ein Zeichen zu entdecken, daß die Wissenschaft der Erziehung bis jetzt den Weg in die öffentlichen Schulen Baltimores gefunden hat.« Als Ursachen dieses jämmerlichen Zustandes nennt er folgendes: 1. Die Bürger rühmen sich ihrer guten Schulen; und wenn alles schön ist, warum umstürzen? (Thatsächlich erzählt uns der V., daß er mit denjenigen Städten anfängt, wo er die schlimmsten Verhältnisse vorfand, um dann zu den besseren und besten hinaufzusteigen). Die Schulbehörde Baltimores ist eine rein politische Organisation. 3. Die Aufsicht ist zu dürftig; 1200 Lehrer werden von 2 Oberdirektoren beaufsichtigt, alle übrigen Direktoren, bezw. Oberlehrer, müssen unterrichten. 4. Die Schulen Baltimores sind ganz in den Händen der Lehrer, die keine berufsmäfsige Ausbildung genossen haben. Da die Ursachen auf der Hand liegen, sind die Mittel zur Verbesserung nicht im Dunkeln.« Bis eine wesentliche Änderung erfolgt, sind die, die diese Schulen besuchen, zu einer elenden Kindheit verurteilt.«

Ähnliches erzählt Dr. Rice in dem November-Forum von »den Schulen Buffalos und Cincinnati«. Diese gehören auch der mechanisch-bureaukratischen Art an. In Buffalo ist jeder der Meinung, daß die Schulen seiner Stadt unübertrefflich sind. In seinem Bericht hebt der Superintendent besonders hervor, daß die pädagogische Fundamentalregel, vom Konkreten

zum Abstrakten, überall in den städtischen Schulen Anwendung findet, und daß seine Schulen unübertroffen sind. Der V. aber fand nur Memorieren von fertig abstrahierten Sätzen (z. B. Geographie), gedankenlose Repetitionen zur Einprägung und einen einheimischen Hang nach Buchstabierübungen; dabei Mangel an Disziplin und Ordnung und fortwährend unverbesserte grammatische Fehler von seiten der Schüler. In dieser Stadt sind ferner die Schulen sowohl in bezug auf den Superintendent als auf die Behörde, von der Politik gänzlich abhängig. Der Superintendent ist durch die Stimmen der Gemeinde, wie irgend ein politischer Amtmann gewählt; er hat die Wahl der Lehrer ganz in seinen Händen und, da er von der Politik abhängig ist, wählt er politisch. Die Lehrkräfte sind schrecklich schwach und der Aufsicht und Leitung allzu dürftig.

Die Geschichte wiederholt sich zum Teil in Cincinnati; die Schulbehörde gratuliert sich wegen ihrer vortrefflichen, unübertrefflichen Schulen; der V. aber findet schwache ungebildete Lehrkräfte, mechanische Arbeit und das geisttötende Einpauken von fertigen abstrakten Sätzen und Formeln. Hier ist das Eingreifen der Politik weniger als die mangelhafte Lehrerbildung daran schuld. Insofern wäre Reform und eine Umwälzung leichter in Cincinnati als in Buffalo. In dem dritten Artikel, im Dezember-Forum, über die Schulen von St. Louis und Indianapolis, unterscheidet der V. zweierlei Arten von Aufsicht und Leitung. Nach der einen ist der Direktor, bezw. Superintendent ein Arbeit- und Zuchtmeister, der weiter nichts will als die Erreichung bestimmter quantitativer Ziele. Unter ihm werden Lehrer einpaukende Maschinen. Nach der zweiten Art ist er Führer, Unterstützer, ja sogar Erzieher seiner Lehrer; dann nehmen diese die Natur ihrer Zöglinge in Rücksicht und werden Studierende ihres Berufs: Das erste kennzeichnet das Schulwesen von St. Louis; das zweite charakterisiert die Schulen in Indianapolis. In St. Louis arbeiten die Schüler und Lehrer fortwährend unter Druck; die Disziplin ist peinlich streng und einschränkend, die Methode des Unterrichts weniger absurd als in Baltimore, Buffalo und Cincinnati. Infolge dessen sind die Resultate quantitativ gut, aber qualitativ schlecht. Tote, trockene Geistesnahrung allein wird dem Kind dargeboten; dabei wird eine Spontaneität unterdrückt und seine Freudigkeit und sein Interesse an die Sache gehen verloren. Alles dies die Folge der verkehrten Aufsicht. In Indianapolis fand er ganz das Gegenteil. Die Aufsicht ist helfend, unterstützend, die Lehrkräfte interessieren sich für ihre Arbeit, ihre Zöglinge und Ausbildung in ihrem Beruf, und hier wäre es eine Freude in die Schule zu gehen. Bewußt der Mängel ihrer früheren Bildung, bilden die Lehrer und Lehrerinnen pädagogische Kreise unter sich um pädagogische Werke zu lesen, studieren, besprechen. Hier findet der V. eine gewisse Konzentration im Lehrplan und eine natürliche Methode; zwar fehlt eine ausgebildete Technik des Unterrichts, aber immerhin bilden die Schulen von Indianapolis einen erfreulichen Gegensatz zu den früher beschriebenen. *)

*) Nachträglich erhalten wir den vierten Aufsatz des Herrn Dr. R. über die Schulen von New-York (Form. Jan. 1893). Auch hier findet er den Unterricht geisttötend und mechanisch,

Interessant sind die Urteile der Päd. Presse über diese Artikel. Folgende Sätze citieren wir von einer der bekanntesten und solidsten der päd. Zeitschriften, dem Public School Journal (Bloomingson, Ill.): »Der Vergleich Dr. Rices zwischen den Schulen Cincinnatis und Buffalos, wie die Schulbehörde in jener und der Superintendent in dieser Stadt behaupten, daß sie sind, und wie er sie fand in seinen Untersuchungen, bietet eine Ungereimtheit, zu peinlich für eine Komödie. Seine Darstellung trägt mehr den Charakter der Tragödie. Cincinnati heulte vor Schmerzen und Wut, da er den Schleier hob, der einen so großen Teil ihrer Arbeit vor der Öffentlichkeit verhüllte. Von Buffalo haben wir noch nicht gehört, es wird aber allgemein vermutet, daß sie durch keine mögliche Darstellung aufgeregt werden kann. Sie starb, was Erziehung anbelangt, vor vielen Jahren. Da trug die Untersuchung des Dr. Rice den Charakter einer Leichenöffnung.« — — »Öffentliche Erziehung ist krank — —. Aber es giebt Zeichen von zukünftiger Gesundheit und Stärke. — — Lasset die Erschütterung fortbestehen.« Über den Herrn Dr. Rice, »Er geht zu seiner kritischen Arbeit mit einer gewissen Neigung und er beurteilt alles darnach. — — Es wäre die annähernde Wahrheit zu sagen, daß dieser Kritiker die Schulen besuchte, um zu sehen, ob sie gewisse Merkmale hätten — gewiß sehr gute und notwendige Kennzeichen — und wo er sie findet, lobt er; wo er sie nicht findet, tadelt er.«

Jena, Dez. 1892.

C. C. van Liew.

5. Über politische Bildung.

(Auszug aus der Rektoratsrede von Prof. Exner. Prag 1891.)

An unsre Hochschulen ergeht die Mahnung, sie möchten auf eine erhöhte Pflege des patriotischen Geistes in der studierenden Jugend bedacht sein. Patriotismus aber ist ein habituell gewordenes Gefühl; das Gefühl engster Anhänglichkeit an unser Gemeinwesen, dessen Gedeihen als unser Wohl, dessen Mißgeschick als unser Wehe empfunden wird, an dessen Ziele wir das Unserige dahingeben, weil sie zugleich unsere Ziele sind, weil wir uns in jedem Augenblick als ein lebendiges Atom fühlen im Leibe des siegenden oder fallenden, gesunden oder kranken, vor- oder rückwärtsschreitenden Ganzen. Je ausgedehnter nun aber der politische Körper ist, dem wir angehören, um so abstrakter, weniger greifbar werden die Fäden der Solidarität zwischen dem Glied und dem Ganzen. Es bedarf also mächtiger idealer Faktoren, um in Gemeinwesen wie unsere moderne Großstaaten ein lebendiges Bewußtsein der sinnlich nicht mehr wahrnehmbaren Einheit mit dem Staate hervorzurufen und zu erhalten.

Ein gewaltiger Faktor dieser Art liegt in der gemeinsamen Erinnerung

eine bloße Überlieferung fertiger Verallgemeinerungen. Bureaukratismus herrscht; es giebt keine Ansicht und es läßt sich niemand finden, der für irgend etwas verantwortlich sein will.

an eine große staatliche Vergangenheit. Der zweite Faktor ist der Ausblick auf eine große Zukunft, die Idee einer politischen Mission. Das kleine Partikelchen im großen Staatskörper wird sich um so ehr als Stück eines lebendigen Ganzen fühlen, wenn es dessen Bewegungen mitempfindet, ihre Richtung wahrnimmt, das Ziel näher kommen sieht.

Die Hochschule kann Staatsgefühl und Vaterlandsliebe nicht erzeugen, aber sie kann beiden den Boden bereiten durch politische Bildung. Diese besteht keineswegs in der Summe des Wissens über soziale Thatsachen, sondern in dem Ergebnis ihrer geistigen Vorarbeitung. Sie stellt sich dar als die durch geschulte Beobachtung jener Thatsachen erworbene Einsicht in ihren Zusammenhang und in die Wirkungsweise der sie bewegenden Kräfte. Ein gegebener politischer Zustand ist wirklich verstehbar und in Hinsicht seiner künftigen Entwicklung übersehbar nur auf Grund seiner Vergangenheit. Darum ist Geschichte die große Lehrmeisterin in politischen Dingen, indem sie im Gegensatz zu einer bloßen Vergangenheitskunde das Gewesene nicht bloß verzeichnet, sondern aus dem Vorgewesenen erklärt und somit die Natur, Stärke und Richtung vorhandener politischer Kräfte enthüllt. Darnach erscheint historische Bildung als Voraussetzung und bestes Stück der politischen; sie fällt aber mit dieser gleich wohl nicht zusammen, denn wir müssen vom politisch Gebildeten erwarten und verlangen, daß ihm ein gewisses — doch nur aus freier und scharfer Beobachtung der Gegenwart zu gewinnendes — Feingefühl innewohnt, das ihn vor falschen geschichtlichen Analogien bewahrt, ihn deutlich unterscheiden lehrt zwischen absterbenden Resten der Vorzeit und fruchtbaren Keimen der Zukunft. Neben der Fähigkeit, der Vergangenheit gerecht zu werden, besitzt der politisch Gebildete Einsicht und Begriff für »politische Notwendigkeiten« und deren Gegenteil »politische Unmöglichkeiten.« Der Wahn, als ob alles an sich Schöne und Wünschbare in staatlichen Dingen jederzeit »gemacht« werden könnte, wollten nur die sogenannte »maßgebenden Faktoren« ein Einschen haben und sich dazu entschließen, bildet ja die breite Unterlage der gemeinen politischen Kannegießerei.

Die einseitige Befangenheit der Geister in naturwissenschaftlichen Denkformen bildet den Zopf des 19. Jahrhunderts. Der einseitig naturwissenschaftlich geschulte ist völlig blind gegenüber politischen Kräften ohne greifbare materielle Unterlage, die imposanteste politische Macht, die der römischen Kirche, bleibt ihm ein Rätsel.

Demgegenüber ist es die Aufgabe der Universität, bei der studierenden Jugend aller Fakultäten Interesse für die staatliche Gestaltung der Gegenwart und die sozialen Aufgaben der Zukunft wachzurufen. Und zwar hat das so zu geschehen, daß durch breit angelegte, dem Verständnis aller Universitätshörer angepaßte historisch-politische Darlegungen über allgemeine Probleme des staatlichen Lebens ein tieferes Verständnis politischer Dinge überhaupt angebahnt, die wissenschaftliche Teilnahme dafür erregt und somit neben der Berufsbildung zugleich auch politische Bildung in den Geistern der Jugend gereift werde.

Diesem Auszuge, der natürlich von der Fülle der gebotenen Gedanken nur ein schwaches Abbild geben kann, habe ich nur die Frage hinzuzufügen: Was kann der Geschichtsunterricht besonders der höheren Schulen thun, um an seinem Teil an der Erreichung des dem Verfasser vorschwebenden Zieles mitzuarbeiten, und wie hat sich demgemäß seine Methode zu gestalten?

Th.

6. Dogmatischer oder geschichtlicher Religionsunterricht?

Dr. theol. Sulze schreibt (Protest. Kirchenzeitung Jahrg. 1892 S. 995):
»Die Lebensfrage eines jeden Christen ist, Wie komme ich mit Christo in Gemeinschaft, um durch ihn ein Christ zu werden? Auf diese Frage antwortet die dogmatische Richtung in folgender Weise: Zu erst muſs ich einen bestimmten Lehrbegriff von Christo annehmen. Den hat schon die alte Kirche (als Lehrgesetz) formuliert. Ich muſs diesen Lehrbegriff kennen und ihm zustimmen. Das macht es mir möglich zu Christo zu kommen, mein Vertrauen auf ihn zu setzen, mit ihm in Gemeinschaft zu treten, also ein Christ zu werden.

Die geschichtliche Richtung stimmt dem nicht zu. Sie sagt: Christus ist Person. Mein Glaube an ihn ist persönliche Lebensgemeinschaft. Er kann daher nur durch die Hingebung der einen Person an die andere entstehen. Das Kind glaubt an den Vater, um im innern Leben mit ihm Eins zu werden. Diese Lebensgemeinschaft kommt nicht dadurch zu stande, dafs das Kind sich erst müht, einen Begriff von dem Vater sich anzueignen. Sondern der Vater tritt dem Kinde entgegen, sein persönliches Leben gewinnt dem Kinde das Herz ab. Es entzündet Glauben der Liebe. Nicht blofs das Leben, das er dem Kinde mitteilt, sondern auch der Glaube des Kindes ist ein Geschenk des Vaters nicht eine Leistung des Kindes. So verhält es sich mit meiner Lebensgemeinschaft mit Christo. In der heiligen Schrift und in seiner Christenheit kommt Christus selbst mir entgegen. So wird der Mensch ohne all' sein Verdienst und Würdigkeit mit Christo Eins.« So der Theolog! Die Nutzenwendung für die Methodik des Religionsunterrichtes können sich die Lehrer hoffentlich selbst machen.

Th.

7. Selbstanzeige.

Dr. R. Staude und Dr. A. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet; Teil I: Thüringer

Sagen und Nibelungensage; Teil II: Von Armin bis zu Otto dem Großen; Dresden, Bleyl und Kämmerer, 1890 und 1892. Hierzu gehörig: Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht, Teil I u. II, 1890 u. 1892.

Das Eigenartige dieser »Präparationen«, die nach unserem Plan in noch drei weiteren Teilen die deutsche Geschichte umfassen sollen, liegt in der durchgreifenden Anwendung der in der Herbartschen Schule herausgearbeiteten methodischen Grundgedanken auf den Geschichtsunterricht, natürlich mit dem Vorbehalt persönlicher Modifikationen.

Demgemäß haben wir in der Stoffauswahl, nach einem die »Deutschen Sagen« behandelnden Vorkursus, insbesondere die geschichtlichen Höhepunkte und Hauptereignisse ins Auge gefaßt, auf denen der geschichtliche Fortschritt beruht und die daher auch zum klaren Verständnis und liebevollen Erfassen der Gegenwart führen können. Die Kulturgeschichte, die Beschreibung der Zustände, ordnen wir der Betrachtung der politischen Geschichte, der Handlungen, ein. Wir huldigen nicht der biographischen, sondern der monographischen Stoffanordnung, schliessen aber die Ereignisse so viel als möglich an ihre persönlichen Träger an; auch gehen wir, wo nicht methodische Rücksichten dies wehren, den chronologischen Gang.

In der »Darbietung« schliessen wir uns möglichst an Quellen (im weiteren Sinne des Wortes) an, geben aber auch Raum für die Erzählung des Lehrers und für die »darstellende« Behandlung. Gute historische Gesichte werden zu mannigfachem Dienst (Ausgangspunkt, Veranschaulichung, Vergleich, Anwendung) herangezogen. Die wichtigsten Quellenstoffe, Gedichte und Erzählungsstücke sind in das jedem Teil beigegebene »Lesebuch« aufgenommen, nur in dem I. Teil desselben ist der darzubietende Stoff vollständig gegeben worden.

Die Behandlung erfolgt nach den »formalen Stufen«, doch sollen die »Präparationen« nicht Musterpräparationen, sondern nur ein Hilfsmittel für die selbständige Vorbereitung des Lehrers sein. Auf der Stufe der Darbietung wird — neben der anschaulichen Erläuterung des Thatsächlichen — der Besprechung der ethisch-religiösen Kernpunkte, sowie der kulturgeschichtlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse besondere Sorgfalt gewidmet, und die wesentlichen hier erörterten Punkte werden auf der dritten und vierten Stufe zur Gewinnung ethisch-religiöser, insbesondere sozial-ethischer Wahrheiten und Mahnungen verwendet; doch dienen diese Stufen auch der Zusammenfassung, Sichtung und Ordnung der rein geschichtlichen Thatsachen. Gerade hierdurch glauben wir den eigentümlichen Beitrag jeder Einheit zur geschichtlichen und sittlichen Bildung des Zöglings bestimmt zu fixieren, dabei zugleich die Berechtigung der ausgewählten Stoffe zu erweisen und so den erziehenden Zweck des Geschichtsunterrichtes schrittweise zu erreichen.

Mögen die »Präparationen zur deutschen Geschichte« freundlich aufgenommen werden!

Coburg.

Dr. Staude.

8. Das Lehrerseminar zu Bielitz in österr. Schlesien.

Zum 25. Geburtstag der Anstalt. Von E. Scholz, Jena.

Das Lehrerseminar zu Bielitz beging am 9. Dezember v. J. in feierlicher Weise die Vollendung des 25. Jahres seines Bestandes. Es verdient das Seminar, daß hiervon in weiteren Kreisen Kenntnis genommen werde. Die Thatsache des Jubiläums als solche würde zwar eine eingehende Besprechung in den Pädag. Studien nicht zur Genüge rechtfertigen. Aber die Anstalt, welcher das Fest galt mit ihrer eigenartigen Begründung und Erhaltung, der Geist, in welchem dieselbe seit einem Vierteljahrhundert geleitet wurde und gegenwärtig noch geleitet wird, ihre Bedeutung für das Schulwesen und die evangelische Kirche Österreichs, sowie die engen Beziehungen zu dem pädagogischen und religiösen Leben Deutschlands lassen eine ausführliche Darlegung an dieser Stelle begründet erscheinen und dürften geeignet sein, das Interesse der Leser dieser Blätter zu erwecken.

Die Anstalt ist eine Schöpfung zweier Kulturfaktoren eminentester Art: des evangelischen Geistes und der wissenschaftlichen Pädagogik. Als vor etwa 30 Jahren das Schulwesen Österreichs und ganz besonders die Frage der Lehrerbildung noch vom Geiste des Konkordats im Banne gehalten wurde, unternahm es die evangelische Gemeinde von Bielitz, einer der östlichsten Vorposten deutsch-evangelischen Lebens in Österreich, diesen Bann zu durchbrechen und zum mindesten die evangelischen Schulen von demselben zu befreien. Mit sicherem Blicke erkannten die Seelsorger der Gemeinde eine gründliche Lehrerbildung als wichtigstes Mittel, welches ihrem schweren Unternehmen zum Siege verhelfen sollte. Auf ihr Betreiben hin forderte der k. k. Oberkirchenrat im J. 1862 alle evang. Gemeinden Österreichs zu Beisteuern für die Gründung eines evang. Lehrerseminars auf, 1863 wurde der Grundstein zu einem stattlichen Bau gelegt, 1864 der in vielen Konferenzen von sachverständigen städtischen Lehrern reiflich erwogene und fertiggestellte Lehrplan der Synode vorgelegt, 1865 das Gebäude vollendet. Die evangelische Gemeinde von Bielitz, im Verein mit anderen Österreichs und vielen aus Deutschland hatte keine Opfer scheut, um die Existenzfähigkeit der Anstalt nachzuweisen. Aber 1866 kam eine Entscheidung des Ministeriums Belcredi, welche den inneren Bau des Werkes zu vernichten drohte. Das Ziel der Lehrerbildung wurde auf das Maß der damaligen katholischen Präparanden herabgedrückt, die Lehrerbildungsanstalt sollte nebenbei der Direktor der Volksschule verwalten, ein einziger Präparandenlehrer die Lehrerbildung besorgen, »Vaterlandskunde, Erdkunde, populäre Denklehre, Körper- und Seelenlehre«, überhaupt alles »überflüssige« Wissen aus dem Lehrplane beseitigt werden.*) Man muß

*) S. K. V. St o y, Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine histor. Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz. Leipzig, 1869. S. 10 f.

wahrlich den Mut der Träger der einmal gefassten Idee bewundern, mit welchem sie eine neue, etwa 60 Bogen fassende Eingabe dem Ministerium vorlegten, um der guten Sache zum Siege zu verhelfen. Eine lebhaft gefühlte Vorahnung des grossen Umschwunges, der sich in Österreich vorbereitete, und die Lauterkeit ihres Vorhabens mußte sie geleitet haben. Und es kam, wie sie erhofft. Denn das Jahr 1866 legte das Ministerium Belcredi hinweg und am 10. August 1867 erhielt die Gemeinde von dem neuen Ministerium die volle Bestätigung ihrer Wünsche, die Genehmigung zur Eröffnung des Seminars; ja selbst die Bewilligung namhafter Mittel aus dem Staatspauschale. Es ist kaum ein grösserer Gegensatz denkbar als der zwischen jenem Bescheid des Ministeriums Belcredi aus dem J. 1866 und dem Umstande, daß bei der Eröffnung des Seminars am 9. Dez. 1867 der Ministerpräsident von Beust und der Kultusminister von Hye nicht allein die Festversammlung beglückwünschten, sondern daß letzterer zugleich im allerhöchsten Auftrage an die beiden Seelsorger der Gemeinde, die geistigen Schöpfer des Werkes, hohe Orden als Anerkennung ihrer Verdienste um das Seminar übersandte. So war das erste evangelische Seminar in Österreich geschaffen, das erste überhaupt, welches nach den Forderungen einer wissenschaftlich fundierten Pädagogik diesen Namen zu tragen berechtigt war. Denn die damaligen Präparanden mit 2 Jahreskursen, welche mehr als notwendiges Übel behandelt und im Sinne eines geistigen Drills geleitet wurden, können hier kaum in Betracht kommen. »Der Abstand von den bisherigen Zuständen in Österreich war geradezu ein kolossaler.«*) »Die Erfahrung lehrte, daß sie (die in den »Präparanden« gebildeten Lehrer) nicht einmal exakt gedrillte Schulmeister werden.«**) Erst 1869 erschien das Reichsvolksschulgesetz, welches einen 4jährigen Bildungskurs für die Vorbildung der Lehrer vorschreibt, 1870 ein provisorischer Lehrplan und erst 1874 das definitive Organisations-Statut der Bildungsanstalten für Lehrer. Es unterliegt keinem Zweifel, daß das Seminar zu Bieltitz, dessen ausgeführter Lehrplan dem Unterrichtsministerium vorlag***), auf die in jener Zeit durchgreifende Reorganisation im Schulwesen von weitgehendem vorbildlichen Einflus war. So ist gewis der Umstand von Bedeutung, daß der Lehrplan der Anstalt durchaus keiner sachlichen Umänderung bedurfte, um mit den Forderungen des Schulgesetzes von 1869 in Übereinstimmung gebracht zu werden. In der Geschichte des österreichischen Schulwesens wird die Anstalt zu Bieltitz immer eine besondere und ehrenvolle Stellung einnehmen; sie ist keine Dutzendschöpfung, wie sie vom grünen Tische aus dekretiert und ohne alle Schwierigkeiten ins Leben gerufen und erhalten werden, sondern eine langsam gereifte Frucht, hervorgegangen aus der kräftigen Wurzel freier

*) Stoy, a. a. O., S. 33.

**) Die evang. Lehrerbildungsanstalt in Bieltitz. (Denkschrift an die Gustav-Adolf-Vereine 1876.) S. 3.

***) Im zweiten Bericht über die evang. Lehrerbildungsanstalt zu Bieltitz (1870) ist derselbe bis ins Kleinste ausgearbeitet, auf fast 70 Seiten in Druck erschienen.

evangelischer Überzeugung, erwachsen auf dem festen Stamme rastloser, energischer Arbeit, in ihren Keimen gehütet und vor dem zeitigen Verderben geschützt durch die Blüte heiliger Begeisterung für edle Menschbildung. Kein Wunder, wenn die Festversammlung vom 9. Dez. d. J., in welcher sich so mancher der Gründer des Seminars befand, zu wiederholten malen und mit einem berechtigten Gefühle des Stolzes auf jene Ereignisse zu sprechen kam und jene alte Begeisterung aufs neue erweckte.

Gewiss einer der glücklichsten Zufälle war es*), daß zum Organisator dieser damals einzigartigen Anstalt Stoy gewählt wurde, welcher damals bereits seit 20 Jahren der Frage der Lehrerbildung seine besten Kräfte an seinem Universitätsseminar zu Jena gewidmet hatte. Er ging mit Begeisterung ans Werk. Hier wollte er seine bisher gewonnenen Anschauungen in Wirklichkeit umsetzen. Wie er das gethan hat, zeigt er in der schon genannten Schrift über die Organisation des Lehrerseminars, in welcher er an das Seminar zu Bielitz anknüpft, »gleichsam das Individuum als Illustration der Theorie hinstellend«. Der Grundgedanke des didaktischen Systems, in welches er seine ersten Kandidaten einführte, war der engen Verknüpfung des Unterrichtes mit der unmittelbaren Erziehung, der von seinem »großen Lehrer Herbart« mit voller Klarheit zum erstenmal hingestellt worden ist, und zu dem sich Stoy am Einweihungstage des Seminars freudig bekannt hat.**). Der praktischen Bethätigung im Seminar aber lag der »Gedanke der Verantwortung und Rechenschaftsablegung« zu Grunde, (daher die Einordnung einer Übungsschule mit all den in Jena geübten Veranstaltungen: der selbständigen Führung von Unterrichtsfächern seitens der Praktikanten, der Probestunden und Konferenzen, der Seelsorge für Einzelne und der festlichen Veranstaltungen für die ganze Schulgemeinde für die neubegründete »Tochteranstalt«, wie sie Stoy immer nannte, daher auch der 9. Dez. der Geburtstag beider) eine selbstverständliche Bedingung war. Dieser Anstalt, welche er nur ein Jahr leitete, blieb Stoy Zeit seines Lebens treu. Man hat dies hier nicht vergessen. Man ehrte den Organisator wiederholt bei Gelegenheit des Jubiläums. Auf seinem Grabe in Jena wurde im Namen des Seminars an dem Jubeltage ein schöner Kranz niedergelegt.

Schon aus dem bisher Gesagten erhellt der Zusammenhang der Anstalt mit dem religiösen und dem pädagogischen Leben Deutschlands. Sie wurde seit ihrer Gründung stets als Pflegestätte protestantischen Geistes betrachtet. Der Verein der Gustav-Adolf-Stiftung gehört zu den ersten Erhaltern derselben. Etwa 7000 M., d. i. mehr als die Hälfte der Erhaltungskosten, fließen als jährlicher Beitrag dem Seminar aus jener Stiftung zu, abgesehen von namhaften Spenden, welche aus zahlreichen Zweigvereinen für andere Zwecke, besonders für die Erhaltung des mit dem Seminare verbundenen Alumneums, alljährlich eingesandt werden. In diesem Sinne nennt die oben genannte Denkschrift die Anstalt geradezu ein »Kind des

*) Bliedner, K. V. Stoy u. d. pädag. Universitätsseminar, S. 115 f.

***) Stoy, a. a. O., S. 51.

Gustav-Adolf-Vereins« und letzterer begleitet mit leicht erklärlichem Interesse die Entwicklung dieses seines Kindes. Dieser hohen Bedeutung des Seminars für den Protestantismus entsprechend hat auch die evangel. theol. Fakultät der Universität Gießen dem Organisator desselben, Prof. Stoy, bei Gelegenheit der Eröffnung der Anstalt die Würde eines Ehrendoktors verliehen. Durch letzteren war aber auch ein lebhafter Wechselverkehr auf dem Gebiete pädagogischer Arbeit zwischen Österreich und Deutschland vermittelt. Außer ihm haben viele in Deutschland vorgebildete Lehrer im Sinne der modernen wissenschaftlichen Pädagogik an der Anstalt gewirkt und die Lehren der letzteren in Österreich verbreitet. Die ersten 4 Lehrer der Anstalt waren alle in Deutschland vorgebildet, 3 derselben im Universitätsseminar zu Jena selbst, darunter der jetzt noch hier mit viel Eifer und gutem Erfolg wirkende, in Thüringen wohlbekannte Rechenmethodiker Braeutigam, dessen 25jährige Wirksamkeit als Ordinarius der Übungsschule und Lehrer der Methodik die evang. Gemeinde zu Bielitz bei Gelegenheit des Jubiläums durch eine namhafte Ehrengabe anerkannte. Diese Berufung tüchtiger Kräfte auch für andere Lehranstalten aus dem Auslande, besonders aus den Bundesstaaten, war mit gutem Vorbedacht von den Protestanten Österreichs gewünscht und durch das Kaiserliche Patent vom J. 1861 und durch die Kirchenverfassung vom 6. Jan. 1866 auch gewährleistet worden. Wenn solche Berufungen heute so gut wie gar nicht mehr erfolgen und Österreich mit eigenen Kräften seine Stelle besetzt, so hat daran das Seminar zu Bielitz ein gut Teil des Verdienstes, da es selbst Lehrer ins Amt gesandt hat, welche den im Auslande gebildeten Lehrern durchaus ebenbürtig zur Seite stehen.

Das Seminar hat sich seit seiner Gründung kräftig entwickelt. Stoy eröffnete dasselbe vor 25 Jahren mit 3 Seminarklassen, 4 Lehrern und 21 Zöglingen. Die 3klassige Übungsschule zählte 30 Schüler. Ein Teil der auswärtigen, unbemittelten Zöglinge erhielt in einem Zimmer Unterkunft, so gut es ging. Schon nach 8 Jahren aber zählte die Anstalt in 4 Seminarklassen und 1 Vorbereitungskursus 140 Zöglinge, der Lehrkörper 10 Mitglieder, die Übungsschule in 4 Klassen mit 8 Jahrgängen etwa 80 Schüler. Ein stattliches Alumneum, welches ganz im Sinne einer großen Familie geleitet wird und in welchem dem Prinzip der Selbstregierung Rechnung getragen wird, gab ungefähr 80 auswärtigen Zöglingen billige Unterkunft. Heute ist die Frequenz der Anstalt etwas geringer. Im ganzen wurden bisher 313 Lehrer vorgebildet, davon 247 evangelische, 63 kathol., 3 israelitische. Sie sind in überwiegender Mehrzahl Deutsche, darunter einige Reichsdeutsche; Polen und Cechen sind in geringer Zahl vertreten. Ungeachtet dieser Verschiedenheiten ist der Charakter der Anstalt »evangelisch und deutsch«, wie in dem letzten Bericht v. J. 1882 gegenüber laut gewordenen Zweifeln und Verdächtigungen mit Nachdruck betont worden ist. Den Forderungen der Staatsgesetze entspricht die Anstalt nicht nur, sondern steigert sie in manchen Punkten. So vor allem in der so wichtigen praktischen Ausbildung. »Die praktische Ausbildung der Lehramtskandidaten erfolgt derart, daß dieselben nach Musterlektionen, nach Fest-

stellung der Lehrziele, nach gegebenen allgemeinen und speziellen didaktischen Weisungen, unter fortgehender Besprechung der Aufgaben und ihrer Lösungen in besonderen Konferenzen, unter steter Überwachung und unter eigener Verantwortlichkeit je einen Gegenstand mindestens 1 Quartal hindurch selbständig in einer Klasse der Übungsschule behandeln.*) In den staatlichen Anstalten ist das nicht der Fall. Andere Abweichungen erstrecken sich auf die Behandlung des Religionsunterrichtes, der Logik, des Musikunterrichtes. Der Unterricht in der Methodik ruht in einer Hand, auch abweichend von der Einrichtung an den Staatsseminaren. Konferenzen wurden bisher nahezu 2000 abgehalten: sie sind teils »Kritika«, in welchem die Praktika eingehend besprochen und »Relationen« über gegenseitige Stundenbesuche geliefert werden, teils »Scholastika«, welche der Einführung in den äußeren Organismus der Schule dienen, teils »Individualitätenkonferenzen«, ein Hauptmittel für die Fragen der Seelsorge und der Zucht. Schulfeste und Schulfeiern werden regelmäßig veranstaltet unter weitgehender Mithilfe der Zöglinge, alles mit einer bewußten Abzielung auf den künftigen Beruf. Auch die allgemeine Bildung der Zöglinge erhält nach der praktischen Befähigung hin kräftige Stützen: freie Vorträge über pädagogische, historische und litterarische Themen im Unterricht, dramatische und musikalische Aufführungen bei den zahlreichen Seminar- und Alumnatsfesten, die Werkstatt, deren Erzeugnisse »in direkter Beziehung zur Schule stehen, als Lehrmittel in irgend einer Weise verwendbar sein müssen,**) der Schulgarten, Bienen- und Seidenraupenzucht und ähnliche Veranstaltungen dienen der Vertiefung und vielseitigen Befähigung für den schweren Beruf.

Doch es mag genug sein. Es ist schwer, das wichtigste aus der 25-jährigen Wirksamkeit einer so eigenartigen Anstalt auf einen kleinen Raum zusammenzudrängen. Auch wollten wir das Interesse der Leser für die Sache nur anregen, nicht befriedigen. Wer letzteres sucht, den verweisen wir auf den in diesem Jahre noch zu erwartenden 7. Jahresbericht, in welchem der jetzige Direktor der Anstalt, k. k. Schulrat H. Jaap, der seit 20 Jahren die Anstalt mit tiefem Verständnis leitet, ausführlich die Entwicklung und Wirksamkeit derselben darlegen und der Ordinarius der Übungsschule, H. Braeutigam, die praktische Vorbildung der Lehrer auf Grund seiner langjährigen Erfahrungen eingehend behandeln wird. Wir aber schließens diese Mitteilungen mit dem Wunsche für das von Liebesgaben erhaltene und vom freien protestantischen und modern wissenschaftlichen Geiste getragene Seminar zu Bielitz, den anläßlich der 1000. Konferenz der damalige k. k. Landeschulinspektor für Schlesien, Dr. G. Ritter von Zeynek, der Festversammlung darbrachte: »Möge die Bielitzer Lehrerbildungsanstalt auch ferner segensreich wirken und unter Österreichs Schulen eine ehrenvolle Stellung einnehmen wie bisher!«

*) 3. Jahresbericht vom J. 1872. S. 35 f.

**) cf. 5. Jahresbericht (1875) S. 49.

C. Beurteilungen.

I.

C Spielmann, Konzentration des Unterrichts in der Volks- u. Mittelschule. Wiesbaden, Chr. Limbarth. 1890. VIII und 344 S. Preis 4,50 M.

»Eine große Anzahl deutscher Lehrer hat neuerdings nach dem Vorgange des heutigen Altmeisters der Volksschulpädagogik, F. W. Dörpfelds, sich der Herbart-Zillerschen Ideen bemächtigt und dieselben in entsprechender Weise in der Volksschul-Lehrpraxis verwertet. Diese Pädagogen bilden die sogenannte »Mittelpartei.« Im Sinne dieser Mittelpartei und der gemäßigten Reform ist auch das vorliegende Buch verfaßt.« Übereinstimmung der Glieder dieser Partei bis ins einzelne hinein hält Verf. nicht für notwendig, »wenn nur alle Gleichgesinnten auf demselben Hauptwege — der pädagogischen Mittelstraße — wandeln.« Welche Hoffnungen er aber auf die Mittelpartei setzt, sagt er auf S. 45: »Auf keinen Fall dürfen (soll es heißen »dürften«?) wir fehlgehen, wenn wir behaupten, daß einer Pädagogik, aufgebaut auf der Grundlage der wissenschaftliche Lehre Herbarts (nicht Zillers), unter Berücksichtigung der Forderungen altbewährter Empirie und Praktik, die Zukunft gehört.« Die Aussicht wäre nicht übel. Sehen wir zu, wie die so aufgebaute Pädagogik nach des Verfassers Meinung beschaffen ist. Da muß nun zunächst der Anfang des Buches sehr befremden: Auf 35 Seiten wird der Leser über »Einrichtung der Volksschule und der vereinigten Volks- und Mittelschule« orientiert. Hier werden die »Allg. Bestimmungen« absatzweise abgedruckt und mit ausführlichen Bemerkungen versehen, und man erfährt von den preussischen Arten der normalen Schuleinrichtungen an bis zu den Resten des Morgenim-

und wieder mitnehmen sollen, so ziemlich alles, was eine ausführliche Schulkunde über den Gegenstand sagen könnte. Beziehung zum Gegenstand des Buches hat davon nur, daß die Lehre von der Konzentration alle Schularten berücksichtigen muß, auch die 25000 einklassigen Schulen (S. 4). Außerdem leitet Verf. eine in seiner Heimat erprobte Vereinigung der Volks- und Mittelschule dar; »bei Begründung derartiger Schulen betrete man den oben angegebenen Weg, so kann man nicht fehlgehen« (S. 19). Auf die besonderen Verhältnisse dieser Vereinigung ist das folgende häufig berechnet. — Das Buch hat einen »empirisch-theoretischen« und einen praktischen Teil und enthält einerseits mehr, als der Titel sagt, andererseits aber weniger, als man von einem dicken Buche über Konzentration erwartet. Der empirisch-theoretische Teil umfaßt eigentlich nur die Seiten 36 bis 56. Auf 5 Seiten wird »rein nach Herbart-Ziller und Dörpfeld« dargelegt: Der Zweck des erziehenden Unterrichts, die Vielseitigkeit des Interesse, die beiden Hauptunterrichtsgebiete, die Auswahl und Anordnung nach Kulturstufen, die Konzentration um Gesinnungsstoffe, die Durcharbeitung nach formalen Stufen und zu dem allen noch die Abweichungen Dörpfelds! Nach einer überflüssigen Tabelle folgt nun schon »Kritik und Vermittlungsversuch« (S. 43). Wäre es nicht besser gewesen, den Raum, welchen der unnötige einleitende Abschnitt einnimmt, zu einer ausführlichen Darstellung zu verwenden? Übrigens enthält auch das Wenige, was geboten wird, noch Schiefes und Unrichtiges. Den Grundsatz des erziehenden Unterrichts (wir sprechen nicht vom Terminus) haben bereits alle früheren namhaften Pädagogen aufgestellt? Die eigentliche Bedeutung dieses Grundsatzes wird vielmehr

auch in der Gegenwart leider noch genug verkannt. Dittes z. B. leugnet — seinen philosophischen Voraussetzungen gemäß — überhaupt denjenigen Zusammenhang des Erkenntnislebens einerseits und des Gemüts- und Willenslebens andererseits, den die Lehre vom erziehenden Unterrichte notwendig voraussetzen muß, ja die Annahme dieses Zusammenhanges ist, sie sei Irrtum oder Wahrheit, der Herbart'schen Philosophie sozusagen eigentümlich. — Das humanistische Unterrichtsgebiet »wird nach Herbart auch Gesinnungsunterricht genannt« S. 36; dieser kurze Ausdruck ist aber wie die Weiterbildung des Begriffes Zillers Eigentum. Ähnlich verhält es sich mit dem Gedanken der kulturhistorischen Stufen, der bei Herbart in der Hauptsache als Plan für die Lektüre der alten Klassiker (und des Neuen Testaments) erscheint und von Ziller für die höhern Schulen einerseits, hauptsächlich aber für die Volksschulen andererseits ausgebildet wurde. Es stimmt also auch nicht, daß (nur) Dörpfeld »das Herbart'sche System mit dem Prinzip des erziehenden Unterrichts und seinen Postulaten für den Unterricht in der Volksschule verwertet« habe (S. 39), oder daß er »sich der Herbart-Zillerschen Ideen bemächtigt und dieselben in entsprechender Weise in der Volksschul-Lehrpraxis verwertet habe (S. III). Dörpfeld hat sich vielmehr, angeregt durch seinen Bergischen Landsmann Mager, unabhängig von Ziller zum »treuen und dankbaren Herbartianer« entwickelt.*) Er wärschon ein berühmter Mann, als Ziller seine Lehrplanteorie in der Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte veröffentlichte (1865), und in diesem Buche wird Dörpfeld hinsichtlich der Schulverfassungslehre nach Mager, Langbein u. a. als Autorität angeführt. Andererseits freilich sagt Dörpfeld selbst**)) von diesem Werke, daß in demselben die didaktische

Anschauung, für welche er in Wort und Schrift wacker gekämpft hat, bis heute »zuerst in wissenschaftlichem Zusammenhange entwickelt wurde.« Seine eigne Theorie des Lehrplans erschien 1873 zu dem Zwecke, »so viel als möglich zu helfen, daß es (das neue Unterrichtsgesetz) nicht durch seine eignen Mängel wieder zu Fall käme.« Er wird nicht müde, immer wieder darauf hinzuweisen, daß der Mangel einer Theorie des Lehrplans in der »couranten Pädagogik« die Ursache sei, daß man den Schulkarren so sehr verfahren habe. Wenn nun in der Ausführung der gemeinsamen Grundgedanken Dörpfeld und Ziller auseinander gehen, so könnte man zunächst erinnern an Goethes Antwort auf die Frage, ob er oder Schiller der Größere sei: Seid froh, daß es zwei solche Kerle giebt! Die Absichten beider Männer waren verschieden. Dörpfeld ging darauf aus, im Unterrichtsbetriebe selbst möglichst bald eine Besserung herbeizuführen; Ziller hielt dies Ziel für das fernere und war in erster Linie darauf bedacht, die Theorie durch Überlegung sowie durch sorgfältige Versuche in kleinen Kreisen für eine künftige Benutzung zurecht zu legen. Wo aber beide auseinander gehen, da geschieht es auf Seiten Dörpfelds nicht wie im vorliegenden Buche aus Rücksicht auf geltende Gesetze — diese verlangen ja Rücksichten, aber nicht theoretische, auch nicht empirisch-theoretische — und der Vermittelung halber, sondern »wegen der Gründe«, mit denen der Gegner sich nach bestem Wissen abfinden mag.**) Wir haben daher das Gefühl, daß im vorliegenden Buche von Dörpfelds Namen und von dem Gegensatze zu Ziller, in welchem er tatsächlich steht, ein zu weit gehender Gebrauch gemacht wird, zu Gunsten einer Denkart, die wir in Dörpfelds Wesen nicht gefunden haben. Man beachte z. B.

*) Vgl. seine eignen Angaben in Denken und Gedächtnis, 2. A. S. XXVI; Zwei Worte über das Enchiridion, 3. A. S. 22; Zwei dringliche Reformen, 1883. S. 54.

**)) Zwei dr. Ref. S. 84.

*) Vgl. Dörpfelds Stellungnahme zu Zillers Kulturstufen Zwei dr. Ref. 8. 72, über Zillers Konzentration ebenda S. 66; Ziller über Dörpfelds Theorie des Lehrplans Jahrb. des V. f. w. P. 6. 8. 274.

folgendes. S. 43 sagt Verf., die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes habe zu allen Zeiten die Pädagogik beschäftigt, und neuerdings seien durch die »Allg. Best.« die notwendigen Fächer »endgiltig« bezeichnet worden. Nach Darlegung seiner Bearbeitungsweise (Anknüpfen, Anschauen, Aussondern, Anwenden) sagt er S. 49: »so wird die allgemeine Übereinstimmung zwischen Herbart-Ziller und Dörfeld, die Mittelstellung zwischen beiden, leicht ersichtlich.« S. 44 giebt er »eine andere Einteilung der Fächer«, und unter II (Geistige Bildung) unterscheidet er »A. Humanistische oder sprachlich-historische Fächer. B. Realistische oder mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer.« Hier ist wieder die Mittelstellung zwischen beiden ersichtlich! Einesteils haben ja Herbart z. B. (Umriss päd. Vorl. § 37f.) und Ziller (Grundlegung § 10) dieselben beiden Hauptfächer unterschieden, allerdings aber gewöhnlich als historisch-sprachliche und naturwissenschaftlich-mathematische (!) bezeichnet, da die Sachen den Formen und Zeichen pädagogisch vorangestellt werden müssen. Andererseits hat Dörfeld den Sachunterricht Realunterricht, einen Teil desselben (Geschichte) aber den humanistischen Realunterricht genannt. Was leistet nun eigentlich Spielmanns »andere« Einteilung? — Die Einordnung des Singens in den Gesinnungsunterricht — diesen Ausdruck nimmt Verf. an — hat auch wenig Bedeutung, da die Texte schon seither im deutschen Unterrichte bezw. im Religionsunterrichte gelehrt werden sollten, während das Technische des Singenlernens gewiss in den Gesinnungsunterricht nicht paßt. S. 46 heisst es: »Wir sind weit entfernt davon, in den Fehler so vieler Zillerianer zu geraten, die . . . gar nichts mehr oder doch nur wenig einprägen und blofs Interesse erwecken wollen . . . weit entfernt davon, dafs wir nichts von Repetition, nichts von konzentrischen Kreisen wissen wollen.« Vorher war von der »ewigen Wiederleierung« der konzentrischen Kreise die Rede.

Was soll aber geschehen, »wenn sowohl die Zillersche, als auch die altergebrachte Anordnung verworfen wird? Antwort: Es soll der goldene Mittelweg zwischen beiden eingeschlagen werden, der zum Ziele führt.« — Dörfelds Forderung der konfessionellen Schule wird S. 41 damit erklärt, dafs demselben die Segnungen der nassauischen Simultanschule nicht näher bekannt seien! Der Simultanschule zu Liebe wird ein neuer Unterschied gemacht: »Der Religionsunterricht, und neben ihm der Geschichtsunterricht, beide in Verbindung mit Singen und Lesen, sind für uns als der Gesinnungsunterricht — Hauptunterricht. Das Hauptunterrichtsfach ist öfters zu unterscheiden von dem Centralfache, das dem Unterrichte im allgemeinen die Richtschnur giebt.« Nun kann Dörfelds vierter Grundsatz: centrale Stellung des Religionsunterrichts, unbedenklich fallen, ohne dafs der Konzentration Abbruch geschieht; man geht vom Hauptfache zum Centralfache! Aber noch mehr! Unter Konzentration versteht Verf. »die selbständige Behandlung aller Fächer in ungezwungener Verknüpfung mit dem Centralfache und untereinander zum Organismus.« Thatsächlich stellt er aber neben dem Hauptfache z. B. S. 55 für das zweite Schuljahr vier Centralfächer auf, auf der Oberstufe sieben. Nun wird es wohl richtig sein, dafs die »Allg. Best.« die Konzentration nicht hindern. Die Biagsamkeit der Ansichten des Herrn Verfassers erklären wir uns daraus, dafs er sich, um noch einmal mit Dörfeld zu reden, von Zillers Konzentrationsidee »eine höchst nebelhafte oder wohl gar verkehrte Vorstellung« gemacht hat; wer da weifs, um was es sich eigentlich handelt, kann nicht so leichtens Herzens »vermitteln.« Wie gross nun die Mittelpartei im Sinne des Herrn Verfassers ist oder werden wird, wollen wir nicht untersuchen; aber was sie nützen oder schaden kann, dünkt uns der Überlegung wert. An sich halten wie es für verdientlich, pädagogischen Ideen, welchen gesetzliche Hemmnisse im

Wege stehen, durch Vermittlungsvorschläge Bahn zu brechen, selbst wenn zunächst nur wenig erreicht wird. In den allermeisten Fällen ist ja der Einzelne hineingestellt in den Widerstreit zwischen äußerer Anforderung und innerer Überzeugung — falls er eine solche hat. Wenn nur bei praktisch notwendigen Zugeständnissen die richtige Überzeugung selbst nicht Schaden leidet! Wenn die Kritik nicht voreilig wird! Wenn das Studium der Ideen, denen man dienen will, nicht im Drange auf Erfolg und auf Bildung einer großen Partei unterbleibt und nebelhafte Vorstellungen die Führung übernehmen! »Halb das Eine, halb das Andere, das ist die Weisheit des Tages!« Dies Wort Diesterwegs scheint seine verhängnisvolle Wahrheit an dem Herrn Verf. zeigen zu sollen. Was ist denn unter seinen Händen »von der Grundlage der wissenschaftlichen Lehre Herbarts, nicht Zillers«, der die Zukunft gehören soll, übrig geblieben? Schicht für Schicht hat er von dem Standpunkte, den diese Lehre ihm geben könnte, abgetragen, bis er vor andern nichts weiter unter den Füßen hat als ein Buch von 344 Seiten. So giebt man schon die Gegenwart auf; die Zukunft aber bilden nur Leute, die in schwankender Zeit nicht schwankend gesinnt sind.

Es folgen auf S. 56—168 Stoffübersichten, immer mit dem Nachweis, daß den »Allg. Best.« genügt wird. Der an ähnliche Vorschriften gebundene Lehrer wird aus den Zusammenstellungen manche Anregungen erhalten können. Für die Anreicherung der Lesestücke an die Geschichte könnten mitunter die »Schuljahre« als Vorbild gedient haben. Der Geschichtsunterricht selbst folgt aber dem altbewährten Gang von Ramses dem Großen bis Wilhelm I., und so tritt auch in andern Fächern häufig der fachwissenschaftliche oder ein diesem ähnlicher Gang auf.

Der praktische Teil (S. 171—344) bringt ausgeführte Präparationen von verschiedenen Verfassern (Spielmann, Twiehausen, Matzat, Menard u. a.) und von verschiedenem Werte.

Die ersten Präparationen (S. 171 bis 201) haben uns den Wunsch sehr nahe gelegt, das der Geist bald lebendig machen möge. Mancher junge Lehrer, der die »Stufen« aus diesen Präparationen »kennen lernt,« ist vielleicht für immer abgeschreckt. Man vergl. z. B. S. 192: Die Zahl 1, und zu der Art der Übergänge von einem Fache zum andern S. 65: Katze — Frau Holle — Adam und Eva. Andere Präparationen sind besser; dann hat man aber den Eindruck, als ob sie zu der theoretischen Grundlage, welche das Werk bietet, nicht recht passen wollten.

Leipzig.

F. Franke.

II.

1. Die Entstehung und erste Entwicklung des deutschen evangelischen Kirchenliedes in musikalischer Beziehung von Ph. Wolfrum, academ. Musikdirector u. a. o. Professor in Heidelberg. Leipzig b. Breitkopf u. Härtel.

Der zu den tüchtigsten und hervorragendsten praktischen Musikern Süddeutschlands zählende Verfasser bezeichnet sein Buch als einen ersten Versuch, Theologiestudierende mit mangelhafter oder keiner musikalischen Vorbildung thunlichst gründlich in die Materie des kirchlichen Volksgesanges einzuführen, um so ihren praktischen musikalischen Übungen eine geschichtliche und theoretische Grundlage zu geben. Das Werk behandelt in drei Kapiteln das Wesen, die Form und die Entwicklung der Musik in der alten Kirche, dann Begriff, Arten und Umfang des deutschen Volksliedes und endlich Wesen, Verwendungsarten und Quellen des evangelischen Kirchenliedes. In die Darstellung sind die Elemente der allgemeinen Musiklehre nach ihrer genetischen Entwicklung verflochten. Die französischen Psalmweisen und die Melodien der böhmischen Brüder sind in besonderen Anhängen besprochen. Eine große Anzahl von Musikbeilagen erleichtert das Verständnis. Der Wert dieser Beilagen ist um so höher zu veranschlagen,

als sie fast alle aus den Quellen des evangelischen Kirchenliederschatzes direkt geschöpft sind, und wo dies nicht möglich war, Sammlungen entnommen wurden, die als zuverlässig bezeichnet werden können. Die Quellenliteratur selber wurde durch den Verfasser um zwei wertvolle Nummern bereichert, nämlich um ein aus dem Jahre 1573 stammendes Heidelberger Gesangbuch und um ein »Enchiridion«, ed. von Michael Blum, das jedenfalls vor dem Jahre 1529 gedruckt wurde.

Für die Kunstgeschichte erscheint das Wolfrumsche Werk insofern als eine bedeutsame Bereicherung, als es die einschlägigen Forschungen C. v. Winterfelds kritisch revidiert und ergänzt, die Lehre und die Entwicklungsgeschichte der alten Kirchentönen übersichtlich und vollkommen klar zur Darstellung bringt, die Beziehungen zwischen diesen Tonarten und den aus der vorreformatorischen Zeit stammenden Kirchenliedern ins rechte Licht stellt, weiter den bisher nicht genügend gewürdigten Einfluß Johann Sebastian Bachs auf die Entwicklung des deutsch-evangelischen Kirchenliedes genauer nachweist und endlich auf die mit historischer Forschung wenig verträgliche Unsitte tadelnd aufmerksam macht, hinter unseren besten kirchlichen Volksmelodien, gregorianische Intonationen zu wittern.

Das Buch ist gut geschrieben, führt sicher und ohne besondere Schwierigkeiten in seine Materie ein und wird deshalb in liturgischen Kreisen dankbar begrüßt und gerne benutzt werden.

2. **Das Lied als Gefühlsausdruck** zunächst im Volksschulgesange betrachtet von Arthur Oswald Stiehler, Lehrer in Dresden. Altenburg bei G. A. Pierer. Preis 1 Mk. 60 Pf.

Die Diction des Verfassers ist von einer wohlthuenden Frische und Ursprünglichkeit; die Darstellung wirkt nirgends ermüdend, fesselt vielmehr die Aufmerksamkeit und das Interesse des Lesers vom Anfang bis zum Ende. Was Herr Stiehler in den

ersten fünf Kapiteln über die Auswahl des Stoffes, über das Volkslied als Sprache des Gefühlslebens, über die Entstehung der Gefühle und über die Wirkung der Musik auf das kindliche Gemüt sagt, ist so wahr und so zutreffend, daß der Tonkünstler und auch der Erzieher vollkommen zustimmen kann. Gegen die Behauptungen und Forderungen aber, die der Verfasser in den folgenden Kapiteln aufstellt und zu begründen sucht, muß der Musiker und der Pädagoge entschieden Widerspruch erheben.

»Die größten Feinde des Gesangunterrichtes in der Volksschule sind die Musiker vom Fach.« Die Wahrheit dieses Satzes sucht Herr Stiehler an der Hand einiger selbst gezeichneter Karikaturen nachzuweisen. Wären seine Deduktionen richtig, dann wäre die Befähigung zum Unterricht im Singen vor Allem an die Voraussetzung musikalischer Unfähigkeit oder doch mangelhafter musikalischer Bildung gebunden. Das mag Herr Stiehler glauben; ich halte es für widersinnig. Kunst bleibt Kunst, auch wenn man es nur mit ihren Anlängen und Elementen zu thun hat. Das gilt auch für den Gesangunterricht, der ebendeshalb auch an die Gesetze der Gesangskunst gebunden ist und dieselben nicht ungestraft ignorieren kann. Ein Gesangunterricht freilich, der singen läßt »gleichviel, wie es klingt«, der sich mit der Hoffnung tröstet, daß der Wohlklang später von selber kommen werde (S. 72), kann den Beifall Kunstverständiger natürlich nicht finden. Aber auch die Erziehung kann einen mehr oder weniger rohen Naturgesang, dem Herr Stiehler das Wort redet, nicht gutheissen; denn ihr ist es nicht bloß darum zu thun, daß dem Zögling überhaupt Formen für den Ausdruck seiner Gefühle angeeignet werden, sondern sie fordert die Vermittlung und Einprägung solcher Formen, die veredelnd auf das Gemüt zurückwirken und die, wenn von ihnen Gebrauch gemacht wird, auch bei Anderen ästhetische Gefühle erzeugen. Der Erziehung

kommt es also nicht blofs darauf an, dafs gesungen wird, sondern weit mehr darauf, wie gesungen wird. Nur ein schönes, rhythmisch und melodisch korrektes Singen bildet.

Herr Stiehler ist gegen die Benutzung von Tonzeichen, überhaupt gegen die Einführung der Schüler in die Elemente der allgemeinen Musiklehre, weil dieselben nur aus Vorstellungen beständen, die die Seelenspannung stören (S. 53). Alle Vorstellungen aber, die zur Erzeugung von Vorstellungsspannung nicht mitwirken, oder gar stören, seien streng ferne zu halten. Nach welcher Richtung Takt- und Tonzeichen hemmend wirken sollen, ist nicht ersichtlich. Denn Tonempfindungen und Tonzeichen-, bez. Taktzeichenempfindungen sind heterogen; von einer Hemmung kann also keine Rede sein. Vielmehr darf es als ein unbestreitbarer Erfahrungssatz bezeichnet werden, dafs Tonempfindungen an Klarheit und Reproduktionsfähigkeit gewinnen, wenn sie mit anderen Empfindungsarten associirt werden. Entstehung und Verlauf der das Gefühl hervorrufenden Spannung im Vorstellungslieben sind nach Stiehler unabhängig vom Textinhalt. Der Gefühlszustand ist bereits erzeugt, wenn es an die Darbietung und Einübung des nach Text und Melodie neuen Liedes geht. Herr Stiehler verzichtet also auf die Mitwirkung der Vorstellungen des Textinhaltes und beschränkt sich auf die Reproduktion ihnen verwandter alter Vorstellungen. Seiner Vorstellungswchselwirkung fehlt deshalb der Reiz der Neuheit und aus diesem Grund die Frische und Lebendigkeit. Dieser Mangel ist bei dem Verfahren des Verfassers, das Text, Melodie und Rhythmus nie von einander trennen will, eine Notwendigkeit. Diese Trennung ist aber auch aus einem anderen Grunde nicht zu umgehen. Das geistige Auge sieht auch auf dem Gebiet der Tonkunst nur dann klar, wenn es ruhend in das Einzelne sich vertieft. Wer nicht trennt und isoliert, verzichtet auf die Klarheit

des Einzelnen und mit ihr auch auf die Klarheit des Ganzen.

Trotz dieser Ausstellungen möchte ich die Stiehlersche Schrift doch allen Gesanglehrern und Gesangsmethodikern auf das Wärmste zur Lektüre empfehlen. Anhänger der »Formalstufen« werden für die Gestaltung der Analyse und der Association viel Beachtenswertes in ihr finden.

Für eine neue Auflage sei auch noch auf einige unangenehme Druckfehler aufmerksam gemacht: Identitätsgrad statt Intensitätsgrad (S. 32), disputandum statt disputandum (S. 48) und ritartando statt ritardando.

3. Präparationen zum Gesangunterricht in der Volksschule. Nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet von E. L. Meinhardt, Lehrer und Organist. Halle bei R. Mühlmann. Preis 90 Pf.

Nach einer ganz sachmäßigen, zutreffenden Einleitung über Zweck und Aufgabe des Gesangunterrichtes folgen sechs Präparationen nach den formalen Stufen, von denen je 2 dem Lehrpensum der Unter- oder Gehörstufe, der Mittel- oder Ziffernstufe und der Noten- oder Oberstufe entnommen sind.

Den beiden ersten Präparationen fehlt die Stufe der Anwendung; auch sind in ihnen die Stufen der Association und des Systems nicht streng genug geschieden. Das Singen der modifizierten Moll-Tonleiter (aufwärts mit der großen Sexte, abwärts mit der kleinen Septe), das Meinhardt fordert, erschwert die richtige Erfassung des Begriffes der Molltonart. Gut ist es auch nicht, wenn den Schülern mit einem Male das ganze Notensystem, also sämtliche Noten- und Pausenformen, dargeboten und eingepägt werden. Zu viel Neues verwirrt und langweilt. Im Übrigen kann ich das Schriftchen der Beachtung der Gesanglehrer nur empfehlen.

4. Elementar-Gesangsschule. Notensingübungen für Mittel- und Oberklassen der Volksschulen, sowie für die unteren Klassen höherer Schulen

von Albert Linge, Direktor der 3. Bezirksschule in Leipzig. Leipzig, Max Hesse. Preis 60 Pf. Enthält eine große Zahl rhythmisch-melodischer Treff- und Leseübungen, die stufenweise geordnet und wohl geeignet sind, dem Schüler relative Sicherheit im Singen nach Noten zu verschaffen, seine Stimme zu bilden und ihn in die allgemeine Musiklehre einzuführen, vorausgesetzt, daß von ihnen zur rechten Zeit und in der rechten Weise Gebrauch gemacht wird. Eine Anweisung zur Erteilung des Singunterrichtes enthält das Werkchen nicht.

5. Das **Tonsystem** und die **Notenschrift** im Anschluß an den Schulgesangunterricht entwickelt und jüngeren Gesanglehrern zur Anregung herausgegeben von Moritz Vogel, Chordirigent zu Sct. Petri in Leipzig. Leipzig, Max Hesse. Preis 50 Pf.

»Wer Gelegenheit hat,« sagt der Verfasser nicht mit Unrecht, »die Kinder sofort nach beendeter Schulzeit zu beobachten, muß erstaunen, wie wenig dieselben an musikalischen Kenntnissen aus der Schule ins Leben mit hinübernehmen. Kaum daß sie die Noten lesen gelernt haben, von irgend welcher Sicherheit im Treffen gar nicht zu reden.« Den Grund für diese traurige Thatsache findet der Verfasser darin, »daß alles, was beim Gesangunterrichte »Lernen« heißt, auf die Mittel- und Oberstufe vorgeschoben wird, während der Elementarunterricht das reine Handwerk ist. Haben aber die Kinder erst jahrelang nur nach dem Gehöre gesungen, so will ihnen die Notwendigkeit, später beim Singen auch einmal denken zu sollen, nur schwer in den Köpfen. Wird dann noch obendrein der Fehler gemacht, daß die Notenschrift unvermittelt dargeboten und womöglich gleich nach allen Richtungen hin erschöpft werden soll, so reichen sich Unlust und Verwirrung beim Schüler die Hand und — es verbleibt beim Alten, d. h. beim Nachsingen, trotz aller Mühe des Lehrers.« »Kein

»Vom Blatt singen« in dem Sinne will indes Herr Vogel, als ob die Kinder ohne jede Unterstützung ihnen unbekannte Dinge aus dem Buche heraussingen sollten, sondern eine verständige Teilnahme an der Ausübung des Gesanges resp. am Einstudieren der ihnen vorgelegten Lieder und Gesänge.« Es ist dies eine Forderung, die man nur billigen kann und deren Erfüllung auch für die Volksschule im Bereiche der Möglichkeit liegt. Die Vorschläge, welche der Verfasser für Herbeiführung einer Besserung macht, sind sehr beachtenswert. Gründlich und nachhaltig kann freilich nur dadurch geholfen werden, daß man für Gesanglehrer sorgt, in denen das musikalische und pädagogische Verständnis und Interesse sich die Wage halten und gleichmäßig zur Entwicklung gekommen sind.

6. **Lehrgang für den Gesangunterricht in der Volksschule.** Herausgegeben von P. Piel, Kgl. Musikdirektor.

5. verbesserte und vermehrte Aufl. Düsseldorf bei L. Schwann. Zeigt den durchweg synthetischen Gang, der beim Gesangunterricht an der Seminar-Übungsschule zu Boppard eingehalten wird. In der Unterklasse wird nach dem Gehör unter Benützung von Ziffern für die sieben Töne der diatonische Durleiter gesungen, in der Mittel- und Oberklasse nach Noten. Ich vermiße in dem Lehrgang die Wechselbeziehungen zwischen den systematischen Treffübungen und den Liedern. Der Musiker wird mit dem Verfahren vollständig einverstanden sein, der Pädagog weniger.

7. **Gesang-Unterricht nach der analytisch-synthetischen Methode mit Zugrundlegung von Normalliedern.** Von Joh. M. Lipp, Oberlehrer. Znaim bei Fournier & Haberler (Karl Bornemann).

Die zwischen dem Sprach- und dem Gesangunterricht bestehende »akustische« und »optische« Analogie läßt den Verfasser zu dem Schluß kommen, daß die methodischen Wahrheiten des Sprachunterrichtes auch Geltung haben für den

Gesangunterricht Dementsprechend fordert er ein analytisch-synthetisches Verfahren. Was Graser vom Leseunterricht verlangt, müsse auch vom Gesangunterricht verlangt werden: »dafs man zuerst mit den Kindern singe und sie dann zum Schreiben und zuletzt zum Lesen resp. Absingen des Geschriebenen führe. Der Schüler soll das Notensingen durch das Notenschreiben lernen. Was er singend lesen soll, muß er vorher schreiben; was er schreibt, muß er lesen.« Lipp beginnt mit dem Lied, isoliert einzelne Töne aus der Melodie, läßt diese graphisch fixieren durch Punkte und Linien und dann die ausgelösten Elemente wieder vereinigen. Er unterscheidet eine Unterstufe, die in dem Einüben von Liedern nach dem Gehör besteht, eine Mittelstufe, die die Töne aus den Melodien ableitet und schriftlich darstellt und eine Oberstufe, die gleich nach Noten singen läßt.

Für die Periode des Gesangschreibens benützt er »Normallieder«, d. s. Volkslieder, die so geordnet sind, dafs die Elemente des Notensystems sich ungezwungen an sie anschließen lassen, deren schriftliche Darstellung also die allmähliche Vorführung und Aneignung aller erforderlichen Noten, Pausen, Taktzeichen, ermöglicht. Auf der Oberstufe werden die gewonnenen Elemente der Tonlehre und des Notensystems gesammelt und zu einem geordneten Ganzen vereinigt. Die dem Verfahren zu Grunde liegenden Gedanken sind vollkommen richtig; auch das Verfahren selber kann man gutheißen, obwohl es an dem Fehler leidet, der auch dem analytisch-synthetischen Leseunterricht Jacotots anhaftete: es mutet den Schülern mit einem Male zu viele Formauffassungen (Noten, Pausen, Taktzeichen) zu. Ich möchte dem Verfasser das Studium des Gesangunterrichtes in den Reinschen Schuljahren empfehlen, der an demselben Grundgedanken festhält und den gerügten Fehler zu vermeiden sucht.

8. Tonbildung oder Gesangunterricht?

Beiträge der Aufklärung über das Geheimnis der schönen Stimme von Müller-Brunow, Speciallehrer der Stimmbildung und Gesanglehrer in Leipzig. I. Tonbildung oder Gesangunterricht? II. Tonbildung. Die richtige Erziehung der menschlichen Stimme zum Kunstgesange nach den Grundsätzen des primären Tones, zugleich Studium für Sänger, Sangesbeflissene und Redner. Leipzig bei Carl Merseburger. Preis: 2 Mk. 25 Pf.

Die Schrift zerfällt in zwei Hälften: in eine theoretisch kritische und in eine praktische. Die Kritik ist nicht immer objektiv und leidenschaftslos, karikiert vielmehr sehr häufig, enthält aber doch sehr viel Wahres und Beherzigenswertes. In ihrem positiven Teil bringt sie die Lehre des primären Tones, ein Name, der dem Werke des Leipziger Physiologen Merkel »der Kehlkopf« entnommen ist. Das Grundprincip des Verfassers besteht darin, »den gesungenen Ton zu leiten und zunächst dafür zu sorgen, dafs der aufsteigende Klang nicht flach aus dem Munde fällt, sondern nach der Kopfhöhle strebt, eine Produktion, bei welcher das Rohmaterial, d. h. der noch wild ausströmende Luftdruck die Schädeldecke und den Halswirbel erbeben macht. Hierdurch ist Gelegenheit gegeben, den Ton zu fangen. Das geschieht in dem Gefühl, als wolle man den Ton nach der Stirnhöhle singen — also nicht aus dem Munde heraus, sondern in den Resonanzboden hinein. Durch diesen Weg bekommt der vorläufig noch rohe Ton einen gewissen Halt; der Luftstrom, das heißt die klingende Luftsäule, bildet sich einen Treffpunkt, auf welchen sie beharrlich — jedoch mit wenig Atem — loszustreben, bemüht sein muß.« Bei solcher Tonbildung verlieren sich die Fehler und Unarten beim Singen (der sogenannte Knödelton, das Pressen und Quetschen des Tones) von selber (S. 23).

Die zweite Hälfte des Buches

enthält die für solche Tonbildung erforderlichen technischen Übungen. Auch sie beweisen, daß der Verfasser seine Materie vollständig beherrscht und eine reiche praktische Erfahrung besitzt.

9. **Liederschatz für die deutsche Jugend.**

Herausgegeben von den Lehrern der I. u. II. Bürgerschule zu Plauen i. V. Heft I: Unter- und Mittelstufe. Preis 30 Pf. Heft II: Oberstufe. Preis 55 Pf. Plauen bei A. Kell.

Eine vortreffliche Sammlung, die allen billigen Anforderungen an ein gutes Schulliederbuch entspricht. Die erste Strophe des Textes ist untergelegt. Die meisten Lieder sind zweistimmig gesetzt; am Schlusse des 2. Heftes finden sich auch einige bei Schulfestlichkeiten und vaterländischen Festen verwendbare dreistimmige Gesänge. Eine wertvolle Beigabe bilden die biographischen Notizen der Ton- und Liederdichter. Auch auf das Vorwort sei, seines reichen und zutreffenden pädagogischen Inhaltes halber, besonders hingewiesen. — Satz, Druck und Papier sind mustergiltig.

10. **Schulliederbuch.** 183 ein- und zweistimmige Lieder nebst einer kurz gefassten Chorgesangschule. Herausgegeben von Robert Schwalzm, Kgl. Musikdirektor. Preis: roh 30 Pf., gebd. 45 Pf. in reichem Leinenband mit Titelpressung 50 Pf. Breslau bei C. Becher.

Eine gut ausgestattete, nach dem Textinhalt der Lieder geordnete Sammlung, die viel Wertvolles enthält und auch sonst aufs Beste empfohlen werden kann.

Schwabach.

Helm.

III.

H Wigge, Die Stellung des Lehrers in der innern Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrthätigkeit. Bielefeld, A. Helmich. 1891. 13 S. 40 Pfg.

Vorliegendes Schriftchen enthält den Vortrag, welchen der wohlbekannte Verf. auf der 19. Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrer-

vereins am 2. Oktober 1891 zu Zerbst über das in der Überschrift stehende Thema gehalten hat und welcher mit einigen Erweiterungen im 9. Hefte der von W. Meyer-Markau herausgegebenen »Sammlung pädagogischer Vorträge« zum Abdruck gekommen ist. Wenn der Verf. auch nicht neue Gedanken bietet, so ist seine Arbeit doch allgemeiner Beachtung wert, denn bei allem Fortschritt in äußerer und innerer Beziehung enthalten die von Wigge besprochenen tatsächlichen Verhältnisse viel Überlebtes, was durch Neuordnungen je eher desto besser ersetzt werden sollte, durch die Schulbureaukratie von Jahrzehnt auf Jahrzehnt jedoch verschleppt wird.

1. **Ph. Zimmermann**, Vorschläge zu einer Reform unserer städtischen Volks- und Mittelschulen. Frankfurt a/M., Reitz u. Köhler 1892. 24 S.

2. **Otto Janke**, Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld, Helmich. 1891. 70 S. 1 M.

3. **Schulreform** und Turnunterricht. Eine turnpädagogische Streitschrift etc. Bielefeld, A. Helmich. 68 S. 1 M.

No. 1 ist eine ganz treffliche Arbeit, ein wirklicher »Beitrag zu den schulhygienischen Bestrebungen der Gegenwart«. Wenn der Verf. S. 6 sich das Wort des Prof. Dr. Kollmann-Basel zu eigen macht, das Wort: »Der Kampf gegen die Schulkrankheiten muß jetzt von den Pädagogen ausgehen! Die Hygiene hat alles, was in ihrer Macht liegt, bisher gethan« — so ist zu entgegnen, daß auch aus der Lehrerwelt schon seit Jahrzehnten Stimmen gegen die Gesundheitsschädigungen der Schule laut geworden sind; ich nenne die bez. Arbeiten des Lehrers W. Siegert, der Hygiene-Sektion des Berliner Lehrervereins, des Lehrers Reinelt (Philo vom Walde) aus Neisse; ich erinnere, daß auch die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik sich im Anschluß an eine Arbeit: »Die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule« 1890 mit diesem Gegenstande eingehend beschäftigt

hat. — Auf den Inhalt im einzelnen einzugehen, verbietet sich. Darum nenne ich nur die wichtigsten Reformvorschläge: 1) Aus dem Lehrplan des 1. Schuljahres sollen aus hygienischen Gründen Lesen, Rechnen, Schreiben und alttestamentliche Erzählungen entfernt werden, dagegen soll er angefüllt werden mit dem, wodurch die Sinne geschärft, die Ausdrucksweise gefördert, die Phantasie angeregt und der Körper gekräftigt wird. 2) Ein Teil des Unterrichts soll ins Freie verlegt werden. 3) Die Turnübungen sollen vermehrt und die sogenannte Zimmergymnastik soll zwischen die einzelnen Lehrstunden eingeflochten werden.

Die Forderungen sind berechtigt, aber nicht neu, sondern schon seit Jahren auch aus den Kreisen der Lehrer erhoben worden.

Nr. 2 liefert einen recht schätzenswerten Beitrag zur Erörterung des geeignetsten Zeitpunktes für den Beginn der Schulpflicht. Das Studium dieser Frage leidet unter dem Umstande, daß die Litteratur über diesen Gegenstand sehr dürftig ist. Janke hat diese Frage unter den hier zu berücksichtigenden Gesichtspunkten, dem hygienischen, dem pädagogischen und dem volkswirtschaftlichen, untersucht und sich dadurch besonders ein Verdienst erworben, daß er das geeignete Material gesammelt, gesichtet und weiteren Kreisen in seiner Schrift zugänglich gemacht hat. Das hygienische Material umfaßt die vorhandenen Untersuchungen bezw. statistische Ergebnisse über das Längenwachstum vom 1.—11. Lebensjahre und die jährliche Längenzunahme, dann über das mittlere Körpergewicht und die jährliche Gewichtszunahme, ferner über das des Knochengerüsts und der Muskeln, des Brustumfanges und der Größe der Brustausdehnung, über die Gewichtszunahme des Gehirns und über das Auge. Verf. kommt zu dem Schlufs, daß vom hygienischen Standpunkte aus keine wichtigen Bedenken gegen Festsetzung der Schulpflichtigkeit auf das vollendete 6. Lebensjahr erhoben werden können, ausgenommen

men diejenigen Kinder, die körperlich zurückgeblieben oder kränklich sind. Auf S. 36—48 erfolgt die Untersuchung vom pädagogischen Standpunkte. Er kommt am Ende dieses beachtenswerten Abschnittes zu derselben soeben genannten Forderung. Ebenso nach der Betrachtung der sozialen Verhältnisse der Eltern. — Der folgende Abschnitt handelt von den Forderungen, die sich aus dem Beginn der Schulpflicht mit vollendetem 6. Lebensjahre ergeben. Dieselben sind ebenso wichtig als richtig und verdienen praktische Durchführung. — Das folgende Kapitel ist überschrieben »Geschichtliches.« Zuletzt wird das Litteratur-Verzeichnis gegeben. — Die Schrift Otto Janke's kann denjenigen, welche sich für die in Rede stehende Materie interessieren, warm empfohlen werden.

Nr. 3 ist von einem unbekanntem Verfasser geschrieben und enthält einen im vor. J. in der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung veröffentlichten längeren Aufsatz: »Die modernen Verirrungen auf dem Gebiete des Turnunterrichts.« Diese Arbeit hat den Vorstand des XI. deutschen Turnlehrer-Kongresses veranlaßt, die vorgebrachten Einwendungen zu untersuchen und zurückzuweisen. Das ist geschehen durch den Schriftsteller Dr. W. A. in dem Vortrage: »Zur Abwehr und Rechtfertigung gegenüber Angriffen und Vorwürfen, welche gegen die heutige Art des Turnens gerichtet werden«, welcher ebenfalls in vorliegender Schritt abgedruckt ist. — Hierauf hat der Unbekannte eine Erwiderung gegeben (S. 29—46), die an Entschiedenheit und Klarheit kaum übertroffen werden kann. Außerdem enthält die Schrift noch einen Abschnitt über »Die Kongressforderungen für das Landschulturnen« und einen unter der Überschrift »Über Turnvereine.« Ohne Zweifel ist auch der Turnunterricht von Verirrungen nicht frei. Das Verdienst des Verf. besteht darin, auf dieselben freimütig hingewiesen zu haben.

Glogau.

H. Grabs.

D. Anzeigen.

I.

Comenius-Litteratur. Während sich die neubegründete Comenius-Gesellschaft die Aufgabe gestellt hat in umfangreichen wissenschaftlichen Publikationen »dem Geiste des Comenius und seiner Jünger lebendige Verbreitung zu verschaffen, ihre Vergangenheit aufzuklären, auf die Zukunft in versöhnendem Sinne zu wirken und der Reform von Erziehung und Unterricht im Sinne des großen Pädagogen die Wege zu ebnen,« will ein kleineres Unternehmen, welches im Heimatlande des Comenius, Mähren, unter dem Titel »Comenius-Studien« ins Leben gerufen wurde »in allgemeinverständlicher Weise dazu beitragen, das Andenken an Comenius und seine Werke wach zu erhalten in Allen, welche ihm vermöge ihres Berufes — als Lehrer oder Geistliche, — vermöge ihres Bekenntnisses oder ihrer Gesinnung — als evangelische Glaubensgenossen oder als Menschenfreunde überhaupt — nahe stehen, und in Allen, die ihn lieben, um seiner Abstammung willen, oder die ihn verehren, seines Weltbürgertums wegen. Das 1. Heft der »Comenius-Studien«, welche im Verlage von Fournier & Haberler in Znaim erscheinen, enthält einen Vortrag von Seminardirector A. Castens »Was muß uns veranlassen, im Jahre 1892 das Andenken des A. Comenius festlich zu begehen?« (Preis: 50 Pf.). Die weiteren Hefte werden bringen: »Leben und Schicksale des J. A. Comenius, mit mehreren Porträts und anderen Abbildungen.« Von Anton Vrbka. — »Die Erziehung des Kindes in seinen

ersten sechs Jahren nach Comenius und Pestalozzi« von Wilhelm Böttcher. — »Über: Eins ist not (Unum necessarium)«, von A. Castens. — »Comenius als Kartograph seines Vaterlandes« u. a. Die genannte Verlagsbuchhandlung kündigt auch Porträts des Comenius an: Brustbilder 47 cm breit, 62 cm hoch (3 Mk.), 24 cm breit, 31 cm hoch (75 Pf.), 32 cm breit, 45 cm hoch (50 Pf.) Ferner ein großes Tableau 110 cm breit, 80 cm hoch, in Tonfarbendruck »Comenius zehn Sittengebote«. Die Zeichnung stellt einen griechischen Tempel dar, geschmückt mit dem Porträt des Comenius, allegorischen Bildern und biographischen Daten. (Preis: 3 Mk., resp. aufgespannt 5 Mk. 20 Pf. und 6 Mk. 40 Pf.)

II.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehung- u. Schulgeschichte (A. Hofmann u. Co. in Berlin, W. 41) wurden bisher nur unter die Mitglieder der Gesellschaft verteilt. Jetzt werden sie auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht und können durch den Buchhandel allgemein bezogen werden. Philologen, Pädagogen, Historikern und Theologen, sowie allen, die sich für Kulturgeschichte interessieren, werden die »Mitteilungen« reiche Anregung und Förderung gewähren. 1. Jahrgang (3 Hefte) 6 Mark; 2. Jahrgang (4 Hefte) 8 Mark. Anmeldungen für den Verein nimmt Herr Dr. Karl Kehrbach in Berlin (Ansbacher Str. 56), der Herausgeber der »Monumente Germaniae Pädagogicae«, entgegen. (Jahresbeitrag 5 Mark.)

In der deutschen Verlags-Anstalt in Stuttgart erscheint soeben eine reich illustrierte, prachtvoll ausgestattete Ausgabe der

Kinder- und Haus-Märchen

gesammelt durch die
Brüder Grimm.

Von all unseren reichen vaterländischen Litteratur-schätzen ist keiner der sich grösserer Bekanntheit und herzlicherer Zuneigung erfreut, wie diese Märchen, die aus der Gesamt-Arbeit des deutschen Volkes hervorgegangen und auch wieder für das ganze Volk bestimmt sind, ohne Unterschied der Stellung und Lebensauffassung, der Bildung und des Alters. Mehrfach haben sich schon Künstler an der bildlichen Wiedergabe der Märchengestalten versucht, nie aber ist dies in so einheitlicher und in so künstlerischer Weise gelungen, wie durch **P. Grot Johann**, der mit schöner Begabung und gutem Können eine der poetischen Leistung sich eng anschmiegende Darstellung hier gegeben hat.

Wir können dieses Prachtwerk unseren Lesern warm empfehlen. Es wird in 20 Lieferungen à 1 Mark erscheinen. Die beiden ersten Lieferungen liegen uns vor. Wir werden später auf das Werk zurückkommen.

AUG 12 1893

Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

Der Vorstand hat beschlossen, die Generalversammlung des Vereins **Pfingsten** 1893 in **Elberfeld** abzuhalten.

Prof. Dr. Th. Vogt, Vorsitzender.

Verein der Freunde herbartischer Pädagogik in Thüringen.

Die diesjährige Hauptversammlung wird Dienstag, d. 4. April in **Erfurt** stattfinden. Näheres durch die „Mitteilungen“ des Vorstandes. **Anmeldungen** zum Verein nimmt entgegen der Vorsitzende, Prof. Dr. **Rein** in Jena, und der Schriftführer, Pfarrer **Rolle** in Graba bei Saalfeld.

Neu eingegangene Schriften.

- The Forum**: November 1892. New-York, 1892.
Educational Review. Oktober 1892. New-York, 1892.
Fricke, Wittekind, der Sachsenherzog. Bielefeld, Helmich.
Rogge, Vom Kurhut zur Kaiserkrone. 1 Bd. Hannover, Meyer.
Neumann-Strela, Deutschlands Helden im Krieg u. Frieden. Ebendasselbst.
Perthes, Die deutsch-konservative Partei u. das höh. Schulwesen. Bielefeld, Sindhoff.
Meyer, Päd. Zeit- u. Streitfragen. Gotha, Behrend.
23. 28. Heft.
23. **Dix**, Gesch. der Schulbibel.
24. **Janke**, Die Litteratur der Schulhygiene.
25. **Brinkmann**, Über Individualitätsbilder.
26. **Rissmann**, Individualismus u. Sozialismus.
27. **Rude**, Quellen im Geschichtsunterricht.
28. **Stade**, Ein neuer Lehrplan für den Zeichenunterricht.
Meinardus, Mozart, ein sittl. Vorbild etc. Bielefeld, Helmich.
Kiessling-Pfalz, Method. Handbuch f. d. ges. naturwiss. Unterricht. Kursus VI. Braunschweig, Appelhaus u. Pfeningstorff.

- Engelmann**, Leitfaden bei dem Unterricht in der Handelsgeschichte. Erlangen, Palm u. Ende.
- Kaufmann**, Die Legende vom h. ungenähten Rock etc. Berlin, H. Wolther.
- Fischer**, Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Eisenach, Wilckens.
- Pflug**, Volksschulzwang als Reform unseres höh. Schulwesens. Berlin, Apolant.
- Rheinhard**, Caesar, bellum gallicum. 7. Aufl. Stuttgart, Neff.
- Krönlein**, Vaterland. Lesebuch. Freiburg, Epstein.
- Zimmermann**, Englands öffentl. Schulen. Freiburg i/Br., Herder.
- Bauditz**, Das Kinderfest. Döbeln, C. Schmidt.
- Märkel**, Über die Einbildungskraft. Döbeln, C. Schmidt.
- Rüegg**, Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. 6. Aufl.
- Martig**, Anschauungspsychologie. 2. Aufl.
- Rüegg**, Lehrbuch der Psychologie. 4. Aufl.
- Martig**, Lehrbuch der Pädagogik. 2. Aufl.
- Müllener**, Beiträge u. Vorschläge zur Reorganisation der Lehrerbildung. Bern,
Schmid,
Francke
u. Co.
- Dörpfeld**, Evangel. Schulblatt. 1892. Gütersloh, Bertelsmann.
- Meyer**, Neue Bahnen. Gotha, Behrend.
- Östr.-ungar.** Lehr- u. Lernmittel-Magazin, Graz, Nickl.
- Hüzel**, Übungen im Kartenlesen. Leipzig, Wagner-Dabes.
- Ohlert**, Der Unterricht im Französischen. Hannover, C. Meyer.
- Pache-Waither**, Die Lehre vom Staate. Leipzig, Reinboth
- Moltke**, La guerre de 1870. III. Hannover, Meyer.
- Köhler**, Die Wiederholungswochen. Leipzig, Gröbel-Sommerlatte.
- Ziegler**, Dichter im deutschen Schulhause. Bielefeld, Helmich.
- Heinemann**, Die Organisation der Volksschulen. Gera, Hoffmann.
- Müller**, Bleskes Elementarbuch der latein. Sprache. 10. Aufl. Hannover, Meyer.
- Donadt**, Rechenbuch f. höh. Schulen. Leipzig, Reiland.
- Voigt**, Aus der Urkunde der Offenbarung. Schönebeck, Neumeister.
- Schroedels** Lehrerkalender 1893. Halle, Schroedel.
- Ricken**, Neues Elementarbuch der französ. Sprache. Berlin, Gronau.
- Nieden**, Deutsche Poetik. Strassburg, Selbstverlag.
- Kehrbach**, Monumenta Germaniae Paedagogica. XIV. Bd. Berlin, Hofmann.
- Seitz**, Deutsche Kaiserlieder. Quedlinburg, Vieweg.
- Bail**, Neuer meth. Leitfaden für den Unt. in der Zoologie. Leipzig, Reiland.
- Meurer**, Odyssea latine für Sexta. Weimar, Böhlau,
Ilias latine für Quinta. }
- Krebs**, Lehrbuch der Physik. Wiesbaden, Bergmann.
- Richter**, Neudrucke pädag. Schriften. XI. Leipzig, Richter.
- Ohlert**, Allgem. Methodik des Sprach-Unterrichts. Hannover, Meyer.
- Sprockhoff**, Die wichtigsten Feinde der verbreitetsten Kulturpflanzen. Ebendaselbst.
- Frick-Gaudig**, Aus deutschen Lesebüchern. V, 2-3. Gera, Hofmann.
- Frick**, Schultreden. Gera, Hofmann.
- Krebs**, Leitfaden der Experimental-Physik. Wiesbaden, Bergmann.
- Beeger**, Die pädagog. Bibliotheken etc. Leipzig, Zangenberg u. Himly.
- Jahn**, Erläuterungen zu Max Bruchs Lied von der Glocke. Leipzig, Reinboth.
- Gottschalg**, Der Chorgesang. Leipzig, Licht.
- Andrä**, Zur inneren Entwicklungsgesch. d. d. Lehrerbildungs-Anstalten. Kaiserslautern, Tascher.
- Buller**, Educational Review. 1892. New-York, Holt.
- University extension**. Philadelphia.
- Lange**, Die künstl. Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Bergsträsser.

Diesem Hefte liegt ein Programm der **Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit** für 1893 bei, welches wir Ihrer gefälligen Aufmerksamkeit empfehlen.

D. V.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor a. d. Universität Jena

XIV Jahrgang Drittes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. J. Honke, Über die Mitwirkung der Kirche im Preussischen Schulwesen. 2. Dr. Thrändorf, Noch einmal die Kunstcatechese.
- B Mitteilungen:** 1. A. Tsermulas, Griechische Volksschul-Lesebücher von Ch. Papamarkos u. Phil. Georgantas. 2. M. Fack, Schumann und die Geschichte der Pädagogik. 3. G. Friedrich, Herbartkränzchen in Teschen. 4. Mädchen-Gymnasium. 5. Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. 6. Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten.
- C Beurteilungen:** 1. H. Zimmermann (Fack). 2. A. Schönborn, G. Schulze, Müller. 3. A. Nebe. 4. H. Scherer (Thrändorf). 5. Fr. Krönlein (Leutz). 6. H. Meurer (Menge). 7. Dr. F. O. Pilling. 8. G. Stucki (Schleichert). 9. A. Geistbeck (Grosse).
- D Anzeigen:** 1. Rosenberger. 2. Heinrich Hansjakob.

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1893

Fortbildungskurse

an der Universität Jena

für Lehrer Deutschlands, Oesterreichs und der Schweiz.

Es wird beabsichtigt, wie in den Jahren 1889, 90, 91 und 92 an der Universität Jena vom 3. bis 17. August die folgenden zweiwöchentlichen Kurse, welche für akademisch gebildete Lehrer und Lehrer an Seminaren bemessen sind, abzuhalten:

- 1) 8—9 Uhr: **Moderne physikalische Demonstrationen (Elektrische Wellen, Gitterspectrum, Beugungstheorie des Mikroskops, absolute Härtemessung, Photometrie u. s. w.), v. Prof. Dr. Auerbach.**
- 2) 9—10 Uhr: **Ueber Bau und Leben der Pflanzen unter Vorführung von pflanzenphysiologischen Experimenten, die für den Schulunterricht wichtig sind, v. Prof. Dr. Detmer.**
- 3) täglich: **Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten (Versuche über Assimilation, Pflanzenathmung u. Turgorescheinungen, Pilzkulturen, Experimente mit dem Auxanometer sowie dem Klinostaten u. s. w.), v. Prof. Dr. Detmer.**
- 4) 10—11 Uhr: **Anleitung zu physikalischen Experimenten, v. Prof. Dr. Schäffer.**
- 5) 11—12 Uhr: **Schulhygiene, v. Hofrat Prof. Dr. Gärtner.**
- 6) 12—1 Uhr: **Grundzüge der Unterrichtslehre, v. Prof. Dr. Rein.**
- 7) täglich: **Geographische Ortsbestimmungen mit praktischen Uebungen auf der Sternwarte in noch zu vereinbarenden Stunden, v. Dr. Knopf.**
- 8) 4—5 Uhr: **Geometrische und physikalische Theorie des Mikroskops (Bilderzeugung, Bedeutung der Grundfaktoren) mit Demonstrationen, v. Dr. Straubel.**
- 9) 5—6 Uhr: **Physiologische Psychologie mit Uebungen, v. Prof. Dr. Ziehen.**
- 10) 6—7 Uhr: **Anleitung zu Untersuchungen mit Spectral- und Polarisationsapparaten, v. Dr. Gänge.**
- 11) 7—8 Uhr: **Uebungen im Glasblasen, v. Glasbläser Haak.**

Das Honorar für jeden einzelnen Kursus (10—12 Stunden) beträgt 15 Mark.

Diejenigen Herren, welche sich an den Fortbildungskursen betheiligen wollen, ersuchen wir, uns von ihrer Absicht in Kenntnis zu setzen.

Auskunft über gute und preiswürdige Wohnungen erhalten die Herren Teilnehmer am Mittwoch, den 2. August, im botanischen Institut.

Mittwoch, den 2. August, abend 8 Uhr gesellige Zusammenkunft im Weimarschen Hof.

Anmeldungen nehmen entgegen und nähere Auskunft erteilen

JENA, im Mai 1893.

Prof. Detmer und Prof. Rein.



A. Abhandlungen.

Über die Mitwirkung der Kirche im Preussischen Schulwesen.*)

Von Julius Honke in Elberfeld.

Für die theoretische Untersuchung über die Mitwirkung der Kirche im Schulwesen kann nicht die mit großen und kleinen Mängeln behaftete zeitliche Erscheinung der verschiedenen christlichen Kirchen und Gemeinschaften ausschließlich inbetracht kommen, sondern zunächst nur das wahre Wesen des Christentums, wie es in der heiligen Schrift und in den kirchlichen Bekenntnissen und Überlieferungen dargelegt ist und sich in der Geschichte ausgewirkt hat.

Wenn auch die Kirchen gar keine geschichtlichen Beziehungen zur Schule hätten, so müßten sie doch schon um der gemeinsam vertretenen Christenlehre willen einen Einfluss auf die Schulbildung der Jugend unseres Volkes erstreben. Was den innersten Kern der Kirchen ausmacht, mag die Schale auch noch so bitter sein, das ist die göttliche Führung des Menschengeschlechts, also eine Himmel und Erde umspannende Pädagogie, wie sie großartiger von keinem Philosophen erdacht werden kann.

Das Christentum beabsichtigt die Heiligung der Seele eines jeden einzelnen Menschen, um sie dem Schöpfer aller Dinge zuzuführen. Die göttliche Offenbarung ist der Menschheit zu Teil geworden, weil sie in sich selbst nicht die Kraft hat, sich zu

*) Vergl. d. Aufsatz des Verf. im XXV. Jahrbuch d. Vereins f. w. P. (Der Herausgeber.)

einem reinen und höheren als dem bloßen irdischen und natürlichen Dasein zu erheben. Gott hat seinen Sohn als den Erlöser und Heiland in die Welt geboren werden lassen. Es ist eine Thatsache von weltgeschichtlicher Bedeutung, daß seitdem die christliche Weltanschauung nicht nur eine äußere Macht geworden ist, sondern auch ein sittliches Prinzip, das alle irdischen Verhältnisse zum Besseren gestaltet, sobald es in seiner Reinheit und Schönheit das Bewußtsein der Völker erfüllt.

In stolzer Ruhe verharrt die zeitliche Erscheinung des Heilandes, jedem Stande, jedem Alter und jeder Begabung genügend, als ein unvergängliches Ideal. Dagegen müssen Künste und Wissenschaften als Schöpfungen des Menschengesistes stetig fortschreiten und können dennoch nur einem geringen Bruchteile der Menschheit ihren vollen Glanz zeigen und die größte geistige Befriedigung gewähren, weil Tausende und Abertausende in der Sorge um das tägliche Brot nicht genug Zeit und Interesse haben, sich auf diesen Gebieten empfangend und genießend, geschweige denn forschend und handelnd zu bewegen. Das Christentum aber sucht den ärmsten Tagelöhner auf, es dringt in das entlegenste Dorf ein, es verachtet nicht den Verbrecher am Kreuz, und wo es aufgenommen wird mit selbstloser, reiner Gesinnung, da erzeugt es neue Geisteskraft und ein heiligeres Leben. Immer wieder richtet es den Sinn, der so leicht am Boden haften bleibt und in der Not verzagt, hinauf zu Gott, von dem allein uns Hülfe kommt.

Es giebt keine Religion, keine Philosophie und keine Staatswissenschaft, die in gleicher Weise die Würde des einzelnen Menschen betont und es ausspricht, daß die Heiligung der Seele zu erlangen unseres irdischen Lebens Zweck und Ziel ist, keine, die endlich einen tröstlicheren und dem vernünftigen Denken gemäßerem Ausblick in die Ewigkeit bietet. Hingegen wenn nicht das Christentum wäre, was ist natürlicher, als daß die Schwachen von den Starken unterdrückt werden, daß Macht vor Recht ergeht, was überall der Fall ist, wo man es nicht kennt oder verachtet. Nicht das Christentum hat die Not der Zeit heraufbeschworen; daß es in den Herzen so vieler Reichen und Mächtigen verblasst ist, dadurch ist die Not gekommen.

Die christliche Religion ist durch die Jahrhunderte mit der Geschichte unseres Volkes verflochten und hat unsere und unserer Väter und Vorfahren gesamte Lebensanschauung bestimmt. Zwar unter dem unmittelbaren Eindruck gewaltiger Zeitereignisse hat sich der Geist des Volkes zeitweilig verirrt; doch ist es ihm noch immer gelungen, und die logischen Konsequenzen falscher Geistesrichtungen haben dazu beigetragen, den rechten Weg wiederzufinden. Auch heute geht ein leises Ahnen durch die deutsche Welt, daß sie sich in ihrer Entwicklung auf falscher und ab-

schüssiger Bahn befindet. Es ist zwar in unserem Zeitalter versucht worden, die bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse des Vaterlandes ohne Anerkennung des christlichen Geistes nur nach Nützlichkeitsrücksichten neu zu gestalten; aber man hat auch erkennen müssen, daß das Christentum noch in Millionen Herzen lebt und eine Macht bildet, mit der sich keine andere geistige Macht nur entfernt vergleichen läßt, viel weniger eine physische Gewalt. Wer mit sittlichem Bewußtsein die Erfahrungen prüft, die uns die deutsche Geschichte an die Hand giebt, der wird unserer Behauptung zustimmen, daß sich in Deutschland auf keinem Gebiet eine lebensvolle Organisation zur sittlichen und volkswirtschaftlichen Hebung der Nation schaffen läßt, wenn man dabei den Geist des Christentums als nicht vorhanden betrachtet. Der christliche Geist soll vielmehr alle Lebensverhältnisse des Volkes durchdringen und versittlichen, nicht nur das bürgerliche Familien-, Arbeits- und Verkehrsleben, sondern auch das höhere soziale und politische Leben, ja dieses ganz besonders, weil so viel davon abhängig ist.

Wenn solchermaßen das Christentum eine Pädagogik im großen Stil genannt werden darf, dann gebührt dieses Prädikat auch den Kirchen als den Gemeinschaften derer, die sich zu irgend einer Form der christlichen Religion bekennen. Zwar könnte jemand das leugnen wollen, weil Protestanten und Katholiken sich gegenseitig oft genug ihren christlichen Charakter bestritten haben. Wir meinen jedoch, man müsse die Kirchen nach ihren wirklichen Grundsätzen und nach ihren edelsten Erscheinungen beurteilen. Vertritt die eine Kirche das Recht der Persönlichkeit, das freie Forschen in der Schrift und die eigene Glaubensüberzeugung, so betont die andere ihren Zusammenhang mit der altchristlichen Vergangenheit, die pädagogische Bedeutung der kirchlichen Autorität für die vielen unselbständigen Glieder in der Gemeinschaft und den Charakter der einigen, ungeteilten, die Welt umfassenden Christenheit. In solcher Betrachtung erscheint dann die Reformation, die, vom nationalen Standpunkt besehen, die Kraft unseres Volkes sehr geschwächt und die Grundidee des alten Kaisertums völlig vernichtet hat, wohl als eine sittliche Notwendigkeit und als ein Durchgangspunkt zu einer tiefern Auffassung und edleren Form des Christentums; und das deutsche Volk als ein reich begabtes und begnadetes Volk, weil es gewürdigt worden ist, solche fruchtbaren Gegensätze in seinem Schoße zu entwickeln. Darum halten wir das protestantische und katholische Prinzip für gleich heilig und ehrwürdig und bekennen mit dem dritten Artikel des christlichen Glaubens, daß die freie Wiedervereinigung der christlichen Kirchen eine neue weltgeschichtliche Aufgabe der Zukunft ist, womit das Zeitalter der Reformation abschließen muß. Wie man die Natur nicht anders als durch Gehorsam besiegt, so kann man auch im Menschenleben so tiefe

und scharfe Gegensätze, als welche katholisches und protestantisches Wesen heute noch dem unbefangenen Beobachter erscheinen, nur dadurch versöhnen und zu einem erträglichen Verhältnisse gestalten, daß man sie ertorscht und ihre Eigentümlichkeiten berücksichtigt. Freilich wäre auf keinen Erfolg zu rechnen, wenn Katholisch und Protestantisch logische Gegensätze wären wie gut und böse. Wo anders könnte die Lösung dieser praktischen, aus dem Leben hervorgegangenen Gegensätze eher möglich sein als auf deutschem Boden?

Hiermit haben wir den Standpunkt gekennzeichnet, von wo aus die fernere Untersuchung geführt werden soll. —

Die Geschichte der deutschen Kulturentwicklung berichtet, daß die ersten Sendboten des Christentums, sobald sie sich beständige Niederlassungen gegründet hatten, unsern Vorfahren nicht nur einen neuen Glauben brachten, sondern auch sofort anfangen, die heranwachsende Jugend in Zucht und Lehre zu nehmen. Dasselbe geschieht ja auch heute auf den christlichen Missionsstationen in der Heidenwelt. In den Klöstern verehren wir also die ersten Pflegestätten der Künste und Wissenschaften, der landwirtschaftlichen und gewerblichen Kultur in Deutschland. Der Einfluß des Christentums gestaltete die Verhältnisse der abendländischen Völker völlig um, weil das Bestreben dahin ging, alle Einrichtungen des Volkslebens mit christlichen Anschauungen in Übereinstimmung zu bringen. Im Gegensatze zur griechischen und römischen Bildung entstand auf germanischem Boden eine Weltanschauung, deren Reinheit und Erhabenheit mit der trüberen oder geläuterteren Auffassung des Christentums gleichen Schritt hielt. Allerdings hat sich seit der Zeit der französischen Revolution bei uns die Theorie vom Rechtsstaate eingebürgert, die von Religion und Christentum wie von der Geschichte abstrahiert. Wir meinen aber trotzdem, daß die Grundsätze des Christentums maßgebend sein müssen für alle menschlichen Einrichtungen und Verhältnisse. Das bedeutet also weit mehr als eine gesetzlich geordnete Einwirkung der Kirche auf das Schulwesen.

Ganz bedeutend griff auch die Reformation in das gesamte bürgerliche und politische Leben unseres Volkes ein. Es steht ja fest, daß der Protestantismus, so berechtigt er auch war, doch nur mit Hilfe der Reichsfürsten zu seiner Entwicklung gelangte. Das hatte die Folge, daß sich in den protestantischen Ländern eine andere, dem aufgeklärten Absolutismus zugeneigte Auffassung des Staates bildete. Der Umfang und die Behandlung der staatlichen Angelegenheiten wurde eine sehr verschiedene, je nach dem Bekenntnis der Staatsregierung und der Bevölkerung. Ob die katholische oder protestantische Regierungsweise die vorzüglichere gewesen sei, das ist so leicht nicht zu entscheiden; hier genügt die Erkenntnis der Thatsache, daß z. B. im Herzogtum Westfalen

die Denkungsart und Handlungsweise des Volkes und der Behörden durchaus auf katholischen Anschauungen und Lebensgewohnheiten beruhen, hingegen in der Grafschaft Mark alle Dinge vom lutherischen Standpunkt beurteilt und behandelt wurden, wie in der Grafschaft Moers vom reformierten. Man mag die Religionsunterschiede bedauern, aber gegebene Verhältnisse werden dadurch nicht beseitigt, daß man sie beklagt oder übersieht. Es ist eine Eigentümlichkeit geistiger Kräfte, daß sie infolge gewalthätiger Bedrückung erstarken. Weil nun die Religionsgemeinschaften auf ihre Schulen so großen Wert legen, so bleibt nichts anders übrig, als das Schulwesen unter der Oberhoheit des Staates hier nach katholischen und dort nach protestantischen Grundsätzen zu behandeln. Das heischen wir ganz besonders vom Standpunkte der bürgerlichen Freiheit. Das ist wieder weit mehr als eine gesetzliche Bestätigung der Konfessionsschule.

Vor und nach der Reformation betrachtete man die Schule als ein wesentliches Förderungsmittel kirchlicher Gesinnung und Bildung. Diese Auffassung herrschte nicht nur bei den Geistlichen und Fürsten beider Konfessionen, sondern auch im Volke. Es galt als eine sehr wichtige Aufgabe aller Wissenschaften, zur Unterstützung und Verherrlichung der Kirche beizutragen. Die Schulen waren die allerwichtigsten Einrichtungen der Kirche. Alles, was die Schulen betraf, wurde innerhalb der kirchlichen Angelegenheiten erledigt, wie wir denn noch heute kein selbständiges Ministerium für den Unterricht haben und an den Universitäten auch noch keinen Lehrstuhl für Pädagogik. Hätten die Kirchen ihre Verpflichtung, für die allgemeine Bildung des Volkes zu sorgen, auch späterhin noch in dem Maße erkannt und ausgeübt, wie die ersten Verkündiger des Evangeliums in Deutschland thaten und wie es auf Veranlassung der Reformation geschah, so hätten ihnen die Schulen gewiß nicht vom Staate entrissen werden können. Doch das ist nicht zu bestreiten, die von der Kirche gegründeten Schulen gehörten eben der Kirche und keinem andern. Sollten aber neue Rechtsverhältnisse geschaffen werden, so konnte das nur mit beiderseitiger Übereinstimmung geschehen. Die Geschichte weiß nichts von einer solchen Verständigung zwischen Staat und Kirche bezüglich des Volksschulwesens. Die Besitznahme allein begründet aber noch kein Recht, um so weniger, wenn die Benachteiligten ihre Rechtsansprüche nicht aufgeben haben. Gar viele setzen sich leichten Herzens darüber weg, indem sie sagen oder denken: Die Kirchen haben ihren Kulturberuf erfüllt; sie sind nicht mehr fähig, den heutigen Anforderungen zu genügen; darum ist es zweckmäßig, daß der Staat an ihre Stelle getreten ist! Wenn das auch wirklich richtig wäre, wenn im Laufe der Zeit die Kirchen beschränkt, die Staaten aber einsichtsvoll geworden wären, — obwohl die europäische Weltlage eher das

Gegenteil vermuten läßt! — so klagt doch die Stimme des verletzten Rechts und will nicht zur Ruhe kommen. Wohl stand die Idee der Kirche in Preußen einst so tief, dafs die kirchlichen Bedürfnisse unter Friedrich II. eine zeitlang vom Kriegsministerium aus geregelt werden konnten. Aber es tritt vor uns hin das Christentum in dem vollen Glanze und der hohen Würde seiner weltpädagogischen Bedeutung. Diesem Ideale schlagen auch die Herzen entgegen, die sich von der Staatskirche und ihrem »Christentum« stolz abwenden. Wenn dereinst im Volke das christliche Bewußtsein erwacht, wird man dann der Kirche auch noch ihr Anrecht auf Mitwirkung im Schulwesen streitig machen wollen? Wer möchte dazu raten, denn — sagte 1872 der Kultusminister Falk — der Erdball erzittert unter der Wucht ausbrechender religiöser Bewegungen!

Einer unserer begabtesten und kenntnisreichsten politischen Schriftsteller, Konstantin Frantz, nennt die Religion den Konzentrationspunkt alles geistigen Lebens. In die Sprache der Pädagogik übersetzt, heifst das, die Religion ist Kern und Stern alles Unterrichts, ein Ausdruck, der sich in vielen pädagogischen Lehrbüchern findet. Die Herbartische Pädagogik erklärt den sittlich-religiösen Unterricht für das Zentrum aller Unterrichtsfächer. Dieselbe Anschauung findet sich noch in vielen Familien und manchmal noch in ganzen Gegenden. Der Lehrer hat dort in der Bevölkerung ein hohes Ansehen, weil er Religionsunterricht erteilt, und weil man ihn als im Dienste der Kirche stehend betrachtet. Von wem wird denn nun der Inhalt des Religionsunterrichtes bestimmt? Wer besitzt dazu das Recht und die Fähigkeit? Zunächst doch nur die Kirche; als Berater tritt dann die Pädagogik hinzu. Was zeigt uns aber die Wirklichkeit? Der Staat ist zwar ausgesprochenermassen religionslos und konfessionslos, sieht theoretisch wenigstens von der Religion vollständig ab, und dennoch erläßt er über den Religionsunterricht die einschneidendsten Bestimmungen in sachlicher und methodischer Beziehung. Hier helfen keine Wenn und Aber, das ist ein unhaltbares Verhältnis, das nur so lange besteht, so lange das christliche und kirchliche Bewußtsein getrübt ist. Eine Kirche, die ihren Wert und ihre Macht fühlt, läßt sich einen solchen unlogischen Zustand gewifs nicht gefallen. Wie geringfügig mufs es ihr dann erscheinen, wenn manche Lehrer und Pfarrer bei der Betrachtung der kirchlichen Lage von weiter nichts zu reden wissen als von einer gesetzlichen Mitwirkung der Kirche im Schulwesen. —

Thatsächlich hat die Kirche ihre Ansprüche hierauf nie aufgegeben, und sie sind ihr auch vom Staate nie mit voller Entschiedenheit bestritten worden. Sie darf sich dabei ja nicht nur auf ihre Bedeutung, auf ihre Geschichte und auf die herkömmliche

Überlieferung berufen, sondern auch auf die Paragraphen der Verfassung, die ihr eine solche Beteiligung zusichern.

Im »Allgemeinen Landrecht für die Preussischen Staaten« heißt es »von den niederen und höheren Schulen« also:

§ 1. Schulen und Universitäten*) sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.

§ 9. Alle öffentlichen Schul- und Erziehungs-Anstalten stehen unter der Aufsicht des Staates und müssen sich den Prüfungen und Visitationen desselben zu allen Zeiten unterwerfen.

§ 10. Niemanden soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentlichen Schulen versagt werden.

§ 12. Von gemeinen Schulen. Aufsicht und Direktion derselben: Gemeine Schulen, die dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet sind, stehen unter der Direktion der Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes, welche dabei die Geistlichkeit der Gemeinde, zu welcher die Schule gehört, zuziehen muß.

§ 13. Die Kirchenvorsteher einer jeden Gemeinde auf dem Lande und in kleinen Städten, sowie in Ermangelung derselben Schulzen und Gerichte, ingleichen die Polizeimagistrate, sind schuldig, unter Direktion der Obrigkeit und der Geistlichen, die Aufsicht über die äußere Verfassung der Schul-Anstalt und über die Autrechterhaltung der dabei eingeführten Ordnung zu übernehmen.

§ 14. Alle dabei bemerkten Mängel, Versäumnisse und Anordnungen müssen sie der Obrigkeit und dem Geistlichen zur näheren Untersuchung und Abstellung anzeigen.

§ 15. Die Obrigkeit und der Geistliche müssen sich nach den vom Staat erteilten oder genehmigten Schulordnungen achten und nichts, was denselben zuwider ist, eigenmächtig vornehmen und einführen.

§ 16. Finden sich bei der Anwendung der ergangenen allgemeinen Vorschriften auf die ihrer Aufsicht anvertraute Schule Zweifel oder Bedenklichkeiten, so muß der geistliche Vorsteher der dem Schulwesen in der Provinz vorgesetzten Behörde davon Anzeige machen.

§ 17. Eben dieser Behörde gebührt die Entscheidung, wenn die Obrigkeit sich mit dem geistlichen Schulvorsteher über die eine oder die andere bei der Schule zu treffende Einrichtung oder Anstalt nicht vereinigen kann. —

Die Redaktoren des Allgemeinen Landrechts erklärten zwar zunächst den Staat als den alleinigen Herrn und Inhaber aller öffentlichen Schulen, aber doch nur der theoretischen Systematerei

*) Auch diejenigen, die der Staat nicht gegründet hatte?

ihrer Zeit zu Liebe. Es lag ihnen durchaus fern, aus dem ersten Paragraphen die sich leicht ergebenden Folgerungen zu ziehen, denn nichts ist einfacher als der Schlufs: Gehören die Schulen dem Staate, so mufs er sie auch unterhalten, für Lehrer sorgen, und durch seine Beamten das Schulwesen verwalten. Ein staatliches Schulwesen einzurichten, lag dem Landrechte fern. Vor wie nach mufsten die Gemeinden selber für die Schullasten aufkommen; der Staat gewährte nur Unterstützungen, wenn die Gemeinde bedürftig war. Ferner wurde sehr unterschieden zwischen der bürgerlichen Obrigkeit und den geistlichen Behörden; die Staatsregierung beanspruchte nur die Oberaufsicht. Trotzdem wurde durch das allgemeine Landrecht der Keim gelegt zu einem unklaren und unwahren Verhältnis zwischen den verschiedenen Schulbehörden, weil die Kirche nicht als eine freie Gemeinschaft mit eigenem Rechte dastand, sondern dem Staate und der Regierung auch in rein kirchlichen Dingen untergeordnet war. Die Geistlichen übten zwar ihre Schulaufsichtsrechte in großer persönlicher Freiheit aus, aber sie betrachteten sich auch thatsächlich als Staatsbeamte ganz besonderer Art und wurden als solche behandelt. Es ist dies eine Folge des beklagenswerten Umstandes, dafs bei der Reformation die protestantischen Gemeinschaften sich ohne Vorbehalt dem Schutze der staatlichen und fürstlichen Machthaber anvertrauten und ihnen wichtige kirchliche Rechte preisgaben, dafs nicht mit aller Schärfe ausgesprochen wurde: eine christliche Glaubensgemeinschaft besteht aus eigenem Rechte und ist in religiösen Dingen von der staatlichen Gewalt völlig unabhängig.

So lange die Staatsgewalt das Christentum anerkannte und sich von christlichen Grundsätzen leiten liefs, traten die in dem landrechtlich festgestellten Verhältnis zwischen Staat und Kirche verborgenen Streitpunkte nicht hervor. Nach Erlafs des Landrechtes herrschte auf dem Schulgebiete ein sehr langer Friede; nach den Freiheitskriegen fing das preussische Schulwesen an, unter staatlicher Fürsorge sich mehr und mehr zu entwickeln.

Die Revolution von 1848 veranlafste die »Verfassungsurkunde für den Preussischen Staat«, in der das Recht der kirchlichen Mitwirkung im Schulwesen nochmals anerkannt wurde. Der darüber handelnde Artikel 24 dieser Urkunde lautet:

»Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen.

Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religions-Gesellschaften.

Die Leitung der äufseren Angelegenheiten der Volksschule steht der Gemeinde zu.

Der Staat stellt, unter gesetzlich geordneter Beteiligung der

Gemeinden, aus der Zahl der Befähigten die Lehrer der öffentlichen Volksschulen an.«

Wir bemerken, wenn wir die Bestimmungen des Landrechtes mit diesem Artikel der Verfassungsurkunde vergleichen, daß das Recht der kirchlichen Mitwirkung im Schulwesen ganz erheblich geschmälert ist, abgesehen davon, daß es nur einseitig festgesetzt wurde. Es bezieht sich nur noch auf die Volksschulen. Die höheren Schulen waren allmählich aus der Sehweite des kirchlichen oder besser des geistlichen Blickes entrückt worden. Dafür herrschte in der Staatsschulpraxis und in der Volksanschauung, um nicht von geringen Veränderungen zu reden, noch immer die alte Gewohnheit, daß die Geistlichkeit in den unteren Staffeln der Schulverwaltung und in der Lehrerbildung die Hauptrolle spielte. Es war aus verschiedenen Gründen nötig, hierin eine Veränderung eintreten zu lassen; aus kirchlichen Gründen, denn unter Friedrich Wilhelm IV. war das religiöse Bewußtsein der christlichen Gemeinschaften erstarkt, die Pfarrer mußten also in würdigerer Weise an der Schulerziehung beteiligt, von der Kirche, nicht vom Staate damit beauftragt werden; aus politischen Gründen, denn die Theoretiker und Praktiker des konstitutionellen Staatswesens waren den christlichen Glaubensbekenntnissen nicht so freundlich gesinnt wie die des früheren Staatswesens, um so nötiger waren klare Rechtsbestimmungen; aus pädagogischen Gründen, weil mit der Zeit ein fachmännisch gebildeter Lehrerstand geschaffen worden war, der die Unterordnung unter die Geistlichen als Vorgesetzten als einen schweren Druck empfinden mußte. Eine solche Veränderung durfte aber nicht einseitig von Regierung und Landtag, sondern mit Beratung und Zustimmung der kirchlichen Behörden geschehen. Unter diesen Voraussetzungen ist aber das Gesetz vom 11. März 1872 »über die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens« nicht entstanden. Es lautet:

§ 1. Unter Aufhebung aller in einzelnen Landesteilen entgegenstehenden Bestimmungen steht die Aufsicht über alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten dem Staate zu.

Demgemäß handeln alle mit dieser Aufsicht betrauten Behörden und Beamten im Auftrage des Staates.

§ 2. Die Ernennung der Lokal- und Kreis-Schul-Inspektoren und die Abgrenzung ihrer Aufsichtsbezirke gebührt dem Staate allein.

Der vom Staate den Inspektoren der Volksschule erteilte Auftrag ist, sofern sie dies Amt als Neben- oder Ehrenamt verwalteten, jederzeit widerruflich.

Alle entgegenstehenden Bestimmungen sind aufgehoben.

§ 3. Unberührt durch dieses Gesetz bleibt die den Ge-

meinden und deren Organen zustehende Teilnahme an der Schulaufsicht, sowie der Artikel 24 der Verfassungs-Urkunde vom 31. Januar 1850.

Die Verhandlungen, aus denen das Schulaufsichtsgesetz hervorging, sind für den Pädagogen so lehrreich, daß sie schon längst eine besondere Würdigung verdient hätten. Hier wollen wir aber nur einige merkwürdigere Äußerungen daraus hervorheben.

In der Begründung der Regierungsvorlage heißt es u. a.:

»Der Staat muß, um seine Aufgabe an der Schule lösen zu können, nicht bloß auf der Stufe der Kreisschulinspektion, sondern auch schon auf der Stufe der Lokalschulinspektion mit Organen seiner eigenen freien Wahl eintreten können, ohne an die Wahl kirchlicher Oberen gebunden zu sein; und er muß in den Besitz dieser Machtmittel ohne Verzug und unabhängig davon, welches der Ausgang der Beratungen über das allgemeine Unterrichtsgesetz sein werde, gesetzt werden.

Hat hiermit der Staat die erforderliche unbedingte Freiheit in der Wahl der Lokal- und Kreisschulinspektoren, so folgt daraus doch nicht, daß er sich überall und grundsätzlich der Organe entäußern solle, welche ihm nach den bestehenden Einrichtungen in der Person der Pfargeistlichen, Superintendenden und Dekane gegeben sind. Vielmehr wird er sich derselben auch ferner zu bedienen das Recht und die Veranlassung in dem Maße haben, als solches in jedem einzelnen Falle als dem Gedeihen der Schule und dem Interesse des Staates förderlich anzuerkennen sein wird.

In der Debatte über den Gesetz-Entwurf sagte der Abgeordnete Virchow, daß »dem Minister hier eine Gewalt eingeräumt wird, welche weit über das hinausgeht, was in einem regelmäßig konstituierten Staate sich gebührt; daß es »für eine gewisse Zeit in der That eine ministerielle Diktatur schafft« und durch ein allgemeines Unterrichtsgesetz baldigt beseitigt werden müsse.

Dazu bemerkte der Abgeordnete Windthorst: »Dann tröstet Herr Virchow sich und seine Freunde damit, dieses Gesetz sei nur ein provisorisches Gesetz, man werde sehr bald weiter gehen, man werde sehr bald das Unterrichtsgesetz im ganzen machen müssen. M. H., welche Täuschung! Geben Sie der Regierung dieses Gesetz, so seien Sie versichert, daß sie auch nicht das allermindeste Interesse daran hat, ein vollständiges Unterrichtsgesetz vorzulegen (oho! links), wollen Sie das Unterrichtsgesetz für immer begraben, so nehmen Sie dieses Stück davon weg, Sie werden dann das Übrige nicht erlangen. (Ruf: Die Kreisordnung bringt ja die Sache schon mit sich!) Die Kreisordnung marschirt auch ohne das Schulgesetz ganz vortrefflich!« —

Die Verfassungsurkunde geht darauf hinaus, daß zwischen

Staat, Kirche und Gemeinde eine klare und gerechte Auseinandersetzung über die Verwaltung des Schulwesens geschaffen werden soll. Noch im Jahre 1863 stellte die Unterrichts-Kommission des preussischen Abgeordnetenhauses den Grundsatz auf: »Die Schulaufsicht und die Verwaltung des Schulwesens ist auf allen Stufen so zu organisieren, daß die Interessen und die Rechte der Gemeinde und des Staates sowie der betreffenden Religions-Gesellschaften gewahrt werden«. Wie weit hat sich aber das neue Schulaufsichtsgesetz von diesem vernünftigen Gedanken entfernt. Es hat einen gleichförmigen Zustand geschaffen, in dem der Staat allein Rechte hat. Der Staat bemächtigte sich damit der Schule als einer Waffe gegen die Kirche, insbesondere gegen die katholische Kirche. Nämlich die durch die großen Kriege herbeigeführte Verschiebung und schärfere Zusammenfassung der deutschen Machtverhältnisse hatte auch eine Verschiebung des Gleichgewichts der Konfessionen zu Gunsten des Protestantismus bewirkt. Die Folge davon war, daß auch im Bereiche der katholischen Kirche eine straffere Zusammenfassung aller Kräfte stattfand, was im Dogma von der Unfehlbarkeit des Papstes aller Welt kund gethan wurde. So bedurfte es nur des Funkens, um einen Streit zwischen Staat und Katholizismus zu erzeugen, der das Familien- und Schulleben am unheilvollsten berühren mußte und auch auf den Protestantismus nicht ohne ungünstigen Einfluß bleiben konnte. Es war höchst unpolitisch, sich mit der älteren, geistigeren und offenkundig schlauerer Macht der päpstlichen Kurie in einen Streit einzulassen, in welchem der nur mit physischen Mitteln kämpfende Staat nicht auf dem sicheren Boden des gegebenen Rechtes fußte.

Das Schulaufsichtsgesetz war eins von jenen Gesetzen, die das Zeichen gaben zu einem großartigen Kampfe um grundlegende Prinzipien. Es handelte sich doch im tiefsten Grunde um die Frage: Ist die Kirche als eine von Christo gestiftete freie Gemeinschaft zur Vorbereitung für das Jenseits vom Staate abhängig oder nicht? Die Mehrheit des preussischen Landtages war der Ansicht, daß die Kirche einfach anzunehmen habe, was der Staat oder genauer die parlamentarische Mehrheit auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts anordne. Wir bezweifeln nicht, daß von beiden Seiten ehrenhafte Männer in den Kampf eintraten, daß auch wahrer, sittlicher Ernst und nicht blinde Leidenschaft allein sich gegen die kirchlichen Ansprüche entschied. Auch ist nicht zu bestreiten, daß manche Sätze des Syllabus wirklich staatsfeindlich sind; aber gegen ungerechte Ansprüche muß man sich wehren, ohne selber ungerecht zu werden. Wollen wir heute, nachdem die Heftigkeit des Kampfes sich gelegt hat, aus der Geschichte jener Zeit eine Lehre ziehen für unser Denken und Handeln, so kann es nur diese sein: Staat und Kirche, und ebenso Familie und Gemeinde, sind Lebensformen der mensch-

lichen Gesellschaft, von welchen jede aus eigenem Rechte ihr Dasein hat; sie müssen deshalb in ihren eigensten Angelegenheiten von einander unabhängig sein; aber sie haben gemeinschaftliche Interessen bezüglich des privaten und öffentlichen Lebens ihrer Glieder, und in solchen gemeinsamen Dingen darf nicht eine Autorität allein entscheiden, sondern alle müssen sich über die zu ergeifenden Maßregeln verständigen. Diese Geneigtheit zur friedlichen Beratung und Vergleichung ist immer der erste und schwerste Schritt. Ist der gethan, so wird die zweckmäßige und rechtmäßige Behandlung der schwebenden Fragen freilich noch das größte Nachdenken erfordern. Und selbst dann noch ist es möglich, daß bei aller Mühe kein praktisches Resultat zu stande kommt, daß eine lästige Sache noch weiterhin getragen werden muß. Das alles ist aber harmlos im Verleiche zu den Übeln und Gefahren, die ausbrechen, wenn die beiden höchsten Autoritäten sich bekämpfen, wenn in ethischen Fragen die reine Willkür entscheidet.

Die Betrachtung des historischen Verhältnisses zwischen Kirche und Schulwesen zeigt klar und deutlich, daß die Kirchengemeinschaften nicht nur schon wegen ihrer pädagogischen Bedeutung einen großen Einfluß auf die Schule haben müssen, sondern daß sie auch wohlverworbene gesetzliche Ansprüche auf Mitwirkung im Schulwesen haben. Solche Rechte können durch eine kirchenfeindliche Mehrheit im Landtage wohl thatsächlich aufser Wirkung gesetzt, aber nicht vernichtet werden. Mag eine Parlamentsmehrheit beschließen, was sie will; so bleiben doch die Kirchen, was sie sind, nämlich die festesten Grundlagen unserer Gesittung, die hervorragendsten Veranstaltungen zur sittlichreligiösen Erziehung des gesamten Volkes. Was die Seele dem Leibe ist, das ist das Christentum der ganzen Menschheit; was die sittlichen Grundsätze für das geistige Leben bedeuten, das sind die Kirchen dem Staate.

Unsere Überlegungen sind davon ausgegangen, daß das Christentum durch unmittelbare Einwirkung Gottes entstanden ist. Daraus folgt, daß die Christenheit von einem anderen Geiste geleitet und von andern Kräften zusammengehalten wird als der Staat, der rein irdischen Ursprunges ist und keine über diese Erde hinausliegenden Ziele verfolgt. Es scheint uns deshalb ganz selbstverständlich, daß die christliche Glaubensgemeinschaft aus eigenem Rechte lebt, in der Entscheidung religiöser Fragen durchaus selbständig sein muß und sich nur in der Regelung ihrer äußeren Ordnungen mit den übrigen freien Lebensgemeinschaften zu verständigen, aber keiner einzigen bedingungslos zu gehorchen hat. Ein Blick auf die kirchlichen Verhältnisse lehrt uns jedoch, daß der Gegenwart eine solche nach den Grundsätzen des Glaubens, des Rechts und der Freiheit bethätigte Ordnung durchaus unbekannt ist. Es hat sich in unserm Vaterlande in den Gemüthern

ein Gegensatz zwischen Staat und Kirche herausgebildet, der zwar nicht mit so groben Mitteln zum Austrag gebracht wird wie der mittelalterliche Kampf zwischen Kaiser und Papst, der aber die Herzen vergiftet und alle sittlichen Begriffe und Grundsätze erschütterte. Unser Volkstum ist nicht mehr gesund, weil es sich in hochpolitischen und kleinbürgerlichen Dingen vielfach gestaltet hat nach der Moral, nach der Macht vor Recht ergeht und der Zweck die Mittel heiligt. —

Woher rührt es aber nun, daß das Christentum so wenig gilt? daß man die Mitwirkung der Kirche auf sozialem und pädagogischem Gebiete verschmäht? Wir wollen auf diese Frage antworten, — so gut es heute möglich ist.

Zunächst scheint es uns, als herrsche besonders unter den Vornehmen, Gebildeten und Mächtigen kein Sinn mehr und kein Verständnis für den Geist der deutschen Geschichte. In der Bewunderung der Erfolge des berühmten Staatsmannes unserer Zeit, dessen Periode man mehr schätzt als kennt und vom sittlichen Standpunkte beurteilt, hat man wohl ganz vergessen, daß es in unserer nationalen Vergangenheit Ereignisse und Thatsachen giebt, die von der größten Bedeutung für unsere geschichtliche Entwicklung sind: die geistige Veranlagung des deutschen Volkes und die Einwirkung des Christentums auf den Volkscharakter.

Was für den einzelnen Menschen die Jugendzeit bedeutet, das bedeuten die ersten Perioden unserer Geschichte für das ganze Volk. Gewisse Vorstellungsreihen, von den Vätern ererbt, haben sich fortlaufend festgesetzt in der Volksseele; bestimmte Arten der Association und Apperception brechen schließlicly immer wieder hervor, mag auch die Fülle des Neuen zunächst den früheren Inhalt des Bewußtseins verdunkeln. Ohne psychologische Vertiefung, ohne wahrhaft sittliche Maximen und Ideale die deutsche Geschichte der Gegenwart und Vergangenheit zu schreiben, zu betrachten und zu lehren, macht geistlos, unfruchtbar und blind für die Zukunft. Ganz besonders muß deshalb in der Erziehungsschule im religiösen und geschichtlichen Unterrichte die gleiche Moral herrschen; man kann nicht ohne Schaden für die Gesinnungsbildung hier loben, was man dort tadelt. Allerdings, das ist alte, an der Heerstrafe zu findende Weisheit; aber auch alten Wahrheiten geschieht es, verleugnet zu werden mit Worten und durch die That.

Es heißt doch gegen die Lehren der Geschichte taub sein, wenn man den gewaltigen Einfluß verkennt, den das Christentum in seiner Verbindung mit dem deutschen Volkstum auf die europäische Staatenbildung und auf das innere Leben der Staaten ausgeübt hat. Das alte Deutschland wollte nie ein Staat sein, wie das Staatswesen der heidnischen Griechen und Römer, wo die Staatsgewalt auch das religiöse Leben bestimmte, und wo der Um-

fang des Staates sich mit der Nationalität deckte. Der Staat ist ein römisches Produkt; das ursprüngliche Gemeinwesen deutscher Völker hingegen das Reich, was schon seiner Etymologie nach ganz andere Vorstellungen erweckt, nämlich das Zusammenfassen einer gegebenen Fülle. So auch in Himmereich und Reich Gottes. Aber vor einem Himmelsstaat — bewahre uns der Himmel. Das Reich war auch nicht das altrömische Imperium, dessen Name nur auf militärische Herrschaft deutet. Sondern die alten deutschen Kaiser hatten als den vornehmsten Teil ihres Reichsamtens die Schutzvogtei über die Kirche, die als unabhängige Lebensmacht frei neben dem Reiche stand, die von dem Reiche freiwillig in Schutz genommen und hochgeehrt wurde. Denn das kirchliche Bewußtsein hielt die Völker zusammen und umspannte alles geistige Leben. Darum war das ehemalige Reich in der Anschauung der ganzen gebildeten Welt auch das heilige Reich; es war nicht eine Staatsbildung, aber die vornehmste Stammes- und Völkerverbindung, die es je gegeben hat. Es gab im Reiche überhaupt keine Staaten, sondern nur freie Stämme und Städte, Stände, Obrigkeiten und Ämter. Herzöge und Erzbischöfe, Kaiser und Päpste wurden abgesetzt, wenn sie ihre Ämter nicht ordentlich verwalteten. Wo das möglich war, da mußte doch im ganzen Volke im allgemeinen ein starkes Bewußtsein herrschen über Sittlichkeit, Recht und Freiheit. Nun ist zwar das christliche Leben der Völker und der Kirche zu Zeiten sehr verweltlicht gewesen. Unwissenheit und Aberglaube, Heuchelei und Fanatismus, Habsucht und Herrschsucht sind auch in den vergangenen Zeiten starke Triebfedern des menschlichen Handelns gewesen. Im heiligen römischen Reiche deutscher Nation herrschte darum nicht die Kirchhofsruhe, die die Regierungszeit der mächtigsten Cäsaren genügend charakterisiert, und die sich heute der behagliche Spiessbürger wünscht. Vielmehr gab es aller Orten reichlich Arbeit, die Unbotmäßigen zum Gehorsam zurück zu führen, die Bosheit und Ungerechtigkeit zu bestrafen, Rechtsstreitigkeiten zu schlichten und den Fortschritt zu pflegen. Trotz aller Schwächen und Mängel erwachsen im vielgestaltigen Reichskörper wegen seines Reichtums an eigenlebigen Bildungen immer wieder die Kräfte, die sich von der Hierarchie und der Weltlichkeit nicht verknecchten ließen, sondern frank und frei das Panier des christlichen Glaubens entfalteten und ihren Heldenmut oft genug mit dem Märtyrertode besiegelten. Es entstanden der deutschen und europäischen Menschheit immer wieder edle Männer, die sich bemühten, die Grundlagen des christlichen und nationalen Lebens in voller Klarheit und Wahrheit zu erkennen, und die versuchten, ihrer Erkenntnis einen volksmäßigen Ausdruck zu geben. Die deutschen Geistesheroen haben nicht immer für Kaiser und Reich, für Papst und Kirche gekämpft, sondern oft genug dagegen, gegen eine falsche, unsittliche Geistesrichtung, aber immer für Religion und

Freiheit, für Wohlfahrt und Gesittung, für das Recht. Darum hat sich das Volk immer wieder besonnen auf die ihm in der christlichen Religion gegebenen ewigen Grundlagen alles sittlichen, sozialen und politischen Lebens. Wenn nun auch gegenwärtig im Vaterlande alles im Flusse und in der Umbildung begriffen und fast keine Autorität mehr vorhanden ist, die nicht wankend geworden, wenn dem Volksbewusstsein die einfachsten politischen Grundsätze zu entschwinden drohen, nämlich das nur Gerechtigkeit ein Volk erhöht und erhält, das Staat und Kirche, Gemeinde und Familie selbständige Bildungen sind, die einander nicht aufsaugen dürfen, so vertrauen wir doch auf die gesunde Natur des Volkes, das sie die kräftigen Irrtümer der Zeit überwinden werde. An die sittliche Bestimmung seiner Nation zu glauben, ist eine heilige Pflicht.

Vor allen deutschen Staaten aber sollte der preussische Staat es nicht vergessen, wie sehr sein Volksleben nach Ursprung und Geschichte mit religiösen Bewegungen verflochten ist, von den Zeiten des heiligen Adalbert von Prag an bis zur Zeit des Kulturkampfes. Das Ordensland verdankt seine Entstehung einer tiefgehenden religiösen Begeisterung, die die Kreuzzüge hervorrief. Als die durch ihre Gewaltthaten zu Herren des Landes gewordenen Ordensritter sich einem sittenlosen und lasterhaften Leben hingaben, entstanden Parteiungen und Bürgerkriege; die deutsche Kultur verfiel und das Land wurde eine Beute der Polen. Zur Zeit der Reformation hat wieder das Ordensland vor allen andern deutschen Ländern die merkwürdigste Veränderung erfahren; seine kirchliche, nur auf Zeit gewählte Obrigkeit erklärte sich für eine weltliche und erbliche, was sehr einfach lautet, aber doch ein Umstand von großer Bedeutung ist; die Rechte der Stände, die freiheitlichen Formen der Regierung und Verwaltung, die Bildung und Wohlhabenheit in den Städten und auf dem Lande, endlich der Charakter der Bevölkerung, das alles wurde durch die That des Hochmeisters ungünstig beeinflusst. Es hiefse die Psychologie leugnen, wenn man nicht zugestehen wollte, das die Geschehnisse der Vergangenheit auch noch in der Gegenwart fortwirken. Darum soll ein Volk seine Geschichte lernen, um seinen Charakter zu erkennen und um sich bessern zu können. Am meisten springt heute noch in die Augen, das der preussische Staat zuerst der lutherischen Konfession zugethan war, das infolge politischer Wirren am Rhein das Herrscherhaus zur reformierten Kirche sich bekannte, und das dann später in diesem Staate die Union als eine neue Form religiöser Gemeinschaft zur Vereinigung der Lutheraner und Reformierten gestiftet wurde. Es war das aber, was wohl zu beachten ist, keine freiwillige Vereinigung der getrennten Kirchen. Der alte Dr. Martin Luther wäre damit gewiss nicht einverstanden gewesen. Diese Thaten zeigen, das der preussische Staat in ganz besonderer Weise für religiöse Ideen interessiert

ist. Damit aber vergleiche man die Thatsache, daß derselbe Staat seit der Einführung der konstitutionellen Verfassung seiner Idee nach zur christlichen Religion nur in einem staatsrechtlichen Verhältnis stehen soll, denn nach der Verfassung könnten wir auch Heiden, Juden, Azteken oder sonst was sein, die den christlichen »Religions-Gesellschaften« gewisse Rechte gewähren. Wer wundert sich noch, wenn es nach den Worten des Dichters geht:

»Leicht bei einander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.«?

Das Verhältnis zwischen Staat und Kirche ist aber ein viel innigeres, denn wir sind Preußen, wir selbst sind die Religions-Gesellschaften. Es ist nicht preussische Art, sich Klötze an die Beine zu binden in der Meinung, so liefse sich trefflich marschieren. Wir wollen nicht, daß der Staat die Kirche, oder daß die Kirche den Staat schlägt, denn in jedem Falle sind wir selbst die, die die Schläge empfinden. In der Wirklichkeit hat auch der preussische Staat jetzt vielmehr mit der Kirche zu thun als je vorher, aber nicht wie früher, als sie beiderseits durch ihre Organe Konkordate abgeschlossen. Auf beiden Seiten herrscht ein böses Mißtrauen; das alles edlere Empfinden erstickt. Für die Politiker des Rechtsstaates müßte es doch auffällig sein, daß zwar christliche und nichtchristliche Volksvertreter, keineswegs aber Abgeordnete der Kirchen die kirchliche Gesetzgebung beraten und mit darüber entscheiden. Natürlich, daß vielen Politikern der noch vorhandene christliche Geist sehr hinderlich ist. Am liebsten möchten einige zur Staatseinheit noch die Religionseinheit hinzufügen, andere möchten lieber die Religion durch eine Staatsphilosophie ersetzen, dann wäre mit einem Schlage eine Unzahl von Schwierigkeiten für die Gesetzgebung beseitigt, wir hätten einen Staat, wie ihn alle Heiden haben, und die Staatsallmacht wäre fix und fertig. Aber dann wäre ja aus dem preussischen Staate etwas geworden, das mit seiner ganzen Vergangenheit im Widerspruch stände. Das ist nicht möglich, wie aus der Eiche keine Buche werden kann. Oder es wäre der Anfang vom Ende, denn ein Staat besteht nur so lange, so lange er dem Prinzipie getreu bleibt, das ihn geschaffen. Wie hart im Raume sich die Sachen stoßen, wie wenig die wirklichen Menschen nach der Theorie vom konstitutionellen Rechtsstaate denken, das zeigt sich insbesondere jedesmal, wenn die Frage erörtert wird, welcher Geist in den Schulen herrschen soll. Soll das Gesetz christliche Schulen als Norm hinstellen oder soll es religionslose Schulen erzwingen? Hier treffen die schärfsten Gegensätze aufeinander; aber die meisten Gegner des Christentums wollen die Frage nicht entscheiden nach den Grundsätzen des Rechts und der Freiheit, sondern sie als reine Zweckmäßigskeitsfrage behandeln, was die parlamentarische Mehrheit will, soll gelten.

Wer die Schule hat, so glaubt man, der habe die Zukunft. Wir wissen aber, daß die Zukunft dem Christentum verheißt ist als einer welterlösenden Religion; und einstweilen hat der Kenner der Geschichte noch keine Ursache, an der Erfüllung dieser Verheißung zu zweifeln. »Man meistert nicht ungestraft die Werke der Geschichte.« (Treitschke.)

Als eine zweite Ursache der herrschenden Feindschaft und Gleichgiltigkeit gegen die christliche Religion betrachten wir die großen Veränderungen, die namentlich auf dem Gebiete der protestantischen Kirchen vor sich gegangen sind.

Die Kirchen waren früher im Bewußtsein der Menschen eine reale Lebensmacht und konnten sich der staatlichen Eingriffe in ihre Angelegenheiten erwehren. Auf das Leben der protestantischen Kirche in Preußen hatte die Staatsgewalt aber immer einen sehr großen, wenn nicht den größten Einfluß. Mehr als in andern Ländern betrachtet sich der evangelische Geistliche in Preußen als dem Staate amtlich verpflichtet. Ja, ein zur preussischen evangelischen Geistlichkeit in Beziehung stehender — und im lieben Schwabenlande wohnender — Schriftsteller schreibt geradezu in seinen Erörterungen über Kirchliche Fragen der Gegenwart, das kirchliche Amt wäre zugleich ein staatliches, wovon freilich die heilige Schrift nichts weis. Zugleich leistet er sich den echten Schwabenstreich, von einem protestantischen Kaisertum deutscher Nation zu reden, was zugleich eine Unkenntnis der Reichsverfassung und eine Verkennung der Idee des alten Kaisertums verrät. Das nebenbei. Früher besorgte der Geistliche im alten Preußen neben seinem kirchlichen Amte noch solche Funktionen, für die jetzt vom Staate besondere Behörden eingerichtet sind. Was er an kirchlicher Freiheit einbüßte, das ersetzte ihm in seinem Ansehen doppelt und dreifach die staatliche Unterstützung. Aus der Geschichte her ist also das Verhältnis des Geistlichen zum Staate wohl begreiflich. So lange sich der Staat zum Christentum bekennt, was beim alten Preußen entschieden der Fall war, sehen wir darin nichts Verhängliches; aber nach der Sanktionierung der Verfassungsurkunde mußte die Stellung des Geistlichen und die ganze Organisation der Landeskirche eine freie und würdige werden, was auch der König Friedrich Wilhelm IV. ganz richtig erkannte und bezeugte, leider aber nicht durchzuführen vermochte. Wenn trotzdem die Haltung der Geistlichen dieselbe geblieben ist, als sei nichts geschehen, was sie irritieren könne, so mag dafür der Gedanke bestimmend sein, nicht durch offenen Widerspruch gegen Grundsätze und Maßnahmen der jeweiligen Staatsregierung, sofern sie kirchliche Interessen verletzen, den Gemeindegliedern ein gefährliches Beispiel zu geben oder in den Verdacht einer unpatriotischen Gesinnung zu kommen. Aber die Ver-

quickung des geistlichen Standes mit der sogenannten konservativen Partei verführt den einzelnen Geistlichen zu einer historischen und politischen Auffassung der deutschen Dinge im Staate und im Reiche, die weder der Wahrheit, noch dem Ernste des Christentums entspricht. So erleben wir es denn auch, daß sich unsere Geistlichkeit leider in politischen und religiösen Kämpfen zu Zwecken nutzbar machen läßt, durch die das christliche Leben nicht gefördert wird. Für die Diener am Worte Gottes geziemt sich nicht, was sich die Volks- und Festredner in Stadt und Land gestatten.

Wir haben zur Zeit des Kulturkampfes den preussischen Staat und die katholische Kirche als zwei mächtige Gegner sich messen sehen. Beide faßten einander scharf ins Auge, beobachteten das gegenseitige Verhalten und trafen darnach ihre Maßregeln zum Angriff oder zur Verteidigung. Hierbei spielte jedoch die protestantische Glaubensgemeinschaft im allgemeinen keine beneidenswerte Rolle; ihre Stellung war nicht korrekt und trug dazu bei, den kirchenpolitischen Streit recht zu verbittern. Wie es in solchen Fällen immer geht, so geht es auch heute: die Kämpfer sind streitmüde und verträglich geworden; aber der zweifelhafte Zuschauer, der sich manchen Stofs geduldig gefallen liefs, hat des keinen Gewinn. Für ihn geht die Not erst an.

Wir ersehen das u. a. auch aus den Ausführungen des konservativen »Reichsboten«, des sogenannten Pastorenblattes, über die Unterredung des deutschen Kaisers mit dem Oberhaupte der katholischen Kirche. Für die evangelische Kirche, deren Standpunkt der »Reichsbote« zu vertreten meint, ist es allerdings keine Empfehlung, wenn der Papst in Rom um Rat angegangen wird in Fragen der inneren deutschen Politik. Es ist das eben nichts weiter als die offene Anerkennung des Umstandes, daß die evangelische Kirche in ihrer derzeitigen Form als Staatskirche schon längst aufgehört hat, einen nennenswerten Einfluß auf die ihr eingegliederten Volksmassen auszuüben. In Preußen trägt nicht die Kirche den Staat, sondern umgekehrt, der Staat hält die Kirche, ein sehr betrübendes Verhältnis. Unter diesen Umständen kann es natürlich nicht Wunder nehmen, wenn die weltliche Macht da Unterstützung sucht, wo noch von wirklicher Kraft und mächtigem Einfluß geredet werden kann. Die evangelische Kirche, voran ihre Oberen, aber sollte, statt wie der »Reichsbote« zu klagen und zu jammern, ebenso wie die katholische Kirche im starken Kampfe ihr Recht und ihr Leben erweisen. Nur dann wird sie in der Folgezeit wieder die Beachtung verdienen, die ihr ehedem von den Fürsten und Völkern geschenkt wurde. Aber statt dessen überbieten sich die einzelnen Landeskirchen geradezu in dem Bestreben, den Beweis für ihre innere Haltlosigkeit zu erbringen.

Der Katholizismus steht dagegen viel freier da und behauptet wenigstens noch das Prinzip, daß die christliche Gemeinschaft von der staatlichen und nationalen durchaus unabhängig sein muß. Die katholische Kirche, obschon sie an schweren Gebrechen leidet,*) — eins der schwersten ist wohl die neuerdings bekannt gewordene opportunistische Gesinnung des Papstes, sein Pakt mit der französischen Revolution, — hat wegen ihrer Festigkeit eine größere Macht über ihre Bekenner, nicht aber, wie oft geglaubt wird, weil die Katholiken so viel dümmer und bornierter wären als die Protestanten. Eine solche Kirchengemeinschaft kann sich präsentieren, und hat man sie vor Jahren vielfach geschmäht, so muß man heute desto mehr mit ihr rechnen und zumeist auch sich nach ihr richten. Überhaupt hat sich die katholische Kirche nie solche Eingriffe in ihr Gebiet gefallen lassen wie die evangelische Kirche, die leider viel mehr der Staatsomnipotenz und der Staatsraison huldigt.

Dieses Verhalten der Evangelischen liegt aber nicht im Wesen des Evangeliums begründet, denn das hat seine Märtyrer; auch ist es keine notwendige Eigenschaft des Protestantismus, denn der protestiert ja gegen jede Bedrückung des religiösen Geistes. Das geschieht auch heute noch in der Kirche der Augsburgerischen Konfession. Nein, der Stand der protestantischen Bekenntnisse ist in Preußen nicht mehr derselbe geblieben. Unter Friedrich Wilhelm III. wurden die Bestrebungen lebhafter als je betrieben, die beiden Bekenntnisse zu verschmelzen. Zwar hatte sich in früheren Jahrhunderten dasselbe Streben gezeigt, aber es war von kirchlichen Personen ausgegangen, und man dachte dabei nicht an Gewaltmittel. Jetzt dagegen gingen die Versuche unmittelbar vom Staate aus, und es wurde, um nur einigermaßen einen Erfolg zu erreichen, nicht immer das Recht und die Gewissensfreiheit geachtet. So schreibt z. B. ein berühmter Kirchenhistoriker darüber, »Recht war's nicht,« aber hinterher freut er sich doch, daß das Unrecht gelungen sei. Wir danken für die christliche Tiefe, die sich in solcher Auffassung bekundet, und

*) Daß in der katholischen Kirche auch nicht alles Gold ist, was glänzt, beweist der kürzlich erfolgte Austritt des Grafen Paul von Hoensbroech (spr: oe = u!) aus dem Jesuitenorden. Wir kennen diesen Herrn aus seinen Schriften als einen begeisterten Verfechter der »Gesellschaft Jesu«, die wohl die edelste Frucht am Baume des Katholizismus genannt wird. Wer von den in den »Stimmen von Maria Laach« — einer nur von Jesuiten bediente Monatsschrift — veröffentlichten Abhandlungen einige gelesen hat, der kann nicht umhin, der wissenschaftlichen Thätigkeit des Ordens große Anerkennung zu zollen. Seine unmittelbar auf das praktische Leben gerichtete Wirksamkeit ist uns allerdings höchst unsympathisch; jedoch erscheint sie uns nicht als seelenverderblich und staatsgefährlich, wie die unbewiesene Behauptung der Jesuitenvertreiber lautet.

wir sind überzeugt, der alte Luther hätte sich auch dafür bedankt. So giebt es denn nun wohl eine große unierte Kirchengemeinschaft, schlechtweg evangelische Landeskirche genannt; aber daneben bestehen noch lutherische und reformierte Gemeinden, die an den Bekenntnisschriften festhalten. Die Union aber hat keine Bekenntnisschrift, auf die ihre Diener verpflichtet werden; darum herrscht in ihr ein zerfahrenes, unsicheres Wesen, negative und positive Größen in verschiedener Potenz streiten um die Herrschaft, und selbst in ihrer Mitte wachsen die Helden, die mit dem Scheine der Gelehrsamkeit die allerheiligsten Artikel des christlichen Glaubens zu vernichten gedenken, — als ob mein Glaube von dem gelehrten Geschwätz eines Theologen abhinge! Wo das Salz dumpf wird, womit soll man salzen? Das sind die Ursachen, politische Ereignisse anderer Art wirkten kräftig mit, woraus die große Entfremdung und Gleichgiltigkeit gegen Christentum und Kirche hervorgegangen ist, die sich in breiten Volksschichten findet, besonders unter den Gebildeten. Und nirgends ist diese Abneigung größer als im Gebiete der Union und in ihrem Ausgangspunkte und Hauptsitze, in Berlin.

Die tiefer liegende Ursache, aus der im Anfange dieses Jahrhunderts das Projekt der kirchlichen Union hervorging, war nicht wie vordem der Glaube, »an eine heilige, katholische, apostolische Kirche, die Gemeinschaft aller Gläubigen,« sondern die Idee des Staates. Man unterschätzte, was sich doch im Kampfe gegen Napoleon so trefflich bewährt hatte, die

Liebe des Vaterland's,
Liebe des freien Mann's —,

und wäunte, es würde zur Festigkeit des Staates sehr beitragen, wenn alle seine Bewohner oder doch die Mehrzahl derselben einen und denselben Glauben hätten. Wie klein ist doch der Gedanke, Politiker, die immer ein gefährliches Handwerk treiben, würden durch ihre Mittel fertig bringen, was seit der Reformation von den edelsten Gliedern beider Kirchen als ein nach langer Zeit erst zu erreichendes Ziel hingestellt worden war. Man verkannte also vollständig, daß die Aufgabe des Christentums weit über die Aufgaben aller rein menschlichen Gemeinschaften, auch der des Staates, hinausgeht, und daß die Christenlehre nicht eine Staatsreligion ist wie das antike Heidentum. Wie aber der Staat von der bestehenden Religion abstrahiert, so schiebt die Union die Bekenntnisschriften beiseite, und die daraus entsprungenen Zustände des Volkslebens wären schon viel früher schier haltlos geworden, wenn nicht des Volkes Hang am alten Glauben und seine glückliche Unwissenheit und naturwüchsige Geradheit gegen jene verkehrten Mafnahmen ein starkes Gegengewicht gewesen wären. Zur Entschuldigung der schwächlichen Haltung der Geistlichkeit und

der Bevölkerung, abgesehen von einigen rühmlichen Ausnahmen, können wir hinweisen auf die Abspannung aller Kräfte, die sich naturnotwendig nach den furchtbaren Anstrengungen der Freiheitskriege einstellen mußte. Zugleich wurde das Volk durch den Mammon der Redensarten bethört, um ein Wort des Fürsten Bismarck zu gebrauchen. So erklärt es sich auch, daß der Union von vornherein der ideale Schwung fehlte, der die Reformation beseelte. Entstand aus der Reformation das Forschen in der Schrift, aus der Union nur erklärlich ist die nicht geringe Unwissenheit in allen religiösen und kirchlichen Fragen, woran die Zeit krankt, die Gesinnung vieler Christen, sich behaglich zu fühlen in dem unsicheren Schwanken zwischen Bejahung und Verneinung der Hauptartikel der Christenlehre, es aber nur beileibe nicht zu einer klaren und entschiedenen Haltung kommen zu lassen. Und als sich die evangelische Union zu schwach zeigte, in der hohen Politik die christliche Moral zur Geltung zu bringen, wovon Stahl und Hengstenberg so viel gesprochen hatten, als von den führenden Geistern dieselben Prinzipien verleugnet wurden, die mit gesalbten Worten durch Jahrzehnte hindurch als heilig und unantastbar hingestellt worden waren, da ist sie denn nun zur Strafe auch zu schwach geworden, gegen die in den Massen aufgewühlten Leidenschaften einen starken Damm zu bilden. Nichts wird von der Sozialdemokratie mit mehr Verachtung behandelt als die evangelische Kirche. Soweit geht jedoch die Verblendung, daß wir die Schuld nicht bei uns selber suchen, sondern sie den Juden aufbürden. Es hat aber ein jedes Volk die Juden, die es verdient.

Ein Hauptmittel zur allgemeinen Durchführung der Unionsbestrebungen war natürlich die Volksschule und die religiöse Bildung der Volksschullehrer. Beides hat denn auch der Staat in seinem Sinne trefflich gebraucht, und die evangelische Geistlichkeit hat dazu mitgeholfen. Heute wundern sich die Geistlichen nicht so sehr darüber, daß bei ihnen selbst der Unglaube bergehoch liegt, sondern über den irreligiösen Geist, der in der Lehrerschaft sein Wesen treibt, aber nicht mehr und nicht minder als in den andern Ständen auch, und sie eifern um die Erhaltung des kirchlichen Einflusses auf die Volksschule, d. h. wie sie diesen Einfluß verstehen. Die Ankläger beachten wohl zu wenig, daß vornehmlich die Volksschule der Erisapfel in den politischen Kämpfen ist. Jede Verschiebung der Parteien im Abgeordnetenhaus, jede Änderung der Ansichten im Kultusministerium schlägt ihre Wellen bis zur fernsten Dorfschule. Nun bedenke man, daß die Lehrer doch auch Menschen sind, die von dem Gewoge der Leidenschaften und Tagesmeinungen berührt werden. Präsentieren sich ihnen die christlich sein wollenden Parteien, so bemerkt jeder, der sie prüft, ihre Halbheit, Kraftlosigkeit und innere Auflösung; wie urteilt erst der, der auch ihre Geschichte kennt, ihren Abfall

von den Grundsätzen, die früher in Preußen wirklich als konservativ und christlich gegolten haben. Wohin sollen nun die Lehrer sich wenden? Solche Zustände sind geeignet, den christlichen Geist in der Lehrerschaft, im Volke überhaupt, zu verwirren. Aber nur schwache Naturen können zu der Meinung gelangen, daß im nationalen und politischen Leben die allgemeinen Sittengesetze — verächtlich wohl »hausbackene Moral« genannt — keine unbedingte Geltung zu beanspruchen haben.

Als einen Versuch, auch die katholische Kirche in den Bereich der Staatsgewalt zu ziehen, betrachten wir die eine Zeitlang erstrebte Simultanisierung der Volksschulen. Wie kurzfristig, einer diplomatisch so geschulten Kirche gegenüber, die in Deutschland auf die Stimme des Bischofs von Ketteler lauschte, dessen Namen ein die Wahrheit und Freiheit liebender Protestant auch nur mit Hochachtung nennen kann, wenn er die Schriften dieses ausgezeichneten Kirchenfürsten gelesen. Nun hat aber die katholische Kirche tapfer Stand gehalten, was einen Sieg der Geistesfreiheit bedeutet, dessen sich auch die Protestanten erfreuen werden, wenn ihre Zeit gekommen ist und sie sich wieder auf die Grundprinzipien des christlichen Glaubens und der kirchlichen Bekenntnisse besinnen lernen.

Sollte nicht auch in dem theologischen Studium eine zwar geringfügigere, aber doch mitwirkende Ursache enthalten sein, daß es mit der evangelischen Sache so schlecht steht?

Bedürfen die Lehrer für die zweckmäßige Unterweisung des jungen Volkes der pädagogischen und methodischen Schulung, so doch im selbigen Maße die Geistlichen, die zu allem Volke reden und in ihrem Kreise noch mannigfaltigere Verhältnisse zu berücksichtigen haben, wenn ihre Lehren, Vermahnungen und Trostworte als fruchtbringende Samenkörner wirken sollen. Einem Lehrer stehen eine Menge von Ordnungsmaßregeln zu Gebote, durch deren sichere und gerechte Handhabung allein er schonmäßige Erfolge erzielen kann. Solche Befugnisse besitzt der Geistliche nicht; auch kennt man ja weit und breit keine Kirchenzucht mehr; deshalb bedarf der Diener der Kirche der größeren psychologischen Einsicht und des anhaltenden pädagogischen Studiums, um die Geistesfrische zu behalten und das Taktgefühl zu gewinnen, die seiner Persönlichkeit und seiner Amtstätigkeit eine bleibende Wirkung sichern. Wenn Christus sagt: Lehret alle Völker! so meint er ganz selbstverständlich, daß dieses Lehren auch in der bestmöglichen Weise geschehen solle. Das ist doch gewiß nicht zu bezweifeln.

Nun betrifft das geistliche Studium, wie es heute geregelt ist, gewiß gute und notwendige Sachen. Aber mit der Erziehungswissenschaft und dem, was dazu gehört, beschäftigt sich der angehende Theologe nicht um seines Amtes willen, sondern höchstens

nebenbei aus eigenem Interesse. Der Kursus im Lehrerseminar, der sechs Wochen dauert, befähigt aber wohl nicht einmal dazu, später als Lokal- oder Kreisschulinspektor die Schularbeit der Lehrer sachgemäß beaufsichtigen zu können. So entsteht also ein unwahres und unfreies Verhältnis zwischen Geistlichkeit und Lehrerschaft, das schon viel böses Blut erzeugt hat. Dadurch ist zwischen beiden Ständen eine persönliche Gereiztheit und ein gegenseitiges Mißtrauen entstanden, die beide so leicht nicht zu beseitigen sind. Wo aber das Verhältnis der Über- und Unterordnung aufgehoben ist, da, haben wir bemerkt, gehen beide Stände mit höflich-kalter Gleichgiltigkeit aneinander vorbei.

Wir beklagen das sehr. Ohne Mithilfe der Geistlichkeit ist es unmöglich, eine volkstümliche Organisation der Schuleinrichtung und Schulverwaltung herbeizuführen, denn kein Mensch sonst ist so imstande, das Volk für die Geltendmachung seiner Rechte an der Schule zu erwärmen; kein anderer hat einen Ort, wo er so ungeschminkt aus seinem Gewissen heraus vor allem Volke die Wahrheit bekennen darf. Das wußten sogar schon die heidnischen Römer, darum kämpften sie *pro aris et focis*. Heute hat man aber, wie es scheint, im deutschen Volke kein Gefühl mehr für die Heiligkeit des Herdes und des Altars, denn sonst würde die Achtung vor diesen höchsten und ehrwürdigsten aller menschlichen Einrichtungen bei der Gesetzgebung wohl zum Ausdruck gebracht werden.

Sind diese Ausführungen richtig, dann ergibt sich daraus die These: Die Regelung der kirchlichen Rechte am Schul- und Erziehungswesen bewirkt nur dann eine nachhaltige Förderung des christlichen Lebens, wenn die Kirchen, gegründet im Worte Gottes, volle Freiheit haben, unbeeinflusst von staatlichen Gewalten und Ideen, selber sich eine Verfassung und Verwaltung zu geben, wie es ihrer Würde und Aufgabe entspricht.

Was ist aber auf pädagogischem Gebiete für die Kirche zu erstreben?

Wir dürfen bei unsern Erwägungen nicht übersehen, daß in den thatsächlich gegebenen Verhältnissen zwischen Staat und Kirche Differenzen obwalten, die noch nicht zum Austrag gekommen sind, obwohl sie sich immerfort in störender Weise geltend machen. Bezüglich der katholischen Kirche ist das unbestritten. Hinsichtlich der evangelischen Kirchen und Gemeinschaften ist das geschichtlich gewordene, nicht erst neuerdings geschaffene Verhältnis noch schädlicher und unhaltbarer. Es tritt nur öffentlich nicht so hervor, teils weil es vielen Evangelischen als die rechte Ordnung erscheint und nach ihrer Meinung die Kirche vielleicht noch etwas mehr vom Staate beherrscht werden muß, teils weil es mit allen Mitteln verhüllt wird und leider der Mehrheit

der sich ihrer höheren Bildung rühmenden Protestanten auch verhüllt werden kann, wie hätte sonst die vor einigen Jahren von einem Führer der »konservativen« Partei hervorgerufene Bewegung so jämmerlich im Sande verlaufen können? Freilich waren es nicht die rechten Männer, die auf den Schauplatz traten. »Eine Partei, deren Mitglieder stets davor zittern müssen, verabschiedet, geächtet oder sonstwie zerschmettert zu werden, hat für eine selbständige Aktion nicht die Kraft.« Dieses Urteil des Fürsten Bismarck halten wir für richtig.

Nun ist aber der Fall möglich und sogar sehr wahrscheinlich, daß eine sich wieder erhebende und befreiende Kirche im Bewußtsein ihrer großartigen Aufgabe darauf besteht, eigene Kirchenschulen zu gründen, worin aller Unterricht nach den Bestimmungen eines freien Kirchenwesens unter Berücksichtigung billiger Anforderungen des Staates erteilt wird. Nicht nur der kirchlichen Gesamtheit, sondern auch jedem einzelnen Kirchspiel müssen wir die Freiheit zuerkennen, in der Weise handeln zu dürfen. Freilich könnte jemand meinen, die Ausführung solcher Pläne würde schon an den Kosten scheitern. Aber wer weiß? Wenn wirklich religiöses Interesse im Volke wieder erwacht, dann ist die kirchliche Gemeinschaft zu denselben Opfern bereit, die jetzt den bürgerlichen Gemeinden auferlegt sind. Und an Freiwilligen fehlt es dann auch nicht, was ein Blick auf die katholische Kirche und auf Nordamerika lehrt. Die Entwicklung der christlichen Kirche zeigt uns, daß das religiöse Interesse, einmal vorhanden, alle andern Interessen an Stärke übertrifft. Wenn aber der Staat beharrlich der Kirche die ihr gebührende Freiheit und Unabhängigkeit verweigert, dann entsteht dadurch ein Kampf, dessen Folgen gar nicht zu übersehen sind. Wir sind darum mit vielen Männern, die die gegenwärtige Lage der Kirche als eine unwürdige betrachten, der Meinung, daß es die höchste Zeit ist, diesem Zustande ein Ende zu machen. Es ist noch möglich, die schwebenden Fragen friedlich und erfolgreich für das kirchliche und staatliche Leben zu lösen, wenn man allerseits das Recht und die Freiheit des Bürgers im Rahmen der Staatsverfassung und die Anknüpfung an überlieferte Gewohnheiten und Verhältnisse als norm- und formgebende Prinzipien für die Ordnung der gesellschaftlichen Angelegenheiten anerkennt.

Es kann auf dem gegenwärtigen kirchlichen Standpunkte auch erörtert werden, ob es nicht für das kirchliche Interesse förderlicher sei, auf jegliche Verbindung mit der vom Staate allein geleiteten Schule zu verzichten und entschieden auf Beseitigung des staatlichen Religionsunterrichtes zu dringen. Durch eigene Beauftragte könnte die Kirche in besonderen Schulen der Jugend die erforderliche religiöse Belehrung erteilen lassen. Kirchliches Bewußtsein würde dadurch unzweifelhaft geweckt werden. Es ist

gar so unmöglich nicht, daß sich späterhin das Sonntagsschulwesen dahin gestaltet.

Aber mag nun das erste oder das zweite geschehen, eine befriedigende Lösung der Schwierigkeiten, die eine richtige Organisation des Schulwesens bereitet, ist es nicht.

Wer die Kämpfe des bürgerlichen und politischen Lebens nicht noch durch Hineintragung religiöser Gegensätze verschärfen will, der muß wünschen, daß den christlichen Kirchen eine gerechte Stellung zur Schule gegeben werde. Der wird auch mit uns den Grundsatz Dörpfelds vertreten, daß die Schulen für allgemeine Bildung nicht hauptsächlich Anstalten für staatliche oder kirchliche Zwecke, sondern in erster Linie Hilfsanstalten der Familien-erziehung sein müssen. Der Schulbezirk muß deshalb zu einer beseelten Gesellschaft werden, beseelt durch das Interesse an der Schule, zu einem Verbande von Hausvätern, zu einer rechtlich freien Körperschaft, die bestimmte Rechte und Pflichten an ihrer Schule hat. Aber auch als ein Mittel des Ausgleichs zwischen Staat und Kirche empfiehlt sich die Einrichtung freier, sich selbst verwaltender Schulgemeinden. Sie sind gleichsam neutrale Gebiete, auf denen jene beiden gewaltigen Lebensmächte in friedlicher Vereinigung an der Erziehungsarbeit mitwirken. Nur so scheint es uns möglich, die Rechte der Familie, der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde und des Staates angemessen zu vereinigen, wie denn auch die Pädagogik dabei zu dem ihr gebührenden Ansehen kommen kann. Ebenso bietet diese Form der Schulorganisation die Gewähr dafür, daß die Interessen der gewerblichen Arbeit, der Vereine für Volksbildung und Volkswohlfahrt und zur Hebung des Volksgeschmacks nicht außer Acht gelassen werden, daß vielmehr diese Formen der bürgerlichen Vereinigung einen rechtlich geordneter Einfluß auf das innere Leben der Schulen erlangen können.

Die Regelung des kirchlichen Anrechts an der Schule wird auch sehr gehindert durch die Folgen der Civilstandsgesetzgebung. Es leben im preussischen Staate heute schon viele Ungetaufte deutscher Abkunft; ihre Zahl wird jährlich größer. Es ist klar, daß die Kirche diese Leute nicht herzlos ihrem Schicksal überlassen darf; aber sie schlägt sich doch selber Wunden, wenn sie solche außerhalb ihrer Gemeinschaft aufgewachsenen Personen kurzweg als ihr zugehörig betrachtet. Was zur Beseitigung dieses Notstandes geschehen könne, das ist sehr schwer zu sagen. Außer diesen Ungetauften giebt es aber auch viele Getaufte, die der Kirche und dem Christentum überhaupt den Rücken wenden und ihre Kinder nicht in eine christliche Schule schicken oder wenigstens nicht am Religionsunterrichte teilnehmen lassen wollen. Vielleicht ist die Zahl dieser Abtrünnigen und Abgeneigten größer, als man gewöhnlich annimmt. Daß ist gewiß jedem kirchlich ge-

sinnenden Christen sehr schmerzlich; aber dieser Zustand ist nun einmal vorhanden und vorläufig nicht zu ändern. Schon die Klugheit gebietet, mit der also gegebenen Sachlage zu rechnen. Noch mehr aber ist vom Standpunkte der Moral und der Freiheit zu erklären, daß diesen Leuten das Recht zustehen muß, auf dem Boden der allgemeinen Sittenlehre ihren Kindern einen solchen Unterricht geben zu lassen, wie er ihrem Wunsch und Willen entspricht. So wenig die Kirchlichen und Gläubigen vergewaltigt sein wollen, ebenso wenig soll man die Andersdenkenden vergewaltigen.

Wir dürfen aber annehmen, daß die Masse des Volkes, die große Mehrheit, obwohl von unchristlichen Einflüssen sehr durchsetzt, im allgemeinen noch am Christentum in der Form einer protestantischen oder der katholischen Kirche festhält, und zwar sowohl in Folge der langen Gewohnheit, als auch aus wirklichem Herzensbedürfnis. Es ist also wohl möglich, die Bekenner der christlichen Religion nach konfessionellen Schulgemeinden auf kommunaler Grundlage zu gliedern. Zwar würden sich dann auch sicherlich simultane Schulgemeinden bilden, aber gewiß nur sporadisch. Daneben aber muß Freiheit sein für solche, die außerhalb der christlichen Gemeinde leben und sterben wollen. Sie können sich ihre Schulen einrichten, wie sie wollen, nur daß sie den staatsgesetzlichen Anforderungen zu genügen haben. Auch wo solche Leute nur vereinzelt leben, möge man ihre Kinder nicht zum Religionsunterrichte zwingen, denn das macht die Eltern nur verstockter und halsstarrer. Diese rechtliche und freiheitliche Ordnung muß dann auch bei der Aufbringung der Kosten für die Unterhaltung der Schulen berücksichtigt werden. Es darf niemand zu doppelten Lasten verpflichtet werden, worüber sich die unterdrückten deutschen Schulen in Österreich oder die christlichen Privatschulen in Holland so sehr beklagt haben.

Heißt das aber nicht den Unglauben schützen und stärken? Nein, sondern auch ihm sein Recht gewähren! Doch ängstlichen Gemütern zum Troste sei es gesagt: zwar nicht diese platten, gelehrten und gescheiterten Christen ohne Grundsätze, ohne Mark und Kraft, und ohne Rückgrat nach unten und oben, aber wohl eine freie in Gottes Wort, den Bekenntnissen und Überlieferungen der Kirchengeschichte fest gegründete und strenge Glaubensgemeinschaft, die allein wird die Außenstehenden anziehen und in den Gleichgiltigen neues Leben wecken. Stellt nur erst das Licht des Christentums wieder auf den Leuchter, dann soll es schon in den Herzen und Köpfen wieder helle werden. Daß aber ein Mensch durch freie Wahl zur Tugend gelange, frommt der Welt mehr, denn daß zehn durch Zwang dazu getrieben werden. In der Kirche Christi ist Raum für Gelehrte und Ungelehrte, für die Tugendhelden und auch für arme Sünder; hier sind sie als

Menschen alle gleich, denn sie ermangeln alle des Ruhms, den sie vor Gott haben sollen. Aber es ist eine freie Sache und kein Knechtsdienst, ob man Christ sein will oder nicht. Wir verachten auch die nicht, die nicht mit uns denselben Glauben haben; die offenen, ehrlichen Feinde hat die Kirche nicht zu fürchten, aber wohl die Totengräber in ihrer eigenen Mitte, denn die verwirren die Gewissen.

Wir verwerfen das bürokratische Schulwesen in jeder Form, ganz gleich, ob der Staat oder ob die Kirche darin den Haupteinfluß ausübt. Darum erstreben wir ein volkstümliches Schulwesen auf der Grundlage des Familienrechts. Eine bessere Lösung der Schwierigkeiten, die das Problem der Schulorganisation bereitet, als die von pädagogischer Seite schon längst vorgeschlagene, nämlich innerhalb der bürgerlichen Gemeinde konfessionelle Schulgemeinden zu gründen, die nach dem Prinzip der Selbstverwaltung ihre Schulangelegenheiten unter Mitwirkung staatlicher und kirchlicher Organe verwalten, ist uns nicht bekannt. Wie eine solche Schulgemeinde einzurichten ist, welche Befugnisse ihr zuerkannt werden können, was über die Verbindung der einzelnen Schulgemeinden zu sagen ist, wie die beaufsichtigenden und verwaltenden Körperschaften nach oben hin zu gliedern sind, bezüglich alles dessen verweisen wir auf Dörpfelds Schulverfassungsschriften. Es genüge hier die Bemerkung, daß eine Schulorganisation nur dann volkstümlich ist, wenn sie sich dem Bildungsstandpunkte, den Anschauungen und Lebensverhältnissen der Bevölkerung in den einzelnen Landschaften des Staatsgebietes wirklich anschmiegt. Das Detail der Schulreform läßt eine verschiedene Gestaltung zu.

Wenden wir uns nun zu Einzelheiten, die kirchliche Rechte und Interessen betreffen.

Von wahrhaft christlichem Geiste erfüllte Schulgemeinden werden nicht nur den Religionsunterricht auf Grund des konfessionellen Bekenntnisses erteilen lassen, sondern auch den kirchlichen Beirat in ihren Schulangelegenheiten nicht entbehren wollen. Daß sie auch den staatlichen Ansprüchen nachkommen, macht sich schon von selbst.

Eine christliche Schulgemeinde richtet also in der Regel nur eine Konfessionsschule ein, die allerdings den Kindern anderer Konfession ein bestimmtes Gastrecht gewährt. Das heißt aber noch lange nicht, wie man auf liberaler Seite so gerne sagt, »konfessionelle Hadersachen« zum Gegenstande des Religionsunterrichtes machen. Die streitigen Punkte zwischen den verschiedenen Kirchen sind nur für den Hadersachen, der dabei hadert, der sie scheut, wie ein gewisses Tier keine roten Lappen sehen kann, ohne in Aufregung zu geraten. Für den ruhig denkenden Christen sind es höchst interessante Gegenstände, die das Nachdenken herausfordern; für den Lehrer haben sie neben dem kirchengeschicht-

lichen auch ein psychologisches und ethisches Interesse. Leider sind sie nach diesen Gesichtspunkten unseres Wissens noch nicht behandelt worden. Wegen verschiedener Meinung in diesen Punkten kann kein rechter Christ seinen Gegner als religiös oder sittlich niedriger stehend bezeichnen. Wir dürfen aber auch darauf hinweisen, daß die Parteien auf politischem, sozialem, medizinischem und pädagogisch-methodischem Gebiete, von den Sportsmännern zu schweigen, thatsächlich über ebensoviel minderwertige Dinge hadern, als Lutheraner, Reformierte und Katholiken je gethan haben. Es ist aber natürlich nicht unsere Meinung, daß die Unterscheidungslehren den Kern des Religionsunterrichts bilden sollen. Das hat noch kein Lehrer und kein Geistlicher jemals behauptet.

Dieser konfessionelle Religionsunterricht wird in erster Linie im Auftrage der Schulgemeinde oder der Familien erteilt. Man wird auf evangelischem Standpunkte den Eltern das Recht zu einem solchen Auftrage nicht bestreiten können. Wenn die katholische Kirche darüber anders denkt, wenn sie sich vorbehält, den Lehrer zur Erteilung des Religionsunterrichtes zu bevollmächtigen, so wird dadurch doch die praktische Regelung der Sache in unserem Sinne so lange nicht beeinflusst, als sich der Wille der Eltern mit dem Willen der Kirche in Übereinstimmung befindet. Es ist zu beachten, daß die kirchliche Gemeinde zur Schulgemeinde ein solches Verhältnis haben muß, daß sie auch als auftraggebend dasteht. Die Kinder als heranwachsende Glieder der Kirchengemeinschaft müssen doch bekannt werden mit den kirchlichen Einrichtungen und Gewohnheiten, Rechten und Pflichten; sie müssen die wichtigsten Thatsachen der geschichtlichen Entwicklung der Kirche kennen lernen und das Existenzrecht ihrer Kirche begründen können; man muß den Kindern für all diese Dinge ein lebendiges Interesse, eine treue Hingebung und eine mannhafte Wertschätzung angewöhnen. Würde eine freie Schulgemeinde im Schoße einer freien Kirche und bedient durch kirchlich interessierte Lehrer nicht mit Freuden solche Interessen der Kirche wahrnehmen? Freilich, wenn die Pfarrer die natürlichen Autoritäten der Lehrer sein sollen, dann wird von alle dem nichts erreicht, wie der Augenschein lehrt.

Es ist der Kirche das Recht zuzuerkennen, teilzunehmen an der Verwaltung der Schulen, aller christlichen Schulen, die eine allgemeine Bildung erstreben. Sowohl die einzelnen Kirchengemeinden als auch die Kirchensprengel und Diözesen senden solche Mitglieder, die für die Entwicklung der Schulen ein wärmeres Interesse haben, in die Körperschaften, denen die Verwaltung der Schulsachen anvertraut ist. Wer soll also die kirchlichen Ansprüche und Anliegen zur Sprache bringen, sie an der rechten Stelle vertreten und ihnen Geltung verschaffen, aber auch die andern Berechtigten hören? Wer dazu von der kirchlichen Ge-

meinschaft entsendet wird, Männer aus dem geistlichen Stande und auch aus andern Ständen. Und daß wir es ganz deutlich sagen: Diese Männer sollen als Vertreter und Beauftragte der Kirche handeln und nur ihr verantwortlich sein. Es sind nicht Angestellte des Staates wie die gegenwärtig im Schul- und Seminar-dienste stehenden Geistlichen, die vom Staate ernannt und nur ihm verantwortlich sind, und die in dieser Eigenschaft der Schule, den Lehrern und den Familien nicht als Vertreter der Kirche gegenüberstehen, obgleich sie sich oft als solche hinstellen. Wir wollen, daß die Kirche frei sei, daß sie durch eigene, nur ihr verantwortliche und darum mutigere Vertreter an der gesamten Leitung des höheren und niederen Schulwesens Anteil habe.

Wenn die Kirche irgendwo auf dem Schulgebiete gewisser Rechte bedarf, so muß das ganz besonders bei den höheren und höchsten Schulen der Fall sein. Wären hier den christlichen Kirchen Recht und Einfluß gesichert, so brauchten sie der Volksschulen wegen nur wenig Sorge zu haben. Wenn die Jugend der oberen Gesellschaftsschichten im christlichen Sinne erzogen wird, wenn in diesen Kreisen wahrhaftes und nicht scheinbares Christentum herrscht, dann findet es sich ganz von selbst in den breiten Massen des ärmeren Volkes. Ebenso geht die Heuchelei, Lauheit, Gleichgiltigkeit und Feindschaft gegen christliches Wesen von oben nach unten, von den Gebildeten zu den Ungebildeten, von den Gelehrten zu den Ungelehrten, und nicht den umgekehrten Weg, wie der Berliner Oberkirchenrat einmal gemeint hat. Hat die Kirche die höheren Schulen verloren, so hat sie die Volksschulen mitverloren; und umgekehrt kann sie in den niederen Schulen fortan nur dann wirklichen, d. h. auf das Volksleben zurückwirkenden, Einfluß erlangen, wenn sie erst im höheren Schulwesen den ihr von Gott gegebenen Beruf zur Anerkennung gebracht hat. Was für kirchenpolitische Ziele aus dieser Erkenntnis entspringen, leuchtet von selbst ein.

Nicht minder gebührt der Kirche auch ein weitgehender Einfluß auf die Lehrerbildung, die heute zur reinen Staatssache geworden ist, und zwar nicht zu ihrem Vorteil, denn sie ist prinzipiell verkehrt eingerichtet, und praktisch betrachtet zu monoton, und was das Bedürfnis des Lebens anbetrifft, unzureichend. Die kirchlichen Vertreter müßten in dem Kollegium, das das Schulwesen der Provinz zu leiten berufen ist, Sitz und Stimme haben und bei der Besetzung der Seminarstellen mitwirken. Nach unserer Meinung müssen vorwiegend reifere, im praktischen Volksschul-amte erprobte Lehrer, die sich die erforderlichen fachwissenschaftlichen Kenntnisse erworben haben, im Seminare thätig sein. Wenn die nicht das Zeug haben, als Seminarlehrer und Seminardirektoren zu wirken, wer dann? Welche Garantien bieten denn die Theologen, die man hauptsächlich in die einflußreichen, bestdotierten

Stellen des Seminardienstes beruft? Oder die Philologen? Wir wollen diesen Herren durchaus nichts vorwerfen, als ob sie alle ihre Sache schlecht machten. Aber das werden sie doch zugeben, daß sie von Haus aus sich für einen zwar verwandten, aber doch einen andern Beruf vorbereitet hatten. Wäre es den Lehrern nicht möglich, sich auch in den Beruf eines Pfarrers einzuarbeiten? Nur die Verhältnisse sind es, die das eine gestatten und das andere verbieten. Wäre die Lehrerbildung richtig geordnet, dann fänden wir freilich nichts darin, wenn nicht ausschliesslich Volksschullehrer, sondern auch dazu befähigte höhere Lehrer und Geistliche im Seminardienste wirkten. Wir müßten für die Geistlichen aber fordern, ihnen ausdrücklich ihren kirchlichen Charakter zu belassen. Dem langweiligen Einerlei der Lehrerbildung würde dadurch am wirksamsten entgegen gearbeitet.

Einer speziellen Beaufsichtigung der Volksschule und ihrer Lehrer durch die Geistlichen als Lokalschulinspektoren bedarf es nach einer solchen Ordnung der Dinge nicht mehr. Der Lehrer der Volksschule wie auch die Lehrerkollegien der höheren Schulen stehen unter der Aufsicht der Schulgemeinde oder des Schulvorstandes, dem der Lehrer angehören muß. Es wird die Kirche im Schulvorstande vertreten durch ein in der Schulgemeinde eingegessenes Mitglied des Kirchenvorstandes. Keineswegs ist das unsere Meinung, daß überall im Schulvorstande der Pfarrer Sitz und Stimme haben oder gar den Vorsitz führen solle. Das kann nur in der Schulgemeinde möglich sein, worin er seinen Wohnsitz hat, aber notwendig ist es nicht. Das innere Getriebe der Schule, was Lehrplan, Lehrbücher, Unterrichtszeit, Disziplin u. s. w. anbetrifft, leiten die Vertreter der niederen und höheren Körperschaften in der Schulverwaltung, also wieder unter Mitwirkung der Kirche. Das Organ dieser Kollegien ist für die Volksschule und Mittelschule der Kreisschulinspektor, für die höheren Schulen der Schulrat. Beide Posten müssen hauptsächlich mit seminaristisch und akademisch gebildeten Lehrern besetzt werden; mit Geistlichen nur dann, wenn diese vorher im Seminar tüchtig gearbeitet haben. Das überhebt den Ortsgeistlichen der Mühe, den Religionsunterricht im staatlichen Auftrage zu »überwachen« oder in denselben »eingreifen« zu müssen.

Alles in allem geht aus unsern Überlegungen das deutlich hervor: Wir wünschen die thätigste Mitwirkung der Kirche in der Erziehungs- und Schularbeit; aber wir verstehen darunter etwas ganz anderes und auch wohl etwas viel Edleres als die Herrschaft des geistlichen Einflusses auf dem Schulgebiete. Die Person des Geistlichen allein ist nicht der Träger des christlichen Geistes; dieser Geist ruht vielmehr bei der Gesamtheit der Christen, wozu doch die Lehrer auch gehören.

Das ist in einigen Hauptumrissen unsere Auffassung eines

freien, christlichen Schulwesens auf dem Boden einer freien Kirche. —

Zum Schlusse noch einige Bemerkungen.

Auch derjenige, der der Kirche nicht mit kaltem Herzen gegenübersteht, ja gerade der fühlt es, wie überaus schwer es ist, auf dem Schulgebiete den kirchlichen Rechten einen angemessenen Ausdruck zu geben und in der Theorie zur Geltung zu bringen. Wer Lehrern gegenüber auf die kirchlichen Rechte aufmerksam macht, der begegnet meist einem überlegenen Lächeln; will er dabei aber auch nachweisen, daß die Standesinteressen der Lehrer gewahrt werden müssen, so muß er auch andeuten, daß der Geistliche nicht die Sphäre seines Berufes überschreiten darf, was dann leicht verletzt.

Das schlimmste Hindernis aber ist die traurige Lage, in der sich die Kirchen gegeneinander und gegenüber dem Staate befinden. Lange Zeit, es ist noch nicht lange her, hat es der Staat nicht einmal der Mühe wert gehalten, sich über die kirchlichen Anliegen genauer zu unterrichten. Die Geistlichen sind nach der herrschenden Staatstheorie beinahe ebenso Diener des Staates wie die Offiziere, nur auf einem andern Gebiete und in einer andern Form. Damit vermengen sich dann noch parteipolitische Dinge, die das Ansehen der Kirche noch mehr schädigen. Das alles schwächt ihren Einfluß auf das Volksleben. Es hilft nichts, uns darüber zu täuschen; die großen und kleinen Zeitereignisse beweisen das mit erschreckender Deutlichkeit. Auch das staatliche Leben leidet darunter.

Hier hilft der Kirche nur die entschiedene That. Sie muß sich auf eigene Füße, auf ihren eigenen Rechtsboden stellen und in völliger Unabhängigkeit von staatlichen Gewalten und Ideen nach eigenem Rechte sich selbst regieren. Wie schwierig es ist, dahin zu kommen, das ist uns wohl bewußt. Wir brauchen nur an die erwiesene Zaghaftigkeit und Trägheit, an die Vermögensfrage und an die Gefahr der kirchlichen Zersplitterung zu erinnern. Aber nur eine freie Kirche, worin der Geist Christi herrscht, und die nicht zu feige ist, mit dem uns von Gott gegebenen Maßstabe alle menschlichen Verhältnisse zu messen, auch die Handlungen der staatlichen Machthaber, nur eine solche christliche Gemeinschaft kann alle Lebensformen der menschlichen Gesellschaft wieder mit christlichem Geiste erfüllen und die Wunden heilen, woran unser Volk blutet. Bis das geschieht, geht es mit dem unbedingt wertvollen, nämlich dem sittlichreligiösen Einfluß der Schule auf das Volksleben um keinen Schritt vorwärts, denn die geistige Wirksamkeit und der sittliche Erfolg der Schule sind von der Kirche abhängig und nur von der Kirche. Ist diese geistlich tot, dann ist es jene auch.

Noch einmal die Kunstkatechese.*)

Von Dr. Thrändorf in Auerbach i.S.

Es hatte bereits den Anschein gewonnen, als könnte man die Waffen niederlegen und die wenigen Verfechter der alten Katechetik dem ruhigen Absterben überlassen, da meldet sich in Herrn Rektor Schmarje ein neuer Streiter, der in der blitzenden Waffenrüstung der neueren Psychologie einherschreitend den Kampf für die Ehre der alten Katechetikmeister neu aufzunehmen gedenkt. Freilich, scheint mir, würden die alten Herrn sich höchlichst wundern, wenn sie sehen müßten, wie ihnen in dem Buche des Herrn Schmarje**) so ziemlich die ganze Zillersche Formalstufentheorie, soweit sie der Verfasser selbst verstanden hat***), untergeschoben wird. Bei einem solchen Verfahren ist es natürlich leicht den Nachweis zu liefern, »dafs die Idee des katechetischen Lehrverfahrens, wie sie uns von den alten Meistern überliefert worden ist†), dem Entwicklungsgesetz des menschlichen Geistes entspricht« (Vorwort z. 1. Aufl.).

Das Wort »Katechetik« ist bekanntlich in methodischer Hinsicht völlig nichtssagend, man könnte also an sich mit diesem Worte jede beliebige Methode bezeichnen, ohne im geringsten mit dem eigentlichen Wortsinne in Widerspruch zu geraten. Diesen Umstand haben sich die Herrn Verteidiger der Kunstkatechese und mit ihnen Herr Schmarje natürlich sehr zu nutze gemacht. Greift man nämlich eine grade herrschende Erscheinungsform der Katechese an, so belehren einen die Herrn, dafs das, was man bekämpft, gar nicht Katechese sei, sondern etwas ganz anderes, und dafs die wahre Katechese derartige Verirrungen aufs strengste verdamme. ††)

*) Vergl. Pädag. Studien 1881, 1. Heft.

**) Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage. Flensburg. (2. Aufl. 1892.)

***) Vergl. die Zielangaben S. 150.

†) Nach S. 8 ist Dinter »der Altmeister der Katechetik«. Dieser weist (nach S. 49 Anm.) der Katechese die freilich einseitig gefasste Aufgabe zu, durch den Verstand auf das Herz zu wirken. Der Zweck der Religionskatechese besteht nach ihm in der auf **Berichtigung der Begriffe** gegründeten Besserung der Menschen. Solche Ideen sollen also den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes entsprechen.

††) Seite 92 Anm. wird sogar das Verfahren Schützes, der allgemein als Meister der Katechetik gilt, aufs schärfste verurteilt, und S. 132, 147 u. 197 werden der Kritik die weitgehendsten Zugeständnisse gemacht; aber der in den »Studien« gemachte Versuch, »das katechetische Lehrverfahren

Für eine wissenschaftliche Verhandlung über Methodik ist natürlich mit einem solchen chamäleonartigen Begriffe gar nichts anzufangen, und es wär vielleicht am besten, wenn man hüben und drüben bei den Verhandlungen über die Sache dieses vieldeutige Wort ganz aus dem Spiele liefse. Ziller hat den Begriff Katechese und katechetische Frage genommen in der Bedeutung, die er damals allgemein hatte, und die er noch heute trotz aller Proteste bei den meisten Vertretern der katechetischen Kunst thatsächlich hat. In Schmarjes theoretischen Erörterungen ist allerdings die Katechese stellenweise völlig aus ihrer Haut gefahren, und man hätte also in seinem Buche den Versuch vor sich, die alte und die neue Methode in der Weise auszusöhnen, dafs man von ersterer den Namen von letzterer die Sache entlehnt. An sich wäre gegen eine solche Aussöhnung nichts weiter einzuwenden, denn der Name ist ja vollkommen gleichgiltig, wenn nur die Sache zu ihrem Rechte kommt. Aber eben das Letztere scheint mir im Bezuge auf den Religionsunterricht bei Schmarje nicht der Fall sein. Trotz der Formalstufen und den ausführlichen Erörterungen über Apperzeption ist er noch ganz im Banne der alten Methode, deren Streben hauptsächlich auch wohl definierte Begriffe und systematische Glaubens- und Sittenlehren hinausging.

Die alte Methode war eben, so sonderbar das auch klingen mag, eine Tochter der Aufklärung und der modernen Orthodoxie der Reaktionsperiode. Von der Aufklärung hat sie die Form geerbt, nämlich das sokratische Verfahren, von der Orthodoxie hat sie sich den Stoff, der zu verarbeiten ist, vorschreiben lassen. Dafs man die biblischen Geschichten als Deduktionsquellen verwendet, ändert an dem durchaus logisch-scholastischen Charakter der Methode gar nichts. Es bleibt bei dem Ziele des alten Dinter: »Durch Berichtigung der Begriffe zur Besserung der Menschen.«

In einer Anmerkung (S. 165) zitiert Schmarje einen Gedanken aus der Dogmatik von Heinrich Lang. Es heifst da: »Religion ist nicht Dogma, sie ist Empfindung und Gesinnung. Das Dogma ist die Deutung dieser Gesinnung durch den Verstand. Religion ist Begeisterung, Dogma ist die Untersuchung über die Quelle dieser Begeisterung und über die Objekte, auf welche diese sich richtet. Religion ist Gefühls- und Willensbewegung durch ein

als völlig unpsychologisch aus der Schule zu verbannen, ist völlig misslungen.« — Natürlich! Sobald man unter Katechetik einen Unterricht nach Zillerschen Grundsätzen versteht, ist die von Zillers Standpunkte aus geübte Kritik hinfällig. Das brauchte Herr Schm. nicht erst weitläufig zu beweisen. Schmarjes Unterrichtsbeispiele (S. 134 u. 205 ff.) wandeln übrigens vollkommen in den Bahnen der »alten Meister«. Ihnen gegenüber besteht also die Kritik vollkommen zu Recht. Vergl. auch S. 59 u. 60.

Unendliches, dessen Hauch den endlichen Geist streift; Dogma ist das Ergebnis des Nachdenkens über diese Berührung.« Wenn Schmarje diesem Gedanken weiter nachgegangen wäre, so würde ihn das sicher zu einer andern Methode geführt haben.

Die Erkenntnis, daß das Lehrgebäude religiöser Wahrheiten und seine verstandesmäßige Aneignung nicht Religion ist, verdanken wir dem Vater der neueren Theologie, Schleiermacher. Sein Gedankengang ist ungefähr folgender: Wer nur die religiösen Lehrsätze und Meinungen kennt, der weiß noch gar nicht, was Religion ist, wer die Religion kennen lernen will, der muß sich in das Innere einer frommen Seele zu versetzen und ihre Begeisterung zu verstehen suchen. Die religiösen Lehrsätze entstehen dadurch, daß man das religiöse Gefühl beschreibt; aber es liegt auf der Hand, daß die Beschreibung des Gefühls unmöglich in gleichem Range stehen kann mit dem beschriebenen Gefühle selbst. Religiöse Begriffe und sittliche Grundsätze sind daher gar nichts als ein von außen angelerntes Wesen, wenn sie nicht eben die Reflexionen sind über des Menschen eigenes Gefühl. Darum liegt Religion weit außerhalb dem Gebiete des Lehrens und Anbildens. Unsr Meinungen und Lehrsätze können wir andern wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur der Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Verstandes; aber wir wissen sehr wohl, daß das nur die Schatten unserer religiösen Erregungen sind, und wenn unsre Schüler diese nicht mit uns teilen, so haben sie, auch wenn sie das Mitgeteilte als Gedanken wirklich verstehen, doch daran keinen wahrhaft lohnenden Besitz.*) Sind diese Sätze Schleiermachers richtig — und ich glaube kaum, daß sich etwas Stichthaltiges gegen dieselben wird vorbringen lassen — so ist damit über die ältere Methode, die von dem Satze des Sokrates ausging: »Tugend ist lehrbar«, der Stab gebrochen, und alle Versuche, welche dem »Altmeister Dinter« folgend, den Menschen durch Berichtigung der Begriffe sittlich-religiös bilden wollen, sind verfehlt, selbst wenn sie von biblischen Geschichten als Anschauungsstoff ausgehen. Es gilt also neue Wege zu suchen.

Ist das Begriffssystem und seine Aneignung nicht die Religion auch kein Mittel, um zur Religion zu gelangen, so kann unmöglich die Hauptaufgabe, das letzte Ziel des Religionsunterrichtes in der Gewinnung und logisch-grammatisch-lexikalischen Verarbeitung dieses Systems liegen. Zum Beweis, daß man auch ohne System recht religiös sein kann, weist Schleiermacher auf die Frauen hin, er hätte recht wohl auch an die Apostel und ersten Christen erinnern können, die ohne systematische Katechismuslehren doch

*) Vgl. des Verfassers »Kirchengeschichtliches Lesebuch« S. 47 ff.

recht gute Christen gewesen zu sein scheinen. Dem Beispiel der ersten Christen folgend, haben — meines Wissens — in unsern Tagen die Herrnhuter den systematischen Religionsunterricht aus ihren Schulen verbannt, und die Herrnhuter darf man doch wohl auch zu den guten Christen rechnen. Man kann also recht wohl zu religiösem Leben erziehen ohne auf Systematik auszugehen. Die Begriffsbildung und die systematische Ausgestaltung können daher nicht zu den wesentlichen Merkmalen des Religionsunterrichtes gehören, sie sind viel mehr *Accidentia*. Durch die logische Bearbeitung der sittlichen und religiösen Begriffe gewinnt die Religiosität des Zöglings herzlich wenig, wohl aber wird das Denken über Religion geklärt und geschult. Wie der Schüler seine Muttersprache nicht aus der Grammatik lernt und nicht lernen kann, und doch durch grammatische Belehrung erst zur Klarheit und bewußten Herrschaft über dieselben geführt wird, so erwächst auch religiöses Leben nicht aus religiösen Lehrsätzen, sondern aus dem Umgange mit religiösen Persönlichkeiten. Belehrungen können im besten Falle einen bereits vorhandenen Besitz ordnen und ausgestalten, aber sie können ihn nicht schaffen und nicht mehren. Wohl aber kann durch ein äußerlich angeeignetes religiöses Lehrgebäude der Schein eines Besitzes entstehen, der in Wahrheit gar nicht vorhanden ist. Schleiermacher nennt Leute, die einen solchen Scheinbesitz ihr eigen nennen »Inhaber einer passiven Religiosität« und vergleicht sie mit denen, die den Erzeugnissen der Kunst gegenüber »nicht eher zur Empfindung gebracht werden, bis man ihnen Kommentare und Phantasien über Werke der Kunst als ärztliche Reizmittel für das abgestumpfte Lebensgefühl beibringt, und die auch dann in einer übelverstandenen Kunstsprache nur einige unpassende Worte herlallen wollen, die nicht ihr eigen sind.« *) Dafs mit einem solchen Resultate weder dem Individuum noch der Kirche gedient sein kann, sieht wohl jeder ein, und dafs unser gewöhnlicher Religionsunterricht in der Regel nur dieses Resultat zu Tage fördert, wird sich angesichts der Erziehungsfrüchte, die wir allerwärts zu beobachten Gelegenheit haben, kaum leugnen lassen.

Wenn also Religion wohl ohne System bestehen kann, System ohne Religion aber nichtiger Schein ist, so kann auch die wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichtes nicht in der Gewinnung des Systems liegen. Damit fällt natürlich auch die Methode, die durch Definitionen, Abstraktionen, Subsumtionen, Applikationen etc. ihr Ziel zu erreichen suchte.

Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes wenden sich immer entschiedener von »den steifen

*) Kirchengeschichtliches Lesebuch S. 53.

Systematiker, bei denen man den Geist der Religion nicht finden kann, ab und kehren zurück, zu den »Helden der Religion, die in der Religion leben als in ihrem Element.«*) Am frischen religiösen Leben dieser Männer soll sich das gleiche Leben in der Kindesseele entzünden. Wenn aber dieser Erfolg erreicht werden soll, so muß man diese Personen in lebensvollen Bildern vorführen und muß die Kinder planmäßig anleiten, sich in diese Persönlichkeit wirklich einzuleben, ihr Fühlen und Streben, Glauben und Hoffen zu verstehen und nachzufühlen. Im Lehrplane liegen daher die Punkte, in denen sich die alte Methode von der neuen scheidet. Die alte Methode sucht, wenn man nach ihren Maßregeln und nicht nach den schönen Redensarten der Verteidiger urteilt, in der biblischen Geschichte dem Kinde möglichst bald ein großes Allerlei von biblischem Memorierstoff beizubringen. Die Zahl der biblischen Geschichten, die bereits auf den Unterstufen eingeprägt werden muß, ist meistens so groß, daß eine Vertiefung in die Stoffe gar nicht zu denken ist, die ganze verfügbare Zeit muß auf die Einprägung des äußerlich Thatsächlichen verwendet werden. Dem Katecheten vom altem Schrot und Korn ist mit diesem gut memorierten und durch die weise Einrichtung der konzentrischen Kreise stets präsent gehaltenen Geschichtsstoffe sehr wohl gedient, denn in diesen wohlkonservierten Einzelgeschichten hat er, was er braucht, den »konkreten Stoff«, die »Deduktionsquellen«, aus denen er seine korrekten Definitionen ableiten und sein System »entwickeln« kann. Die Methodik dagegen, der es vor allem um Weckung religiösen Lebens zu thun ist, muß andere Wege einschlagen. Da es sich um ein Einleben in die dargebotenen Stoffe handelt, so muß zunächst und vor allem dafür Sorge getragen werden, daß nicht Vereinzelt, sondern Zusammenhängendes geboten werde. Der Zögling muß Gelegenheiten haben, sich längere Zeit mit denselben Personen und denselben Zeitverhältnissen zu beschäftigen.

Die Hauptaufgabe der Methode ist es, den Zögling dahin zu bringen, daß er in den Personen der Geschichte lebt, mit ihnen fühlt und so im idealen Umgange Erfahrungen sammelt, die ihm der kleine Kreis seines wirklichen Umgangs versagt. Von einem solchen idealen Umgange kann natürlich nur dann die Rede sein, wenn dem Zögling stets das geboten wird, was der durch die natürliche Entwicklung und planmäßige Vorbildung erlangten Auffassungsfähigkeit gemäß ist. Ganz gewiß kann ich auch dem 7jährigen Kinde bereits eine ganze Menge Geschichten aus dem Leben Jesu einlernen, aber das ist und bleibt ein ziemlich äußerliches Besitztum. Wenn dagegen die Schüler mit den reichen

*) Schleiermachers Reden über Religion.

Erfahrungen, die sie im Umgang mit den Gottesmännern des alten Bundes und zuletzt besonders mit den Propheten gewonnen haben, an das Leben des Heilandes herantreten, dann sehen sie mit ganz andern Augen, dann vermögen sie die ganze Gröfse Jesu wenigstens zu ahnen, den Hauch seiner herzugewinnenden Liebe zu fühlen.

Bei der Behandlung der Einzelgeschichten hat man der psychologischen Thatsache Rechnung zu tragen, dafs vieles Reden über Gefühle, die Gefühle ersterben läfst. Nicht also in der Beschreibung und Klassificierung der sittlichen und religiösen Gefühle wird der Methodiker seine Kunst zu zeigen haben, sondern in der Weckung der rechten Phantasiethätigkeit. Und zwar hat sich diese Phantasiethätigkeit des Schülers nicht so wohl auf das äufserlich Thatsächliche der Geschichten zu richten, sondern sie hat sich besonders den inneren Vorgängen, den Überlegungen, Entschlüssen, Hoffnungen, Wünschen zuzuwenden. Nur im klaren, lebendigen Anschauen bestimmter Gesinnungsverhältnisse können sittlich-religiöse Gefühle und Urteile entstehen.

Kommt es dahin, dafs der Zögling seinen Heiland liebt gewinnt, sich gern in sein Leben und Wirken vertieft, die Kraft der erlösenden, aufwärtsziehenden Liebe erfährt, und so zu dem Bekenntnis geführt wird: »Ich will sein eigen sein und in seinem Reiche unter ihm leben«, dann hat der Religionsunterricht seine Hauptaufgabe gelöst, sein schönstes Ziel erreicht.

Wozu aber nun noch der Katechismus, wenn das Hauptziel des Religionsunterrichts, die Schüler zur Religiosität zu erziehen, ohne ihn erreicht werden kann? — Nun der Schüler ist nicht blofs Individuum, sondern er ist auch Glied einer religiösen Gemeinschaft und mufs daher für eine lebendige Teilnahme am kirchlichen Gemeinschaftsleben erzogen werden. Unsre evangelisch-lutherische Kirche findet die wesentlichsten Wahrheiten ihres gemeinsamen Glaubensbesitzes im Lutherischen Katechismus ausgesprochen, daher mufs sie auch wünschen, dafs die heranwachsende Jugend in dies Gemeindebekenntnis eingeführt und zum Verständnis und zur innern Aneignung desselben erzogen wird. Daher erwächst dem Unterricht die weitere Aufgabe, für das Bewußtsein des Schülers den Zusammenhang zwischen den im bibelkundlichen Unterricht erlangten Anfängen religiösen Glaubenslebens und dem Gemeindebekenntnis herzustellen. Der Schüler mufs einsehen, dafs das, was er im Religionsunterricht innerlich zu erleben angefangen hat, seinen wesentlichen Ausdruck findet in den Bekenntnissen des Katechismus.*) Damit ist der methodischen Behand-

*) Ob es wirklich im Interesse der Kirchengemeinde liegt, dafs der ganze Katechismus samt einigen hundert Bibelversen auswendig gelernt werden mufs, das scheint mir sehr fraglich.

lung des Katechismus der Weg vorgezeichnet. Nicht ein System von theologischen Sätzen soll sie gewinnen, sondern Verständnis für ein Bekenntnis, also kann es nicht die Aufgabe des Unterrichts sein, ein Begriffssystem heraus- oder hineinzu erklären, vielmehr ist der psychologische Weg zu gehen, der zum Bekenntnis führt. Von einem regelrechten Abstraktionsprozesse und von einem System im strengen Sinne kann also im Religionsunterrichte der Schule nicht die Rede sein. Besonders dürfen die 3 Artikel des christlichen Glaubens nicht als eine abstrakte Belehrung über das Wesen Gottes, die Person Jesu und das Walten des heiligen Geistes angesehen werden. Vielmehr sind sie zu betrachten und zu behandeln als lebendiger Ausdruck wirklichen religiösen Erfahrens. Wie das Bekenntnis des Petrus aus den Erfahrungen, die er im Umgange mit dem Herrn gemacht hat, herausgewachsen ist und nicht einen Lehrbegriff über Jesu Natur und Wesen, sondern eine Herzenstellung zu ihm als dem Heiland und Erlöser aussprechen soll, so müssen alle Hauptsätze des Katechismus dem Schüler ein Ausdruck bestimmter Erfahrungen werden.*) Eine Methode, die die Katechismussätze »zerdenkt«, statt sie in lebendige Bekenntnisse zu verwandeln, ist nichts wert.

Doch nun genug! Ich bin Herrn Schmarje dankbar, daß er mir Veranlassung gegeben hat, meine Gedanken über die Methode des Religionsunterrichts einer erneuten Prüfung zu unterziehen. Was er in seinem Buche über die Anwendung der Katechisierungskunst auf andere Unterrichtsobjekte sagt, muß ich unberücksichtigt lassen, da mir diese Sachen augenblicklich zu fern liegen.

B. Mitteilungen.

I. Griechische Volksschul-Lesebücher von Ch. Papamarkos u. Phil. Georgantas.**)

(2., 3. u. 4. Schuljahr. Athen 1892.)

Beginnen wir mit einem kurzen Gesamtüberblick des Inhalts, so läßt sich deutlich eine Trennung in Gesinnungs- und Sachunterricht wahrnehmen.

*) Sehr beachtenswert sind die Ausführungen über Behandlung des Gesinnungsunterrichtes in der 4. Auflage der »Formalen Stufen« von Wiget S. 65 ff.

**) »Will man die Volksschule eines Landes kennen lernen, so schlage man die in ihr üblichen Lesebücher auf. Sie sind in hohem Grade bezeichnend für die Bildung, die die geistig führenden

Besonders wird der erstere in den Vordergrund gestellt; jedoch auch der Sachunterricht, und zwar durchweg naturkundliches Material, ist reichlich vorhanden und erschöpfend behandelt; tritt es doch im ersten Buche mit 14, im zweiten mit 11 und im dritten mit 16 Nummern, Einzelsestücken, auf. Dem Gesinnungsunterricht dagegen sind im ersten Buche 12, im zweiten 11, und im dritten 10 ganze, große Abschnitte eingeräumt. So könnte doch wohl auf den ersten Blick der Sachunterricht etwas zu stiefmütterlich behandelt erscheinen; doch ist hierbei zu erwägen, daß das ethische Material, welchem große Abschnitte eingeräumt sind, meist auf naturkundlichem Boden ruht. Treten doch in Erzählungen und Gedichten, besonders aber in Fabeln, fast ausschließlich Tiere und Pflanzen auf.

Darum können wir nun wohl mit vollem Recht, in Rücksicht auf das oben Gesagte, behaupten: »Beiden Momenten ist fast in gleicher Weise Rechnung getragen, beide sind in gleicher Quantität vorhanden.« Betrachten wir nun die Bücher einzeln!

Jedes Buch ist in große Abschnitte eingeteilt, denen ebenso wie den Einzelstücken besondere Überschriften an die Spitze gestellt sind, welche uns die Ziele verraten. Dies gilt aber nur von dem Gesinnungsunterricht. Die naturkundlichen Stoffe sind den großen Abschnitten eingegliedert, bezügliche ans Ende derselben gestellt. Die aufgestellten ethischen Ziele im I. Buche sind folgende: I. Die zärtliche Liebe der Eltern. II. Die Liebe der Kinder zu den Eltern. III. Ungehorsam und Gehorsam. IV. Grobes und gesittetes Betragen. V. Leckerhaftigkeit. VI. Lüge und Wahrheit. VII. Betrug. VIII. Diebstahl und Ehrlichkeit. IX. Barmherzigkeit und Unbarmherzigkeit. X. Dank und Undank. XI. Tapferkeit. XII. Das Böse wird bestraft, das Gute belohnt.

Ich bemerke hierbei, daß ich mich möglichst bemüht habe eine wörtliche und doch dem deutschen Sinn entsprechende Übersetzung zu geben.

II. Buch. Dasselbe stellt fast dieselben ethischen Ziele auf. Als neue treten hinzu; die Abschnitte V. (Eile mit Weile). VII. (Menschenliebe)-Nächstenliebe. IX. Fleiß und Trägheit. X. Vorwitz. XI. Gott. Diesen finden die Kinder aus seinem Wirken in der Natur. Im ersten Buche hat er mehr im Hintergrund, als strafender und belohnender Herr. — Ausgelassen sind dagegen die im I. Buche unter IV.—VII. und XII. eingestellten Abschnitte; während die übrigen also, wie schon bemerkt, dieselben geblieben sind. Wenn aber auch die Ziele wiederholt sind, so liegen ihnen doch andere Beispiele zu Grunde; ebenso ist auch die Sprache dem neuen Schuljahr angemessen abgeändert.

Das III. Buch bietet in seinen ersten 6 Abschnitten, dem 8. und 9. ganz neue Ziele, nämlich I. Klugheit und Thorheit. II. Leichtgläubigkeit.

Kreise den Massen zuzuwenden bestrebt sind, denn sie enthalten nicht bloß zum guten Teil die Lehrstoffe, die in der Volksschule betrieben werden, sie zeigen auch, in welchem Sinne diese Stoffe für die Fassungskraft der Jugend zubereitet werden, welches Maß von geistigem Leben, welcher Umfang von geistigen Interessen der Volksseele durch die Volksschule eingepflanzt werden soll und auch der Hauptsache nach thatsächlich eingepflanzt wird.“

Grenzboten, 1893 No. 11, Seite 522.

III. Leichtsinn und Hochmut. IV. Habsucht. V. Guter und schlechter Umgang. VI. Treue und hingebende Liebe. VIII. Verschiedene Laster (Schlechtigkeiten). IX. Verschiedene Tugenden.

Die Laster, welche in Abschnitt VIII sehr stark bekämpft werden, sind: Thorheit, Frechheit, Lüge, Neid, Jähzorn, Untreue in der Freundschaft, unehrlicher Charakter.

Die zur Nacheiferung anspornenden Tugenden in Abschnitt IX verstehen die Verfasser sehr gut eindringlich ans Herz zu legen. Es sind: Geschwisterliebe, Eintracht, gegenseitige Hilfe, Hoffahrt (Rauheit) und Sanftmut, Geduld, Vorsorge, Sparsamkeit, Gewöhnung. Bei der Fülle neu auftretender Ziele sind die Wiederholungen früherer sehr gering. Wir finden solche in den Abschnitten VII und X, im I. Buche unter XII, im II. unter IX. aufgeführt. Aber auch hier ist wieder Rücksicht auf den bedeutend erweiterten Gedankenkreis der vorgerückten Klasse in bezug auf Beispiele, Sprache und Behandlung genommen. Unwesentlich ist wohl die Wiederholung von »Lüge« und »Eile mit Weile!« und ihre Einreihung in die Rubrik »Laster und Tugenden«, da sie im III. Buche sich mit je einem Beispiel begnügen müssen. An ihrem richtigen Platz Buch I, 6 und Buch II, 5 sind sie durch mehrere Beispiele gekennzeichnet.

Aus der ganzen Aufstellung der Einzelziele ergibt sich, daß die Verfasser sich möglichst bemüht haben, durch Kontraste nachhaltig auf das kindliche Gemüt einzuwirken, um so unbedingten Beifall am Guten und unbedingtes Mißfallen am Bösen unwiderruflich herbeizuführen.

Fassen wir nun den Sachunterricht näher ins Auge!

Wir finden denselben eingegliedert dem Gesinnungsunterricht und zwar in folgender Anordnung:

I. Im ersten Buche eröffnen »die Wohnungen der Tiere« den Reigen. Eingehender Betrachtung unterliegt dann weiter das »Nest« und der »Garten«. Letzterer wird in all seinen Beziehungen zum Menschenleben vorgeführt, mit seinen Bäumen, Gemüsepflanzen, Blumen, Früchten, mit seinen Bewohnern, der vielgestaltigen Insektenwelt, auch mit den zu seiner Bearbeitung nötigen Geräten.

Sodann kommt zur Behandlung »Das Hausgeflügel: Ente, Gans, Hahn und Henne, Taube und die der Hausgemeinschaft nahestehenden: Sperling, Schwalbe etc. Den Schluß bildet die Tageseinteilung in mehreren Paragraphen: Mittag, Abend, Nacht, Morgen. (Sonderparagraphen).

II. Im Anschluß hieran folgt im zweiten Buch die Beschreibung der Jahreszeiten mit den einschlagenden Naturerscheinungen in 4 Paragraphen (Sonderparagraphen).

Die aufgeführten Vögel werden ihrer Klasse eingereiht und Zugvögel benannt.

Eine weitere Einheit bietet das Dorf und die Stadt mit ihren gegenseitigen Beziehungen. So nehmen die Verfasser besondere Rücksicht auf Anlage und Entstehung derselben; ein Vergleich in bezug auf Wohnungen, Strassen, Beleuchtung, Einwohner mit ihrer Beschäftigung ergibt die verschiedenartigsten Benennungen: »Bauer, Kaufmann, Gelehrte etc.« Den

Unterschied zwischen Dorf und Stadt charakterisieren sie mit: »Rathaus, Theater u. s. w.« Die Arten der Städte werden gefunden nach ihren Betrieb: »Industrie-, Handelsstadt u. s. w.«, nach dem Range: Hauptstadt u. s. w., nach der Lage: »See- und Binnenstadt«. Den Schluß bilden die Haustiere »Esel und Ochse«.

III. Im Anschlusse hieran treten im dritten Buch die übrigen Haustiere hinzu: »Schaf, Ziege, Katze, Hund, Pferd«. Weiter folgen einige Raubvögel und Raubtiere, sowie einige Seeungeheuer. Die Klasse der Singvögel mit einigen Nutzpflanzen und Blumen schließt den Reigen der naturkundlichen Objekte.

Poesie und Prosa wechseln in beiden Unterrichtsformen mit einander ab, doch geht letztere der ersteren stets voran, wie sie auch den weitaus größten Platz einnimmt. Beide erstreben dieselben Ziele: einerseits das ethische Moment würdigend, andererseits das naturkundliche Objekt als solches eingehender Betrachtung zu unterziehen.

Jena, im März 1893.

A. Tsermulas.

2. Schumann und die Geschichte der Pädagogik.

Von M. Fack in Jena.

Motto: »Es ist zwecklos, die Vergangenheit wachzurufen, wenn sie nicht einen Einfluß auf die Gegenwart ausübt.« (Dickens.)

Dr. J. Chr. G. Schumann hat die Geschichte der Pädagogik wiederholt dargestellt, und zwar in folgenden Werken:*)

1) Lehrbuch der Pädagogik. I. Teil. Hannover, Verlag von C. Meyer, 1891⁹, XVI u. 508 S. Preis ungeb. 4,50 M. 2) Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. II. Teil, V. v. C. Meyer, 1891⁹, VIII u. 308 S. 3) Geschichte der Pädagogik im Umriss. V. v. C. Meyer, 1881⁹, IV u. 256 S.

I. Eine Betrachtung.

A) Worin gleichen sich die Darstellungen?

Jede der Darstellungen skizziert in wenigen Strichen das Leben, das Denken und Wirken der großen Pädagogen und giebt daneben eine »Auswahl von Musterstücken aus den Hauptwerken« eben dieser Männer. »Bei

*) Vgl. auch: Päd. Stud. v. Prof. Dr. W. Rein. Alte Folge, Heft 14: Schumann, Die Geschichte d. Päd. im Seminarunterricht. Eine historisch-meth. Abhandlung. Wien, Pichler.

den meisten Kapiteln ist eine Übersicht über die mit den geschilderten Pädagogen gleichzeitig lebenden bedeutenden Männer anderer Gebiete oder Regenten und Zeitereignisse gegeben, um die Pädagogen in die rechte Stellung zu ihrer Zeit und ihren Zeitgenossen zu bringen.« (Lehrbuch S. XI.) Außerdem ist »überall eine hinreichende Litteratur angegeben.« »Denn das gerade bedauern strebsame Lehrer am meisten, daß die Lehrbücher, nach denen sie unterrichtet sind, sie meist mit den Quellen, aus denen weitere Belehrung zu schöpfen ist, nicht bekannt machen. Viele gelangen deshalb erst auf Umwegen zu einer planvollen Weiterbildung; viele meinen auch, weil sie bei der Unbekanntschaft mit den Hilfsmitteln die verschiedenen Aufgaben in den mancherlei Gebieten der Pädagogik gar nicht kennen, hochmütig, sie seien schon vollkommene Meister und könnten nun allerlei treiben, welches (!) mit ihrem Berufe öfter (!) in gar keiner Verbindung steht; oder sie verkommen in geistlos handwerksmäßiger Betreibung ihres Berufs.« (Lehrbuch S. XI.)

B) Wie unterscheiden sich die Darstellungen?

Das Lehrbuch enthält die vollständigste Darstellung. Der Leitfaden bringt den gleichen Stoff in gekürzter Form, sucht dabei aber die »rechte Mitte zwischen dem zu umfangreichen Stoffe und einem zu fleischlosen Gerippe« einzuhalten. Für den Umriss wurde die Darstellung des Leitfadens umgearbeitet. Worin bestehen die Änderungen? Schumann hat »in der älteren Zeit teils einen oder den anderen Pädagogen noch kurz charakterisiert, teils eine größere Anzahl Quellenschriften als im Leitfaden angeführt. Dagegen hat er in der älteren Zeit die Auszüge aus den Hauptwerken stehen lassen, weil sie bei der Repetition leicht überschlagen werden können, aber doch sonst, zumal bei selteneren Werken, die nicht leicht zur Hand sind, eine angenehme Zugabe bilden. Die Auszüge aus den neueren Werken sind weggelassen, um den Umfang des Buches nicht unnötig zu vergrößern.« (Umriss S. III.) Den Abschnitt »Die Entwicklung der Methode des Volksschulunterrichtes und Überblick über die Geschichte der mit der Volksschule verwandten Bildungsanstalten« finden wir nur im Lehrbuche und im Leitfaden. Das Lehrbuch enthält übrigens auch die reichsten Litteraturangaben.

C) Warum unterscheiden sich die Darstellungen?

Jede Darstellung soll eben einem besonderen Zwecke dienen: Das Lehrbuch ist für günstiggestellte Lehrerbildungsanstalten bestimmt und soll »nach der Seminarzeit dem Lehrer Ausgangs- und Mittelpunkt für die Fortbildung sein, wie solche durch (!) die weiteren Prüfungen erforderlich ist.« (Lehrbuch S. XI.) Den Leitfaden empfiehlt Schumann den »Amts- genossen, die wegen beschränkter Zeit das Lehrbuch d. Päd. mit ihren Schülern nicht vollständig absolvieren können.« (Leitfaden S. V.) Der Umriss endlich sucht seine Leser unter den »Lehrern und Studierenden, welche sich vorläufig auf dem weiten Gebiete d. Päd. orientieren oder daselbe repetierend wieder durchlaufen wollen.« (Umriss S. III.)

II. Eine Schätzung.

Welche Licht- und welche Schattenseiten zeigen die Darstellungen?

Die Schumannschen Bücher haben ihre Freunde gefunden: Das Lehrbuch und der Leitfaden sind in der Hand vieler Seminaristen, und der Umriss hat den Beifall der akademischen Jugend gefunden. Schon daraus ist zu ersehen, daß diese Bücher ihre Lichtseiten haben werden. Aber wir wollen diese Lichtseiten nicht nochmals aufzählen, vielmehr auf einige Schattenseiten aufmerksam machen.

1) Die Schumannschen Darstellungen tragen einen mehr oder weniger encyklopädischen Charakter. Bei jedem Abschnitte ist daher mit Recht auf eine Reihe von Werken verwiesen, in denen der Leser weitere Belehrung suchen soll. Freilich ist darin des Guten zu viel gethan worden. Da sind im Lehrbuche d. Päd. zu dem einen oder dem anderen Paragraphen oft zwanzig Werke und noch mehr genannt. Was soll der Leser (d. i. der einfache Volksschullehrer) damit? Soll er sie alle kaufen? Wer hat Geld dazu! — Soll er sie alle lesen? Wer hat Zeit dazu! Und thäte er wohl, sie alle zu lesen? — Aber welche soll er lesen? Und warum gerade diese? — Ich mache daher geltend: Glaubt der Autor, daß ihm ein Urtheil zustehe darüber, was dem Volksschullehrer ersprieslich sei, dann mag er gestrost nur einige Bücher empfehlen. Glaubt dagegen der Autor, ein solches Urtheil und eine solche Beeinflussung stehe ihm nicht zu, dann mag er auf eine größere Anzahl von Büchern verweisen, und zwar so, daß er jedes Buch kurz charakterisiert und mit einer Würdigungsnote versieht.

2) In der Weise, die Titel der Bücher anzugeben, hat Schumann nicht konsequent gehandelt. Bald ist der Titel vollständig angegeben und bald wieder nicht. Bald erfahren wir nämlich, wie viel Auflagen das Buch gehabt hat, und bald nicht. (Ich weiß dabei sehr wohl, daß viele Bücher nur in einer Auflage erschienen sind.) Von manchen Büchern erfahren wir nur, an welchem Orte sie herausgegeben worden sind, von andern auch, wer sie verlegt hat. Mit Rücksicht auf Angaben Schumanns müßte man oft annehmen, ein mehrbändiges Werk wäre in einem Jahre erschienen, und doch zeigt uns ein Blick auf das Werk selbst, daß wir nicht recht belehrt wurden. Manche von den Titeln sind arg verstümmelt. Auch auffallende Ungenauigkeiten sind nicht ganz vermieden. Auf S. 10 u. 11 des Lehrbuches z. B. liest man: »Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig,« und: »Zillers allgemeine Päd., herausgegeben von Dr. K. Just, Leipzig, Matthes, 1884«. Beides sind bekanntlich nur zwei verschiedene Auflagen desselben Werkes.

3) Schumann hat zu einzelnen Paragraphen seiner Bücher ganz vortreffliche Schritte angeführt. Leider scheint er einige derselben nicht genug ausgebeutet zu haben. Ich will das an etlichen Beispielen nachweisen.

Auf S. 257 des Lehrbuchs d. Pädagogik ist die Rede von dem pädagogischen Werke, das Herzog Ernst der Fromme mit Reyher entwarf, und das man in den späteren Auflagen den Schulmethodus genannt hat. Schumann erwähnt nun a. a. O. zwar die Müllersche Ausgabe des Methodus,

aber er scheint sie nicht berücksichtigt zu haben. Die Schumannschen Bücher weisen für den Methodus noch in der Auflage von 1891 einen Titel auf, der vom Originale abweicht; und doch hat die Müllersche Ausgabe den richtigen Titel schon 1883 gebracht. Ferner: Schumann giebt in seinem Lehrbuche und in seinem Leitfaden einen Auszug aus dem Methodus und zwar nach Vormbaums »Evangelischen Schulordnungen«. Doch es rächte sich bitter, daß Schumann nicht aus dem Originale citierte. Vormbaum hat nämlich »seinen Text des Schulmethodus aus: Friedr. Rudolphi, Gotha Diplomatica, Fürstl. Sächs.-Gothaische Historienbeschreibung, 4. Teil, Frankfurt a. M. u. Leipzig 1718, S. 114—143 entlehnt, doch so, daß er die bei Rudolphi S. 114 fehlende Jahreszahl ohne weiteres ergänzt hat durch den . . . Zusatz: 1642—1685. Vormbaum hat übersehen, daß bei Rudolphi an anderer Stelle die Jahreszahl zu dem S. 114 ff. abgedruckten Methodus steht und zwar richtig: Anno 1672. Der Text der editio princeps der Schulordnung des Herzogs Ernst des Frommen ist sämtlichen . . . citierten pädagogischen Schriftstellern unbekannt geblieben; der vielfach als solcher angesehen ist der Text einer 30 Jahre jüngeren Ausgabe von 1672.« (S. 76 und 77 der Müllerschen Ausgabe.)

Schumann bringt demnach Bruchstücke aus dem Methodus von 1672, während doch der Leser glauben muß, Bruchstücke aus dem Methodus von 1642 vor sich zu haben. So hat also Schumann von Vormbaum einen Fehler übernommen, einen Fehler, der in der Müllerschen Ausgabe längst als solcher gekennzeichnet war. Es ist auch keineswegs einerlei, ob man aus der Ausgabe von 1672 oder aus der von 1742 citiert; denn beide sind so verschieden, daß sie mit einigem Rechte zwei verschiedene Werke heißen könnten.

Weiter. Die Angaben über das Volksbuch »Lienhard und Gertrud« sind ungenau und unvollständig. Genauere und vollständigere Angaben bietet die Mannsche Ausgabe der Pestalozzischen Werke, d. i. die Ausgabe, welche Schumann selbst empfiehlt.

Endlich. Um zu zeigen, daß Bacon in der Geschichte der Pädagogik einen Platz verdiene, bietet Schumann eine Stelle aus Bacons Werken. Aber dadurch lernt der Leser das, was Bacon geleistet hat, nicht einmal kennen, geschweige denn historisch und absolut beurteilen. Schumann verweist schließlich den Leser auf Kuno Fischers Schrift über Bacon.*) Sie ist ebenso gründlich wie geistvoll und verdient von jedem gelesen zu werden.

4) Ratke wird, so ist es allerdings herkömmlich, absprechend beurteilt. Die Vogtschen und Israelschen Forschungen aber haben dargethan, daß man über Ratke vorsichtiger urteilen muß.

5) Die Darstellung über Pestalozzi bedarf an vielen Stellen der Ver-

*) Francis Bacon und seine Nachfolger. Entwicklungsgeschichte der Erfahrungsphilosophie. Leipzig, Brockhaus. Erste Auflage 1856. Zweite völlig umgearbeitete u. vermehrte Auflage 1875. Nach dem Lehrbuch d. P. soll die 2. Auflage freilich 1876 erschienen sein, nach dem Umriss 1874 u. nach dem Leitfaden 1870.

besserung.*) Pestalozzis Vater war nicht ein Arzt, sondern ein einfacher Chirurg.***) Pestalozzi ist auch nicht durch eine verunglückte Predigt vom geistlichen Stande zurückgehalten worden u. s. w.***)

6) Schumann ist bestrebt gewesen, auf beschränktem Raume recht viel zu sagen. Darunter aber hat die Darstellung gelitten. Bald ist sie nämlich schwulstig und geschachtelt, und bald ist der Fortschritt der Gedanken verhüllt. Außerdem kommen vielfach Hauptgedanken in Nebensätzen zum Ausdrucke. Mehrfach liest man auch Sätze mit falschen Beziehungen, z. B. »Die psychologische Beobachtung der Kinder, um sie (!) besser kennen zu lernen. . . .« »Unverkennbar ist . . . der Einfluß des Engländers Fr. Baco, geb (!) zu London 1561, † (!) 1626, welcher (!) als Rechtsgelehrter . . .«

Dies meine Betrachtung und Schätzung. Freilich ist es nur eine vorläufige, d. i. eine solche, der eine andere folgen müßte. Die vorläufige Betrachtung und Schätzung hat angenommen, die Grundsätze, welche in den Schumannschen Büchern verkörpert vorliegen, seien berechtigt. Die andere Betrachtung und Schätzung müßte auch diese Grundsätze untersuchen und sich so auf einen höhern Standpunkt erheben. An diesem Orte muß ich darauf verzichten.†)

III. Einige Richtlinien für das Studium der historischen Pädagogik.

A. Welchen Stoff sollen wir uns aneignen?††)

1) Aus der historischen Pädagogik ist vornehmlich das eigentlich pädagogische Material zu berücksichtigen, und zwar so weit, als es nach der systematischen oder philosophischen Pädagogik †††) in Betracht kommt. Da-

*) Vgl.: 1) Allgemeine Deutsche Biographie. Auf Veranlassung seiner Maj. des Königs von Bayern herausgegeben durch die historische Kommission bei der Königl. Akademie der Wissenschaften. Leipzig, Verlag von Duncker u. Humblot. 25. Band. 1887. S. 432—461. 2) Dr. G. Fröhlich, Neues zur Biographie Heinrich Pestalozzis. Allg. D. Lehrerzeitung 1892, Nr. 9. 3) Pestalozzi. Etude biographique. Par. J. Guillaume. Paris, Librairie Hachette & Cie. 1890. VIII u. 456 S. Der Pestalozziker Keller schreibt mir über das letzte Werk: »Es enthält alle Ergebnisse der neueren Forschung in schlichter Darstellung samt der eingehendsten Quellenliteratur u. ist insofern dem vierbändigen Werke von H. Morf vorzuziehen. Es giebt überhaupt in der deutschen Pestalozzi-Litteratur nichts, was dem Werk des Franzosen im Punkte der Zuverlässigkeit ebenbürtig wäre.«

**) Allg. Biogr. 25, S. 434.

***) Ebenda S. 435: »Pestalozzi führt . . . seinen Übertritt von der Theologie zu rechts- u. staatswissenschaftlichen Studien auf die Wirkung der Schriften Rousseaus zurück; thatsächlich ist er auch aus dem Carolinum, der höheren Lehranstalt Zürichs, nach den Schülerverzeichnissen vor Ostern 1766 ausgetreten, d. h. ehe er in die classis theologica übergegangen wäre; somit fällt wohl die gewöhnliche Erzählung, ein Mißgeschick bei der ersten Predigt sei Ursache des Berufswechsels gewesen, die zuerst Henning aus Iverdon mitgebracht, ohne weiteres.«

†) Vgl. die folgenden Arbeiten des Verfassers: 1) Über den Wert u. die Art u. Weise des Studiums der historischen Pädagogik. Lehrerzeitung f. Thüringen u. Mitteldeutschland. 1889, Nr. 32—38. 2) Otto Willmanns Didaktik. Neue Bahnen Monatschrift f. eine zeitgemäße Gestaltung der Jugendbildung. 1892, 1 u. 2.

††) Die Begründung dieser Sätze muß ich einer gelegnaren Zeit vorbehalten.

†††) Es wird vorausgesetzt, daß die historische Päd. erst nach der systematischen in Angriff genommen wird.

mit ist zugleich gesagt, daß nur die pädagogischen Erscheinungen der Vergangenheit berücksichtigt werden, die mit der Gegenwart in Beziehung stehen.*)

2) Das pädagogische Material wird berücksichtigt, und stamme es auch aus den ältesten Zeiten.***) Da die neuere Zeit die reichste Ausbeute an pädagogischem Materiale liefert, so sollte diese Zeit in einer Geschichte der Pädagogik die größte Rolle spielen. Dem steht freilich das Herkommen fast allgemein entgegen.***) Es scheint beinahe so, als wären die Geschichtsschreiber daran verzweifelt, ohne beträchtliche Vorarbeiten das vielgestaltige, fast überreiche, vielfach auf philosophischer Grundlage ruhende pädagogische Leben der neueren Zeit auf beschränktem Raume darzustellen. Freilich eine solche Arbeit, wenn sie mit Geist vollführt werden soll, erfordert ein halbes Leben! Es ist ein eigenes Verhängnis, daß die Hand da laß wird, wo sie erst recht Gutes schaffen könnte! Und doch kann man jedenfalls von den Pädagogen der neueren Zeit mehr lernen als von denen der Vorzeit.

3) Das rein Geschichtliche†) wird meistens nur so weit berücksichtigt, als es das Verständnis des pädagogischen Materiales erfordert. —

*) Vgl. Stoy, Encykl., Method. u. Litter. d. Päd., Leipzig, Engelmann, 1878, S. 115. Der Franzose J. B. Say hat übrigens recht, wenn er (in Übereinstimmung mit d'Alembert) ausführt: Die Geschichte einer Wissenschaft sei die Gesamtheit der mehr oder minder glücklichen Versuche, die Wahrheiten zu gewinnen, welche ihren heutigen Bestand ausmachen. Je mehr man daher von einer Wissenschaft klar erkannt habe, desto weniger sei es nötig, sich mit irrigen u. unvollständigen Versuchen der früheren Zeit zu beschäftigen. Vgl.: A. v. Minskowski, Die Anfänge der Nationalökonomie. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1891, S. 12. Schumann schreibt zwar auch: „Wir schliefen . . . alle die Mitteilungen aus, welche Zustände, Zeiten u. Völker angehen, von denen kein Einfluß auf unsere Zeit und unser Volk nachgewiesen werden kann“ . . . ; aber er scheint bei der Abfassung seines Buches wenig daran gedacht zu haben. Vgl. bes § 5 ff.

**) Vgl. dg. Diesterwegs Worte: „Das meiste historische Wissen, wenigstens das der grauen Vorzeit, gehört für den Volksschullehrer zum pädagogischen Kram. Für ihn ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens seit 1770 belehrend.“ Ferner: Kahle, Grundzüge d. ev. Volksschul-erziehung. Breslau, Dülfer, I, 1896, S. VI. — Prinzipiell sind solche Beschränkungen nicht gerechtfertigt.

***) Schumann z. B. widmet der Päd. der neueren Zeit im Lehrbuche von 467 S. nur 68 S. im Leitfaden von 387 S. nur 36 S.

†) Vgl. Stoy a. a. O. S. 131. Ferner: Deutsche Rundschau, 1891/92, Nr. 14, S. 108: „Mir scheint, als fühle sich die Menschheit heute bedrückt durch die Masse von Historie, die sie mitzuschleppen sich selber verurteilt. Der Kenntnis bloßer Thatsachen wird Wert beigelegt, deren Nutzen für die Erweiterung unseres geistigen Horizontes niemand einseht. . .“ (H. Grimm.) Unsere Zeitungen mit ihren seltenhungerigen Mitarbeitern freilich verwehnen uns darin immer mehr, indem sie uns täglich mit wertlosen Mitteilungen überschütten. Wer sich nicht vom Geschichtlichen trennen kann, der möge sich nach einer geistvollen Vorarbeitung umsehen. An bedeutsamen Winken zu einer solchen Verarbeitung fehlt es nicht. Vergleiche: Schiller, Was heißt u. zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Abschnitt 20 ff. Goethe, Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Vorwort zum ersten Teile u. zwar Abschnitt 6. Dr. K. Hase, Geschichte Jesu. Nach akademischen Vorlesungen. Leipzig, Breitkopf u. Härtel, 1876, § 1 u. § 11. W. v. Humboldt, Gesammelte Werke. Berlin, Reimer. Band I, 1841, S. 1—26: Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers. Dr. H. Köchly, Akademische Vorträge u. Reden. I. Zürich, Meyer u. Zelle, 1859 S. 219—386: Sokrates u. sein Volk. Raphaels „Schule von Athen“ in der „delia segnatura“ des Vatikans. Vgl. dazu: A. Trendelenburg, Raphaels Schule von Athen. Ein Vortrag im wissenschaftl.

Im Hinblick auf diese Sätze ergibt sich auch, daß die gebräuchlichen Werke von Heppe, von Raumer, Schmidt, Schmid u. v. a. nicht ganz geeignet sind, dem Volksschullehrer zu einem fruchtbareren Studium der historischen Pädagogik zu dienen.

B. Wie sollen wir uns diesen Stoff aneignen?

Es handelt sich um die Aneignung eines geschichtlichen Stoffes, und die Aneignung wird durch sprachliche Darstellungen vermittelt. Als solche sprachliche Darstellungen kommen in Betracht: die pädag. Klassiker selbst (Quellenschriften) oder einfache Darstellungen auf Grund der Klassiker (Quellendarstellungen). Welche dieser Darstellungen sollen wir nun benutzen? Es ist — und namentlich dem Volksschullehrer — offenbar unmöglich, alle jene Quellenschriften zu lesen. Darum müsse man sich — so hat man vorgeschlagen — auf Bruchstücke von Quellenschriften beschränken.

Warum aber Bruchstücke von Quellenschriften und nicht (ganze) freie Quellendarstellungen?

Kahle a. a. O. S. V. antwortet: » . . . Von der Anschauung auszugehen, das ist die Grundforderung der heutigen Didaktik. Warum sind wir bei unserem päd. Unterrichte im Seminar . . . noch nicht so weit gekommen? Aber ich habe . . . den Versuch gewagt, . . . überall . . . von der Anschauung, vom Beispiel, von der Beobachtung, von der Thatsache auszugehen und von da aus entwickelnd fortzuschreiten. . . . Auch bei der Behandlung des Historischen halte ich das Einschlagen eines Weges, der dem eben beschriebenen analog ist, für notwendig. Der Seminarzögling (Volksschullehrer u. a.) muß sich die betreffenden Kenntnisse und Urteile erarbeiten. Deshalb führe ich ihn zu den erquickenden Wassern der Quellen. . . . Es schadet seiner Überzeugungstreue, wenn er beispielsweise hier über philanthropinische Erziehungsweise, dort über die preussischen Regulative mit einem wegwerfenden Urteil hinweggeführt wird, ohne daß er auch nur eine Zeile eines Philanthropinisten oder einen Satz aus den Regulativen gelesen hat.«

Es sollen also Bruchstücke von Quellen gelesen werden, damit der Lernende gewisse »Kenntnisse und Urteile« erarbeite und nicht bloß fertig aufnehme. Welche Kenntnisse sollen erarbeitet werden? Offenbar solche Sätze, die nur der versteht, welcher gewisse Vorkenntnisse hat. Ein solcher Satz wäre z. B. der folgende: Pestalozzi rang, um über den Anschauungsprozess zur Klarheit zu kommen, zur Klarheit ist er aber nicht gekommen. Gesetzt, wir wollten dieses Urteil recht verstehen lernen. Welche Vorkenntnisse müßten wir da erwerben? Wir müßten wissen, in welchen Werken Pestalozzi von den Anschauungsprozesse redet, — wir müßten

Vereine zu Berlin. Mit den Umrissen nach Giorgio Mantuano. Berlin, Bethge, 1843. Ferner: Du Bois-Reymond, Friedrich II. u. J. J. Rousseau. Berlin, Dümmler, 1879. Du Bois-Reymond, Über Geschichte der Wissenschaft. Berlin, Dümmler, 1874. — Dürfte man die neueren naturwissensch. Bestrebungen auf das geschichtl. Gebiet übertragen? —

wissen, was Pestalozzi an den einzelnen Stellen sagt, — wir müßten auch wissen, von welchem Gesichtspunkte aus er die Sache ursprünglich betrachtete u. s. w. Offenbar eine stattliche Reihe von Vorkenntnissen zu einem einzigen Urteile! Es ist ersichtlich, daß der freilich thöricht handeln würde, der sich das Urteil ohne Vorkenntnisse aneignen wollte; es ist aber auch ersichtlich, daß es nicht darauf ankommt, in welcher Vorstellungstform die Vorkenntnisse gegeben sind. Will ich z. B. ein Urteil über die preussischen Regulative verstehen lernen, dann muß ich allerdings wissen, was die Regulative enthalten; aber um das zu erfahren, dazu habe ich nicht nötig, auch nur eine Zeile in den Regulativen selbst zu lesen.

Rekapitulieren wir: Es giebt in der wissenschaftlichen Pädagogik gewisse Sätze, die nur der verstehen kann, der gewisse Vorkenntnisse hat. Diese Vorkenntnisse sind in sprachlichen Darstellungen gegeben: entweder in Quellenbruchstücken oder in freien Darstellungen. Der Erwerb der Vorkenntnisse ist also nicht an Quellenbruchstücke gebunden.

Die Frage: »Warum Quellenbruchstücke und nicht freie Darstellungen?« bleibt uns also. Suchen wir weiter nach einer Entscheidung! Es schade — so könnte man ähnlich, wie es Kahle thut, sagen — dem Lehrer in seiner Überzeugungstreue, wenn er sich nicht wenigstens an Quellenbruchstücke halte. Es wäre auffallend, sich darüber zu beunruhigen, und um so auffallender, als man doch sonst vom Volksschullehrer in wissenschaftlichen Dingen so wenig hält. Und unberechtigt wäre es dazu; denn z. B. auch der größte Historiker kann nicht alle Quellen seiner Wissenschaft studieren, muß sich also in manchen Sachen auf die Gewissenhaftigkeit anderer verlassen. Außerdem ist's ein gutes Stück Arbeit mehr, sich etwas aus Quellen als aus freien Darstellungen anzueignen, und doch kann man sich von der größeren Anstrengung nicht einen größeren praktischen Gewinn versprechen. Wozu übrigens dem Volksschullehrer, der kaum Zeit genug hat, sich über das pädagogische Denken der Gegenwart zu orientieren, wozu ihm in Dingen, die für ihn nur Mittel zum Zwecke sind, die Arbeit erschweren!*) Wer sich auf Quellenbruchstücke beschränkt, hat außerdem gar kein Recht, über das Lehrgebäude eines Pädagogen zu urteilen. Wenn er sich auf sein Quellenstudium beruft, dann können wir ihm entgegenhalten: Das, was du sagst, steht allerdings in den Quellen. Es steht aber noch mehr darin, davon weißt du nichts. So lückenhaft wie dein Wissen, so lückenhaft ist auch dein Urteil. Darum: nicht Bruchstücke, sondern etwas Ganzes, nämlich freie Darstellungen nach den Quellschriften.

Zur Darstellung eines pädagogischen Systems aber giebt es nur eine rechte Methode: das ist die umfassende, aus dem bewegenden Grundgedanken des Pädagogen geschöpfte, auf die historisch-kritische Einsicht in den Inhalt und Entwicklungsgang seiner

*) Wer z. B. die Pestalozzischen Werke studiert hat der weiß, wie mühsam es ist, aus dem Schwallen von dunklen Worten die Grundgedanken herauszulösen: der weiß auch, wie viele Wiederholungen man in Kauf nehmen muß u. s. w. Da lernt man sich nach freien quellenmäßigen Darstellungen sehnen!

Schriften gegründete Reproduktion. *) — Es ist das die einzige Weise, um ins Klare zu kommen, wie in einem Falle die Aufgaben der Pädagogik stehen, wie weit sie gelöst sind, und welche neue Aufgaben sich ergeben. Wie oft aber wird dagegen gehandelt! Da soll ein Pädagog »seine eigene Sprache« reden, d. h. man läßt ihn seine eigene Sprache nur stückweise reden. Nichts aber kann einem Pädagogen die Sprache mehr verkümmern, als wenn eine fremde Hand sie zerstückelt. Nie redet ein Pädagog weniger, wie er wirklich geredet hat, als wenn ihm ein anderer nach Gutdüncken Stellen ausrupft und zu einem Referat zusammenträgt. Nimmermehr kann ein solches Flickwerk den lebendigen Gedankengang des Pädagogen ersetzen. — Da erfährt ferner z. B. der Leser fast nie, dafs ein Pädagog in seinen Ansichten auch eine Entwicklung durchgemacht hat. Es werden einem Pädagogen wohl gar Meinungen zudiktirt, die er selbst nur als Durchgangspunkte betrachtete. Es ist allerdings schwer, ja sehr schwer, eine rechte Darstellung der Pädagogik irgend eines Meisters zu liefern.

Noch einige Bemerkungen über die spezielle Gestaltung unserer Darstellungen. Unser Bewußtsein ist nur für das unverbundene Viele eng. Auch verfügt man frei nur über einen wohlgeordneten Gedankenkreis. Darum müssen wir die Darstellungen denkend zu gestalten suchen; dies werden wir am besten erreichen, wenn wir uns bei Abfassung der Darstellungen an eins der gegebenen pädagogischen Begriffssysteme anlehnen. Man glaube außerdem ja nicht, genug gethan zu haben, wenn man die Prinzipien eines pädagogischen Lehrgebäudes wiedergegeben hat. Ein Pädagog — das gilt allgemein — ist weniger lehrreich durch sein abstraktes System als vielmehr durch die Fülle von Einzelbemerkungen, welche in seinem System zusammengefaßt werden.**)

3. Herbartkränzchen in Teschen.

(Schles Schulblatt, 1893 No. 3.)

Seit 6. Februar d. v. J versammelt sich jeden Dienstag abends eine kleine Schar, den hiesigen Volks- und Bürgerschul-Kreisen angehörige

*) Vgl. Kuno Fischer, Anti-Trendelenburg. Ein Duplik. Jena, Dabiz, 1870, S. 74 f. — Damit ist nicht gesagt, dafs einzelne Stellen, besonders knappe, charakteristische Aussprüche, nicht mit des Autors eigenen Worten wiedergegeben werden sollten.

**) Eine Probe! Beneke z. B. will bekanntlich seine Pädagogik auf gewisse psychologische Grundsätze gründen. Was können wir mit diesen Grunds. anfangen? Sie sind ja sämtlich von bedenklicher Natur. Wie abfüllig müßte man danach Benekes Päd. beurteilen! Welch ein anderes Urteil wird aber der fällen, der sich Benekes „Erziehungs- u. Unterrichts.“ angesehen hat! Welch eine Fülle von feinen pädagogischen Bemerkungen u. exakten psychologischen Beobachtungen tritt uns da entgegen! Lauter Dinge, die mit den Grunds. nichts zu thun haben, u. die darum wahr bleiben, u. wenn an jenen Grundsätzen auch nicht ein Tipfelchen wahr sein sollte.

Schulmänner in den Räumen der städtischen Bürgerschule zu einem Herbartkränzchen. Der Zweck dieser Leseabende ist das gemeinsame Studium der pädagogischen Schriften Herbarts und ihrer Litteratur. Ist die Anzahl der Teilnehmer auch gering — es beteiligen sich neun — so eignet sich ein kleiner Kreis um so mehr zu gemeinsamer Thätigkeit und wissenschaftlicher Diskussion. Man teilt sich in die Arbeit so, daß der eine die Leseabschnitte feststellt und sie schriftlich vorbereitet, der andere das Vorlesen übernimmt, ein Dritter der nächsten Versammlung ein schriftlich abgefaßtes Referat über den gelesenen Abschnitt und die etwa durch ihn hervorgerufene Diskussion vorlegt. Gelesen wurden bisher die ersten pädagogischen Abhandlungen Herbarts in historischer Reihenfolge: die Berichte an Herrn von Steiger, die Idee zu einem Lehrplan für höhere Studien, über Pestalozzi: wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Idee eines ABC der Anschauung. Mit den Berichten wurde verglichen, was Dix im zweiten Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik über die Mitteilungen Herbarts an Herrn von Steiger, mit dem ABC der Anschauung, was Lindner im dritten Jahrbuche über denselben Gegenstand veröffentlichte. Im Anschluß und auf Grund der Lektüre des ABC der Anschauung entspannen sich Verhandlungen über das Verhältnis der Anschauung zum Begriff, den Anschauungsunterricht überhaupt (insbesondere über Zillers Lehre vom Anschauungsunterricht und Bräutigams Unterscheidung des anschaulichen vom Anschauungsunterricht) und über Formalstufen im Hinblick auf die im letzten Jahrbuche und die Erläuterungen behandelte Unterscheidung der Herbartischen von den Zillerschen Formalstufen. Man einigte sich dahin, daß so lange ausgesponnene und zu so umfassenden Systemen verwebte Begriffsreihen, wie sie das ABC der Anschauung enthält, der Entwicklung des kindlichen Bildungsganges nicht entsprechen. Ist mit alle dem auch nur erst ein bescheidener Anfang gemacht, so wird unser Kränzchen den übrigen pädagogischen Schriften Herbarts und besonders dem Studium der allgemeinen Pädagogik nunmehr mit vorbereitetem Verständnis und gesteigertem Interesse sich zuwenden dürfen.

G Friedrich.

4. Mädchen-Gymnasium.

Der Verein »Frauenbildungs-Reform« in Weimar, der in Karlsruhe das erste deutsche »Mädchen-Gymnasium« ins Leben ruft, teilt mit, daß die Eröffnung des letzteren am 11. September d. J. stattfinden werde, um den Anfang des Schuljahrs auf denselben Termin fallen zu lassen, der in Süddeutschland auch für die Knabenschulen als Anfang des Schuljahrs eingeführt ist.

5. Monatshefte der Comenius-Gesellschaft.

(Voigtländers Verlag in Leipzig-Gohlis.)

Die Monatshefte haben die Aufgabe, die verschiedenen Gebiete der Litteratur und Wissenschaft, besonders aber Philosophie, Geschichte und Erziehungslehre im Geist des Comenius und der ihm innerlich verwandten Männer zu pflegen und in Festhaltung seiner Grundsätze, Hoffnungen und Wünsche für eine naturgemäße Volkserziehung zu wirken.

Dem Vorstand der Gesellschaft gehören unter anderen folgende Herren an:

Prof. Dr. Benrath (Königsberg). Prof. Dr. Bonet-Maury (Paris). Direktor Dr. Buddensieg (Dresden). Prof. Dr. E. Comba (Florenz). Prof. Dr. Cramer (Amsterdam). Rektor W. Dörpfeld (Ronsdorf). Kons.-Rat D. Ehlers (Frankfurt a. M.). Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Höpfner (Berlin). Prof. Dr. Hohlfeld (Dresden). Archiv-Rat Dr. Keller (Münster). D. Dr. Kleinert, Ober-Kons.-Rat und Prof. (Berlin). Prof. Dr. Loserth (Czernowitz). Dr. Herm. v. Jirecek, k. k. Ministerial-Rat (Wien). Prof. Dr. Otto Pfeleiderer (Berlin). Prof. Dr. Rein (Jena). Oberschulrat Dr. v. Sallwürk (Karlsruhe). Reg.- und Schulrat F. Sander (Bunzlau). Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Schneider (Berlin). Dr. Georg Schmid (St. Petersburg). Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Wattenbach (Berlin). Prof. Dr. Th. Ziegler (Straßburg i. E.).

Der **erste Jahrgang** (1892) liegt in der Stärke von 26 Bogen bereits vor und ist durch alle Buchhandlungen zur Ansicht zu beziehen. Er enthält auch den Arbeitsplan und die Satzungen der Gesellschaft.

Die Monatshefte kosten im Buchhandel 10 Mk.

6. Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten.

Von J. Baumann, o. Prof. d. Philosophie u. Pädagogik an der Universität Göttingen. (Göttingen, Vanderhoeck und Ruprecht 1893.)

S. 130 schreibt der Verfasser:

»Von der Pädagogik ist auf Universität nur wünschenswert die wissenschaftliche Grundlegung, also allgemeine Geschichte der pädagog. Theorien und pädag. Psychologie, d. h. aus den physiologischen und psychologischen Elementargesetzen gezogene Folgerungen für intellektuelle und sittliche Ausbildung. Die Einführung in die spezielle Didaktik kann nur an der Schule selbst geschehen; mit bloßem Worte lehren über das

Lehren ist ohne Wert (Schleiermacher); um Methode zu lernen, muß an die Technik sofort die Praxis anschließen an wirklichen nicht bloß ad hoc herbeigeholten Schülern.*

Sehr richtig. Aber warum geht von hier aus der Verf. nicht zu der Forderung über, daß an der Universität pädagog. Seminare mit Übungsschulen eingerichtet werden müssen, so gut wie für Mediziner und für Theologen praktische Versuchsfelder schon lange im Gebrauch sind? Die Seite 105 geschilderte Anleitung für künftige Gymnasiallehrer dürfte ziemlich wirkungslos sein — genau so wirkungslos, wie wenn man angehende Ärzte auf den Universitäten nur mit theoretischen Anweisungen ausrüsten wollte.

Soll diese Wahrheit niemals durchdringen?*)

C. Beurteilungen.

I.

Zimmermann, H., Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Mit Berücksichtigung der Winkelmannschen, Leutemannschen und Pfeifferschen Bilderwerke in ausgeführten Lektionen meth. bearbeitet und mit vielen Erzählungen, Märchen, Fabeln, Rätseln etc. versehen. Braunschweig, Appelhans u. Pfenningstorf, 1891, gr. 8°, VIII. und 471 S. M. 3,60.

Ein Blick in das Buch genügt, zu erkennen, daß sich Z. für den »selbständigen« Anschauungsunterricht entschieden hat. Wer mit der neueren Didaktik dem »angelehnten« A. das Wort redet, wird hiergegen gegründeten Einspruch erheben. Doch es sei dem, wie es wolle; so viel steht unter allen Umständen fest: Solange die neueren Ideen rücksichtlich der Gestaltung des Lehrplanes noch nicht allgemein realisiert sind, so lange wird man einer Schrift über »selbständigen« Anschauungsunterricht die Existenzberechtigung gern zugestehen.

Was bietet Z. in seinem Buche?

Er bietet eine große Zahl von »ausgeführten Lektionen« oder Präparationen. Welche Stoffe sind ihnen zu Grunde gelegt? Der Verfasser sagt: »Um Mißdeutungen vorzubeugen, will ich hier gleich bemerken, daß meine Arbeit durchaus nicht den Anspruch erheben will, als Lehrgang für den A. angesehen zu werden. Bei der Auswahl der Gegenstände habe ich mich deshalb auch an keinen bestimmten Lehrplan gebunden, vielmehr Stoffe gewählt, die wohl in den meisten Schulen zur Behandlung kommen.« (Vorrede, S. III. u. IV.) Es ist uns also bei keinem der Stoffe vergönnt, zu wissen, an welcher Stelle des (Gesamt-) Lehrplanes und aus welchem Grunde er auftritt; und dies muß jeden, der bei dem Worte Lehrplan an ein System von Stoffen zu denken gewöhnt ist, schon bedenklich machen. Doch wir wollen uns bei solchen Bedenklichkeiten nicht aufhalten.

Z. hat in seinem Buche eine sehr große Zahl von Stoffen der unter-

*) Vergl. Heft II der Päd. Studien 93, Abhandlung von Vogt; ferner die Literaturangaben in Keins Schulreformschrift. Langensalza, Beyer u. S. 1893.

richtlichen Bearbeitung unterzogen.*) Es seien an dieser Stelle wenigstens die Kapitelüberschriften zu diesen Stoffen angezeigt; sie lauten: Die Schule, das Wohnhaus, der Wirtschaftshof, der Garten, das Feld, der Fluß, die Wiese, der Wald, der Himmel, die Jahreszeiten, der Mensch (und die Heimatkunde im 3. Schuljahr). Sehen wir uns nun diese Bearbeitungen näher an. Der Verfasser erhielt »von hochangesehenen Schulmännern über das Manuskript anerkennende Urteile«. (Vorrede, S. V.) Aus Bescheidenheit hat er es unterlassen, diese »anerkennenden Urteile« mitzuteilen. Für mich hat dieser Grund keine Geltung; ich stehe daher nicht an, wenigstens eins davon herzusetzen. Hier ist es: »Die methodische Behandlung der einzelnen Gebiete und Gegenstände ist meisterhaft. Mit wahrer Lust bin ich den Einzelausführungen gefolgt und habe mich herzlich gefreut über die wahre Kindlichkeit Ihrer Unterrichtssprache. So kann nur ein Lehrer sprechen, der die Kinder liebt, sich in sie und ihr kleines Leben, Freuen und Leiden, Denken und Wünschen hineingedacht hat. Nach Plan, Stoffgruppierung, Stofffülle, Unterrichtssprache und Unterrichtsgeist möchte ich Ihre fleißige, mühevollen Arbeit vorzüglich nennen.« So schreibt Kreisschulinspektor Polack.

Klingt das nicht gut? Ich dünkte, das wäre des Lobes genug! Vielleicht verdienen wir bei Leser und Autor Dank, wenn wir stracks das Gegenteil thun und uns nach Mängeln im Buche umsehen. Konzentrieren wir die Aufmerksamkeit auf eine der Präparationen. Ich schlage das Buch auf und lese (S. 61 ff.): Die Katze. (Bild von Leutemann.) Das ist also eine der belobten Präparationen. Ich schicke mich nun an, derselben mit einer Anzahl von Ausstellungen näher zu treten. Nr. 1 dieser Ausstellungen: Es zeigt sich in jener Präparation zu viel Schulverstand. Erstes Zeichen

dieses Schulverstandes: Es ist (abgesehen von wenigen Sätzen) nicht die Rede von der oder jener Katze, — dasklänge zu alltäglich; da ist vielmehr die Rede von der Katze, d. i. von einem Dinge, das sich zu einer wirklichen Katze verhält, wie die schematische Darstellung eines Gegenstandes zu seinem Abbilde. Der Nachteile, die daraus entspringen, sind mancherlei. Ich zähle etliche auf: Das Kind kann sich das, was von der Katze erzählt wird, nicht genau vorstellen; daher wird es mit weniger Interesse aufgenommen und mit geringerer Energie festgehalten. Zudem: Der Gedankenkomplex »Katze« ist von allen räumlichen und zeitlichen Associationen entkleidet; mithin werden die Anlässe zu dessen Reproduktion auf ein Minimum reduziert. Ferner ist klar, daß Vorstellungen, die der Individualisierung in Raum und Zeit entbehren (Kant!) sich schwer zu einem einheitlichen Komplex vereinen lassen. — woraus dann wiederum folgt, daß derlei Vorstellungen schwer einzuprägen und noch schwerer fließend zu reproduzieren sind. Freilich trifft es sich zuweilen, daß geistig rege Schüler das nachholen, was der Lehrer zu thun versäumte: sie beziehen, um es deutlicher zu sagen, alles das, was sie über die Katze hören, auf bestimmte Katzen, auf Katzen, die sie hier und da gesehen.

Ein anderes Zeichen: Wenn der Lehrer anstatt der lebensfrischen Vorstellungen von dieser oder jener Katze ein schattenhaftes begriffliches Gebilde im Kopfe trägt, wenn bei ihm also bewußt oder unbewußt die logische Form seiner Seeleninhalte in den Vordergrund tritt, so ist es auch kein Wunder, wenn er die Kinder vor allem auf das genus proximum hinzuweisen sucht, unter welches jenes begriffliche Gebilde zu subsumieren ist. Ich gebe zu: Für den Gelehrten, der in seiner Fachwissenschaft über ein ausgebildetes Begriffssystem verfügt, mag es natürlich sein, daß er, so oft er auch eine neue Vorstellung gewinnt, diese auf ihren begrifflichen Bestandteil reduziert und diesen Begriff an die

*) Von etlichen Kollegen wurde Z. mit Beiträgen erfreut. Die Namen stehen unter den betr. »Lektionen«.

Stelle seines Begriffssystems setzt, die ihm zusteht. Kann auch beim Kinde von einem solchen Subsumieren die Rede sein? Gewiß nicht. Nun gut, dann muß man es möglich machen; wie leicht ist der nächst höhere Gattungsbegriff gewonnen! So hat Z. gedacht; und so ist jener Passus in die Präparation gekommen, der da mit den Worten beginnt: »Was wird die Katze mit der Maus machen?« (Vgl. Abschnitt I.) So lag also der Grund zu dieser Begriffsgewinnung im Lehrer und nicht im Kinde. Was sollte und soll auch jener Begriff dem Kinde? Es ist klar, daß für ein Kind der Unterstufe die auf Krattersparnis beim Erwerbe von Neuem gerichtete ökonomische Funktion*) des Begriffes »Raubtiere« kaum in Betracht kommen kann; und dessen ordnende Tendenz ist ebenfalls wenig am Platze. Wie kann auch das Kind Ordnung schaffen, wie kann es systematisieren wollen, da es die Stoffe, mit denen es arbeitet, noch mit Leichtigkeit überschaut!

Also eine verfrühte Abstraktion! Diese ist ein echtes Zeichen des echten Schulverstandes.

Wie viel falsche Verallgemeinerungen (die Wissenschaft weiß, was diese bedeuten!) mögen solche Menschen zu machen in Gefahr kommen, die ihre Begriffsbildungen auf Grund solch dürftigen Materiales zu vollziehen angehalten werden!

Es liefse sich an dieser Stelle noch von mancher üblen Folge reden; allein wir müssen weiter eilen.

Ein drittes Zeichen: Es ist mir recht bedenklich, daß Kinder des ersten und zweiten Schuljahres von »Hauptthätigkeiten« der Katze zu reden angehalten werden. Von hauptsächlich und nebensächlich bez. von wesentlichen und unwesentlichen Tätigkeiten kann man doch nur da reden, wo für diese Tätigkeiten ein Endziel gesteckt ist. Hauptsächlich werden dann die Tätigkeiten sein, welche irgend et-

was zur Realisierung jenes Zieles beitragen. Welches ist aber jenes Endziel hinsichtlich der Tätigkeiten der Katze? Können die Kinder wirklich mit solchen Zweckvorstellungen operieren?!) — Darum: Zurück aus der Schule der Logik, zurück in die Schule des Lebens!

Ein letztes Zeichen: Kinder, die nach solchen Präparationen und nach solcher Weise unterrichtet werden, lernen über Dinge sprechen, von denen sie nur wenig selbst gesehen und gehört haben. Sie werden der naturgemäßen Art zu lernen entfremdet; und wenn sie erwachsen sind, werden sie Bücherhelden.

Nr. 2 der Ausstellungen: Wie verfliegt bei solcher Behandlung das Leben aus den Stoffen!

Da wird das zu betrachtende Objekt (in Gedanken natürlich) zerstückt und mit Recht. Aber es bleibt zerstückt; und es wird vergessen, daß diese und jene Tätigkeiten und Eigenschaften des Tieres dazu dienen, diesen oder jenen Zweck (nicht Endzweck, also auch keine Teleologie!) zu realisieren. Freilich ist es nicht leicht, solche Einsicht zu erzeugen, aber doch auch schon auf der Unterstufe möglich!

Nr. 3 der Ausstellungen: Die Behandlung, wie sie Z. empfiehlt, trägt einen zu abschließenden Charakter. Werden die Schüler fort und fort auf diese Weise belehrt, so ist es kein Wunder, wenn sie in diesem oder jenem Fache, und seien sie auch kaum über die ersten Elemente hinausgekommen, fertig zu sein glauben, — so ist es kein Wunder, wenn in solchen Schülern der rege Trieb nach Fortbildung erlischt. Gewiß sollen die Kinder wissen und fühlen, daß sie etwas können; allein es darf ihnen nicht das Bewußtsein

*) Auch außer der Schule berührt es unangenehm, wenn jemand über gewisse Dinge herfällt und mit imponierender Sicherheit gewisse Sachen für wesentlich, andere für unwesentlich erklärt. Solche Menschen sollten doch einmal einige Blicke in die Geschichte der Naturwissenschaften werfen; sie würden gar bald anderen Sinnes werden!

*) Vgl. meine Abhandlung: Neue Gesichtspunkte über Begriffe u. Begriffsbildung. Thür. Lehrzeitung. 1889, Nr. 46—52.

mangeln, daß sie noch unendlich viel zu lernen haben.

Zudem: Jene Behandlungsweise ist wenig geeignet, die Schüler mit offenen Fragen und Aufgaben zu versehen, die bei zukünftigem Lernen Leit- und Richtpunkte abgeben.

Um Nr. 4 der Ausstellungen zu erhalten, erinnere ich an dies: der Anschauungsunterricht bietet (abgesehen von der Benutzung poetischer Zugaben) vielfach Gelegenheit zu poetischen Ausführungen (Haus und Kleid eines Tieres; Tierkinder und Tiereltern; Gespräche zwischen und mit Tieren*) u. s. f.). Auch davon ist in unserer Präparation wenig zu spüren.

Nr. 5 der Ausstellungen: Wird ein Stoff nur so bearbeitet, wie es von Z. geschieht, so wird er nicht vollständig zum Eigentum der Kinder. Dazu gehört viel, viel mehr! Dazu gehört, daß der Stoff als Ganzes in die verschiedensten Formen gegossen, und daß er von den verschiedensten Punkten aus und nach den verschiedensten Gesichtspunkten reproduziert wird; kurz: der Schüler muß mit dem Stoffe spielen lernen. Solche Operationen zu vollführen, ist allerdings keine Kleinigkeit; und sie mit Geschmack durchzuführen, dazu gehört viel Geschick und noch mehr Übung. In solchem Arbeiten muß der Anfänger Vorbilder haben; und gerade von solchem Arbeiten ist bei Z. wenig zu sehen!**)

Nr. 6 der Ausstellungen: Die Fragen und Aufgaben, die Z. stellt, um die Schüler zu energischer Mitarbeit anzuregen, lassen vielfach zu wünschen übrig.

*) Vgl. Das Hebel'sche Gedicht: Das Habermus. Ferner: Fr. Körner, Die Natur im Dienste der Menschen. I. Bd. Leipzig, Schlicke, 1850; II. Bd. eb. 1856 u. desselben Verfassers anderes Werk: Der Mensch u. die Natur. Leipzig, Brandstetter, 1856. Beide Bücher sind mir durch Hrn. Dr. Behrwald bekannt geworden.

**) Der Grund liegt tiefer. Wer hat in unserem Zeitalter der Journale, wo uns täglich reicher Stoff zugeführt wird, noch Zeit u. Lust, das Neue sich gründlich anzueignen u. mit dem bereits Bekannten zu verflechten? (Vgl. Willmann, Päd. Vorträge. 1869, S. 81 u. 82.) Freilich, die Kunze Fischers u. Hottners sind jetzt selten!

Wir lesen z. B. in unserer Präparation: »Wiederhole, was die Katze im Maule hat!« und: »Wiederhole die Hauptthätigkeiten der Katze!« Diese Aufgaben darf man sich freilich nicht zum Muster nehmen! — Da stößt man ferner auf Gegensatzfragen und Phrasenfragen, die alle nicht zu empfehlen sind; da ist in einer Frage sogar der Zweck mit dem Grunde verwechselt; da werden in anderen Fragen der Erkenntnisgrund und der Sachgrund nicht streng unterschieden u. dgl. m.

Nr. 7 der Ausstellungen: Die Einzelfragen sind in unserer Präparation zu gehäuft; es herrscht sichtlich das Bestehen, alles durch Einzelfragen herauszulocken. Freilich wird solch Thun als Unterrichtskunst gepriesen; aber dennoch ist wenig Gewinn davon zu erwarten. (Konzentrationsfragen!)

Nr. 8 der Ausstellungen: Der Verfasser glaubt (Vorrede, S. IV. u. V.), gezeigt zu haben, wie man im Anschauungsunterrichte poetische Stoffe zum Verständnis und zur Verwertung bringe. Ich glaube das nicht. Aus diesem Grunde. Z. beachtet nicht, daß z. B. die Fabel vom Miezchen aus einer ganz bestimmten Situation entsprungen sein muß, und er übersieht, daß diese Situation in ihrer Individualität bis ins Detail dem Kinde vor der Seele stehen muß, wenn jene Fabel wirkliches Verständnis finden soll. Es gehört also zur Aneignung dieses Stoffes eine ganz andere Arbeit, als Z. für nötig hält.

Hiermit will ich die Zahl der Ausstellungen beschließen, trotzdem noch manche Erinnerungen zu machen wären, z. B. hinsichtlich der Verwendung der Beziehungsbegriffe »kurz«, »lang«, »klein«, »groß« u. s. f., ferner hinsichtlich der Mischung der Apperzeptions- und Abstraktionsprozesse (formale Stufen!) u. s. f.

Versichere ich dem Leser nun noch, daß wir in der besprochenen Präparation das Zimmermannsche Buch in nuce haben (nur eine ganz kleine Zahl von Bearbeitungen findet sich, an denen wenig zu tadeln

ist), so wird er erkennen, daß dieses Buch von jenen »hochangesehenen Schulmännern« vielleicht mit etwas zu wohlwollendem Auge angesehen worden ist. *)

Jena.

M. Fack.

II.

1. **Aufgebot der preussischen Volksschule im Kampfe gegen die Sozialdemokratie** Von A. Schönborn. Bielefeld, Helmich. 45 S., Preis ?.
2. **Die Bekämpfung der Sozialdemokratie** durch den evangelischen Religionsunterricht in der niederen Schule, auf Grund der allgemeinen Verfügung vom 18. Oktober 1890. Von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat zu Aurich. Hannover, K. Meyer 1892. 22 S., Preis 30 Pf.
3. **Verwertung religiöser Stoffe zur Betrachtung sozialer Fragen in der Schule.** Von Müller, Rektor in Saalfeld i. O. Leipzig, Fr. Richter 1892. 29 S., Preis ?.

Jedes der drei Schriftchen enthält einige gute, beherzigenswerte Gedanken, aber befriedigt hat mich keins, am wenigsten das letzte. Schönborn scheint, nach der heftigen und giftigen Polemik gegen die Politik Bismarcks zu schliesen, ein Anhänger der Fortschrittspartei zu sein, und Schulze hat von Formalstufen und »dogmatischem Christentum« sehr unklare Vorstellungen.

Im allgemeinen möchte ich zu dem in diesen Schriften behandelten Gegenstände noch folgendes bemerken: Bei der Frage, wie die Sozialdemokratie durch die Schule zu bekämpfen sei, muß man sich vor allem dessen klar bewußt sein, daß man es mit einer politisch-wirtschaft-

lichen Partei zu thun hat, die als solche nicht von der Schule bekämpft werden kann, weil die Schule nicht in das Parteitreiben hereingezogen und Parteizwecken dienstbar gemacht werden darf. Atheismus und Materialismus sind durchaus nicht als spezifische Merkmale der Sozialdemokratie anzusehen, denn diese beiden sittlich-religiösen Verirrungen sind vor allem bei unseren oberen Ständen zu Hause (besonders der praktische Materialismus), und von ihnen sind sie nach unten durchgesickert. Außerdem ist es eine bekannte Thatsache, daß die soziale Bewegung in England durchaus nicht den religionsfeindlichen Zug der deutschen Sozialdemokratie teilt. Ein orthodoxer Pfarrer hat es vor einigen Jahren sogar unternommen, die wirtschaftlichen Forderungen der Sozialdemokratie vor dem Forum des Christentums zu rechtfertigen. Daß man heut zu Tage in den »gebildeten Ständen«, bei den »Ordnungs-Parteien« die Religionsverachtung nicht mehr so ungeniert zur Schau trägt, ist eine Frucht der sozialdemokratischen Bewegung. Dem Volke möchte man die Religion gern erhalten, denn dafis gesunde Religiosität eine Grundbedingung für ein gesundes Staatsleben ist, das ahnt jetzt selbst der aufgeklärte Bildungs-Philister des 19. Jahrhunderts. Aber gerade diese Religionsfreundschaft aus politischen Beweggründen ist es, die den Sozialdemokraten die Religion verhasst gemacht hat. Der Sozialdemokrat haßt die Kirche im Grunde genommen nur, weil er in ihr einen der »Nachtwächter des Kapitalismus« erkannt zu haben glaubt. Diesen Wahn wird man gerade durch eine eifrige Bekämpfung der wirtschaftlichen Theorien der Sozialisten im Religionsunterrichte nicht beseitigen, sondern nähren.

Die eigentlichen Väter der Sozialdemokratie sind der Mammonismus und der rücksichtslose Konkurrenzkampf, der den wirtschaftlich Schwachen ausbeutet, um die wenigen Kapitalkräften immer reicher zu machen. Diese beiden Gegner unseres gesellschaftlichen Lebens möglichst

*) Noch auf eins sei hier aufmerksam gemacht. Es ist meines Erachtens überhaupt bedenklich, ganze Blöcher mit »ausgeführten Lektionen« in die Welt hinauszuversenden. Ich rate: Man gebe für ein Fach nur stille Präparationen hinaus, um zu zeigen, wie man sich die Behandlung der Stoffe denkt, — aber Präparationen, die die Unterrichtsarbeit bis ins einzelne hinein schauen lassen (Zusammenfassungen u. Wiederholungen!), u. man müte dann dem Lehrer zu, danach andere Stoffe selbständig zu bearbeiten.

unschädlich zu machen, wird Sache einer weisen Gesetzgebung sein. Gelingt es ihr, der Kapitalanhäufung in den Händen weniger und dem rücksichtslosen Aussaugungssystem Schranken zu setzen, so wird die Sozialdemokratie von selbst aufhören eine Gefahr für unser Staatsleben zu sein, weil ihr der Nährboden fehlt. Die utopischen Zukunftsbilder der Sozialdemokraten zu bekämpfen, ist zwar sehr leicht, hat aber wenig Zweck, denn nicht in diesen Bildern, sondern in der Kritik gegenwärtiger Zustände liegt die Stärke der sozialdemokratischen Partei. Die Schule wird daher vielleicht gut thun, auf direkte Bekämpfung der sozialdemokratischen Partei zu verzichten und sich mit umso größerem Eifer ihren positiven Aufgaben zuzuwenden. Wenn die Schule wahre Religiosität und geschichtlichen Sinn, d. h. Verständnis und Wertschätzung für das geschichtlich Gewordene bei ihren Zöglingen anzubahnen, so hat sie einer religions- und geschichtslosen Umsturzpartei den stärksten Riegel vorgeschoben. Um das zu ermöglichen, bedarf es noch ernster pädagogischer Arbeit, denn die psychologisch-methodische Ausgestaltung des Gesinnungsunterrichtes befindet sich noch sehr im Anfangsstadium.

Denjenigen Lehrern, welche sich etwas eingehender mit dem Studium der sozialen Frage beschäftigen möchten, kann ich folgende Werke empfehlen: Die Arbeiterfrage von A. Lange (Winterthur 1875), Die christlich-soziale Bewegung in England von L. Brentano (Leipzig 1883), Mehr Herz fürs Volk! von Drews (1. Heft der »Evangelisch-sozialen Zeitfragen«, Leipzig 1891), Bericht über die Verhandlungen des dritten evangelisch-sozialen Kongresses (Berlin 1892).

Thrändorf.

III.

Der kleine Katechismus Luthers, ausgelegt aus Luthers Werken von A. Nebe, Stuttgart 1891. 397 S., Preis ?.

Der Verfasser hat sich die gewifs dankenswerte Aufgabe gestellt, Luthers kl. Katechismus aus Luthers Werken zu erläutern, er hat zu diesem Zweck alles, was aus den Schriften und besonders aus den Predigten Luthers zum Katechismus in Beziehung steht, nach der Ordnung des kleinen Katechismus zusammengestellt. Beim Abendmahl sind die schroffsten polemischen Stellen weggelassen. Die Natur einer solchen Arbeit bringt es mit sich, daß der Leser mehr oder weniger immer nur Bruchstücke erhält. Damit gewinnt man aber kein Bild vom Reformator und fühlt wenig von den gewaltigen Wehen des reformatorischen Geistes. Ja, bisweilen lernt man Luther als engherzigen Verfechter der altkatholischen Dogmatik kennen. Viel lieber würde ich es sehen, wenn jeder Lehrer zur Vertiefung seines Reformationsunterrichtes die reformatorischen Hauptschriften Luthers, An den Adel, Von der Freiheit, Gr. Katechismus und Einleitung zum Römerbrief im Zusammenhang studieren wollte. Er würde sicher so mehr Gewinn haben, als durch eine systematisch geordnete Sammlung von Bruchstücken. Ein handliches Buch ist die »Auswahl aus Luthers Schriften« von Prof. F. Grosse. (2. Aufl. Berlin 1885, 212 S.). Zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken ist besonders die Braunschweiger Ausgabe, »Luthers Werke f. das christliche Haus« geeignet.

Thrändorf.

IV.

Der Religionsunterricht in der deutschen Nationalschule. Von H. Scherer. Zwickau 1891. 30 S., Preis 60 Pfg.

Herr Schulinspektor Scherer gehört zu den Männern, die es lieben, der staunenden Welt zu verkündigen, daß sie nicht zu den »Janer« gehören. Professor Stoy pflegte diese Leute pädagogische Indianer zu nennen. In den Augen dieser »Nicht-Janer« sind alle, die sich bemühen, die Gedanken Herbarts und Zillers weiter auszubauen, beschränkte

Köpfe, die auf des Meisters Worte schwören. Dafs besonders Zillers Lehrplansystem von seinen Schülern in wesentlichen Punkten umgebildet und ausgebaut worden ist, davon wissen die Herren »Nicht-Janer« selbstverständlich nichts, vielmehr gehört es unter ihnen zum guten Tone, dafs einer dem andern die Verleumdungen gegen die Anhänger Zillers nachspricht. Das ist eben jene Selbständigkeit des Denkens, deren man sich so gern rühmt. Auch aus der vorliegenden Schrift des Herrn Schulinspektors gewinnt man einen eigentümlichen Begriff von dem, was unter »Nicht-Janer« selbständiges Denken heifst. Wenn man diese 30 Seiten durchgelesen hat, fragt man sich unwillkürlich: Was könnte denn den Herrn Schulinspektor veranlafst haben, dieses Werk in die Welt zu setzen? Was man hier zu lesen bekommt, hat man ja längst an verschiedenen Stellen gelesen, nur mit dem Unterschied, dafs jeder Gedanke dort, wo man ihn zuerst las, im Zusammenhange einer in sich geschlossenen Gedankenreihe stand, während er sich hier oft ausnimmt wie ein eratischer Block in einer Sandwüste. Die bedeutendsten Gedanken anleihen hat der Verfasser bei den Herbartianern gemacht, nur wird kein Gedanke konsequent durchgedacht. Die Grundgedanken eines Lehrplansystems stehen friedlich neben dem der Reitschule abgelauteten Verfahren der konzentrischen Kreise, für Charakterbildung und Konfessionslosigkeit, d. h. Charakterlosigkeit wird in gleicher Weise geschwärmt. Doch an solchen Kleinigkeiten nehmen nur beschränkte Herbartianer Anstofs, wer sich auf den lichten Höhen des Nicht-Janertums bewegt, der erkennt gerade in solchen Bruchstücksammlungen aus verschiedenen Systemen die rechte Geistesfreiheit. Der Haupteinwand, den ich gegen den Verfasser zu machen habe, liegt auf dem Gebiete der Schulverfassungsfrage. Die stillschweigende Voraussetzung, von der die Schrift ausgeht, ist der Wahn, dafs über den Charakter der Schule, die Schulmeister oder richtiger die Schulinspektoren als Ver-

treter des omnipotenten Staates zu entscheiden hätten. Gegen diese Auffassung mufs im Namen der Familie, der Kirche und des evangelischen Christentums protestiert werden. Die Begründung dieses Protestes kann ich mir ersparen, sie liegt in Dörfelds Schriften vor.

Im Verhältnis zu dem, was geboten wird, ist der Preis des Schritchens sehr hoch.

E. Thrändorf.

V.

Vaterländisches Lesebuch. Ein Beitrag zur nationalen Erziehung der deutschen Jugend. Von Friedrich Krönlein, Freiburg i. Br.

Das jährliche Erscheinen neuer Lesebücher für die Volksschulen und höheren Schulen ist ein Beweis, dafs über die pädagogischen Grundsätze bezüglich der Abfassung solcher Bücher keineswegs eine Einigung besteht. Ob das Lesebuch lediglich litterarisches Hilfsmittel für den Sprachunterricht oder ein Realienbuch, oder beides zugleich sein solle, das sind Fragen, die immer noch der befriedigenden Lösung harren, die aber auf die Gestaltung der Bücher grossen Einflufs haben. Wir halten dafür, dafs Realienbuch und Lesebuch auseinander gehalten werden müssen, dafs sich aber letzteres enge an den für die jeweilige Altersstufe bestimmten Lehrstoff anschliesen und so der Anforderung der Konzentration genügen müsse.

Für die unteren Klassen wird somit der Stoff jedenfalls sich an den Vorstellungskreis der Kinder, an deren Umgebung anschliesen müssen, je enger, desto besser. Damit der Unterricht den Schüler im Herzen ergreife, damit die Anhänglichkeit an den heimischen Boden und dessen Bewohner gepflegt, vaterländischer Sinn und Begeisterung geweckt werde, mufs mit voller Hand aus dem Geschichts- und Sagenkreis der Heimat Stoff geboten werden, wodurch die Seele des Kindes »mit nationalem Sinnen und Denken erfüllt und die Interessen der Teilnahme möglichst grossen Raum zur

Entfaltung finden«. Von diesen Grundsätzen aus sind die Lesebücher von Friedrich Krönlein bearbeitet. Bereits früher, als der Verfasser seine Privatschule in Heidelberg hatte, erschien dort seine Heimatkunde und Lesebuch für jene Gegend, neuerdings gab derselbe ein gleiches Lesebuch für den Kreis Freiburg heraus.

Der Verfasser spricht sich in der Vorrede über seine Grundsätze aus und führt diese dann in geschickter Weise in dem Buche durch. Zunächst finden wir hier reiches Material aus der Sage und Geschichte des badischen Oberlandes, z. B. Fridolin, Die Zähringer, Günterstal, Falkenstein, Das alte und neue Freiburg, Der Kaisertuhl u. s. w. Wir besuchen den Schwarzwald, fahren auf der Höllenthalbahn bis zum Bodensee und lernen die dortige Gegend kennen. Sodann folgen Bilder aus dem Tier- und Pflanzenleben, die Jahreszeiten. Ganz neu ist ein Anhang, der Schilderungen aus dem Leben des Morgenlandes enthält nach Prof. Thomas Ritt in das gelobte Land«, ein prächtiger Stoff für das Verständnis der biblisch. Geschichte. Das Büchlein ist anmutig geschrieben, die Stücke gut gewählt, so dafs wir nicht zweifeln, dafs dasselbe den Kindern grofse Freude macht. Wir können dasselbe, das zwar zunächst nur für das badische Oberland geschrieben ist, aber doch auch von einem weiteren Kreis gut benutzt werden kann, recht sehr der Lektüre und Benützung empfehlen. Wie wir hören, ist die Benützung des Buches von der Grofsch. Oberschulbehörde bereits genehmigt und auch für einige Freiburger Schulen vorgeschlagen.

Karlsruhe im Dez. 1892.

Leutz.

VI.

H. Meurer, *Odysee latine für Sexta.*

Weimar, Hermann Böhlau 1892.
184 S., 8°. Derselbe, *Ilias latine für Quinta.* Weimar, ebdas. 1893.
190 S., 8°.

Es ist wohl selbstverständlich, dafs der Betrieb der lateinischen Sprache in

den untersten und den oberen Klassen verschieden sein mufs. Handelt es sich in den oberen Klassen darum, dem Inhalte des Schriftstellers möglichst viel abzugewinnen, die Jugend in das Kulturleben des römischen Volkes einzuführen, während Grammatik und die übrigen dazu gehörigen Übungen nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zweckes zu behandeln sind«, so mufs in den unteren Klassen der Schüler fest gemacht werden in der Grammatik und ausgestattet werden mit einem ansehnlichen Vorrat an geläufigen Vokabeln, damit die oberen Klassen nachher auch wirklich ihr Ziel erreichen können. Aber daraus folgt natürlich nicht, dafs der Inhalt des Stoffes, an dem Grammatik und Wortvorrat angeeignet werden sollen, völlig gleichgiltig sei. Es wird sicherlich das Buch das beste sein, welches zu fesseln versteht, ohne zur Erklärung des Inhalts eigentlich Zeit zu beanspruchen. Beansprucht es diese, so beeinträchtigt es den Hauptzweck des Unterrichts; fesselt es nicht, so gewöhnt es die Schüler zur Gleichgiltigkeit gegen den Inhalt, die dann in den oberen Klassen so schwer wieder abgewöhnt wird. Es ist zwar richtig, dafs den kleinen Anfängern die fremden Sprachformen als solche Vergnügen bereiten, aber doch nur eine Zeit lang, und es ist gewifs ein Vorteil, wenn ihnen durch einen anziehenden Inhalt die Schwierigkeit, sich Formen und Vokabeln anzueignen, einigermafsen leichter gemacht wird.

Es scheint mir deshalb eine glückliche Wahl zu sein, die Meurer bei seinen jüngsten lateinischen Lesebüchern getroffen hat, dafs er den Stoff der Odysee für Sexta, den der Ilias für Quinta bearbeitet hat. Die Schüler sind mit dem Inhalte dieser Gedichte schon ein wenig bekannt, gerade bekannt genug, um sich zu freuen, ihn in der fremden Sprache wieder zu erkennen. Die Befürchtung, dafs ihnen diese Lektüre später den Genufs am Lesen der Originaldichtungen beeinträchtigt, scheint mir unbegründet. Denn in diesen Übungsbüchern kann ja natürlich der Stoff

nur in groben Zügen mitgeteilt werden, während der Reiz der Homerlektüre in der Anschaulichkeit der Darstellung der äußeren Handlung und in der tiefen psychologischen Auffassung der inneren Vorgänge besteht.

Warum nun ist man, da jetzt ziemlich allgemein die Ansicht herrscht, daß gleich in Sexta die Kleinen möglichst ins Altertum hineingeführt werden sollen, und zwar möglichst unter Benutzung von zusammenhängenden Stoffen, warum ist man nicht schon früher auf den Gedanken gekommen, den Inhalt der beiden homerischen Gedichte in dieser Weise zu verarbeiten? Meurer giebt uns selbst die Antwort: Er hat früher nicht geglaubt, daß es möglich sei, die Odysee mit einem Wortschatze ohne Verba deponentia und die auf —io in der dritten Konjugation zu erzählen.

Man mußs thatsächlich solch ein Sprachkünstler wie Meurer sein, um sich mit einem kleinen Vorrat von Worten und Formen so zu bewegen, daß das Ganze wie lateinisch aussieht. Am grölsten sind natürlich die Schwierigkeiten in den ersten Abschnitten. Diese überwindet er, indem er der eigentlichen Erzählung eine Schilderung von Land und Leuten vorausschickt, der sich dann noch einige Briefe anschließen, in welcher ein Bruder seinem Bruder Reiseerlebnisse auf Ithaka mitteilt — alles unter Benutzung der zuverlässigsten Quellen. Diese Einleitung füllt 10 Seiten von den 57 Seiten des lateinischen Textes und verarbeitet in 7 Kapiteln die drei ersten Deklinationen der Substantiva, die Adjektiva dreier Endungen nach der 1. und 2. Dekl., sum und die erste Konjugation.

Auch sonst ist die Anlage nicht systematisch, sondern methodisch. So werden z. B. auch gelegentlich in Sexta bei der Lektüre gewisse Kasusregeln gewonnen, die im »Wortschatz« an groß gedruckten Beispielen recht augenfällig gemacht werden.

Während der »Wortschatz« auf 54 Seiten in geeigneter Reihenfolge die Vokabeln zu den einzelnen Para-

graphen bietet, enthält die »Wortkunde« auf 50 Seiten in systematischer Gliederung, mit alphabetischer Anordnung innerhalb der einzelnen Teile, die benutzten Vokabeln. Die bei Nepos und Cäsar vorkommenden Worte sind fett gedruckt. Eine Anzahl Verbalformen werden vom ersten Kapitel an als Vokabeln gegeben, z. B. habitant, territant. Auf diese Weise wurde es möglich die Einförmigkeit zu vermeiden, die uns bei so vielen Lesebüchern im Anfange begegnet. Ja, Meurer bringt es fertig, daß am Ende des ersten Abschnittes, der von der 1. Deklination handelt, die Sextaner schon ein lateinisches Liedchen lernen. Solche Hilfen sind nicht zu verschmähen. Wer den Unterricht bei aller Strenge vergnüglich zu gestalten weiß, der reißt die Schüler zuerst mit sich fort. Auch die zahlreichen Gespräche geben der Darstellung zuweilen etwas dramatische Lebhaftigkeit und ermöglichen zugleich die ersten und zweiten Personen genügend einzuprägen.

Von S. 59—78 der Odysee folgen 63 deutsche Abschnitte, deren Inhalt sich ebenfalls an die Odysee anlehnt, aber das bloße Wiederkäuen vermeidet. So sind die einleitenden Abschnitte der Insel Scheria gewidmet, die M. — nicht ohne wissenschaftliche Autoritäten — in Korfu wieder erkennt.

Ähnlich ist die Bearbeitung der Ilias für Quinta gestaltet, die sachlich mit der Einnahme Trojas durch Herkules, sprachlich mit ferre und den Verben auf —io nach der dritten Konjugation beginnt. Das Büchlein enthält 56 Seiten lateinischen, 32 Seiten deutschen Text, aber enger gedruckt als in der Odysee. Wortschatz und Wortkunde umfassen 102 Seiten.

Solch eine Leistung, wie diese lateinischen Lehrbücher, ist bloß möglich, wenn ein gereifter Mann, der Liebe zu Kindern hegt, die Kinderseele mit Lust und Verständnis studiert hat, wenn er gediegene Sprachkenntnisse besitzt und vor allen Dingen, wenn eine ungewöhnliche Gestaltungskraft ihm zu Gebote

steht, die auch mit geringen Mitteln Gefälliges zu leisten vermag.

Ich empfehle allen Kollegen, die in unteren Klassen unterrichten, die Bücher zu prüfen und selbst den Versuch zu machen, ob sie nicht so die Last des lateinischen Unterrichtes für die Kinder einigermaßen in eine Lust umwandeln können.

Halle a. d. Saale.

Dr. Rud. Menge.

VII.

1. **Dr. F. O. Pilling**, Lehrgang des botanischen Unterrichtes auf der untersten Stufe. Unter methodischer Verwendung der 48 Pflanzenbilder des 1. Teiles der »Deutschen Schulflora«. Mit 71 in den Text gedruckten Abbildungen. Gera, Theodor Hofmann 1892.

2. **Derselbe**, Lehrgang des bot. Unt. 2. Teil. Unter methodischer Verwendung der 64 Pflanzenbilder des 2. Teiles der »Deutschen Schulflora«.

Der in den Pillingschen Büchern dargebotene Lehrgang schließt sich an die in der »Deutschen Schulflora« von Pilling und Müller gegebenen Pflanzenbilder an. Im ersten der obengenannten Werke sind die auf den 48 Blättern des ersten Teiles der Schulflora dargestellten Pflanzen genau und übersichtlich nach feststehendem Schema beschrieben. Der Verf. will dadurch mit Hilfe geeigneter Fragen in die Gestaltlehre methodisch einführen. Zugleich soll durch die Beschreibungen Anleitung gegeben werden, durch Vergleichen der Pflanzen und ihrer Teile die Grundzüge des Systems selbsttätig zu erkennen. Ein »Anhang« enthält Wiederholungsfragen über die Hauptorgane der Blütenpflanzen und eine Einteilung des Pflanzenreichs nach dem natürlichen System. —

Die 2. Schrift behandelt die 64 Bilder des 2. Teiles der »Schulflora«. Es soll durch Vergleichung eine vollständigere Kenntnis der äußeren Organe der Blütenpflanzen und eine Übersicht über die Hauptfamilien erlangt werden. Die Pflanzen sind

in diesem Werkchen nach der Blütezeit geordnet.

Es ist leicht erklärlich, daß beide Bücher als Begleitschriften zu dem oben erwähnten Unterrichtshilfsmittel einen eigenartigen Charakter tragen. Ein Einblick in den Inhalt möchte fast die Meinung aufkommen lassen, als ob der Verf. in einseitiger Weise die Erlangung der Kenntnis des Pflanzensystems als Hauptziel des botanischen Unterrichtes hinstelle; denn sowohl die Individualbeschreibungen als auch die zusammenfassenden Sätze spitzen sich zumeist auf Morphologie und Systemkunde zu. In verhältnismäßig sehr geringem Maße finden physiologische, biologische und anatomische Verhältnisse Berücksichtigung. Wir können uns diesen Umstand nur daraus erklären, daß die Schriften eine besondere eigene Aufgabe, die oben näher gekennzeichnet worden ist, zu erfüllen haben; denn daß der Verf. beim naturgeschichtlichen Unterricht ein höheres Ziel verfolgt, als das bloße Hinarbeiten auf die Kenntnis des Systems, geht aus seinen einleitenden methodischen Bemerkungen hervor. Zur Erreichung desselben ist aber neben der Kenntnis des Systems und der Entwicklungsgeschichte ein tieferes Eindringen in die Erscheinungen des Pflanzenlebens unentbehrlich, und es wäre gewiß unserem heutigen Standpunkt mehr entsprechend, wenn auch in diesem »Lehrgang« neben der Pflanzenform das Pflanzenleben eingehendere Berücksichtigung erfahren hätte. Die Individualbeschreibungen sind korrekt und sorgfältig durchgeführt und können dem vorbereitenden Lehrer eine geeignete Hilfe bieten. Besonderen Wert haben die vielfach beigefügten Erklärungen der Pflanzenamen. Überflüssig erscheint uns eine Darbietung des veralteten Linnéschen Systems neben dem natürlichen, da ersteres gerade auch mit Rücksicht auf das vom Verf. ange deutete Ziel wenig Bedeutung besitzt. Dem Lehrer, der sich vor der Gefahr einseitiger Behandlung des naturkundlichen Stoffes durch die klare Erkenntnis des erziehlischen

Zweckes der Naturbetrachtung überhaupt zu wahren weifs, werden die Bücher gute Dienste leisten. Dem beigegebenen Pflanzenhefte, welches Schemen für Pflanzenbeschreibung enthält, wünschen wir als unentbehrlichen Begleiter ein Büchlein für Aufzeichnung von fortlaufenden Pflanzenbeobachtungen zur Seite.

VIII.

6. Stuckl, Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule. I. Teil: Botanik, 1. Kurs. 2. völlig umgearbeitete und vermehrte Auflage. Bern 1892. —

Der Verf. behandelt in seinem Werkchen meist Pflanzenindividuen und bietet damit den Unterrichtsstoff für den ersten botanischen Unterricht. Der den Schluss bildende Rückblick stellt das im Verlauf des Unterrichts gewonnene systematische Material zusammen, beschränkt sich aber dabei hauptsächlich auf die Grundbegriffe der Morphologie. Dafs es der Verfasser ablehnt, sich auf dieser Stufe bei der Auswahl des Unterrichtsstoffs an die »Lebensgemeinschaften« anzuschließen, hat unsern Beifall, da hier und wohl auch auf den nächstfolgenden Unterrichtsstufen der nötige Überblick und die empirischen Grundlagen für ein wahres Verständnis derselben fehlen, und weil gerade der erste botanische Unterricht bei der Auswahl seiner Stoffe zunächst besondere Rücksicht auf die psychologische Einfachheit derselben zu nehmen hat. Mit dem Verf. meinen auch wir, dafs vornehmlich auf der Anfangsstufe das einzelne Lebewesen mit seinen Eigentümlichkeiten, seinem Wohl und Wehe es ist, an dem die Zöglinge lebhaften Anteil nehmen. In dem uns vorliegenden Schriftchen sind Individuen zur Betrachtung ausgewählt, an denen das kindliche Interesse haftet und die sich zur Erörterung elementarverständlicher Lebensbeziehungen eignen. Gräser, wie z. B. der Roggen, dürften wohl auf dieser Stufe der klaren sinnlichen Auffassung zu viel Schwierigkeiten bieten. Die Dar-

bietung der Behandlung eines Pflanzenindividuum erfolgt nach folgendem Schema: A. Beobachtungsaufgaben. B. Anschauungsmaterial. C. Ausführung. D. Zusammenfassung. E. Weitere Aufgaben. Anerkennend heben wir an der Art der Betrachtung hervor, dafs die einfachsten Beziehungen zwischen Organ und Funktion, sowie der Pflanze zur Umgebung in entsprechender Weise zum Ausdruck gelangen, vor allem aber, dafs der Verfasser durch häufige Exkursionen, Aufsuchen der Pflanze in der freien Natur, Herbeischaffen von möglichst reichem Anschauungsmaterial, sowie durch fortlaufende Beobachtungsaufgaben klare sinnliche Auffassung und damit klare Vorstellungen erzeugt und zu einem liebevollen Umgang mit der Natur erzieht. Sicher wird auf solche Weise das dem Verf. vorschwebende, im Prinzip des erziehenden Unterrichts begründete Ziel erreicht. Hier und da dürften innerhalb der Einzelbetrachtungen einige Erweiterungen und Ergänzungen am Platze sein. So haben z. B. bei der Behandlung der Schlüsselblume die eigentümliche Erscheinung der Heterostylie der Blüten und die damit zusammenhängenden biologischen Thatsachen keine Erwähnung gefunden. Auch liefse sich die Zahl der Beobachtungsaufgaben um viele besonders interessante und anregende vermehren. Wir verweisen den Verf. hierbei auf das treffliche Büchlein von E. Piltz, »Fragen und Aufgaben zur Naturbeobachtung«, 4. Aufl., Weimar, Böhlau 1893. — Im Übrigen findet die Arbeit unsere volle Anerkennung.

Jena. F. Schleichert.

IX.

Geographische Landschafts- und Städtebilder von Deutschland und Europa als Grundlage für eine anschauliche Behandlung des geographischen Unterrichtes. Mit einem methodologischen Vorworte. Von Dr. Alois Geistbeck, königl. Schulinspektor. Bamberg, C. C. Buchner Verlag 1891. Preis des Bildes: 2 M.

Der Verfasser faßt seine Erörterungen in dem methodologischen Vorwort in folgende Sätze zusammen:

1. Der vorwaltend naturkundliche Charakter der Geographie betimmt die Gesichtspunkte für die methodische Behandlung derselben.

2. Das Hauptziel des geographischen Unterrichtes besteht nicht in der Erwerbung eines möglichst reichen Detailwissens, sondern in der Weckung und Bildung des geographischen Sinnes, d. h. des Beobachtungstalentes für die geographischen Erscheinungen auf der Erdoberfläche. Hierzu dienen in hervorragendem Maße die geographischen Charakterbilder und deren Erläuterung. Auf keinen Fall sollen solche Beschreibungen auswendig gelernt werden. Der Zweck der Bilder liegt vielmehr darin, zur Naturbeobachtung anzuregen und die gewonnenen Anschauungen zu vergleichen und gegenüberzustellen.

3. Wie die Heimatkunde im engeren Sinne geographische Anschauungen begründet, so hat die vaterländische Geographie die Aufgabe, den Kreis der geographischen Anschauungen allmählich zu erweitern, selbstverständlich ohne Beeinträchtigung der Orientierung auf der Karte.

4. Der Unterricht beginnt mit der Behandlung des heimatischen Naturgebietes, an welches sich die Nachbarlandschaften anreihen.

5. Die planmäßige und allmähliche Aufdeckung eines Erdraumes erfolgt am zweckmäßigsten durch die Betrachtung einzelner Landschaftstypen an der Hand geographischer Charakterbilder unter steter Heranziehung der Karte und mit Unterstützung des Kartenzeichnens.

6. Die einzelnen Landschaftstypen sind durch Kartenreisen, Vergleichen etc. miteinander in Beziehung zu bringen.

7. Geschichtliche und naturkundliche Elemente sind in die geographische Schilderung eines Gebietes einzuweben unter Vermeidung überwuchernden Details.

8. Geographische Lesestücke, Gedichte etc. mögen herangezogen

werden, wofern dieselben einen bequemen und fruchtbaren Apperzeptionsstoff darbieten.

9. Das ethische Moment der Vaterlandskunde, die intensive Pflege des Heimatsgefühls, erfährt eine mächtige Förderung durch Erschließung der landschaftlichen Schönheiten unseres Vaterlandes und durch Hervorhebung seiner Vorzüge in kulturgeographischer Hinsicht. (S. 17.)

Von Geistbecks geograph. Landschaftsbildern, die diesen Grundsätzen gemäß entworfen

wurden, sind bis jetzt vier erschienen: Das Wettersteingebirge als Typus der nördlichen Kalkalpen (Ketten- oder Faltengebirge); der Königssee als Typus eines Hochgebirgsees und das Berchtesgadener Land; die Berninagruppe als Typus der Zentralalpen (Gletscherphänomen); der Harz als Typus eines sog. Massengebirges. Die Bilder haben eine Größe von 84:110 cm (ohne Rand), übertreffen also alle bisher erschienenen Tafeln. Sie sind in reichem Farbendruck ausgeführt und auf gutem Papier gedruckt. Der Preis ist äußerst niedrig: Die Tafel kostet bei Gesamt-Subskription oder Serien- und Einzelbezug nur 2 M. Der einen wichtigen Bestandteil des Werkes bildende beschreibende Text kostet pro Teil von circa vier Bogen Umfang incl. in Lithographie ausgeführten topographischen Skizzen, Profilen, Schichtenkarten etc. circa 2 M.

Folgende Bilder sind noch in Aussicht genommen: Der Rosengarten, Typus der südtiroler Dolomiten; der Bodensee, Typus eines mit reichem Kulturleben ausgestatteten Randsees; München, Typus einer Residenz- und Kunststadt; die rauhe Alb, Typus eines Plattengebirges; Stuttgart; der Schwarzwald, Typus des oberrheinischen Gebirgssystems; Mannheim-Ludwigshafen, Typus einer modernen Handels- und Fabrik-Doppelstadt, Panoramabild der Rheinebene mit den Randgebirgen. — Der Rheindurchbruch bei Bingen und der Rheingau; der Thüringer Wald mit der Wartburg, deutsche Mittelgebirgslandschaft; das Elbsandsteingebirge, Typus eines Erosionsplateaus; nord-

deutsche Moorlandschaft aus dem Emsgebiet; Rügen, Typus einer Steilküste; deutsche Nordseeküste, Typus einer Flachküste (Dünenküste); Hamburg, Typus eines Flufshafens und einer Welthandelsstadt; Kiel, deutsche Fördenküste, Kriegshafen. — Außerdeutsche Landschaften: Norwegische Fjordlandschaft; die Steilküste von Südengland; der Golf von Neapel mit dem Vesuv; Athen mit der Akro-

polis, historische Landschaft; die Gartenlandschaft von Valencia, Vegetationsbild; Nizza, südfranzösische Landschaft.

Wir empfehlen die bis jetzt erschienenen geogr. Bilder als ein treffliches Hilfsmittel für den geographischen Unterricht und sehen der Fortsetzung mit Freuden entgegen.

Halle a. S.

H. Grosse.

D. Anzeigen.

I.

Rosenberger, Über die Genesis wissenschaftlicher Entdeckungen und Erfindungen. Ein Vortrag u. s. w. Braunschweig, Vieweg u. S. 1885.

In dem Vortrag wird auseinandergesetzt, dafs es 3 Faktoren giebt, auf welche man die wissenschaftl. Entdeckungen u. Erfindungen zurückführen kann: 1. Der Zufall, 2. Die Arbeit, 3. Das Genie. Zu jedem einzelnen Punkt liefert der Verf. eine Reihe von Beispielen, um zu dem Endresultat zu kommen, dafs keine Erfindung und keine Entdeckung gemacht werden könne, ohne dafs alle 3 Faktoren dabei beteiligt seien. Je nachdem einer derselben eine hervorragende Rolle dabei gespielt hat, werden die Erfindungen dem Zufall, der Arbeit oder dem Genie

zugeschrieben. Der Vortrag selbst mufs als spannend und interessant bezeichnet werden.

II.

Aus meiner Studlenzeit. Erinnerungen von Heinrich Hansjakob. Preis geh. 3 Mark 50 Pf., eleg. gebdn. 4 M. 40 Pf. Heidelberg, G. Weifs.

Hansjakob ist ein ganz vortrefflicher Erzähler, dessen Buch wir mit immer gesteigertem Interesse gelesen haben und allen aufs wärmste empfehlen, die für die wahrheitsgetreue, fesselnd vorgetragene, von köstlichem Humor durchwebte Darstellung des Entwicklungsganges eines jungen Bauernburschen vom angehenden Bäckerlehrling bis zum Geistlichen, Gymnasialprofessor und Abgeordneten Teilnahme empfinden.

Englischer Ferienkursus in Jena.

5. August bis 2. Sept. 1893.

Im Anschluss an die auf der Berliner Neuphilologen-Versammlung angeregte Frage der Einrichtung von Ferienkursen beabsichtigt das unterzeichnete Comité als ersten Versuch einen englischen Ferienkursus für Lehrer und Lehrerinnen im August dieses Jahres in Jena einzurichten. Im November vorigen Jahres ist ein Prospekt nach England und Amerika geschickt worden, englischen Lehrern mitzuteilen, dass nach Art der Summer Meetings in Oxford ein Kursus abgehalten werden soll behufs Aneignung der deutschen Sprache. Bis jetzt ist eine genügende Anzahl Anmeldungen eingetroffen, welche die Ausführung unseres Planes als gesichert erscheinen lässt. Deutsche Lehrer werden demnach eine grössere Anzahl Engländer und Amerikaner treffen und dadurch Gelegenheit finden im Verkehr mit ihnen sowohl die eigene Sprechfertigkeit zu fördern als auch einen Teil englischen Lebens auf deutschem Boden kennen zu lernen.

Der Kursus wird bestehen:

- 1) in Vorlesungen für Engländer, gehalten von Deutschen in deutscher Sprache, und
- 2) in solchen für Deutsche, gehalten von Engländern in englischer Sprache. An jede Vorlesung soll sich ein Colloquium anschliessen.

Die Vorlesungen für Deutsche werden sich beziehen:

- 1) auf spezifisch englische Einrichtungen, Schul- und Universitätsverhältnisse, Staatsverfassung etc.,
- 2) auf englische Litteratur (z. B. Tennyson).

Prof. Kluge wird auf Verlangen über deutsche und englische Sprachgeschichte und Prof. Rein über System der Pädagogik und Geschichte der Erziehung in Deutschland lesen. Sollte sich eine genügende Anzahl Teilnehmer finden, so würden auch Vorlesungen über Geographie und Geologie sowie über Schulhygiene leicht einzurichten sein. Speciellen Wünschen wird in jeder Hinsicht bereitwilligst Rechnung getragen werden.

Das Comité wird bestrebt sein durch musikalische und dramatische Abendunterhaltungen, Disputierabende und gemeinschaftliche Exkursionen den geselligen Verkehr zwischen den beiden Sektionen zu fördern, denn auf jede Art soll das Ohr an die fremden Laute gewöhnt und Gelegenheit zu beständiger Übung im Sprechen gegeben werden. Als Regel soll gelten, dass bei geselligen Veranstaltungen an den verschiedenen Tagen abwechselnd Deutsch und Englisch gesprochen wird. Für gemeinschaftliches Mittag- und Abendessen kann auf Wunsch gesorgt werden, ebenso wird das Comité passende Wohnungen zur Verfügung stellen und eine Liste geeigneter Pensionen für Lehrerinnen aufstellen.

Jedes Mitglied des Ferienkurses zahlt als Inscriptiionsgebühr 10 Mark.

Das Honorar für jede Vorlesung von 12 Stunden beträgt incl. Colloquium 20 Mark.

Gefällige Anfragen und Anmeldungen werden erbeten an J. J. Findlay, M. A., Jena, Erfurterstrasse 5.

JENA, im April 1893.

Das Comité :

J. J. Findlay, M. A. Prof. Dr. Kluge,
Dr. Noack, Prof. Dr. Rein.

Neu eingegangene Schriften.

- Franke**, Quellenkritische Prolegomena zur Methodik der bibl. Geschichte. Wurzen, Kiesler.
- Egidy**, Einiges Christentum. 2. Heft. Kiel 1893.
- Ufer**, Vorschule der Pädagogik Herbarts. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 6. Aufl.
- Lutwitz**, Handbüchlein für den Anschauungs-Unterricht. 3. Aufl. Kaiserslautern, Tascher.
- Wolf**, Das notwendigste Material über Themen aus dem Unt.-Gebiete d. deutsch. Sprache. Minden i. W., Marowsky.
- Bartholomäus**, Pestalozzis Lienhard u. Gertrud. Bielefeld, Helmich.
- Vogel**, Herbart oder Pestalozzi. 2. Aufl. Hannover, Meyer.
- Vogel**, System. Darstellung der Pädag. Pestalozzis. 2. Aufl. Ebendas.
- Krumbach**, Deutsche Sprech-Lese-Sprachübungen. Leipzig, Teubner.
- Andrä**, Zur inneren Entwicklungsgesch. d. deutschen Lehrerbildungs-Anstalten Kaiserslautern, Tascher.
- Bartholomäus**, Der schriftliche Verkehr des Lehrers etc. Bielefeld, Helmich.
- Michelsen**, Die bestimmten algebr. Gleichungen. Hannover, Meyer.
- Loewe**, Engl. Grammatik. Dessau-Leipzig, Kahle.
- Loewe**, Engl. Lesebuch. Ebendas.
- Adamek**, Die päd. Vorbildung f. d. Lehramt etc. Graz, Leuschner u. Lubensky.
- University Extension**. Januar, Februar 93. Philadelphia.
- Butler**, Educational Review. New-York, Holt u. Co.
- Meyer-Markau**, Sammlung pädag. Vorträge. Bielefeld, Helmich. V. Band, 8.—11. Heft.
- Dörpfeld**, Ev. Schulblatt. Gütersloh, Bertelsmann.
- Pilz**, Cornelia. Leipzig, Richter.
- Breslich-Küpert**, Bilder aus dem Tier- u. Pflanzenreiche. Altenburg, Geibel.
- H. Rosenberg**, Methodik des Geschichtsunterrichts. Breslau, F. Hirt.
- Kannegiesser**, Vorlesungen über erziehenden Unterricht. Ebendas.
- Kiessling-Pfalz**, Gesundheitslehre.
- Sattler**, Leitfaden der Geometrie, 1.—3. St. } Braunschweig,
- Fricke**, Kl. Lehrbuch der math. Geographie } Appelhaus u. Pfienningstorff.
- Fricke**, Leitfaden d. math. Geographie }
- Partheil-Probst**, Naturkunde. Dessau, Kahle.
- Pariser**, Seb. Brant, Luther, H. Sachs, Fischart. Stuttgart, Goeschen.
- Schauffler**, Althochd. Litteratur. Ebendas.
- Hurst**, Prakt.-theoret. Sprachschule zur Erlernung der französischen Sprache. 3. Aufl. Strassburg, Schaaff-Anmel.
- Wende**, Deutschlands Kolonien. Hannover, Meyer.
- Paulsen**, Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preussen. Berlin, Gaertner.
- Allg. deutscher Realschulmänner-Verein**. Berlin, Friedberg u. Mode.
- Ricken**, Grammatik der französ. Sprache. } Berlin, W. Gronau.
- „ La France, le pays et son peuple. }
- „ Le tour de la France en cinq mois }

Diesem Hefte liegt ein Prospekt von **C. Meyer (G. Prior)**, Hannover bei, welchen wir gefälliger Berücksichtigung empfehlen.



Pädagogische Studien

Neue Folge

Herausgegeben

von

Dr W. Rein

Professor a. d. Universität Jena

XIV Jahrgang Viertes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Dr. A. Rausch, Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen. 2. Karl Herrmann, Der böhmische Krieg. Geschichtspräparation.
- B Mitteilungen:** 1. Zur Lehrerbildungsfrage. 2. Fr. Franke, Die 25. Hauptversammlung d. V. f. w. P. Pfingsten 1893 in Elberfeld. 3. Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde. 4. Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte des armenischen Volkes. 5. Unsere Einjährig-Freiwilligen. 6. Eine neue Prüfung. 7. Die Bewegung für Jugend- und Volksspiele.
- C Beurteilungen:** Prof. W. von Zehender (O. Janke).
- D Anzeigen:** 1. M. v. Egidy, Einiges Christentum. 2. Kinder- und Hausmärchen der Gebr. Grimm.

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1893

Anleitung ^{zur} Wiederholung unserer Sprüche.

Von
C. Döring,

Lehrer in Reichen.

Preis: 1,20 M.

Die vorliegende Arbeit ist eine kurze Spracherläuterung in Fragen, die vornehmlich der Wiederholung dienen soll. Eine Erläuterung ist sie insofern, als die aufgestellten Fragen das Endergebnis der Besprechung der Sprüche im Anschluß an Katechismus und biblische Geschichte darbieten und demgemäß alle wesentlichen Momente der Besprechung in sich bergen. Die Frage beflügelt die Wiederholung; sie fördert das Verständnis, hebt die Freude des Lernens, erleichtert die Einprägung und vermittelt den dauernden Zusammenhang mit den übrigen Gebieten des Unterrichts; eine Wiederholung, die an der Hand zutreffender Fragen eingeleitet und fortgeführt wird, ist dann jeder andern Art der Wiederholung vorzuziehen.

Theorie und Praxis der Aufsatzübungen.

Nach Angaben

des Königl. sächs. Bezirkschulinspektors Schulrat

Wangemann

in Meissen

bearbeitet

von

H. Herberger

und

C. Döring

Oberr.-Lehrer in Köln a. d. Elbe.

Lehrer in Reichen.

- I. Teil. **Die ersten Aufsatzübungen** (4. Schuljahr). 2. Auflage. Preis: 2 M.
- II. Teil. **Die Aufsatzübungen im 5. und 6. Schuljahr**. Preis: 2 M.
- III. Teil. **Die Aufsatzübungen für die Oberklasse der Volksschule** und die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Preis: 2,50 M.

240 Hausaufgaben. Preis: 60 Pf.

„Wer den auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts seit mehreren Decennien bekannten und berühmten Schulmann Ludwig Wangemann (gegenwärtig Schulrat im Bezirke Meissen) durch seine Werke kennt und auch noch das Glück gehabt hat, denselben oft in musterhaftem Unterrichten bewundern zu können, der wird dann leicht zu eigenen Versuchen begeistert. Auch ist es in solchen Fällen sehr naheliegend, daß erfahrene Lehrer wirklich etwas Gutes bieten können wie es bei den Verfassern der „Theorie und Praxis“ in der That zu finden ist. Diese Schrift unterscheidet sich vorteilhaft von den meisten Arbeiten ähnlichen Inhaltes dadurch, daß sie kurz und bestimmt Vorbedingung, Wesen und Ziel der Aufsatzübungen kennzeichnet. Die scharfgefaßten Grundsätze, immer auf psychologischer Grundlage basierend und in der Praxis gewissermaßen verkörpert, verbreiten über den schwierigen Gegenstand des Volksschulunterrichtes helles Licht. Die behandelten Musterstücke sind glücklich gewählt, da sie die Unterlage nicht nur für den stilistischen, sondern auch für den orthographischen und grammatischen Unterricht darbieten, und somit dem Konzentrationsgedanken im richtigen Maße Rechnung tragen.“



A. Abhandlungen.

Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen.*)

Von Dr. A. Rausch in Jena.

I. Zur Lage.

Jeder kennt aus Erfahrung das freudige Gefühl, das denjenigen überkommt, der im praktischen Leben wie in theoretischer Arbeit vor einer Reihe von einzelnen Erscheinungen und Fällen stehend, plötzlich die Zusammengehörigkeit, das Gleichartige in ihnen übersieht, das die Einzelheiten verbindet. Solche Erkenntnis verleiht der menschlichen Seele das Gefühl, daß sie Herrschaft gewinnt über die umgebende Welt; sie ist nicht mehr gebunden an die zufälligen Erscheinungen, sondern vermag sich mit Befriedigung über das bunte Gewirr zu höherer Erkenntnis zu erheben. Das lernende Kind kennt dieses Gefühl so gut wie der Forscher, der ein Gesetz seiner Wissenschaft ahnt. Mit dem Ursprunge dieses Gefühls ist auch seine Analyse gegeben: es ist eine Wirkung aus Erkenntnis und Empfindung. Die Erkenntnis wirkt klärend auf die Empfindung und zeigt ihr das Ziel, die Empfindung wird der gewonnenen Einsicht zu einem Antriebe

*) Als Fortsetzung der Besprechung des I. Jahrganges der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, herausgegeben von Fauth und Köster, die im 2. Hefte der Pädagogischen Studien vom Jahre 1891 S. 106—114 gegeben wurde, soll hier ein Blick geworfen werden auf die wichtigsten Fragen, die in der Zeitschrift vom 4. Hefte des I. Jahrganges bis zum 3. Hefte des IV. Jahrganges 1890—1893 behandelt worden sind.

für das Wollen und Handeln. Wir haben in solchen Erhebungen zu allgemeineren Erkenntnissen — wir nennen sie Ideen — den stärksten Antrieb zu sehen für das Werden der Einzelpersönlichkeit und die geschichtliche Entwicklung eines Volkes. Diese Ideen unterscheiden sich von der wissenschaftlich bewiesenen Erkenntnis dadurch, daß sie nicht auf dem gesamten Beobachtungsmaterial beruhen; denn der menschliche Geist vermag es oft nicht zu erreichen und nur in seltenen Fällen zu umspannen, er erweist seine höhere Natur dadurch, daß er es überfliegt. Dennoch vermag auch die reine Wissenschaft solcher Ideen nicht zu entraten und verfällt in unbefriedigendes Spezialistentum, wenn das geistige Band der Ideen fehlt. Was ist in der Kunst das Unbefriedigende am Naturalismus? Der naturalistische Künstler bietet uns nach Art der medizinischen Wissenschaft einzelne interessante, ja vielleicht nicht einmal interessante Fälle, wir kommen über die Erkenntnis dieses Falles nicht hinaus, er versagt uns die Erhebung zu einem vollkommenen Gedanken. Der Künstler sinkt auf den Standpunkt der Wissenschaft herab, ja noch tiefer; denn bei dem Gelehrten dient der einzelne Fall doch immer noch höherer Erkenntnis. Und doch sollte es gerade der schaffenden Kunst ein Bedürfnis sein, die ursprüngliche Natur der menschlichen Seele auszuprägen, wie sie sich aus der Fülle der Gesichte zur Idee emporschwingt.

Woher rührt im Staatsleben solcher Zeiten, die sich später als niedergehende erwiesen haben, die Unbehaglichkeit, wenn trotz alles Bemühens, trotz bedeutender Machtfülle und großer Reichtümer die innere Befriedigung fehlt? Es gebricht der Zeit an Ideen, an denen sich der politische Sinn weiden und erheben kann. Die Wirkung großer Persönlichkeiten auf ihre Zeit liegt darin, daß sie zu Trägern einer großen zeitbewegenden Idee geworden sind. »Ich denke mich,« sagt einmal Ranke, »nicht zu täuschen oder die Schranken der Historie zu überschreiten, wenn ich an dieser Stelle ein allgemeines Gesetz des Lebens wahrzunehmen glaube. Unzweifelhaft ist, es sind immer Kräfte des lebendigen Geistes, welche die Welt so von Grund aus bewegen. Vorbereitet durch die vorangegangenen Jahrhunderte, erheben sie sich zu ihrer Zeit, hervorgerufen durch starke und innerlich mächtige Naturen, aus den unerforschten Tiefen des menschlichen Geistes. Es ist ihr Wesen, daß sie die Welt an sich reißen, zu überwältigen suchen.« Die Summe solcher Ideen, die eine Zeit bewegen, ergibt den Inbegriff ihres geschichtlichen Lebens, die Summe solcher treibenden Erkenntnisse eines Einzelnen ergibt seine Weltanschauung, seine Philosophie. Mögen es nun Ideale oder Irrtümer sein, sie machen ihn glücklich, sie sind die Beweggründe seines Handelns, sie sind seine Zuflucht aus dem Wirrsal der Erscheinungen und aus dem Kampfe des Lebens.

Das Spiel des Lebens sieht sich heiter an,
Wenn man den sichern Schatz im Herzen trägt.

Woher rührt die je und je gepriesene Ruhe des Weisen, das Glück des Philosophen? Die Philosophie sammelt jene allgemeineren Erkenntnisse aus allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens, um sich über die unruhige Flucht der Erscheinungen zu reiner Höhe zu erheben.

An dem höheren Schulwesen unserer Zeit ist das vielleicht der tiefste Schaden, daß ihm die Ideen verloren gegangen sind. Befriedigung und inneres Glück können da nicht hausen, wo die beglückenden Ideen fehlen. Wo sie aber herrschen, da geben sie Kraft und Begeisterung, da wissen sie auch die rechten Wege zu zeigen, sie wissen der Schwierigkeiten Herr zu werden, die sich dem Laufe zu den Zielen entgegenstellen. Dieser Schaden an unserem höheren Schulwesen ist den Meistern auf diesem Gebiete keineswegs verborgen geblieben. Sie haben sich gerade in unseren Tagen nicht nur bemüht durch formale Verbesserungen im Lehrverfahren zu helfen, sondern sie sind auch bemüht gewesen, der Schule wieder Ideen zu geben oder gewissen Ideen, die zu unterliegen schienen im Widerstreite mit andern feindlichen Mächten, wieder Licht und Luft zu schaffen. Ja gerade der bedeutendste Didaktiker der Gegenwart ist beflissen, der Schularbeit den platonischen Zug wiederzugeben, den sie verloren hat, und der höheren Schule überhaupt in der philosophischen Bildung wieder ein würdiges Ziel des Abschlusses zu setzen. Aber annoch gewährt unser höheres Schulwesen das Bild eines unentschiedenen Streites feindlicher Ideen, die sich zu schützen oder breiteren Raum zu schaffen bemüht sind, die sich nicht selten paralisieren und keine andere Frucht zeitigen als einen satten und matten Indifferentismus.

Doch, so höre ich sagen, hat denn unsere Schule nicht mehr die Ideale der Religion, jene höchsten Ideen von Gottesturcht und Menschenliebe, göttlicher Gnade und menschlicher Sünde, von Vorsehung, Erlösung und Weltgericht, Ideen, die ganz anders bezeugt sind als die vergänglichen Ideen des geschichtlichen Lebens, die über alle andern so hoch hinausgreifen wie das Göttliche über das Menschliche und doch dem schlichten Manne so gut zugänglich sind wie dem Weisen? Diese religiösen Gedanken beherrschen unsere Schulen nicht mehr wie in früheren Zeiten, sie sind ein Zeichen, dem widersprochen wird, »den Juden ein Ärgernis und den Griechen eine Thorheit.« Das Humanitätsideal, das dem Altertum entstammt, und die moderne naturwissenschaftliche Weltanschauung bestreiten die religiösen Ideen. Die Reformation schätzte die Altertumstudien als ein Mittel zu höheren Zwecken, und Luther sah im Studium der alten Sprachen die

Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt. Aber unvermerkt haben sie in den gebildeten Kreisen unseres Volkes als höchsten Gedanken ein hellenisches Ideal der Humanität und Diesseitigkeit gezeitigt. Leicht geht dieses die Verbindung ein mit dem naturwissenschaftlichen Materialismus. und die religiöse Weltanschauung sieht sich vereinten Widersachern gegenüber, die ihr mitleidig nur noch eine historische Berechtigung zugestehen. Noch nimmt in den Lektionsverzeichnissen der Universitäten die theologische Fakultät den ersten Platz ein, noch hört und liest man in pädagogischen Schriften und in offiziellen Lehrplänen, daß die Religionslehre im Mittelpunkte der Bildungsarbeit stehen solle, »unterstützt von der Gesamthätigkeit der Schule,« aber die Wirklichkeit entspricht diesem Bilde nur wenig. Wohl versucht man uns über diese Lage der Dinge zu täuschen durch die Ansicht, daß solche Klagen alt seien, daß es der menschlichen Natur eigen sei, die Gegenwart des Abfalles zu zeihen von der Sitte der guten alten Zeit. Aber so steht es jetzt doch wohl nicht.

II. Die Religionslehrer.

Die Religionslehrer an höheren Schulen haben sich über diese Lage der Dinge nicht getäuscht. Sie haben sich aufgerafft, um sich über die Verhältnisse im Austausch der Erfahrungen aufzuklären und auf Besserung zu sinnen. Allerdings hat zunächst die Aufdeckung der Zustände eine seltsame Wirkung hervorgerufen. Sie hat einen Veteranen in diesem Fache, den hochverdienten und erfahrenen Schulmann, Geh. Regierungsrat a. D. Dr. Wiese, so sehr entmutigt, daß er seinen Fachgenossen den Rat gab, das Feld zu räumen und das kleine Bollwerk, das der Religion in der Schule bereitet ist, aufzugeben.*) Er hält es nicht für rätlich, auf höheren Schulen den Religionsunterricht nach der Konfirmation noch fortzusetzen und will an seine Stelle im großen und ganzen nur Erbauungsstunden und die Teilnahme am kirchlichen Leben gesetzt wissen. Er ist ein Mann von ungewöhnlicher Erfahrung, ein Mann, der es mit der Schule wahrhaftig gut meint und dessen Treue zur Kirche über allen Zweifel erhaben ist. Dennoch hat sein pädagogisches Bedenken die noch an der Arbeit thätige Generation der Religionslehrer nicht vermocht, das Feld zu verlassen und vor dem heißen Sonnenbrand der Mittagssonne Zuflucht im Schatten der Kirche zu suchen.

*) D. L. Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. Ein pädagogisches Bedenken. Berlin 1890.

Fast in allen Provinzen der preussischen Monarchie finden jetzt jährlich regelmässige Versammlungen der Religionslehrer statt, in denen sie wichtige Fragen des Unterrichts verhandeln. Zugleich ist das der Ort, wo sich auch Organe der Kirche einfinden, um die Anliegen und Bedürfnisse der Kirche zur Sprache zu bringen, während sich die Religionslehrer im allgemeinen durchaus als die Mandatäre des Staates fühlen. Ein Organ für diese Interessen ist geschaffen worden in der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, die im Oktober 1889 von Prof. Fauth und Dr. Köster begründet wurde. Nachdem wir den ersten Jahrgang bereits an dieser Stelle besprochen haben, sind wir den folgenden Jahrgängen mit Aufmerksamkeit gefolgt und beabsichtigen jetzt einen zweiten Überblick zu geben über Versuche und Bemühungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes.

Man ist eifrig bemüht den Religionsunterricht auf die Höhe zu heben, von der er seine Aufgabe übersehen und erfüllen kann. Darum ist auch die Apologetik zu einer Hauptaufgabe gemacht worden. Besonders Fauth selbst hat das Verdienst die Auseinandersetzung der Religionslehre mit der Naturwissenschaft unternommen zu haben. Er hat mit Recht Häckels Schöpfungsgeschichte für seine apologetischen Studien gewählt, da dieses Werk gegenwärtig am weitesten verbreitet ist und am leichtesten Einfluss auf die jugendlichen Geister gewinnt. In einem ersten Artikel giebt er eine gründliche und objektive Darstellung von Häckels Naturphilosophie. Später folgt die Kritik, bei der er bemüht ist dem Lehrer das nötige literarische Material nachzuweisen.*) Weniger scharf wird der Kampf geführt gegen das antike Lebensideal der humanitären Diesseitigkeit. Doch fehlt es nicht an Warnungen vor Überschätzung der Humanitätsstudien, die gar leicht Gleichgiltigkeit gegen Christus und seine Kirche bewirken. Wiederholt wird von der Aufgabe gehandelt zu zeigen, wie und wodurch die heidnische Weltanschauung durch das Christentum überwunden und überboten sei.***) Eine Lehrprobe dieser Art würde freilich wertvoller gewesen sein als die bloße Mahnung.

Es ist sehr begreiflich, dass die Vertreter der Religionslehre, wenn sie sich mit dem Unterrichte im Christentum solche hohen Aufgaben stellen, mit den zwei knappen Religionsstunden nicht auskommen zu können glauben. Da besonders die Prima große Aufgaben zu lösen hat, so ist es berechtigt, wenn von Fauth, Krüger u. a. für Prima drei Religionsstunden verlangt werden.***)

*) II, 2. II, 3. II, 4. III, 3. III, 4.

***) II, 1.

***) III, 1. I, 4.

Nicht minder deutlich ist es, daß sich die Unterstufen des Gymnasiums im Nachteil befinden gegenüber der Volksschule. Die zwei Religionstunden in Quinta und Quarta bilden einen gar zu schwächlichen Unterbau, wenn man sie mit der Volksschule vergleicht, die täglich religiöse Unterweisung bietet. Die Klage der Geistlichen, daß die Volksschüler im Konfirmandenunterricht die Gymnasiasten an Bibelkenntnis übertreffen, ist zu oft laut geworden, um nicht den Gymnasiallehrern den Wunsch einer Vermehrung der Stunden nahe zu legen. Daher das allgemeine Verlangen, daß der Quinta die dritte Religionsstunde wiedergegeben werde, die sie bis 1882 besessen hat. Solche still gehegten Wünsche wurden laut ausgesprochen, als im Jahre 1890 König Wilhelm II. die Ladungen zu der Schulkonferenz in Berlin hatte ergehen lassen und eine Umgestaltung der höheren Schulen in Aussicht stand; sie wurden im Oktober 1890 direkt dem preussischen Kultusminister zur Kenntnis gebracht durch Gesuche aus den beteiligten Kreisen der Provinzen Sachsen und Westfalen.

Die vom 4. bis 17. Dezember in Berlin tagende Schulkonferenz hat sich ausführlich über den Religionsunterricht und eine etwaige Vermehrung seiner Stundenzahl geäußert. Die Zeitschrift teilt (II, 3.) nach dem stenographischen Bericht alles das mit, was sich auf den Religionsunterricht bezieht. Wiederholt ist die Ansicht ausgesprochen worden, daß der Religionsunterricht um seiner besonderen Bedeutung willen die gebührende Rangstellung zu den übrigen Fächern haben müsse. Um diese zu wahren, entschied sich die Mehrzahl der Konferenzmitglieder für Beibehaltung der Reifeprüfung in Religion, obgleich von vielen Seiten die Mifsstände: gedächtnismäßiges Einlernen, Störung des Unterrichtes in der Prima durch die Rücksicht auf das Examen u. a. hervorgehoben wurden. Zu diesem Gegenstande hatte Pastor Dr. von Bodelschwingh den Antrag eingebracht, die mündliche Reifeprüfung durch einen Religionsaufsatz zu ersetzen. Der Antrag wurde hauptsächlich durch Geh. Reg.-Rat Dr. Höpner zurückgewiesen, der auf die schlechten Erfahrungen hinweisen konnte, die man mit dieser Einrichtung in der Rheinprovinz und in Westfalen vor 1882 gemacht habe, wo doch auch die schriftlichen Arbeiten nur eine Zusammenfassung massenhaften Gedächtnisstoffes und überdies noch unwahre Bekenntnisse boten. Auch wufste Pastor v. Bodelschwingh seinen Antrag nicht zu empfehlen durch die Themen, die er zur Bearbeitung vorschlug: »Der Apostel Paulus in seinem Leben, Leiden und Sterben, gezeichnet nach dem Philipperbriefe,« »die christliche Weltanschauung des Petrus, gezeichnet nach seinen beiden Briefen,« »die Forderungen eines praktischen Christentums nach dem ersten Brief Johannes,« »Augustinus und Bernhard von Clairvaux,« »Spener und Francke,« »Vincent de Paula und Fliedner.« Denn

sie würden wohl geeignet sein für einen Candidaten der Theologie, aber nicht für einen Prüfling des Gymnasiums.

Zu dem zweiten Punkte, Einwirkung der höheren Schulen auf die sittliche Bildung der Schüler, ging der durch seine Urheber bedeutsame Antrag ein von Uhlhorn, Kopp und Bodelschwingh: »es ist dringend zu wünschen, dafs in Quinta die Religionsstunden auf drei erhöht werden.« Bodelschwingh, der sich überhaupt am ausführlichsten und zugleich am unzufriedensten zum Religionsunterricht geäußert hat, ging aber noch weiter: er war bereit für drei Religionsstunden in Prima und Secunda den Unterricht im Hebräischen zu opfern und auf die Universität zu verweisen.

Ein Jahr später hat derselbe Pastor v. Bodelschwingh auf der 3. Hauptversammlung des evangelischen Schulkongresses zu Bielefeld wiederum die Vermehrung der Religionsstunden beantragt und die Zustimmung der Versammlung gefunden. Endlich hat dann auch am 23. November desselben Jahres die 3. ordentliche preussische Generalsynode sich zu demselben Gedanken bekannt, indem sie den Antrag des Generalsuperintendenten Dr. Nebe auf Vermehrung der Religionsstunden annahm. Ja schließlich hat sich ein Sprecher in der Sache gefunden, der über alle diese Wünsche und Anträge hinausging und somit Wiese gegenüber das andere Extrem repräsentiert. *) Pastor und Gymnasiallehrer Schoeler will, dafs jeder Tag auch dem Schüler des Gymnasiums eine Religionsstunde bringt, er verlangt deshalb sechs Stunden. In der That weifs er seine Ansicht mit Eifer und gutem Geschick zu verfechten. Er macht darauf aufmerksam, dafs das Gymnasium mit Beginn unseres Jahrhunderts die christliche Grundlage verlassen hat: »Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend ruht also seit Anfang dieses Jahrhunderts im ganzen auf der Basis der Wolf-Humboldschen Reform des höheren Schulwesens, d. h. auf 2 wöchentlichen Religionsstunden . . . Und was hat nun die Geschichte für eine Antwort auf die Frage nach der religiösen Leistungsfähigkeit dieses modern-humanistischen Schulsystems gegeben? . . . Die Bewegungen des jungen Deutschlands, der Hegelei und der 48er Revolution beweisen bald, wie haltlos rasch das geistige Leben unseres Volkes wurde; und erleben wir es nicht immer von neuem, z. B. mit Materialismus, Darwinismus und Kulturkampf, wie oberflächlich und widerstandslos die religiöse Bildung unserer Gebildeten geworden ist, ein Rohr, das der Wind hin und her bewegt!« **) Aber Schoeler verrät sich als befangenen Heifssporn, der auch nicht genug Kenntnisse besitzt,

*) Pastor Alb. Schoeler, Gymnasiallehrer, Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend und der Religionsunterricht auf unseren Gymnasien. 2. Aufl. Gütersloh 1891. Verlag von C. Bertelsmann.

**) III, 1. S. 26 und 26.

um in der Sache ein gewichtiges Wort zu haben. Er verrät das, wenn er einen Mann wie Frick tadelt, daß er »statt genügender biblischer Nahrung den Jünglingen Heliand, Parcival, Phädon und Iphigenie« bietet. Er bedenkt nicht, daß die Religiosität ihre Nahrung nicht allein aus der Religionsstunde und Bibellektüre zieht, und er kennt nicht den Anteil, welchen tiefe Religiosität an der Hervorbringung der genannten unvergleichlichen Kunstwerke gehabt, um derentwillen sie Frick auf Grund gelehrter und fachmännischer Kenntnis mit weisem Bedachte gewählt hat.

So hoch hatten sich die Erwartungen verstiegen, als mit dem Ende des Jahres 1891 die neuen preussischen Lehrpläne erschienen. Es zeigte sich, daß der Religionsunterricht nichts gewann und nichts verlor. Doch eins schien er verloren zu haben: die Freiheit. Die Erregung hierüber trat besonders in den Provinzen Westfalen, Rheinprovinz und Sachsen zu Tage, die sich überhaupt durch ein reges Interesse für die Sache hervor-
thun. Man beschloß eine Deputation an den Kultusminister zu senden zur Einführung eines Gesuches. Am 26. Januar 1892 wurden die Deputierten vom Minister Zedlitz-Trütschler wohlwollend empfangen, und auf das im Februar eingereichte Gesuch kam der Bescheid des Nachfolgers Bosse am 12. April. Darin wird der Wunsch der Bittsteller erfüllt, daß sie die Apostelgeschichte auch in einer mittleren Klasse nicht nur in IIa behandeln dürfen, jedoch nicht ohne die Mahnung, »die Apostelgeschichte in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht nicht einseitig zu überschätzen.« Es geht ferner, um nur einiges anzuführen, der Wunsch in Erfüllung, daß es in der Prima bei der Durchnahme des Johannesevangeliums auch gestattet sei, die synoptischen Stücke wieder heranzuziehen, daß der Lehrer in Prima einen kurzen vertiefenden Abschluß der alttestamentlichen Heilsgeschichte vornehmen darf. *) In der That ein bescheidenes Ergebnis!

Doch in einem Falle scheint auch die gute Absicht der Regierung in der Zeitschrift verkannt zu werden. Schirmer tadelt die neue Prüfungsordnung vom 7. Febr. 1887, weil sie von dem Theologen, der sich dem Schuldienst widmet, nur die Lehrbefähigung in ein oder zwei Nebenfächern verlangt neben seiner Lehrbefähigung für Religion und Hebräisch. Die Gründe, die ihn zur Verwerfung dieser Maßregel bestimmen, sind äußerlicher Art: Geringschätzung des Theologen bei den Schülern, wenn nicht gar auch bei den philologischen Amtsgenossen, Entwertung des Faches u. ä. **) Ganz abgesehen davon, daß er die wissenschaftliche Bildung des Theologen unterschätzt, verkennt er die Weis-

*) IV, 1.

**) II, 2.

heit der Regierung, die durch diese Malsregel eine Möglichkeit schafft, das theologische Element an den Schulen und in der Bildung der sogenannten besseren Stände zu verstärken. Bis in den Anfang unseres Jahrhunderts haben sich meist Theologen im Schulfache betätigt, und das Bildungswesen hat nicht darunter gelitten. Im Gegenteil will man gerade manche unliebsame Erscheinung der neueren Zeit, die Überbürdungsfrage, Abneigung gegen philosophische Bildung u. a. auf ein unberechtigtes philologisches Spezialistentum in der Schule zurückführen.

III. Die Bibel.

Was ist im einzelnen durch die Beiträge der Mitarbeiter zur Lösung der Aufgaben geleistet, die der Religionsunterricht zu bewältigen hat? Dafs die fleißige Lektüre der Bibel die Hauptsache bleiben muß und nicht durch alle die anderen Teile des Unterrichts wie Kirchengeschichte, Glaubenslehre u. s. w. eingeengt werden darf, bringt nachdrücklich und sachkundig ein Aufsatz von Krüger in Erinnerung.*) Ihm ist es darum zu thun, dafs bei der Lektüre des Johannesevangeliums, des Römerbriefes, der ausgewählten Kapitel aus den Korinthierbriefen und dem Hebräerbrief vor allem die Totalauffassung erreicht wird, der nur eine schlichte Erklärung zu Hilfe kommt. Dafs man das N. T. in den oberen Klassen in griechischer Sprache lese, erscheint ihm mit Vilmar als eine Verstiegenheit: da die Erklärung doch nicht philologisch genau sein könne, so soll sie auch nicht ungenau gehandhabt werden. Wir wiederholen hier, was schon in unserer ersten Besprechung gesagt wurde, dafs diese Frage noch nicht spruchreif ist und wohl einmal einer gründlichen historischen und principiellen Bearbeitung wert wäre.

Die wichtige Frage nach der Stellung des Lehrers zu den Ergebnissen der neuesten alttestamentlichen Kritik behandelt Bertling (II, 3). Er hält es durchaus für nötig, dafs der Lehrer diese Ergebnisse geschickt übermittele. Sehr passend macht er die im Pentateuch vorliegende Vereinigung verschiedener Urschriften deutlich durch den Hinweis auf die Evangelienharmonien und auf die in vielen Gesangbüchern als Anhang gegebene Leidensgeschichte des Herrn nach den vier Evangelien. Dafs die wissenschaftliche Erkenntnis mitunter auch die religiöse Empfindung schützen kann vor Anstößen, die durch die vorliegende Überlieferung bereitet werden, beweist er an Ex. 11, 2 und 12, 36, indem er die Angabe des Textes, dafs Jehovah den Israeliten geboten habe, die goldenen Gefäße der Ägypter zu leihen und

*) I, 4.

als Beute mitzunehmen, von seinem Standpunkte der Kritik einer durch sündigen Fremdenhafs getrübbten Volkserinnerung aus der späteren Zeit des Elohisten zuschreibt. Im Übrigen steht der Ertrag des Aufsatzes nicht sehr im Verhältnis zu seinem Umfang. Von den Büchern des N. T. sind einer besondern didaktischen Behandlung unterworfen worden das Johannesevangelium von Krüger*) und von Fauth**), der Römerbrief von Krüger***), die Bergpredigt von Evers†), der Hebräerbrief von Spiels††).

Fast alle Fragen, die sich mit der Benutzung der Bibel im Unterrichte beschäftigen, münden gegenwärtig in die eine: brauchen wir eine besondere Schulbibel? Diese Frage, die ja schon seit längerer Zeit von manchen Seiten viel behandelt worden ist und auch schon Versuche eines schulmäßigen Bibelauszuges hervorgerufen hat, mußte, wenn sie in größerem Stile gelöst werden sollte, doch zuletzt an die deutschen Bibelgesellschaften gelangen. Im Januar 1890 haben sich die in Halle versammelten Vertreter der deutschen Bibelgesellschaften entschlossen, das Unternehmen abzulehnen. Wie es nun nach dieser vorläufigen Entscheidung mit der Schulbibelfrage steht, ergibt sich aus einem lichtvollen Aufsätze des Herrn von Schütz (Glückstadt) †††). Der Verfasser des Aufsatzes ist selbst damit beschäftigt nach wohlwogenen Grundsätzen eine Schulbibel zu schaffen, deren Einrichtung er durch veröffentlichte Proben bereits bekannt gemacht hat §). In seinem Aufsätze giebt er zuerst eine Charakteristik der bis jetzt erschienenen Schul- und Familienbibeln, unter denen die Schweizer Familienbibel den meisten Beifall, in Schweden sogar durch Pastor Fehr in Stockholm unmittelbare Nachahmung gefunden hat. Eine Übersicht über die Meinungen, welche das Unternehmen einer Schulbibel betreffen, ergibt, daß sich der Widerstreit auf den Gegensatz zwischen der theologischen und der pädagogischen Ansicht zurückführen läßt. Auf theologischer Seite war man lange Zeit dem Unternehmen mehr oder weniger abgeneigt, während die Pädagogen, bei denen die Rücksicht auf den Unterricht alle Bedenken überwog, von jeher dem Unternehmen günstig waren. Gegenwärtig aber ist auch in streng theologischen Kreisen die Ansicht zu Gunsten der Sache umgeschlagen, da besonders das pädagogische Bedenken gegen die sittlich anstößigen Stellen als durchschlagend anerkannt wird. Es erhebt sich nun die Frage, ob die schulmäßige Auswahl zugleich auch die Bedürfnisse der Familie berücksichtigen soll. Der Verfasser des Aufsatzes v. Schütz vertritt die Ansicht, daß die zu schaffende neue Bibel

*) II, 1.

†) III, 1.

***) II, 1.

††) II, 2.

****) II, 4.

†††) II, 4.

§) Vorläufiger Prospekt einer Schulbibel nebst ausgewählten Probestücken. Programm des Glückstädter Gymnasiums 1888.

zugleich eine Schul- und Familienbibel, eine volkstümliche, zeitgemäße Bibel sein soll, die unter Annahme des revidierten Textes doch alles thut, um unverständliche Ausdrücke und Sätze dem Verständnisse des Volkes nahe zu bringen, die trotz der Ausscheidung historisch und religiös minderwertiger, paralleler und widersprechender Stellen es möglich macht das Buch im Zusammenhang zu lesen, die durch das nötigste erklärende Beiwerk, durch Parenthese und Anmerkung zu unverständlichen Namen, durch Parallelstellen, Karten und Zeittafeln dem sachlichen Verständnisse zu Hilfe kommt.

Auf die wichtigsten Bedenken, die dem Unternehmen hier und da noch immer entgegengehalten werden, geht er sodann ausführlich ein. Man hat befürchtet, daß die Vollbibel durch die neue Schul- und Familienbibel verdrängt würde. Darauf erwidert v. Schütz pessimistisch genug: die Bibel ist bereits aus der Familie verdrängt, es gilt sie wieder in Haus und Schule heimisch zu machen. Da voraussichtlich außer den bereits erschienenen Schul- und Familienbibeln noch manche neue Versuche gemacht werden, so hat man befürchtet, daß ein schädlicher Wirrwarr in der evangelischen Kirche entstehen würde. Schütz sieht in der großen Zahl der Schulbibeln keinen Nachteil, glaubt vielmehr, daß gerade dadurch das Ansehen der Vollbibel um so mehr gesichert würde. Auf das dritte Bedenken endlich, daß es den Hohn der Katholiken erregen müsse, wenn die Evangelischen nun auch noch anfangen ihre Lutherbibel in die Schere zu nehmen und zu schulmeistern, erwidert jener: das Verfahren ist gerade recht evangelisch, ein aus der evangelischen Freiheit entsprungenes Recht. Man kann sich wundern, daß von Schütz diesem Gedanken nicht weiter nachgegangen ist, er konnte ihn auch auf das rechte evangelische Vorbild hinführen: auf die Septemberbibel. Die Septemberbibel vom Jahre 1522 enthielt erklärende Randbemerkungen*), Holzschnitte von Lukas Cranach; nur aus äußeren Gründen blieb eine Beschreibung des heiligen Landes weg, die Luther und Melanchthon vorauszuschicken beabsichtigten. Die Einleitungen zu den Büchern, die dem Leser das Verständnis erleichtern sollten und zugleich auch den Wert der einzelnen Schriften beurteilten, kamen einer Auswahl sehr nahe**). Es ist

*) Das Neue Testa— / ment Deutzsch. / Vuitenberg (s. a. fol.) Als Beispiel einer Sacherklärung führe ich hier an die Randerklärung zu Matt. 5: (zollner) heysen lateinisch Publicani und sind gewesen, die der Romer rendte vnnd Zoll bestanden haben, vnnd waren gemeyniglich gotlose heyden, da hyn von den Romern gesatz.

**) Besonders der zweite Teil der Vorrede trifft eine Auswahl und giebt an, welche die besten sind; er trägt die Überschrift: wilchs die rechten und Edlistnn bucher des neuen testaments sind. Darin sein Urteil über das Johannevangelium als »das eynige zarte recht hewbt Euangelion« und über den Jakobusbrief »eyn rechte stroern Epistel«

ferner bekannt, welche Mühe sich Luther gab, um alles und jedes nicht nur zu übersetzen, sondern zu verdeutschen. Melanchthon that sich eifrig danach um, wie er die Namen der Münzen und Mafse durch allgemein verständliche Benennungen wiedergeben könne; Luther liefs sich durch Spalatin eine Sammlung von Edelsteinen vom Hofe schicken, um für die Übersetzung der Offenbarung Johannes die rechte Sach- und Namenkenntnis zu haben. Alles das that er, um dem Buche eine so volkstümliche Gestalt zu geben, dafs es sich in Kirche, Schule und Haus einbürgere. Ja er liefs auf dem Titel seinen eigenen Namen weg, damit auch dieser der Aufnahme des Buches bei manchen nicht hinderlich werde. Zu den Gesichtspunkten die damals Luther leiteten, ist eigentlich nur ein einziger neuer von Bedeutung hinzugetreten: das ist die Rücksicht auf das veränderte sittliche Empfinden unserer Zeit. In der That, es ist nicht mehr möglich, die Berechtigung einer Schul- und Familienbibel zu bestreiten.

Nachdem die Mehrzahl der Vertreter der Bibelgesellschaften in Halle auf das Unternehmen verzichtet hatten, hat sich dennoch eine derselben, die Bremische Bibelgesellschaft, der Sache angenommen und im Juli 1890 Geistliche und Schulmänner aufgefordert mitzuarbeiten an einer Schulbibel nach Grundsätzen, die in einigen Punkten von dem oben entwickelten Arbeitsplan abweichen*). Die Mitglieder der Gesellschaft sind der Ansicht, dafs eine Schulbibel und eine Familienbibel verschiedene Aufgaben erfüllen müssen. Sie beabsichtigen nur eine Schulbibel zu schaffen, die womöglich für höhere und niedere Schulen zugleich brauchbar ist. Deshalb haben sie die Absicht mehr auszuschneiden, damit das Buch ein handliches Schulbuch wird, was auch wirklich durchgearbeitet werden kann. Der Text der revidierten Lutherbibel soll durchweg angenommen werden ohne Änderungen, damit die Jugend nicht durch die Abweichungen von der Gemeindebibel verwirrt werde. Die Gesellschaft hat ungefähr 40 Mitarbeiter gewonnen, die sich dergestalt in die Arbeit teilen, dafs je zwei dasselbe Buch, der eine nach den Bedürfnissen der höheren, der andere nach denen der Volksschule, bearbeiten**). Man sieht, die Gesellschaft stellt sich die leichtere Aufgabe, der Plan des Herrn von Schütz ist gröfser gedacht, aber seine Ausführung darum auch schwieriger. Doch die Arbeit ist im Gange, der einzelne Pädagoge wetteifert mit Kommissionen, jener in der Überzeugung, dafs eine geschickte pädagogische Hand das Werk am besten in einem Geiste zu vollführen vermag, diese in der Erinnerung daran, dafs auch Luthers Arbeit in Kommissionen durchberaten ist. Jedentalls ist es ein großes Verdienst der Zeit-

*) I, 4. Beilage.

***) P. Zauleck in III, 3.

schrift, so lehrreiche Verhandlungen über diese Frage gebracht zu haben.

IV. Katechismus.

Fast mehr Raum als der Behandlung der Bibel gewidmet ist, hat man der Katechismusfrage gegönnt. Die Katechismuslitteratur gehört zum Unerquicklichsten, was ich auf dem Gebiete der Didaktik kenne. Obgleich der Urquell all der Scholastik und Unnatur, die Luthers klarem und lauterem Büchlein geschadet hat, wohl im Rationalismus zu suchen ist, so hat doch jede theologische Partei ihren erklecklichen Anteil dazu beigetragen. Die Katechismuslitteratur ist ein wahrer Urwald, den wuchernde Schlingpflanzen so undurchdringlich machen, daß nur hier und da noch der klare Schein des Tages und Gottes blauer Himmel hereinschauen. Macht man sich einmal von allen Traditionen gewaltsam frei und stellt sich auf den Standpunkt der Didaktik, so begreift man nicht, wie alle die Verirrungen möglich waren. Wer aber diesen Standpunkt in dieser Frage nicht als berechtigt gelten lassen will, der sei verwiesen auf den historischen. Das Ergebnis didaktischer Erwägungen wird durch eine historische Betrachtung vom Ursprunge und der Entwicklung des Katechismusunterrichtes vollauf bestätigt.

Es muß für uns von entscheidender Bedeutung sein, welche Absicht Luther von Anfang an mit dem Katechismus gehabt hat. Wenn man einmal alle die Erklärungen Luthers überblickt, so ist zuerst wahrzunehmen, daß sie alle auf die Gegenwart bezogen sind, daß sie selbst geschichtliche Thatsachen nur nennen, insofern sie der Sprechende auf sich zieht und aneignet, daß sie z. B. nicht von dem geschichtlichen Schöpfungsakt, nicht von der Gründung der Kirche reden, sondern von dem, was gegenwärtig Gott an dem Sprechenden thut. Der Sprechende aber wird bald bezeichnet durch Ich, bald durch Wir. Luthers Erklärungen sind also gleichsam die Antworten der Christenseele auf die kurzen Schriftworte, sie sind das, was ein vom Christentum durchdrungenes dankbares Gemüt schlicht und klar auf das Gotteswort als Zeichen seines Verständnisses und Bekenntnisses erwidert. Darum spricht das Lutherwort im Katechismus nicht als der Lehrer, sondern aus dem Sinne des Katechumenen, der ausspricht, was ihn Leben und Lehre bekennen heißt.

Es ist selbstverständlich, daß die Belehrung vorausgegangen sein muß. Jesus selbst liefs seine Jünger erst lange mit ihm leben und vieles erleben, ehe er vor Caesarea Philippi die Frage that: Was sagt ihr, wer ich sei? Mark. 8, 29. So war auch die Ansicht Luthers, und so hatte er den Katechismus gedacht, daß er für den gemeinen Mann eine Klärung der Lebenserfahrung

und Zusammenfassung des christlichen Wissens sein sollte. *) Als er aber dann aus einem Volksbuch ein Schulbuch geworden war, begnügte man sich im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert damit, ihn lernen zu lassen. Erst Spener und Francke thaten einen Schritt weiter, indem sie durch ihre katechetische Behandlung — wir haben von A. H. Francke noch derartige Lehrproben — wenigstens ein klareres Wortverständnis erzielen wollten. Erst die Philanthropisten lehnen sich gegen den Katechismus auf; einer der Aufklärer will seinen Zögling lieber Tauben rupfen lassen als Katechismus lernen. Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß solcher Widerspruch gegen den didaktischen Materialismus vom pädagogischen Gewissen eingegeben war. Er führte dahin, daß man die Voraussetzung des Katechismus: Leben und Lehre, zu erfüllen suchte. Aber anstatt sie wirklich vorzuschicken, nahm man sie in den Katechismusunterricht hinein, der nun aufquoll in einer Weise, daß die gräßlichsten Verzerrungen entstanden.

Schon A. H. Francke war sich klar darüber, daß neben dem Katechismus auch die biblische Geschichte zur Geltung kommen müsse. Er empfiehlt einen historischen Katechismus, der in Frankreich erschienen war: *Catéchisme historique* von Fleury. Doch hat die biblische Geschichte erst unbestrittenes Heimatsrecht erlangt, seitdem der Grundsatz der Anschauung von Pestalozzi für jeglichen Unterricht zur Geltung gekommen war. Seitdem bestanden Katechismus und biblische Geschichte nebeneinander selbständig. In neuerer Zeit hat man eingesehen, daß der Katechismus seiner ursprünglichen Bestimmung gemäß aus dem Geschichtsunterricht herauswachsen muß. Zuletzt sind diese Gedanken gut ausgeführt worden von dem Pastor von Rhoden in Helsingfors. **) Die Geschichte muß danach durchaus für den Religionsunterricht das Rückgrat bilden, der Katechismus wird in den unteren Klassen allmählich induktiv gewonnen, er wird in den mittleren und oberen Klassen — ja selbst, was sehr zu wünschen und so recht im Sinne Luthers wäre, im Leben — retrospektiv betrachtet, indem man immer wieder auf Luthers klassische Sätze und seine Ausdrücke eines schlichten Christenglaubens zurückgewiesen wird. Man durfte gespannt sein auf die Lehrprobe, die Pastor v. Rhoden nach seinen trefflichen Grundsätzen vorlegen würde. Welche Enttäuschung! ***) Er steckt noch tief in der alten Art, nach der die Kinder willkürlich nach den

*) Enchiridion. Der kleine Katechismus D. Martini Lutheri für die gemeine Pfarrherrn und Prediger. Vorrede D. Martini Lutheri.

**) Dr. G. von Rhoden, Ein Wort zur Katechismusfrage. 2. Auflage. Gotha, E. F. Thienemann.

***) III, 1; III, 2; IV, 1; IV, 2. Vgl. dazu III, 4.

subjektiven Gedankengängen des Katecheten oder nach einem System, das im Katechismus gar nicht enthalten ist, vorwärts geführt, gedrängt, gestofsen werden. Allerdings geht er immer von Geschichten und Geschichtsbildern aus, um zu den Ausdrücken des Katechismus zu gelangen. Aber er überträgt nur die Willkür auf das Gebiet der Geschichte, er springt von einer Geschichte zur andern, um zu seinem Ziele zu kommen.

Wollte man einmal rein psychologisch zu Werke gehen, so müfste eigentlich jeder Lehrer sich den Katechismus, Schriftwort wie Erklärung, mit seinen Schülern aus der Bibel erarbeiten. Aber abgesehen davon, dafs diese Forderung ja gar nicht erfüllbar ist, sprechen tausend Gründe dafür, dafs das Volksbuch Luthers nicht umgangen wird, dafs vielmehr jede Betrachtung über die Heilsthatsachen unseres Glaubens ausmündet in die Lutherworte des Katechismus. Nur soll man im Katechismus kein System suchen. Jedes Hauptstück ist eine besondere Ausprägung des christlichen Glaubens, jeder Teil ein selbständiges, immer aus der vollen evangelischen Wahrheit entwickeltes Glied, das nicht auf einen systematischen Zusammenhang der fünf Hauptstücke, sondern nur auf den evangelischen Glaubensgrund hinweist.

Durch die neuen preussischen Lehrpläne haben auch die oberen Gymnasialklassen ihre eigenartige Katechismustrage erhalten. Dort wird getordert, dafs die Glaubens- und Sittenlehre an die Confessio Augustana angeschlossen werde. Man hat mit Recht gesagt: »Ein System hat nur Wert für den, in dem es ward.«*) Schon daraus würde folgen, dafs auf der obersten Gymnasialstufe Lehrer und Schüler den systematischen Überblick selbständig und in gemeinschaftlicher Arbeit vornehmen müssen. Es gilt, dafs sie sich auf Grund der vorausgegangenen Lektüre und Geschichtsbetrachtung Rechenschaft geben über ihren Glauben. Jede unfreie Anlehnung mufs dieses Unternehmen vereiteln. Dafs aber die Anlehnung an eine Schrift von ausgeprägt zeitgeschichtlichem und staatsrechtlichem Charakter als Grundlage besonders ungeeignet ist, hat Bornemann klargestellt.***) Dem gegenüber findet Mellin das vorgeschriebene Verfahren praktisch und bemüht sich durch ein Beispiel es ändern zu empfehlen.***) Von anderer Seite wird gar ein Anschluß der Glaubenslehre an das »logische Schema« des Katechismus empfohlen. Ja, dafs eine Glaubenslehre durch tausend Fäden mit Luthers Katechismus, seinen Gliedern und Ausdrücken verknüpft sein mufs, ist selbstverständlich, aber ein logisches System liegt ihm wirklich nicht zu Grunde. Dafs

*) Dr. W. Rein, Pädagogik im Grundrifs. S. 5.

***) IV, 1; IV, 2.

****) III, 2.

dem so ist, erweist auch der Vertreter jener Ansicht, wenn er eine Umstellung aller Hauptstücke für nötig hält und das 4. und 5. in den dritten Artikel hinein nehmen will.*)

Es wird eben dabei bleiben müssen, daß die Glaubenslehre planvoll erarbeitet wird, so gut wie der Primaner sich durch das Studium der Poesie seine Poetik erarbeitet. Jeder, der etwas aufbaut, kann es nur mit dem Material thun, was da ist. Entschliesst man sich zu diesem Verfahren, was dem Lehrer der Prima natürlich eine hohe, aber auch würdige Aufgabe stellt, so wird auch die Fabrikation von Schulbüchern für den Religionsunterricht in den oberen Klassen nachlassen. Wir brauchen hier, sozusagen, nur eine Fortsetzung der Bibel, in der Weise, daß die biblische Geschichte durch ein kirchengeschichtliches Lesebuch fortgesetzt wird und die Lehre der Bibel durch die wichtigen Urkunden christlicher Lehrentwicklung: Die Symbole, Luthers Reformationsschriften, Speners *Pia desideria*, Schleiermacher u. a. Was sich jetzt breit macht als kirchengeschichtliche Leitfäden und Glaubenslehren, müßte dann zusammenschrumpfen zu einem bescheidenen Anhang, Rück- und Überblick etwa wie in O. Willmanns historischen Lesebüchern.

V. Andere Fragen.

Das Gesangbuch ist in diesen Jahrgängen sehr stiefmütterlich behandelt worden: nur ein Beitrag bringt einige Notizen zur Worterklärung mehrerer Lieder,**) und beiläufig wird von Hermes eine lehrreiche Anmerkung zum Liede *Eine feste Burg gemacht*.***) Für die Behandlung der Kirchengeschichte†) ältester Zeit legte Jonas einen wertlosen Entwurf vor, der Plan und Auswahl vollkommen vermissen läßt, während das 3. Heft (II) eine sehr ansprechende und mit den besten Hilfsmitteln gearbeitete Studie über das Mönchtum von Windel gebracht hat. Unter den sonstigen Lehrproben verdienen die höchste Anerkennung einige Mitteilungen des Superintendenten Hermes »Zur Anschaulichkeit des Religionsunterrichtes.« ††) Darin ist das Vaterunser in meisterhafter Weise kurz veranschaulicht. Während andere Lehrproben sich über die gewöhnliche Art kaum erheben, bietet Bornemanns

*) III, 2. S. 169

**) IV, 1.

***) II, 1. S. 37.

†) Vgl. hierzu die in der Ztschr. (IV, 1) angezeigte gründliche Dissertation von Dr. August Reukauf, *Philosophische Begründung des Lehrplans des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen*. Langensalza 1892.

††) II, 1.

Katechese über Mt. 20, 20—28 ein schönes Beispiel, wie in Tertia der Katechismus retrospektiv zu behandeln ist.*)

Ein sehr wichtiges Anliegen aller Religionslehrer, ja von rechts wegen aller Schulmänner wird von Grofs**) zur Sprache gebracht durch die Anfrage: Was thut die Schule zur kirchlichen Erziehung ihrer Schüler? Sehr beachtenswert sind unter den zwei Antworten, die das nächste Heft***) brachte, die Mitteilungen Zanges aus seiner Praxis, von denen ich nur die eine hervorhebe, da sie besonderen methodischen Wert hat und auch anderwärts Segen bringen kann. Zange führt in den mittleren Klassen die Schüler in das Verständnis des christlichen Gottesdienstes induktiv ein, indem die Schüler eine oder auch verschiedene Kirchen besuchen und dann in der Schule über den Gang des Gottesdienstes berichten. An den Bericht knüpft der Unterrichts über Geschichte und Bedeutung der gottesdienstlichen Handlungen und Einrichtungen an. Wie dieses Verfahren ganz geeignet ist das kirchliche Interesse zu beleben, so ist nicht minder wertvoll für die Erziehung zum praktischen Christentum der Gedanke Fauths, die Schüler auf irgend eine Weise an den praktischen Werken christlicher Barmherzigkeit teilnehmen zu lassen.†) Von besonderem Werte in dieser Hinsicht ist auch die Arbeit Thrändorfs: Der Ursprung der Missionsgesellschaft in England, methodische Einheit nach Herbart-Ziller††), der in seiner klaren Weise das Missionswerk der evangelischen Kirche und seine Segnungen in ein helles Licht setzt. Aus den Mitteilungen Koppelmans über Schulandachten und Schulgottesdienste†††) ersieht man mit Überraschung, daß es in vielen Gebieten Deutschlands, auch in mehreren preussischen Provinzen nicht wenige Schulen giebt, an denen gemeinsame Andachten der Schulgemeinde überhaupt nicht üblich sind. Den Ansichten, die Koppelman hierbei äußert, daß die höheren Schulen gut thäten, dem Choralgesang und der kirchlichen Musik mehr Beachtung zu schenken, daß bei Schulandachten der betende Lehrer nicht auf Belehrung der Hörer denken, sondern gleichsam seine Stellung unter den Schülern nehmen soll u. s. w., kann man nur beipflichten. Daß dagegen die (III, 1) vorgelegten Schulgebete eines Berliner Oberlehrers in der Zeitschrift selbst von manchen Seiten bemängelt worden sind, weil sie den Gebetston

*) III, 4.

**) IV, 1.

***) IV, 2.

†) III, 1, S. 15.

††) IV, 3. Vgl. dess. Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung in dem Jahrb. des Ver. f. wiss. Pädagogik, XXII. und XXIII. Jahrgang.

†††) IV, 3.

gar nicht treffen, insbesondere weil sie vor Gottes Angesicht hintreten mit klassischen Citaten, ist sehr berechtigt. Dem gegenüber fordert Rinneberg*) für eine Schulandacht ein Schriftwort, an das sich ein Gebet schließt, über die Kinder oder für die Kinder, meist mit den Kindern: darum schlicht und wahr! — Einen guten Gedanken fängt Heidrich (II, 1) zu verwirklichen an in dem Aufsätze über den Bücherschatz des Religionslehrers: ein Verzeichnis solcher populären und wissenschaftlichen Werke, die der Arbeit des Religionslehrers förderlich und dienstlich werden können. — Auch der Jugendlitteratur hat man Aufmerksamkeit geschenkt.**)

Man erkennt schon aus dieser Beurteilung der beachtenswertesten Erscheinungen, daß es sich lohnt der Zeitschrift zu folgen. Zwar ist die Form mancher Aufsätze breit, so daß der Ertrag nicht im Einklange steht mit dem Umfange der Arbeit. Aber dafür finden sich auch wieder glückliche Griffe, z. B. daß hier und da eine didaktische Frage, ihre Schwierigkeit und Lösung, das Für und Wider in Briefform behandelt wird. Besonders gebührt den Herausgebern Anerkennung für ihre Umsicht, die eine Frucht ist der heiligen Liebe zur Sache und einer Sachkenntnis, die ihren Gegenstand in all seinen Verzweigungen verfolgt. Und wirklich hat auch in unserer Zeit des gährenden Volkslebens kein Stand unter den Lehrern mehr Veranlassung zur Vertiefung und Besinnung als derjenige, dem die Güter der Religion vertraut sind. Was will die Frage besagen, ob von dem klassischen Bildungsgute, von den Naturwissenschaften und vom Deutschen ein Bischen mehr oder weniger geboten wird, gegenüber der großen Entscheidung, ob religiöse oder naturphilosophische Weltanschauung.

2. Der böhmische Krieg.

Geschichts-Präparation von Karl Hermann in Dresden.

Ziel: Wie Protestanten in Böhmen verhindert werden, ihren Gottesdienst abzuhalten.

I. Analyse.

1. Wer verhindert sie wohl? — Vielleicht ist es die katholische Bevölkerung des Landes, welche die Protestanten beim Kirchgange verhöhnt, beim Gottesdienste stört.

*) III, 2.

**) II, 1. Bücherschau.

Vielleicht ist es die katholische Regierung — Böhmen ist ja ein Erbland des katholischen Kaisers in Wien —, welche den protestantischen Gottesdienst durch ein Gesetz verbietet.

2. Wie werden sich die böhmischen Protestanten in dieser Bedrängnis verhalten?

Sie werden Beschwerde führen beim Kaiser in Wien, um religiöse Duldung bitten, auf die Religionsfreiheit anderer Länder verweisen (Sachsen, Hessen, Brandenburg). Möglich auch, dass sie wie einst Johann Friedrich der Grossmütige und Philipp von Hessen mit dem Schwerte in der Hand für ihren Glauben kämpfen werden.

Was wollt ihr also erfahren?

II. Synthese.

Am Südabhange des Erzgebirges, unweit der Stadt Teplitz, liegt der Marktflecken Klostergrab. Die Einwohner des Ortes kannten gar wohl die Lehren eines Hufs und Martin Luther, denn die meisten derselben waren Protestanten. Da beschlossen sie — es war etwa hundert Jahre nach Luthers Auftreten — ein protestantisches Gotteshaus zu bauen, um, wie ihre Glaubensgenossen anderwärts, in einem schönen und grossen Hause gemeinsam ihren Gott zu verehren. Sie sammelten Gelder ein, nicht nur im Orte selbst, sondern auch in vielen andern Gemeinden des Landes, und in wenig Jahren hatten sie die Freude, einen schönen, stolzen Kirchenbau vollendet zu sehen. Sieben Jahre hindurch hielten sie nun ungestört ihren Gottesdienst darin ab, als eines Tages Gesandte des Erzbischofs von Prag erschienen, die Kirche schlossen und versiegelten und die Schlüssel mit nach Prag nahmen.

Diese That rief grosse Entrüstung unter den Protestanten Klostergrabs hervor, wufsten sie doch, dafs sie ein Recht dazu hatten, ein eigenes Gotteshaus zu bauen und zu besitzen. Der frühere Kaiser hatte ja dem böhmischen Volke eine Urkunde gegeben (= den Majestätsbrief), durch welche dieser als böhmischer König allen christlichen Glaubensbekenntnissen im Lande die gleichmäfsig freie Ausübung des Gottesdienstes zusagte. Denn es hiefs darin:

»Jeder protestantische Freiherr und Ritter und die protestantischen Einwohner der landesfürstlichen Städte des Königreichs sollen berechtigt sein, nicht nur die Kirchen, die sie bisher inne gehabt, zu behalten, sondern auch sich neue zu jeglicher Zeit in Städten, Marktflecken und Dörfern erbauen und sie zum Gottesdienste benutzen zu dürfen.«

Auch der jetzige Kaiser Matthias hatte beim Antritte

seiner Regierung jenen Majestätsbrief von neuem bestätigt. Es wurden daher Gesandte in Klostergrab abgeschickt, welche nach Prag zum Erzbischof und zu den zehn kaiserlichen Statthaltern in das Prager Schloß gehen und wegen der Sperrung ihrer Kirche Beschwerde führen sollten. Die Gesandtschaft wurde in Prag in-
defe kurz abgewiesen, indem man erwiderte:

»Im Majestätsbriefe ist nur den landesfürstlichen, den königlichen Städten das Recht des Kirchenbaues zugesichert. Da in-
defe euer Flecken unter erzbischöflicher Hoheit steht (und das war richtig), so hattet ihr gar kein Recht, ohne Erlaubnis des Erzbischofs eure Kirche zu bauen. Dieselbe bleibt geschlossen.« Wohl wendeten die Abgeordneten ein, daß nach altem böhmischen Brauche die geistlichen Besitzungen mit zu den königlichen zu zählen seien. Man ging in-
defe auf diese Entgegnungen nicht ein und liefs die Abgesandten unverrichteter Sache wieder abziehen.

Die Protestanten Klostergrabs hielten jetzt in den Wohnungen der Glaubensgenossen ihren Gottesdienst ab, oder sie wanderten des Sonntags hinüber zu Nachbargemeinden, um in deren Gottes-
hause Erbauung zu finden, immer noch hoffend, daß des Bischofs harter Befehl bald zurückgenommen werde. Da erscheinen auf einmal — es war 2 Wochen vor Weihnachten des Jahres 1617 — in Klostergrab kaiserliche Kürassiere. In ihrer Gefolgschaft be-
findet sich ein Mann, dessen Kleidung gleich verrät, daß er nicht Soldat ist. Es ist eine hagere Gestalt mit scharfen Gesichtszügen. Sein breiter dunkler Hut ist tief in die Augen gedrückt, ein schwarzer Reisemantel hält seinen Leib dicht umschlossen. Wer mag das sein?

Es ist der Geheimschreiber der kaiserlichen Statthalterschaft zu Prag — Fabrizius, und wichtige Papiere birgt er unter seinem Gewande. Jetzt ist der Reitertrupp auf dem Marktplatze angelangt und macht halt. Die Reiter sitzen ab und Fabrizius nebst einigen Offizieren gehen hinauf aufs Rathaus.

Eilfertig sind die Einwohner des Ortes herzugekommen, um zu sehen, was hier geschehen solle. Da ertönt Trompetensignal. Eine unheimliche Stille schwebt über dem Treiben der Masse, und ein Offizier tritt hervor und fordert die Einwohner auf, sich auf der Stelle in ihre Wohnungen zu begeben und allda ruhig zu verhalten. Als sich die Menge etwas zerstreut hat, überreicht Fabrizius einem Beamten ein kaiserliches Schreiben, welches von diesem öffentlich und mit lauter Stimme verlesen wird und unter anderem lautet:

»Der Erzbischof zu Prag ist befugt, die wider alles Recht auf dem Grund und Boden des Erzbistums erbaute Kirche zu zerstören, nachdem der Unfug der Ketzerei auch nicht durch Schließung des Gebäudes gehemmt worden ist.«

Die Handwerker des Ortes, Maurer und Zimmerleute, Schlosser

und andere Bauarbeiter, sind in aller Eile herbeigerufen worden, und unter dem Schutze der Kürassiere geht das Zerstörungswerk sogleich vor sich. Der heilige Kelch wird von einem wilden Volkshaufen — es ist die katholische Bevölkerung des Ortes — in den Kot geworfen und von den Wütenden mit den Füßen zerstampft, während andere die Lüfte mit ruchlosem Geschrei erfüllen.

Ein zweiter Haufe schleppt die Altardecke heraus und zerreißt sie in zwei Stücke. Bänke und Stühle werden zertrümmert und hinaus auf die Strafe geworfen.

Jetzt beginnt auch oben auf dem Dache das Zerstörungswerk. Die Werkleute zerschlagen mit Äxten und Beilen das Gebälk des Dachstuhls, und die Schieferplatten prasseln in dichter Menge auf die Strafe hinunter.

Innerhalb dreier Tage ist das Haus dem Erdboden gleich gemacht. Die meisten Gegenstände sind zertrümmert. Nur den Altar, den Beichtstuhl und das goldene Kreuz, das oben auf dem Kirhdache glänzte, hat man gerettet und der katholischen Kirche des Ortes geschenkt.

Überschrift: Die Schließung und die Zerstörung der protestantischen Kirche zu Klostergrab.

Die Vorgänge in Klostergrab mußten natürlicher Weise tiefe Erbitterung hervorrufen, nicht nur unter den dortigen Protestanten, sondern unter der protestantischen Bevölkerung des ganzen Landes. Was ist nun zu thun? —

a) Beschwerde führen beim Erzbischof und bei den Statthaltern in Prag? — Das haben sie früher gethan, das nützt nichts.

b) Beschwerde führen beim Kaiser in Wien? — Wenn dieser nun auch nicht Abhilfe schafft, — was dann? —

c) Offene Gewalt? —

Da würde das Land der Schauplatz eines blutigen Religionskrieges werden, dessen Ausgang obendrein noch ungewiß wäre.

Gegen wen würde sich der Krieg richten? — Katholiken des Landes, Heer des Kaisers).

Was wollen wir also weiter erfahren?

Wie die Protestanten in Prag ihr Recht suchen.

Die traurigen Nachrichten von der Zerstörung der Kirche zu Klostergrab erregten in den Kreisen der Protestanten Böhmens allgemeine Entrüstung, die um so höher steigen mußte, als ein zweiter ähnlicher Fall aus Braunau bekannt wurde. In dieser kleinen Stadt, die dem Abte des Klosters zu Braunau gehörte, war der Bau des protestantischen Gotteshauses kaum vollendet, als eines Tages der geistliche Gutsherr erschien und die neue Kirche schließen und versiegeln ließ, indem er sich auf die neue Auslegung des Majestätsbriefes berief. Als hierauf Gesandte der Protestanten nach Prag kamen, um sich bei den kaiserlichen Statthaltern zu

beschweren, wurden dieselben im weissen Turme zu Prag gefangen gehalten.

Diesen Vorgängen wollten die Protestanten Böhmens nicht mehr müßig zusehen. Insbesondere war es der junge Graf von Thurn, welcher zum gemeinsamen Vorgehen veranlafte. Auf seinen Antrieb wurden aus allen Kreisen des Königreichs Abgeordnete nach Prag entsendet, um gegen die gemeinschaftliche Gefahr die nötigen Mafsregeln zu treffen. Man kam darüber überein, eine Bittschrift an den Kaiser zu schicken. In dieser beschwerte man sich über Verletzung des Majestätsbriefes durch die Vorgänge zu Klostergrab und Braunau und bat um Abstellung der Übelstände und um Loslassung der Gefangenen.

Die Antwort des Kaisers liefs nicht lange auf sich warten. Der Kaiser billigte darin das Verfahren der geistlichen Herren zu Prag und Braunau, verbot alle weiteren Zusammenkünfte protestantischer Abgeordneter und bedrohte die Veranstalter der früheren Versammlung mit harten Strafen.

Eine solche Antwort machte die Erbitterung nur noch gröfser, und man beschlofs jetzt, da der Kaiser nicht helfen wollte, sich selbst zu helfen.

Es war im Mai des Jahres 1618, als die Protestanten — trotz des kaiserlichen Verbotes — sich von neuem in Prag versammelten. Viel zahlreicher als am letzten Male kamen sie jetzt herbeigeströmt. Namentlich waren es Ritter und Edelleute, welche mit vielen Knechten und Dienern in Prag einzogen. Auf Thurns und seiner Freunde Anordnung waren auch sonst viele streitbare Männer herbeigekommen, welche unter allerlei Verkappungen, als Kaufleute, Pilger, Viehtreiber, und in anderen Gestalten ungehindert durch die Stadthore gelangten, um die geplanten Unternehmungen zu unterstützen.

Der allgemeine Haß galt besonders zwei kaiserlichen Statthaltern — dem Martiniz und Slawata, welche zu den unduhlsamsten Katholiken gehörten. Diese waren früher schon gegen den Erlafs des Majestätsbriefes gewesen und hatten in ihrem Sinne den Kaiser beeinflussen wollen. Sodann beschuldigte man sie — und nicht mit Unrecht —, dafs sie auf ihren Gütern ihre protestantischen Unterthanen mit grofsen zottigen Hunden hatten in die katholische Messe hetzen lassen und ihnen Taufen, Heiraten, Begräbnisse versagten, um sie der katholischen Kirche wieder zuzuführen. Dazu kam, dafs man von diesen beiden behauptete, dafs sie die Verfasser des harten kaiserlichen Antwortschreibens seien.

Am 23. Mai drang nun ein Haufe bewaffneter Protestanten unter Thurns Führung tobend und lärmend das Prager Schlofs hinauf und in den Saal, wo vier Statthalter — Martiniz und Slawata

gehörten zu ihnen — versammelt saßen. Hierauf ergriff Thurn das Wort und sagte:

»Ich frage Euch hier im Angesichte aller böhmischen Edeln, ob ihr Anteil habt an der Antwort Sr. kaiserlichen Majestät auf unserer Glaubensgenossen Eingabe.«

Martinitz und Slawata verweigerten die Antwort, indem sie trotzig erwiderten:

»Wir erkennen hier keinem das Recht einer solchen Frage zu.«

Das bestimmte ihr Geschick. »Redet, redet, gebt Antwort,« riefen die Stimmen durcheinander. »Martinitz und Slawata gefährden unsern Glauben und unser Leben!«

»Tod, Tod!« erscholl es mit lautem Aufschrei, »stürzt sie zum Fenster hinaus!« Da werden beide ergriffen, ans Fenster geschleppt und 17 Meter tief in den Schloßgraben hinabgestürzt. Ihnen nach schickt man den gleichverhafteten Geheimschreiber Fabricius.

In dem Augenblick, wo die That vollführt war, ergriff alle das Ungeheure derselben. Ein Grauen durchbebte jeden Einzelnen und plötzlich war es lautlos still im Saal.

Da faßt sich Graf Thurn und er ruft mit der Ruhe eines Richters, der die gerechte Strafe verhängt hat: »Vollstreckt ist das Urteil, folgt mir, ihr Herren!« und alle drängen ihm nach und der Thür zu.

Zusammenfassung: Der Fenstersturz zu Prag.

Besprechung.

Mit einer aufregenden Scene — einem Fenstersturz — endete unsere Erzählung. Was alles hat die Protestanten zu dieser Gewaltthat geführt?

1. Die unerträgliche Bedrängnis von Seiten der Katholiken (Klostergrab, Braunau, Gefangenhaltung der Abgeordneten im weißen Turme).

2. Die Feindseligkeit der kaiserlichen Statthalter Martinitz und Slawata. (Legen den Majestätsbrief zu Ungunsten der Protestanten aus, veranlassen die Vorgänge zu Klostergrab und Braunau, bedrücken auf ihren Gütern protestantische Unterthanen, nämlich?).

3. Die Parteinahme des Kaisers für die katholische Kirche (Wahl eifriger Katholiken zu seinen Statthaltern, harte Antwort auf das Bittschreiben der Protestanten).

4. Die aufbrausende Natur der Abgeordneten und ihres Führers Thurn. Beispiele: Sie sind erregt über die abweisende Antwort des Kaisers, sie kommen nach Prag trotz des Verbotes, bewaffnet, in langem Zuge, lärmend und Aufsehn erregend stürmen sie den Hratschin hinauf ins kaiserliche Schloß, die trotzige, verächtliche Antwort eines Martinitz und Slawata

treibt sie zur höchsten Entrüstung, und in diesem Zustande be-
gehen sie jene bedeutungsvolle Gewaltthat.

Der Prager Fenstersturz mußte die schwer-
sten Folgen nach sich ziehen; inwiefern?

Der Kaiser ist tief beleidigt und wird über die Übelthäter
strenges Gericht halten.

Was werden nun Thurn und die übrigen Führer
der Protestanten anfangen? —

Den Kaiser um Verzeihung bitten? — Das wird ihnen wenig
helfen, denn das Geschehene ist zu schwerwiegend. Den Aufstand
fortführen? — Das ist nichts Leichtes. Da brauchen sie ein Heer,
das gegen eine kaiserliche Armee ins Feld ziehen kann. Da
müssen sie die Protestanten des ganzen Landes zu den Waffen
rufen, wohl auch auswärtige Fürsten um Unterstützung bitten;
welche wohl?

Wovon wollen wir also weiter hören?

Wie die Protestanten Böhmens zum Schwerte
greifen.

Ganz Prag, ja ganz Böhmen war durch den Fenstersturz in
Aufregung gekommen. Da nun jene Gewaltthat einmal nicht un-
geschehen zu machen war, so beschlossen Thurn und seine
Freunde, den Aufstand planmäßig fortzuführen. Dreißig Männer
wurden ernannt, das Land zu verwalten und Maßregeln zur Ver-
teidigung des Königreichs zu treffen. An ihrer Spitze stand
natürlich der Hauptbetheiligte der ganzen Bewegung — Graf von
Thurn. Ganz Böhmen nahm teil an dem Aufbruch, nur drei
Städte ausgenommen, von denen wir das feste Pilsen, nächst
Prag die wichtigste Stadt des Landes — erwähnen wollen.

Auch Bundesgenossen stellten sich ein. Die Ritterschaf-
t von Mähren ergriff Partei für die Aufständischen und sagte
Hilfe zu, und in Deutschland hatten die protestantischen Fürsten
Süddeutschlands einen Bund geschlossen (= evangelische
Union) und schickten in der Person des Grafen von Mans-
feld einen ebenso unverhofften als starken Beschützer in das
Königreich. Mit viertausend Mann auserlesener Truppen kam
Mansfeld an und faßte durch die Einnahme der Stadt Pilsen
auch bald sichern Fufs in diesem Lande.

Das erhöhte natürlich den Mut der Aufständischen, und Thurn
faßte jetzt den Plan, einen Feldzug gegen Wien zu unternehmen
und dem Kaiser in seiner eigenen Hauptstadt einen günstigen
Frieden abzunötigen. Mit einem stattlichen Heere dringt er in
Mähren ein, nimmt die Hauptstadt des Landes — Brünn in
Besitz und verstärkt sein Heer durch Aufnahme der mährischen
Ritterschaf. Jetzt überschreitet Thurn mit seinem gewaltigen
Kriegsschwarme die österreichische Grenze und bald steht er

sogar vor den Thoren der Hauptstadt selbst, die er nun sorgsam mit seiner Armee einschließt.

Aber wo bleibt der Kaiser, wo des Kaisers Heer?

Mitten unter den Wirren des Krieges war Kaiser Matthias gestorben. Da er selbst kinderlos war, so ernannte man dessen Vetter Ferdinand (= Kaiser Ferdinand II. 1619—1637) zu seinem Nachfolger. Die Lage des neuen Kaisers war keineswegs eine günstige. Draußen vor den Thoren der Stadt steht ein gewaltiges feindliches Heer, und eine Hand voll Soldaten ist alles, was er dem wüthenden Schwarme entgegenstellen kann. Wien selbst birgt viele Protestanten hinter seinen Mauern, die am liebsten mit den Feinden gemeinsame Sache gemacht hätten. Der Kaiser aber ist noch nicht einmal gewählt von den deutschen Fürsten, er ist noch nicht gekrönt. Er kann aber auch nicht heraus aus der Stadt und zur Kaiserwahl reisen, da alle Thore von den Feinden fest besetzt sind.

Wie schlimm war da die Lage des Kaisers, wie vorteilhaft diejenige der Aufständischen.

Nun geschah es, daß sechzehn protestantische Edelleute in Ferdinands Hofburg drängten und ähnliche Rechte für Österreich verlangten, wie die Böhmen durch den Majestätsbrief besaßen. Unehrliehlich faßte einer derselben den Kaiser am Wamse und rief: »Gieb dich, Ferdinand, unterzeichne unsere Urkunde, unterzeichne!« — Der Kaiser war noch in Wortwechsel, als auf einmal Trompetenschall ertönte und unten auf dem Burgplatze kaiserliche Reiter sich zeigten. Fünfhundert Kürassiere waren zum Schutze des Kaisers aus Linz herbeigekommen und durch das unbewachte Fischerthor in die Stadt eingelassen worden. Voller Entsetzen stoben jetzt die Empörer auseinander, verkrochen sich in Keller oder flüchteten in Thurns Lager.

Graf Thurn hob hierauf die Belagerung bald auf. Er hatte erfahren, daß sein Bundesgenosse Mansfeld von einem kaiserlichen Heere geschlagen worden sei, und um nun Prag gegen das Vordringen der Kaiserlichen zu sichern, gab er Wien auf und kehrte eiligst nach Böhmen zurück.

Überschrift: Thurns Feldzug gegen Wien.

Wien ist also von seinen Feinden wieder befreit, die Lage des Kaisers eine weit günstigere geworden. Was ist nun Ferdinands nächste wichtige Aufgabe? — Er war zunächst darauf bedacht, die Kaiserwahl vornehmen zu lassen. Seine gesetzmäßige Ernennung zum Kaiser mußte doch notwendiger Weise sein Ansehen erhöhen, seine Macht stärken und ihm die Hoffnung geben, vom Reiche in dem bevorstehenden Kampfe Unterstützung zu erhalten.

Ferdinand reiste also nach Frankfurt. Die drei geistlichen Kurfürsten hatten sich auch bereits eingefunden, Sachsen, Brandenburg und die Pfalz dagegen nur Gesandte geschickt.

Im altberühmten Rathause zu Frankfurt — dem Römer — wurde die Kaiserwahl vorgenommen. Die drei Erzbischöfe waren in Gewänder von rotem Tuch gekleidet. Ferdinand hatte ein solches von rotem Sammt, und auf dem Haupte trug er die böhmische Königskrone; denn als König von Böhmen war er erschienen, um mit zu wählen.

Es wurden verschiedene Wahlvorschläge gemacht. Man schlug den Herzog Maximilian von Bayern vor, sodann den Kurfürsten von Sachsen, den König von Dänemark und andere mehr. Auf Anregung der geistlichen Kurfürsten einigte man sich indess schliesslich doch dahin, den König Ferdinand einstimmig als Kaiser zu wählen.

Tief ergriffen von der Wichtigkeit dieses Ereignisses dankte Ferdinand für die ihm übertragene Würde und versprach, dem Reiche treu und eifrig vorzustehen.

Die Böhmen freilich wollten den neuen Kaiser nicht anerkennen und erklärten ihn auch der böhmischen Königskrone für verlustig.

Auf einer Ständeversammlung zu Prag wählten sie daher den Kurfürsten Friedrich V. von der Pfalz, das Haupt der evangelischen Union, zu ihrem Könige.

Friedrich war anfangs unschlüssig, das gefährliche Geschenk anzunehmen; denn dem Lande drohte ja ein schwerer Krieg, dessen Ausgang ganz ungewiß war. Seine Minister redeten ihm indess zu, und seine junge ehrgeizige Gemahlin, die Tochter des Königs von England, sprach:

»Konntest Du Dich vermessen, die Hand einer Königstochter zu begehren, und Dir bangt vor einer Krone, die man Dir freiwillig entgegenbringt. Ich will lieber Brot essen an Deiner königlichen Tafel, als an Deinem kurfürstlichen Tische schwelgen.«

Da nahm Friedrich die Wahl an. Mit beispielloser Pracht hielt er in Prag seinen Einzug. Die Stadt war festlich geschmückt, und von fern und nah waren die Menschen in dichten Scharen herbeigeströmt, um den neuen König zu sehen. Der junge 23jährige Mann machte durch seine hohe, schlanke Gestalt und seine einnehmenden Gesichtszüge einen guten Eindruck. Er saß auf einem herrlichen schneeweißen Rosse, das mit silberdurchwirkter Schabracke von blauem Sammet bedeckt war. Er selbst war mit einem dunkelbraunen, mit Silber gestickten Gewande angethan. Ihm folgte die Königin in prächtigem Wagen, der mit acht Schimmeln bespannt und mit Gold und Perlen reichlich verziert war. Vierhundert glänzend geschmückte Reiter, welche dem Herren- und Ritterstande Böhmens angehörten, prächtig aufge-

putzte Fufsknechte, Bürger der Stadt, buntgekleidete Diener bildeten Anfang und Ende des glänzenden Zuges. Das Volk aber rief in endloser Wiederholung: Es lebe Friedrich der Fünfte! Es lebe der Kurfürst! Es lebe der König!

Zusammenfassung: Eine Kaiserwahl und eine Königswahl.

Dem Königreich droht aber doch ein Krieg. Was war da die nächste Aufgabe des neuen Königs? — (Geld und Kriegsmittel sammeln, Streitkräfte des Landes zusammenziehen, Angehörige verschiedener Glaubensbekenntnisse versöhnen, Bundesgenossen suchen).

König Friedrich thut indes nichts weniger, als dieses. Er verscherzt sich die Gunst der Katholiken des Landes, indem er ihnen die Domkirche zu Prag wegnimmt und die zahlreichen Bilder in derselben nicht blofs beseitigen, sondern sogar zerschlagen und verbrennen läßt, obgleich dieselben zum teil sehr seltene und teure Kunstwerke waren. Ja, er liefs sogar das Kruzifix unter Spott und Hohn zertrümmern.

Auch die Zuneigung der Lutheraner, die doch die Mehrheit der böhmischen Protestanten ausmachten, verlor er. Er verordnete nämlich, dafs überall in den Kirchen die Einfachheit der reformierten Kirche, der er selbst angehörte, eingeführt wurde. Da durfte keine Glocke mehr zum Gottesdienste rufen. Die kostbar geschmückten Altäre muften mit einfachen hölzernen Tischen, die goldenen und silbernen Gefäfsse beim Abendmahl mit hölzernen vertauscht werden.

Durch solchen Eifer verscherzte er sich sogar die Zuneigung seines mächtigen Nachbarn, des Kurfürsten von Sachsen, welcher infolge dessen zur Partei des Kaisers überging und für diesen die Lausitz und Schlesien besetzte. Aber auch in andrer Beziehung hat König Friedrich seine Aufgabe schlecht erfüllt.

Die Einkünfte des Staats verschwendete er durch theatralische Aufzüge, Trinkgelage, grofsartige Feuerwerke und übel angewandte Freigebigkeit.

Den Thurn und Mansfeld, die Lieblinge des Volkes, setzte er zurück und ernannte einen deutschen Günstling, den Prinzen Christian von Anhalt, zum Oberbefehlshaber der Armee, wodurch er sich immer mehr das böhmische Volk entfremdete. Da erschien mit einem Male ein grofses kaiserlich-bayrisches Heer im Lande. Herzog Maximilian von Bayern und sein Feldherr Graf Tilly führte es an.

König Friedrich erkannte jetzt erst, in wie mislicher Lage er sich befand.

Fast ohne alle Bundesgenossen war er. Nur zehntausend Ungarn waren ihm zugeführt worden und achttausend Mann hatte der Fürst von Anhalt gestellt. Nicht dreifsigtausend Mann hatte

Friedrich beisammen, während der Feind auf fünfzigtausend angewachsen war.

Auf dem weissen Berge bei Prag kam es zu einer entscheidenden Schlacht. Die Böhmen waren in vorteilhafter Stellung denn sie hatten die Anhöhen besetzt. Glücklich schlugen sie auch den ersten Angriff des kaiserlich-bayerischen Heeres zurück. Da fangen bei einem erneuten Angriffe der Feinde die ungarischen Reiter zu fliehen an. Sie bringen das böhmische Fußvolk in Verwirrung, dann in Flucht. Innerhalb weniger Stunden hatte die böhmische Armee eine vollständige Niederlage erlitten. Graf von Thurn war mit einem Häuflein Getreuer der Letzte gewesen, der das Schlachtfeld verlies.

Der junge König der Böhmen safs mit seiner Gattin fröhlich plaudernd bei der Mittagstafel. Da kam sein Oberfeldhauptmann Christian von Anhalt ohne Hut dahergesprenzt und brachte ihm die Nachricht von der verlorenen Schlacht. Des Königs bisherige Sorglosigkeit verwandelte sich mit einem Schlage in vollständige Mutlosigkeit. Unter dem Schutze der Nacht verlies er mit seiner Gattin und seinem Ratgeber dem Prinzen Christian von Anhalt, das Heer und die Stadt, und diese Flucht geschah so eilig und gedankenlos, dafs er nicht nur Krone und Scepter, welche schon gepackt waren, sondern sogar die geheimsten Papiere, den ganzen geheimen Briefwechsel des Hofes, zurücklies. Er floh zuerst nach Schlesien, dann über Berlin nach Holland, wo er als Privatmann lebte.

Überschrift: Die Schlacht auf dem weissen Berge.

Die Schlacht war verloren, nicht aber auch die Stadt Prag. Wird diese sich wohl halten können?

Wohl konnte Prag dem Feinde noch lange Widerstand leisten. Die Stadt war gut befestigt und hatte den größten Teil des geschlagenen böhmischen Heeres, sechszehntausend Mann, in ihre Mauern aufgenommen.

Zudem stand Graf von Mansfeld mit einem Heere bei Pilsen und konnte zu Hilfe kommen. Der Kleinmut des Königs hatte jedoch auch die Bürger und Soldaten in Prag kleinmütig gemacht, und gleich am andern Tage öffnete die bestürzte Stadt dem Sieger die Thore. Ihrem Beispiel folgte ganz Böhmen und erwartete in ängstlicher Spannung sein Schicksal. Drei Monate lang war tiefe Ruhe, und es schien, als wolle der Kaiser großmütig alles Vergangene vergessen. Dann aber brach plötzlich das Ungewitter aus. In einer Stunde wurden dreiundvierzig der Vornehmsten verhaftet, und siebenundzwanzig davon mußten vor dem Rathause zu Prag auf dem Blutgerüste sterben. Das Vermögen der Hingerichteten, Geflüchteten und für Verbrecher Erklärten flofs in den kaiserlichen Schatz. Dem Rektor der Uni-

versität Prag, Jessenius von Jessen, einem berühmten Arzte, wurde vor der Hinrichtung die Zunge ausgeschnitten, weil seine feurigen Reden das Volk oft entflammt hatten.

Nun begann der Kaiser wieder alles katholisch zu machen. Der heiligen Jungfrau zu Loreto hatte er ja vor seinem Regierungsantritte gelobt, nicht nur gegen Heiden und Türken, sondern vor allem gegen die Lutherischen Ketzler zu kämpfen, und seine ganze Kraft einzusetzen, um diese der alleinseligmachenden Kirche zurück zu führen. Alle protestantischen Prediger wurden daher des Landes verwiesen, auch sonst viele Protestanten. Man sagt, dafs damals gegen dreissigtausend Familien ihr Vaterland verlassen haben. Den Majestätsbrief durchschnitt Ferdinand mit eigener Hand und hob alle Religionsduldung auf. Friedrich V. wurde seines Königreichs und seines Kurfürstentums für verlustig erklärt, und das Land von einem kaiserlichen Statthalter verwaltet.

Überschrift: Die Gegenreformation.

Zusammenfassung:

1. Die Sperrung und Zerstörung der Kirche zu Klostergrab.
2. Der Fenstersturz zu Prag.
3. Thurns Feldzug gegen Wien.
4. Eine Kaiserwahl und eine Königswahl.
5. Die Schlacht auf dem weissen Berge.
6. Die Gegenreformation.

Besprechung.

Vollständige Vernichtung der protestantischen Kirche in Böhmen — das war das Ergebnis des böhmischen Krieges. Wen trifft die Schuld hierbei?

1. Die Hauptschuld trifft den jungen König Friedrich; denn:

a) er hat das böhmische Volk nicht gehörig zusammengehalten und für den Kampf begeistert, die zahlreichen Lutheraner beleidigt (nämlich?), die katholische Kirche von sich gestofsen (Domkirche, Kruzifix, Heiligenbilder).

b) Er hat den Unmut der Soldaten erweckt (Mansfeld, Thurn zurückgesetzt, Fremde erhalten den Oberbefehl).

c) Er hat sich nicht genug vorbereitet auf den Krieg (Trinkgelage, theatralische Aufzüge, Feuerwerke).

d) Er war zu sorglos während des Krieges (sitzt während der Schlacht bei Tafel)

und zu mutlos nach der Schlacht (verläfst Stadt, Heer, Land).

Seine Lage war ja noch gar nicht so zweiflungsvoll. Er hat eine feste Stadt (Prag), ein großes

Heer (sechszehntausend Mann), einen mächtigen Bundesgenossen (Mansteld in Pilsen), und die Jahreszeit ist ihm auch günstig (8. November 1620) Nässe, Kälte, Hunger, Krankheiten können den Feind, der keine warmen Quartiere hat, aufreiben.

2. Freilich war König Friedrich auch recht verlassen worden von den Glaubensgenossen des Auslandes — den evangelischen Fürsten Deutschlands.

Nur den Mansfeld haben sie geschickt. Sie hätten lieber selbst kommen und (wie einst Friedrich der Grofmütige, Philipp von Hessen und einige Jahre später Kurfürst Moritz) für die gemeinsame Gaubenssache kämpfen sollen.

Am schlimmsten von ihnen hat der Kurfürst von Sachsen gehandelt, inwiefern? Geht zur Partei des Kaisers über, besetzt die Lausitz und Schlesien, schneidet den Zuzug aus jenen Ländern ab.

So geschah es also, daß Böhmen in ganz kurzer Zeit die Beute des Siegers wurde.

Die armen Einwohner des Landes trifft nun ein hartes Loos? inwiefern?

a) Langdauernde Gefängnisstrafen (für Teilnehmer am Aufstande).

b) Hinrichtungen (Adelige, die Führer der Bewegung).

c) Grausame Behandlung (Jessenius).

d) Gütereinziehung (die Reichen, die Gutsbesitzer).

e) Ausweisungen (die Prediger, auch sonst viele protestantische Familien).

Am besten waren wohl diejenigen noch daran, welche mit heiler Haut aus dem Lande kamen; und doch war auch ihre Lage eine höchst unglückliche. Beschreibe mir den Zug solcher Auswanderer (Exulanten)!

Auf staubiger Landstrafse herrscht heute reges Treiben. Da sieht man eine Reihe von Wagen beladen mit Kisten und Kasten, mit Betten und allerlei Hausgerät. Ernst schreiten die Männer einher und treiben das Zugvieh an zu größerer Eile. Frauen und Kinder mit Hocken und Bündeln bepackt, folgen seufzend dem Fahrzeug.

Auch Kranke und Greise sieht man und schwächliche Kinder, die oben auf dem Wagen zwischen Kleidern und Betten ein dürrtiges Lager gefunden haben. Lange schon währet die Reise. Seit Tagen ist die kurfürstlich sächsische Grenze überschritten, und es gebricht an Nahrung und Kleidung der wandernden Schaar. Jetzt erreicht man ein Dorf und rastet. Die Männer tranken aus dem nahen Brunnen das schmachtende Zugvieh, und Frauen und Kinder lagern sich unter dem Schatten der Linde. Mitleidig drängen die Einwohner des Dorfes heran und bieten den Darbenden Speise und Trank. Schüchtern danken die Empfänger,

bald jedoch gewinnen sie Zutrauen, erzählen von ihrer Not und von der Härte der Jesuiten, die sie von Haus und Hof getrieben, und sie bitten um Arbeit und Obdach. Einige auch bleiben in Dörfe zurück, die übrigen aber suchen weiter im Westen die neue Heimat.

Beurteilung.

Ein hartes Loos trifft also die Protestanten Böhmens. Haben sie dieses verdient?

Wohl konnten der Kaiser und seine Ratgeber in Wien sagen: Ihr seid Rebellen. An der Obrigkeit des Landes habt ihr euch vergriffen, die kaiserlichen Räte zu töten versucht, euren Kaiser mit Krieg überzogen, und durch eure Kriegswirren habt ihr in Böhmen und Österreich viel Unheil angerichtet.

Die Böhmen haben jedoch das alles nur gethan, weil sie dazu **gereizt und getrieben worden sind durch jene Vorgänge** zu Klostergrab und Braunau, durch die Gefangennahme der Braunauer Gesandten, durch die Unduldsamkeit eines Slawata gegen seine protestantischen Unterthanen, durch die Auslegung des Majestätsbriefes in einem Sinne, der im Briefe ursprünglich nicht vorhanden war.

Die Protestanten wollten ja auch anfangs Gewaltmittel gar nicht anwenden, um ihre wohl erworbenen Rechte zu behaupten. Sie schickten Beschwerden ein, Beschwerden beim Erzbischofe in Prag, bei den zehn kaiserlichen Statthaltern in der Königsburg auf dem Hratschin, beim Kaiser in Wien. Aber alle diese Bittschriften und Vorstellungen, alle Beschwerden und Drohungen sind erfolglos geblieben, und so blieb den Hartbedrängten schließlich nichts anderes übrig, als die offene Gewalt; und dafs jene Männer Böhmens — besonders der Adel — Leben und Eigentum daran setzten, um ihre Rechte und Glaubensfreiheiten zu erhalten, solch ein Opfermut findet unsere Bewunderung und Anerkennung.

»Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles freudig setzt an ihre Ehre.«

Wir bedauern deshalb, dafs der Krieg eine so unglückliche Wendung für die Protestanten nahm, wir sind aber entrüstet über die Art und Weise, wie der Kaiser mit dem besiegten Volke verfährt.

Den Majestätsbrief, welcher dem Lande religiöse Duldung zusicherte, zerreißt er und verlangt von allen Protestanten, denen doch ihr Glaube lieb und teuer war, Rückkehr zur katholischen Kirche. Das war **unduldsam und despotisch** vom Kaiser.

Gegen dreißigtausend protestantische Familien treibt er von Haus und Hof hinaus in Not und Elend. Das war **hart und lieblos**.

Tausende läßt er im finstern Kerker schmachten, siebenundzwanzig der Edelsten des Volkes auf dem Blutgerüste sterben, einzelne vor der Hinrichtung noch furchtbar martern (Jessenius). Ein solches Verfahren war unmenschlich und grausam, und wir müssen uns fragen:

Wie kommt es, daß ein Kaiser derartige Maßregeln gegen sein eigenes Volk ergreift?

Zur Milderung unseres Urteils über Kaiser Ferdinand müssen wir hier gestehen:

Es war nicht Gefühlsroheit, nicht die Freude am bitteren Unglücke des andern, die solche Strafen ausführen liefs. Es war die traurige Befangenheit in Vorurteilen gegen die evangelische Kirche, es war der blinde fanatische Eifer eines Erzkatholiken, der kein Mittel scheut, um nur den einen Zweck zu erreichen: die Zurückführung der Ketzler in den Schoofs der heiligen, alleinseligmachenden katholischen Kirche.

Association.

1. Welche Kaiser haben wir seit der Reformationszeit kennen gelernt?

Karl V., der Kaiser, während dessen Regierung die Religionskämpfe in Deutschland geführt wurden.

Rudolf II., derjenige Kaiser, welcher den Böhmen den Majestätsbrief gab.

Matthias, der Kaiser, unter welchem der Krieg begann.

Ferdinand II., der Kaiser, welcher den Krieg geführt hat.

2. Welche Führer hatten die Böhmen, welche die Kaiserlichen?

Hier: Graf von Thurn, der wichtigste Führer.

Craf von Mansfeld, der Eroberer von Pilsen.

Prinz Christan von Anhalt, der Günstling des Königs.

Dort: Maximilian von Bayern } die Sieger in der Schlacht auf
Graf Tilly } dem weißen Berge.

3. Die beiden folgenschwersten Ereignisse im Kriege:

a) Der Fenstersturz zu Prag: Zahl 1618.

b) Schlacht auf dem weißen Berge: zwei Jahre später, also 1620.

4. Vergleiche den böhmischen Krieg mit dem schmalkaldischen Kriege in bezug auf

a) die Ursache (Glaubensfreiheit der Protestanten)

b) den Verlauf (hier eine große Schlacht: weißer Berg, dort: Mühlberg. In jeder dieser Schlachten ist der Kaiser Sieger)

c) den Erfolg (während der böhmische Krieg mit vollständiger Niederlage der Protestanten endet, schließt der schmalkaldische mit einem glücklichen Erfolge der Protestanten: dem Passauer Verträge und Augsburger Religionsfrieden).

d) die beteiligten Fürsten (dort Karl V., hier Ferdinand II., dort Johann Friedrich der Grofmütige von Kursachsen, hier der junge König Friedrich).

5. Das Verhalten der beiden letztgenannten Fürsten ist ein ganz entgegengesetztes; inwiefern?

a) Bei Johann Friedrich ernstes Pflichtbewußtsein als Fürst eines Staates, der bedroht ist (rüstet ein Heer aus, schließt den schmalkaldischen Bund, rückt gegen den Feind ins Feld, kämpft selbst mit)

bei König Friedrich unverzeihliche Sorglosigkeit (rüstet nicht, theatralische Aufführungen, Bankete, sitzt während der Schlacht zur Tafel).

b) Dort persönlicher Mut (der Kurfürst schlägt tapfer in den Feind, wird sogar verwundet)

hier unmännliche Feigheit (flieht aus der Stadt, aus dem Lande, und das alles so hastig, daß er selbst die wertvollsten Papiere, sowie auch Scepter und Krone zurückläßt.

Grundsatz: Wer ein Amt annimmt, muß auch die damit verbundenen Pflichten übernehmen.

6. Im Schicksale ähneln sich beide Fürsten wieder.

a) Sie verlieren beide ihre Länder, Johann Friedrich sein Kurfürstentum, König Friedrich das Königreich Böhmen (und die Pfalzen.)

b) Während aber ersterer außerdem noch die Beschwerden einer fünfjährigen Gefangenschaft zu ertragen hat (im Gefolge Kaiser Karls), führt letzterer ein sorgloses Leben im Auslande (Holland).

7. Nach der Prager Schlacht wird in Böhmen die Gegenreformation durchgeführt. In welcher Weise geschah das? — Vergleiche die Unduldsamkeit der Katholiken damaliger Zeit mit der Duldsamkeit unsrer Tage!

Grundsatz: Wir sollen die Andersgläubigen schonen und dulden und ihre religiösen Übungen würdigen.

IV. System.

1. Fürstenreihe: Rudolf II. (1576—1612) derjenige Kaiser, welcher den Majestätsbrief gab.
Kaiser Matthias (1612—1619), der Kaiser, unter welchem der Krieg begann.

Kaiser Ferdinand II. (1619—1637), der Kaiser, welcher den Krieg geführt hat.

Johann Georg, Kurfürst von Sachsen.

Friedrich V., Kurfürst von der Pfalz und König von Böhmen.

Maximilian, Herzog von Bayern, Oberhaupt der Liga.

2. Feldherren: Graf von Thurn }
Graf von Mansfeld } Führer der
Prinz Christian von Anhalt } Böhmen.
Tilly, Führer der Liga.
3. Zahlen: Hauptzahl 1618 (Fenstersturz zu Prag).
Zwei Jahre später: Schlacht auf dem weissen Berge (1620).
4. Ethisches: 1. Wir sollen die Andersgläubigen schonen und dulden und ihre religiösen Übungen würdigen.
2. Wer ein Amt annimmt, muß auch die damit verbundenen Pflichten mit übernehmen.

V. Methode.

1. Wir leben nicht mehr in der Zeit der Religionskämpfe, sondern in derjenigen der Religionsduldung. Weise das an unseren Dresdner Verhältnissen nach! (Die Juden haben ihre Synagoge an der Brühlschen Terrasse, die Katholiken ihre katholische Hofkirche auf dem Schloßplatze und ihre katholische Kapelle an der Hauptstrafse, die Reformirten ihre reformirte Kirche an der Kreuz-Strafse, und wir Evangelisch-Lutherischen die Kreuzkirche, Martin-Lutherkirche und viele andere, und alle Religionen und Konfessionen geniefsen in gleichem Mafse den Schutz der Gesetze.)

2. Wie erklärst du dir die Thatsache, dafs jenseits der böhmischen Grenze sofort eine rein katholische Bevölkerung sefschaft ist?

3. Warum ist religiöse Duldung (Toleranz) eine grofse Erungenschaft?

4. Anders als Kaiser Ferdinand dachte Kaiser Friedrich über Gewissensfreiheit und Duldung: »Ich will, dafs der seit Jahrhunderten in Meinem Hause heilig gehaltene Grundsatz religiöser Duldung auch ferner allen meinen Unterthanen, welcher Religionsgemeinschaft und welchem Bekenntnisse sie auch angehören, zum Schutze gereiche. Ein Jeglicher unter ihnen steht meinem Herzen gleich nahe — haben doch alle gleichmäfsig in den Tagen der Gefahr ihre volle Hingebung bewährt.

(Erlafs an den Reichskanzler bei der Thronbesteigung Kaiser Friedrichs).

5. Nennt mir andere Helden und Männer, welche wie die böhmischen Edelleute Eigentum oder Leben für ihren Glauben aufs Spiel setzten (Bonifazius, Hufs, Luther, Joh. Friedrich der Grofsmütige, Philipp von Hessen).

B. Mitteilungen.

I. Zur Lehrerbildungsfrage.

Jeder Volksschullehrer und jeder, der reines Interesse an der Entwicklung des Volksschulwesens hat, mufs es freudig begrüfsen, wenn ein Staat einen bedeutenden Ruck vorwärts thut auf diesem wichtigen Kulturgebiet. Bayerns Regierung, Bayerns Lehrerbildner und Lehrerverein teilen sich gleichmäfsig in den Ruhm, die Sache der Lehrerbildung zeitgemäfs fördern zu wollen.

Uns interessiert heute die »Denkschrift des Vereines des Lehrersonals an den Kgl. bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten zur Revision des Lehrerbildungsnormativs.«*)

Der I. Hauptteil ist ein Rückblick und Überblick zur Orientierung und Einleitung. Nach demselben haben die Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten den harmonischen Ausbau der bestehenden Lehrerbildungsanstalten im Auge und stellen sich damit in Gegensatz zu Bestrebungen, die im Lehrerverein hervortreten, zu Bestrebungen nämlich, welche darauf hinausgingen, das Gymnasium oder die Realschule als Vorschule für das Seminar zu erreichen. — Die Lehrerbildner erstreben die Verlängerung der Bildungszeit von fünf Jahren auf sechs Jahre (vier Präparanden- und zwei Seminarkurse), die Erweiterung des Lehrplans durch Aufnahme einer fremden Sprache als obligatorischen Unterrichtsgegenstand, die Einführung besonderer Prüfungen für die zukünftigen Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten und endlich die Angleichung der Rang- und Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten an die der Lehrer an den übrigen Mittelschulen.**)

Auf diese vier Punkte wird in einem II. Hauptteil näher eingegangen. Für die Verlängerung der Bildungszeit wird zunächst ein entscheidender und idealer Grund angeführt. Man betrachtet die Volksschule als Er-

*) Nürnberg, Kornsche Buchhandlung 1893.

***) Vergl. Pädag. Studien, 1881, 4. Heft: W. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland.

ziehungsschule und verlangt für dieselbe mit vollem Rechte Lehrer mit einer gründlichen allgemeinen Bildung und mit einem tüchtigen beruflichen Wissen und Können. (»Akademische Bildung« wäre nicht zu viel gesagt). Ganz besonders wird der Nachdruck auf Psychologie und Ethik, auf diese unbedingt notwendigen Grundwissenschaften der Pädagogik gelegt. Ferner wird auf das Mißverhältnis von Unterrichtsstoff und Bildungszeit und auf den zu frühen Austritt aus dem Seminar hingewiesen.

Inbezug auf eine fremde Sprache sind die Meinungen der Lehrer und Lehrerbildner geteilt; die meisten haben sich für die lateinische Sprache entschieden. Die Denkschrift führt eine ganze Reihe von Gründen zu gunsten derselben auf. Sie weist hin auf die Abhängigkeit unserer gesamten Bildung von der altklassischen im allgemeinen, auf die Abhängigkeit unserer wissenschaftlichen Terminologie, des Rechts und der geschichtlichen Studien im besonderen, ferner auf die Schulung des Verstandes und Veredelung der Gesinnung, auf die Erleichterungen in Orthographie und Grammatik, auf den Kirchendienst der katholischen Lehrer (?) und zum Schluß auf die neuen Satzungen für die Studierenden an den Universitäten, nach welchen auch die Lehrer die kleine Matrikel erlangen könnten, wenn die lateinische Sprache obligatorischer Lehrgegenstand würde.

Das führt zum dritten Punkt des II. Hauptteils, welcher sich auf die Einführung von besonderen Lehramtsprüfungen bezieht. Es wird ein innerlich homogenes Lehrerkollegium gefordert und infolgedessen gründliche theoretische und praktische Bildung der Mitglieder nach der Seite der Pädagogik und nach der Seite der übrigen wissenschaftlichen Disziplinen. Diese Bildung soll auf der Universität zu einem gewissen Abschluß gebracht werden und zwar von solchen Lehrern, die ihre Anstellungsprüfung mit I oder I—II bestanden haben nach einer dreijährigen Volksschulpraxis. Am Schluß der Studien soll dann die erwähnte Lehramtsprüfung stattfinden, welche sich für alle Kandidaten auf Pädagogik erstreckt, im übrigen aber nach drei Sektionen auseinanderght (sprachlich-historische, naturwissenschaftlich-mathematische Sektion und eine gemischte Sektion für Musik, Zeichnen und Turnen). Hier muß unbedingt die Kritik einsetzen. Wer sich z. B. in die sprachlich-historischen Fächer gründlich einarbeiten will, kann unmöglich noch dazu die einzelnen pädagogischen Disziplinen und Hilfswissenschaften und Nachbargebiete (aus der Logik, Geschichte der Philosophie, Hygiene, Physiologie und Anatomie, Psychopathologie u. s. w.) studieren bis zur Gründlichkeit. Das muß ganz entschieden mit Dörpfeld betont werden, wenn das Studium der Pädagogik nicht zu kurz und zu gering geachtet wegkommen soll. Dazu wäre vielleicht noch weiter zu sagen, daß eine dreijährige Praxis in der Volksschule für den Lehrer der allgemeinen philosophischen Pädagogik und Didaktik nicht im mindesten genügt.

Der dritte Wunsch der Lehrerbildner endet mit der Bitte, die Kompetenz des obersten Schulrates auch auf die Lehrerbildungsanstalten auszudehnen und den obersten Schulrat auch aus der Reihe der Lehrerbildner

zu verstärken. Hier hätte man auch den Volksschullehrerstand noch erwähnen dürfen.

In dem letzten Teil des II. Kapitels wird um ein Vierfaches petitioniert, um Gleichstellung der Seminarinspektoren mit den Direktoren an den Gymnasien und Industrieschulen, um höhere Gehalts- und Rangklassen für die Seminarlehrer und Präparandenhauptlehrer, um Stabilisierung der noch auf Ruf und Widerruf angestellten Seminarlehrer und Präparandenlehrer und um Beförderung der älteren Seminarhilfslehrer zu Präparandenlehrern.

Der III. Teil der Denkschrift bezieht sich auf eine Reihe von Punkten des alten Normativs. Dem Hauptlehrer der Präparandenschule soll künftig die nächste Aufsicht über dieselbe übertragen werden, die Beaufsichtigung der Präparandenschulen soll den Seminardirektoren ausschließlich zufallen, an Stelle des Zwangsinternats soll ein nicht obligatorisches treten, auf die musikalische Ausbildung soll bei den Prüfungen wieder ein größeres Gewicht gelegt werden, die Präparandenlehrer sollen über die Befähigung der Präparanden zum Eintritt in das Seminar allein entscheiden dürfen und zur Erweiterung der Strafen hält man die Dimission ohne Exklusion für notwendig.

Die Denkschrift endigt mit den Worten: »Möchte die Reorganisation des bayerischen Lehrerbildungswesens ungestört von statten gehen und von segensvoller Wirkung sein!« Wir schliesen uns von Herzen diesem Wunsche an.

2. Die 25. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik — Pfingsten 1893 in Elberfeld.

Von Friedr. Franke in Leipzig.

Der V. f. w. P. hielt seine 25. Pfingstversammlung in den vom mittleren Deutschland, wo seither die Versammlungen meist stattgefunden hatten, weit entfernten Elberfeld ab. Dort und im Rheinland überhaupt hat er von seiner Gründung an hervorragende und zahlreiche Mitglieder gehabt, und es war deshalb schon wiederholt von Einzelnen gewünscht und geplant, aber noch nicht von der Mehrheit beschlossen worden, die Sitzung nach dem dortigen Mittelpunkt Herbartischer Bestrebungen zu legen. Diesmal hatte sich namentlich der Vorsitzende, Prof. Theod. Vogt aus Wien, für diese Ortswahl verwendet, und wenn auch verschiedene Mitglieder fehlten, die man dort gern gesehen hätte, so war doch eine für die Verhältnisse unseres Vereins ganz stattliche Versammlung zu Stande gekommen. Die Präsenzliste enthielt 173 Namen, von den aus der Ferne

gekommenen mögen hier genannt sein: Göpfert und Kuhn aus Eisenach, Pastor Flügel aus Wansleben, Trüper aus Jena, aus Sachsen Glöckner, Barth, Herricht, Thrändorf und der »Apperzeptions-Lange«, aus Altenburg Just, aus Karlsruhe Seminardirektor Leutz; aus Magdeburg und Druxberge Sachs und Wetterling als Abgesandte der dortigen Zweigvereine.

A. Die Vorversammlung.

Herr Stadtrat Dr. Boodstein begrüßte den Verein. Ich habe, führte er aus, die Thätigkeit des Vereins seit der Gründung desselben durch den verstorbenen Prof. T. Ziller verfolgt, und zwar nicht nur das litterarische Wirken, denn ich erblicke etwas von dem segensreichen Einflusse desselben auf seine Freunde auch in der beruflichen Tüchtigkeit und Pflichttreue der einheimischen Lehrerschaft und ihrer lebhaften Vereinsthätigkeit. In dem Verein lebt der Glaube, daß Ideen die Interessen endlich besiegen werden; möge die Arbeit, zu der man sich in Elberfeld zusammengefunden hat, die pädagogische Wissenschaft nach allen Richtungen hin fördern!

Der Vorsitzende führte etwa Folgendes aus: Nur äußere Gründe haben es bewirkt, daß der Verein erst nach 25jährigem Bestehen eine Versammlung am Niederrhein abhält. Der inneren Gründe, dies schon längst zu thun, möchte ich besonders drei hervorheben. Erstens ist in dieser Landschaft allezeit ein hervorragendes Verständnis für pädagogische Bewegungen vorhanden gewesen, so für die von Pestalozzi, für die von Herbart ausgehende Bewegung. Zweitens hat das Land Männer gezeugt, die weit über die Heimat hinaus pädagogisch gewirkt haben, ich erinnere an Diesterweg, Mager und Dörpfeld. Drittens kann die Landschaft, in welcher wir diesmal tagen, für andere Landesteile vorbildlich werden durch die Art der Schul-Selbstverwaltung, welche sich hier im Laufe der Geschichte aus dem freien Spiel der Kräfte gebildet hat, weil dasselbe nicht durch den bloßen Eigennutz getrieben ward, sondern mit dem Gefühl der Verantwortlichkeit verbunden war. Dieser dritte Punkt verdient besondere Beachtung; denn seit Zillers Tode haben wir dem Lehrplansystem und der Methode die Hauptarbeit zugewandt, und die Erörterung der sozialen Organisation ist etwas im Rückstande geblieben. Das Versäumte muß nachgeholt werden; denn die Selbstverwaltung in dem angeführten Sinne ist nach der Idee der beseelten Gesellschaft ein zu erstrebendes Ziel, außerdem folgen wir, indem wir dafür wirken, einem Grundzuge des germanischen Charakters.

Herr Rektor Horn aus Orsoy, der Vorsitzende des Herbartvereins für Rheinland und Westfalen, sprach seine Freude darüber aus, persönlich einer Versammlung des Vereins beiwohnen zu können, dem er und viele Amtsgenossen für mancherlei Handreichung dankbar wären, besonders wenn der Wechsel der äußeren Einrichtungen eine feste Basis forderte oder wenn das Mißverhältnis zwischen Kraftaufwand und sichtbarem Erfolg den Mut hätte rauben können.

— Der »Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde«

hatte (zum 1. Male seit 1848) seine eigene Pfingstversammlung ausfallen lassen, um seinen Mitgliedern den Besuch des V. f. w. P. zu ermöglichen. Bei den Mitteilungen aus den Zweigvereinen sprach ein Elberfelder Lehrer das Wort aus: die eigentliche Arbeit werde zunächst in den kleinen Kreisen geleistet. Dem entspricht das dortige Vereinswesen. Die »Einladungsschrift zur 17. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen« (1892) berichtet über drei Herbartkränzchen in Barmen, nach mündlichem Bericht bestehen aber dasselbst deren sechs, und in Elberfeld wurde »das erste« 1882 gegründet. Um jedoch die Kräfte zusammenzufassen und auch weiteren Gedankenaustausch zu pflegen, gründete Dörpfeld schon »vor mehr als 30 Jahren« die »Konferenz evangelischer Lehrer«. »Die monatlichen Sitzungen dieser Konferenz haben die einzelnen Gruppen einander näher gebracht, Gegensätze weggeräumt, Einseitigkeiten aufgehoben, kurz, bei aller berechtigten Verschiedenheit der Meinungen in einzelnen Fragen doch eine große Übereinstimmung der pädagogischen Anschauungen geschaffen. — Das Streben, jeder Einseitigkeit aus dem Wege zu gehen, war es auch, das seiner Zeit aus unserem kleinen Kreise die Anregung zur Gründung des nun so stattlichen Herbartvereins für Rh. u. W. hervorgehen liefs. Möge auch durch ihn allmählich ein so schönes Band inniger Gemeinschaft um alle seine Einzelvereine gewoben werden, wie wir uns dessen in Barmen erfreuen.« (A. a. O. 62.) Im Einklange damit stand der Wunsch Vogts, daß der Herbartverein auch äußerlich mit dem V. f. w. P. durch regelmäßige Absendung von Delegierten zur Pfingstversammlung etc. in Verbindung bleiben möge. (Schon 1885 waren Uter und Wendt aus Elberfeld nach Halle gekommen.) Als solche Abgesandte waren, wie bereits erwähnt, erschienen: Sachs aus Magdeburg und Wetterling aus Druxberge; in dortiger Gegend ist unser Vereinsleben ähnlich wie im Niederrhein organisiert. Kleine Kränzchen bilden sich zum Zwecke der Durcharbeitung eines Buches (in Magdeburg unter Leitung des Rektors Dr. Felsch); daneben finden größere Zusammenkünfte mit Vorträgen statt, im Herbst eine Vereinigung mehrerer solcher Vereine, und zwar letztere ausdrücklich als Zweigversammlung des allgemeinen Vereins f. w. P., wobei auf Grund gedruckter Vorlagen diskutiert wird. — Aus Baden berichtete Seminar­direktor Leutz von erfreulichen Anfängen eines ähnlichen Vereinslebens, wofür der Privatschuldirektor Krönlein in Freiburg sehr thätig gewesen sei. In Karlsruhe haben sich zwei Vereinigungen von je zwölf Mitgliedern gebildet, von denen die eine Präparationen vorführt und durchspricht, die andere aber, trotzdem der jetzige Leiter auf die Schwierigkeit des Unternehmens hingewiesen hatte, mit Umgehung der Interpreten zu Herbart selbst herangeführt zu werden verlangte und Herbarts Umrifs durchzuarbeiten begonnen hat. — Rheinen teilte mit, daß die beiden holländischen Mitglieder des Vereins, Schuldirektor Geluk in Dietelhoord und Seminarlehrer de Raaf in Hertogenbusch, durch Übersetzung von Schriften und durch Thätigkeit in Vereinen die Herbartischen Ideen verbreiten und fruchtbar machen.

Es wäre aber nicht recht gewesen, auf einer 25. Versammlung ob der erfreulichen Gegenwart der Vergangenheit zu vergessen. Es wurde hinsichtlich der Entstehung des Vereins an Einiges erinnert, was auch manchen Leser der »Päd. Stud.« interessieren dürfte.

Als Gründer gilt gewöhnlich Prof. Tuiskon Ziller. Nun hiesse es zwar Wasser ins Meer tragen, wollte man Zillers Verdienste um den Verein rühmen; doch hat er die Ehre, den ersten Gedanken an diese Gründung gefaßt zu haben, anderen gegeben. Im letzten Hefte der »Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik« (1865) teilte er den Entschluß mit, dieselben nuamehr als Jahrbuch für Fortbildung des Schulwesens im Geiste der wiss. Päd. erscheinen zu lassen. Das Erscheinen schob sich aber hinaus, und der Plan erweiterte sich. In den Mitteilungen vom Juni 1870, S. 44 bemerkt Ziller: »Die erste Anregung zum Verein ist durch die damaligen Mitglieder des jetzigen Berliner Lokalvereins zu einer Zeit, als sich der damalige Leipziger Päd. Verein mit ähnlichen, aber bei weitem nicht so weit gehenden Gedanken trug, gegeben worden, und Herr Senff teilte mir seiner Zeit mit, dafs die Statuten nach denen des deutschen evangelischen Schulvereins entworfen seien.« Eduard Senff, Leiter einer Berliner Gemeindeschule, starb leider schon am 16. August 1870. Die Mitteilungen vom März 1871 bringen einen Nachruf von W. Dornstedt (der, wenn mich nicht der Name irre leitet, noch jetzt Mitglied des Vereines ist). Dazu eine Anmerkung Zillers: »Vorstehendem füge ich bei, dafs der Verewigte seit Gründung unseres Vereins mit weitreichenden Plänen inbezug auf Hebung des Schulunterrichts und des allgemeinen pädagogischen Interesse . . . sich getragen hat. Namentlich legte er mir wenige Monate vor seinem Tode einen detaillierten, wohldurchdachten Plan inbezug auf Verbesserung der Unterrichtsmethode in den Berliner Gemeindeschulen vor . . . (dazu gehörten die statistischen Erhebungen inbetreff des Umfangs der Individualität, worüber Näheres bei Bartholomäi im Berliner Jahrb. für Volkswirtschaft und Statistik, 1870) . . .*) Von dem Kreise, der sich um Senff gebildet hatte, sagt Barth (Erziehungsschule 1881, S. 73): »Man war in diesem Vereine verschiedenen pädagogischen Fragen ernstlich nachgegangen, hatte nach Grund gesucht und war so endlich auf die Herbartische Pädagogik gekommen. Zugleich hatte man sich davon überzeugt, wie schwierig es selbst für kleine Lehrerkreise sei, pädagogische Fragen gründlich zu behandeln . . . So kam denn Senff nach Leipzig, verhandelte mit Prof. Ziller, und es wurde im Juli des Jahres 1868 der V. f. w. P. ins Leben gerufen, im ersten Jahre mit einer Zahl von 98 Mitgliedern.« Dornstedt weist a. a. O. darauf hin, dafs Senff »namentlich durch die Herbartischen Ideen in der Stille zu einem Gegner der herrschenden Strömung in der Berliner Lehrerschaft geworden, die mit der Entwicklung einseitiger Methoden und mit der Beherrschung und allseitigen Anregung von Schülermassen ihre Aufgabe gelöst glaubte und über der Bedeutung der Mittel

*) Diese Erhebungen haben Lange, Hartmann u. a. fortgesetzt und verarbeitet.

die größere Bedeutung des Erziehungszweckes zu vergessen schien.« Als Schriften Senffs werden angeführt: »Die Aufgabe der Lehrervereine in unserer Zeit«; »Wider das moderne Parteiwesen im Lehrerstande«; »Vorschule der wissenschaftlichen Pädagogik«. »Diese Arbeiten brachten ihn mit dem verstorbenen Seminardirektor Thilo in Berührung, der seinem Streben freundliche Anerkennung und Förderung zu Teil werden liefs und ihm die Zillerschen pädagogischen Schriften als diejenigen bezeichnete, von welchen die Pädagogik in Zukunft eine neue Entwicklung zu gewärtigen habe.« Nunmehr wandte sich Senff an Ziller; das Ergebnis war die Gründung des Vereins, und das von Ziller geplante Jahrbuch wurde Vereinsschrift. In den ersten Bänden desselben tritt der Charakter der Zusammenfassung kleinerer Vereine mehr hervor als jetzt; es finden sich Arbeiten, die von Mehreren oder geradezu von Lokalvereinen eingesandt sind; »Mitteilungen« wurden mehrmals im Jahre an die Mitglieder versandt; z. B. wird im Dezember 1869 berichtet über die Vorträge, welche Stoy in Heidelberg gehalten, über die statistischen Erhebungen, welche der Berliner Lokalverein angestellt, über Themata, welche der Leipziger Lokalverein behandelt hat etc. Später haben die mit dem 8. Jahrbuche eingeführten »Erläuterungen« und mehrere Zeitschriften diese Arbeit der Berichterstattung übernommen, ohne aber die frühere innige Konzentration der Kräfte ganz zu erreichen.

B. Die wissenschaftlichen Verhandlungen über die Arbeiten des 25. Jahrbuches.

1. Honke, Nach welchen Grundsätzen muß ein preussisches Volksschulgesetz entworfen und beurteilt werden?

Der erste Teil der Arbeit enthält eine Zusammenstellung der einander teilweise sehr widersprechenden Erwartungen, welche die Lehrer, die Geistlichen, die Berufsgenossenschaften, die Gemeinden, die politischen Parteien, die Regierungen einem Entwurfe entgegenbringen.

Diesen Teil schloß der Vorsitzende sogleich von der Besprechung aus, weil er derselben nicht bedürfe. Ebenso aus dem Folgenden das, was mit dem Schulwesen (mit dem Ressort des Kultusministers) nur teilweise zusammenhängt: die Verteilung der finanziellen Schullasten (136—139) und die Schul-Selbstverwaltung in ihrer Abhängigkeit von der Einführung der Selbstverwaltung auf allen Gebieten (124). Die letztere Forderung erhalte leicht das Aussehen ungesunder Politik und sei von derselben ohne Eingehen auf politische Anschauungen nicht deutlich zu trennen. (Vgl. unten I und II.)

Zur Ausführung überhaupt wurde bemerkt: Honke hätte seine Arbeit fortgesetzt in Beziehung zu den früheren Arbeiten von Dörpfeld, Rolle, Barth, Rein etc. setzen und so die Fortbildung der Gedanken sichtbar machen sollen (er hatte sich das einer Vorerklärung zu Folge für spätere kritische Auseinandersetzungen aufgehoben). Alsdann wurde die Vorfrage erhoben, ob sich überhaupt über die Schulverfassung so leicht Allgemeingiltiges festsetzen lasse, als es versucht worden sei. Mit der richtigen Ableitung solcher Forderungen aus ethischen Prinzipien sei erst die eine

Hälfte der Arbeit vollbracht. Alsdann gelte es, die ethischen Forderungen auf wirkliche Verhältnisse anzuwenden. Diese Verhältnisse könnten aber von der Art sein, daß der Staatsmann in erster Linie darauf denken müsse, zu verhüten, »daß nicht das Ganze explodiere«; solche Verhältnisse könnten die besten Begründungen zu nichte machen. Doch bringen wir, hieß es dagegen, durch derartige Arbeiten nur Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdrucke, die für den Staatsmann auch »Realitäten« sein müssen (abgesehen davon, daß wir daran unsere Gedanken selbst zu klären suchen). So konnte man sich dahin verständigen, daß nichts Unsittliches Gesetz werden solle.

Nunmehr wandte sich die Besprechung zu Honke's Hauptsätzen. I. Für die Schulgesetzgebung sind in erster Linie pädagogische Erwägungen maßgebend (102—113). Man erörterte zunächst die Frage: Ist die Schule Erziehungsanstalt oder Kulturanstalt? Bestritten wird in den Kämpfen der Gegenwart nicht das letztere, wohl aber das erstere. Wird sie auch als Erziehungsanstalt anerkannt, die der Familie helfen soll, so trifft dies auch die höhern Schulen, und diese gemeinsame Aufgabe würde als einigendes Band die Lehrer der Volks- und der höheren Schulen umschlingen. Damit wird aber die Schule nicht der Familie ausgeliefert, wie v. Sallwürk u. a. fürchten; denn die Schule gilt uns auch als Hilfsanstalt für Gemeinde, Kirche, Staat.

Wie ist nun zu diesem Zwecke die Schule zu organisieren? Wie geben wir der Familie auch gewisse Rechte (ohne daß die Lehrer weitere Bevormundung zu fürchten brauchen)? Die gegenwärtigen Schulvorstände haben nicht das rechte Interesse, weil sie oft aus Mitgliedern zusammengesetzt sind, welche ihre Kinder gar nicht in die betreffende Schulart schicken, wohl auch gar keine schulpflichtigen Kinder haben, und welche hierdurch und durch andere Einrichtungen zu der Meinung kommen, sie seien nur zum Bewilligen von Mitteln da (oder zum Verweigern derselben, wenn die Rücksicht auf den steuerzahlenden Bürger sich stark genug geltend macht). Ein aus den wirklichen Interessenten einer Schule gewählter Schulvorstand wird sich selbst mit der Zeit positive Aufgaben stellen lernen (da auch diese Thätigkeit erst durch die Ausübung in rechten Gang kommen kann). Ein solcher pädagogischer Beirat ist der Lehrarbeit dienlicher als weitgehende paragraphierte Anweisung von oben her. Letztere Einrichtung macht den Lehrer leicht schablonenhaft, erstere wird den besonderen Bedürfnissen besser gerecht. Dabei ist zu bedenken, daß nicht bloß der Unterricht in Frage kommt, sondern auch Zuchteinrichtungen. Die Schulgemeinde ist deshalb nur ein Teil der Erziehungs-gemeinde, welche auch für die vorschulpflichtige Jugend und für die aus der Schule Entlassenen erzieherisch zu sorgen hat. (»Die Ausfüllung der Lücke zwischen Konfirmation und Militäreinstellung« war ein Gegenstand, der für die 30. Allg. deutsche Lehrerversammlung angemeldet war, aber nicht auf die Tagesordnung kam). In dem öffentlichen Verhalten dem Nachwuchse gegenüber wird man's am ersten bemerken, was organisierte Fürsorge für die, mit denen man zusammenlebt, zu be-

deuten hat im Vergleich mit jener Gleichgiltigkeit, welche die Ausschreitungen zwar sieht, aber sich sagen muß: ich richte allein doch nichts aus! oder etwas bequemer: mich gehts nichts an! —

In Hinsicht auf die Lasten wurde Dörpfelds Begründung durch den Satz »keine Rechte ohne Pflichten« beanstandet. Es giebt Pflichten, z. B. die Liebespflichten gegen die Armen und Kinder, deren Ausübung keine Rechte verleiht, und es giebt umgekehrt Pflichten, die »nicht ohne Rechte« sind. Begründet werden diese Pflichten auf andere Art. Der Mensch hängt an denen, mit welchen er zusammen ist. [»Jeder hängt an den Seinigen zuerst und am entschiedensten.« Herbart, 3. Brief über Anwendung der Ps. auf Päd.] Der Vater will [wenn er Familiengeist besitzt] diesem natürlichen Hange gemäß für seine Kinder sorgen, ebenso die Gemeinde, die Kirche, die Berufsgenossenschaft für ihre Glieder [nämlich wenn sie den richtigen Gesellschaftsgeist besitzt]. Wird nun diese Sorge zu einem Teile Anstalten übertragen, so ist der Beitrag des Vaters, der Gemeinde etc. zu den Lasten der billige Lohn für die erwarteten und geleisteten Dienste. [Ebenso ist die Vertretung der Eltern, der bürgerlichen Gemeinde und in der Behörde eine Gewähr dafür, daß die Anstalten die Bedürfnisse der Auftraggeber und letztere die Leistungen der ersteren kennen lernen. »Sollen die Schulen für das Bedürfnis der Familien Hilfe schaffen, so müssen diese dafür sorgen, daß die dargebotene Hilfe den rechten Punkt treffe.« Daraus ergibt sich dann, »daß ich in Sachen der Erziehung jedes Niederdrücken des Familiengeistes als höchst tadelnswert betrachte.« Herbart a. a. O.]

Gegen den Einwand, die »Intelligenz« der Gemeindeglieder sei zur Zeit für die Schul-Selbstverwaltung vielfach nicht ausreichend, wurde darauf verwiesen, daß diese »Intelligenz« doch dieselbe sei, welche in der bürgerlichen Gemeinde, im Kreise, im Provinziallandtage etc. zur Selbstverwaltung ausreiche. An anderer Stelle wurde jedoch bemerkt: Unsere ganze Bestrebung setzt voraus, daß ein Mittelstand vorhanden ist, und wenn dieser aus irgend welchen Gründen abnimmt, so nimmt allerdings auch die Zahl der Orte, an denen eine gute Selbstverwaltung möglich wird, ab.

Von der Belebung des pädagogischen Interesses von unten her hofft ein Redner auch den langersehnten Fortschritt in der Lehrerbildungsfrage, daß die berufsmäßige Pflege der pädagogischen Wissenschaft an den Universitäten eingeführt würde. [Eine neue amerikanische Schrift über »die deutschen Universitäten« kennt noch keine Pädagogik.*] Der Vorsitzende findet die Ursache dieser Zurücksetzung in der Zerfahrenheit der Philosophie selbst, welche für die spezielleren Gebiete keine Kräfte frei werden lasse. Daß der Lehrstand vom Dorfschullehrer bis zum Universitätslehrer ein einziger Stand sei, diesen Gedanken halte vor allen der V. f. w. P. hoch. [Vgl. Willmann, Didaktik II, § 96: »Gegenwärtig giebt es im Grunde keinen Lehrstand, sondern nur Kategorien von Lehrern, welche sich kastenartig gegen einander abschließen. Die Universitäts-

*) S. dagegen: Atkinson, The professional preparation of secondary teachers in the United States. Leipzig, 1893.

lehrer wissen sich als Gelehrte und haben keine Beziehungen zu den Schulmännern; von diesen fühlen sich wieder die mit dem gelehrten Unterrichte beschäftigten hoch über den »Schulmeistern«, während diese sich als Vertreter der Lehrtechnik wissen, welche sie den übrigen absprechen... Hier liegt die soziale Frage des Lehrstandes, deren Lösung zur Zeit noch der Vereinsthätigkeit überlassen ist; nach dieser Richtung hauptsächlich liegt das Verdienst des von Ziller 1868 begründeten »Vereins f. w. P.«, welcher Vertreter aller Rangstufen des Lehrstandes umfaßt.] Vgl. Päd. Stud. 1893, 7 cf.

II. Die Rechte der Kirche an der Schule (113—120). Gegen die Sonderung der Kinder nach dem Bekenntnis der Eltern bemerkt ein Redner, sie widerspreche dem christlichen Ideal der Einen Herde unter Einem Hirten, und wenn die Alten sich getrennt haben, so soll die Jugend sich vertragen lernen. Dem wird jedoch entgegengesetzt: Die Spaltungen sind zur Zeit da; man bringt keine wirkliche Vereinigung zu Stande, wenn man die Kinder äußerlich zusammensetzt, und diejenigen Eltern, welche nicht dem religiösen Indifferentismus verfallen sind, müssen die äußerliche Maßregel als eine Vergewaltigung, als eine Beeinträchtigung der Gewissensfreiheit empfinden. Als letztes Ziel bleibt die religiöse Einigung unter einem Hirten trotzdem bestehen.*)

S. 119 sagt Honke: Nur eine heilige Kirche vermag alle Lebensformen mit christlichem Geiste zu erfüllen. Darin sieht man eine Verwechselung der Kirche, an die wir glauben, mit der auf Erden jeweilig vorhandenen organisierten Kirche. Von letzterer darf man nicht alles Angeführte erwarten. Ferner darf man auf solche Erfüllung mit christlichem Geiste nicht warten wollen, bis die wirkliche Kirche eine heilige und freie geworden ist. So kommt es gar nicht zum Anfange; denn jene Erfüllung vollzieht sich eben so allmählich wie diese Heiligung selbst, und an beiden kann und soll jeder Einzelne jederzeit arbeiten, so gewiss er ein Glied der wirklichen Kirche ist. Dieselbe Forderung ergeht auch an die Gemeinschaften, auch an den christlichen Staat, an die Berufsstände. Die Schulmänner mögen also auch unter wenig ermutigenden Umständen auf ihrem besonderen Gebiete arbeiten und die Schule auf eigenen Füßen so weit bringen, als es geht.

III. Das Interesse des Staates am Schulwesen (120—135). Hier sind die Gedanken der beiden Vortragen der Debatte aufzunehmen. Unter den näheren Freunden Dörfelds (der selbst nicht zugegen sein konnte), herrschte Entrüstung über die Art, wie der Verfasser einestheils »Dörfelds geistiges Eigentum« sich angeeignet, andernteils dasselbe mit politischen (partikularistischen) Bestrebungen »verquickt« habe. Dafs darüber nicht weiter diskutiert werden konnte, hatte der Vorsitzende in Erwartung der Dinge, die da kommen würden, schon in den Einleitungsworten bemerklich gemacht. Ferner hatte der Elberfelder Herbartverein auf Grund des Dörfeldschen Fundamentstückes Thesen aufgestellt. Dieselben konnten zwar nach den Statuten des Vereins nicht zur eigentlichen

*) Man vgl. die ausführlicheren Zwickauer Verhandlungen über diese Frage: Erläut. 24, 7 ff. und Päd. Stud. 1892.

Unterlage der Besprechung gemacht werden, wie es gewünscht wurde, leisteten aber trotzdem durch die präzise Fassung gute Dienste. Eine derselben lautete nun: Die Oberleitung des gesamten öffentlichen Landes-Schulwesens gebührt dem Staate. Honke spricht 129 von staatlicher »Oberaufsicht«. Ist nun »Leitung« nicht mehr als »Aufsicht«? und wenn es mehr bedeutet, welche von beiden kommt dem Staate zu? Dafs ihm mehr als unthätige Aufsicht zukomme, meinte Herbart, wenn er es gut hiefs, dafs die Regierungen gegen den Wunsch vieler Väter den Unterricht in den klassischen Sprachen beibehielten. Für die Oberleitung wurde auch angeführt, dafs der Staatsmann pflichtmässig das Ganze im Sinne habe, nicht aber der Vertreter einer Gemeinde, eines Kreises. Den Zerfall des Ganzen wollen die Schulverfassungsfreunde ebenso wenig wie den Gewissenszwang.

Weitere Bemerkungen schlossen sich an die Begründung der angeführten These, in der der Staat der berufene Wächter und Schützer der Moral genannt wird. Es wurde auf unmoralische Thaten der Fürsten und Regierungen hingewiesen; doch schränken solche Thatsachen nicht die Aufgabe ein; ähnlich liegt es bei der Kirche. Wichtiger ist aber die Art des Schutzes und der Pflege: der Staat schützt und pflegt die Moral seinem Wesen nach hauptsächlich durch Befehle, Kontrolle etc.; dem Wesen der Kirche entspricht eine andere Art, und auch die Schularbeit darf nicht bei dem prüfungspflichtigen Wissen, bei registrierendem Schematismus stehen bleiben. (Man vgl. Jahrb. S. 15 die Äußerung Wicherns über die Wirkung der staatlichen Armenpflege.) Solche Einwirkungen können nicht wirklichen Fleiß etc. schaffen, ja die »Vielregiererei« kann das Gegenteil erreichen. Darum muß den Talenten, welche das vermöchten, ein gewisser Spielraum gewährt werden. Dafs dabei Schranken gezogen werden müssen, ist keine üble Eigenheit des Staates, sondern folgt aus der Natur der Sache.

Der noch immer aktuelle Gegenstand hatte die Versammlung verhältnismässig lange beschäftigt; der Berichterstatter fürchtet deshalb auch nicht, dafs ihm die bisherige Ausführlichkeit zum Vorwurfe gemacht wird. Einen Anhang zu diesen Verhandlungen findet der Leser unter C.

2) Thrändorf, Präparationen zur Kirchengeschichte der Neuzeit.

Behandelt werden hier: I. Die Gründung des Rauhen Hauses. II. Der Verein für innere Mission. III. Der Gustav-Adolf-Verein. Der Lehrstoff, d. h. die Quellenstücke aus den Schriften von Wichern etc. hat viele Berührungspunkte mit den soziaethischen Gedanken der vorigen Abhandlung. Die Ausführung ist zunächst für Seminaristen berechnet. Seminaridir. Leutz äußerte seine Freude über das Erscheinen dieser Handreichungen. Mancherlei traurige Erscheinungen der Gegenwart nötigen uns, der neuern Kirchengeschichte, der Entstehung der Sekten etc. mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden, und da sind brauchbare Hilfsmittel willkommen. Gewünscht wurden stoffliche Zusammenstellungen, welche den Leser leicht darüber orientierten, was z. B. bei der Behandlung des 19. Jahrhunderts schon

vorausgesetzt werden kann, und wie dann die »höhere Artikulation« dieses Unterrichts ausfallen werde. Thrändorf erklärte aber, zu dieser höheren Artikulation erst aufsteigen zu können, wenn zunächst die Durchführung der Einheiten vorliege. Die Behandlung der Sekten wurde als heikler Punkt herausgegriffen. Der Verfasser behandelt den Ursprung derselben z. B. bei den Hausversammlungen der Pietisten, überhaupt also bei der edlen Wurzel, und dabei ergibt sich die rechte Zartheit der Behandlung von selbst. — An der Beschreibung der innern Mission wird ausgesetzt, daß sie das Wesen derselben zu einseitig in der bloßen Armenpflege suche (22); ferner daß über die Motive, welche der katholischen Armenpflege zu Grunde liegen, wohl zu allgemein-hart geurteilt werde. Der Verfasser will aber (8 f.) nicht dem einzelnen Katholiken einen Vorwurf machen, sondern in erster Linie dem Standpunkte der katholischen Theologie den evangelischen gegenüber stellen. Wichtige methodische Ausstellungen wurden an den Präparationen nicht gemacht. Möchten die sachlichen Zusammenstellungen nur recht viele Seminaristen und solche, die es gewesen sind, auf ihre Pflichten den schwachen und gefallenen Brüdern gegenüber aufmerksam machen und ihnen auch den Mut zum Handeln stärken!

3) Thrändorf, der Jesuitenorden in der SchulKirchengeschichte.

Die Arbeit sucht in der Einleitung nachzuweisen, daß der Jesuitenorden in der evangelischen Schule behandelt werden müsse, obwohl er dem Zögling keine neue Entwicklungsstufe des christlichen Geistes zeigt, sondern vielmehr in schroffster Ausprägung diejenige Stufe sittlich-religiösen Lebens, die durch die Reformation im Princip überwunden ist (146). Man kann an dem geistigen Leben nur mitstrebend teilnehmen, wenn man auch die hemmenden Elemente hinreichend kennt, deshalb hat Verfasser in früheren Arbeiten den psychologischen, den plutokratischen und sozialdemokratischen Materialismus zur Sprache gebracht, und neben diesen »hat das evangelische Christentum keinen mächtigeren, fanatischeren Gegner als den Jesuitenorden« (147). Hauptzweck ist bei der Behandlung, »dem Schüler begreiflich zu machen, wie ein solcher Orden zu Ansehen und Einfluß kommen konnte« (153). Ein Nebenerfolg würde sein, daß bei der Behandlung der Grundsätze des Ordens vermöge des Gegensatzes die Einsicht in das Wesen des Protestantismus an Klarheit und Bestimmtheit gewinnen. »Es wird wohl niemand leugnen, daß in unserer Kirche in dem Lehrsysteme der Theologen wie in den Gesinnungen der Laien noch genug katholischer Sauerteig zurückgeblieben ist. Da ist es denn sicher von großem Werte, wenn der Blick für das wahrhaft Evangelische schon bei der Jugend nach Möglichkeit geschärft wird« (155).

Es war nach dem Angeführten nicht zu verwundern, daß der Inhalt dieser Arbeit Anstoß erregte. In der Vorversammlung ging ein Antrag ein, die Arbeit von der Diskussion auszuschließen; derselbe wurde abgelehnt (und war übrigens nicht zulässig). Methodischer Art war in der Besprechung der Hinweis darauf, daß es den Menschen nicht notwendig schlechter macht, wenn man in ihm Furcht und Hoffnung erregt; dies ist

nur dann der Fall, wenn der Erschütterung nicht die rechte Leitung nachfolgt. Ebenso ist die frühzeitige Gewöhnung an gewisse Werke nicht schlechthin verwerflich, da selbst der Erwachsene nicht sogleich nach eigener Einsicht konsequent zu handeln vermag. — Die S. 176 aufgestellte methodische Frage: »Haben die Ultramontanen ein Recht, unter Berufung auf den Grundsatz der Toleranz . . die Zulassung der Jesuiten zu fordern?« wird und darf von den Schülern verschieden beantwortet werden, da das Charaktervolle nicht in der Entscheidung offener Fragen liegt. (Aber bei Thrändorfs Behandlung ist eine bejahende Antwort kaum zu erwarten.)

4) Friedrich, Lessings Philotas; dazu Zusätze von Göpfert.

Die Tragödie Philotas wird sehr verschieden beurteilt (251 ff.), auf österreichischen Gymnasien vielfach gelesen und ist auch von O. Frick zur Lektüre empfohlen worden. Der Verfasser beantwortet die »Philotasfrage« bejahend, indem er nach einer eingehenden Analyse des Dramas die »praktische Eignung« (für die Charakterbildung) nachzuweisen sucht. Die »theoretische Eignung«, d. h. dafs das Drama als Schullektüre »den griechischen Tragiker vorbereitend, den Zögling mit den wesentlichen Eigenschaften der dramatischen Dichtung bekannt zu machen sich geeignet erweist« (209), hält er für ausgemacht.

Die Besprechung verweilt zunächst bei der Vorfrage, ob das Tragische dem Schüler erst und nur durch die Tragödie nahe gebracht werden kann oder ob es auch im wirklichen Leben, in der Geschichte ein Tragisches giebt. Das Erstere hat Zimmermann behauptet (das Tragische in der Geschichte und im Glauben der Völker); man kann aber auch umgekehrt durch Auffassung wirklicher Thatsachen zu dem entsprechenden ästhetischen Urteil gelangen. Die Tragödie hat sich aus dem griechischen Kultus entwickelt (tragos = der Bock, hier der Opferbock); für die Schuld der Menschen wurde ein Sühnopfer dargebracht. In den ältesten Tragödien führt die Verkettung der Umstände die Vernichtung des Schuldigen selbst herbei und sühnt die Schuld, aber sozusagen überreichlich, weil diese Schuld nicht gerade völlige Vernichtung verlangt und allein (ohne Verkettung mit den Thaten Anderer) auch nicht herbeigeführt haben würde. Aber seit Aristoteles ist die Theorie der Tragödie und schon vorher auch die Dichtung selbst auf andere Wege gekommen und sieht das, was ursprünglich eine Folge war, nämlich die Erregung und Reinigung der Affekte, als Zweck an. Im Epos geht der Held nicht durch seine Schuld, sondern durch andere Mächte unter; der Sprachgebrauch nennt jedoch auch das Schicksal Hagens, der Ostgoten etc. tragisch. — Tragödien ersterer Art dem Schüler vorzuführen ist gewifs pädagogisch nützlich, die Auswahl und Anordnung aber nicht immer leicht.

Hinsichtlich des Philotas ging nun die eine Ansicht dahin: der Wert für die Charakterbildung ist nicht hervorragend; da aber das Wesen der Tragödie aus demselben erkannt werden kann, so müfste man die Lektüre desselben um dieser »theoretischen Eignung« willen für zulässig erklären — oder die praktische Schädlichkeit dieser Lektüre nachweisen. Man bezweifelte aber, dafs es pädagogisch zulässig sei, um der tadellosen Form

willen einen wenigstens minderwertigen Inhalt dem Schüler darzubieten, da das Wesen der Tragödie auch an anderen Dramen gezeigt werden könne; und von anderer Seite wurde die praktische Schädlichkeit für erwiesen erachtet. — Die Erörterungen über die Scheidung von Form und Inhalt in der Ästhetik und im Unterrichte, welche dabei mit stattfanden, wolle der Leser später in den Erläuterungen selbst nachlesen.

5) Schilling, Friedrichs des Großen Friedenthätigkeit. Eine Geschichtspräparation nach Quellenstücken.

Der Vorsitzende hat vom Verfasser diese Arbeit erbeten, weil sie Gelegenheit bietet, auf mancherlei staatliche, wirtschaftliche u. a. Verhältnisse einzugehen, deren methodische Behandlung nötig, aber schwierig und nicht mit demselben Fleiß dargelegt ist wie bei kriegerischen u. a. Vorgängen. (Nach Schillings Plan hätte vorher »Friedrich als Mehrer seines Reiches in kriegerischen Eroberungen« behandelt werden müssen, vgl. 24. Jahrb. S. 100.) Ein Redner fand den Stoff trefflich, aber die Ausführung zu systematisch; so, wenn schon bei der Gesamtanalyse materielle und geistige Wohlfahrt unterschieden werde. Man glaubt aber, diese kurzen Angaben der Gebiete sind nur für den Lehrer da, der seine Gedanken schon geordnet hat, außerdem wird bei den Schülern (Primanern) vorausgesetzt, daß sie über Friedrich schon Unterricht empfangen haben. Wo die Quellen nicht hinreichen, bietet Sch. Ergänzungen; es befremdet, daß er dies bei der Vertiefung thut.

Die Erörterungen volkswirtschaftlicher Fragen, welche Schillings Präparation durchziehen, möchte ein Redner lieber in einem halbjährigen Kursus für sich ordnen und durchsprechen, nachdem auf der geschichtlichen Synthesenstufe häufig stoffliche Einzelheiten vorgekommen sind; wenn es im Geschichtsunterricht mit systematisiert wird, dann tritt das Geschichtliche zurück. Hiergegen wird eingewandt, daß eine selbständige volkswirtschaftliche Theorie nicht Aufgabe des erziehenden Unterrichts, auch nicht der Prima des Gymnasiums ist; man mag den Schüler öfter auf volkswirtschaftliche Thatsachen aufmerksam machen, ihn urteilen, später auch sein eigenes Urteil ändern lassen, dadurch sein Nachdenken anregen und ihn auf diese Art gerade vor den einseitigen Theorien über Schutzzoll, Merkantilsystem etc. behüten. — Die Frage, ob Schillings Vortrag auf der 5. Stufe berechtigt sei, und einiges andere in der Handhabung der Formalstufen wurde nicht zum Austrag gebracht.

6) Kuhn, Die Gudrunssage im Unterricht.

Verfasser will nach den Thüringer Sagen die Gudrunssage in Mädchenschulen als den ersten und Hauptstoff und, wenn die Zeit für Behandlung der Nibelungen nicht da ist, als einzigen Stoff behandeln. Um das näher zu legen, hat er den Kern der Sage aus dem »Wust von Trivialitäten« herausgeschält und so in 21 Einheiten ein Gudrun-Lesebuch hergestellt, einigen derselben dann noch Unterrichtsskizzen beigegeben. Die Besprechung blieb aber bei der Hauptfrage: Nibelungen oder Gudrun? und erörterte, ob (nach der Behandlung der heiligen Elisabeth) noch Gudrun nötig sei, um für die Auffassung der Kriemhild fähig zu machen;

ob überhaupt ein Stoff den anderen vorbereite — oder korrigiere; ob nicht die reicheren Beziehungen der Nibelungen zur Litteratur dagegen sprechen, für Knaben und Mädchen verschiedene Bildungstoffe festzusetzen.

Damit war die Arbeitszeit ziemlich verbraucht. Die Bemerkungen Hausmanns über die Anwendung der Ausdrücke Enthaltensein und Messen riefen keine Debatte hervor. Die Bemerkungen Vogts über den Begriff der Abstraktion und über das Verhältnis der Sprache zu derselben hätten allem Anschein nach eine lange Debatte veranlassen können, da Just und Lange sich verteidigten. Indes einigten sich schliesslich alle in der Bitte an den Vorsitzenden, den Gegenstand im nächsten Jahre durch eine ausführliche Vorlage zur Sprache zu bringen.

C. Der Besuch bei Dörpfeld.

Körperliche Leiden hielten den alten Rektor, der ein Mitgründer und zugleich 25 Jahre Vorstandsmitglied gewesen, in seinem Waldhause in Ronsdorf bei Barmen fest. Aber er weilt doch, wie bei Becherklang gesagt wurde, als rector spiritus unter den Versammelten. Und da es bekannt wurde, daß er es nicht ungern sehen würde, wenn ihn die »Auswärtigen« besuchten, so bewegte sich am Dienstag Nachmittag ein stattlicher Zug von etwa 25 Personen den steilen Abhang des Wupperthales hinauf und nach dem feierlich gelegenen Ronsdorf hinab. Im Hause der Tochter Dörpfelds ward auf einer schattigen Veranda Platz genommen und bald trat der Erwartete mit langsamen Schritten in den Kreis der Besucher. Da ihm schon seit langem grössere Reisen verboten waren, so sah er »manchen Mann« zum ersten Male, dessen Schriften er schon lange kannte, mit dem er vielleicht sogar in Briefwechsel gestanden, und auch der Fall, daß sich das bisherige Gedankenbild mit dem wirklichen Bilde nicht sogleich vereinigen wollte, blieb nicht aus. Sich selbst stellte er vor als eine Ruine, die sehr zerfallen sei. Nachdem er Platz genommen, zeigte sich aber wieder aufs Neue, daß manche Ruinen eine beredte Sprache reden. Die Unterhaltung kam von den einzelnen kleinen Erkundigungen und Auskünften bald auf die »Sache selbst«, d. h. auf die Schulverfassung. Der alte Vorkämpfer entwickelte den Plan zweier Schriften, deren Ausführung eine Aufgabe der Freunde seiner Idee sei. Die eine müsse die Idee selbst umfassender, als er es gethan, aus dem Fundamente, aus der Ethik u. s. w. entwickeln; die zweite müsse sie den Nichtfachmännern, Juristen, Theologen, überhaupt den höher Gebildeten von der Seite der Durchführbarkeit und praktischen Nützlichkeit zeigen. Weiterhin legte er seine eigene Thätigkeit für die Sache dar, die sachlichen und taktischen Motive, welche ihn bei der Abfassung der einzelnen Schriften leiteten, die Mißverständnisse, welche ihm begegneten, hier bei den Konservativen, dort bei den Liberalen, ziemlich allgemein ferner, soweit nicht sein mündliches Wort reichte, bei den Lehrern. Bei der Lehrerschaft habe nur die »Leidensgeschichte« einen ziemlich guten Erfolg gehabt, nachdem die Puttkamerse Rede Wunden geschlagen. Der Zedlitzsche Entwurf habe

ihn zur Abfassung des »Fundamentstückes« veranlaßt, wodurch er der Sache den letzten Tribut abgetragen und sich aufs neue ruiniert habe. Die letzte Bemerkung erinnerte die atemlos lauschende Schar daran, daß der Rektor spätestens um 6 Uhr vollständiger Ruhe bedürfte und dafs es bereits $\frac{1}{17}$ Uhr war. Man stand auf, und langsam leerte sich die Veranda unter herzlichem Abschiede von dem verehrten Manne, von der freundlichen Gastgeberin und von den rührigen Jungfrauen, welche in zeitgemäßer Abänderung des Homerischen Wortes:

Auch die Schaffnerin nun, die ehrbare, legete Brot vor die Gäste bedient hatten. Wohl jeder schied mit dem Gefühle, hier ein Stück deutscher Schulgeschichte innerlich mit durchlebt zu haben. Möchte der Besuch auch dem Manne im Waldhäuschen eine angenehme Erinnerung sein und ihm die Überzeugung gegeben haben, daß seine Werke ihm zwar nachfolgen, aber in anderm Sinne zugleich nicht ins Grab nachfolgen, sondern fortleben werden — auch im Verein für wissenschaftliche Pädagogik!

Nachtrag. Im Aprilheft des »Pädagogiums«, 1893 S 476, wird Herr Rektor Dörpfeld, der mit seinem »Fundamentstück einer gesunden und gerechten, freien und friedlichen Schulverfassung« gegen den Zedlitzschen Entwurf aufgetreten ist, ein Hieb versetzt. Dort schreibt ein Berichtersteller »Aus Bayern« unter anderem: »Im Mittelpunkt des gegenwärtigen Religionsunterrichts, der noch unberührt vom Geiste eines Comenius und Pestalozzi ist, steht der Katechismus, und selbst jene Pädagogik, die mit viel Lärm und Geschrei ihre »wissenschaftlichen« Waffen gegen den didaktischen Materialismus wendet, sieht in der Herausarbeitung des Katechismus das Ziel der religiösen Unterweisung.«

Unserer Meinung nach sollte aber der Religionsunterricht das Herz des Kindes mit lebendigem, zu Thaten treibendem Gottesgefühl erfüllen und so auf die sittliche Lebensführung einwirken. Das fällt mit der oben (S. »Umschau«) angeführten Äußerung des Herrn Dittes über Unterricht und sittliches Fühlen und Handeln zusammen. Letzterer bemerkt nun dazu: »Natürlich, weil ja orthodoxer Konfessionalismus ein Fundamentalstück der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik ist.« Der Vorwurf ist ebenso alt wie unwahr; das letztere schon deswegen, weil den prinzipiellen Lehren der Pädagogik gemäß jeder Konfession gegenüber in gleicher Weise verfahren wird. Genauer ist das oft auseinander gesetzt worden, zuletzt in dem Aufsatz von Prof. Rein im 24. Jahrbuche des Vereins f. w. P. und in den Verhandlungen darüber (Päd. Stud. 1892 S. 225 ff. und ausführlicher in den Erläut. zum 24. Jahrbuche).

Aber Dörpfelds »Fundamentstück« ist damit durch ein Schlagwort der Partei — orthodoxer Konfessionalismus — stigmatisiert, damit der Leser das Buch ignoriere und ein Hilfsmittel zum Absprechen habe (Erläut. zum 15. Jahrb. S. 64), und nun sind weitere Studien für Herrn Dittes unnötig.

3. Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde.

Die schönen Tage von Elberfeld sind vorüber. Es hat wohl mancher eine nachhaltige Anregung empfangen und ist neu gekräftigt an den heimatischen Herd, in seinen Beruf zurückgekehrt. Einen besonders tiefen Eindruck hat auf uns, die wir aus der Ferne gekommen waren, der Besuch bei dem Altmeister Dörpfeld gemacht. Hatten doch viele von uns die weite Reise darum mit unternommen, um den Mann persönlich kennen zu lernen, der ihnen seit Jahrzehnten schon ein Gegenstand inniger Verehrung und herzlicher Dankbarkeit gewesen war. Wir haben Dörpfeld gesehen zwar leidend aber doch geistig so frisch, dafs wir die frohe Hoffnung mit fortgenommen haben, er werde seinen zahlreichen Freunden noch lange erhalten bleiben und die Sache, der er seit mehr als dreissig Jahren ge-dient hat, auch noch weiterhin fördern können.

Dörpfeld wies in seiner Auseinandersetzung vom 23. Mai auf die Schriften hin, in welchen er für eine bessere Schulverfassung eingetreten ist, auf seine »freie Schulgemeinde«, »die drei Grundgeborenen«, »die Leidensgeschichte der Volksschule« und auf sein »Fundamentalstück«, und knüpfte daran in eindringlicher Weise die Aufgabe, dafs zum Abschluss des Ganzen noch eine Schrift zu erscheinen habe, welche sowohl die sozial-ethische wie die pädagogische Seite der Frage wissenschaftlich zu begründen habe.

Nun wir wollen hoffen, dafs, wenn nicht Dörpfeld die Kraft findet, dieses Werk zu schreiben — was ja das beste wäre — sich wohl bald ein wissenschaftlicher Arbeiter finden möge, der diese noch vorhandene Lücke auszufüllen und den Schlufsstein in das so sorgfältig aufgeführte Werk einzufügen versteht. Vom Standpunkt der Herbartischen Philosophie aus — aber auch nur von dieser allein — dürfte dies nicht allzuschwer sein.

Aber sollen wir, die wir von der Richtigkeit der Dörpfeldschen Schulverfassungsreform überzeugt sind, inzwischen unthätig bleiben und die Welt gehen lassen, wie sie geht? Sollen wir darum, weil jetzt noch keine Aussicht vorhanden ist, eine bessere Schulgesetzgebung ins Leben zu rufen, die Hände in den Schofs legen und warten, bis einmal in ferner, ferner Zukunft, vielleicht erst durch die Not der Zeit dazu getrieben, eine solche erfolgt? Das wäre fürwahr nicht nur ein Fehler, sondern ein Frevel, den wir an unsrer Nation begingen. Wir müfsten uns den begründeten Vorwurf machen, das Gute erkannt und nicht erstrebt zu haben.

Von dieser Erwägung gingen wir aus, als wir im vorigen Jahre bei Gelegenheit der Zwickauer Generalversammlung eine Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde ins Leben riefen, welche vorerst nur den Zweck hatte, alle diejenigen zu sammeln und zu verbinden, welche das lebhafteste Bedürfnis nach einer Reform der Schulverfassung haben, in der sichern Erwartung, dafs sich dann schon Mittel und Wege finden werden der Sache selbst näher zu treten und sie in geeigneter Weise zu

fördern. Dieser jetzt ein Jahr bestehenden Vereinigung gehören gegenwärtig 60 Mitglieder an, nämlich 5 Geistliche, 39 Lehrer, 12 Rektoren bezw. Direktoren und 4 Universitätslehrer, welche örtlich folgendermaßen verteilt sind:

Sachsen: Zwickau, Lengenfeld, Auerbach, Werdau, Plauen, Penig, Kirchberg, Klingenthal, Oschatz, Dahlen, Dresden, Hainichen, Leipzig.

Thüringen: Altenburg, Jena, Ruhla, Graba bei Saalfeld, Lauscha.

Preußen: Berlin, Barby, Bennstedt bei Halle, Drackenstein und Druxberge bei Magdeburg, Eichen (Prov. Hessen), Osterode (Pr. Hannover), Argenau (Pr. Schlesien), Barmen, Ronsdorf, Grisweid (Kr. Siegen), Orsoy.

Großherzogt. Hessen: Oppenheim. Bayern: Würzburg, Dettelbach (Unterfranken). Württemberg: Brach bei Winnenden. Österreich: Wien, Baden bei Wien.

Es ergeht nun das freundliche Ersuchen an die Leser dieses Blattes, daß diejenigen, welche bereit sind, etwas zur Verwirklichung der Dörpeldschen Schulverfassungsreform beizutragen, ihre Namen entweder mir oder Herrn Rektor Horn in Orsoy baldigst anzugeben. Geldkosten sind vorerst damit nicht verbunden, es sei denn, daß jemand zur Bestreitung der geringen Auslagen einen freiwilligen Beitrag bezahlen will. Besonders dankbar aber würden Vorschläge zur Förderung der Sache entgegengenommen. Dieselben würden gleich mit verwertet werden, wenn wir in einer der nächsten Nummern dieses Blattes uns ausführlich über die Schritte aussprechen werden, welche schon jetzt unternommen werden können.

Leipzig.

Dir. Dr. E. Barth.

4. Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte des armenischen Volkes.

Nachdem ich meine Studien in Deutschland vor fünf Jahren beendet hatte, trat ich in die praktische Wirksamkeit, zuerst ein Jahr als Direktor einer armenischen Volksschule im Kaukasus und dann vier Jahre als Direktor einer Erziehungsschule in Smyrna, Klein-Asien. Dann und wann habe ich bereits Mitteilungen darüber den »Päd. Studien« und dem »päd. Seminarhefte« zu Jena (Langensalza, Beyer u. S.) darüber gemacht, welche außerordentliche Verhältnisse hier uns umgeben und welche Erfordernisse sie an die Pädagogik stellen. Nun habe ich in dieser lebhaft gefühlten Not vor etwa anderthalb Jahren mir vorgenommen, ein ausführliches theoretisch-praktisches Handbuch der Pädagogik, gegründet auf Herbartischen Anschauungen; zu verfassen. Die Notwendigkeit dieser Arbeit macht sich bei uns um so mehr geltend, da wir nicht nur kein Pädagogisches Werk vom Standpunkte der

armenischen Kulturgeschichte und des gegenwärtigen Lebens besitzen, sondern ausser einzelnen unbeendeten Vorarbeiten und Abhandlungen noch keine systematische Pädagogik haben. Die vorhandenen Vorarbeiten sind meist Herbart'scher Richtung und sehr schätzenswert.

Nun ist der Unterzeichnete bei Ausarbeitung eines Handbuchs an die wichtige und schwierige Frage der kulturhistorischen Stufen angelangt. Die Schwierigkeit wächst um so mehr, da unsere interessante Vergangenheit von diesem Standpunkte aus noch sehr wenig erforscht ist, sowohl von unseren als auch von europäischen Spezialisten. Erst in der letzten Hälfte unseres Jahrhunderts haben sich die europäischen Orientalisten für unsere Geschichte und Litteratur besonders interessiert. Einer von diesen, V. Langleis, teilte schon im Jahre 1867 in seinem Werke: »Collections des historiens anciens et modernes de l'Arménie« mit, dafs »Les critiques les plus autorisés conjecturent, avec beaucoup de vrai, sembler, que les chants dont parle Méise de Ktorene*) formaient une épopée complète, analogue au Schah-Nameh des Persans, où se déroulait toute l'histoire des anciens peuples de l'Arménie . . .« Wir besitzen aber leider nur einige herrliche Überreste von diesen höchst interessanten reinheidnisch-epischen Dichtungen, die durch den Andrang des Christentums vernichtet worden sein sollen. Trotzdem haben wir noch viele im Munde unseres patriarchalischen Volkes existierende Heldensagen, die sehr gut in Parallele mit den Nibelungen gestellt werden könnten, wenn man einen gewissen natürlichen Zusammenhang unter ihnen entdecken würde. Diese Stoffe der Heldenzeit bereiten uns eine grössere Schwierigkeit als die Märchenstufe, denn an Materialien dieser Stufe ist unser Volk reich und noch jetzt werden in unseren Dörfern fast ohne Ausnahme diese Geschichten in den langen Winternächten mit Entzücken erzählt und gehört. Das habe ich mit eben solchem Gefühl vor fünf Jahren mitgemacht und sehr oft mich als Beobachter, wie im Theater, vergessen, indem die wunderbarsten Geschichten noch dazu mit Lied und Spiel geschmackvoll geziert wurden.

Die Patriarchenstufe ist leicht aufzustellen, denn die unserige bietet soviel Analoges mit der israelitischen, als es nur zu wünschen ist. Wie oben erwähnt, weist auch noch heute die Lebensweise unserer Bauernfamilien und sogar viele städtische Bewohner viel Patriarchalisches auf. Familien mit 20—40 Mitgliedern sind gar nichts seltenes, sondern natürliche Lebenserscheinungen sowohl im russischen als auch im türkischen Armenien. Nur dafs unsere Patriarchengeschichten nicht so ausführlich und reich sind an moralischen Betrachtungen wie die jüdischen.

Daran schliesst sich die Geschichte unserer heidnischen Könige, parallel mit den jüdischen Richtern, dann tritt das Christentum ein und die Herrschaft christlicher Könige. Aber hier macht sich eine grosse Schwierigkeit geltend, da unsere kulturhistorischen Materialien nicht so reich zur Vergleichung sind, denn der Name König beweist an sich noch nicht viel. Dann noch

*) Armenischer Historiker, welcher von Orientalisten der armen. Herodot genannt wird.

eine andere Schwierigkeit. Das politische Leben der Armenier hat in einem Teile ihres Vaterlands bis zu den Zeiten der Kreuzzüge bestanden und in andern hier und da bis zum 18. Jahrhundert in der Form der Meliktümer — einer Art des Fürstentums. Die Nationalentwicklung hatte aber ihre Höhe im fünften Jahrhundert n. Ch. erreicht. Es ist das unser goldenes Zeitalter, in dem eine klassische Sprache die Ideen der hellenischen Kultur durch die Studierenden in Athen, Alexandrien und Edessa zum Bewusstsein des armenischen Volkes brachte. Ein Wiederaufleben des Volkes sehen wir nach dem langen tiefen Verfall erst in diesem Jahrhundert, als den endlosen Verwüstungen der Nachbarvölker einigermaßen ein Einhalt geschah.

Wie ist nun bei der Aufstellung der kulturhistorischen Stufen zu verfahren, wenn ein Volk so lange Jahrhunderte sich im Rückschritt befunden hat? Und dann, wie muss man die Stufen ergänzen, um ein solches Volk zum Bewusstsein des gegenwärtigen Standpunktes der Kulturvölker zu bringen? Es sind dies die Fragen, welche mich jetzt beschäftigen. Ich würde mit grossem Danke jede Hilfe annehmen. Hat nicht irgend wann und wie ein Herbartianer aus den orientalischen Ländern sich mit dieser Frage beschäftigt? Nachdem ich diese Frage nach meinen Kräften einigermaßen gelöst haben werde, will ich sie der Beurteilung Herbartischer Kreise unterwerfen und hoffe, dass sie das Prinzip der kulturhistorischen Stufen mit besonderem Interesse von diesem Standpunkte aus einer Prüfung unterziehen werden.

Die Religionsstufen sind übrigens viel einfacher. Nach dem Heidentum ist unsere christliche Kirche bis heute eine der einfachsten apostolischen Kirchen geblieben, die eine Reformation nicht erfahren hat und ihrer auch nicht bedarf in ihrer Einfachheit. Nur einige formelle Sachen sind es, die mit der Zeit verbessert werden könnten.

Smyrna.

O. Ter-Mirakianz.

5. Unsere Einjährig-Freiwilligen.

Unter dieser Überschrift bringen die »Grenzboten« in No. 16 d. J. einen scharfen Artikel, der sich sehr energisch gegen das Institut des einjährig-freiwilligen Dienstes auf Grund einer unfertigen Sekundanerbildung wendet und die immer unerträglicher werdende Halbbildung auf diesen »unglückseligen Paragraphen« zurückführt. Der Artikel schließt mit folgenden Sätzen:

»Wir Deutschen sind alle in dem Vorurteil befangen, dass wir bei einem Manne nicht darnach fragen: wie ist seine Bildung? sondern immer nur: woher hat er seine Bildung, welche Schule hat er besucht, bis zu

welcher Klasse ist er gekommen? Sind diese Fragen genügend beantwortet, dann ist das Urteil über den Mann fertig. Wir sind durch den Berechtigungsschwindel, der mit unserer Schulbildung verbunden ist, das reine Schulmeistervolk geworden. Das ist kläglich. Gibt es in unserm Jahrhundert wirklich keine anderen Wege, die zur Bildung führen, als die zwischen den Schulbänken am Schulkatheder vorbei? Mit diesen Vorurteilen muß endlich aufgeräumt werden. Und der erste Schritt dazu kann nur sein: Fort mit den Einjährig-Freiwilligen! (*).

6. Eine neue Prüfung

ist unseren Gymnasien in einem neuen Examen auferlegt. Dasselbe wird nach der Untersekunda eingeschoben. Das Zeugnis für den einjährigen Dienst soll nun auf Grund der bestandenen Prüfung dem glücklichen Schüler eingehändigt werden — eine der herrlichsten Errungenschaften der Berliner Schulkonferenz! Der Herausgeber der »Päd. Studien« hat sich gegen die neue Prüfung mehrfach ausgesprochen in den »Grenzboten« 1891, 33. H. (Vergl. dazu die Aufsätze desselben Verfassers in den »Grenzboten« 1890, 8. Heft; 24. Heft; 51. Heft 1891, 18. Heft; 45. Heft; 1893 2. Heft 1893, 26. Heft). Ferner in seinen Betrachtungen: Am Ende der Schulreform (Langensalza, Beyer u. S.) und seinem Grundriß der Pädagogik (Stuttgart, Göschen, 2. Aufl.).

7. Die Bewegung für Jugend- und Volksspiele.

Selten hat eine Bewegung einen so raschen und doch zugleich auch innerlich kräftigen Aufschwung genommen, als diejenige für Verbreitung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. Die Erklärung hierfür liegt vor Allem in unseren kulturellen Verhältnissen, die vielfach gesundheitswidrig wirken und in natürlicher Reaktion uns dringend nach Mitteln und Wegen suchen lassen, um die in der geistigen Arbeit, in kleinen und schlecht ventilirten Räumen in sitzender Lebensweise, sowie auch durch Haß oder

*) Der Herausgeber gestattet sich an dieser Stelle auf seine kleine Schrift: Am Ende der Schulreform (Langensalza, Beyer u. S.) aufmerksam zu machen, die ebenfalls auf Beseitigung dieses Krebschadens dringt.

Genussucht verloren gehende und sich aufreibende Lebenskraft wieder zu erfrischen; dann aber auch darin, daß das Bewegungsspiel von Alters her verwandte Saiten im deutschen Gemüt berührt. Weit zurück lassen sich bei dem Deutschen volkstümliche Spiele verfolgen, von denen schon Tacitus zu berichten weiß. So sind Wettlauf, Steinwurf, Weitsprung, Ger- und Lanzenwerfen, besonders auch Ringen und Ballspiele wohlbekannte körperliche Übungen, die, je nach der Gunst der Zeiten, mit wechselndem Eifer gepflegt wurden. Gutsmuths und Jahn brachten die Spiele im Anfange dieses Jahrhunderts bei Jung und Alt zu neuem Ansehen, bis sie vor etwa drei oder vier Jahrzehnten im Drange der Zeit wieder mehr und mehr zurücktraten. Erst seit Mitte der achtziger Jahre ist dieser deutsche Charakterzug allmählich von Neuem erwacht, doch zunächst in der Jugend, weit weniger noch im Volksleben.

Um diese, die Volkskraft hebende und das Gemütsleben neu erfrischende Strömung in die rechten Bahnen zu leiten, sie zu weiterer Entwicklung zu führen und thunlichst für das gesamte Jugend- wie Volksleben nutzbar zu machen, bildete sich, in enger Verbindung mit der deutschen Turnerschaft, im Jahre 1891 ein Central-Ausschuß zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland.

Derselbe veröffentlicht gegenwärtig sein zweites Jahrbuch, dessen gesamter Inhalt von dem kräftigen Aufblühen dieser segensreichen Volksbewegung Zeugnis ablegt.*) Die umfangreiche, zugleich in guter Ausstattung erschienene Schrift enthält in ihrem ersten Teile eine Reihe von Abhandlungen aus der Praxis der Jugend- und Volksspiele, die von den ersten Autoritäten auf diesem Gebiete verfaßt sind, so von Professor Dr. Angerstein, Dr. med. Schmidt, Professor Dr. Koch, Gymnasialdirektor Dr. Eitner, Schuldirektor Raydt, der Turninspektoren Hermann, Böttcher u. A. m. In diesen 24 Abhandlungen werden die Entwicklung und die Einrichtung der Jugendspiele in einer Anzahl größerer Orte, sowie mustergiltige Spielplätze beschrieben, und ebenso finden die Spiele an dem Lehrerseminar zu Oranienburg, die Volksspiele in Magdeburg und diejenigen des weitbekannten Akademischen Turnvereins zu Berlin Besprechung.

Im zweiten Teile werden die Ergebnisse der Umfrage über das Jugend- und Volksspiel in den deutschen Städten im Jahre 1892 mit einer größeren Reihe von Tabellen und Einzelabhandlungen veröffentlicht. Dieselben sind mit Genehmigung des Ministers des Innern in dem Königlich preussischen statistischen Amte von Dr. von Woikowsky-Biedau bearbeitet und geben ein überaus anschauliches Bild von der gegenwärtigen Ausdehnung und dem Betriebe der Spiele in Deutschland, soweit die betreffenden Schulen, Städte und Vereine der Aufforderung zur Einsendung von Berichten entsprochen haben. Sie lassen das kräftige

*) Über Jugend- und Volksspiele 1893, herausgegeben von E. von Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. Hannover-Linden, Manz und Lange, englisch brochirt, 193 Seiten gr. 8. 2 Mark.

Wachstum dieser Bestrebungen deutlich und zum größten Teil auch zahlenmäßig erkennen. Diese Statistik soll jährlich erneuert werden, um den weiteren Fortgang der Bewegung festzustellen und die naturgemäß lange noch übrig bleibenden Lücken deutlich erkennen zu lassen.

Der dritte Teil endlich giebt die umfangreichen und interessanten Verhandlungen und Vorträge in den Sitzungen des Central-Ausschusses vom 21./22. Januar d. Js. zu Berlin teils im Wortlaut, teils im Auszuge wieder. Wir heben daraus hervor: »Die Stellung des Central-Ausschusses zur deutschen Turnerschaft«, »den Bericht über die Thätigkeit des Central-Ausschusses im Jahre 1892« und »die Spielkurse für Lehrer- und Lehrerinnen im Jahre 1893 von dem Vorsitzenden von Schenckendorf-Görnitz«; »die Stellung der deutschen Turnerschaft zum Central-Ausschuss von dem Geschäftsführer derselben Dr. med. Goetz-Leipzig, Lindenau; »inwiefern nützen die Jugend- und Volksspiele der Armee« von den beiden Berichterstatlern, Geheimen Sanitätsrat Dr. Graf-Elberfeld und Dr. med. F. A. Schmidt, und die stenographisch hierüber aufgenommene Debatte, an welcher sich u. A. der General der Infanterie und General-Inspekteur des Militär-Erziehungswesens von Kefslor, General-Major und Inspekteur des Kadettenkorps von Amann, Geheimer Ober-Regierungs-Rat und Direktor des Königlichen statistischen Amtes Blenck u. a. beteiligten. In Weiterem folgen, ebenfalls im Wortlaut die Vorträge: »Die Bildung von Vereinen für Leibesübungen in freier Luft« von dem Geschäftsführer Direktor Raydt-Lauenburg a. Elbe, »die Sonntagsruhe und die Volksspiele«, von Stadtschulrat Platen und »über die Einrichtung von Wettspielkämpfen durch den Ausschuss« von Professor Dr. Koch-Braunschweig.

Wie man sieht, ist dieser reiche Inhalt des Jahrbuchs, das wir den weitesten Kreisen bestens empfehlen, das Spiegelbild für die zunehmende und kräftig anwachsende Bewegung. Die in ihm entwickelten Ideen lassen deutlich den Weg und die Ziele der Bestrebungen erkennen.

Erfreulich ist es auch, aus dem Bericht zu entnehmen, daß das preussische Cultus-Ministerium, sowie die Landesdirektionen von Rheinland, Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein die Bestrebungen mit namhaften Beiträgen unterstützt, und daß bislang auch 58 deutsche Städte dem Ausschuss auf 5 Jahre Beiträge von 5—300 Mark, je nach der Einwohnerzahl bewilligt haben. Es steht zu erwarten, daß demnächst eine Reihe weiterer Städte diesem Vorgange folgen wird.

C. Beurteilungen.

I.

Vorträge über Schulgesundheitspflege.

Von Prof. W. von Zehender. Stuttgart, Ferdinand Enke 1891. 154 S.

Prof. v. Zehender, jetzt in München, war während seiner Thätigkeit in Rostock Vorsitzender der dortigen Sektion für Schulgesundheitspflege. Als solcher hat er eine Reihe von Vorträgen schulhygienischen Inhalts gehalten, die in vorliegendem Buche veröffentlicht sind. Nach Vortrag I wird die Hauptursache der häufigen Entstehung und weiteren Ausbildung der Kurzsichtigkeit im Schulunterrichte gefunden. Dafs auch die Verhältnisse auferhalb der Schule Schuld hieran haben können und auch thatsächlich haben, wird nicht hervorgehoben. Die Vorschläge, die im Schulbetriebe liegenden Gefahren für die Schüleraugen zu beseitigen, sind folgende: 1. Verkürzung der Unterrichtszeit. Dafs dies ohne Beeinträchtigung der Ziele möglich sei, soll die Erfahrung bestätigen; »jeder von uns hat die Erfahrung gemacht, dafs das, was man bei einem Lehrer absolut nicht kapieren kann, mit spielender Leichtigkeit bei einem anderen gelernt wird; es liegt also besonders an der Methode des Unterrichts und an der dogmatischen Begabung der Lehrer, die Schulunterrichtszeit zu kürzen, ohne damit den Unterrichtsergebnissen Abbruch zu thun.« 2. Verlängerung der Zwischenpausen. 3. Gänzliche Abschaffung der Hausaufgaben. Jetzt sei ein Übermaß vorhanden, da »täglich 4—6 Stunden zur Hausarbeit« verwendet werden müßten. 4. Einrichtung eigener Schulen oder Schulklassen für augenschwache Schulkinder. — Vortrag II berichtet über die Halbzeitschulen in England. Hier besuchen die in den Fabriken beschäftigten Schüler nur am Vormittag oder Nachmittag oder nur an einzelnen Tagen in der Woche

den Unterricht, an dem die übrigen Kinder fortdauernd teilnehmen. Die Ergebnisse sollen überaus günstige sein. »Die Fabrikkinder werden, im Vergleich zu ihren Vollzeitmitschülern, als schärfer, intelligenter, aufgeweckter bezeichnet.« Hieraus wird der Schluss gezogen, dafs Fabrikarbeit den Zielen der Schule nicht nur nicht widerstrebt, dafs sie im Gegenteil vielmehr dieselben in eigener Weise fördert, ja vielleicht besser fördert, als es die Schule für sich allein zu thun vermag.« — Im III. Vortrage tritt der Verfasser für die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts ein, und zwar aus dem Grunde, dafs mehr Zeit für die körperliche Ausbildung gewonnen werde. — Die beiden nächsten Referate: »Über die Turnspiele einer Anzahl Knaben in den Jahren 1881/83« und »Vorschlag zur Anlegung einer künstlichen Eisbahn« sind wesentlich lokalen Inhalts. — Mit dem VI. Vortrage: »Über die Bell-Lancastersche Unterrichtsmethode« begiebt sich der Verfasser auf ausschließlichs pädagogisches Gebiet, zeigt dabei aber eine völlige Verkenntnis und irrthümliche Beurteilung der thatsächlichen Verhältnisse unserer Schulen und des Unterrichts. v. Zehender meint, dafs ein wechselseitiger Unterricht, wie er die Bell-Lancastersche Methode charakterisiert, auch für die Jetztzeit noch wünschenswert sei. Nach ihm wird in der Schule »nur gelehrt und das Gelehrte oder zu Lernende allenfalls nur im Chornachgesprochen. Ein Lehrer, der 100 Schüler zu unterrichten hat, kann sich unmöglich mit jedem einzelnen Schüler beschäftigen; er könnte jedem einzelnen Schüler durchschnittlich noch nicht einmal eine halbe Minute Zeit zuwenden. Wenn aber eine Klasse von 100 Schülern in 10 oder 20 kleine Unterklassen geteilt wird, deren jede ihren kleinen Unterlehrer

hat, welcher sich fragend und lehrend mit jedem einzelnen Schüler beschäftigt, so daß die Schüler selbst sich nicht ausschließlich rezeptiv, sondern fortwährend zugleich auch reproduktiv verhalten müssen, dann möchte man fast glauben, daß eine regere geistige Thätigkeit dadurch geweckt und angeregt werden müßte. Aber — so wird man vielleicht einwenden — diese kleinen Lehrer sind ja doch selbst nur Schüler; können diese Schüler denn ebensogut Unterricht erteilen wie der wirkliche Lehrer? — Ich möchte glauben: ja! — Der wirkliche Lehrer weiß zweifellos mehr, ja sehr viel mehr, als alle seine Schüler zusammen genommen, aber um Kindern das ABC, oder das Einmaleins, oder das Subtrahieren und Addieren oder ganz elementare Kenntnisse beizubringen, dazu bedarf es der großen Wissensüberlegenheit doch wohl nicht. . . . Man möchte sogar glauben, daß jeder gewöhnliche Dorfschulmeister schon weit mehr Kenntnisse besitzt, als zu solchem Elementarunterricht erforderlich sind, und daß zuletzt jedes Kind, welches gewisse Kenntnisse schon besitzt, die ein anderes Kind noch nicht besitzt, dieselben ebensogut, ja besser beibringen kann, als der kenntnisreichere Schulmeister. Und so geht es noch eine Weile fort. Rez. ist geneigt anzunehmen, daß der Verfasser hier in völliger Unkenntnis des Wesens eines methodischen Unterrichts redet; denn sonst würde aus seinen Worten sich eine Geringschätzung der pädagogischen Wissenschaft und der Lehrkunst ergeben, wie sie nur ausnahmsweise an die Öffentlichkeit kommt. — Im VII. Votr.: »Über Fraktur und Antiqua in augengesundheitlicher Beziehung« stellt sich der Verfasser in Gegensatz zu vielen Schulhygienikern, in-

dem er ausführt, daß hygienische Rücksichten nicht die Verwerfung der Frakturschrift erfordern; jedoch sind seine Beweisgründe nicht sehr überzeugend. — Der VIII. Votr.: »Über den stigmographischen Zeichenunterricht« giebt eine Beurteilung dieser Zeichenmethode in hygienischer und pädagogischer Beziehung (Auszug aus: Gräber, Urteile von Augenärzten etc.), geht dann aber ausführlicher auf den Schreibunterricht ein. Hier soll hauptsächlich die komplizierte Linia-tur in den Schreibheften und der zu frühe Schreibunterricht schädigend auf Auge und Körperhaltung einwirken. Auch in diesem Kapitel zeugt das Urteil des Verfassers, das er über den pädagogischen Wert dieses Unterrichts abgibt, von wenig Kenntnis der Pädagogik. IX. »Über körperliche Züchtigung in den Schulen.« Im Anschluß an einen Fall übermäßiger Züchtigung eines Knaben durch einen Lehrer tritt der Verfasser für gänzliche Beseitigung der Prügelstrafe ein und weist insbesondere auf die Gefährlichkeit der Schläge an den Kopf und auf den Rücken hin. Der X. Votr.: »Zur Schulreform in hygienischer Beziehung« giebt eine Erklärung der psychologischen Vorgänge durch physiologische Verhältnisse.

v. Zehenders »Vorträge über Schulgesundheitspflege« bieten mancherlei Anregung zur Verbesserung der hygienischen Zustände unserer Schulen; jedoch entbehren diejenigen Vorschläge, die sich auf rein pädagogisches Gebiet beziehen, der gründlichen Kenntnis des Schulunterrichts und sind daher nur selten sachgemäß und richtig.

Berlin.

O. Janke.

D. Anzeigen.

I.

„**Einiges Christentum**“. Volksschrift zur Förderung der Bestrebungen M. von Egidys, herausgegeben von Professor Lehmann-Hohenberg in Kiel. Zweites Heft soeben erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Preis 50 Pf.

Dieses ganz eigenartige Unternehmen einiger mutig für Wahrheitigkeit und Kulturfortschritt eintretender Menschenfreunde hat sich schnell bei Hoch und Niedrig Freunde erworben. Mit so versöhnlicher Herzlichkeit ist wohl selten die Brüderlichkeit der Menschen gepredigt worden, und scheint in der That trotz aller dunkeln Wolken am sozialpolitischen Himmel die Morgenröte einer neuen Kulturstufe der Menschheit heraufzuziehen. Für den Weiterblickenden ist unter dem gegenwärtigen Zusammenbruch unserer Gesellschaftszustände doch schon die neue Richtung erkennbar, welche unser Leben nehmen muß, um zum sozialen Frieden und zu einem veredelten Menschentum zu gelangen. M. von Egidy versteht es trefflich, sich an die guten Seiten eines Jeden zu wenden. Der Glaube bleibt nach ihm unantastbares Sondergut jedes Einzelnen; jede Vergewaltigung des geistigen Lebens muß unmöglich gemacht werden; die wahre Religiosität äußert sich nicht im Bekennen, sondern in dem gemeinnützigen Thun. Was von Egidy über Gottesfurcht, soziale und christliche Zustände, Autoritätsglauben u. s. w. sagt, wirkt wie eine Erlösung von alt hergebrachten verkehrten und daher unser Wollen hemmenden Vorstellungen. A. v. Bentivegni beleuchtet das Rechtsleben in einer christlichen Gemeinsamkeit. R. Lehmann stellt die Forderung eines für alle gleichen Elementarunterrichts. V. Merker berichtet, wie ungemein sympathisch

die Bestrebungen des Herrn von Egidy im Ausland aufgenommen worden sind und uns Deutschen überall Freunde werben. Lehmann-Hohenberg zählt 5; selbständige Schriften der Egidy-Litteratur auf, deren Reichhaltigkeit wohl jeden überraschen wird. Der Herausgeber macht sodann Mitteilungen über die Religionsbewegung in Deutschland. Wir verweisen auf die zeitgemäßen lesenswerten Ausführungen selbst.

II.

Kinder- und Hausmärchen der Gebr. Grimm, illustriert von Grot Johann. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.

Die illustrierten Prachtwerke der Deutschen Verlags-Anstalt in Stuttgart haben längst einen Weltruf; die glückliche Hand der letzteren bewährt sich abermals bei der neuen illustrierten Ausgabe der Grimmschen Haus- und Kindermärchen, die aller Voraussicht nach in kurzem in keinem deutschen Hause mehr fehlen wird. Die neuesten Lieferungen enthalten Dornröschen, Aschenbrödel, Sneewittchen, Gevatter Tod, Däumlings Wanderschaft, König Drosselbart, Rumpelstilzchen, Sechse kommen durch die ganze Welt, Allerleirauh und so weiter. Sie alle beweisen, wie sehr der Illustrator Grot Johann in die phantastische Welt der Elfen und Heinzelmännchen, der Drache und verzauberten Königstöchter, der Hexen und Riesen sich eingelebt hat und dafs sein Gemüt und sein künstlerischer Takt dem naiven und keuschen Empfinden, das in diesen Märchen sich ausspricht, vollkommen sich angepaßt hat. Der billige Preis von 1 Mark für eine Lieferung von 3 Bogen Grosoktav mit vielen meisterhaft ausgeführten Holzschnitten gestattet auch dem weniger Bemittelten die Anschaffung dieses ausgezeichneten Werkes.

Präparationen zur deutschen Geschichte

nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet von
Dr. R. Stände, und **Dr. A. Göpfert**,
Seminar-Direktor in Coburg Oberlehrer in Eisenach.

Erster Teil:

Thüringer Sagen und Nibelungenjage.

Preis: 3,20 M.

Zweiter Teil:

Von Armin bis zu Otto dem Großen.

Preis: 2,40 M.

Dritter Teil:

Heinrich IV. bis Rudolf v. Habsburg.

(Unter der Presse.)

Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht,

zugleich Textbuch für die zugehörigen Präparationen von
Denselben Verfassern.

Erster Teil:

Thüringer Sagen und Nibelungenjage.

2. Auflage. Preis: 50 Pf.

Zweiter Teil:

Von Armin bis zu Otto dem Großen.

Preis: 50 Pf.

Dritter Teil:

Heinrich IV. bis Rudolf v. Habsburg.

(Unter der Presse.)

Die vorliegenden aufs sorgfältigste nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeiteten „Präparationen“ zeigen im liebevollen Eindringen in den tiefern Inhalt des geschichtlichen Stoffes und in der steten Rücksichtnahme auf Bedürfnis und Fassungsvermögen des Schülers so viel tiefes Beständnis für beides, daß es für den Geschichtslehrer eine Lust ist, sie mit prüfendem Auge durchzuleben. Geschichtsunterricht muß in der hier vorgezeichneten Weise bildend auf Geist und Gemüt der Schüler einwirken; der Stoff den er bietet, bleibt nicht, wie das bisher leider so häufig der Fall war, toter Gedächtnisstrom, sondern belebt sich unter der geschickten Hand des Lehrers und läßt sich insbesondere wertvolle ethische Momente abgewinnen. Daß übrigens nicht das gesamte für die Mittelschule vorgeschriebene Geschichtsmaterial mit derselben Ausführlichkeit abgehandelt werden kann und soll, liegt auf der Hand. Inbessern ist der hier gegebene Vorschlag zu einer fruchtbareren Geschichtsbehandlung so beachtens- und dankenswert, daß dem Buche ein weiter Leserkreis nicht fehlen kann, insbesondere wenn es später eine entsprechende Fortsetzung erfährt. (Teutsche Lehrzeitung.)

Neu eingegangene Schriften.

- | | |
|--|--------------------------|
| Stiehler , Auswahl französischer Gedichte. | } Altenburg,
Pierer. |
| Fritzsche , Deutsche Geschichte i. d. Volksschule. 1. Teil. | |
| Dr. Müller , Lateinisches Lese- u. Übungsbuch f. Quarta. | } Bielefeld,
Helmich. |
| Abhandlungen , Pädagogische, Heft 9. | |
| Bartholomäus , Rathgeber für Eltern etc. | |
| Sammlung pädagog. Vorträge, V. Bd. H. 12, VI. Bd. H. 1, 2, 4. | |
| Scherer , Die Simultanschule. | |
| Schmidt , Namen- und Sachregister zur Geschichte der Erziehung. Berlin.
A. Hofmann & Co. | |

- A. Böhmes Rechenbücher, 6 Heft. Berlin, Müller.
 Schrader, Häusliche Beschäftigungen etc. Berlin, Rosenbaum & Hart.
 Fricke, Leitfaden f. d. Unterricht i. d. mathem. Geographie. } Braunschweig,
 — Kleines Lehrbuch der "Sprachunterricht" } Appelhans &
 Heinemann, Übungsstoffe f. d. deutschen "Sprachunterricht" } Pfenningstorff.
 Kiessling u. Pfalz, Gesundheitslehre.
 Kanneglessler, Vorlesungen über erz. Unterricht. Breslau, F. Hirt.
 Parthell u. Probst, Naturkunde, Heft 1. Dessau, R. Kahle's Verlag.
 Auerbach, Quellensätze zur Kirchengeschichte, 1. Stück. }
 Frick u. Gaudig, Aus deutschen Lesebüchern, Liefg. 59—61. } Gera, Hofmann.
 Schwochow, Bearbeitung pädagog. Themen.
 Kalb, 1. Unterricht in der Knabenhandarbeit.
 Voelker, Biblisches Lesebuch für ev. Schulen.
 Neue Bahnen, 4. Jahrg. Heft 3—8. } Gotha,
 Weissner, Lieder- u. Spielbüchlein. } Behrend.
 Stolzenburg, Das Leben Jesu. Gotha, Thienemann.
 Dr. Seehausen, Litteraturkunde f. mittl. u. höh. Lehranstalten. } Gütersloh,
 Prof. Dr. Zange, Leitfad. f. d. Evang. Religions Unterr. 1./2. Heft. } Bertelsmann.
 Baade, Naturgeschichte.
 Reussner, Geschichtliche Rückblicke u. Betrachtungen. }
 Stoffel, Der Aufsatz i. d. Volks- u. Mittelschule 1. 2. Band. } Halle,
 Wohlrahe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesamt-Unterricht. } H. Schroedel.
 Lehmann, Merkstoff f. d. Zeichenunterricht 1. Heft.
 Janke, Die Hygiene d. Knaben-Handarbeit. Hamburg, Voss.
 Billig, Liederbuch.
 Ohlert, Methodische Anleitung z. Unterricht im Französischen. }
 Fricke, Handbuch d. Katechismus-Unterrichts 2. Band. }
 Dr. Rademacher, Auswahl volkstümlicher Lieder u. Gedichte. } Hannover,
 Guden, Bibl. Geschichten. } C. Meyer.
 Hüttmann, Methodik d. Deutschen. } (G. Prior.)
 Kaiser, Bilder u. Lebensbeschreibungen a. d. Weltgeschichte.
 Heuers Übungsbuch f. d. Rechenunterricht. 1./6. Heft.
 Urbach's Preis-Klavierschule. Leipzig, M. Hesse.
 Bodnár, Gesetz unseres geistigen Fortschritts. Leipzig, Janssen.
 Bibliotheca Paedagogica. Leipzig, Köhler.
 Gesundheit und Höflichkeit. Leipzig, Renger.
 Die Familie. 1. Band. 1./2. Heft.
 Stötzner, Ernst, Herzog von Schwaben. }
 Unger, Grammatische und orthographische Aufgaben. } Leipzig, R. Richter.
 Jahn, Hannchen und die Küchlein.
 Dr. Cholevlus, Anleitung z. Abfassung deutscher Aufsätze. } Leipzig,
 Messerschmidt, Katechetische Unterredungen. } Teubner.
 Müller, Wallenstein. Gedicht. Trier, Stephanus.
 Kühling, Erinnerungen an Prof. Dr. Bezzenberger.
 Die unterrichtliche Behandlung d. 6 Gebots i. d. Schule Berlin.
 Dr. K. Lange, Die künstlerische Erziehung d. deutschen Jugend. Darmstadt,
 Bergtraesser.
 Schimpfky, Deutschlands wichtigste Giftgewächse. Gera, Köhler.
 Rohrbach, Vierstellige logarithmische Tafeln. Gotha, Thienemann.
 Spill, Über d. neu-fremdsprachlichen Unterricht. Hannover, Meyer.
 Fichtner, Übungs- u. Liederheft. Leipzig, Berger.
 — Reform d. Schulgesang-Unterrichts. Leipzig, Berger.
 Dr. B. Hercher, Lehrbuch d. analytischen Geometrie d. Ebene. } Leipzig,
 — Lehrbuch d. Geometrie. I.—3. Heft. } Jacobsen.
 Dr. Glöde, Die deutsche Interpunktionslehre. } Leipzig, Teubner.
 Dr. Gruber, Repetitorium d. ev. Religionslehre. }
 Dr. Quiehl, Französische Aussprache u. Sprachfertigkeit. }
 Findlay, Preparations for Instructions in English. } Marburg, Elwert.
 University Extension.

Pädagogische Studien

Neue Folge

—
Gegründet von

Prof. Dr. W. Rein

XV. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barchadarjan-Tiflis*,
Institutsdirector Dr. *E. Barth-Leipzig*, Schuldirector Dr. *A. Biedner-Eisenach*, Töchtereschul-
lehrer *O. Foltz-Eisenach*, Lehrer *Fr. Frank-Leipzig*, Professor *Gottlieb Friedrich-Teschen*, Ober-
lehrer Dr. *A. Gopfert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Grabs-Glogau*, Töchtereschullehrer
H. Grosse-Halle a. S., Lehrer *Holkamm-Glindenberg*, Lehrer *Julius Honke-Elberfeld*, Director
Dr. *K. Just-Altenburg*, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Jasson-Berlin*, Lehrer *Fritz Lehmsack-*
Dresden, Prof. Dr. *Rud. Menge-Halle a. S.*, Seminarlehrer *A. Picket-Eisenach*, Hauptlehrer
Ad. Rude-Schulitz, Director Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Seminardirector Dr. *Rich. Staud-*
Coburg, Lehrer *K. Teupser-Leipzig*, Seminaroberlehrer Dr. *Thrandorf-Auerbach i. V.*,
Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt-Wien*, Seminardirector *Voigt-Barby*, Realgymnasial-Director
Prof. Dr. *Zangs-Erfurt*, Lehrer *Peter Züllig-Würzburg u. a.*

von

Dr. Theodor Klähr



Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Paul Th. Kaemmerer)

1894

Inhaltsverzeichnis

des XV. Jahrganges (1894).

A. Abhandlungen.

1. Fritz Lehmsick , Warum Märchen?	S.	1—15.
F. Hollkamm , Dörfelds »Freie Schulgemeinde« im Lichte kulturhistorischer Entwicklung	„	16—41.
2. Ad. Rude , Friedrich Wilhelm Dörfeld	„	65—74.
Dr. E. Thrändorf , Präparationen zur biblischen Geschichte	„	74—80.
H. Grabs , Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule	„	81—87.
3. Dr. P. Bergemann , Über Moral-Unterricht	„	129—146.
Dr. Otto Haupt , Zur Behandlung der Reformationsgeschichte in der einfachen Volksschule	„	146—166.
Peter Zillig , Zur Würdigung Dörfelds	„	166—175.
4. H. Grosse , Über Schulandachten	„	193—226.
H. Grabs , Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule	„	226—238.

B. Mitteilungen.

1. Dittes und der erziehende Unterricht. Bericht über die Generalversammlung des Zweigvereins für w. P. »Magdeburg und Anhalt«. Die Pädagogik an den deutschen und englischen Universitäten. Bericht über den 8. Deutschen Evangelischen Schulkongress in Dresden am 28. und 29. September 1893	„	41—64.
2. H. Grunewald , Jahresversammlung der sächsischen Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Mathes , Die intellektuelle Ausbildung nach Jean Paul Friedrich Richters Levana. Thesen über eine gerechte, gesunde, freie und friedliche Schulverfassung	„	88—104.
3. Dr. Th. Klähr , Ein englisches Urteil über das deutsche Schulwesen. Dr. Th. Klähr , Elternfragen — Elternabende	„	176—185.
4. Dr. Heussner , Die pädagogischen und didaktischen Abhandlungen und die Schulreden von D. Dr. O. Frick. Bericht über die Generalversammlung des V. f. w. P. in Altenburg am 13., 14. u. 15. Mai 1894	„	238—253.

C. Beurteilungen.

1. F. O. Thieme , Anleitung zu Skizzierübungen (W. Rein)	S. 64.
2. P. K. Rossegger , Die Schriften des Waldschulmeisters (H. Grosse)	„ 105—107.
3. Woywods Vaterländische Geschichts- und Unterhaltungsbibliothek (A. Rude)	„ 107.
4. Dr. Ritter , Das deutsche Reich als Staat (C. Ziegler)	„ 107—109.
5. J. Stoffel , Der Aufsatz in der Volks- und Mittelschule (H. Grabs)	„ 109—110.
6. V. Müller , Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Quarta (Dr. Menge)	„ 110—111.
7. Europäische Wanderbilder (H. Grosse)	„ 111—112.
8. A. Sprockhoffa Grundzüge der Chemie (Hauffe)	„ 112—113.
9. Dr. Unger , Grammatiche und orthographische Aufgaben nebst Andeutungen zur Ausführung (Fr. Franke)	„ 113—115.
10. L. Heinemann , Übungsstoffe für den Deutschen Sprachunterricht in Volksschulen (fr. Franke)	„ 115—116.
11. K. Fischer , Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes (C. Ziegler)	„ 116.
12. F. v. Lüher , Kulturgeschichte der Deutschen im Mittelalter (C. Ziegler)	„ 117.
13. A. G. Eberhard , Hanchen und die Küchlein (Dr. Bliedner)	„ 117—119.
14. Auerbach , Quellensätze zur Kirchengeschichte (Thrändorf)	„ 119—120.
15. Prof. Dr. F. Zange , Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht (Thrändorf)	„ 120—121.
16. C. Hesse , Bilder aus der brandenburgisch-preussischen und deutschen Geschichte (H. Grosse)	„ 121.
17. F. Sander , Lexikon der Pädagogik (Grosse)	„ 122.
18. Hartmann u. Ruhmsam , Rechenbuch für Stadt- und Land- schulen (H. Grosse)	„ 122—123.
19. Pawlecki , Dichterstimmen aus der deutschen Lehrerwelt. C. Ziegler , Dichter im deutschen Volksschulhause (A. Rude)	„ 123—124.
20. Balnitz u. Kopka , Lehrbuch der Geographie (Dr. Göpfert)	„ 124—125.
21. Jürgen-Bona-Meyer , Temperament und Temperamentsbehandlung (M. Fack)	„ 125—127.
22. A. Gerasch , Die österreichische Gebirgswelt (Grosse)	„ 185—187.
23. H. Scherer , Die Simultanschule, — warum muß sie die Schule der Zukunft sein?	„ 187—190.
24. Dr. L. Cholevius , Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze, in Briefen an einen jungen Freund. (Fr. Franke)	„ 190.
25. A. Sprockhoff , Praktische Naturkunde für mehrklassige Knaben- und Mädchenschulen (M. Hauffe)	„ 190—192.
26. E. Kanneglesser , Vorlesungen über erziehenden Unterricht, gehalten im Casseler Lehrerinnenverein (Ackermann)	„ 253—256.

D. Anzeigen.

1. Die Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit zu Leipzig	„ 127—128.
2. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte	„ 192.
3. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik	„ 192.
4. Die Familie	„ 192.

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

VON

Prof. Dr. W. Rein

XV. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *F. Ackermann-Eisenach*, Institutsdirector *Dr. E. Barth-
Leipzig*, Schaldirector *Dr. A. Blüdnier-Eisenach*, Töchterschullehrer *O. Foltz-Eisenach*, Lehrer
Fr. Franke-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich Tschon*, Oberlehrer *Dr. A. Gopfert-Eisenach*,
Mittelschullehrer *H. Grabs-Glogau*, Lehrer *Hollkamm-Gilndenberg*, Lehrer *Julius Honke-
Elberfeld*, Director *Dr. K. Just-Altenburg*, Univers.-Prof. *Dr. Adolf Lasson-Berlin*, Lehrer
Fritz Lehmann-Dresden, Prof. *Dr. Rud. Menge-Halle a. S.*, Lehrer *Ad. Rude-Schulitz*,
Real-Gymnasialoberlehrer *Dr. M. Schilling-Zwickau*, Seminardirector *Dr. Rich. Staudt-Coburg*,
Lehrer *K. Tempfer-Leipzig*, Seminaroberlehrer *Dr. Thrandorf-Auerbach i. V.*, Univ.-Professor
Dr. Th. Vogt-Wien, Seminardirector *Vogt-Barby*, Realgymnasial-Director *Prof. Dr. Zanger-
Erfurt*, Lehrer *Peter Zillig-Würzburg* u. a.

VON

Dr. Theodor Klähr

Erstes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Fritz Lehmannsick, Warum Märchen? 2. F. Hollkamm, Dörpfeld's »Freie Schulgemeinde« im Lichte kulturhistorischer Entwicklung.
- B Mitteilungen:** 1. Dittes und der »erziehende Unterricht.« 2. Bericht über die Generalversammlung des Zweigvereins für wissenschaftliche Pädagogik »Magdeburg und Anhalt«. 3. Die Pädagogik an den deutschen und englischen Universitäten. 4. Bericht über den 8. Deutschen Evangelischen Schulkongress in Dresden am 28. und 29. September 1893.
- C Beurteilungen:** F. O. Thieme (W. Rein).

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1894

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Inhalt der Abhandlungen in den Jahrgängen 1880—1893.

(Band I—XIV.)

Jahrgang 1880.

- Heft I. Dr. E. v. Salzwürf, Oberschulrat in Karlsruhe. Rousseaus Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik.
" II. Dr. Richard Staube, Seminarlehrer in Eisenach. Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule.
" III. G. W. Hirsch, Oberlehrer am Königl. Lehrerinnen-Seminar in Dresden. Vörsfeld und die Klassenfrage.
" IV. Dr. Karl S. Juch, Direktor in Altenburg. Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften.

Jahrgang 1881.

- Heft I. Dr. Thrandorf, Seminaroberlehrer in Kuerbach i. S., Kritische Betrachtungen über die „Kunstkatechese.“
" II. C. Büchel in Wandsleben. Über die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbaris.
" III. Dr. E. v. Salzwürf, Oberschulrat in Karlsruhe. Die Mutterschule in Brüssel. (Som pädagogischen Kongress 1880).
" IV. Dr. W. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag gehalten auf der Seminarlehrerverammlung zu Berlin im Herbst 1881.

Jahrgang 1882.

- Heft I. Dr. W. Bliedner, Eisenach. Versuch einer Concentration des litteraturkundlichen Unterrichts.
" II. F. Helm, Seminarbibliothekar in Schwabach. Über den Russunterricht an den Lehrerbildungs-Anstalten.
" III. 1. G. Blume, Oberlehrer in Rötten. Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. — 2. D. Reinert, Über die Concentration des Unterrichts.
" IV. Dr. W. Schilling, Die Pädagogik Batesons in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung.

Jahrgang 1883.

- Heft I. 1. Dr. Thrandorf, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. — 2. W. Reil, Übersicht über die heutige Kartographie.
" II. Rektor G. Winger, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? — 2. Dr. Otto W. Heyer, Die Naturkunde im erziehenden Unterricht.
" III. 1. A. Heinicke, Die Bildung des Nützlichkeits. — 2. Dr. Göpfert, Über die Methode des geographischen Unterrichts.
" IV. Dr. W. Rein, Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. Frid: In wie weit sind die Herbart-Biller-Stoyischen didakt. Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?

Jahrgang 1884.

- Heft I. Horn, Rektor in Ursow. Die Mathematik in den Lehrerbildungsanstalten.
" II. Hillig, Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren.
" III. 1. Dr. S. Rubinstein, Über Lazarus' „Leben der Seele.“ — 2. H. Bifel Präparationen aus der mathematischen Geographie.
" IV. Dr. Juch, Zur Einführung in Billers Ethik.

Jahrgang 1885.

- Heft I. v. Grabs, Bemerkungen zu dem Aufsatz des Seminarlehrers Schaefer, Coburg, „Der erste Religionsunterricht.“
" II. Dr. A. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Billers. 1. Herb. Zeug, Zwei pädagogische Vingsstverhandlungen. 2. Dr. Karl Juch Die Generalverammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Balingen 1885 in Halle a. S.
" IV. 1. Dr. W. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn E. v. Salzwürf: Handel und Wandel der pädag. Schule Herbaris. 2. Theob. Vogt, An die b. Mitglieder des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 3. Dr. Schaefer, Entgegnung.

Jahrgang 1886.

- Heft I. 1. G. Lechte, Die ethische und ästhetische Bedeutung des Turnens. 2. Dr. Bliedner, E. v. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar.
" II. Dr. Rager, Die Methode Christi.
" III. 1. Reil, Dr. Wenge, Die Anfänge des Latein-Unterrichts in Sexta. 2. Chr. Ufer, Über die Geltung von Konferenzen des Lehrerkollegiums.
" IV. G. Bliedner-Beipzig, Zu Littes' Kritik der Herbartischen Pädagogik.



A. Abhandlungen.

I.

Warum Märchen?

Eine Erörterung.

Von Fritz Lehmensick, Dresden.

Über das Weltmeer ist der Missionar gezogen, als Pionier der Kultur, Gesittung und religiöse Gesinnung im fremden Lande in fremde Herzen zu pflanzen. Dort am Waldsaume steht seine Hütte, dort im Schatten der hohen Bäume soll sein Werk beginnen.

Ihn erfüllt seine hohe Aufgabe. Bessern soll er diese Menschenherzen. Das Unkraut böser Gedanken soll er herausreißen. Gute, edle Früchte tragende Gewächse soll er aus kleinen Samenkörnern großziehen. Wie aber soll er das machen? Er muß die Samen in ihre Herzen streuen. »Liebet euere Feinde!« »Rächet euch nicht!« »Brich dem Hungrigen dein Brot!« »Vertrau auf Gott!« »Liebe deinen Nächsten!« Wie, wenn er diese goldenen Worte ihnen Tag für Tag in die Seele riefe? Wie, wenn er sie an seine Hütte schriebe, zur Mahnung, zum Trost, zur Lehre? Wie Sterne sollten sie leuchten in die Nacht ihrer Unwissenheit! — Nein! Sie würden gar nicht leuchten. Dunkel würden sie sein und bleiben, unverstanden und ohne Wirkung. Denn nur was plastisch, lebensvoll, farbenreich, sinnenfällig ins Gemüt des Naturmenschen tritt, nur das Konkrete begreift er, nur das versteht er. Nur in konkreter Form kann er höhere, abstraktere Gedanken aufnehmen, nur so sind sie wirksam in seiner Seele.

Also in ein lebensvolles, anschauliches Gemälde muß er die Richtlinien rechten Handelns einfügen.

Wie soll er das aber anfangen? So recht aus dem Herzen! Wenn's nach seinem Herzen ginge, er schilderte den armen Menschen hier die Segnungen der Kultur: das Bild einer Großstadt seiner Heimat, das Ineinandergreifen der Räder, das Zusammenwirken der Kräfte, die Erleichterung der menschlichen Arbeit. Und als Seele dieses großen Getriebes: Wohlwollen, Nächstenliebe, Sorge für Arme, Schwache, Hilflose — das würde er ihrem geistigen Auge vorführen und staunend müßten sie begreifen, wie hilflos, wie schwach sie in ihrer Zersplitterung sind, wie mühevoll und erfolgarm ihr Dasein ist, und wie sie in Feindschaft und Unruhe ihres Herzens dahinleben, weil ihnen der Kern des Lebens fehlt, der religiös-sittliche Halt. — Aber wenn er so spräche, sie würden das Fremde nicht begreifen und vergeblich würde sein Wort sein, denn der Natur-Mensch sieht, was vor Augen ist. Nur das Nahe ist seinem Herzen nahe.

Nun denn! Er wird also seine Rede an das anschließen, was ihn und sie gemeinsam umgiebt, an die hohen Bäume, die der Mensch nicht zu pflügen braucht, die doch bereitwillig Früchte spenden, an die Fische im Meer, die keiner füttert und die doch ihre Nahrung finden, an die Vögel unter dem Himmel. An den Blitz, an den Regen, an den Sonnenschein, an den Sternenhimmel — und daran wird er ihnen das Wesen des Vaters aller begreiflich und seine Lehre offenbar machen. — Wie, wenn er aber doch vergeblich redete?

So schön seine Worte sind, so anschaulich seine Schilderungen, so treffend seine Lehren — er wird doch vielleicht tauben Ohren predigen. Als ein Fremder steht er da vor ihnen, Fremdes, Neues, Wunderbares kündend. Es ist alles so anders, was er sagt, als das, was sie zu denken gewohnt sind. Wenn er spricht, will's ihnen wie glaubhaft scheinen; aber draußen auf dem Meer, unter Blitz und Sturm oder drinnen im dichten Urwald, da kommen die alten Gedanken, die sie von Jugend auf gewohnt waren zu denken; und sie haben die alte Macht. Und weil sie nun doch mehr Zeit unter sich oder allein sind, als bei ihm im Gottesdienste, drum gewinnt das Neue keine Macht über das Alte, drum überwuchern die alten Gedanken, die tiefer und fester wurzeln, die neue Pflanzung.

Aber endlich findet er die Pforte, die zu den verschlossenen Herzen führt. Wie findet er sie? Er sitzt unter diesen fremden, wilden Menschen nieder und hört sie reden. Er lernt ihre Ausdrucksform, ihre Vorstellungen, ihre Denkweise kennen. Er lernt mit ihnen reden. Er merkt, was Macht in ihren Herzen hat und wie und warum. Und wenn er dann wieder zu ihnen spricht, da ist's, als ob ein anderer zu ihnen spräche. »Hei, sind das nicht meine eigenen Gedanken«, denkt da mancher und er merkt es nicht, wie ins Gewebe seiner Gedanken andere Fäden sich schlingen

und untrennbar damit sich verknüpfen. Und jetzt nehmen ihn, den unbefangenen Zuhörer, diese Fäden, diese Seile und Stricke gefangen, gefangen für Gutes und Rechtes.

Auch der Lehrer ist ein solcher Missionar, ein Pionier der Kultur. Auch er hat die hohe Aufgabe, religiöse Gesinnung und Gesittung zu pflanzen. Die Welt, die er erobern soll durch die sanfte Gewalt der Liebe, es ist die Kinderwelt. Und von ihm gilt dasselbe:

Auch er soll seine Zöglinge dazu bringen, daß sie bestimmten abstrakten Forderungen mit fröhlichem Herzen gern und willig nachkommen.

Auch er darf diese Forderungen ihnen nicht abstrakt geben, sondern eingeschlossen und verborgen in farbenreichem konkreten Gewande, denn auch im Kindesherzen hat nur das Konkrete, Anschauliche, Sinnenfällige Wucht und Wirkung.

Auch er darf nicht Fernes, Entlegenes, Fremdartiges vor die geistigen Augen der Kinder führen wollen, um mit diesem Unbekannten das andere Unbekannte (die sittlichen Gesetze) verdeutlichen zu wollen. Er muß seine Lehre anschließen an die Welt, in der das Kind lebt, in der es fühlt und denkt, die ihm begreiflich ist, die seinem Herzen nahe steht, in der es sich heimisch fühlt.

Und auch er muß die Denkweise der Kinder kennen lernen. Er muß mit ihnen reden lernen, so daß, wenn er zu ihnen spricht, es den Kindern ist, als lauschten sie nicht von fern her tönenden Worten, sondern dem stillen Gespräch ihres eigenen Herzens. Ja, er muß sich so ihrer Denkweise anpassen, daß sie die Gedankenfäden, die er angefangen hat, gern selbst fortsetzen, wenn sie draußen im Freien oder drin in der Stube allein oder unter ihres Gleichen sind. Erst dann kann er auf heilsamen Erfolg hoffen, denn die meiste Zeit sind sie nicht in der Schule und von Gedanken, die bloß in und bloß für die Schule gedacht werden, soll man sich keine große Wirkung versprechen. Das ganze Innenleben des Kindes sollen ja die Gedanken einnehmen und beherrschen, die abstrakten Gedanken, die an die konkrete Vorstellungswelt angeschlossen werden und das ist nur möglich, wenn das Kind sie selber in seiner Denkweise aufnimmt und verarbeitet.

Die Denkweise, die Anschauungsart, die Form der Geistesbewegung des Kindes muß der Lehrer also kennen, damit er

in dieser Denkweise erzählt,

unbemerkt und leise in dieser Denkungsart die sittlichen Gedanken einflicht,

die Kinder anregt, weiter zu denken, so daß unter seiner Leitung die sittlichen Gedanken ihr Eigentum werden.

Welches ist aber die Form der Geistesbewegung des Kindes?
Das lehrt uns das kleine Mädchen, das den Tisch mit der Hand schlägt, der ihm weggethan. Das lehrt uns der Knabe, der sein hölzernes Pferd streichelt.

Das Kind steht nicht blofs mit den Erwachsenen auf Du. Auch den Tisch, den Stuhl, den Schrank redet es mit Du an, das Brot auf dem Tische, den Apfelbaum im Garten. Und es meint auch, sie seien so, wie es selber ist und könnten denken und reden, wie wir Menschen. Und nicht blofs seine Vorstellungen legt es hinein in diese leblosen Wesen und haucht ihnen damit ein imaginäres Leben ein, sondern auch seine Gefühle.

Ist der Hund nicht ein lieber Spielgenosse, der sogar sein Stück Zucker abbekommt, den höchsten Orden, den so eine kleine Majestät zu verleihen hat? Wird die Katze nicht bewirtet, gestreichelt und mit Kosenamen überschüttet? Und die Hühner, sind sie nicht der Kinder Kameraden?

Mein Kind, wir waren Kinder,
Zwei Kinder, klein und froh;
Wir krochen ins Hühnerhäuschen,
Versteckten uns unter das Stroh.

Wir krächten wie die Hähne
Und kamen Leute vorbei —
»Kikerikū—h!« sie glaubten,
Es wäre Hahnengeschrei.

Die Kisten, auf unserm Hofe
Die tapezierten wir aus,
Und wohnten drin beisammen
Und machten ein vornehmes Haus.

Des Nachbars alte Katze
Kam öfters zum Besuch;
Wir machten ihr Bückling' und Knixe
Und Komplimente genug u. s. w.¹⁾

Hast du noch kein Kind weinen sehen, weil der Kanarienvogel gestorben ist? Lache nicht darüber, wenn du es siehst, sein Kamerad ist ihm gestorben. Das ist etwas Ernstes. Aber im Stillen freue dich: das Kind hat ein weiches Herz und in weichen Boden läfst sich leichter pflanzen.

Und sieh die Kinder spielen! Und höre ihren Reden zu! Ist das nicht Bäckers Karl? Ach gar! Ein Fischer ists, der seinen Berufe nachgeht, oder ein Jäger, oder ein Feldhauptmann.

Die Geistesbewegung der Kinder also geht dahin:
auf Menschen (Bäckers Karl) andere Gedankenkreise (ein Fischer) zu übertragen,

¹⁾ Heine »Buch der Lieder«, Heimkehr. Nr. 40.

Tiere (Katze) als redende, handelnde Personen aufzufassen
(als Besuch).

Gegenstände der Umgebung (Tisch) zu beleben (»Hat mich
geschlagen, ich schlag ihn wieder!«).

Sie ist mit einem Worte gesagt, phantasiemäßig.¹⁾

So muß demnach auch das Gewand sein, in das wir die sittlichen Forderungen kleiden.

Wir bedürfen also für den Anfang des Unterrichts einer Reihe Erzählungen, welche die Gegenstände der Umgebung des Kindes phantasiemäßig belebt vorführen und dabei sittliche Forderungen veranschaulichen.

Schon längst, ehe die Weisheit pädagogischer Theorie dieses Verlangen stellen konnte, ist es erfüllt worden. Großmütterchen am Ofen, hatte genugsam Zeit, in Liebe der Kinder Treiben zu belauschen, ihre Sprachweise zu beobachten und sich anzueignen, ihre Denkweise kennen zu lernen und nachzubilden.

Und was erzählte sie der nimmermüden Schar?

Märchen.

Aus dieser Fülle braucht der Pädagog bloß zu schöpfen, aus diesem Reichtume die besten Stücke auszuwählen.

Entsprechen die Märchen wirklich der Geistesbewegung der Kinder?

Sie sind von dreierlei Art.

Die erste Gruppe erregt Teilnahme für Menschen, denen Wunderbares begegnet:

Die Sternthaler.

Der süße Brei.

Frau Holle.

Fundevogel.

Der Arme und der Reiche.

Die der zweiten Gattung sind solche, in denen Tiere als Personen auftreten, denken, fühlen, wollen, handeln:

Hühnchen und Hähnchen.

Der Tod des Hühnchens.

Der Wolf und die 7 Geislein.

Der Wolf und der Fuchs.

Der Zaunkönig und der Bär.

Die Bremer Stadtmusikanten.

Die dritte Art belebt Dinge der Umgebung des Kindes, personifiziert sie und erweckt für sie Teilnahme:

Strohalm, Kohle und Bohne.

(2. Stück des Märchens: Hühnchen und Hähnchen.)

¹⁾ Siehe den Aufsatz: Psychologische Beobachtungen an Kindern des 1. Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule 1888. (II. Band.)

Sind diese zwölf Märchen, die Ziller vorgeschlagen hat, wirklich die besten? Die Frage bedarf allerdings noch einer ganz ernstlichen Prüfung und Erwägung. Aber ehe diese Erwägungen einen Wert haben, muß man sich über einige andere Fragen im Klaren sein.

Entsprechen die Märchen wirklich der Geistesbewegung der Kinder?

Wie können die Kinder dazu gebracht werden, selbstthätig an dem Märchenstoffe ihre Kraft zu üben?

Enthalten die Märchen sittliche Forderungen, welche der Arbeit lohnen?

Wie werden diese sittlichen Imperative Eigentum der Kinder und wie erhalten sie einen bestimmenden Einfluß auf ihren Willen?

Die Antwort auf diese Fragen soll dem Leser aber nicht aufgedrängt werden. Er soll ein Urteil sich selber bilden und zwar auf Grund eines anschaulichen Beispielles, nämlich an einem Märchen der dritten Gruppe, einem Dingmärchen, dem von Strohalm, Kohle und Bohne.

Methodische Bearbeitung des Märchens: Strohalm, Kohle und Bohne.

Von Fritz Lehmsick, Dresden.

Ergebnisse des bisherigen Gesinnungs-Unterrichtes sind folgende Willensantriebe:

Aus dem ersten Märchen »Die Sternthaler«:

1. Sei den Eltern dankbar!
2. Vertrau auf Gott, er hilft in Not!
3. Gott giebt, die Eltern geben. Gieb du Notleidenden auch!

Aus dem zweiten Märchen »Der süße Brei«:

4. Vergifs nicht, was man dir sagt!
5. Folge!
6. Versuche nicht auf eigne Hand, wozu nicht ausreicht dein Verstand.

Aus dem dritten Märchen »Frau Holle«:

7. Sei fleißig!

Das vierte Märchen: Strohalm, Kohle und Bohne.

A. Anschauung.

Ziel: Ich will euch eine Geschichte erzählen von einem Strohalm, von einer Kohle und von einer Bohne und zwar: Wie die drei in ein anderes Land ziehen wollten.

Vorbesprechung: a) Die drei Leute kennt ihr. Woher? Gelbe Strohhalme liegen im Strohsack, auf dem wir schlafen; schwarze Kohlen sind im Kohlenkasten, der am Ofen steht; weiße Bohnen schüttet die Mutter aus der Tüte, wenn sie Bohnengemüse kocht.

b) Aber etwas ist uns neu. Die wollen ja auswandern! Also — es gefiel ihnen nicht zu Hause.

c) Da möchten wir freilich noch mehr von ihnen wissen. Was denn?

Erwartungsfragen:

1. Wo kommen sie zusammen?
2. Warum gefiel's ihnen zu Hause nicht?
3. Was erlebten sie auf der Reise?
4. Kamen sie glücklich in das fremde Land?

Darstellung.

Erstes Stück: 1. Wie sie zusammen kamen.

Wo haben sie sich getroffen? Das könnt ihr euch denken, wenn ich euch sage: Die Kohle war eine glühende Kohle. Aha, vorm Ofen! Die Kohle ist aus dem Ofen herausgefallen, als die Ofenthür einmal aufgemacht wurde. Das haben wir zu Haus auch schon gesehen. Und der Strohalm, wie kommt der dahin? Wir nehmen Papier zum Holanzünden. Die Leute nahmen dafür Stroh, und dabei ist er heruntergefallen. Aber nun die Bohne? O, gewiß wollten die Leute weiße Bohnen als Mittagessen kochen.

Wer aber kochte? Und ob der die Geschichte nicht merkte?

Darbietung des ersten Stückes.¹⁾

Besprechung; Nun; wer kochte? Eine Frau, die war arm. Ist das wahr? Ihr Mittagessen ist eine Bohnensuppe. Sie hat kein Fleisch dazu, Das Reifsig hat sie sich im Walde sammengelesen.

Warum merkte die Frau nicht, daß die drei vors Ofenloch fielen? Sie war alt. Ihre Hände zitterten, darum ist ihr der glatte, dünne, runde Halm aus den Fingern geschlüpft. Sie hörte schwer. Sie hörte nicht, wie die Bohne auf die Diele sprang. Sie konnte nicht mehr

¹⁾ Siehe »Lesebuch für das 2. Schuljahr von den Verfassern der Schuljahre.« 3. Aufl. 1891. Seite 6, 7. 1. Abteilung S. 38, 39. (Verlag von Heinrich Bredt, Leipzig. Preis 60 Pf.)

gut sehen. Sie sah nicht einmal die Kohle, obwohl sie doch leuchtete.

Einprägung.

Zweites Stück: 2. Warum es ihnen zu Haus nicht gefiel?

Darstellung: Der Kohle? Die Kohle wollte nicht verbrennen. Als ihre schwarzen Kleider anfangen zu brennen, da wurde es ihr vor Angst ganz heiß und sie wurde ganz rot im Gesicht und sie glühte vor Zorn. Darum wälzte sie sich vor die Ofenthür und lauerte, und sobald die alte Frau einmal öffnete, sprang sie heraus auf das Ofenblech.

Der Bohne? Sie sah von der Tüte aus ihre Schwestern in den Kochtopf fallen. Sie wufste, wie es ihnen da ergeht: das Wasser wird heiß und immer heißer. Dann kocht es und sie werden ganz verbrüht. Endlich kommt der Quirl, der stößt mit seinen Händen alle an die harte Wand des Topfes, bis sie zu Brei zerschlagen sind. Drum entwischte die Bohne.

Dem Strohhalme gefiels nicht, daß er verbrannt werden sollte. Er sah seinen armen Brüdern nach und entschlüpfte.

Den Dreien gefiels nicht, weil sie sterben sollten. Sie wollten ihr Leben retten.

b) Sie waren aber doch nun dem Tode entronnen? Nein. Sie wufsten: wenn wir hier liegen bleiben, so findet uns die alte Frau noch, und was wird dann? — Hier geht es uns zu schlecht.

Was beschlossen sie deshalb? —

Wie mögen sie das ausgemacht haben?

Darbietung des zweiten Stückes.

Besprechung: Nun was machten sie aus?

Sie wollten in ein fremdes Land ziehen.

Und was sagte die Bohne noch? Wir wollen gute Kameraden bleiben. Das heißt: Sie wollten bei einander bleiben, als wenn sie in einer Kammer wären und keins könnte heraus. Sie wollten aber ja auswandern? Da wollten sie miteinander gehen. Wenn eins schnell geht, da gehn die andern auch schnell. Wenn eins nicht mehr kann, dann warten die andern und verlassen ihren Freund nicht.

Und wenn es einem gut geht von den dreien — da werden sich die andern beiden mit freuen. Und wenns einem schlecht geht — da sind die andern auch traurig. Und wie werden sie zu ihm reden? Gut, freundlich und nicht zanken. Aber blofse Worte sind nicht genug. Sie werden ihrem Kameraden zu helfen suchen.

Wenns zu dunkel wird, kann die Kohle

helfen. Sie geht mit ihrer roten Laterne voraus und leuchtet den andern auf dem Wege. Wenn der Wind kommt, da ist der Strohalm in Gefahr. Da kann ihn die Bohne halten. Oder wenns nun regnet? Das könnte für die Kohle schlimm werden. Da müssen die andern beiden mit untertreten, dafs das Licht nicht verlöscht. Das alles war gemeint mit dem schönen Versprechen, das sie sich gaben: Wir wollen gute Kameraden bleiben.

Einprägung.

Darstellung: **Drittes Stück:** 3. Was sie auf der Reise erlebten.

Vor allem wollen wir dabei eins wissen: Ob sie so gute Kameraden waren, wie sie sich versprochen hatten. Das wird sich bald zeigen, denn ich will euch nun erzählen:

Wie sie nicht weiter konnten, weil sie an einen Bach kamen. Das ist euch auch schon so gegangen, wo denn? Nun, an der Weifseritz. An der Kaitzbach. An der Priefsnitz. Warum konntet ihr nicht hinüber? Weil Wasser drinn war. Sind auch welche von euch schon hinüber gekommen? Wie denn? Über die Brücke. Über einen Baumstamm. Darüber gesprungen. Auf den Steinen im Wasser gegangen. Durchgewatet. Freilich auch hineingefallen und nafs geworden. Die drei Reisegenossen waren so klein, viel kleiner als ihr seid, da ist die Gefahr noch gröfser. Fortgerissen werden, ertrinken müssen.

Aber vielleicht konnten sie doch noch über den Bach. Wie ihr! Über eine Brücke. Ja seht, es war keine da. Durchwaten? Da konnte die Kohle nicht mit. Über Steine im Wasser gehen? Da war der Bach zu tief. Darüber springen? Auch nicht, der Bach war zu breit. Baumstamm? Ja, wenn einer als Steg darüber gelegen hätte! Selber können sie sich doch keinen darüber wälzen, da sind sie ja zu schwach. Darüber steigen? da waren sie nicht grofs genug, besonders nicht die Kohle und die Bohne.

Wer konnte noch am besten hinüber? Der Strohalm. Der ist ja so lang, viel länger, als die andern. Wie konnte der's machen? Er richtete sich auf, legte sich über den Bach, hielt sich mit den Händen drüben fest und zog die Beine nach. Und dann konnte er über den Bach rufen: »Lebt wohl! Ihr könnt ja nicht hinüber. Ich gehe allein in das fremde Land.« Nein, das wird er nicht thun. Wir wissen, was sie einander versprochen hatten: Wir wollen gute Kameraden

bleiben. Da darf er nicht die andern auslachen, dafs sie nicht über den Bach können, da darf er sie auch nicht verlassen, sondern: da mufs er ihnen helfen oder er mufs selbst mit hüben bleiben.

Wie? Könnte er seinen Kameraden helfen? Wie soll ers machen? Er kann sagen: Ich will eure Brücke sein! Die andern beiden Kameraden können auf ihm hinüber gehen. Freilich ist's gefährlich! Der Strohalm ist rund. Er kann leicht rollen. Er ist auch dünn und glatt. Was kann der Bohne da leicht passieren? Sie kann ausgleiten. Nur recht langsam gehn! Aber wer langsam über einen schmalen Steg geht, dem kann leicht schwindelig werden. Wer weifs das? Man sieht die Wellen, das Wasser geht immer nach einer Seite, man hört das Rauschen und Plätschern — wie schmal ist der Steg! Wie weit noch der Weg! Die Augen vergehen einem, es dreht sich alles. »O!« denkt man, »wie's schwankt! wenn ich nun daneben trete! Jetzt rutsch' ich aus! Jetzt fall' ich!« Ja — so kann denen auch gehen — also: — Seid recht vorsichtig! Wie mufs die Bohne hinüber gehen? Langsam. Und die Kohle? Auch recht langsam. So? Nun wir werden sehn.

Was soll ich euch denn nun erzählen? Wie es ging. Wie die drei hinüber kamen. Also vom Strohalm — wie er sich über den Bach legte. Von der Kohle — wie sie hinüber ging. Von der Bohne — wie sie auch hinüber kam. Und weiter? Wie sie fröhlich ihre Reise fortsetzten die drei Wandergesellen und nach dem fremden Lande gingen.

Das will ich euch nun erzählen.

Darbietung des dritten Stückes.¹⁾

Besprechung:

a) Ach! Die Armen! Die arme Kohle! Sie mufste im nassen, kalten Wasser ertrinken. Sie schrie laut auf, wie sie ihren Geist aufgab. Ihr Licht verlöschte. Schwarz und kalt lag sie nun auf dem Grunde des Baches. Der arme Strohalm: Wie die Kohle durch Wasser, so kam er durch Feuer um. Wie weh mufs das gethan haben! Habt ihr euch schon einmal verbrannt? Blofs den Finger, und wie weh das thut! Und er brannte mitten durch, so dafs die zwei Stücken in das Wasser fielen und von den Wellen hinabgetrieben wurden.

b) Wie kam nur das Unglück? Die Kohle war zu langsam gegangen. Sie hätte sich das vorher überlegen müssen: Stroh entzündet sich ja an der Feuers-

¹⁾ Abschnitt 3 und 4 im »Lesebuch«.

glut. Sie war stehen geblieben, da war das Stroh warm geworden, dann heiß, zuletzt brennend. So war's gekommen.

Einprägung.

Viertes Stück: 5. Was noch weiter geschah.

Darstellung: Was soll denn noch geschehen? Es sind ja alle tot! Alle? Ach nein. Die weiße Bohne ist noch übrig. Ob die nun allein in das fremde Land gegangen ist? Sie konnte nicht. Sie war ja noch nicht über den Bach gekommen, und es war Niemand da, der ihr helfen konnte. Ob sie gewollt hat? Nein. »Wo soll ich hin so allein? Meine Freunde sind tot. »Was für ein Gesicht wird sie gemacht haben? Sie wird geweint haben.

Darbietung des vierten Stückes.¹⁾

Besprechung. a) Wie? Sie lachte?! Ihre Reisekameraden waren verunglückt und sie lachte? Für so schlecht hätten wir sie aber doch nicht gehalten, für so schadenfroh.

Wenn fremde Leute sich verbrennen oder ins kalte Wasser fallen, das thut uns sehr leid. Und nun waren die gar tot. Und was hatten sie sich versprochen? Wir wollen gute Kameraden bleiben. Wie hatte sich das gezeigt? — Und wer hatte sogar das von der Kameradschaft zuerst gesagt? Die Bohne. Und hätte sie das Unglück nicht gerade so treffen können wie die andern? Jawohl. Darüber gerade war sie froh, daß die andern Schaden hatten. Sie war schadenfroh.

b) Aber es traf sie auch die Strafe. Sie zerplatzte. Das war recht.

Einprägung.

Fünftes Stück: 5. Was nun noch geschah.

Aber nun sind ja alle tot. Da kann doch nichts mehr geschehen? Ich will euch erzählen, wie ein Schneider an den Bach kam.

Also auch ein Wanderer. Wohin wandert er? Gewiß eilig zum Meister. Was trägt er bei sich? Nadel und Zwirn. Wozu? Was sieht er von dem Unglück? Den Strohalm? Nein — die Wellen haben die Stücken schon weit fortgetrieben. Die Kohle? Sie liegt auf dem Grunde des Baches, und das Wasser geht darüber hin. Nur die Stücken der Bohne sah er am Ufer liegen (die Bohne in zwei Stücken, wie ihr

¹⁾ Nur der erste Satz vom 5. Abschnitte.

sie zu Haus schon bei der Mutter gesehen habt). Ob er sie auch auslacht? Ob er besser denkt? Ob er ihr hilft?

Darbietung.

Besprechung: a) Der Schneider — war gut. Die Bohne that ihm leid. Er half ihr. Wer hat die schwarze Naht schon gesehen?

b) Die Bohne — stand nun allein auf der Welt. Sie hatte Niemanden, der sie lieb hatte, der freundlich mit ihr redete, der mit ihr ging, der ihr half. Wird sie noch Kameraden gefunden haben? Wenn sie sich nicht gebessert hat, sicherlich nicht. Dann verdiente sie auch keine. Da mag sie sich nur schämen — dafs sie ihren Kameraden so untreu gewesen ist. Da mag sie nur nun weinen, dafs sie es nicht wieder gut machen kann. Da mag sie sich nur vornehmen: Ich will wirklich ein guter, ein treuer Kamerad werden, wenn ich wieder Freunde finde!

Einprägung.

B. Begriffsbildung.

1. Vergleichung.

Wie anders handelte dagegen der Strohalm! Wir wollen das mit der Bohne vergleichen. Er dachte — wenn nur die andern mit hinüber könnten! Er sagte: — ihr sollt auf mir, wie auf einer Brücke über den Bach gehen! Und was that er? Er legte sich darüber und achtete nicht Mühe und Gefahr. Er war ein guter Kamerad. Er war's wirklich, während die Bohne blofs das Wort im Munde führte. Ist das gut? Und ihr? Wie wollt ihr es machen?

Zusammenfassung: **Wir wollen gute Kameraden sein und eins dem andern helfen.**

2. Vergleichung.

Und wenn nun Kohle und Bohne ins Unglück gekommen wären, was hätte der Strohalm gethan? Und wenn er nicht helfen hätte können, hätte er's dann auch so gemacht wie die Bohne? Nein. Er wäre traurig gewesen, hätte seine guten Freunde bedauert, hätte geweint. So macht's ein guter Kamerad beim Unglück der andern. Wie häfslich handelt da die Bohne! Sagt ihr's einmal tüchtig, wie schlecht das ist! — Gute Kinder lachen nicht beim Unglück! Pfui, du bist schadenfroh! Schäme dich, du schlechter Kamerad! Lache doch nicht! Thut dir's denn gar nicht leid, dafs deine Freunde leiden müssen? Und wir? Wollen wir uns das merken?

Zusammenfassung:

**Geschicht ändern ein Leid,
Das thut mir leid.**

oder: Über Unglück lache nicht! oder: Sei nicht schadenfroh!

3. Vergleichung.

Wer war nur eigentlich an dem Unglück schuld? Die Kohle, weil sie zu langsam ging und in der Mitte gar stehen blieb. Wollte sie das Unglück? O nein! Ja, wie kam's da aber nur? Hätte sie es nicht vorher sehen können? O ja. Aber sie hatte es sich nicht überlegt. Sie war unüberlegt und unvorsichtig. So war sie schon in der Küche gewesen. Sie liefs sich erst in den Ofen legen, und als schon die Thür zu war, dachte sie daran: »Hier muß ich ja verbrennen.« Und als es immer heißer wurde, erst dann überlegte sie: »Wie komm' ich nur heraus? Und dann wälzte sie sich an die Thür. Und sie hatte Glück, dafs sie noch gerettet wurde — die Thür ging auf. Vergleicht damit die beiden ändern! O, die waren vorsichtiger! Der Strohalm entwischte aus den Fingern, und die Bohne sprang schon aus der Tüte.

Und vergleicht die beiden ändern am Bache! Am vorsichtigsten ist die Bohne. Sie denkt: Ich will es nicht gleich wagen, will erst sehen, ob's die ändern bringen. Ich warte bis zuletzt. Wer hat's am gescheitesten, am klügsten dabei gemacht? Willst du sein wie die Kohle? Nein. Da sollen wir wohl sein wie die Bohne? In der Vorsicht — ja. In der Bosheit — nein. Wer weiß, wie wir uns das merken können?

Zusammenfassung: **Überlege vorher! Sei vorsichtig!**

Und wenn ihr nun euern Eltern zu Haus oder euern Geschwistern oder ändern Kindern auf der Strafsse erzählt, wie werdet ihr die Geschichte nennen? Strohalm, Kohle und Bohne. Wie war der Strohalm? Gut. Wie die Kohle? Unvorsichtig. Wie die Bohne? Schadenfroh. So können wir's uns auch merken:

Gesammtzusammenfassung: Der gute Strohalm, die unvorsichtige Kohle und die schadenfrohe Bohne. Was wollten die drei sein? So können wir auch sagen! Die Reisekameraden.

Einprägung.

C. Anwendung.

Aber blofs die Geschichte erzählen, blofs davon reden, das ist nichts. Und blofs schöne Worte im

Munde führen und blofs sagen, wie man sein soll, das ist auch nichts. Wer macht es so? Die Bohne. Und manche Kinder machen es auch so! Wir wollen gute Kinder sein und nun auch thun, was wir gelernt haben.

1. Da fällt ein Mädchen in den Bach (Priefsnitz, Weifsnitz, Kaitzbach). Kinder stehen dabei und lachen. Wie können wir zu denen sagen? Schämt euch, ihr seid schadenfroh! Was werden wir als gute Kameraden thun? Jemand rufen, selbst die Hand hinhalten, das Kind abtrocknen, nach Hause führen.

Im Hause kann dein Spielkamerad auch fallen. Er kann die Treppe hinunterkollern. Hei, ist das nicht zum Lachen? Nein! Was thust du?

Ein Kind fällt in den Staub. Es ist Regenwetter, ein Kind fällt in den Schmutz. Ein Kind versinkt im Schnee. Wie sagen? Wie denken? Wie thun?

Deine Schwester schneidet sich in den Finger! Jemand bekommt Gezanktes vom Lehrer. Eins verbrennt sich am Ofen! Lachen? Helfen!

Oder sagt mir noch andere Beispiele! Zu Haus auf der Strafse, in der Schule. Von Kindern. Von grofsen Leuten. Ja, von Tieren! Ein Vögelchen klemmt sich ein. Ein Sperling verfängt sich im Zimmer. Der Hund zittert und friert. Ein Pferd stürzt. Die Katze miaut jämmerlich, weil sie durstet. Ist's zum Lachen? Ein Knabe bindet dem Maikäfer einen Faden ans Bein. Pfui, wie schändlich und grausam! Die Tiere sind auch unsere Kameraden. »Quäle nie ein Tier zum Scherz, denn es fühlt wie du den Schmerz.«

2. Wie zeigen wir untereinander Kameradschaft?

Indem wir zusammengehen, wie Strohalm, Kohle und Bohne. Nicht zanken. Auf einander warten. Zusammen spielen. Eins dem andern in Gefahr helfen. Wann? Wie? Ein grofser Knabe will deinen Freund schlagen. Was thust du? Ausreifsen? Den Freund im Stich lassen? Nein. Einem Mann sagen. Oder drohen: Ich sags dem Lehrer! Oder, wenns nicht anders möglich ist, ihn schützen. Verlassen nicht.

Ein Kind weifs nicht, was wir aufhaben. Ich werde es ihm sagen. Und wenn wir aufhaben zu rechnen: Wie viel ist $3+3$? und es weifs nicht, wie es das machen soll, so werde ich ihm den Maikäfer hinmalen, rechts drei Beine und links drei Beine und werde sagen: »Nun zähl einmal!« Dann weifs es gleich, wie viel es ist.

Ein Kind wird krank. Wir erkundigen uns, wie es unserm Schulkameraden geht. Wir lassen ihm gute Besserung wünschen. Wir falten unsere Hände und sagen: »Lieber Gott! Ach bitte, mache doch unsern Mitschüler wieder gesund!« Und

wenn er wieder kommt, werden wir ihn fragen: »Was hat dir gefehlt? Wie ist dir gegangen? Mußttest du im Bett liegen? Thats weh? Bist du wieder ganz gesund? Ja? Nun so wollen wir mit dir dem lieben Gott danken, dafs er unser Gebet erhört hat.«

3. Sei vorsichtig! sagt die Geschichte. Aber wie? Und wo? Womit?

Die drei waren erst in der Stube, am Ofen. Am Ofen! Mit Feuer! Mit Licht! Am Tische! Mit Messer und Gabel! Was kann geschehen? Wie zeigen wir uns vorsichtig?

»Messer, Gabel, Scheere, Licht —

»Taugen kleinen Kindern nicht.«

Mit dem Lichte nicht an Vorhänge, ans Bett, ans Handtuch kommen. Nicht gokeln!

Vorsichtig mit dem Fenster — nicht zerbrechen. Nicht in den Zug kommen. Vorsicht auf der Treppe!

Die Drei waren dann im Freien. Am Bache! Nicht hineinfallen! Nicht erkälten beim Spielen am Wasser. Der Priefsnitzbach geht durch den Wald. Dort nicht verlaufen.

Auf der Strafe. Beim Spielen mit Peitsche und Kreisel vorsichtig sein. Nicht rennen, besonders nicht um eine Ecke. Nicht über die Strafe gehen vor dem Wagen. Am Pferde vorsichtig vorüber gehen. Im Sommer keine Obstkerne auf den Weg werfen, im Winter nicht auf Wegen schindern (schlittern, glännern), mit Schneebällen nur da werfen, wo keine Leute des Weges gehen. Auch da Vorsicht!

Wen können wir da vor Schaden bewahren? Andere Kinder. Erwachsene. Uns selbst. Auch Tiere. Wieso?

Aber von nun an wollen wir alle in der Klasse darauf achten, ob alle Kinder so sind, wie wir uns vorgenommen haben:

nicht so unvorsichtig,	wie die Kohle,
nicht so schadenfroh,	wie die Bohne,
aber so kameradschaftlich,	wie der Strohalm.

II.

Dörpfelds „Freie Schulgemeinde“ im Lichte kulturhistorischer Entwicklung.

Von F. Hollkamm.

Der Zustand unseres Schulwesens ist ein durchaus unbefriedigender. Es vermag den Forderungen, die eine rastlos fortschreitende Zeit stellt, nicht in genügender Weise gerecht zu werden. Dieses Urteil wird in manchen Kreisen auf lebhaften Widerspruch stoßen, nicht zum wenigsten bei denen, die zur Pflege des Schulwesens berufen sind. Man hört ja so oft in Parlamenten und öffentlichen Versammlungen stolz behaupten, daß uns die Welt um unser Schulwesen beneide. Aber die so reden, messen es nicht in christlicher Weise nach einem auf dem Prinzip des erziehenden Unterrichts ruhendem Ideal der Schule, wie es die pädagogische Wissenschaft zeichnet, sondern ihr Maßstab ist ein rein pharisäischer. Sie messen unsere Schulzustände an denen anderer Völker, sie finden, daß wir gegen frühere Zeiten gewaltig fortgeschritten sind. Auch den größten Mißständen gegenüber haben sie daher noch immer den Mut zu sagen: Gott sei Dank, es ist bei uns doch besser als anderswo, besser als früher! Grade dieser pharisäische Wahn, als stünde unser Schulwesen auf dem Gipfel der Vollendung, verblendet die Augen gegen seine Übelstände und lähmt die dringendsten Reformbestrebungen. Und doch, wohin wir blicken, sehen wir schreiende Mißstände. Da ist ein kümmerlich besoldeter, mit Arbeit überhäufte, schnell und oberflächlich ausgebildete, von bürokratischen Verordnungen eingeengter Volksschullehrerstand, der, in seiner Mehrzahl unzufrieden, sein Heil im Anschluß an den politischen Radikalismus sucht. Von ihm durch eine weite Kluft getrennt ist der Stand der Lehrer höherer Schulen. Hier gilt die Fachgelehrsamkeit. Die pädagogische Wissenschaft ist überflüssig, wenn man nur Geist hat und Geist zu wecken versteht. Hochmütig blickt man, um mit Dr. Frick zu reden, auf die Herab, die sich im Schweife ihres Angesichts mit dem einfältigeren Teile der Jugend, mit den Kindern des Proletariats, abmühen müssen. So fehlt es dem Schulwesen im ganzen an Einheit, dem niedern an Pflege nach der materiellen, dem höheren an Pflege nach der methodisch-wissenschaftlichen Seite hin. Die Ursache dieses Zustandes ist hauptsächlich darin zu suchen, daß einerseits die pädagogische Wissenschaft sich erst emporzurichten beginnt, und noch weit entfernt davon ist, gerade von den im Schulwesen maßgebenden

Persönlichkeiten in ihrer wahren Bedeutung geschätzt zu werden, sodann darin, daß unserem Schulwesen die feste Grundlage fehlt. Wem gehört die Schule? Der Kirche, sagen die einen, dem Staate, die andern. Keinem von beiden gehört sie allein, entscheidet die pädagogische Wissenschaft. Sie gründet sich auf die Familie, und neben den kirchlichen Gemeinden, aus denen die Kirche, neben den politischen Gemeinden, aus denen der Staat sich zusammensetzt, bedürfen wir der Schulgemeinden, d. h. der Vereinigung aller bei der öffentlichen Erziehung interessierten Familien. Dieser Gedanke ist der Kern des vor mehr als einem Vierteljahrhundert erschienenen Werkes Dörfpeld's, der »Freien Schulgemeinde«. Es ist darin nichts Geringeres gefordert als eine umfassende Neuorganisation unseres Schulwesens auf der Grundlage der Selbstverwaltung, aber in konservativem Geiste und in den von der pädagogischen Wissenschaft vorgezeichneten Bahnen. Die vorliegende Arbeit möchte den Nachweis führen, daß die Verwirklichung der Vorschläge D.'s nicht nur eine Lebensfrage für unsere Schulen ist, sondern auch sich aus der kulturhistorischen Entwicklung unseres Volkes mit Notwendigkeit ergibt.

Um die wesentlichen Momente dieser Entwicklung festzustellen, ist es nötig, sie mit der anderer Völker zu vergleichen. Dabei stoßen wir auf die Thatsache, daß jede Nation ihrer Eigenart entsprechend eine Seite der menschlichen Kultur in hervorragender Weise ausbildet, so die Juden, das Volk der Priester und Propheten, die ethisch-religiöse, die Griechen, die Nation der Philosophen und Künstler, die wissenschaftlich-künstlerische, und endlich die Römer, das Volk der Feldherrn und Staatsmänner, die politisch-soziale Seite der kulturellen Entwicklung. Die übrigen Seiten treten dementsprechend zurück. Da es nun bei unserer Frage hauptsächlich auf die ethisch-religiöse Kulturentwicklung ankommt, so wird eine Vergleichung zwischen den Perioden unserer und der Geschichte des jüdischen Volkes genügen. Dieselbe wird außerdem sich noch nach zwei Seiten hin beschränken müssen. Einmal ist von der sagenhaften Urzeit abzusehen und da zu beginnen, wo die eigentliche Geschichte einsetzt. Sodann wird die Vergleichung nur die allgemeinsten, hervorstechendsten Momente beider Entwicklungsreihen berühren können, da Zweck und Umfang dieser Arbeit ein Eingehen auf Einzelheiten verbieten.

Die ersten historischen Nachrichten über das deutsche Volk stammen bekanntlich aus einer Kulturperiode desselben, die man nicht unpassend Heldenzeit genannt hat. Aus den Fremdlingen, die in grauer Vorzeit aus Asien in unser Vaterland einwanderten, sind im Laufe der Zeit zahlreiche Volksstämme geworden, die zwar ihren gemeinsamen Charakter nicht verleugnen, aber doch nur in sehr loser Verbindung stehen, ja sich untereinander viel-

fach befenden. Ihrer Beschäftigung nach vorherrschend Jäger und Hirten und als solche noch einfach und bedürfnislos, sind sie in ihren religiösen Anschauungen in einem auf sinniger Naturverehrung beruhenden Heidentume befangen, während sie in sittlicher Hinsicht eine Reihe schätzenswerter Eigenschaften zeigen, Keuschheit, Treue, Tapferkeit, Gastfreundschaft, gegen die ihre Laster in den Hintergrund treten. Die Berührung mit dem auf höherer Kulturstufe stehenden Volke der Römer bewirkt einerseits, daß eine höhere Stufe kultureller Entwicklung bei ihnen eingeleitet wird. Acker- und Gartenbau empfangen Anregung zu Vervollkommnung, römische Händler bringen die Erzeugnisse römischen Gewerbleißes, deutsche Jünglinge lernen in Rom die Kriegs- und Staatskunst. So werden die Römer, wenn nicht die Lehrmeister der Deutschen, so doch die, welche durch ihre höhere Kultur das Nachbarvolk zur Fortentwicklung auf den verschiedensten Kulturgebieten antreiben. Die Herrschaft über die Deutschen zu erlangen, gelingt ihnen jedoch nicht. Deutsche Tapferkeit und Eintracht, herbeigeführt durch einen ebenso schweren als unzeitigen Druck seitens der Römer, überwindet die römischen Legionen und zerstört für immer die Aussicht auf Verwirklichung römischer Herrschaftsgelüste. Ja das Blatt wendet sich so sehr, daß das innerlich faule Römerreich von den deutschen Volksstämmen gestürzt wird. Auf seinen Trümmern erwachsen aus der Vermischung germanischer und romanischer Elemente die romanischen Nationen und Reiche, eine Thatsache, die kulturhistorisch überaus wichtig ist, denn sie erklärt es, warum die großen Kulturfragen, welche die spätere Zeit bringt, von den romanischen Völkern zwar aufgeworfen, höchstens noch vorbereitet, aber nur in dem rein germanisch gebliebenen Deutschland endgültig gelöst werden können.

Eine Vergleichung mit der entsprechenden Periode der jüdischen Volksgeschichte ergibt zahlreiche übereinstimmende Punkte.¹⁾ Hier wie dort sehen wir ein Volk, das mit einem andern in der Kultur weiter fortgeschrittenen Volke in Berührung kommt und von ihm zwar kulturell gehoben, aber auch aufs heftigste bedrückt wird. Allein der Druck bewirkt in beiden Fällen das Gegenteil von dem, was er bezweckte. Juden wie Deutsche machen sich aus der Gewalt ihrer Dränger frei. Ein Retter steht auf, dort Moses, hier Armin. Beide werden von den Bedrückern selbst

¹⁾ Ausdrücklich soll hier betont werden, daß aus dieser Übereinstimmung kein allgemeines Gesetz gefolgert werden kann. Ein solches kann auf rein empirischem Wege allein nicht gewonnen werden, selbst wenn man die kulturhistorische Entwicklung auch der übrigen Kulturvölker zur Vergleichung heranzöge. Es muß vielmehr nachgewiesen werden, daß die gefundene Übereinstimmung keine zufällige, sondern eine notwendige war.

auf die höchstmögliche Stufe der Kultur gehoben, aber sie bleiben ihrem Volke treu und verwenden die Macht, welche höhere Bildung ihnen verleiht, zu der mühevollen und undankbaren Aufgabe der Befreiung ihres Volkes. Vor und nach diesem Höhepunkte der Geschichtsepoche zeigen beide Nationen in politisch-sozialer Hinsicht einen losen Stämmebund, in bezug auf die materielle Kultur ein Emporsteigen von der Viehzucht zum Ackerbau, der bei den Juden mit der Eroberung des Landes Kanaan in den Vordergrund tritt, und endlich die Anfänge der technischen Künste (Stiftshütte). In religiös-sittlicher Beziehung ringt sich aus dem Heidentum der Glaube an einen Gott empor, bei den Juden, deren Familientraditionen sie auf diesen Glauben hinwiesen, sehr früh, bei den Deutschen erst später, dafür aber in der weit vollkommeneren, ausgebildeteren Form, wie das Christentum sie darbot. Unter den sittlichen Ideen ist es die Idee der Vollkommenheit, die sich zuerst als waltende Macht zeigt. Wer in körperlicher, geistiger oder sittlich-religiöser Hinsicht die Stammesgenossen überragt, dessen Autorität wird, wenn auch hier und da nur widerwillig, anerkannt.

Es sollen nun die tiefgreifenden Verschiedenheiten, die zwischen der Kulturentwicklung beider Nationen bestehen, und die in örtlichen und zeitlichen Verhältnissen, in der Verschiedenheit des Volkscharakters und in andern mehr zufälligen, äußern Umständen begründet liegen, keineswegs geleugnet werden. Es würde jedoch zu weit führen, sie hier näher darzulegen. Wir fragen statt dessen nach dem Moment, welches das Gemeinsame beider Entwicklungen als etwas Notwendiges und Wesentliches zeigt. Es ist die Erweiterung der patriarchalischen Familien zuerst zum Stamm und dann zum Volk. Aus dieser Erweiterung entwickelt sich der Konflikt mit benachbarten Völkern, die Kämpfe und Wanderzüge unter der Führung hervorragender Männer, der Übergang von der Viehzucht zum lohnenden Ackerbau, der auf dieser Stufe jedoch erst eingeleitet wird, die Wertschätzung persönlicher Überlegenheit und damit das Hervortreten der Idee der Vollkommenheit, ja endlich auch der Fortschritt in religiöser Hinsicht, der von zwei Seiten her unterstützt wird. Dafs ein heldenhafter Mann, gewaltig im Kampf gegen Mensch und Tier, seine Überlegenheit über die Volksgenossen dauernd zu behaupten vermag, legt den Gedanken nahe, dafs ein göttliches Wesen in gleicher Weise im Reiche der Geister herrsche. Der Nationalstolz der Juden erhebt nun den Volksgott zum allein wahren, einzig existierenden Gott. »Alle Götter der Heidenvölker sind Götzen.« Dieser Umstand erklärt seinerseits, warum die Deutschen sich so lange gegen einen Glauben wehrten, dem ihre Feinde anhängen, bis sie, von seiner Wahrheit überwunden, ihn um so tiefer und inniger erfafsten.

Die der Heldenzeit folgende Periode charakterisiert sich in politisch-sozialer Hinsicht hauptsächlich dadurch, daß sich die bisher in loser Verbindung stehenden Stämme zu einem festen Staatenbunde zu vereinigen suchen, dessen Festigkeit jedoch bedeutenden Schwankungen unterliegt. Bei Juden wie bei Deutschen sind es Angriffe von außen, die eine Verschmelzung mit Notwendigkeit fordern. Dort veranlaßt der Angriff des Ammoniterkönigs Nahas, sowie die beständige Kriegslust der an den Grenzen lauenden Heidenvölker, besonders der Philister, die Vereinigung der Stämme unter einem königlichen Oberhaupt. Hier giebt der furchtbare Kampf der Franken gegen die Mauren den Anstoß dazu, daß die germanischen Stämme sich zum großen Frankenreiche vereinigen, das auch sehr viele mit römischen Volkselementen vermischte germanische Stämme umfaßt. Die letzteren trennen sich jedoch beim Verfall des Frankenreiches los, um besondere Staaten zu bilden, und es wiederholt sich auf rein germanischem Boden der gleiche Vorgang noch einmal. Die räuberischen Einfälle der Ungarn werden die Veranlassung zur Gründung des deutschen Königtums, das, wie bei den Juden unter David und Salomo, so hier unter den sächsischen Kaisern, verhältnismäßig schnell emporblüht, um dann einem allmählichen aber sicheren Verfall entgegenzugehen. Die Verschiedenheit der Volksstämme und ihre Eifersucht untereinander treiben beständig auf Lockerung des Staates hin. Israel teilt sich in zwei Reiche, die sich gegenseitig bekämpfen, obwohl es auch an Versuchen zur Wiedervereinigung nicht fehlt. Deutschland, getrennt von seinen im Römerreich aufgegangenen Stammesangehörigen, trachtet vergeblich danach, sie im »römischen Reiche deutscher Nation« dauernd wieder mit sich zu verbinden. Wie Israel hat es seine Gegenkönige, deren Kämpfe das Land zerfleischen. Wie dort, tritt auch hier endlich eine Periode relativen Stillstandes ein, in der die Königsgewalt bis zum Schatten herabgesunken ist, bis beide Völker am Ende der Periode Glieder eines Weltreiches werden. Israel fällt dem römischen Reiche des Augustus, Deutschland dem spanisch-amerikanischen Weltreiche Kaiser Karls V. anheim.

Auf dem Gebiete materieller Kultur zeigt sich bei Juden und Deutschen das Emporblühen des Ackerbaues, der einerseits infolge der gesicherten staatlichen Verhältnisse, andererseits durch die erfolgte Ausrottung wilder Tiere und durch die Fortschritte der Viehzucht die Bedingungen seines Gedeihens immer mehr erfüllt sieht. Auf ethischem Gebiete machen sich neben der Idee der Vollkommenheit die Ideen des Rechts und der Billigkeit geltend und treten der Bethätigung roher Kraft einschränkend gegenüber. Interessant ist die Entwicklung der religiösen Verhältnisse. Die monotheistische Idee macht bei beiden Nationen

weitere Fortschritte. Bei den Juden erhebt sie sich zu einer Höhe und Reinheit, die bewundernswürdig erscheint und die, wie sie sich im salomonischen Tempel gleichsam verkörpert, so auch in der Weiherede Salomos ihren erhabenen Ausdruck findet. Bei den Deutschen zeigt sich ein für die religiöse Entwicklung überaus lehrreicher Vorgang. Der Glaube an einen Gott wurde unseren Vorfahren bekanntlich durch das Christentum vermittelt, das sich in einer doppelten Richtung ausgebildet hatte, in der unvollkommeneren, am jüdischen Gesetze festhaltenden Form des Judenchristentums und in der freieren und höheren, allein auf die göttliche Gnade bauenden Form des paulinischen Christentums. Die Christenverfolgungen hatten den Streit nur zurückgedrängt, nicht beseitigt. Mit Augustin und Pelagius bricht er aufs Neue wieder aus. Zwar scheinbar siegt der erstere, allein trotzdem hält der Pelagianismus mit seiner Werkheiligkeit seinen Einzug in die Kirche, um verbunden mit der aus der Verschmelzung von Christentum und römischem Cäsarismus entstandenen päpstlichen Hierarchie das rohe Heidentum unter die Zucht des Gesetzes zu beugen. Nun ist es überaus lehrreich, daß die von den ersten britischen Missionaren in Deutschland gegründeten sogenannten kuldeisehen Gemeinden, die ein freies Christentum pflegten, nicht zur Blüte kommen konnten und gänzlich untergingen, als Bonifacius unter der Autorität Roms den Deutschen das in jüdische Gesetzlichkeit zurückgesunkene römische Christentum brachte. Dieser oft beklagte Vorgang war dennoch eine kulturhistorische Notwendigkeit. Ein Volk kann unmöglich aus heidnischer Natürlichkeit unmittelbar zu christlicher Freiheit emporsteigen. Es bedarf der Vermittlungsperiode der Gesetzlichkeit, in der es einerseits, unter den Zwang des Gesetzes gebeugt, seine wilden Begierden bezwingen lernt und allmählich zur Einsicht seiner Unwürdigkeit vor Gott kommt, andererseits aber seinen Verkehr mit Gott durch ein Priestertum vermittelt sieht, das mit dem Glanz äußerer Ceremonien und mit dem Nimbus einer ihm von Gott übertragenen Gewalt umgeben der noch ganz auf das Sinnliche gerichteten Natur des Heiden zu imponieren vermag. Auch den Deutschen mußte zuvor das Gesetz ein Zuchtmeister auf Christum werden. Sie wurden zwar dem Namen nach Christen. In Wirklichkeit jedoch war ihr Christentum nichts anderes als jüdische Gesetzlichkeit in christlicher Form. Von Bonifacius bis Luther herrscht Moses mit Gesetz und Priestertum neben Christus über unser Volk. Das wird noch durch einen andern Umstand bestätigt.

Das freie Christentum, das herrschen will nicht durch äußere Gewalt sondern durch die Macht der Wahrheit, kann nimmermehr mit der irdischen Macht in Konflikt geraten. Christus, Paulus und Luther lehren übereinstimmend Unterwerfung unter

die irdische Gewalt. Anders das auch nach äusserer Herrschaft strebende jüdische und römische Priestertum. Es verlangt, daß die staatliche Gewalt sich ihm unterordne (Samuel—Gregor VII.), und sucht dieselbe in ihren Dienst zu nehmen. (Zug gegen Amalek — Kreuzzüge.) Die Staatsgewalt lehnt sich jedoch gegen die Hierarchie auf (Saul — Heinrich IV.). Es kommt zu einem Kampfe zwischen beiden Mächten, in welchem die kirchliche Gewalt die staatliche zu teilen versucht, um sie besser besiegen zu können. (David, der noch zu Lebzeiten Sauls gesalbt wird — die deutschen Gegenkönige). Endlich tritt mit dem Siege der weltlichen Gewalt eine äusserliche Versöhnung zwischen beiden Mächten ein. Wie man sieht, zeigt der Kampf in seinen Hauptphasen bei beiden Völkern auffallende Übereinstimmung. Um etwaigen Einwänden zuvorzukommen, sei auch auf die Unterschiede kurz hingewiesen. Bei den Juden ist die geistliche, bei den Deutschen die staatliche Gewalt die ältere und festgewurzelte. Dort verläuft der Kampf rascher und ist eigentlich schon bei Sauls Lebzeiten beendet; hier zieht er sich durch längere Zeiträume hindurch. Bei den Juden hat noch keine Teilung des Volkes stattgefunden, als der Konflikt ausbricht. Dagegen ist im Mittelalter die Abtrennung der germanisch-römischen Mischvölker längst erfolgt, und in einem derselben hat die Papstgewalt ihren Sitz, nicht im deutschen Volke selbst. So wird es ihr möglich, die Obergewalt längere Zeit zu behaupten, indem sie eine schon vollzogene Trennung nach Möglichkeit befördert. So wenig man nun diese und andere Unterschiede über dem Gemeinsamen übersehen darf, so wenig ist man berechtigt, über den Unterschieden das Übereinstimmende wegleugnen zu wollen. ¹⁾

Auch das Ende beider Entwicklungsperioden zeigt die Richtigkeit des Gedankens, daß das reine Christentum Christi für die mitteleuropäischen Völker und speziell für das deutsche Volk erst mit Luthers Reformation beginne. Denn das im Verfall begriffene mittelalterliche Christentum zeigt eine solche Ähnlichkeit mit dem in Fäulnis begriffenen Judentum, daß es sich eben in diesem Zersetzungsprozesse als eine neue, wenn auch verbesserte Form der jüdischen Gesetzlichkeit erweist. Christus kämpft gegen ein tugendstolzes, in Hochmut und Heuchelei versunkenes Pharisäertum, das eben darum, weil es die göttlichen Gebote äusserlich und buchstäblich, aber nicht dem Geiste und der Wahrheit nach auffaßt, dem frevelhaft thörichten Gedanken nachzuhängen vermag, aus eigener Kraft ohne Mithilfe der göttlichen Gnade sich die Seligkeit verdienen zu können. Grade den letztgenannten Irrtum aber bekämpfen auch Luther und seine Mitreformatoren.

¹⁾ Wie das z. B. in dem bekannten Bibelwerk von Dächsel versucht wird.

Nicht Almosen und Wallfahrten, nicht Fasten, Beten und andere Arten guter Werke bringen in den Himmel, sondern der Glaube, die freudige, wohlherwogene Zuversicht auf Gottes Gnade, die Erkenntnis der eigenen Sündhaftigkeit voraussetzt. Und jener Irrtum erzeugt dieselben Erscheinungen wie im Judentum, so auch im vorreformatorischen Christentum, nämlich ein herrschsüchtiges, heuchlerisches, aufgeblasenes, sich weit über das gemeine Volk erhaben dünkendes Priestertum, ein faules, tugendstolzes und dabei doch in Wahrheit lasterhaftes Mönchtum und ein in Aberglauben oder Unglauben versunkenes Volk.

Mit diesen Erwägungen sind wir angekommen bei der neuen, wichtigsten Entwicklungsperiode des jüdischen wie des deutschen Volkes, bei der Epoche des Christentums. Sie folgt bei den Juden einer langen Zeit religiöser Unfruchtbarkeit, tritt dann aber nicht nur überraschend schnell ein, sondern zeigt auch in ihrem kurzen Verlaufe eine solche Fülle von Ereignissen zusammengedrängt und offenbart in ihrem Ausgange eine so erschütternde Tragik, wie bei keinem andern Volke der Erde. Wenn Sokrates für die Wahrheit sein Leben opfert, wenn die Gracchen für die materielle und soziale Besserstellung des niederen Volkes ihr Leben dahingeben, so thun sie auf ihrem Gebiete dasselbe, was Christus auf religiös-sittlichem Gebiete that. Allein ihr Tod ergreift uns nicht in dem Maße wie der des Heilandes und ist auch nicht so folgenreich als dieser. Die Reformation der mitteleuropäischen Völker wird gegenüber der des Judentums langsam vorbereitet. Nicht weniger als vier gewaltige Männer erfüllen die Aufgabe, die dort dem einzigen Johannes zufällt. Wie dieser, so nehmen auch sie meist ein tragisches Ende. Nicht so der bedeutendste unter den deutschen Reformatoren. Er ist zwar jederzeit bereit, für die von ihm gelehrte Wahrheit zu sterben, aber ein gütiger Gott bewahrt ihn vor diesem Schicksal. Noch bei seinen Lebzeiten sieht er das Werk gedeihen, zu dem ihn Gott berufen hat. Es ist das gleiche wie das seines Heilandes. Ein Reich Gottes, eine Gemeinschaft aller wahren Gotteskinder sollte auf Erden errichtet werden. Allein Christus ist der göttliche Originalbaumeister, der ohne nennenswerte Hülfe seitens der Menschen — noch kurz vor seinem Tode waren die Jünger über das Endziel ihres Meisters nicht im Klaren — den Bau aufrichtet und die Grundzüge des neuen Gottesreiches seinen Volksgenossen vorzeichnet, damit sie dieselben aller Welt verkündigen sollten. Der Reformator Deutschlands dagegen braucht dieses Reich nur von neuem aufzurichten und in seiner Ursprünglichkeit und Reinheit wiederherzustellen. Er findet die Hauptarbeit gethan, kann an noch vorhandene Vermittlungspunkte anknüpfen und Gründe geltend machen, die nur vergessen, nicht verloren waren. So

kann er z. B. im Kampfe mit dem pharisäischen Mönchtum gegen die sogenannten guten Werke anführen, daß durch sie das Verdienst des Heilandes überflüssig werde, dessen Leiden und Sterben nicht nötig gewesen sei, wenn durch solche Werke die Seligkeit komme. Die heilige Urkunde des Christentums, die Bibel, holt er nur aus der Vergessenheit hervor, um sie dann sogleich als gewaltige Waffe gegen die Feinde zu benützen. So ist seine Arbeit nach jeder Seite hin eine weit leichtere. Nehmen wir noch dazu, welche umfassende Unterstützung ihm von seinen Mitarbeitern zu teil wird, so erscheint es uns begreiflich, daß Luther nicht ein Gottessohn wie Christus, sondern nur ein Gotteskind und Gottesmann durch den Glauben an ihn, dennoch bei allen seinen Fehlern und Schwächen ein Werk vollenden konnte, das für unser deutsches Volk dieselbe Bedeutung hat, wie Christi Werk für das Volk Israel. Daß der Mensch durch Buße und Glaube einerseits und durch die im Heilande persönlich erschienene göttliche Gnade andererseits ein Kind Gottes werde, das erlöst von dem lähmenden Gefühle eigener Schuld frei und fröhlich Gott in Geist und Wahrheit und dem Nächsten in Liebe und Barmherzigkeit dienen könne, ohne der Vermittlung eines mehr trennenden als verbindenden Priestertums zu bedürfen, das lehren Christus wie Luther. Das ist es, wodurch sie über das Judentum wie über das judenchristliche mittelalterliche Christentum hinweg zu neuen Bildungen fortschreiten.

Bei aller Übereinstimmung der Grundgedanken, die das Christentum bei seinem ersten Auftreten im Altertum und bei seiner Wiederaufrichtung im Mittelalter zeigt, dürfen jedoch zwei wichtige Umstände nicht übersehen werden, die die neuere Entwicklungsperiode der alten gegenüber als eine zu höheren Resultaten führende kennzeichnen. Während dem göttlichen Begründer des Christentums drei Jahre genügen, um seine Lehren ihren Grundzügen nach darzulegen, brauchen die Ideen des Christentums drei Jahrhunderte, um bei uns auszureifen. Zwar allseitig durchbricht das Christentum schon bei seinem ersten Emporblühen den starren Monotheismus des Judentums, indem es ihn freier und reicher gestaltet. Nicht nur in Natur- und Menschenleben, nicht nur in seiner Schöpfermacht und Güte tritt Gott dem Menschen entgegen. Seine göttliche Persönlichkeit offenbart sich auch in dem Menschen Jesus Christus, der in allumfassender, durch keine Spur von Selbstsucht getrüberter Liebe sein Leben für undankbare Menschen dahingab. Sie offenbart sich endlich in allen denen, die durch den Glauben an ihn Gottes Kinder geworden sind, in den Gliedern der wahren, der unsichtbaren Kirche. So tritt neben den Glauben an Gott den Vater der an den Sohn und den Geist, die trotz aller Verschiedenheit nach Offenbarung

und Wirksamkeit dennoch mit dem Vater eines Wesens sind.¹⁾ Diese Ideen werden zu weiterer und tieferer Ausbildung gebracht in den drei Perioden der deutschen Reformationsepoche, die in ihrem weiteren Verlaufe bis zum Beginn der französischen Reformation reicht. Bei den ersten Reformatoren, bei Luther und seinen Mitarbeitern erscheinen die drei Hauptideen noch in inniger Verbindung. Luther ist Rationalist insofern, als er auf klare und helle Vernunftgründe nicht verzichten will. Er ist orthodox, denn sein Glauben an die Gottheit Christi steht unwandelbar fest. Daneben giebt er auch den Wirkungen des heiligen Geistes und damit dem christlichen Leben sein Recht und ist als solcher Pietist. Allein nach ihm wendet man je einer der drei Hauptseiten des christlichen Glaubens eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu, bildet sie bis zur Einseitigkeit aus und verliert darüber vielfach das Verständnis für die übrigen Seiten. Zuerst übernimmt die Orthodoxie die Aufgabe, den Glauben an Gott den Sohn, also das Centrum, den Gipfelpunkt christlichen Glaubens, nach allen Richtungen hin fortzubilden. Das führt zu einer Verödung des christlichen Lebens, welcher der Pietismus kraftvoll entgegentritt, um dem Walten des heiligen Geistes in der Christenheit und dies damit zusammenhängenden Fragen von der Aneignung des Heils seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Beiden endlich stellt sich der Rationalismus entgegen. Er protestiert gegenüber einer einseitigen Orthodoxie dagegen, daß man Gott dem Sohn zu liebe »Gott den Vater ins Altenteil verweise« und hebt gegen die Gefühlsschwärmerei des Pietismus das Recht des klaren, objektiven Denkens hervor. Aber auch er artet in oberflächliche Vernünftelei aus, die in ihrer Seichtigkeit nicht anerkennen will, daß der Glaube zwar nicht wider die Vernunft gehen dürfe, aber doch über sie hinausgehen müsse. So tritt auch er vom Schauplatz der Geschichte ab, nachdem er uns nachdrücklich gemahnt hat, neben dem Glauben an Gott den Sohn und Geist nicht den an Gott den Vater zu vernachlässigen. Es lehren uns jene drei Richtungen zwar den christlichen Glauben in seiner Tiefe und seinem Reichtum kennen, aber sie warnen uns zugleich davor, in unsern Glaubensüberzeugungen der Einseitigkeit zu verfallen.

Der zweite Punkt, der die neuere Entwicklungsperiode des Christentums als einer der alten gegenüber zu höheren Ergebnissen führende kennzeichnet, betrifft die Einführung der christlichen Ideen in die sozialen Gemeinschaften. Sie wird zwar in beiden Perioden nicht allgemein durchgeführt, sondern nur angebahnt, d. h. sie gelangt nur in einzelnen vorbildlichen Fällen zur

¹⁾ Unmöglich, weil in sich widersprechend, kann die Lehre von der Dreieinigkeit nur dem sein, der menschliche Raumbegriffe auf die Gottheit überträgt.

Verwirklichung. Aber dies geschieht in der zweiten, mit Luther beginnenden Periode in umfassenderer Weise als in der, die Christus begonnen hat. So ist es z. B. schon überaus charakteristisch, daß der Gründer des Christentums auf die Gründung einer christlichen Familie verzichtet, während der Wiederhersteller des reinen Christentums seinen lieben Deutschen das leuchtende Vorbild eines christlichen Familienvaters giebt. Es ist ferner lehrreich, daß Christus auch keine eigentliche Christengemeinde gründet, wenn man nicht den Kreis der Jünger als eine solche ansehen will. Er überläßt vielmehr das Taufen seinen Jüngern und beschränkt sich auf die Berufung einzelner hervorragender Persönlichkeiten, während die Reformatoren sogleich die Gründung evangelischer Gemeinden in Angriff nehmen. Auf eine nach christlichen Grundsätzen sich gestaltende Regierung des Staates hinzuwirken, davon ist bei Christus nicht die Rede, während das evangelische Christentum, geschützt von vielen deutschen Landesherrn, sofort nach seiner Entstehung in enge Beziehungen zum Staate und seinen Fürsten tritt. Endlich deutet Christus zwar an, daß eine Belehrung der Völker im Christentum stattfinden soll, die notgedrungen mit dem Fortschreiten des Christentums auch die Jugend einschließen mußte. Aber beides erscheint noch nicht gesondert von einander, denn es wird dem Petrus befohlen, die Schafe und die Lämmer zu weiden. Dagegen erscheint bei den Reformatoren schon der Gedanke einer neuen sozialen Gemeinschaft, der christlichen Erziehungsschule. Allein wenn auch die Bestrebungen, die sozialen Gemeinschaften nach christlichen Prinzipien zu gestalten, in der zweiten Entwicklungsperiode des Christentums besonders durch den Pietismus weit mehr zur Geltung kommen als in der ersten, so gelangen sie doch weder in dieser noch in jener Periode zu vollkommener Durchführung. Wie weit sind wir noch entfernt von der wahren christlichen Familie, wie wenig gleichen unsere Gemeinden der ersten Christengemeinde, wie sehr sind unsere Schulen hinter der Idee einer christlichen Erziehungsschule zurückgeblieben, vom christlichen Staate ganz zu schweigen. Das führt uns zu der weiteren Frage: In welcher Periode der Kulturentwicklung stehen wir? Welches sind die Aufgaben, die unser Volk in Gegenwart und Zukunft zu lösen hat?

Im jüdischen Volke folgt bekanntlich der kurzen Periode, in der das Christentum gegründet wird, die Zeit der Apostel, in der man ernstlich den Versuch macht, eine nach christlichen Grundsätzen sich aufbauende Gemeinde herzustellen, d. h. eine Gemeinde, deren Glieder nicht zusammengehalten werden durch den äußeren Zwang staatlicher Gewalt, auch nicht durch den weniger drückenden aber nicht weniger wirksamen Zwang gemeinsamer Interessen, sondern durch das Band einer von heiliger Liebesbegeisterung

und Opferwilligkeit erfüllen, also christlichen Gesinnung. Die Periode der Bildung christlicher Gemeinschaften verläuft jedoch in der Geschichte des jüdischen Volkes ebenso rasch als die vorhergegangene Periode. Aber sie hat doch ihren Zweck erfüllt und fernen Zeiten das Musterbild einer christlichen Gemeinde in seiner Verwirklichung gezeigt und als ein Erbteil zur Nachahmung und weiterer Vervollkommnung überliefert. Sollte vielleicht unsere Zeit es sein, der die letztgenannte Aufgabe zufiele?

Das wird uns zur Gewisheit, wenn wir einen Blick auf die Entwicklung der materiellen Kultur der beiden Perioden werfen. Mit der durch das Emporblühen des Ackerbaues ermöglichten weiteren Verdichtung der Bevölkerung, besonders mit dem engen Zusammenwohnen in Städten mußte auch eine neue Epoche materieller Kultur notwendig eintreten. Der Ackerbauer, der seine ganze Zeit und Kraft der Bearbeitung des Bodens widmen muß, kann nicht mehr selbst erzeugen, was er für Nahrung, Wohnung, Kleidung u. s. w. braucht. Umgekehrt ist der Stadtbewohner gehindert den Ackerbau zu betreiben. Er muß sich nach anderen Beschäftigungen umsehen, und als solche wählt er Arbeiten zur Befriedigung jener Bedürfnisse. So entwickelt sich aus dem Ackerbau das Handwerk. Dieser Prozeß ist in der deutschen Geschichte deutlich zu verfolgen und beginnt mit der Gründung der Städte durch Heinrich I. In den Zünften und Innungen erhält das Handwerk seine feste Organisation. Er erkämpft sich in blutigen Empörungen die Teilnahme am Stadregiment und gelangt zur Blüte in der Reformationszeit, wo es sich nicht nur in einzelnen Zweigen zum Kunsthandwerk steigert, sondern auch an der schönen Litteratur thätigen Anteil nimmt und die Reformation der Kirche machtvoll fördert. Vom dreißigjährigen Kriege an gelangt seine Entwicklung zum Stillstande; mit der französischen Revolution und ihren »Freiheiten« beginnt sein Niedergang, der sich in der Gegenwart zu vollenden scheint. In der jüdischen Geschichte tritt die Entwicklung des Handwerks aus dem Ackerbau natürlich nicht so deutlich zu tage, schon um deswillen nicht, weil die heiligen Schriften die materielle Kultur nur streifen, und weil die Geschichte der Juden von der Rückkehr aus dem Exil bis zum Auftreten des Täufers eine Lücke aufweisen, die durch die Bücher der Makkabäer und die Schriften des Josephus nur mangelhaft ausgefüllt wird. Dafs sich die Entwicklung vom Ackerbau zum Handwerk auch hier thatsächlich vollzogen hat, unterliegt keinem Zweifel, weil sie sich eben mit Notwendigkeit vollziehen mußte. Charakteristisch ist es immerhin auch für die engen Beziehungen, zwischen materieller und sittlich-religiöser Kultur, dafs nicht nur der Gründer des Christentums, sondern auch der Reformator der Deutschen Handwerkersöhne waren.

Der Stufe des Handwerks folgt nun eine Stufe materieller

Kultur, die im Altertum sehr zurücktritt, die Stufe des Großhandwerks oder der Industrie. Ihr Wesen besteht in der Massenfabrikation gewerblicher Erzeugnisse durch das Zusammenwirken vieler Arbeiter unter Anwendung des Prinzips der Arbeitsteilung. In diesem allgemeinen Sinne gefasst finden wir industrielle Arbeit schon bei den Römern, die durch ihre Sklaven gewerbliche Erzeugnisse auf die genannte Weise anfertigen ließen.¹⁾ In der Neuzeit ist jedoch die Stufe der Industrie zu weit vollkommenerer Ausbildung gelangt, wozu die Erfindung der Maschinen wesentlich beigetragen hat. Sie hat gegenwärtig das Handwerk dermaßen zurückgedrängt, daß dessen Vertreter seinen Untergang nahe glauben. Und gerade die Industriestufe ist es, welche die Neugründung resp. Umgestaltung der sozialen Gemeinschaften auf christlicher Grundlage gebieterisch fordert.

Vergleichen wir den Verlauf der materiellen Kultur mit dem der geistigen, sittlichen und religiösen Kultur, so ergibt es sich, daß die erstere beständig der letzteren voraneilt. Das zeigt die jüdische wie die deutsche Geschichte. Zuerst erhebt man sich vom Jägertum zur Viehzucht, zuerst erweitert sich die Familie zum patriarchalischen Staate, dann erst beginnt der Glaube an einen Gott sich aus heidnischen Ansichten emporzurichten und seine Konsequenzen in sittlicher Hinsicht zur Geltung zu bringen. Dieses Voraneilen der einen Kulturreihe vor der andern wird man ohne Mühe auch bei den übrigen Perioden in der Geschichte beider Völker wiederfinden, denn es ist nichts Zufälliges, sondern etwas Notwendiges, daß der Mensch seine materiellen Bedürfnisse, weil sie sich ihm am deutlichsten fühlbar machen, auch am ersten zu befriedigen sucht. Das aus einseitiger Steigerung dieser Bedürfnisse und dem Zurückbleiben auf ethisch-religiösem Gebiete sich ergebende Mißverhältnis macht dann von selbst die Notwendigkeit eines Fortschrittes auch auf diesem fühlbar. Das beweist aufs deutlichste die Gegenwart.

Die französische Revolution hat die mittelalterlichen, auf dem Prinzip des Zwanges beruhenden sozialen Gemeinschaften der Familie, der Gemeinde und des Staates aufzulösen begonnen. Der Vorgang hat sich auf deutschem Boden fortgesetzt mit der deutschen Revolution. Seit jener Zeit ist man eifrig geschäftig gewesen, ein Band dieser Gemeinschaften nach dem andern zu lösen, eine Freiheit nach der andern zu verleihen, in dem an sich durchaus berechtigten Bestreben, dem einzelnen Menschen für Bethätigung seiner Kräfte freien Spielraum zu geben. Man hat

¹⁾ Vergl. Rodbertus, Untersuchungen auf dem Gebiete der Nationalökonomie des klassischen Altertums, und M. Wirth, Bismarck, Wagner und Rodbertus. Leipzig bei Mutze. 1885.

aber vergessen, den so Befreiten mit einem solchen Schatze von idealer Bildung auszurüsten, dafs er die gewährte Freiheit nicht mißbraucht. Jenes Trachten nach Befreiung des Individuums hat bisher nur das negative Ergebnis gehabt, dafs alle unsere sozialen Gemeinschaften einem unaufhaltsamen Zersetzungsprozesse anheimgefallen sind, eben weil die ethisch-religiöse Gesinnung fehlt, die zu ihrer Erhaltung nötig ist. Wenn der Fabrikherr solche Gesinnung nicht besitzt, so nutzt er seine Arbeiter rücksichtslos aus, giebt ihnen nur soviel Lohn, als er, durch Angebot und Nachfrage gezwungen, geben mufs, er fördert in seinem Interesse die billigere Frauen- und Kinderarbeit, erzeugt durch dies alles ein Proletariat und zerstört die Familie, der er allmählich alle Bedingungen ihres Gedeihens entzogen hat. Die erworbenen Reichtümer verwendet er in selbstsüchtiger Weise d. h. zu Wohlleben und Luxus oder zu weiterer Ausdehnung seiner Macht, zur Vergrößerung seiner Unternehmungen und seines Kapitals. Es soll hier nicht weiter ausgeführt werden, wie in ähnlicher Weise die Gewerbefreiheit dem egoistisch gesinnten Kapitalisten eine Handhabe wird, die Organisationen des Kleinhandwerks, so weit sie noch bestehen, vollends zu zerstören, oder wie durch die Umzugs- alias Vagabundenfreiheit die Gemeinde ihren inneren Halt verliert. Dafs auch der Staat in seinen Grundvesten wankt und durch eine stetig wachsende revolutionäre Partei mit gänzlicher Auflösung bedroht wird, braucht nicht erst bewiesen zu werden. Ob es nun bei uns wie in Frankreich zum Äußersten kommen wird, ob der gegenwärtige Staatsorganismus zeitweise gänzlich gestürzt, oder ob er durch zeitgemäße Reformen nur umgebildet werden wird, mufs die Zukunft lehren. Möge nun der eine oder der andere Fall eintreten, immer erwächst aus den Zuständen der Gegenwart heraus jedem Freunde seines Volkes und Vaterlandes die Pflicht, nachzuholen, was versäumt ist und an dem Um- resp. Neubau der sozialen Gemeinschaften auf christlicher Grundlage mitzuarbeiten. Diese Neuorganisation ist die dringendste Aufgabe unserer Zeit, die mit der der Apostel die gleiche Aufgabe hat, die sie jedoch in umfassender Weise als jene zu lösen suchen mufs.¹⁾

Schon regt es sich auf allen Gebieten, die Lösung der verschiedenen Aufgaben, die jene Hauptaufgabe in sich schließt, in Angriff zu nehmen. Durch Gemeinbeteiligung der Fabrikarbeiter, durch Einrichtung von Rentengütern und ähnlichen Mafsnahmen sucht man der Familie wieder eine feste Grundlage materiellen Besitzes zu geben und eine gröfsere Sefshaftigkeit der Bevölkerung

¹⁾ Nach welcher Richtung hin diese Aufgabe zu lösen ist, zeigt den Grundzügen nach Barth in seiner »Reform der Gesellschaft«, Leipzig bei Reichardt.

herbeizuführen, wodurch weiterhin die Gemeinde gefestigt wird. Man versucht das Handwerk neu zu organisieren, die Kirche besinnt sich mehr und mehr, daß sie auch eine soziale Aufgabe hat und der Staat hört auf, bloßer Polizei- und Rechtsstaat zu sein und sucht, wenn auch noch unbewußt auf dem Gebiete der Verwaltung die Idee des Wohlwollens zur Geltung zu bringen. Allein nirgends ist man über Anfänge hinausgekommen. Anstatt durch gründliche Reformen die Wunden, an denen unser öffentliches Leben krankt, von innen heraus zu heilen, legt man ihnen nach Art der Kurfürscher mildernde Pflästerchen auf.¹⁾ Überall fehlt es an Männern, die mit umfassender geistiger Begabung und mit praktischem Blicke für die Bedürfnisse der Gegenwart die nötige christliche Opferwilligkeit vereinigen, um auf ihren Arbeitsgebieten reformierend wirken zu können. Es fehlt jener Glaube, der Berge versetzt, d. h. im Vertrauen auf göttlichen Beistand vollbringt, was aller Welt unmöglich schien. Man sagt nach dem treffenden Worte unseres Kaisers: Ja, aber . . . anstatt: Ja, also! Aber wer schafft uns solche Männer, wie die Not der Zeit sie gebieterisch fordert? Wer macht die Massen willig, ihnen zu folgen? Das vermag nur eine in ihrer ganzen gewaltigen Kraft wirkende in sich einige christliche Erziehungsschule. Sie nur kann den übrigen Gemeinschaften innere Lebenskraft geben, aber nur dann, wenn man ihr Freiheit und Selbständigkeit verleiht. Das aber ist es, was Dörfeld in seiner »Freien Schulgemeinde« für sie fordert.

Sein Hauptwerk über die Reform der Schulverfassung führt den bezeichnenden Titel: »Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate«,²⁾ bezeichnend um deswillen, weil er dreimal betont, daß die genannten Gemeinschaften sich im Gegensatz zu den mittelalterlichen Gemeinschaften auf dem Prinzip der Freiheit aufbauen müßten. Seine Forderungen haben den Vorteil, daß sie nicht dem Kopfe eines bloßen Theoretikers entsprungen sind, sondern an wirklich bestehende Verhältnisse anknüpfen, nämlich an die Schuleinrichtungen in Dörfeld's Heimat, den bergisch-märkischen Gebieten, wo sich, durch verschiedene Umstände begünstigt, ein blühendes Schulwesen entwickeln konnte. Diese begünstigenden Umstände, wozu vor allem ein reges kirchliches Leben und eine ausgebildete Selbstverwaltung gehören, zeigen zugleich die äußeren Bedingungen zum Gedeihen des Schulwesens. Unsere Aufgabe kann es nun nicht sein, die Dörfeld'schen Darlegungen über die freie Schulgemeinde hier zu wiederholen oder weiter auszuführen. Nur

¹⁾ Man denke nur auf dem Gebiete des Schulwesens an Schulspargassen, Handfertigkeitsunterricht, Jugendspiele, Ferienkolonien u. s. w. hnlich ist es auch auf kirchlichem und staatlichem Gebiete.

²⁾ Gütersloh bei Bertelsmann, 1863.

kurz sei hingewiesen erstens auf die Notwendigkeit, der freien Schulgemeinde, zweitens auf ihre Organisation und drittens auf die Hindernisse, die sich ihrer Verwirklichung jetzt noch entgegenstellen.

Die Notwendigkeit der christlichen Erziehungsschule organisiert als freie Schulgemeinde ergibt sich aus folgender Erwägung: Der einzelne Mensch muß, um ein lebendiges Glied der bestehenden sozialen Gemeinschaften zu werden, d. h. um als Familienvater, Christ und Bürger seinen Platz würdig ausfüllen zu können, diejenige Stufe der Bildung und Gesittung erreicht haben, zu der die Gesamtheit bisher emporgestiegen ist. Der natürlichen Entwicklung überlassen, würde er diese höchste Stufe oft zu spät, öfters noch gar nicht erreichen. Er muß vielmehr durch planmäßige Einwirkung, nämlich durch einen den Forderungen der pädagogischen Kunst und Wissenschaft entsprechenden, die Hauptseiten des menschlichen Interesse pflegenden Unterricht auf diese höchste Stufe gehoben werden. Diese Aufgabe vermag die Familie allein nicht zu lösen, wemgleich ihre Hülfe bei Lösung derselben am wenigsten entbehrt werden kann. Sie bedarf dazu einer Hilfsanstalt, der Erziehungsschule. Diese steht zwar mit den schon bestehenden sozialen Gemeinschaften, nämlich mit der aus den kirchlichen Gemeinden sich zusammensetzenden Kirche und dem aus politischen Gemeinden bestehenden Staate in enger Verbindung. Sie darf aber kein Anhängsel einer dieser Gemeinschaften bilden, noch darf sie in ihnen aufgehen. Es ist klar, daß sie in solchem Falle an der Lösung der ihr eigentümlichen Aufgabe nur gehindert würde. Einmal würden ihr dazu die materiellen Mittel fehlen, denn die übergeordnete Gemeinschaft würde diese natürlich in erster Linie für ihre Zwecke verwenden. Sodann würde das ideale Ziel, dem sie nachzustreben hätte, in seiner Reinheit leicht getrübt, in seiner Höhe erniedrigt werden zu gunsten der jenen Gemeinschaften eigenen Ziele. In der reinen Staatsschule würde man z. B. schon zufrieden sein, wenn die Jugend in Ordnung gehalten und in den fürs bürgerliche Leben notwendigen Fertigkeiten unterwiesen würde. Die Kirche wäre vielleicht schon befriedigt, wenn auf christliche Gesinnung hingearbeitet würde, möchten auch die übrigen Seiten menschlicher Bildung dabei zu kurz kommen. Endlich würden die Vertreter der Erziehungsschule, eingeengt entweder durch staatliche oder kirchliche Vorschriften, nicht mit der Begeisterung arbeiten, die zur Anspannung aller Kräfte treibt, und die nur erzeugt werden kann durch das Bewußtsein, an einer großen idealen Aufgabe zwar frei, aber doch für einen gewissen Erfolg verantwortlich zu arbeiten. Das sind in Kürze die Gründe, die für Einrichtung einer als selbständige Organisation dastehenden christlichen Erziehungsschule sprechen.

Nur in bezug auf einzelne Punkte sei eine nähere Ausführung gestattet. In der Familie, der Urzelle des sozialen Organismus,

vereinigt das Oberhaupt in seiner Person die Aufgaben eines Ernährers und Herrschers, eines Priesters und Lehrers¹⁾ der Seinigen. Diesen Aufgaben kann er unmöglich gerecht werden, wenn er nicht die zu ihrer Erfüllung nötige Bildung empfangen hat. Um Erhalter seiner Familie sein zu können, ist nicht nur Tüchtigkeit in seinem Berufe nötig, sondern auch Verständnis und Interesse für die übrigen Zweige menschlicher Arbeit und außerdem eine Reihe von Tugenden wie Mäßigkeit, Ordnungsliebe, Sparsamkeit u. s. w. Um die Stelle eines Regenten der Familie würdig ausfüllen zu können, bedarf er eines genügenden Grades von Autorität, die wiederum in letzter Linie erzeugt wird durch sittliche Eigenschaften, daneben aber auch Sachkenntnis auf den verschiedensten Gebieten verlangt. Dasselbe gilt von der Aufgabe, ein Lehrer und Erzieher der heranwachsenden Familienglieder zu sein. Wenn endlich die evangelische Kirche dem Hausvater auch die hohe Würde eines Priesters der Familie zuerkennt, so wird damit der Gipfelpunkt dessen erreicht, was man vom Familienoberhaupt fordert. Sobald nun eine dieser Aufgaben ungenügend oder gar nicht gelöst wird, ist immer der Bestand der Familie, und wenn die Mehrzahl der Familien nach irgend einer Richtung hin ein Manko aufweist, auch die Existenz der übrigen sozialen Gemeinschaften gefährdet. Ist also der Familienvater ein Stümper in seinem Berufe oder ein Säufer, Verschwender etc., so werden der Familie die materiellen Grundlagen ihres Gedeihens entzogen. Weifs er sich bei seinen Angehörigen keine Autorität zu verschaffen, so reißt Zuchtlosigkeit in der Familie ein, weil Frau und Kinder thun, was sie wollen, aber nicht, was sie sollen. Auch in diesem Falle droht ihr der Untergang. Versteht er seine Kinder nicht mit pädagogischem Takt zu erziehen, so vernichten mißratene Kinder den von ihm mühsam errichteten Bau. Vernachlässigt er sein Amt als Priester des Hauses, so fehlt allen seinen Bemühungen der Segen Gottes. Beispiele zu den einzelnen Fällen bietet die Gegenwart in Menge. Herrscht ferner in der Majorität der Familien Zuchtlosigkeit und materielle Armseligkeit, so kann die Wohlfahrt des Staates nicht gedeihen. Fehlt den Kindern die erziehliche Einwirkung des Hauses, so kann die Schule ihr Ziel nicht erreichen, denn auch sie bedarf einer festen Grundlage, auf der sie ihr Gebäude errichtet. Versinken endlich die Familien in religiöse Gleichgültigkeit, so fehlen auch der Kirche die Lebensbedingungen. Was mufs nun geschehen, um den Familienvater zur Lösung seiner Gesamtaufgabe zu befähigen? Er mufs von Jugend auf dazu erzogen werden. Man mufs zunächst die regellos im Kinde auftauchenden Begierden zurück-

¹⁾ Vergl. Dörfeld, Die freie Schulgemeinde bes. Seite 18—25.

drängen, durch Unterricht den Gedankenkreis erweitern und gleichschwebend vielseitiges Interesse erzeugen und endlich ihn dazu anhalten, vom Interesse zum Handeln überzugehen. Dabei teilen sich die Aufgaben, welche der Familie, der Schule, den Vertretern der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde, also Kirche und Staat zufallen. Die Familie hat überall die Grundlagen zu schaffen und die Bestrebungen der drei anderen Gemeinschaften unterstützend zu begleiten. Der Staat hat es als seine ureigene Aufgabe anzusehen, Recht und Ordnung aufrecht zu erhalten und die öffentliche Wohlfahrt zu fördern, im übrigen aber beschränkt er sich darauf, die auf seinem Boden emporwachsenden Gemeinschaften zu schützen resp. zu überwachen. Die Schule übernimmt den Unterricht der Jugend und die Pflege alles dessen, was mit deren Erziehung zusammenhängt. Sie empfängt von der Familie einen Teil der väterlichen Gewalt. Der Staat überträgt ihr das Recht zur Regierung der Schulkinder, die Kirche das der Seelsorge über die Jugend. Letztere hat die Pflicht, religiös-sittliches Leben im Volke zu wecken und zu erhalten. Sie muß zu diesem Zwecke durch Predigt und Seelsorge den Familien religiöses Leben einhauchen und das von der Schule erzeugte religiöse Interesse zu religiösem Thun weiterbilden, also Arbeiter mieten für Gottes Weinberg. Auch dem Staate steht sie nicht gleichgültig gegenüber. Sie verlangt von ihm Förderung ihrer Bestrebungen und Freiheit für dieselben. Dafür macht sie die Staatsangehörigen willig, der Obrigkeit zu folgen. Denkt man sich nun aus dieser Dreieckigkeit von Schule, Staat und Kirche die erstere hinweg oder denkt man sie ihrer Selbständigkeit beraubt, so fehlt eine Vorbedingung für das Gedeihen von Familie, Kirche, Staat, nämlich das hauptsächlich durch Unterricht zu erzeugende gleichschwebende vielseitige Interesse. Soll z. B. das Interesse für religiöse Fragen von den Familienvätern oder von den Vertretern der Kirche neben ihren sonstigen Aufgaben erzeugt werden, so müßte dasselbe notgedrungen kümmerlicher ausfallen, als wenn ein eigens dafür ausgebildeter Stand es unternimmt, dasselbe hervorzurufen. Mangelt es aber den Familienvätern an religiösem Interesse, so werden sie ihren Pflichten als Priester des Hauses nicht genügend nachkommen können und auch keine lebendigen Glieder der kirchlichen Gemeinde werden. Andererseits würde dasselbe auf politisch-sozialem Gebiete eintreten, wenn man neben den Eltern es den Schöffen und Gemeindevorstehern überlassen wollte, Interesse für nationale und soziale Fragen oder für die Fortschritte der menschlichen Arbeit zu wecken. Das kann nur ein kunstgemäßer, von pädagogisch geschulten Lehrern erteilter Geschichts- und Naturgeschichtsunterricht. Mit dem Mangel an den letztgenannten Seiten des Interesses aber fehlen wiederum dem Familien-

vater die nötigen Eigenschaften, um die materielle Existenz seiner Familie zu sichern und ein guter Bürger seines Vaterlandes zu werden. Es bleibt dann den Vertretern des Staates und der Kirche immer noch die große und schwere Aufgabe, auf dem gelegten Grunde fortbauend den Familienvater zu einem vollendeten Bürger und Christen zu machen, sein Interesse zum Thun weiterzubilden und haltend und fördernd auf ihn einzuwirken. Eine ähnliche Aufgabe fällt mit der Selbständigkeit der Schule dem Erzieher von Fach zu. Er muß den Familienvätern in allen Erziehungsfragen als sachverständiger Ratgeber zur Seite stehen und in seiner Schulgemeinde inneres Leben zu wecken wissen. Wie die Dinge jetzt liegen ist die Schule in ihrem freien Wirken einerseits durch die Vorschriften der Schulbürokratie gehemmt, andererseits ist ihre Pflege und Beaufsichtigung den Geistlichen anvertraut, die besonders die Pflege nur mangelhaft besorgen. Es fehlt ihr mithin in jeder Beziehung an Freiheit und Selbständigkeit. Dieser Zustand ist für Kirche und Staat gleich unheilvoll. Er entfremdet den Lehrerstand immer mehr denen, die im Auftrage des Staates eine äußere Herrschaft über ihn führen und raubt den Vertretern der Kirche ihre treuesten Bundesgenossen im Kampfe gegen Indifferentismus und Unglauben. Er muß auch zu Konflikten mit den schulregimentlichen Verordnungen führen. Entsprechen diese nicht den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft, so empört sich gegen sie das pädagogische Gewissen dessen, von dem die Ausführung verlangt wird. Er findet sich mit ihnen ab, so gut es geht, indem er sie entweder belächelt und ignoriert, oder ihnen äußerlich nachkommt oder endlich sich offen wider sie auflehnt. In jedem Falle aber leidet durch solche Verordnungen die Autorität derer, die das Schulwesen leiten.¹⁾ Die Sachlage muß um so unerträglicher werden, je mehr die Bestrebungen der pädagogischen Wissenschaft im Lehrstande an Boden gewinnen. Notgedrungen werden die Geistlichen endlich doch anerkennen müssen, daß Unterrichtskunst

¹⁾ Das geschieht schon durch solche Verfügungen, die ohne Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse der einzelnen Schulen für ganze Bezirke oder für ein ganzes Land erlassen werden. Ein Beispiel für viele. In der letzten Konferenz des Sommerhalbjahres 1891, kurz vor den Mitte September beginnenden Ferien wird den Lehrern des Konferenzbezirks R. mitgeteilt, daß sie zu Körners 100jährigem Geburtstage eine Körnerfeier zu veranstalten hätten. Bei derselben sollen Lieder Körners gesungen und Gedichte von ihm deklamiert werden. Der Lehrplan enthält aber weder Gedichte noch Lieder von K. Auch im Lesebuche findet sich nur ein Gedicht und ein Lied. Beide konnten bis zu der am Ende der Ferien stattfindenden Feier nicht mehr eingeübt werden, da die Kinder in den Ferien zur Feldarbeit benutzt wurden. Wie half man sich? Der Lehrer ließ Gedichte von K. lesen und sang den Kindern einige ihm bekannte Körnerlieder solo vor!!

und pädagogische Wissenschaft nicht mit Predigtkunst und theologischer Wissenschaft ohne weiteres erworben werden, und dafs die Gegenwart an Kirche und Schule so hohe Anforderungen stellt, dafs eine Arbeitsteilung dringend geboten ist. Die Staatsmänner aber werden einsehen lernen, dafs zur erfolgreichen Leitung des Schulwesens nicht theologisches oder juristisches, sondern in erster Linie pädagogisches Studium gehört. Leider ist diese Einsicht bei den künftigen Führern unseres Volkes erst dann zu erwarten, wenn sie reichlicher als bisher in ihrer Jugend Gelegenheit gehabt haben werden, gegenüber der Öde und Geistlosigkeit eines unpädagogischen Unterrichts die Segnungen eines wahrhaft erziehenden Unterrichts zu würdigen. Sie werden sich dann gewifs bereit finden lassen, der Schule die Selbständigkeit zu gewähren, die sie zur Erfüllung ihrer Aufgaben braucht.

Über die Organisation der diese Selbständigkeit darstellenden freien Schulgemeinde können wir noch kürzer hinweggehen. Ihre Grundzüge hat Dörpfeld in so vollkommener Weise gezeichnet, dafs spätere Zeiten daran wenig werden zu ändern brauchen. Nur auf zwei Punkte sei aufmerksam gemacht. Es genügt nicht, dafs die zur Bestreitung der Ausgaben für die Schule erforderlichen Kosten von allen bei der Schule beteiligten Faktoren nach Bedürfnis aufgebracht werden, also dafs die Familien, die die Schulgemeinde bilden, Schulgeld zahlen, dafs bürgerliche und kirchliche Gemeinde und endlich der Staat zu den Schulunterhaltungskosten beitragen, sondern es ist wichtig, dafs sogleich bei Einrichtung der freien Schulgemeinde durch Bildung eines genügenden Schulfonds für ihre finanzielle Selbständigkeit gesorgt werde. Versteht es der Lehrer, Interesse für das Schulwesen in seiner Schulgemeinde zu wecken und zu nähren, so werden auch Geschenke und Stiftungen für Schulzwecke nicht ausbleiben, die den Fonds vermehren helfen. Der zweite Punkt betrifft den Vorsitz im Schulvorstande. Nach Dörpfeld soll der Geistliche, nach Rolle¹⁾ der Lehrer Vorsitzender desselben sein. Berücksichtigt man die gegenwärtigen Verhältnisse in Gemeinde, Schule und Kirche, bedenkt man, dafs die Seminarbildung der meisten Lehrer keine pädagogisch-wissenschaftliche Bildung ist, hofft man die Schulreform jetzt schon ins Werk setzen zu können, so mag es bescheiden und vorsichtig genannt werden, was Dörpfeld fordert. Allein vom Standpunkte der Selbständigkeit der Schule aus ist Rolles Ansicht die richtigere. Stellt man sich auf den idealen Standpunkt, dafs die Lehrer aller, auch der Volksschulen, eine pädagogisch-wissenschaftliche Bildung

¹⁾ Die Selbständigkeit der Schule. Pädag. Studien, Jahrgang 1889, Heft IV. Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

empfangen müssen, so kann niemand anders als der Lehrer den Vorsitz im Schulvorstande führen. Er soll in pädagogischen Dingen in eben dem Grade Autorität sein als der Geistliche in theologischen, der Bürgermeister in politischen Dingen. Auch wird es niemand einfallen zu fordern, der Geistliche solle Vorsitzender des Gemeindevorstandes sein, trotzdem er auf dem Lande wohl die meisten Gemeindevorsteher auch an politischer Einsicht überragt. Dazu scheidet man die beiden Gebiete Kirche und Staat viel zu sehr. Zum Zwecke eines harmonischen Zusammenwirkens der drei Mächte müßte übrigens der Lehrer als oberster Vertreter der Schulgemeinde auch im Gemeindevorstande und Kirchenrate Sitz und Stimme haben. Wie im übrigen die Lokalschulgemeinden zu bilden sind, wie sie sich zu Kreis-, Provinzial- und Landesschulgemeinden zusammenschließen, welches die Aufgaben der einzelnen Gemeinschaften sein sollen, durch welche Organe sie ihre Ansichten zum Ausdruck zu bringen haben, wie durch die Schulgemeinde eine engere Verbindung zwischen dem höheren und niederen Schulwesen herzustellen ist, wie das pädagogische Bildungswesen auf dem Boden der Schulgemeinde eingerichtet werden soll, wie endlich der ganze Organismus zu leiten ist, über diese und andere Spezialfragen geben die Schriften Dörfelds ¹⁾ und der genannte Aufsatz von Rolle genügende Auskunft.

Werfen wir lieber noch einen Blick auf die Hindernisse, die sich einer Verwirklichung der freien Schulgemeinde entgegenstellen. Sie lassen sich sämtlich auf einen Punkt zurückführen, nämlich auf den Zustand der Zerrüttung und Auflösung, in dem sich augenblicklich alle unsere sozialen Gemeinschaften befinden. Die Zerstörung der Familie hat in den unteren Ständen die meisten Fortschritte gemacht. Ungünstige Lohn- und Wohnungsverhältnisse, Frauen- und Kinderarbeit, ungenügende geistige und sittlich-religiöse Bildung haben bewirkt, daß bei dem städtischen wie bei dem ländlichen Proletariat von einem eigentlichen Familienleben kaum noch geredet werden kann. Auch in den höheren Ständen bewirkt die Jagd nach Gewinn, Ehre und Vergnügen das gleiche Ergebnis, und nur in dem mehr und mehr verschwindenden Mittelstande hat sich noch ein inniges Familienleben erhalten können. Mit dem immer weiter fortschreitenden Ruin des Mittelstandes wird es auch hier verschwinden. Diese Zerstörung der Familie durch soziale Mißstände aber ist das schwerste Hindernis für die Errichtung der Schulgemeinde, die sich ja aus Familien zusammensetzen soll. Dabei ist ferner noch zu bedenken,

¹⁾ Auch sein jüngstes Werk: Das Fundamentstück einer gerechten ... Schulverfassung, Hilchenbach bei Wiegand, ist besonders durch seine Rücksichtnahme auf gegenwärtige Zustände und Vorgänge wichtig.

dafs der blofse Bund zwischen Mann und Weib und das Erzeugen von Kindern nur der Anfang des Familienlebens ist, und dafs nur da von wahren Familienleben geredet werden kann, wo Mann und Frau sich mit Verständnis und liebevollem Eifer der Erziehung ihrer Kinder widmen. Leider bringen es jedoch die Verhältnisse mit sich, dafs dazu meist Zeit und Mittel fehlen. Wer aus der Hand in den Mund lebt und nicht weifs, ob er morgen noch arbeiten oder brotlos sein wird, bei dem verschlingt die Sorge um das Dasein alle andern Interessen, auch die für die Erziehung der Kinder. Von einer aus solchen Scheinfamilien bestehenden Schulgemeinde wird man weder materielle Aufwendungen für Erziehungszwecke noch Interesse für Erziehungsfragen verlangen können. Die erste Vorbedingung für Errichtung der freien Schulgemeinde ist also Reform der Familie.

Denken wir ferner an unsere politischen Gemeinden. Die rastlos fortschreitende Konzentrierung des Besitzes in immer weniger Händen schafft auf der einen Seite ein Proletariat, das für Gemeindebedürfnisse nichts geben kann, auf der andern Seite eine kleine Zahl von Besitzern, die zwar steuerkräftig sind, aber nicht gern steuern. Da diese Besitzenden in der Regel auch die entscheidenden Faktoren in der Gemeinde sind, so entwickelt sich nun bei ihnen das eifrige Bestreben, jede Neubelastung der Gemeinde zu verhindern. Darunter leidet die Schule am meisten. Was für sie aufgewendet werden soll, muss meist erst der politischen Gemeinde durch Zwang abgerungen werden. Ja es kommt jetzt vor, dafs Beihülfen des Staates zur Schulunterhaltung gar nicht zu diesem Zwecke verwendet, sondern in die Gemeindekasse gethan werden.¹⁾ Freiwillige Aufwendungen der politischen Gemeinden für das Schulwesen sind darum beim höheren Schulwesen spärlich, beim niederen fast gar nicht zu verzeichnen. Dazu kommt für das Landschulwesen noch der auch von Rolle betonte Umstand, dafs die Vorsteher der Gemeinden für ihr Amt keinerlei Vorbildung empfangen haben. Der positive Teil ihrer

¹⁾ In vielen Gemeinden der Magdeburger Börde tragen die Schulunterhaltungspflichtigen zum Lehrergehalt wenigstens der ersten Lehrerstelle nichts bei. Nur für Reinigung, Heizung, Handarbeitsunterricht etc. sind ein paar Hundert Mark aufzuwenden. Dennoch empfängt die Gemeinde für jede erste Stelle 500 Mark, von welcher Summe sie 2—300 Mark in den Gemeindegeldkasten steckt. Bekannt ist, dafs viele kleinere Städte ihren Lehrern schleunigst die städtischen Alterszulagen entziehen wollten, als der Staat ebenfalls Alterszulagen gewährte. Wie die Großstädte verfahren, zeigt das Beispiel der Stadt M. Gezwungen zur Erhöhung der Lehrergehälter sucht sich die Stadtschulverwaltung auf folgende Weise zu helfen: Sie stellt hauptsächlich junge Lehrer an, erhöht die Zahl der Pflichtstunden, beseitigt das Sonderhonorar für Turnstunden, vermehrt die Schülerzahl der Klassen und hebt die Schulgeldfreiheit der städtischen Lehrer auf. Auf diese Weise spart sie noch gegen früher.

Thätigkeit, durch Hebung von Obst- oder Gartenbau, Fischzucht, Urbarmachung oder Aufforstung von Unland u. s. w. die Leistungsfähigkeit der Gemeinden zu heben und dabei besonders den wirtschaftlich Schwachen zu fördern, fällt fast ganz aus; dafür tritt der negative Teil um so mehr hervor, sich tapfer gegen Belastung zu wehren. Von den politischen Gemeinden würden also Opfer für die freie Schulgemeinde nicht zu erwarten sein.

Allein der Staat? Sein Machtwort kann allerdings viel bewirken und hat vieles bewirkt. Vergessen wir aber nicht, wie mannigfach die Bedürfnisse sind, die er befriedigen soll. Vergessen wir nicht, daß den Löwenanteil aller seiner Einnahmen das Militär verschlingt, und daß darum für Kulturzwecke wenig übrig bleibt. Übersehen wir ferner nicht, daß der Staatsregierung selbst bei wohlwollender Gesinnung für die Schule doch die Hände gebunden sind durch die politischen Parteien, die zumeist Interessenpolitik treiben und in ihrer Majorität der Ansicht zuzuneigen scheinen, es sei für das Schulwesen schon mehr als genug geschehen. Bekanntlich ist ja auch in den Parlamenten das höhere Schulwesen spärlich, das niedere fast gar nicht vertreten. Wie endlich der Staat seine Wertschätzung des Schulwesens beweist, zeigt deutlich der Umstand, daß für drei der wichtigsten Gebiete des öffentlichen Lebens, für Kultus, Unterricht und Medizinalwesen, zusammen nur ein Minister angestellt ist, der obendrein weder Theologe, noch Pädagoge, noch Mediziner, sondern Jurist ist. Was uns aber für lange Zeit der Hoffnung beraubt, daß der Staat zur Aufrichtung der freien Schulgemeinde seine Hand bieten wird, das ist der Umstand, daß der Staat in dem an sich löblichen Bestreben, das Los der »Enterbten« zu verbessern, die große Masse der Staatsbürger gewöhnt, die Heilung der sozialen Mißstände von oben herab, vom Staate zu erwarten, anstatt daß er trachten sollte, die Kraft des Einzelnen zu stärken, daß er den Begehrlichen giebt, und sie dadurch nur anspruchsvoller macht. Dabei sucht er alle Gebiete des öffentlichen Lebens in seine Gewalt zu bringen und wird dadurch scheinbar immer machtvoller, in Wirklichkeit immer ohnmächtiger. »Der omnipotente Staat wird ein kranker Mann«, so meinte Dörfeld vor mehr als 25 Jahren. Und ist er es nicht heute thatsächlich? Kirche und Schule liegen zum Teil schon in seinem Banne. Nur Landwirtschaft und Industrie brauchen noch verstaatlicht zu werden, dann ist der »Zukunftsstaat« fertig. Ehe wir uns nicht zurückbegeben auf den Weg der Steinischen Reformen, ehe sich nicht der Staat auf seine eigensten Aufgaben beschränkt und allen den Mächten, die staatliche Bevormundung nicht vertragen, auf dem Boden der Selbstverwaltung auch Freiheit und Selbständigkeit gewährt, eher ist von ihm für die freie Schulgemeinde nichts zu erwarten.

Auch von der Kirche nicht! Sie ist ja gleichfalls gelähmt durch staatlich bureaukratische Vorschriften. Es fehlt ihr, der evangelischen Kirche wenigstens, ebenfalls an Freiheit und Selbständigkeit, während die katholische Kirche infolge des Kulturkampfes die Fesseln des Staates nicht ohne Erfolg abzustreifen versucht hat und darum verhältnismäßig stärker dasteht, als die evangelische Kirche, umso mehr als eine starke politische Partei ihren Interessen dient. Außerdem werden die Bestrebungen der evangelischen Kirche nach Freiheit und Unabhängigkeit gelähmt durch den Verdacht, sie strebe aus Herrschsucht nach jener Selbständigkeit. Man fürchtet, die orthodoxe Majorität wolle dieselbe zur Unterdrückung der Minorität mißbrauchen. Und giebt nicht der Eifer, mit dem die Geistlichen an dem Reste äußerer Gewalt festhalten, den ihnen der Staat über die Schule gelassen hat, diesem Verdachte Nahrung? Wie selten sind doch die Vertreter der Kirche, die die Ansicht vertreten, im Schulwesen müsse die Schule zu-, die Kirche aber abnehmen. Eine Kirche aber, die herrschen will, anstatt zu dienen, die in Verkennung der Lehre vom allgemeinen Priestertum der Gläubigen den Pädagogen nicht einmal Recht und Befähigung zur selbständigen Erteilung des Religionsunterrichts zugestehen will, wird zur Verwirklichung der freien Schulgemeinde nie die Hand bieten. Denn die damit gewährte Selbständigkeit der Schule ist den meisten Geistlichen identisch mit einer Trennung von Schule und Kirche, und sie werden nur sehr schwer davon zu überzeugen sein, daß gerade das Festhalten an dem gegenwärtigen Zustande zu dieser Trennung hinführen muß. Übrigens kann auch eine Kirche wie die gegenwärtige, die in ihrer Ohnmacht fast zu einem Schatten geworden ist, dem Schulwesen das nicht leisten, was sie ihm leisten müßte, nämlich die Herzen zu Opfern für ideale Zwecke zu entflammen. Sie vermag das heute nicht einmal für kirchliche, geschweige denn für erzieherische Zwecke. Also auch von ihr ist für die nächste Zukunft wenig zu hoffen.

Es bleibt noch die Schule selbst. Zwar zeigt auch sie viele Mängel, die in ihrem letzten Grunde erzeugt werden durch die mangelhafte Pflege, welche der pädagogischen Wissenschaft zu teil wird. Diese Mängel hindern wiederum ihrerseits, daß die Idee der freien Schulgemeinde Fortschritte macht. So werden die Lehrer der höheren Schulen, solange sie die Pädagogik verachten und eine Verwechslung mit den gewöhnlichen Elementarlehrern als Erniedrigung empfinden, von einer alle Zweige des Schulwesens zu gemeinsamem Wirken vereinigenden Organisation nichts wissen wollen. Die Volksschullehrer aber haben einerseits mit den politischen Gemeinden sehr schlimme Erfahrungen gemacht und hoffen deshalb, den Unterschied zwischen Schulgemeinde und politischer Gemeinde ignorierend, zu wenig von der Hilfe der

»Gemeinden«. Andererseits setzen sie ihre Zuversicht noch viel zu sehr auf den Staat und die politischen Parteien. Anstatt deshalb einer Idee, die grade für das Volksschulwesen von eminenter Bedeutung ist, die nötige Aufmerksamkeit zuzuwenden, jagt man lieber den Phantomen des politisch-pädagogischen Radikalismus, der konfessionslosen Schule etc. nach. Allein Erkenntnis des Übels ist halbe Heilung. Alle Anhänger der freien Schulgemeinde muſs die Thatsache mit Zuversicht erfüllen, daſs überall da, wo die neuere wissenschaftliche Pädagogik an Boden gewinnt, auch die Notwendigkeit der freien Schulgemeinde anerkannt wird. In der That, wenn die Pädagogik sich ihre Selbständigkeit andern Wissenschaften gegenüber zu erringen strebt, dann darf auch die Schule als ihr Wirkungsfeld nicht mehr ein Anhängsel einer andern sozialen Gemeinschaft bleiben, sondern muſs zur selbständigen Organisation erhoben werden.

Jene Thatsache weist uns nun auch den Weg für das, was gegenwärtig zu thun ist. Ganz vergeblich würde es sein, wollte die Schule ihr Heil von irgend einer andern sozialen Gemeinschaft erwarten. Die Reform der Schule kann allein von innen heraus, durch die Schule selbst bewirkt werden, wie seinerzeit die Reformation der Kirche durch die Kirche. Verfehlt würde es ferner sein, schon jetzt direkt auf Verwirklichung der freien Schulgemeinde hinzuarbeiten. Durch den Zustand der sozialen Gemeinschaften fehlt jedem Versuch, nach dieser Richtung hin unternommen, die Aussicht auf Erfolg. Wohl aber können wir die Idee der freien Schulgemeinde innerlich ausgestalten; wir können sie in der Lehrerwelt verbreiten; können durch Verbreitung und Verteidigung der wissenschaftlichen Pädagogik die Idee indirekt fördern. Daneben dürfen wir nicht vergessen, daſs wir nicht nur Lehrer, sondern auch Familienväter, Bürger und Christen sind und als solche an der Hebung der übrigen Gemeinschaften mitzuwirken haben, die ja notwendig auch der freien Schulgemeinde zu gute kommen muſs. Endlich dürfen wir bei unsern Bestrebungen Geduld und Hoffnung nicht verlieren. Ideen von solcher Tiefe und Bedeutung, wie die der freien Schulgemeinde, reifen langsam und verwirklichen sich noch langsamer. Mag darum aufhören, für ideale Zwecke zu arbeiten, wer an die Zukunft nicht glaubt. Zwar hat Dörfpeld Recht behalten mit seiner Prophezeiung, daſs wir eher ein einiges deutsches Reich als eine bessere Schulverfassung bekommen würden. Aber wie die deutsche Einigkeit, so wird auch die freie Schulgemeinde sich schliesslich verwirklichen, denn war jene eine nationale, so ist diese eine kulturhistorische Notwendigkeit.

Das mag auch unsern ehrwürdigen Vorkämpfer Dörfpeld darüber trösten, daſs er gleich Comenius, wenigstens in Fragen

der Schulverfassung, zeitlebens ein »Mann der Sehnsucht« geblieben ist. Seine Arbeit ist nicht umsonst gewesen. Möchte er noch an seinem Lebensabend die freudige Zuversicht gewinnen, daß er würdige Nachfolger finden wird, die das Gebäude, dessen Grund er so umfassend und sicher gelegt hat, weiterführen und glücklich vollenden werden.

B. Mitteilungen.

I. Dittes und der „erziehende Unterricht.“

Im »Pädagogium« (Novemberheft 1892) veröffentlicht Herr Goerth eine Arbeit über den Gehorsam in der Erziehung. Er unterscheidet dabei unter anderem den unbedingten Gehorsam von dem durch die eigene Einsicht des Zöglings bedingten und zeigt, daß die Erziehung zwar auf die Ausbildung des letzteren hinarbeitet, aber als Mittel zu diesem Zwecke doch auch den unbedingten braucht und, wenn es nötig ist, durch Machtmittel erzwingen muß. Hierbei begiebt sich Goerth allerdings der Vorteile, die eine theoretische Scheidung der Regierungs- und Zuchtmaßregeln für praktische Darlegungen hat, im Einzelnen jedoch würde der mit der Pädagogik Herbarts und seiner Nachfolger Vertraute nicht viel einzuwenden haben. Um so auffälliger aber ist der Zusatz, welchen Dittes als Herausgeber dazu macht. Nachdem eine Stelle von Locke angeführt ist, worin die laxer Erziehung bei den höheren Ständen getadelt und der Wert der Gewöhnung hervorgehoben wird, fährt er fort:

»Wenn dem nun so ist, dann darf man nicht wähen, Schule und Unterricht könnten für die sittliche Erziehung der Jugend gutstehen und die Verantwortung übernehmen. Die so oft mit erstaunlicher Dreistigkeit vorgebrachten Hyperbeln vom »erziehenden Unterrichte« erweisen sich dem wahren Sachverhalte gegenüber als naive Einbildung oder bewusste Marktschreierei. Mit Lehren als solchen, wären sie auch aufs feinste raffiniert und nach der unfehlbarsten Methode ausgeklügelt, kann man allenfalls pharisäische Tugendschwätzer, aber keine rechtschaffenen Menschen bilden: nicht darauf kommt es an, daß der Zögling eine gewisse Anzahl von »Geboten« oder »Ideen« an den Fingern herzählen und ihnen gemäß rai-sonnieren lerne, sondern darauf, daß er sittlich fühlen und handeln lerne. Der Unterricht kann hierbei nur in sekundärer Weise mitwirken; die entscheidenden Faktoren sind von anderer Art und oben teil-

weise vorgeführt. Wirken dieselben der Schule entgegen, dann ist auch der beste Sittenunterricht machtlos und die Schule darauf beschränkt, in ihrem eigenen Bereich durch strenge Zucht und redliche Pflichterfüllung ein Beispiel sittlicher Lebensordnung aufzustellen.

Man beachte zunächst, wie hier das oberste Ziel — sittliches Fühlen und Handeln — mit einem von mehreren Mitteln, mit dem Unterrichte verglichen wird, noch dazu aber mit demjenigen Zerrbild des Unterrichts, dem es darauf ankäme, daß der Zögling Gebote herzsählen und ihnen gemäß *raisonnieren* lerne. Was ferner das Handeln betrifft, so muß sich allerdings der Unterricht oft mit dem phantasierten Handeln begnügen. Aber ein Teil wirklichen Handelns fällt auch in den Unterrichtsbetrieb. Nimmt man hierzu den Gedanken, welchen Goerth mit ausführt, es sei der Zögling zu gewöhnen (!), einer erworbenen Einsicht auch wirklich im Handeln so zu folgen, wie er sonst dem Gebote des Erziehers folgt, so muß man weiter fragen: Wo sind die Maßnahmen zu dieser Gewöhnung umfassender bedacht und, soweit die Verhältnisse es nicht hinderten, auch wirklich ergriffen worden als z. B. bei Ziller? Gilt es ihm doch als »die schlimmste Art der Verwahrlosung in sittlicher Hinsicht«, »die Grundsätze zu kennen, ihre Gültigkeit und Notwendigkeit einzusehen und doch vielleicht auf das rücksichtsloseste von ihnen abzuweichen« (Allg. Päd. § 23). Daß bei der Ausbildung des sittlichen Fühlens und Handelns der Unterricht nur in sekundärer Weise einwirkt, hat er zunächst auch mit der Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam gemein, denn auch dieser ist nicht selbst das Endziel der Erziehung, sondern nur ein Mittel derselben, das notwendig eine Zeit lang in Gebrauch genommen werden muß. Locke vergleicht deshalb die Einschränkung der Kinder durch die Autorität der Eltern mit den Wickeltüchern, die sich nach und nach lösen und endlich ganz abfallen. Ferner müßte Dittes ja auch sagen, worin denn die »sekundäre« Mitwirkung des Unterrichts am sittlichen Fühlen und Handeln eigentlich bestehe oder warum das, was die Freunde des erziehenden Unterrichts als Frucht desselben erstreben, auf naiver Einbildung beruhe. Das besondere Ziel des Unterrichts ist ja bekanntlich nach Herbart Interesse, dieses aber ist, um einen zusammenfassenden Ausdruck Zillers zu gebrauchen, »Streben, mit Gefühl verbunden« (Allg. Päd. § 28). Das ist die sekundäre Mitwirkung des Unterrichts an der Charakterbildung nach Herbart, Ziller u. a. Die Erkenntnis ferner, daß die entscheidenden Factoren von anderer Art sind, ist ebenfalls bereits vorhanden. Die Entschiedenheit des Charakters »wird durch ein gelingendes Handeln, zu dem das Interesse fortschreitet, herbeigeführt. Es handelt sich sonach darum, den Zögling in solche Lagen zu versetzen, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann«. Ebenda wird auch darauf hingewiesen, daß die Stoiker die Ersten waren, welche nach der Erkenntnis und Paränese auch Versuche im Handeln für nötig hielten. Daß Schule und Unterricht für die sittliche Erziehung der Jugend nicht »gutstehen« können, selbst wenn die Erziehungsschulen noch weit mehr leisten, als jetzt möglich ist, wird von Herrn Dittes nicht geleugnet. Trotzdem aber bleibt die ganz allgemeine

Rede von den dreist vorgebrachten »Hyperbeln« zunächst eine unbewiesene Behauptung. Es mag noch erinnert werden an eine Stelle aus der Pädagogik von v. Zetzschwitz, welches Werk Dittes selbst seinerzeit eine »glänzende Bearbeitung« der Allg. Päd. nannte. Dort (S. 168) wird über Herbart gesagt, dafs er »seine treffliche Darstellung der innern Geschichte des Willens mit der anschaulichen Vorstellung krönt, dafs zuletzt gleichsam ein Senat von Grundsätzen, angesammelt auf dem Wege des Gedächtnisses des Willens, auf der Reifestufe des verständigen Wollens alles neue Wollen mit traditionell gesicherter Abstimmung entscheide.« (Vgl. Herbarts Psych. als Wiss. II. § 151).

Welchen Begriff Dittes vom Interesse im pädagogischen Sinne Herbarts und seiner Schule hat, das zeigt der Eingang seines Aufsatzes: »Der Lehrer Leumund und ein geheimer Justizrat« (Pädagogium, Juliheft 1892, S. 640). Ob dieser Aufsatz sonst gut ist oder nicht, geht uns hier nichts an. Jedenfalls läfst das Thema nicht die pädagogische Begriffsbestimmung vermuten, welche geleistet wird und zwar wieder nur indirekter Weise. Nachdem gesagt ist, dafs man in unserer Zeit so viel von berechtigten Interessen, von persönlichem, Vereins-, kirchlichem u. a. Interesse höre, heifst es:

»Immer und überall ist die Rede von Interessen und spielt der Kampf um Interessen . . . und auf dem Gebiete der Pädagogik, wo vordem das Interesse sich damit begnügen mußte, neben anderen gleichberechtigten Factoren die gebührende Stelle einzunehmen, hat sich eine Partei gebildet, die mit ihren »Interessen« alles andere an die Wand drücken möchte. Während vormals, als der Geist eines Kant, Lessing, Schiller und anderer Heroen unseres Volkes noch lebendig fortwirkte in unserem Culturleben, Moral, Pflicht, Gewissen, Recht und Gesetz die höchsten Normen und Triebfedern für jedermann und für alle menschliche Gemeinschaft waren, treibt unser Zeitalter einen förmlichen Interessenkultus und eine systematische Interessenwirtschaft, deren Kern allenthalben die liebe Selbstsucht ist . . . Und während die alte Moral auf Einigung und Frieden ausging, tendiert die neue auf Zersetzung und Streit.«

Es ist wiederum unnötig, hierzu viel zu sagen. So tief ist also das Studium des Herrn Schulrates gegangen, dafs der Unterschied des mittelbaren Interesse (dem der »interessante« Gegenstand ein Mittel für andere Zwecke ist, und zwar hier nach Dittes Annahme ein Mittel für unlaute, selbstsüchtige Zwecke) von dem unmittelbaren, »echten« Interesse ihm verborgen geblieben ist, und dafs er beides in einer saftigen Einleitung durcheinander mischen zu dürfen glaubt.

Bei Gelegenheit der Beurteilung des Buches von Fröhlich (die wiss. Päd. etc.) schrieb Zillig in diesen Blättern (1884, Heft 2, S. 49): »Der möglichst enge Anschluß an die von den Meistern ausgebildete Terminologie hat nicht nur den Vorteil, dafs er zwischen allen jenen, welche sich zur Fortführung ihres Werkes vereinigen, auch gröfsere Sicherheit und Leichtigkeit des Gedankenaustausches begünstigt; er erhält ihnen auch die grundlegenden Schriften in gröfserer Nähe und fördert dadurch

den Zusammenhang ihrer Bestrebungen mit denen der zielzeigenden Meister.* Von den angeführten Äußerungen, denen der Leser des »Pädagogiums« leicht noch viele andere anreihen könnte, muß man sagen, daß sie vielmehr die Gedankenvertauschung begünstigen und die zielzeigenden Meister in Verruf zu bringen suchen.

z.

2. Bericht über die Generalversammlung des Zweigvereins für wissenschaftliche Pädagogik „Magdeburg und Anhalt“.

Durch den Vorsitzenden des Vereins, Herrn Goldschmidt, geschieht die Eröffnung der Versammlung am Nachmittag des 16. September a. cr. im oberen Saale der »goldenen Krone« zu Magdeburg. Unter den Gästen welche der Einladung gefolgt sind, erblicken wir Herrn Regierungs-Schulrat Dr. Schumann-Magdeburg, Seminardirektor Voigt-Barby u. a. — Segenswünsche, betreffend den guten Verlauf der Verhandlungen laufen ein von Professor Lazarus-Berlin, Professor Cornelius-Halle, Direktor Dr. Just-Altenburg u. v. a. Der Antrag des Magdeburger Herbartvereins findet seine Erledigung, indem die »Die deutschen Blätter für erziehenden Unterricht« von Fr. Mann nach vorheriger Zustimmung des genannten Redakteurs als Vereinsorgan gewählt werden. Nach Erledigung noch anderer formeller Angelegenheiten verliest der Vorsitzende die Überschriften der zwei der Versammlung zur Debatte gestellten Abhandlungen: 1. »Die Apperzeption und ihre pädagogische Verwertung« von Schüßler-Schönebeck; 2. »Gedanken zur Theorie eines Lehrplanes der realistischen Fächer« von Schmidt-Zerbst.

Der erste Referent kennzeichnet im ersten Teile seiner Arbeit das Wesen der Apperzeption, im zweiten Teile ihre pädagogische Verwertung. Der Vorsitzende hebt aus dem Referat nachfolgende Gedanken hervor und stellt dann den bezüglichen Teil zur Debatte:

Herbarts Verdienst um die Lehre von der Apperzeption besteht in seinen neuen psychologischen Grundlegungen sowie in der Ableitung pädagogischer Folgerungen aus den theoretischen Ergebnissen. Der psychologische Prozeß der Apperzeption umfaßt zwei Momente, die Verschmelzung und die Umformung. Eine Störung des Apperzeptionsprozesses tritt ein, wenn die alten und neuen Vorstellungen entgegengesetzte Qualitäten sind; wenn die apperzipierenden Vorstellungen nicht in der gehörigen Intensität, Zahl und Verbindung reproduziert werden; wenn die zu apperzipierenden Vorstellungen in verwirrender Mannigfaltigkeit und in zu schnellem oder langsamem Rhythmus zur Darstellung kommen; wenn psy-

chische oder physische krankhafte Zustände den psychischen Mechanismus stören. So ist eine strenge Gesetzmäßigkeit der Apperzeption eigen. Herbart sagt: »Für die gesetzlosen Spiele der sogenannten transcendentalen Freiheit ist hier kein Platz.« Psychologie als W. § 127.

Dr. Felsch führt in der Debatte im Gegensatz zu der Behauptung des Referenten den Beweis, daß bei dem Prozesse der Apperzeption sowohl die unmittelbare als auch die mittelbare Reproduktion in Anwendung kommen kann. Erstere, indem sich die neuen Vorstellungen mit den freistehenden verbinden, nachdem diese zuvor durch eine Analyse in das Bewußtsein gerufen sind; letztere, indem die neuen Vorstellungsmassen eine Assoziation mit den gehobenen eingehen. Bezüglich des von Herbart angeführten Citats bemerkt derselbe Redner, daß Herbart die Kantsche Lehre von der transcendentalen Freiheit falsch interpretiert habe, da die Lehre Kants auf der Basis einer Gesetzmäßigkeit ruhe; doch lasse letztere eine Deutung vom Standpunkte der Psychologie nicht zu.

Der nächste Punkt der Debatte wird die vom Referenten gemachte Unterscheidung der »aktiven und passiven Apperzeption«. Erstere ist die vom Willen unterstützte Apperzeption; letztere Bezeichnung ist dann gerechtfertigt, wenn der Apperzeptionsprozess sich ohne Einwirkung des Willens vollzieht, dann geht dieser psychologische Prozess allmählich vor sich. Geteilte Meinungen werden vertreten durch Seminardirektor Voigt-Barby, Dr. Felsch, Rektor Krause-Cöthen, den Vorsitzenden Goldschmidt, Lehrer Hollkamm-Glindenberg und Rust-Magdeburg. Seminardirektor Voigt hält die Unterscheidung von zwei Arten der Apperzeption aufrecht. In dem einen Falle findet die neue Vorstellungsmasse, sofern eine Analyse vorausgegangen ist, gehobene Vorstellungen vor, auf Grund deren der Apperzeptionsprozess sich ohne weiteres vollzieht. Da im anderen Falle eine Reproduktion der alten Vorstellungen mit Hilfe verwandter Vorstellungen stattfinden muß, oder Vorstellungen unter Anwendung des Willens erst in das Bewußtsein gerufen werden müssen, so können wir im ersten Falle von passiver, im zweiten Falle von aktiver Apperzeption reden. Obgleich die gemachte Unterscheidung im Interesse wissenschaftlicher Forschung geboten erscheint, da der Wille die Vorstellungsmassen nicht nur in das Bewußtsein einführt, sondern auch ein Sinken derselben unter die Schwelle des Bewußtseins verhindern kann, so ist die Differenz doch nur eine relative nach dem Mafsstabe seines Einflusses auf den Verschmelzungsprozess. Der Wille kann nicht eine Verschmelzung der gleichartigen Vorstellungsmassen erzwingen, ebenso wenig nur eine Beschleunigung des Apperzeptionsprozesses herbeiführen. Auch die Unterscheidung in bewußte und unbewußte Apperzeption ist nicht zulässig. Zwar kann der Wille Veranlassung zur Reproduktion der Vorstellungen sein; da aber die Wirksamkeit des Willens bei dem eigentlichen Verschmelzungsprozesse ausgeschlossen und die Einführung der Vorstellungsmassen in das Bewußtsein kein spezifisches Merkmal des Apperzeptionsprozesses ist, so kann von einer bewußten Apperzeption niemals die Rede sein. Nach langer Debatte

kommt in der Versammlung die Meinung zum Ausdruck, daß die Psychologie nur eine passive Apperzeption anerkennen kann. Seminardirektor Voigt weist den bedeutenden Einfluß der Apperzeption auf dem Gebiete der seelischen Vorgänge nach. Die historische Analyse erbringt eine Bestätigung der Annahme, daß in den Seelen der Männer Paulus, Augustin, Luther u. s. w., die in sich einen Bruch mit der damals herrschenden Weltanschauung vollzogen, apperzipierende Vorstellungsmassen vorhanden sein mußten. Der Umfang der Apperzeption ist ein größerer, als er im Referat angegeben ist. Regierungs-Schulrat Dr. Schumann will den Unterschied der aktiven und passiven Apperzeption aufrecht erhalten wissen, infolge der Wichtigkeit der ersteren für den Unterricht. Sie sei das Mittel, in der Hand eines psychologisch gebildeten Lehrers gebraucht, durch welches im Schüler willkürliche Aufmerksamkeit erzeugt werden könne. Lehrer Hollkamm-Glindenberg führt vom Standpunkte der Praxis aus den Nachweis, daß eine erzwungene Reproduktion der Vorstellungen dem Kinde in den meisten Fällen mißlingt, andererseits bei Betonung eines erziehlischen Unterrichts möglichst auszuschließen ist. Lehrer Rust-Magdeburg stellt die Begriffe Apperzeption und Aufmerksamkeit fest, da eine strenge Unterscheidung dieser Gebiete infolge ihres Verwandtschaftsgrades geboten ist. Während die Aufmerksamkeit, welche man in primitive, apperzipierende und willkürliche unterscheiden muß, einen Zustand bezeichnet, ist die Apperzeption nach ihren spezifischen Merkmalen ein psychologischer Entwicklungsprozeß. Eine andauernde Anspannung des Willens wirkt ermüdend auf den psychischen und physischen Mechanismus und beeinträchtigt die Ergebnisse der Apperzeption.

Über das Verhältnis der Perzeption zur Apperzeption sagt Referent: »Die Perzeption kann zeitlich von der Apperzeption getrennt sein, andererseits können beide Akte zusammenfallen.« Dr. Felsch sagt: Referent steht mit seinen Ausführungen im vollen Gegensatz zu Herbart, welcher im 5. Bande Seite 194 den Satz ausspricht: »Die Perzeption geht der Apperzeption in allen Fällen voran.« Bei Identifizierung beider Begriffe in gewissen Fällen faßt man den Apperzeptionsprozeß einseitig auf. Seminardirektor Voigt veranschaulicht das Verhältnis der Perzeption zur Apperzeption durch einen Vergleich mit den gemischten Gefühlen. Während man mit dem letzten Ausdrücke nur eine schnelle Zeitfolge verschiedener Gefühle bezeichnet, so kommt häufig ein Zeitraum von meßbarer Länge zwischen Perzeption und Apperzeption dem Menschen nicht zum Bewußtsein. Mit Bezugnahme auf den Kantschen Imperativ, nach welchem der Erzieher nicht mit Hilfe der Vorstellungsmassen auf den Willen des Zöglings einwirken kann, bezeichnet Dr. Felsch den psychologischen Aufbau der Apperzeption als den alleinigen Weg sittlicher Bildung. Regierungs-Schulrat Dr. Schumann bemerkt, daß besonders pädagogische Vereine die Frage, wie der Zögling durch einen nach psychologischen Gesetzen erteilten Unterricht zur sittlichen Persönlichkeit ausgebildet werden könne, zu erörtern haben. In einer Zeit der Gottent-

fremdung und sozialer Umsturzideen sei diese Erwägung eine brennende Tagesfrage.

Der Vorsitzende hebt nachfolgende Gesichtspunkte aus dem zweiten Teile der Arbeit betreffend Verwertung der Apperzeption im Lehrplan und Unterrichtsprozefs hervor: die Pädagogik ist bestrebt, die geistige Entwicklung des Zöglings in streng von einander unterscheidbare Apperzeptionsstufen zu zerlegen. Für den Fortschritt der Erkenntnis sind die Stufen der Phantasie, der verstandesmäßigen Auffassung und der Reflektion behufs Fixierung der Vorstellungen zu berücksichtigen. Für die sittliche Entwicklung des Kindes hat Professor Vogt-Wien einen festeren Maßstab durch Aufstellung von drei festumgrenzten Stufen gefunden: 1. »Gebundenheit an eine fremde Autorität, 2. freie Bewegung unter der Autorität des Gesetzes und 3. Selbstautorität oder Herrschaft der Ideen.« Die Stufen sind von Vogt in den Erläuterungen zum 16. Jahrbuch des V. f. wissenschaftliche Pädagogik fixiert. Von Dr. Felsch werden die für die intellektuelle Entwicklung des Zöglings aufgestellten Stufen als unzutreffend zurückgewiesen. Zu den von Prof. Vogt-Wien aufgestellten Stufen bemerkt er, daß die erste Stufe eine psychologische Wahrheit sei, aber nicht eine Stufe sittlicher Entwicklung darstellen könne. Die Basis sittlicher Bildung des Kindes ist das klare sittliche Urteil, gewonnen aus vorgeführten klaren sittlichen Verhältnissen. Die zwei andern Stufen entbehren zwar nicht der rechtmäßigen Begründung vom Standpunkte psychologischer Erwägung, sind aber infolge ihrer Allgemeinheit als Grundlage eines Lehrplans nicht zu benutzen. Lehrer Hollkamm konstatiert, daß Referent die Stufen in falscher Beziehung gebraucht habe. Während sie Vogt kulturhistorisch zur Konstatierung des Unterschiedes zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung gebraucht, macht sie Referent zu Stufen sittlicher Entwicklung des Kindes. Seminardirektor Voigt sieht Stufe 1 und 2 als Vorstufen von Stufe 3 an, letztere kann bei der Aufstellung des Lehrplans nicht in Erwägung kommen, da ihre Realisierung nicht in der Macht der Schulerziehungsfaktoren liegt. Außerdem sind diese Stufen von Ziller herübergewonnen. Für die Stoffanordnung im Lehrplan nennt der Vorsitzende folgende Punkte des Referenten: 1. Forderung des analytischen Unterrichts, 2. Berücksichtigung der Stufe der kindlichen Phantasie. Das Wesen der letzteren besteht in der regellosen Verknüpfung der Vorstellungsmassen. Auf dieser Stufe identifiziert das Kind das Subjekt mit dem Objekte. Aus dieser Thatsache ergibt sich die Forderung, auf dieser Entwicklungsstufe des Kindes entsprechende Stoffe aus Religion, Geschichte, Litteratur sowie sittliche Verhältnisse enthaltende Märchen für den Lehrplan auszuwählen. Seminardirektor Voigt beleuchtet das Verhältnis des historischen Fortschritts und der Propädeutik und kommt zu dem Schluß, daß in vielen Fällen der genetische Zusammenhang aus zuständigen Verhältnissen der Gegenwart dem der historischen Stufenfolge vorzuziehen sei. Die Versammlung verzichtet auf eine Besprechung der formalen Stufen.

Nach kurzer Unterbrechung tritt die Versammlung in die Besprechung

der zweiten Abhandlung: Gedanken zur Theorie eines Lehrplanes der realistischen Fächer (Schmidt-Zerbst).

Der Vorsitzende giebt zunächst in großen Zügen folgendes Totalbild der Arbeit: 1. Lehrplanfrage im allgemeinen 2. Ziel des realistischen Unterrichts a. allgemeines Bildungsziel, b. im besondern das des realistischen Unterrichts. 3. Auswahl des Stoffes. 4. Anordnung des Stoffes, a. Prinzipien des Nebeneinander, b. Prinzipien des Hintereinander. —

An der Hand der Abhandlung giebt er ad 1 folgende kurze Zusammenfassung: Unsere Lehrpläne sind sehr verschieden in bezug auf ihre theoretische Begründung wie ihre praktische Ausgestaltung. Die einen halten streng an wissenschaftlicher Selbständigkeit fest; andere wie Junge, Kiefeling und Pfalz, Twiehausen, Seyffert und Polack haben den Gedanken der Konzentration aufgenommen. Nur wenige stellen die realistischen Fächer in den Dienst des obersten Erziehungszieles (Scheller, Männel, Beyer). In der psychologischen Grundlegung kennzeichnet sich der Verfasser als ein Jünger Herbarts, indem er den Reichtum des Seelenlebens auf Vorstellungen zurückführt. Er fordert zahlreiche und klare Einzelvorstellungen, die innerlich fest verknüpft, einen geschlossenen Gedankenkreis begründen. Bewusstseinsseinheit ist daher das höchste Bildungsziel des erziehenden Unterrichts.

In der Debatte kommen nacheinander eine Erkenntnis über Junge im allgemeinen und der in Verbindung mit dem höchsten Erziehungsziele gebrachte Begriff »Bewusstseinsseinheit« zur Besprechung.

Die Resultate Junges hält auch Reg.-Schulrat Dr. Schumann für sehr beachtenswert. Sie bezeichnen auf dem Gebiete der Realistik einen großen Fortschritt, indem sie das Kausalverhältnis des Geschehens aufdecken. Ihrer Einführung in die Volksschulen stehen vorläufig noch die »Allgemeinen Bestimmungen« im Wege, sowie mancherlei Bedenken über die Verwendbarkeit der Jungeschen Gesetze im Schulbetriebe.

Während Dr. Felsch in der »Bewusstseinsseinheit« das höchste Ziel nicht finden kann, da er durch Begriffsanalyse dieselbe als einen nach bestimmten Gesetzen verlaufenden Naturvorgang enthüllt, hält Rektor Krause dieselbe insofern als höchstes Erziehungsziel für berechtigt, als sie den Zusammenschluß des gesamten Seeleninhaltes zu einer großen Gesamtvorstellung bezeichnen kann.

Sem.-Dir. Voigt, Dr. Felsch u. Lehrer Hollkamm führen die abschließende Erkenntnis herbei, daß »Bewusstseinsseinheit oder Bewusstseinskonzentration« wegen ihrer rein-formalen Natur das höchste Erziehungsziel nicht sein kann. Dabei verschafft die Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Gedankenkonzentration bestimmte Belehrung über die Pflege derselben. Von der Pflege der subjektiven Konzentration muß die Schule ganz absehen, da dieselbe in gewissen Fällen einen Zögling bilden kann, der im strikten Gegensatz zu den Musterbildern der sittlichen Ideen steht. Darum muß im Interesse des sittlichen Erziehungszieles die subjektive Konzentration der objektiven aufgeopfert werden.

Von den Ausführungen des Referenten ad 2a (allgemeines Bildungsziel) stellt der Vorsitzende folgende Punkte zur Debatte: Das allgemeine Bildungsziel des Einzelnen ist aus dem Bildungsideale der Menschheit abzuleiten. Ihm müssen sich die Sonderziele jeder einzelnen Disziplin unterordnen. Jeder Unterrichtszweig hat eine besondere Seite des allgemeinen Bildungszieles zum Ausdruck zu bringen. Der geschichtliche Entwicklungsprozess der Menschheit läßt als das Bildungsideal der Menschheit die Selbstvollendung der Gesamtheit in der Idee der innern Freiheit als bebeselte Gesellschaft erkennen, sowie die Beherrschung der Natur; denn der Mensch ist als Endprodukt der Naturentwicklung ein Glied des Naturganzen. Sein Übergewicht über die Naturwesen weist ihm diese Bestimmung an. Das Ziel des Einzelnen wird hierdurch sowie noch näher durch die kulturelle Stellung des Einzelnen zur Gesamtheit bestimmt. Er muß ein wahres Kulturglied werden, sich dem Kulturideale willig unterwerfen und selbstthätig die Interessen der Gesamtheit fördern.

In einer längern Debatte wird über das Bildungsziel des Individuums in seiner Ableitung vom Entwicklungsziel der Menschheit und einem objektiven Prinzipie sowie die Stellung des Menschen zur Natur besprochen.

Der Ansicht des Referenten und Rekt. Krause, daß das Bildungsziel des Einzelnen aus dem der Gesamtheit zu folgern sei, begegnet Dr. Felsch mit dem Nachweis, daß man mit dem historischen Entwicklungsprozesse der Menschheit noch keineswegs das Bildungsideal derselben kenne. Ein subjektiver Ausgangspunkt der Beweisführung kann von einer Wissenschaft nicht anerkannt werden; einen objektiven findet er in der Ethik, die zu jedem Bildungsideale die Handhabe bietet. Die Allgemeingiltigkeit der Ethik als alleinigen Ausgangspunkt für die Aufstellung des Zieles stellt nach mehreren Einwüfen Sem.-Dir. Voigt fest, indem er nachweist, daß die Bedeutung des Erziehungszieles durch eine Entwicklung a priori keineswegs den authentischen Charakter verliert, da die Ideen einen hohen innern Wert in sich tragen.

Dr. Felsch bezeichnet die Ethik weiter als den Maßstab der Bildungsziele. Die Herrschaft der Menschen über die Natur als Bildungsideal besteht nicht vor den sittlichen Ideen. Dieses Ziel schließt vielmehr ein unsittliches Moment in sich, das sich beim allgemeinen Streben nach der Herrschaft alsbald in dem Kampf um die Krone bemerkbar macht. Daß dieses Ziel der Menschheit mit seinen für den Einzelnen gezogenen Folgerungen auch jeder philosophischen Beweisführung widerspricht, führt Rektor Krause aus: Die Auffassung, daß der Mensch als Endprodukt der Naturentwicklung ein Glied des Naturganzen ist, entspringt dem Boden einer realistischen Weltanschauung, die nur inbezug auf Ort und Zeit anzuerkennen ist. Eine realistische Grundlage kann aber nicht benutzt werden, um daran idealistische Folgerungen zu knüpfen, die der Verfasser auf den Einzelnen überträgt.

Sem.-Dir. Voigt stellt die Beziehungen des Menschen zu dieser doppelten Weltanschauung fest: Der Mensch steht auf em-

pirischer Basis, da sich sein Werde- und Lebeprozess von dem der übrigen Naturwesen nicht unterscheidet. Seine seelischen Vorzüge freilich geben ihm einen höheren Beruf. Nach dieser Seite hin erhebt sich der Mensch vom Standpunkt des Realismus und wendet sich seiner Bestimmung gemäß dem praktischen Idealismus zu.

ad 2b (Ziel des realistischen Unterrichts) giebt der Vorsitzende der Versammlung folgende Gedanken zur Erwägung:

Aus dem Charakter der menschlichen Gesellschaft ergibt sich die absolute Notwendigkeit der realistischen Fächer im Gesamtplane der Erziehungsarbeit sowie das Ziel des realistischen Unterrichts selbst. Da der Charakter den Willen zum Handeln, die Einsicht in die realen Voraussetzungen und Bedingungen des Handelns und Könnens des Gewollten voraussetzt, so trägt der Realunterricht zur Charakterbildung bei, wenn man sein Ziel darin erblickt, im Zöglinge ein Verständnis für die realen Bedingungen seines Handelns innerhalb der Kulturgesellschaft zu begründen.

Die Ableitung dieses Zieles vom Wesen einer charaktervollen Persönlichkeit und das aufgestellte Ziel selbst werden danach in den Rahmen der Besprechung gezogen.

Dr. Felsch wünschte eine genauere Analyse der charaktervollen Persönlichkeit, um so mehr, da der Referent sie mit einem soziologischen Charakter identifiziert. Die Behauptung, daß der Charakter seinen Sitz im Willen habe, entspricht nicht den früheren Ausführungen, nach denen geistige und sittliche Vollkommenheit auf der Klarheit und Verknüpfung von Vorstellungen fundamentiert. Er erblickt mit Herbart in einer theoretischen Weltkenntnis die Grundlage, die bei der nötigen Stärke ohne weiteres zum Handeln drängt. Daraus ergibt sich die Forderung, durch Assoziationen stets Handlungen mit den Ideen in Verbindung zu bringen. Handeln kann daher nicht zu den konstitutiven Elementen einer charaktervollen Persönlichkeit gerechnet werden. Mit dem Willen bringt der Referent noch den Begriff einer theoretischen Überlegung in Verbindung, die nur eine unklare Auffassung des Willens erkennen läßt, da das Wollen nicht vom Begehren unterschieden ist.

Sem.-Dir. Voigt hält die Zielsetzung des realistischen Unterrichts für zu allgemein. Die Grundlinien desselben lassen weder die materiale noch formale Seite, die man von jedem Ziele fordern muß, deutlich erkennen. Die materiale Bedeutung der realistischen Fächer muß man in der Pflege ganz bestimmter Lebensgebiete, die formale in der überwiegenden Betonung des empirischen, spekulativen und ästhetischen Interesse suchen. Thatsächlich liegt das formale Ziel der realistischen Fächer darin, das geistige Leben in eine Verfassung zu bringen, welche der Realisierung der Ideen günstiger ist.

Die Debatte über Auswahl des Stoffes leitet der Vorsitzende mit folgenden zusammenfassenden Gedanken ein:

Die realistischen Fächer haben das Natur-, Kultur- und Menschenleben in den Bereich ihrer Wirksamkeit zu ziehen. Dem Naturleben ist im Lehrplan nur eine den andern Stoffkreisen untergeordnete Stellung

einzuräumen. Es ist nur sein die andern Lebensgebiete bedingender und verändernder Einfluß nachzuweisen. Die centrale Stellung des Naturlebens im Lehrplane führt zur Pflege der Nützlichkeit und Selbstsucht. Die Heimat muß dem gesamten realistischen Lehrplan zu Grunde gelegt werden. Nicht die Erfassung fachwissenschaftlicher Systeme, sondern klare Erkenntnis in dem gesetzmäßigen Verlauf der Naturerscheinungen muß der Maßstab des gedeihlichen Realunterrichts sein. Debatte: R. Krause nimmt eine psychologische Begründung der Bedeutung der Heimat für den Entwicklungsgang des Menschen vor und zieht Folgerungen für den Lehrplan daraus (s. »Bedeutung der Heimat für die geistige Entwicklung des Menschen« v. K. Lange, Plauen).

Der Vorsitzende charakterisiert die für die Anordnung des Stoffes aufgestellten Prinzipien, das Neben- und Hintereinander; die Stellung des Referenten zu Junge, der dem ersten Prinzip sehr nahe steht; zu Beyer, der die Stoffe nach kulturhistorischer Folge verordnet; zu Scheller und Männel, die die Realfächer in den Dienst der Gesinnungsfächer stellen und Kießling und Pfalz, die in einer formal-ästhetischen Naturbetrachtung aufgehen. Nach einer Auseinandersetzung über die konzentrischen Kreise folgt ein Grundriß des gedachten Lehrplanes der realistischen Fächer. In der Debatte werden die Stoffprinzipien einer Würdigung unterzogen, Beyers und Junges Verdienste in ihrem Wertverhältnis zum erziehenden Unterrichte betrachtet und der Wert der kulturhistorischen Stufen gekennzeichnet. Nachdem die Versammlung das fachwissenschaftliche Prinzip, das dem System zu Liebe sogleich mit dem wissenschaftlichen Aufbau desselben begann, für die Volksschule verworfen, den Fortschritt durch Lüben, der neue Begriffe durch Beobachtung finden läßt, erkannt hat, kennzeichnet Lehrer Hollkamm die Ansichten Beyers. Dieser stellt die menschliche Kulturarbeit wie Pflege der Obstbäume, Ausrottung der Unkräuter und Giftpflanzen in den Mittelpunkt des Lehrplanes. Dabei verfolgt er das Ziel, die Zöglinge auf den Kulturstandpunkt der Gegenwart zu versetzen. Da er ein Anhänger der Kulturstufenidee Zillers ist, ordnet er den Stoff in kulturhistorischer Folge von der Stufe niedrigster Gesittung bis zur Stufe der modernen Jetztzeit und betrachtet stets die Beziehungen der Menschheitsstufe zum Naturleben. Nachdem Reg.- und Schulrat Dr. Schumann sich für diese Stoffanordnung und Durcharbeitung erklärt hat, da sie geeignet seien, für die komplizierten Kulturverhältnisse der Gegenwart ein Verständnis zu vermitteln und thatkräftige Erdenbürger zu erziehen, wendet sich sein Urteil gegen die Verwendung der Jungeschen Weise in der Volksschule. Junge mit seinen biologischen Untersuchungen gebührt das Verdienst, das Verständnis für gewisse Naturerscheinungen gesetzmäßig aufgedeckt zu haben. Für die Schule steht er jedoch den Bestrebungen Beyers nach, da es wichtiger erscheinen muß, die Schüler zum Verständnis der Kulturarbeit zu führen, in die sie wirksam eingreifen sollen, als ein spekulatives Denken gesetzmäßig zu erzeugen.

Die Kulturstufen Zillers, die Beyer aufgenommen und vom Referenten wegen ihrer ungenügenden Begründung verworfen wurden, finden mehr

fache Verteidigung. Dr. Felsch und Lehrer Hollkamm sprechen sich für die Idee derselben aus, obgleich die Lösung dieses Problems noch der Zukunft vorbehalten ist. Für den Lehrplan kann diese Idee von großer Bedeutung sein, selbst wenn man von dem Aufbau desselben nach Stufen absieht.

Trotzdem die Arbeiten nicht zum Abschluß gebracht worden waren, mußte die Debatte bei einbrechender Dunkelheit geschlossen werden. Der Vorsitzende schloß die Sitzung mit dem Ausdruck der Zufriedenheit über den ungestörten und segensreichen Verlauf der Verhandlungen. Indem er empfahl, künftig nur eine Arbeit vorzulegen, fand er allgemeine Zustimmung.

K.

Magdeburg.

3. Die Pädagogik an den deutschen und englischen Universitäten.

Die pädagogischen Kreise erregt noch immer die Erwartung, mit wem wohl der durch den Tod des Geh. Rat Prof. Masius erledigte Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Leipzig besetzt werden wird. Es erscheint uns nicht angemessen, hier die Namen zu nennen, deren Träger als für die Berufung in Frage kommend bezeichnet werden. Wir haben das Vertrauen zu den maßgebenden Personen, ihre Wahl werde auf einen Fachmann fallen, der durch seine bisherigen Leistungen auf den Gebieten der pädagogischen Theorie und Praxis die Bürgschaft gewährt, daß seine Wirksamkeit an der Universität eine Quelle reicher Förderung der pädagogischen Wissenschaft sein wird.

Die Einrichtung von ordentlichen Professuren und von Seminarien für Pädagogik ist bekanntlich nicht allen Universitäten eigentümlich. Wohl wird an sämtlichen deutschen Hochschulen über Pädagogik gelesen, an vielen aber von Theologen und Fachphilosophen, die natürlich ihre Tätigkeit meist auf die Übermittlung des überlieferten Lehrgutes an ihre Zuhörer beschränken, in die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft selbst aber nicht wirksam eingreifen. Aber gerade die Vertreter der Erziehungswissenschaft an den Universitäten sollten die Bahnbrecher und Pfadfinder durch das Gewirr der pädagogischen Tagesfragen und -meinungen: zur freien Höhe wissenschaftlicher Bestimmtheit und Sicherheit sein. Man wende nicht ein, daß eben das bis zum Zwiespalt sich steigernde Auseinandergehen der theoretischen Ansichten und praktischen Bestrebungen der an höheren und niederen Schulen tätigen Pädagogen, die Zerfahrenheit der Erörterungen in den Fachblättern und auf den Versammlungen, die Überschwemmung des pädagogischen Büchermarktes mit wertlosen Erzeug-

nissen die Beweise dafür liefern, daß die Pädagogik sich noch nicht zur wissenschaftlichen Klarheit durchgerungen habe. Die akademische und litterarische Thätigkeit eines Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Benecke, Schwarz, Niemeyer u. a. auf diesem Gebiete haben nach unserer Ansicht die Pädagogik schon längst aus der Enge bloßer Empirie herausgehoben, ihre Prinzipien festgestellt und die Richtlinien zu ihrer wissenschaftlichen Durcharbeitung angegeben. Es fehlt nicht an fleißigen Arbeitern in der Schule, die mit Eifer und Geschick den gewiesenen Bahnen folgend, der Lehrtechnik eine sichere Grundlage in einer wissenschaftlich begründeten Theorie zu schaffen suchen, wohl aber mangeln Männer, die, mit eingehender Kenntnis der Leistungen der Vergangenheit ausgerüstet, unbehindert durch den Zwang einer auf Befriedigung meist von andern als pädagogischen Erwägungen diktierten Forderungen gerichteten Berufsthätigkeit an festgegliederten Schulorganismen, befähigt und berechtigt zur freimütigen Kritik bestehender und vorgeschlagener Einrichtungen, vom rein wissenschaftlichen Standpunkte aus die letzte Entscheidung in allen pädagogischen Fragen geben und durch Feststellung der durch das pädagogische Denken und Experimentieren gewonnenen Ergebnisse und deren Übermittlung an die heranwachsende Generation der pädagogischen Wissenschaft in ihrem vollen theoretischen und praktischen Umfange zu einer geschlossen zusammenhängenden Entwicklung verhelfen. Diese Arbeit fällt, wie das für alle Wissenschaften als selbstverständlich angesehen wird, auch bei der Pädagogik der Universität zu. Die Spezialisierung dieser Aufgabe nach der theoretischen Seite hin — sie umfaßt, um nur das Wesentlichste zu erwähnen, die selbständige Bearbeitung und Darbietung der von Ethik und Psychologie der Pädagogik gelieferten Prinzipien, die allgemeine Didaktik und spezielle Methodik, die Zucht im weiteren Sinne, die Berücksichtigung der mit dem Unterrichte eng zu verbindenden Einrichtungen des Schullebens, das Studium der schulpolitischen Fragen und die sorgfältige Pflege der Geschichte der Erziehung mit besonderem Eingehen auf die Wirksamkeit hervorragender Theoretiker und Praktiker — zeigt, daß die Pädagogik nicht nebenamtlich von dem Professor irgend eines Faches vertreten werden kann, sondern daß ihr an jeder Hochschule ein selbständiger Lehrstuhl einzuräumen ist, ja daß ihr Umfang und Reichtum an Aufgaben die Unterstützung durch außerordentliche Professoren¹⁾ nötig macht. Die Anhänger Herbarts haben die unabhängige Stellung der Pädagogik in der universitäts litterarum stets als eins der wichtigsten Ziele ihrer Bestrebungen betrachtet und an seiner Verwirklichung energisch und nicht erfolglos gearbeitet, wie zugegeben werden muß, wenn man sich der Namen Ziller, Stoy, Vogt, Rein und Glöckner erinnert. Sie dürfen vor allem das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, die Notwendigkeit der pädagogischen Universitätsseminare nicht nur klar dargelegt, sondern auch praktisch ihre Durchführbarkeit gezeigt zu haben. Wir kommen damit auf die andere Seite

1) Eine solche hatte Ziller in Leipzig bis zu seinem Tode inne. Seitdem ist sie nicht wieder besetzt gewesen. Seit 1889 wirkt der den Lesern der Pädagog. Studien wohlbekannte Dr. G. Glöckner als Privatdozent für Pädagogik an der sächsischen Landesuniversität.

der Thätigkeit eines Pädagogikprofessors an der Universität zu sprechen. Bekanntlich hat bereits vor 200 Jahren der berühmte Mathematiker Erhard Weigel in Jena eine Universitätsübungsschule, die er »Tugendschule« nannte, zur Veranschaulichung seiner theoretischen Unterweisungen in der Methodik ins Leben gerufen. Kant hat die Notwendigkeit einer solchen Veranstaltung erkannt, Pestalozzi sie in seiner »Experimentierschule« gefordert, Herbart ihre Aufgabe und Einrichtung ausführlich erörtert. Die Anhänger des letzteren sind erfolgreich in der Bemühung um die Realisierung seiner Ideen gewesen.¹⁾ Mit Übungsschulen verbundene Universitätsseminare wurden von Stoy in Jena, von Ziller in Leipzig gegründet. Ersteres blüht noch jetzt unter Prof. Rein's Leitung, letzteres ging mit dem Tode Zillers ein. Die drei jetzt bestehenden pädagogischen Seminarien in Leipzig haben keine Übungsschule, nur Übungsschüler, mit denen die Pädagogik Studierenden jede Woche einmal eine Unterrichtsstunde abhalten, an die sich eine kritische Besprechung schließt. Es ist klar, daß dem Einzelnen eine so beschränkte Lehrthätigkeit nicht genügende Gelegenheit zur praktischen Bethätigung seiner gewonnenen pädagogischen Einsicht bietet, ja ihn nicht einmal zu festen Lehrgewohnheiten führen kann, also nicht die Aufgaben erfüllt, welche Herbart dem Universitätsseminare für Pädagogen zuweist: »Ein pädagogisches Seminarium, das seinen Namen ganz verdiente, würde eine Veranstaltung sein, wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht und worin dem Lernenden zu eigener Übung soweit Gelegenheit gegeben wäre, daß bei fähigen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte.« (Herbart, Pädagog. Schriften ed. Willmann II, p. 8). In Gießen hält das Universitätsseminar seine Übungen in einer öffentlichen Schule ab, begiebt sich aber damit mehr oder weniger der Bewegungsfreiheit und ist nicht imstande, die schwierige Aufgabe zu übernehmen, »für die gedeihliche Entwicklung des Schulwesens zu sorgen und sie zu sichern und den Glauben allmählich aufzuheben, als sei die Besserung pädagogischer Zustände von methodischen Vorschriften, nicht von methodischen Instituten — von wechselnden persönlichen Entschlüssen, nicht von dauernden Organisationen zu erwarten.« (Th. Vogt, die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung. Jahrb. d. Ver. f. w. Päd. XX, 288). Auch die Einrichtung pädagogischer Gymnasialseminare, wie sie von der preussischen Regierung getroffen worden ist, kann eine gründlichere Pflege der Pädagogik an den Hochschulen nach dem Urteile des Prof. Jürgen Boma Meyer in Bonn nicht ersetzen: »Wird der mangelhafte Zustand der Pädagogischen Universitätslehre und Lehrerprüfung nicht gründlich geändert, so wird naturgemäß auch die in Aussicht genomme zweijährige praktische Seminarbildung keinen rechten Erfolg haben oder kann sogar unter Umständen zur Festhaltung pädagogischen Schlendrians und selbst

1) Vgl. Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare an der Universität 1836. 2. Aufl. ed. v. Rein 1887. Th. Vogt, Die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitätsseminar. Jahrb. des Ver. f. wiss. Päd. XV, 271 ff. und desselben Verfassers Studie: Die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung. Jahrb. XX, 253 ff.

zur Ausbreitung pädagogischer Irrwege, z. B. eines mißverstandenen Herbartianismus beitragen. Nach der bisherigen pädagogischen Vorbildung der Lehrer bezweifle ich geradezu, daß sich leicht 70 Schulen finden lassen werden, deren Lehrerkollegien genügend ausgebildete Kräfte besitzen, um die pädagogisch-seminaristische Ausbildung der Kandidaten so zu leiten, daß zugleich noch die Versäumnisse der vorgängigen theoretisch-pädagogischen Vorbildung einigermaßen ausgeglichen werden können.« (Monatsbl. d. liberalen Schulvereins Rheinlands und Westphalens 1890, II., vgl. Pädag. Stud. 1890, IV., 227.) Die Einrichtung pädagogischer Seminare in Verbindung mit Übungsschulen, die unter dem Schutze der akademischen Freiheit stehen und nicht dem Privateifer zu überlassen, sondern von der Regierung zu unterstützen sind, sowie die gründlichere Pflege der Pädagogik an den Universitäten überhaupt, muß der dringende Wunsch nicht bloß der pädagogischen Kreise¹⁾, sondern aller sein, denen ein wirklicher Fortschritt in unserer Jugendziehung am Herzen liegt.²⁾ Hoffentlich rückt die Entscheidung über die Besetzung des verwaisten Lehrstuhles für Pädagogik an der Leipziger Universität die Erfüllung dieses Wunsches näher.

Die Hoffnung auf einen Erfolg der auf eine den anderen Wissenschaften gleichberechtigte Stellung der Pädagogik an den deutschen Hochschulen gerichteten Bemühungen wird gestärkt durch die Wahrnehmung, daß auch in andern Ländern ähnliche Bestrebungen lebendig und erfolgreich sind. So finden wir in einem Aufsätze von Foster Watson über »High Degrees in Education« im Journal of Education (März 1893, S. 158 ff.) die Mitteilung, daß an der Universität zu Edinburgh die Pädagogik unter die Zahl der frei zu wählenden Gegenstände aufgenommen worden ist, in welchen der Bewerber um den Grad eines M. A. neben zwei obligatorischen Disziplinen sich prüfen lassen darf. Das setzt natürlich den Universitätsbetrieb der Erziehungswissenschaft voraus. Die Universität zu London hat den noch kühnern Schritt gethan, für die Pädagogik selbst einen hohen akademischen Grad zu verlangen. Am 17. Januar d. J. sprach sich die Convocation of Graduates of London University im Prinzip dafür aus, daß die Erziehungswissenschaft einen akademischen Grad verdiene. Das Annual Committee wird sich nun der Aufgabe unterziehen, eine Prüfungsordnung für die Bewerbung um den neuen Grad auszuarbeiten, die nach ihrer Annahme durch die Convocation der Billigung durch den Senat unterbreitet werden wird. Dann wird eine Forderung erfüllt werden, der bereits vor 300 Jahren ein englischer Pädagoge, Richard Mulcaster († 1611), aufgestellt hat, der im

1) Denselben giebt z. B. ein im Leipziger Lehrerverein gehaltener Vortrag des Dr. O. Lehmann Ausdruck. Der Vortrag ist gedruckt in der Leipziger Lehrerzeitung vom 11. Okt. d. J.

2) Es ist zu begrüßen, wenn auch weitere Kreise über die Wichtigkeit einer genügenden Vertretung der Pädagogik an der Universität aufgeklärt werden, wie dies im Leipziger Tageblatte (Nr. 349, 351, 401, 431) durch ausführliche Artikel geschehen ist. Doch ist die dort (Nr. 401) ausgesprochene irreführende Behauptung zurückzuweisen, daß zwar auf der Universität die bewußte (intelligente) Praxis gelehrt und geübt werden müsse, [für die Volksschullehrerseminarien aber die instinktive und intuitive Praxis am Platze sei. Für einen bedeutenden Bruchteil der pädagogischen Welt und der Jugend unseres Volkes etwas Schlechtes für gut auszugeben, steht im Widerspruche mit sämtlichen sittlichen Ideen.

41. Kapitel seiner Positions aufer dem Studium der Theologie, der Philosophie, der Rechtswissenschaft, der Medizin, der Philologie und der Mathematik auch ein »College for Trainee« verlangt: »Warum soll dem Pädagogen keine Möglichkeit gegeben sein, sich für seine künftige Thätigkeit durch Studium und Übung tüchtig zu machen? Sind Kinder und Schulen ein so unwesentlicher Teil des Gemeinwesens? Oder sind die Schulmeister im Staate von so untergeordneter Bedeutung, dafs sie gar keine Beachtung verdienen? Oder fordern die Bildung des Geistes und die Übung des Körpers eines Kindes eine so geringe Geschicklichkeit, dafs sie nicht erlernt zu werden brauchen? Wie die Kanzel ihren Diener, der Turm seinen Glöckner haben mufs, so braucht man Erzieher, wo Kinder sind, oder es steht schlimm um das Gemeinwohl. Wer sich der Einsicht verschließt, dafs eine Pflanzschule tüchtiger Lehrer für das Gedeihen der Jugendbildung notwendig ist, verdient nicht, einen guten Lehrer gehabt zu haben oder einen solchen für seine Kinder zu finden.«¹⁾

4. Bericht über den 8. Deutschen Evangelischen Schulkongress in Dresden am 28. und 29. September 1893.

Der Deutsche Evangelische Schulkongress bezweckt die Erhaltung und Förderung evangelisch-christlichen Schulwesens. Seine Bestrebungen sind mehr schul- und kirchenpolitischer als rein pädagogischer Art. Dies zeigten auch die Verhandlungen seiner letzten in Dresden abgehaltenen Versammlung. Den eigentlichen Verhandlungstagen am 28. und 29. September ging ein Begrüßungsabend voraus, auf dem Hofprediger Konsistorialrat Klemm-Dresden, Pastor a. D. Zillessen-Berlin, Hauptlehrer Hogeweg-Broich, Seminardirektor Dr. Buddensieg als Vorsitzender des Ortsausschusses, Gymnasialoberlehrer Feldmann-Bern, Direktor Görlitz-Niesky, Pastor Wagner-Kapstadt, Prälat von Burk aus Württemberg, Realgymnasialdirektor Prof. Dr. Zange-Erfurt kürzere und längere Ansprachen hielten. Letzterer, der die sozialen und sittlichen Zustände unserer Zeit mit ihren »kräftigen Irrtümern« beleuchtet hatte, schlofs unter lautem Beifalle der Versammlung mit den Worten: »Die Gemeinschaft des heiligen Geistes sei mit uns allen, und es schliesse sich um uns noch eine grofse Schar, um Volk und Lehrer stark zu machen, Kinder heranzuziehen, die einst den hohen Aufgaben der Zeit gewachsen sein werden.«

Am Vormittag des 28. September fand die erste Hauptversammlung statt, welcher ungefähr 500 Teilnehmer beiwohnten. Unter den Ehren-

1) Richard Mulcaster, Positions wherein those primitive circumstances be examined, which are necessarie for skill in their books, or health in their bodie. London 1581, ed. Robert H. Quick, London 1888. p. 248.

gästen waren u. a. zu bemerken die Herren Staatsminister v. Seydewitz, Excellenz, Geh. Schulrat Kockel, Vizepräsident Oberhofprediger D. Meier, Stadtrat Dr. Nake, Geh. Hofrat Ackermann, Otto Graf Vitzthum von Eckstädt u. s. w. Eingeleitet wurde die Versammlung von dem Seminaristenchoire mit dem Gesange des Liedes »Ach bleib mit Deiner Gnade«, dem eine durch Herrn Konsistorialrat Lic. Stähelin-Bayreuth geleitete gemeinschaftliche Andacht folgte, bestehend aus Vorlesung des Schrifttextes, Ansprache und Gebet. Nach dem Gesange des Liedes »Zion fahre fort im Licht!«, erklärte Herr Gymnasialdirektor Lic. Dr. Leimbach-Goslar den Kongress für eröffnet. Se. Excellenz Herr Kultusminister Dr. v. Seydewitz nahm hierauf das Wort, um dem Kongress für die an ihn ergangene Einladung den aufrichtigsten Dank auszusprechen. Er sei gern gekommen, um sein lebendiges Interesse an dem Kongress zu bethätigen. Die von ihm vertretene sächsische Regierung stehe den Bestrebungen des Kongresses, daß dem evangelischen Deutschland die evangelische Schule erhalten bleibe, sehr sympathisch gegenüber. Die Hauptaufgabe der Volksschule müsse sein, unserer Jugend die Grundlage einer sittlich-religiösen Bildung zu erhalten. Dazu brauchen wir aber vor allem den Religionsunterricht, darin finden wir das Kleinod, das wir mit aller Kraft unserer Volksschule erhalten wollen. Ein wirkungsvoller Religionsunterricht in derselben sei aber nicht denkbar ohne konfessionellen Charakter, denn nur der konfessionelle Unterricht vermöge das Kind für die späteren Kämpfe im Leben zu stählen. Die sächsische Regierung werde in Ausführung des konfessionellen Schulprinzips jeden Gewissenszwang vermeiden. Die Verhältnisse seien nach dieser Richtung hin in Sachsen Gott sei Dank so glückliche und wohlgeordnete, daß unser Land sich bei der vorhandenen Schulorganisation zufrieden fühlt. »Ich heiße Sie«, schloß der Herr Minister seine mehrfach durch lauten Beifall unterbrochene Rede, »namens der sächsischen Regierung aufrichtig willkommen und wünsche Ihren konfessionellen Bestrebungen aus ganzem Herzen nachhaltigen Erfolg.« Herr Stadtrat Dr. Nake begrüßte hierauf die Versammlung im Auftrage des Rates zu Dresden, Herr Konsistorialrat Superintendent D. Dibelius namens der Kirchen Dresdens, Herr Seminardirektor Dr. Buddensieg im Namen des Ortsausschusses. Sodann gelangten durch den Leiter der Versammlung, Herrn Dr. Leimbach, einige Begrüßungsschreiben zur Verlesung, u. a. des Präsidenten des evangelisch-lutherischen Landeskonsistoriums v. Zahn, des Herrn Regierungspräsidenten in Merseburg, des Vorstandes des evangelischen Bundes. Nach einem weiteren Gesange des Seminaristenchores begrüßte Herr Dr. Leimbach den Kongress namens des geschäftsführenden Ausschusses. Hierauf beschloß der Kongress, an Ihre Majestäten den König und die Königin von Sachsen und Ihre Majestäten den deutschen Kaiser und die Kaiserin Huldigungstelegramme abzusenden, deren Verlesung mit anhaltendem Beifalle aufgenommen wurde. Herr Dr. Leimbach gedachte in warmen Worten dann dreier schmerzlicher Verluste, welche der Centralausschuß durch das Hinscheiden der Herren Dr. Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftung in Halle, Dekan Franz Kübel-Eßlingen und Direktor Professor Dr. Alexander

Kolbe, des ersten Präsidenten des evangelischen Schulkongresses, hat erfahren müssen.

Nachdem einige geschäftliche Angelegenheiten erledigt waren, hielt den ersten Hauptvortrag Hr. Dr. Frohn-mayer-Stuttgart über das Thema: In wiefern ist der Autoritätsglaube bei der Erziehung berechtigt, ja notwendig. Der Autoritätsglaube ist nicht ein knechtisches Fürwahrhalten aufgezwungener Lehrsätze, sondern besteht in der freien Kindesliebe zu denen, welchen man vertrauen darf, die uns zum Vorbild dienen, denen man ähnlich werden möchte, nicht nur in der Kraft ihrer Erkenntnis, sondern auch in der Innigkeit ihres Glaubenslebens. Wer niemals an Menschen glauben gelernt hat, wird sehr schwer an einen Gott glauben lernen. Der Autoritätsglaube auf religiösem Gebiete ist die unentbehrliche Vorstufe zum lebendigen Heilsglauben. Daher muß der Jugend zunächst mit Bewußtsein die heilige Schrift als erste Autorität nahe gebracht werden, die unser Geschlecht, dessen Thomasgesicht durch mephistophelische Frivolität verzerrt wird, so gern bei Seite wirft, dadurch aber jede rechtmäßige Autorität zu verachten sich gewöhnt. Das Vertrauen in den Wahrheitsernst der heiligen Schriftstellen ist für die Entstehung und Behauptung des lebendigen Glaubens von entscheidender Wichtigkeit. Es entspricht der kindlichen Natur am besten, in der Eindrücke mächtiger sind als Einsichten, die auch sonst gar Manches aufnimmt, ohne es erfahrungsgemäß kennen gelernt zu haben, und in der alles wahrhaft Humane von selbst zum Übermenschlichen, Göttlichen führt. Selbst im reiferen Knaben- und eigentlichen Jünglingsalter hat der Autoritätsglaube noch sein gutes Recht; nur muß jetzt der religiöse Stoff möglichst an die eigenen persönlichen Bedürfnisse der Schüler angeknüpft werden, damit er gleichsam von ihnen erlebt und wirklicher Gesinnungsstoff werde. An diesen Vortrag schloß sich keine Diskussion, ebensowenig an den folgenden des Pastors a. D. Zillessen-Berlin über die Unvereinbarkeit der modernen Weltanschauung mit der biblisch-christlichen. Der Redner bekämpfte nicht nur die auf die Vernichtung der christlichen Weltanschauung gerichteten Bestrebungen der Vertreter der modernen Naturwissenschaft, sondern bezeichnet auch die durch Anführung einer Anzahl von Aussprüchen in Schulblättern und Lehrerzeitungen belegte Ansicht, daß die sogenannte moderne Weltanschauung die wahrhaft christliche sei, als Irrtum. Die Kennzeichen der wahrhaft christlichen Weltanschauung sind nach seiner Überzeugung der Glaube an die Offenbarung Gottes im Worte, an die Notwendigkeit der Heiligung in der Wahrheit von Christo, an die Göttlichkeit Christi, an die Unzulänglichkeit menschlicher Gerechtigkeit zum ewigen Leben, an Gottes Wunderthaten, an den Erlösungstod und die Auferstehung Christi. Wenn in den vom Redner angeführten Aussprüchen eine andere Anschauung als christlich ausgegeben werde, so habe das seinen Grund darin, daß man nicht mehr wisse, was christlich sei, daß man seinen Geist mit den Geiste Christi verwechsle, daß man täuschen und beschönigen wolle, um des Ansehens willen, in dem wahres Christentum noch immer stehe, daß die moderne Weltanschauung das Schulwesen sich zu

unterwerfen nur hoffen könne, wenn sie im Gewande des Christentums auftrete. Zur Bekämpfung dieser widerchristlichen Bestrebungen wird den wahrhaften Christen empfohlen, ihren Wandel mit ihrem Bekenntnisse in Übereinstimmung zu bringen und unter dem Lehrerstande die vom Redner gekennzeichnete wahrhaft christliche Anschauung durch Vereine und Zeitungen zu verbreiten.

Die zweite Hauptversammlung, die am Nachmittage des 28. Sept. unter dem Vorsitz des Hr. Hauptlehrers Hogeweg-Broich begann, wurde völlig durch den Vortrag des Herrn Seminardirektors Voigt-Barby über Die Simultanschule — warum darf sie nicht die Schule der Zukunft sein? und die sich daran schließende Diskussion ausgefüllt. Der durch reichen Gedankeninhalt und logische Schärfe ausgezeichnete Vortrag sollte die beiden Fragen beantworten, ob die evangelische Weltanschauung mit der Idee der allgemeinen Menschenbildung untrennbar verbunden sei, und ob zwischen der der Volksschule gestellten Aufgabe und den Individualisierungen des Christentums in den geschichtlich gegebenen Konfessionen ein unlösbarer Zusammenhang bestehe oder nicht. Zu diesem Zwecke wurden zunächst die Voraussetzungen untersucht, aus denen der Kampf gegen den konfessionellen Charakter der Volksschule erwachsen ist. Der Mangel an begrifflicher Schärfe, vornehmer objektiver Behandlung, der Überfluß an hohler Rhetorik, welche der Redner den Gegnern der konfessionellen Schule vorwirft, zeigt sich in ihrer Darstellung der letzteren als einer Anstalt, welche die Überlieferung aus abstrakten Dogmen zusammengesetzter Bekenntnisse verfolge, auf eine unpädagogische Behandlung des Katechismus dringe, zur Erzeugung sittlicher Willensantriebe unfähig sei, die Glaubensfreiheit unterdrücke, Unduldsamkeit und Fanatismus erzeuge, dem Atheismus und der Sozialdemokratie vorarbeite. Der Redner gibt zu, daß einige dieser Irrtümer von den Vertretern der konfessionellen Schule selbst verschuldet werden, wenn sie den Katechismusunterricht als ein wesentliches Stück der religiösen Unterweisung ausgeben (es könne auch konfessionelle Schulen geben, in denen nicht eine Stunde Katechismus getrieben werde) und sich der Einsicht verschließen, daß dieser Unterricht in seiner Stellung und Behandlung einer durchgreifenden Reform bedürftig ist. Der Vorwurf des Fanatismus und der Intoleranz kann der evangelischen Schule nicht gemacht werden, da es im Wesen des Protestantismus liegt, die sittlich-religiöse Wahrheit für den Einzelnen nur dann für wertvoll zu halten, wenn ihre Annahme auf Grund freier Selbstentscheidung erfolgt. Die Unterstellung hierarchischer Bestrebungen ist ebenso ungerechtfertigt, da die Kirche aus ethischen, politischen und nationalen Gründen und in ihrem eigenen Interesse der Schule und den Lehrern das ihnen gebührende Maß von Selbständigkeit zubilligen muß, das bestehende Rechtsverhältnis zwischen Kirche und Schule aber als eine wandelbare Form geschichtlicher Entwicklung zu betrachten ist. Die Einwendungen, die auf Grund der individuellen Freiheit des Einzelnen gegen die konfessionelle Schule erhoben werden, daß sie nämlich der Selbstentscheidung vorgreifend, ihre Zöglinge zu Gliedern einer konfessionellen Gemeinde erzieht, um das Dasein der

Kirche zu fristen, daß sie anstatt in der Religion überhaupt, deren Wurzel das Gefühl sei, die Kinder nur in den Lehrsätzen der Konfession erzieht und an Stelle der pädagogisch-historischen Behandlung der religiösen Vorstellungen die dogmatische setze, sucht der Redner durch den Nachweis zu entkräften, daß der individualistische Zweck der Erziehung, dem gerade von naturalistischer Seite Gefahr droht, eine Heilserkenntnis der evangelischen Weltanschauung ist, daß die Kirche durch die Lehrer an ihren eigenen Gliedern arbeitet, deren individuelle Entwicklung ihr wie dem Vaterlande zu gute kommt, daß nach psychischem Gesetze der Stufe der Besinnung die Vertiefung in das Einzelne vorangehen muß, daß inhaltsleere Vorstellungen unfähig zur Erzeugung kräftiger Gefühle sind, daß die Bearbeitung des religiösen Gedankenkreises nicht Selbstzweck sondern Mittel zur Erzeugung entsprechender Gefühle und Willenserscheinungen ist. Eine größere Klarheit aber wohnt den in den Bekenntnissen festgelegten religiösen Anschauungen als den in mystisches Helldunkel gerückten allgemeinen Vorstellungen inne. Zu den unter den soziologischen Gesichtspunkt fallenden Angriffen gegen die konfessionelle Schule gehört die Behauptung, sie mache eine einheitliche und nationale Erziehung unmöglich, der Staat müsse daher Simultanschulen einrichten. Gegen diese Forderung, die eine Überschätzung der Aufgabe der Volksschule in sich schließt, macht der Vortragende geltend, daß sie in bezug auf Katholizismus und Protestantismus unerfüllbar ist, von anderen Differenzierungen ganz abgesehen. Gegensätze werden nicht durch ihre Ignorierung überwunden. Mit einem kräftigen nationalen Bewußtsein verträgt sich die Achtung vor fremdem Wahrheitsbesitz. Der Eingriff des Staates zu Gunsten der Simultanschule bedeutet die Monopolisierung einer bestimmten geistigen Richtung. Dazu hat er als Vertreter des nationalen Gesamtlebens keine Befugnis. Er hat sowohl das Recht der Familie zu achten, wie um seiner Selbsterhaltung willen die Konfessionen als große wirkungskräftige, durch das Band eines gemeinschaftlichen sittlichen und religiösen Gedankenkreises zusammengehaltene Organismen zu respektieren. Die Behauptung von der kulturgeschichtlichen Notwendigkeit der Simultanschule fordert die Unterdrückung der Majorität durch eine Minorität. Der zweite Teil des Vortrages prüfte den Gedanken der Simultanschule auf seinen eigenen immanenten Wert. Begrifflich gefaßt ist die Simultanschule eine Anstalt, in der die Zöglinge ohne Rücksicht auf ihre Konfession den gleichen Unterricht empfangen. Praktisch tritt sie in den beiden Erscheinungsformen der paritätischen und der konfessionslosen Schule auf. In der ersteren empfangen die Schüler eine dem übrigen Unterricht nicht eingegliederte besondere Unterweisung in ihrer Konfession, in der letzteren wird allen Schülern ein allgemeiner konfessionsloser Religionsunterricht erteilt. Gegen die paritätische Schule ist einzuwenden, daß sie das einheitliche Erziehungsziel preisgibt, dem Religionsunterrichte nicht die ihm zukommende führende, sondern nur eine peripherische Stelle zuweist und seine organische Verbindung mit den übrigen Gesinnungsstoffen unmöglich macht, durch Aufgabe der dienenden Stellung der verschiedenen Disziplinen der Bearbeitung des sittlich-religiösen Gedanken-

kreises gegenüber aber diesen den Charakter der Schulwissenschaften nimmt. Die konfessionslose Schule ist eine ethische Unmöglichkeit, denn es widerspricht der Wahrheit und Würde der Religion, sie lediglich der Gefühlswelt zuzuweisen, anstatt auf einen klaren bestimmten Vorstellungskreis zu gründen. Der allgemeine Religionsunterricht widerspricht dem Wesen der Simultanschule selbst. Denn wenn er die Lehre Jesu in den Mittelpunkt stellt, muß er die jüdischen Kinder ausschließen. Der christliche Lehrer wird sich entweder für eine bestimmte Konfession entscheiden oder den bestehenden eine neue hinzufügen. Es ist widerspruchsvoll, Jesum als den erhabenen Tugendlehrer von Nazareth zu preisen, aber zu leugnen, daß er das Geheimnis seiner Religion in seiner Person enthüllt. Löst aber der allgemeine Religionsunterricht allen Zusammenhang mit der historischen Religion und betrachtet er die religiöse Entwicklung, die christliche Epoche eingeschlossen, nur unter dem Gesichtspunkte der Evolution einer Reihe von Fiktionen, deren treibende Kraft die allgemeine Gottesvorstellung ist, dann fällt die Religion selbst mit dieser inhaltsleeren Vorstellung zusammen. Eine solche formale Vorstellung kann aber nicht auf den Willen einwirken, noch weniger das ganze Wollen durchdringen. Der allgemeine Religionsunterricht ist aber auch psychologisch unmöglich, da alle Unterweisung außer auf die angeborene Eigenart auf die erworbene Individualität sich stützen muß. So lange die Konfession noch eine Lebensmacht im Volke ist, im einzelnen Hause noch eine bestimmte geistige Atmosphäre herrscht, hat die Schule diese als Grundlage anzuerkennen, auf der sie ihren Unterricht aufbaut. Ohne diese Stütze auf den individuellen Erfahrungskreis des Kindes entbehrt aller Unterrichtsbetrieb des Lebens und seine Lehren gleichen flüchtigen Schatten. Statt daher den Frieden zu bringen, würde die Simultanschule das Haus und die Schule verfeinden. Sie kann aus den angeführten Gründen nicht die Schule der Zukunft werden. Diese kann allein die konfessionelle Schule sein, aber nur dann, wenn sie die Kraft besitzt, sich zu verjüngen, alten unbrauchbaren Besitz aufzuopfern und wo es not thut, neue Bahnen einzuschlagen. An der Diskussion über den Vortrag beteiligten sich P. Weber-Liegnitz, Hauptlehrer Stock-Elberfeld, Prof. Dr. Leimbach-Goslar, Gymnasiallehrer Feldmann-Bern, Gymnasialdirektor Prof. Dr. Zange-Erfurt, Pastor Zillessen-Berlin und Cand. rev. min. Hahn-Dresden. Sämtliche Redner bewegten sich in ihren Erklärungen auf dem Standpunkte der schließlic gefaßten Resolution:

»Nach der wissenschaftlich begründeten, vollständig und in allen Stücken zwingenden Abweisung der von gegnerischer Seite empfohlenen und geforderten interkonfessionellen Volksschule durch den Referenten, Herrn Seminardirektor Voigt-Barby, erklärt der achte deutsche Schulkongress aus pädagogischen, nationalen und religiösen Gründen und im ausdrücklichen Gegensatze zu der auf der letzten Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Leipzig von der Mehrheit der dort Versammelten gegebenen Erklärung die konfessionelle Volksschule als die einzige innerlich berechnete, allein zweckmäßige und darum mit aller Kraft zu vertheidigende Volksschulgattung. Zugleich spricht der Kongress dem Referenten seinen aufrichtigsten

Dank für seinen Vortrag und zu dem Inhalte desselben seine vollste und freudigste Zustimmung aus.«

Ein Volks- und Familienabend unter Leitung des Schulrat Dr. Frohn-mayer-Stuttgart beschloss den ersten Verhandlungstag. Die Redner an diesem Abende, der genannte Vorsitzende, ferner Generalsuperintendent Werner-Kassel, Pastor Potz-Rheydt, Pastor von Seydewitz-Leipzig, Pastor Dr. A. Jeremias-Leipzig sprachen über »das Vorbild der Eltern in seiner Bedeutung für die Erziehung der Jugend.«

Der dritten Hauptversammlung am Vormittage des 29. Sept. wohnte wiederum Se. Excellenz der Staatsminister v. Seydewitz bis zum Schlusse bei, ebenso eine Anzahl von Vertretern der obersten Schul- und Kirchenbehörden. Die Präsenzliste wies bis zu dieser Versammlung 261 eingetragene Kongreßsteilnehmer auf. Den Vorsitz führte Herr Gymnasialdirektor Professor Dr. Leimbach-Goslar. Nach gemeinschaftlichem Gesänge und einer von Herrn Konsistorialrat D. Dibelius-Dresden auf Grund des Textes Evangelium Lukas 10. 41, 42 gehaltenen Ansprache nahm Herr Gymnasialdirektor Professor Dr. Schädel-Offenbach a/M. das Wort zu seinem Vortrage über das Thema: »Welche Aufgaben sind den höheren Schulen durch die augenblicklichen sozialen Zustände gestellt?« Mit warmer Begeisterung bezeichnete der geistreiche Redner, welcher an seiner Wirkungsstätte die Übelstände stark verjudeter Simultan-Gymnasien gründlich kennen gelernt hat, als vornehmlichste jener Aufgaben die Wiedergeburt der höheren Schulen im Sinne des wahren Christentums, während es sich für die Humanisten um eine neue Religion, die sogenannte national-sittliche handelt, welche das Christentum ausschließt. Wie den Volksschulen, so müsse auch den höheren Schulen der konfessionelle Charakter gewahrt bleiben. Leider seien die eigentlichen Intentionen, von denen der Kaiser in der Schulreform ausging, nicht verstanden worden. Die deutsche evangelisch-lutherische Schulpartei erhebe sich aber auf dem Programm des Kaisers. Die eigentliche Gefahr, die Wurzel des modernen Zeitgeistes ist die Emanzipation der Bildung vom Christentume, die Entfernung der Religion. Das Schlimmste ist, das die Jugend bereits vom Gifte des Liberalismus und der falschen Toleranz berührt wird. Verschiedene Reformen seien zu diesem Ziele notwendig. Vor allem sei das Christentum an den höheren Schulen als belebendes und gestaltendes Prinzip durchzuführen, dann brauchen wir uns vor der sozialen Gefahr nicht zu fürchten. Ferner müssen wir unsere Jugend in den höheren Schulklassen über die sozialen Fragen und Verhältnisse nach des Kaisers Absicht eigens unterrichten. Um das Christentum in den höheren Schulen zu entflammen, schlage er noch eine Reihe weiterer Maßnahmen vor: Die konfessionelle höhere Schule, die in Deutschland in der That fast überall besteht, sei von der faktischen zur prinzipiellen zu erheben. Den Religionslehrern seien pastorale Rechte (Konfirmation z. B.) einzuräumen, die Verwendung von Theologen nicht bloß für den Religionsunterricht, sondern auch für den Unterricht in Deutsch, Geschichte und den fremden Sprachen müsse gesteigert werden, die Betragensnote müsse bei den Prüfungen der Studierenden schwerer ins Gewicht fallen und Kompensationskraft erhalten,

die Betonung der Gesinnung und des Charakters müsse herrschend hineintreten in den Kreis der Lehrer wie der Schüler. Den Schulleitern sei bei der Ernennung der Lehrer ein Mitwort einzuräumen, aber bei Ernennung der Leiter müsse die Kirche mitsprechen haben. Eine erhebliche Vermehrung der Lehrer würde die Verlegung der Arbeitsstunde zwischen die Unterrichtsstunde ermöglichen; die Erziehung sei gruppenweise zu besorgen in der Weise, daß die Lehrer mit den Schülern aufrücken. Eine gegenseitige Erziehung der Jugend würde eine Quelle des Segens sein. Die Schülerbibliotheken wären mit einem reichhaltigen Schatz christlicher Litteratur auszustatten, aber der Lehrer müßte Zeit bekommen, durch verminderte Stundenzahl das Gelesene in der studierenden Jugend zu »verkräften«. Die Genievergötterung in der Litteratur müßte ebenfalls beseitigt werden; in der Geschichte müßte der politisch-militärische Teil, der breit überwiegt, der Wirtschaftsgeschichte, der Regierungsgeschichte und der sozialen Geschichte weichen. Der großen Unwissenheit der Jugend in sozialen Fragen müsse begegnet werden, aber leider fehle es jetzt noch an der nötigen Litteratur, an einer klaren sachlichen Anleitung über die Entwicklung der ganzen sozialen Bewegung. Diese wenigen Andeutungen über den ungefähren Gedankengang des Vortrages mögen hier genügen, um denselben im großen und ganzen zu kennzeichnen.

An der folgenden Besprechung des Vortrages beteiligten sich die Herren Pastor Just-Frankenthal, Direktor Prof. Dr. Leimbach-Goslar, Direktor Prof. Dr. Zange-Erfurt, Direktor Voigt-Barby, Lehrer em. Hahn, Konsistorialrat Dr. Caspar-Magdeburg, Pfarrer-Zillessen-Berlin, Superintendent Großmann-Grimma und Oberlehrer Tröger-Breslau. Eine im Laufe der Debatte vom Referenten eingebrachte Resolution des Inhalts: »Im Anschlusse an die ursprüngliche Absicht des Kaisers hält es der Kongress für wünschenswert, daß in allen höheren deutschen Schulen die Jugend in den oberen Klassen in der sozialen Frage unterrichtet werde«, wurde von dem Referenten zurückgezogen. In sehr richtiger Erkenntnis hatte Herr Seminarlehrer Voigt eine direkte Bekämpfung der Sozialdemokratie durch die Schule für bedenklich und unausführbar, auch vom wissenschaftlich-historischen Standpunkte für unmöglich erklärt. Schließlich wurde auf Antrag des Herrn Konsistorialrates Dr. Caspar folgende Resolution angenommen:

»Der Kongress spricht sich wiederholt dahin aus, daß nicht allein den Volksschulen, sondern auch den höheren Schulen der konfessionelle Charakter erhalten und ihnen derselbe, wo die Verhältnisse es irgend gestatten, zurückgegeben werden soll.«

Die vierte Hauptversammlung am Nachmittage, durch Hauptlehrer Hogeweg geleitet, verhandelte über den Vortrag des Rektors Beckmann-Gadderbaum über das Thema: Welche Aufgaben erwachsen den evangelischen Volksschullehrern aus der interkonfessionellen Strömung unserer Tage? Die Ausführungen des Referenten erfuhren durch die folgende Resolution die Billigung des Kongresses: »Der Verband deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine hält es gegenüber der unser konfessionelles Schulwesen in hohem Grade gefährdenden inter-

konfessionellen Zeitströmung für dringend geboten, daß allenthalben in Deutschland neben den zur Förderung der äußeren Interessen des Schul- und des Lehrerstandes gebildeten interkonfessionellen Lehrervereinen auch evangelische Lehrervereine ins Leben gerufen werden. Er fordert darum zunächst die ihm angehörigsten Vereine auf, mit ganzer Hingebung nach dieser Richtung hin thätig zu sein. Sodann wendet er sich an alle diejenigen Lehrer, welche die Erhaltung des evangelisch-christlichen Schulwesens wünschen, bis jetzt aber keinem evangelischen Lehrervereine angehören, und ersucht sie, sich entweder einem solchen anzuschließen oder in Gemeinschaft mit gleichgesinnten Kollegen einen neuen evangelischen Lehrerverein zu bilden, der als selbständiges Glied dem Verbands deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine beitreten kann.*

Der Bericht des Vorsitzenden über die Delegiertenversammlungen des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine und ein Schlußwort des Prof. Dr. Zange-Erfurt beendeten den Kongress. Die Teilnehmer vereinigten sich noch zu einem gemeinsamen Mahle und am folgenden Tage zu einem Ausfluge in die Sächsische Schweiz.

C. Beurteilungen.

F. O. Thieme, Anleitung zu Skizzierübungen, zusammengestellt aus Handzeichnungen von Rembrandt, Berlepsch, Esther, Otto, Seyffert, Stiel etc. 30 Skizzen in Lichtdruck, 10 in Steindruck. 3. Aufl. Stengel und Markert in Dresden. (4 Mark. Schulausgabe.)

Dieses Werk ist wegen seiner geschmackvollen Auswahl und Ausführung rückhaltlos zu empfehlen allen höheren Schulen und künstlerischen Bildungsstätten, besonders aber auch

zur Selbstausbildung. Die gewählten Skizzen bilden eine vortreffliche Vorschule zum Studium der Natur. An der Hand tüchtiger Meister kann hier der Schüler sich eine entsprechende Technik ausbilden. Es stellt sich das Werk demnach als ein zuverlässiger Führer in das Naturzeichnen dar. Auch die beigegebenen Erläuterungen müssen als wertvoll bezeichnet werden.

Jena.

W. Rein.

Jahrgang 1887.

- Heft I. D. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten?
" II. Prof. Dr. Menge, Der deutsche Einheitskulturrein. — 2. Bruno Kaennel Über den afficirenden Charakter der Erdkunde.
" III. C. Holz, Eisenach. Über darstellenden Unterricht.
" IV. Dr. Hollenbach, der Rechnunterricht im ersten Schuljahr.

Jahrgang 1888.

- Heft I. B. Müller, Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik.
" II. Prof. Dr. W. Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.
" III. Dr. R. Staube, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Salzwärth'schen Schrift „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.“
" IV. H. G. Hofmann, Rostock. Der Religionsunterricht in geistvererbten Schulen nach den S. Wangemann'schen Schriften.

Jahrgang 1889.

- Heft I 1. D. Grabs, Zur Lehrplanteorie mit Beziehung auf die Volksschule. 2. Prof. Dr. W. Rein, Ein neues Seminarbuch.
" II. Adolf Rude, Zur Wandrischen Apperzeptionslehre.
" III. H. Fickel, Koch einmal das Primarische Seminarbuch.
" IV. D. Kolke-Dobersiecke, Die Selbstständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche.

Jahrgang 1890.

- Heft I. D. Grabs, Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanreform.
" II. Adolf Rude, Zur Apperzeption.
" III. Eduard v. Hartmann, Kann der Positivismus erzieherisch wirken?
" IV. 1. Dr. H. Gille, Herbart's Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Entwicklungskufen. 2. H. Bomberg, Sachrechnen.

Jahrgang 1891.

- Heft I. 1. Prof. Dr. W. Rein, Rembrandt als Erzieher. 2. H. Bomberg Sachrechnen. 3. D. Große, Hr. Wilh. Bindner — ein Vorläufer Kulturkufenende.
" II. 1. H. Bomberg, Sachrechnen. 2. D. Große, Hr. Wilh. Bindner — er Vorläufer der Kulturkufenende.
" III. R. Bodenrein, Zum „System“ im Geschichtsunterricht Ein methodisch kritischer Versuch.
" IV. Dr. Richard Staube, Seminarlehrer in Loburg. Zur Anwendung der Formalkufen im Religionsunterricht.

Jahrgang 1892.

- Heft I. Fritz Lehmann, Der Les-Unterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode.
" II. F. W. Krause, Der Positivismus G. v. Hartmanns und die moderne Pädagogik.
" III. 1. W. Fack, Zur Beurteilung des Lange'schen Buches über Apperzeption. 2. Dr. R. Lange, Erwiderung.
" IV. Dr. Karl Ernst, Theorie und Praxis im pädagogischen Seminar.

Jahrgang 1893.

- Heft I. Die Jugendbildung auf Grund der neuen preussischen Lehrpläne.
" II. Prof. Dr. Th. Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare.
" III. 1. Jul. Korte, Über die Mitwirkung der Kirche im preussischen Schulwesen. 2. Dr. Th. Anders, Koch einmal die Kunstgeschichte.
" IV. 1. Dr. H. Kausch, Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen. 2. Karl Herzmann, Der böhmische Krieg, Geschichtspräparation.

Unter Hinweis auf die ausgezeichneten Kritiken der „Allgem. deutschen Lehrerschaft“, der „Zeitschrift für Realchulwesen“, der „Schlesischen Schulzeitung“, der „Deutschen Blätter für ersiehenden Unterricht“, von „Hand und Schule“, der „Teutisch. Schulmuseum“, der „Neuen deutschen Lehrerschaft“, des „Schwitzer-Schularchiv“ i. seien diese Jahrgänge wiederholt angelegentlich empfohlen.

Anleitung zur Wiederholung unserer Sprüche.

Don
C. Döring,

Lehrer in Weichen.

Preis: 1,20 M.

Die vorliegende Arbeit ist eine kurze Sprüchelerläuterung in Fragen, die vornehmlich der Wiederholung dienen soll. Eine Erläuterung ist sie insofern, als die aufgestellten Fragen das Endergebnis der Besprechung der Sprüche im Anschluß an Katechismus und biblische Geschichte darbieten und demgemäß alle wesentlichen Momente der Besprechung in sich bergen. Die Frage beflügelt die Wiederholung; sie fördert das Verständnis, hebt die Freude des Lernens, erleichtert die Einprägung und vermittelt den dauernden Zusammenhang mit den übrigen Gebieten des Unterrichts; eine Wiederholung, die an der Hand zutreffender Fragen eingeleitet und fortgeführt wird, ist darum jeder andern Art der Wiederholung vorzuziehen.

Neu eingegangene Schriften.

- A. Sprockhoff**, Schul-Chemie. Hannover, Carl Meyer.
A. Sprockhoff's Grundzüge der Chemie. Ebendas.
Otto Wendt, Encyclopädie d. engl. Unterrichts. Ebendas.
Verhandlungen des fünften allgem. deutsch. Neuphilologentages. Ebendas.
J. G. Obst, Die Konzentration im Dienste d. Volksschulunterrichts. Bielefeld, A. Helmich.
L. Mevius, Wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte zu erteilen? Bielefeld, A. Helmich.
G. Egli, Wörter für den Unterricht in den vier Hauptsprachen. Zürich, Orell Füssli.
University Extension, August, September 1893. Philadelphia.
Edu.ational Review, September, October 1893. New-York.
H. Weidt's Atlas für Volksschulen. Berlin, Max Pasch.
Karl L. Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. 5. Band. Dritte Lieferung. Frankfurt a. M., Kesselring.
Albert Geyer, Preussens Helden in den Befreiungskriegen. I. II. Gotha, Schössmann.
Methods of teaching modern languages. Boston, Heath & Cy.
Emanuel Titzga, Natürl. Methode d. Rechenunterrichts. Baden, Selbstverlag.
Evangelisches Schulblatt. 1893. Heft 9. Gütersloh, Bertelsmann.
Neue Bahnen IV. Jahrg. Heft 9. Gotha, Behrend.
Staide & Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte. III. Band. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.
— Lesebuch für d. deutschen Geschichtsunterricht. Ebendas.
C. Döring, Anleitung zur Wiederholung unserer Sprüche. Ebendas.

Diesem Heft liegen Prospekte der Firmen: **Carl Meyer** in Hannover und **G. M. Alberti** in Hanau bei, welche wir gefälliger Beachtung empfehlen,

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von
Prof. Dr. W. Rein

XV. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector E. Ackermann-Eisenach, Dr. Barchudarian-Titis, Institutsdirector Dr. E. Barth-Leipzig, Schuldirector Dr. A. Bliedner-Eisenach, Tüchterschullehrer O. Folte-Eisenach, Lehrer Fr. Franke-Leipzig, Professor Gottlieb Friedrich-Toschen, Oberlehrer Dr. A. Göpfert-Eisenach, Mittelschullehrer H. Grabs-Glogau, Lehrer Holtkamm-Glindenberg, Lehrer Julius Honke-Elberfeld, Director Dr. K. Just-Altenburg, Univers.-Prof. Dr. Adolf Lauson-Berlin, Lehrer Fritz Lehmann-Dresden, Prof. Dr. Rud. Menge-Halle a. S., Seminarlehrer A. Picken-Eisenach, Hauptlehrer Ad. Rude-Schulitz, Real-Gymnasialoberlehrer Dr. M. Schilling-Zwickau, Seminardirector Dr. Rich. Staudt-Coburg, Lehrer K. Tesper-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf-Auerbach i. V., Univ.-Professor Dr. Th. Vogt-Wien, Seminardirector Veigt-Barby, Realgymnasial-Director Prof. Dr. Zange-Erfurt, Lehrer Peter Zillig-Würzburg n. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Zweites Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Adolf Rude, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. 2. Dr. E. Thrändorf, Präparationen zur biblischen Geschichte. 3. H. Grabs, Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule.
- B Mitteilungen:** 1. H. Gruncwald, Jahresversammlung der sächsischen Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 2. Mathes, Die intellektuelle Ausbildung nach Jean Paul Friedrich Richters Levana. 3. Thesen über eine gerechte, gesunde, freie und friedliche Schulverfassung.
- C Beurteilungen:** 1. P. K. Rossegger (H. Grosse). 2. Woywod (A. Rude). 3. Dr. Ritter (C. Ziegler). 4. J. Stoffel (Grabs). 5. V. Müller (Dr. R. Menge). 6. Europ. Wanderbilder (H. Grosse). 7. A. Sprockhoff. 8. Unger. 9. Heinemann (Fr. Franke). 10. K. Fischer. 11. F. v. Löher. (C. Ziegler.) 12. A. G. Eberhard (Bliedner). 13. H. B. Auerbach. 14. Prof. Dr. Fr. Zange (Thrändorf). 15. R. Hesse. 16. F. Sander. 17. Dr. B. Hartmann (Grosse). 18. Pawlecki, Ziegler (Rude). 19. Dr. C. Balnitz u. Kopka (Göpfert). 20. Jürgen, Bona, Meyer (Fack).
- D Anzeigen:** Die Lehrerbildungs-Anstalt für Knaben-Handarbeit zu Leipzig.

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1894

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Präparationen zur deutschen Geschichte

nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet

von

Dr. **H. Staudé**, und Dr. **J. Göpfert**,

Seminarlehrer in Coburg.

Oberlehrer in Eisenach

Dritter Teil: **Heinrich IV. bis Rudolf von Habsburg**, Preis: 3,20 M

Inhaltsverzeichnis:

Heinrich IV. Zur Einführung. I. Die Ursache des Bannes. 1. Papst Gregor VII und seine Einrichtungen. 2. Der Streit zwischen Gregor VII. und Heinrich IV. II. Die Wirkung des Bannes. 1. Der Abfall der Sachsen. 2. Der Abfall der übrigen Untertanen. 3. Die Entledigung Heinrichs auf dem Fürstentag zu Tribur. III. Die Lösung vom Banne. 1. Die Reise nach Canossa. 2. Die Lösung vom Banne. IV. Die Wirkung der Lösung des Bannes. 1. Die Wahl eines Gegenkönigs. 2. Der Bürgerkrieg in Deutschland. V. Der neue Bann. 1. Die Kirchenverlammlung in Rom. 2. Der zweite Bannspruch. VI. Die Wirkung des neuen Bannes. 1. Die Einlegung eines Gegenpapstes. 2. Der Tod des Gegenkönigs. 3. Die Eroberung Roms. 4. Gregors Flucht und Ende. VII. Die Regierung und der Sturz des gebannten Kaisers. 1. Die Regierung Heinrichs. 2. Der Sturz Heinrichs. Anhang 1: Der tote Kaiser im Banne. Anhang 2: Die Jugend Heinrichs IV. Hauptzusammenfassung. Zur Einführung (Heinrich V.) Friedrich Barbarossa. Zur Einführung I. Friedrichs Wahl und erste Thaten. 1. Friedrichs Wahl. 2. Friedrichs erste Thaten. II. Friedrichs Kämpfe in Italien. 1. Die Kaiserkrönung. 2. Der Kampf mit Mailand. 3. Der Kampf mit dem lombardischen Bund und dem Papste. III. Friedrichs Kampf mit Heinrich dem Löwen. IV. Friedrichs weitere Regierung. V. Friedrichs Kreuzzug. Hauptzusammenfassung. Die Kreuzzüge. Die Kreuzzüge. 1. Der dritte Kreuzzug (Abchluss). 2. Der erste Kreuzzug. 3. Die übrigen Kreuzzüge. Rudolf von Habsburg. Zur Einführung. 1. Die „kaiserlose Zeit“ vor Rudolf. 2. Die „kaiserlose Zeit“, eine Zeit des „Hausrechtes“. 3. Die Wahl Rudolfs. 4. Rudolfs Sorge für den Landfrieden. 5. Rudolfs Kampf mit Ottokar von Böhmen. 6. Rudolfs Regierung. 7. Rudolfs Tod. 8. Was sich das Volk von König Rudolf erzählte. Anhang 1: Überblick auf die weitere Entwicklung von Fürstenthum und Kaiserthum. Anhang 2: Die Befreiung der Schweiz. Kulturgeschichte. Vorbemerkung. 1. Kaiser und Reich. 2. Kaiser und Kirche. 3. Das Rittertum. 4. Das Bürgerthum. 5. Die Bauern. Anhang 1: Zusammenstellung des geographischen Stoffes. Anhang 2: Zusammenstellung der „historischen Systeme.“ Anhang 3: Zusammenstellung der ethisch-religiösen Systeme.

(Vierter und fünfter Teil unter der Presse.)

Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht,

zugleich Lehrbuch für die zugehörigen Präparationen

von

Denselben Verfassern.

Dritter Teil: **Heinrich IV. bis Rudolf von Habsburg**, Preis: 75 Pf.

(Vierter und fünfter Teil unter der Presse.)

Die vorliegenden, aufs sorgfältigste nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeiteten „Präparationen“ zeigen im liebevollsten Eindringen in den tiefsten Inhalt des geschichtlichen Stoffes und in der steten Rücksichtnahme auf Bedürfnis und Fassungskraft des Schülers so viel tiefes Verständnis für beides, daß es für den Geschichtslehrer eine Lust ist, sie mit prüfendem Auge durchzusehen. Geschichtsunterricht in der hier vorgezeichneten Weise muß bildend auf Geist und Gemüt der Schüler einwirken; der Stoff den er bietet, bleibt nicht, wie das bisher leider so häufig der Fall war, toter Gedächtnisstrom, sondern belebt sich unter der geschickten Hand des Lehrers und läßt sich insbesondere wertvolle ethische Momente abgewinnen. Daß übrigens nicht das gesamte für die Mittelschule vorgeschriebene Geschichtsmaterial mit derselben Ausführlichkeit abgehandelt werden kann und soll, liegt auf der Hand. Indessen ist der hier gegebene Anstoß zu einer fruchtbaren Geschichts-Behandlung so beachtens- und dankenswert, daß dem Buche ein weiter Leserkreis nicht fehlen kann, insbesondere wenn es später eine entsprechende Fortsetzung erfährt.

(Literaturblatt der Deutschen Literaturzeitung.)



A. Abhandlungen.

I.

Friedrich Wilhelm Dörfeld.

Wieder ist ein helles Gestirn am pädagogischen Himmel erblichen: am 27. Oktober starb in Ronsdorf bei Barmen nach langem schweren Leiden Dörfeld. Sonntag, den 29. Oktober, nachmittag wurde er auf dem alten lutherischen Kirchhof in Wupperfeld-Barmen zu Grabe getragen. Die deutsche Schule hat in Dörfeld einen der verdienstvollsten, energischsten und dabei besonnensten Vorkämpfer, die pädagogische Wissenschaft einen ihrer hervorragendsten Vertreter verloren. Und denen, die das Glück hatten, ihm auch persönlich nahe zu stehen, ist ein hoheitsvoller Charakter, eine Idealgestalt, ein warm fühlender, stets hilfebereiter Freund dahin geschwunden.

Friedrich Wilhelm Dörfeld wurde am 8. März 1824 in Sellscheid-Wermelskirchen im Kreise Lennep geboren. Sein Vater war Meister in einer Hammerschmiede und Besitzer eines kleinen Ackergutes. Der Knabe besuchte zuerst die Bezirksschule in Pohlhausen, später die in Burg a. Wupper. In der letzteren erteilte der Hauptlehrer vom Werth einen sehr guten Unterricht. Dörfeld hat ihm das Zeugnis ausgestellt, er sei nach jeder Seite hin das Musterbild eines wackeren Lehrers gewesen.

In seinem sechzehnten Lebensjahre trat Dörfeld in die Oberklasse einer von dem Seminardirektor Zahn in Mörs geleiteten Präparandenanstalt ein. Diese hatte aber nicht bloß den Zweck, zum Seminar vorzubereiten, sondern sollte den mittleren Bürgerklassen überhaupt eine tüchtige Grundlage der Bildung geben. Der Gymnasialdirektor Dr. Hollenberg in Kreuznach, ein Mit-

schüler Dörpfelds in Mörs, sagt, dieser sei von allen Schülern in bezug auf schulmäßig verarbeitete Kenntnisse und praktisches Urteil entschieden der reifste gewesen. Zahn erteilte den Präparanden keinen eigentlichen Unterricht, aber er hielt Sonntags Andachten ab. Außerdem examinierte er die Schüler am Ende jeder Woche über diesen oder jenen Gegenstand, soweit er Wochenpensum gewesen war — ohne irgend welche Ostentation. Schon damit übte der bedeutende Schulmann auf Dörpfeld und seine Mitschüler einen anhaltenden Einfluss aus. 1841 und 42 war Dörpfeld nach damaliger Gewohnheit Hilfslehrer und zwar bei seinem früheren Lehrer vom Werth in Burg.

1842 trat er in das Seminar in Mörs ein. Den Unterricht erteilten Zahn, Fr. Schürmann und D. Eickhoff, sämtlich tüchtige Lehrer. Zahn unterrichtete in Religion, Schulkunde und Geschichte. Den Religionsunterricht erteilte er im Geiste der Pädagogik in großem Stil. Auch der Unterricht in der Schulkunde wich nach Dörpfelds Worten von der sonst üblichen Weise ab. »Da wurde kein geschlossenes System der Pädagogik mit abstrakten Begriffen, Definitionen und Regeln gelernt, sondern möglichst bald an die konkreten Fragen und Aufgaben der Praxis herangegangen. Aber die Unterweisung darin geschah wiederum nicht so, daß z. B. in der Didaktik eine bestimmte, bis in die kleinsten Handgriffe ausgebildete Methode eingeprägt wurde — sondern orientierend, Blick und Takt schärfend, die Hauptpunkte markierend.« Schürmann war ein Mann von weichem Gemüt und von tiefem Widerwillen gegen alles Gemeine. Er besaß eine Herrschaft über den Stoff und den Gang des Unterrichts, die wahrhaft erstaunlich war. Eickhoff war ein liebenswürdiger, musikalisch fein begabter Lehrer. Schon in den Präparandenjahren hatte Dörpfeld ein Lehrbuch der Kantischen Philosophie, das Logik, Psychologie, Ethik und Metaphysik enthielt, durchgearbeitet. Diese philosophischen Studien setzte er während seines ganzen Lebens fort. Zuerst war er ein Vertreter der Benekeschen Psychologie, ging aber bald zur Herbartschen Schule über. Die Neigung zu philosophischen Studien ist wohl ein Erbteil aus dem elterlichen Hause. Ein Großvater Dörpfelds, ein einfacher Landwirt, las mit einigen Freunden philosophische, auch naturwissenschaftliche, astronomische und historische Werke. Den Disputationen darüber hörte der Enkel zu.

Nach dem Abgange vom Seminar wurden Dörpfeld und Hollenberg Lehrer an der Zahnschen Präparandenanstalt. Letzterer widmete sich bald dem höheren Schuldienst. Dörpfeld dagegen erkannte nach seines Freundes Worten seinen Beruf in der reinen Fortsetzung der pädagogischen Aufgabe, deren Lösung ihm eben bei dieser Klarheit schon jetzt in schöner Weise gelang. Er blieb der Volksschule treu, und diese hat alle Ursache, sich dessen zu

freuen. »Fehlen einem Stande solche bahnbrechenden Meister, herrscht das Mittelmäß vor, so ist sein Urteil gesprochen: er gilt als subaltern und wird dementsprechend taxiert und honoriert« (Höfler). Vom Frühjahr 1848 bis dahin 1849 war Dörpfeld Lehrer an der einklassigen Volksschule in Heidt bei Ronsdorf. Es war dieselbe Schule, in der einhundert Jahre vorher einer der Hauptförderer des bergischen Volksschulwesens, der Rechenmeister Daniel Schürmann, geboren wurde. Es war kein leichter Wirkungskreis für Dörpfeld, und doch wurde ihm der Abschied recht schwer, als er nach einem Jahre als Hauptlehrer an die vierklassige Schule in Wupperfeld-Barmen berufen wurde. Hier hat er mit größter Hingabe und seltenem Geschick mehr als dreißig Jahre gewirkt, bis seine Gesundheit zusammenbrach. Charakteristisch ist ein Wort des Provinzial-Schulrats Dr. Landfermann, der damals an der Spitze des höheren Schulwesens in der Rheinprovinz stand: »Der Morgen, den ich einst in Dörpfelds Schule zugebracht habe, wird mir unvergeßlich bleiben. Er hat dazu gedient, meine Anschauung und mein Urteil über Ziel und Aufgabe der Volksschule nicht allein wesentlich zu bereichern, sondern auch zu berichtigen.« Die didaktischen Grundsätze, die unser Pädagoge in seiner schriftstellerischen Wirksamkeit vertrat, wandte er auch in seiner Praxis an. Einige wollen wir hervorheben:

Der Lehrer muß selbst lehren — ohne Krücken, ohne Buch, mit lebendigem Wort — in allen Fächern.

Die Anschauung muß überall voraus gehen: erst Exempel, dann Regel; erst Geschichte, dann Doktrin; erst Vorbild, dann Gebot und Mahnung.

In jedem Fach muß ein Minimum, ein Grundkapital des Wissens und Könnens so fest und sicher gelernt werden, daß es unter allen Umständen disponibel und geläufig ist.

Bei jeder Leistung eines Schülers soll nicht lediglich der Blick darauf gerichtet werden, was daran zu tadeln, sondern zunächst darauf, was daran anzuerkennen ist.

Seine große Popularität in den Rheinlanden hat Dörpfeld zu meist durch seine Konferenzthätigkeit erlangt. Schon während er die erste Schulstelle auf dem Heidt inne hatte, fand sich eine Anzahl Lehrer zusammen, um unter seiner Leitung Studien zu betreiben. Ebenso war es in Barmen. Dort besteht die damals begründete Konferenz evangelischer Lehrer noch jetzt, nach vierzig Jahren. Sie hat 90 Mitglieder. In anderen von Dörpfeld geleiteten Vereinigungen wurde der Religionsunterricht behandelt, in noch anderen studierte man Psychologie, Logik und Ethik. Dörpfelds schriftstellerische Wirksamkeit beginnt eigentlich erst dreizehn Jahre nach seinem Amtsantritt. Bis dahin hat er nur zwei kleine Drucksachen herausgegeben, eine über die Mittelschule

und eine über die gemischte Ehe von Bildungsanstalt und Berufsschule, welche unsere bisherigen Seminare darstellen (1846 in Zahns Schulchronik erschienen). Namentlich die letztere Frage steht noch jetzt im Mittelpunkt des Interesses.

Dörpfelds schriftstellerische Thätigkeit hebt der Hauptsache nach 1857 mit der Herausgabe des Evangelischen Schulblattes an. Die Gründung des Blattes wurde zunächst zwischen Dörpfeld, dem Provinzialschulrat Dr. Landfermann und dem Gymnasial-Professor Hülsmann verabredet. Aus Rücksichten der Pietät wurde der Lehrerseniör Köster auf Dörpfelds Wunsch als Mitredakteur genannt. Wie es auch der Titel aussprach, war das Blatt ursprünglich zunächst für die Provinzen Rheinland und Westfalen bestimmt. Da es aber bald auch in anderen Gegenden Eingang fand, wurde der Provinzialtitel später fallen gelassen. Auch wurde dann die Bogenzahl vermehrt. Mit Fibel und Bibel führte sich die erste Nummer ein. Dörpfelds erster Aufsatz handelt über ein Musterbuch der Schrifterklärung. Auch weiterhin wurde das religiöse Fundament der Pädagogik und Lehrerbildung recht gewürdigt — aus Grundsatz und strategischer Überlegung. Als er dann einmal festen Boden unter seinen Füßen fühlte, behandelte er auch die Schulverfassungsfrage. Diese hat ihm fortan zumeist am Herzen gelegen. Er hat sie wiederholt als die für uns wichtigste Frage bezeichnet. Bald in der Zeit seiner ersten Wirksamkeit wurde er durch das Studium der Magerschen Schriften darauf geführt. Die Abonnentenzahl des Evangelischen Schulblattes hat die fünfunddreißig Jahre hindurch stetig zugenommen, zwar langsam, aber doch eben nur zugenommen.

Die Arbeitsaufgaben des Evangelischen Schulblattes ergeben sich natürlich aus Dörpfelds Grundsätzen überhaupt. Er hat sie dem Verfasser gegenüber als folgende bezeichnet:

1) Das Schulwesen (Unterricht und Erziehung, Lehrerbildung, Schuleinrichtung, Schulverfassung u. s. w.) muß auf positiv-christlicher Grundlage ruhen.

2) Die wissenschaftliche Ausbildung der Pädagogik muß sich auf Herbart's Ethik und Psychologie stützen.

3) In der pädagogischen Theorie und Praxis muß mehr, als es bisher geschah, die Sozial-Ethik berücksichtigt werden (daher die Aufsätze und Schriften über Schulverfassung, Schulaufsicht, Simultanfrage, Klassenzahlfrage, Hauptlehreramt, Lehrerkarriere, Gesellschaftskunde u. s. w.). Diese drei Grundsätze sollten vereint gelten, in ihrem Ensemble, nicht der einzelne für sich allein, getrennt von den anderen. Wird der einzelne isoliert verfolgt, so werden unvermeidlich Schulden gemacht — wenn auch unbewußt — die gemeinte gute Sache tritt nicht reinlich heraus; es fällt ein übler Schein auf sie, weil sie als Teil-

wahrheit nur dann vollaus wahr ist, wenn sie mit den anderen Teilwahrheiten vereint und im Schlusse steht.

In den Arbeiten nach diesen drei Grundsätzen und für dieselben stand das Evangelische Schulblatt in der pädagogischen Presse zunächst ganz einsam da, höchstens geduldet, aber von niemand wirksam unterstützt. Wind und Strömung waren überall dagegen. Bei dem ersten Grundsatz traf Dörpfelds Schulblatt zwar mit den konservativ-christlichen Schulblättern dem Wortlaute nach zusammen; allein die Fühlung war doch nur eine halbe. Dörpfelds Aufsätze über Religion und Religionsunterricht waren doch in einem andern Geiste geschrieben als die in jenen Blättern. Überdies wurde das Evangelische Schulblatt nun von den liberalistischen Schulzeitungen mit jenen anderen in einen Topf geworfen, und darum konnten sich auch Dörpfelds Schulverfassungsaufsätze in liberalen Kreisen keine Beachtung verschaffen. Immerhin muß bemerkt werden, daß Diesterweg selber die freie Schulgemeinde trotz aller prinzipiellen Differenzen sehr wohlwollend rezensiert und das Buch angelegentlich empfohlen hat.

Bei dem zweiten Grundsätze stand Dörpfeld mit Ziller und seiner Schule fest zusammen; aber bis in die neueste Zeit hinein auch nur in diesem. Die beiden anderen Grundsätze wurden dort ja nicht geleugnet; aber es wurde auch nichts Sonderliches dafür gethan. So fehlte Dörpfeld auch von dieser Seite die von ihm so sehr gewünschte Unterstützung. Ziller selbst muß man allerdings abrechnen. Hätte er länger gelebt, so wäre es wohl anders gekommen. Im Frühjahr 1879 faßte Ziller den Plan, eine Zeitschrift — Die Praxis der Schule — herauszugeben. Es war verabredet worden, daß er und Dörpfeld die Redaktion besorgen sollten, und daß das Blatt in Gütersloh unter Anschluß an das Evangelische Schulblatt erscheinen sollte. Mit dem Verleger war bereits alles verhandelt. Da erkrankte Dörpfeld schwerer und mußte sein Amt niederlegen. Damit wurde der Plan einstweilen sistiert. Nicht lange nachher fing Ziller selbst an zu kränkeln. Das war der Anfang vom Ende — auch des Unternehmens. — Man darf mit vollem Rechte sagen, daß Dörpfelds Schriften der Zillerschen Schule zu ihrer Ausbreitung viel genützt haben, aber ihre Schriften seiner Sache verhältnismäßig wenig. Das Verhältnis Dörpfelds zu Stoy und seiner Schule war so gut wie gar keins.

Wir müssen es bedauern, daß Dörpfeld in seinem Schulblatt mit seinen Grundsätzen in der pädagogischen Presse im ganzen isoliert dagestanden hat. Im Leserkreise des Schulblattes fanden seine Gedanken zwar viele Teilnahme und viel Anklang, namentlich im Rheinland; allein thätige Helfer, die auf allen drei Gebieten mit angefaßt hätten — wollten sich lange nicht finden. Erst in der neuesten Zeit zeigte sich bessere Aussicht. Diese

Einsamkeit ist es nach Dörpfelds eigenen Worten auch vornehmlich gewesen, die ihn bedrückt und »vor der Zeit müde« gemacht hat, soweit man überhaupt von vorzeitiger Müdigkeit reden kann.

Zur Psychologie hat Dörpfeld eine Monographie über Denken und Gedächtnis herausgegeben. Sie ist so vorzüglich, daß man sehr bedauern muß, daß die angekündigten ferneren Beiträge zur pädagogischen Psychologie (die schulgemäße Entwicklung der Begriffe und die Vermittlung der Anschauung) nicht mehr erschienen sind.

Zur allgemeinen Didaktik haben hervorragenden Wert: 1) Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. 2) Der didaktische Materialismus. — Von den Schriften zur speziellen Didaktik erwähnen wir das Enchiridion der biblischen Geschichte und das Begleitheft dazu; ferner: Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und Sprachunterricht. — Zur Schuleinrichtung und Schulverfassung hat Dörpfeld unter anderen folgende Werke geschrieben: 1) Zwei pädagogische Gutachten [a) über die vierklassige und achtklassige Schule, b) über die konfessionelle und die paritätische Schule]. 2) Die freie (provinzielle) Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. 3) Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung, sowie der neue Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule.

Dörpfelds letzte Schrift, die kurz vor seinem Tode beendet wurde, ist das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Es liegt nicht in unserer Absicht, diese Schrift hier eingehend zu würdigen. Wir wollen nur bemerken, daß sie alle wichtigen Fragen erörtert, die bei der Regelung der Schulverwaltung in Anbetracht gezogen werden müssen. Als Fundament der Schulverfassung wird die freie Schulgemeinde bezeichnet. Der in der Schrift vertretene Standpunkt »ist der der Pädagogik (d. i. der pädagogischen Wissenschaft) und der Ethik, insbesondere der Sozial-Ethik; er hat also vorab, nämlich prinzipiell, nichts zu thun — weder mit der Politik, noch mit der Theologie. Selbstverständlich heißt das nicht, bei der praktischen Ausgestaltung des Schulregiments auf gegebenem nationalen, kirchlichen etc. Boden hätten Pädagogik und Ethik allein das Wort zu führen; im Gegenteil, hier haben eben die interessierten Gemeinschaften: Staat, Kirche, Kommune und Familie zu überlegen, wie das von der Pädagogik und Ethik geforderte sich unter den gegebenen Umständen praktisch am besten ausführen läßt.« Als diese prinzipiellen Forderungen der beiden genannten Wissenschaften an die Schulverfassung werden folgende bezeichnet:

1. Anerkennung des vollen Familienrechts — neben den Rechten des Staates, der Kirche und der Kommune.

2. Anerkennung der vollen Gewissensfreiheit in Erziehungssachen — also nicht nur für die bisher staatlich anerkannten Religionsgesellschaften, sondern für alle ohne Ausnahme, sofern sie sich vor der Staatsbehörde über ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze befriedigend ausgewiesen haben.

3. Volle Anerkennung der Vertretungsrechte, die der pädagogischen Wissenschaft und dem Schulamte gebühren.

4. Durchführung des Selbstverwaltungsprinzips und der Interessenvertretung in allen Verwaltungsinstanzen; — also Abweisung der Bureaucratie, Hierarchie und Scholarchie (z. B. etwa Schulsynoden, blofs aus Schulmännern bestehend).

5. Die Verwaltungseinrichtungen müssen geeignet sein, in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse zu wecken und zu pflegen.

6. Sie müssen in administrativer Hinsicht zweckmäfsig sein.

7. Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete — lediglich auf Grund der vorgeannten sechs maßgebenden ethisch-pädagogischen Prinzipien.

Wir beabsichtigen hier nicht, Dörfelds sämtliche litterarische Leistungen aufzuzählen und auf die aufgezählten einzugehen. Ein ausführlicheres Verzeichnis findet sich in Höflers Schrift über Friedr. Wilh. Dörfeld (Leipzig, Siegismund und Volkening), der der vorliegende Aufsatz auch eine Anzahl Angaben entnommen hat. Hinweisen möchten wir nur noch auf eine litterarische Leistung Dörfelds in den Monatlichen Mitteilungen an die Mitglieder des deutschen evangelischen Schulvereins, 1876, Nr. 8. Sein dortiges Votum darf man angelegentlich empfehlen. Es enthält nach Dörfelds eigenen Worten gleichsam »die Leidensgeschichte in nuce«. Schade, daß es so wenig bekannt geworden ist! Dörfeld fordert dort (zum Schutze der konfessionellen Schule) die Schulgemeinde (die konfessionelle natürlich), selbständige Kreis-Schulinspektorate, die mit Männern aus dem Volksschullehrerstande zu besetzen seien, ferner landschaftliche (resp. provinzielle) Schulsynoden. Außerdem werden die Schulden, die Versäumnisverschuldungen aufgezählt, die den Interessenten der konfessionellen Schule auf das Konto zu schreiben seien:

1. Der Lehrgegenstand, der im Namen der Kirche auftritt — der Religionsunterricht — der ist es, der am meisten alte Verkehrtheiten mit sich schleppt.

2. Es gab zu wenig Präparandenanstalten, und die bestehenden waren meist höchst unzulänglich eingerichtet.

3. Es gab zu wenig Seminarien, und die bestehenden

konnten, weil den Zöglingen die rechte Vorbildung fehlte, trotz aller Bemühungen doch nicht das Wünschenswerte leisten.

4. Viele mehrklassige Schulen hatten keine technischen Dirigenten, weil die Volksschullehrer zu einem solchen Posten nicht für fähig gehalten wurden — oder sie hatten einen Dirigenten, der nicht dem Volksschulstande angehörte.

5. Die Lehrerkarriere ist nicht geregelt, nicht bestimmt genug abgestuft. (Zum Vergleich denke man an dasselbe Übel und seine Folgen im Handwerkerstande und an das bewährte Gegenteil im Offizierstande!) Auch waren die Volksschullehrer von den höheren Stellen des Volksschulwesens (Schulinspektorat, Seminardirektorat) ausgeschlossen.

6. Der Lehrer ist nicht Mitglied des Schulvorstandes.

7. Die Besoldungsverhältnisse der Lehrer waren mit schreienden Mifsständen behaftet, desgleichen die Pensionsverhältnisse und die Witwenkassen.

8. Vielen Schulstellen hängt der Küsterdienst an — ein Verhältnis, das dem Frieden zwischen Schule und Kirche mehr hinderlich als förderlich ist, und überdies noch andere Unzuträglichkeiten hat.

9. Auf den Universitäten giebt es weder selbständige Professuren der Pädagogik, noch pädagogische Seminararien, die diesen Namen verdienen. (Dieser Mangel berührt zwar die Volksschule nicht direkt, aber indirekt viel mehr, als man im Volksschullehrerstande gewöhnlich weifs und ahnt).

10. Die Schule soll im Dienste der Kirche stehen, und doch ist das Schulamt nicht im kirchlichen Organismus vertreten. Dörpfeld hob schon damals (1876) hervor, dafs die Beseitigung einiger dieser Mängel (von Falks Ministerium) in Angriff genommen worden war. Seitdem ist — das mufs billig anerkannt werden — ja auch schon mehreres geschehen, wenn auch noch genug zu thun übrig bleibt.

Zum Schlusse noch einige Worte Höflers über Dörpfelds Schriften nach Inhalt und Schreibweise: »Die öffentliche Kritik hat ausnahmslos anerkannt, dafs sie keine eifertigen Machwerke sind, und dafs Dörpfeld seine eigenen Gedanken hat . . . Wie Dörpfeld es mit dem sachlichen Inhalte seiner Schriften ernst nahm, so auch mit dem logischen Aufbau und mit der sprachlichen Darstellung. Sein scharfer kritischer Blick ist bekannt, aber seine eigenen Produktionen wurden dieser Kritik am schärfsten unterworfen. Er war niemals völlig damit zufrieden; und solange das Manuskript in seinen Händen war, besserte er auch daran . . . Bezüglich des sprachlichen Ausdrucks folgte Dörpfeld der Lessingschen Regel: »Die grösste Deutlichkeit ist die grösste Schönheit.« Damit ist Dörpfelds Stil charakterisiert und zugleich erklärt. Noch eine Seite der Dörpfeldschen Schreibweise möchte

ich berühren, nämlich die Art und Weise der Polemik. In der Auseinandersetzung mit gegnerischen Ansichten stellt Dörpfeld sich eine höhere Aufgabe, als dies gewöhnlich geschieht. Er fragt nicht danach, wie den Gesinnungsgenossen sein Polemisieren gefällt, sondern was die Gegner dazu sagen; sein letztes Ziel ist, den Gegner nicht blofs zu widerlegen, sondern ihn zu überzeugen, zu gewinnen. Wer sich das aber als Aufgabe stellt, der mufs es mit allen Mitteln und Formen der Debatte ernst nehmen, zunächst mufs die Verhandlungsweise durchaus nobel sein. Es ist also ausgeschlossen jene plebejische Art des Streitens, die ihre Kraft in Schlagworten und Parteiphrasen sucht, oder jene andere Art, welche meint, etwas Besonderes geleistet zu haben, wenn dem Gegner ein derber Hieb versetzt ist; oder jene noch niedrigere, die mit Schimpfworten um sich wirt . . . Auf einen Punkt, den Dörpfeld für eine unerläfsliche Hauptsache bei einer solchen Weise des Verhandeln hielt, will ich noch besonders hinweisen. Er war durch einen Ausspruch des Philosophen Hegel darauf aufmerksam geworden. Hegel sagt nämlich: »Wer einen Gegner wirklich überwinden will, der mufs sich vor allem in das Centrum seiner Kraft versetzen.« Wo ist aber das Centrum der gegnerischen Kraft? Offenbar in dem, worin die gegnerische Ansicht Wahrheit hat. Für gewöhnlich nimmt man an, bei der Polemik käme es darauf an, des Gegners Schwäche, d. i. seine Irrtümer zu erspähen und gegen diese vorzugehen. Hegel fordert dagegen gerade umgekehrt: man müsse sich vor allem klar machen, wie weit auch die gegnerische Ansicht Wahrheit besitze, weil darin ihre Stärke liege. Geschieht das nicht, so mag man vielleicht dem Gegner einige empfindliche Niederlagen bereiten; aber wirklich überwinden, d. i. so überwinden, dafs er sich für besiegt erklärt, wird man ihn nicht.« Wer Dörpfelds polemische Schriften kennt, wird finden, dafs er sich diesen Rat Hegels zunutze gemacht hat. — —

Wenn man Dörpfelds vielseitige, gründlichste Thätigkeit erwägt, wird man sich wundern, wie eine Kraft eine so ungeheure Arbeitslast zu ertragen vermochte. Aber die Folgen zeigten sich, wenn auch nicht im kräftigsten Mannesalter, so doch später. Ein heftiger asthmatischer Bronchialkatarrh zwang ihn in der Mitte der sechziger Jahre, einen Urlaub für ein Jahr zu nehmen. 1880 ging es nicht länger; er mufsste in den Ruhestand treten. In Gerresheim bei Düsseldorf verlebte Dörpfeld jetzt eine Reihe von Jahren. Doch arbeitete er auch jetzt, soweit es sein Gesundheitszustand zuliefs, mit Wort und Schrift im Dienste der Schule. Im Frühjahr 1871 starb seine Gattin, eine Tochter des Pfarrers seiner Heimat, der ihn konfirmiert hatte. Dieser Schlag traf Dörpfeld aufs härteste. Seit 1887 lebte er in Ronsdorf bei einer seiner Töchter. Eine andere ist mit dem auf dem Gebiete

der Katechismusmethodik bekannten Pastor Dr. von Rhoden in Helsingfors vermählt. Einer seiner beiden Söhne ist Direktor des deutschen archäologischen Instituts in Athen.

Man hat es den preussischen Behörden vielfach verdacht, daß sie Dörpfeld nicht in einen größeren amtlichen Wirkungskreis berufen haben. Indes muß bemerkt werden, daß er 1875 unter Falks Ministerium für ein Seminardirektorat in Aussicht genommen wurde, worin er zweifellos großen Segen gestiftet hätte. Doch stellte es sich heraus, daß seine Körperkräfte dafür nicht mehr ausreichten.

Schon 1872 erhielt Dörpfeld ein Zeichen der Wertschätzung der höchsten Behörden. Unter den zwei Volksschulmännern, die Falk neben anderen Männern für die ministerielle Schulkonferenz zur Beratung der allgemeinen Bestimmungen berief, befand sich auch Dörpfeld. Jetzt, nach Dörpfelds Tode, hat der Minister Dr. Bosse an die Tochter des Verewigten ein Schreiben gerichtet, in dem dessen hingebendes und treues Wirken für die Schule und seine bleibenden Folgen rühmend hervorgehoben werden. »Der Weisheit Einfluß ist der weiteste; ihre Wirkung ist die dauerndste; denn durch die naturgesetzliche Kontinuität des Geistes wirkt sie von Generation zu Generation in den Geistern fort; aber auch ihre bleibenden Erzeugnisse selbst werden immer wieder von neuem ansetzen als bildende Kräfte. Nicht bloß Werke sind es, die sie hervorbringt, sondern Werkzeuge« (Lazarus).

Schulitz a. Weichsel.

Adolf Rude.

II.

Präparationen zur biblischen Geschichte¹⁾

von E. Thrändorf.

I.

Jesus und die Tempelsteuer.

Ziel: Wie Jesus über die Steuer denkt, die die Juden an den Tempel zu entrichten hatten.

¹⁾ Ergänzungen zu meinem »Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule«. (Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.)

I. Zu welchem Zwecke wird die Tempelsteuer entrichtet worden sein? (Erhaltung der Baulichkeiten, Besoldung der Priesterschaft.) Welche Steuer würde bei uns der Tempelsteuer der alten Juden entsprechen? (Kirchensteuer.) — Wie wird bei uns die Kirchensteuer erhoben? (Zugleich mit der städtischen Steuer.) — Zu welchem Zwecke wird diese Steuer erhoben? (Besoldung der Diener der Kirche, Erhaltung der Gebäude, Kirchenheizung, Kirchenchor u. s. w.) — Wem kommt also die Steuer zuletzt wieder zu gute? (Den Gliedern der Kirchengemeinde, die im Gotteshaus und im religiösen Gemeinschaftsleben Belehrung, Trost und Erbauung suchen und finden,) — Wem leisten wir also mit unsern Kirchensteuern einen Dienst? (Uns selbst.) — Wird der Jude die Sache auch so betrachtet haben? Denkt einmal an die Sabbatfeier! Wem glaubt der Jude mit seiner Sabbatfeier einen Dienst zu erweisen? (Gott.) — Wie fastet aber Jesus die Sache auf? (Der Sabbat ist um des Menschen willen gemacht, nicht der Mensch um des Sabbats willen.) — Wie könnten nun die Juden auch die Tempelsteuer betrachtet haben? (Als Gabe, die man Gott darbringt.) — Wird Jesus eine solche Auffassung teilen? — Wir wollen sehen.

II a. Lehrstoff: Matth. 17, 24 — 27. Jesus und die Tempelsteuer.

b. Sacherklärung: Die Tempelsteuer (einen halben Sekel für die Person, etwa 1,37 Mark) hatte jeder Israelit vom 20. Jahre an zu entrichten. Die Zeit der Einforderung fiel Ende des Monats März. Als eigentlicher Empfänger galt Gott. Die Aufforderung an Petrus ist bildlich zu verstehen, so gut wie das Wort: Ich will dich zum Menschenfischer machen (Matth. 4, 19 und 13, 47 u. 48). Der erforderliche Betrag soll durch Ausübung der Berufstätigkeit erworben werden.¹⁾

c. Vertiefung: I. Was will Jesus mit seiner Frage dem Petrus zu bedenken geben?²⁾ Um die Frage Jesu recht zu verstehen, muß man an die politische Lage denken, in

¹⁾ Handkommentar von Holtzmann I, 204.

²⁾ Die Hauptfragen werden vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben und von den Schülern in ein Büchelchen eingetragen. Auf diese Weise soll den Kindern Veranlassung und Anleitung geboten werden, bei Wiederholungen nicht bloß das äußerlich Thatsächliche, sondern auch die Überlegungen, die sich anschlossen, wieder aufzufrischen. Die Spezialfragen, die im Anschluß an die Hauptfrage geboten werden, sollen durchaus nicht sklavisch benutzt werden, vielmehr soll sich, sobald die Schüler sich etwas in dieses Verfahren eingelebt haben, direkt an die Hauptfrage eine Aussprache der Schüler anschließen, an die dann der Lehrer berichtigend und weiterführend anzuknüpfen hat. Die Spezialfragen finden also durchaus nur nach Bedürfnis Verwendung. Die Auswahl und Reihenfolge, in der sie auftreten, richtet sich nach dem Gang, der der Unterredung durch die erste Aussprache der Schüler angewiesen ist.

der die römischen Vasallenstaaten sich zur Zeit Jesu befanden. Wer war oberster Herr im heiligen Lande? — Wer mußte in der Hauptsache die Lasten des römischen Staatswesens tragen? — Von wem nimmt also der römische Kaiser den Zins? (Von den unterworfenen, tributpflichtigen Völkern.) — Wie antwortet daher Petrus auf die Frage Jesu? — Was hat nun diese Tatsache mit der Tempelsteuer zu thun? — Bedenkt, wem der Jude die Tempelsteuer zu geben glaubte! — In welchem Verhältnis würde also bei dieser Annahme Gott zu den Steuerzahlern stehen? (In demselben Verhältnis, in welchem der Tribut fordernde Römer zu den unterworfenen Provinzen stand.) — Denkt sich Jesus das Verhältnis der Menschen zu Gott in dieser Weise? — Wie schildert er das Verhältnis der Menschen zu ihrem Gott? — Wie hatte Jesus seine Jünger beten gelehrt? (Vater unser.) — Und wie fasten die Jünger vor allem das Verhältnis ihres Meisters zu Gott auf? (»Du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes.«) — Was folgt daraus für die Tempelsteuer? (Von seinen Kindern kann Gott keine Steuern fordern.) — Welche Antwort hat also Jesus in seinen Fragen dem Petrus gegeben? (Für den, der in Gott seinen himmlischen Vater erkannt hat, ist der Gedanke, daß dieser Gott eine Steuer von ihm fordern sollte, unmöglich.) — Wie steht es also im Himmelreiche mit den Steuern? (Der Herr des Himmelreiches fordert von den Unterthanen keine Steuern, denn sie sind seine Kinder.)

Zusammenfassung: Die Römer und ihre Unterthanen. — Gott und die Bürger des Himmelreichs.

2. Warum befiehlt Jesus dem Petrus die Steuer dennoch zu bezahlen? Welchen Grund giebt er selbst an? (Er will den Steuersammlern keinen Anstoß geben.) — Was heißt das? — Wie würden denn die Sammelnden, und wie würde das Volk die Weigerung, die Tempelsteuer zu bezahlen, aufgefaßt haben? (Als Auflehnung gegen Gottes Ordnung.) — Warum waren sie einer andern Auffassung unfähig? (Sie fühlten sich selbst als Gottes Knechte und glaubten daher durch Leistungen und Gaben die Gunst des himmlischen Herrschers sich sichern zu müssen. Von einem Kindschaftsbewußtsein, das der äußern Opfer und Gaben nicht bedarf, hatten sie keine Ahnung.) — Welche Folgen hätte das für ihr Verhältnis zum Herrn gehabt? (Sie hätten sich abgestoßen und verletzt gefühlt und hätten ihr Herz dem Einflusse der Person Jesu verschlossen.) — Handelt aber Jesus nicht unrecht, wenn er gegen seine Überzeugung die Tempelsteuer bezahlt? (Das Geben selbst, die Beisteuer zur Erhaltung des Tempels, ist nicht gegen Jesu Überzeugung, nur die Auffassung der Gabe als einer Gott selbst bezahlten Steuer verwirft er, und aus dieser Gesinnung macht er denen gegenüber, die ihn verstehen können, kein Hehl.)

Zusammenfassung: Was will Jesus vermeiden? — Warum kann er die Abgabe geben?

III. Wie sollen wir nun aber Gott unsere Liebe beweisen, wenn es nicht durch Opfer und Gaben geschehen soll? Wie beweist ihr denn euern Eltern eure Liebe? — Genügt es etwa, dafs ihr ihnen an ihren Geburtstagen kleine Geschenke darbringt? — (Was Kinder den Eltern schenken können, das haben sie ja im Grunde genommen erst von den Eltern erhalten.) — Wodurch können also Kinder ihre Liebe blofs beweisen? (Dadurch, dafs sie tüchtige, brave Menschen werden, die den Eltern Freude und Ehre machen.) — Wendet das auf unser Verhältnis zu Gott an! (Wir können Gott nichts geben, was wir nicht empfangen hätten; aber wir können uns bestreben, seine rechten, ihm wohlgefälligen Kinder zu werden.) — Wie mufs sich dieses Streben im Verhalten gegen unsere Mitmenschen äufsern? (Wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie kann der Gott lieben, den er nicht sieht?).

Wie fassen wir unsere Kirchensteuer auf? (Nicht als eine Abgabe an Gott, sondern als eine Steuer zum besten gemeinsamer Erbauung, also als einen Dienst, den wir uns selbst und unsern Brüdern leisten.)

Wie betrachten wir im Gegensatz zu der Auffassung, die unserer Geschichte zu Grunde liegt, unsere Staats- und Gemeindesteuern? (Nicht als einen Tribut, den die Mächtigen zu ihrem Wohle von uns als den Unterworfenen fordern, sondern als einen Beitrag zur Erhaltung des Staatswesens, dessen Segnungen wir alle genießen.)

IV. Der Christ und sein Gott: Nicht Tributpflichtiger und Herrscher, sondern Kind und Vater (Matth. 17, 24—27). Gott ist die Liebe; und wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm (1. Joh. 4, 16).

V. Wie unterscheidet sich das römische Weltreich vom christlichen? — Welche Verwandtschaft hatte die Papstherrschaft zu Luthers Zeiten mit dem alten Römerreiche? — Inwiefern können wir auch das Bezahlen der Kirchen- und Staatssteuern als einen Gottesdienst betrachten?

II.

Die verwelgerte Herberge.

Ziel: Wie Jesus in einer Stadt Samarias Herberge suchte, und was er fand.

I. Wie kommt Jesus jetzt nach Samaria? (Leidensentschluss [Matth. 16, 21], Zug nach Jerusalem.) — Welches Verhältnis bestand zwischen Juden und Samaritern? — Welchen Weg schlugen daher die Galiläer meistens ein, wenn sie nach Jerusalem zum

Fest zogen? (Karte!) — Warum wird sich Jesus wohl der Festkarawane nicht angeschlossen haben? — Denkt an sein Verhalten in der letzten Zeit seiner galiläischen Wirksamkeit! (Er will sich ganz seinen Jüngern widmen und den Nachstellungen der Gegner ausweichen.) — Welche Gesinnung hat Jesus bisher den Samaritern gegenüber gezeigt? (Er hat einen Samariter zum Vertreter der Idee aufopfernder Nächstenliebe gemacht, und wenn er seinen Jüngern das Wirken in Samaria zunächst verbietet, so geschieht das nicht aus Übelwollen, sondern um eine Zersplitterung der Kräfte zu vermeiden.) — Wird also Jesus jetzt in Samaria lehrend aufgetreten sein? — Warum wohl nicht? (Der Gegensatz zwischen Galiläern und Samaritern liefs Empfänglichkeit nicht aufkommen, und der Zweck der Reise gestattete kein längeres Verweilen.) — Welche Aufnahme wird Jesus wohl in Samaria finden? — Wie wird er sich verhalten, wenn sie ihn nicht aufnehmen wollen? Denkt an die Weisung, die er seinen Jüngern bei der ersten Aussendung erteilte! (Matth. 10, 14). Wir wollen nun sehen, ob unsere Vermutungen zutreffen.

IIa. Lehrstoff: 1) Luk. 9, 51—53. Die Samariter verweigern die Aufnahme. 2) 54—57 a. Die Jünger zürnen, und Jesus weist sie zurecht.

b. Vertiefung: 1. Weshalb wollen die Samariter Jesus nicht aufnehmen? Hat Jesus selbst ihnen eine Veranlassung zu ihrem Verhalten gegeben? — Hat Jesus den Haß seiner Volksgenossen gegen die Samariter geteilt? — Welche Weisung an seine Jünger könnte als Zurücksetzung der Samariter erscheinen? — Wie ist sie aber zu erklären? — Ist es wahrscheinlich, daß die Einwohner des Fleckens von dieser Ausschließung von der Heilsverkündigung Kenntnis erhalten hatten? (Schwerlich, denn die Worte Jesu sind nur an den engeren Jüngerkreis gerichtet.) — In welchem Gleichnis zeigt Jesus seine Gesinnung den Samaritern gegenüber? — Welche Ehre wird hier dem Samariter zu teil? — Aber das alles dürfte den Samaritern unbekannt gewesen sein. Wie ist also ihre Handlungsweise zu verstehen? — Bedenkt, welchem Volke Jesus angehörte, und was das Ziel seiner Reise war? (Die Samariter hassen in Jesus den Galiläer, der zum Tempel der verhassten Juden zieht.) — Welches Gebot galt aber in der alten Welt den Feinden gegenüber? (Den Freund lieben, den Feind hassen.) — Wie ist also das Thun der Samariter vom Standpunkte ihrer Zeit zu beurteilen? (Sie handeln nach ihrem besten Wissen und Gewissen.) — Wie würde in einem ähnlichen Falle der Jude am Samariter gehandelt haben? —

Zusammenfassung: Welche Gesinnung zeigt Jesus den Samaritern gegenüber? — Warum wollen diese ihn nicht aufnehmen?

2) Wie wirkt das Verhalten der Samariter auf die Jünger? Wie kamen sie auf den Gedanken, Feuer auf die Städte herab zu wünschen? (Nach 2. Kön. 1, 10 und 11 hatte der Prophet Elias auf den Boten des Königs Feuer herab kommen lassen.) — Was hat sie so in Zorn gebracht? — Wie hätten sie denn als Galiläer über das Verhalten der Samariter urteilen sollen? (Es ist ganz natürlich, wir hätten einem Samariter gegenüber auch so gehandelt.) — Mit welchen Gefühlen waren sie daher ihrem Meister nach Samaria gefolgt? (Mit innerem Widerstreben.) — Warum waren sie aber dennoch gefolgt? (Liebe und Vertrauen läßt sie seiner Führung folgen.) — Was wußten sie über die Gesinnung Jesu den Samaritern gegenüber, und was konnten sie aus der Wahl des Weges erkennen? (Jesus teilt den Nationalhafs nicht, er hat keine Abneigung gegen die Samariter.) — Wie wird ihm aber trotzdem von den Samaritern begegnet? — (Mit demselben Hafs, mit dem sie sonst Galiläern und Juden begegnen.) — Nun verstehen wir die Erbitterung der Jünger. Was hat sie so besonders aufgebracht? (Der Gedanke, daß die Samariter die Liebe des Herrn mit dem schönsten Undank lohnen.) — Wie sehen sie nun ihren Groll gegen die Samariter an, und welche Gesinnung glauben sie bei Jesus voraussetzen zu müssen? (Ihr Groll scheint ihnen berechtigt, und Jesus selbst muß ihrer Meinung nach durch solche Erfahrungen zu ihrer Ansicht bekehrt sein.) — Was hätten sie sich zur Entschuldigung der Samariter wohl sagen können? (Die Samariter kennen Jesum und seine Gesinnung nicht, also können sie auch nicht darauf Rücksicht nehmen.) — Warum sagen sie sich das nicht? (Der alte Zorn und Groll verblendet sie, ihr Auge ist ein Schalk [Matth. 6, 23], darum können sie die Sachen nicht sehen, wie sie sind.) —

Zusammenfassung: Die ursprüngliche Gesinnung der Jünger. — Die neue Erfahrung und ihre Wirkung.

3. Wie denkt Jesus über den Vorschlag seiner Jünger? Wie beantwortet er ihre Frage? — (Durch eine Gegenfrage.) — Warum das? (Die Jünger sollen sich selbst die Antwort geben.) — Wie können sie das, nachdem sie eben gezeigt haben, wie der Hafs ihren Blick verdunkelt? — Wie kommt Jesus ihrem Urteilen zu Hülfe? (Er weist sie mit seiner Frage auf den Geist hin, als dessen Kinder sie sich erweisen sollen.) — Welchen Geist meint Jesus offenbar damit? (Den Geist, der von ihm selbst ausgeht, den Geist, den Gott in der Sendung seines Sohnes der Welt offenbart hat.) — Wie äußert sich dieser Geist dem irrenden Nächsten gegenüber? (In zurechthelfender, suchender, rettender Liebe, in der Freude über den Sünder, der Buße thut.) — Und wer ist nun ein Kind dieses Geistes? (Wer in seinem innern Leben von diesem Geist durchdrungen und getrieben wird, wer dem Meister ähnlich zu werden strebt, wie das

Kind dem Vater.) — Was will also Jesus mit seiner Frage sagen? (Habt ihr vergessen, dafs ihr euch mir zu eigen gegeben habt? Ist das etwa der Geist, der von mir auf euch übergehen soll?) — Um aber jeden Zweifel in dieser Beziehung auszuschließen, bezeichnet Jesus seine Gesinnung noch einmal kurz und bestimmt. Was sieht er als seine Lebensaufgabe an? (Erhalten, nicht verderben!) —

Zusammenfassung: Welcher Geist lebt in Jesu? — Was verlangt er von seinen Jüngern?

III. Die Geschichte der christlichen Kirche zeigt uns auch später noch Männer, die in der Weise des Johannes und Jakobus für ihren Meister eintreten zu müssen glaubten. Wen meine ich wohl? — Wie unterscheiden sich aber die Jünger in unsrer Geschichte von den Ketzerlehrern des Mittelalters? — Was hatten denn die Leute gethan, auf welche die Jünger Feuer herabwünschen wollten? — Haben die Ketzer im Mittelalter, auf die man das Feuer nicht blofs herabwünschte, sich eines ähnlichen Vergehens schuldig gemacht? — Denkt an Huss! (Sie haben im Gegentheile einer reineren Verehrung Jesu die Wege ebenen wollen.) — Was würde der Heiland solchen und ähnlichen Jüngern wohl zurufen, wenn er noch unter uns wandelte? — Wem gleichen solche Leute? (Den Heiden und Juden, die einst die Christen verfolgten.) — Wie würden sie an denen, die sie für Verirrte halten, handeln, wenn sie Kinder des Geistes wären, der von Jesus ausgeht? — Welche Männer zeigen in ganz hervorragender Weise den Geist helfender, suchender und rettender Liebe? (Die Missionare lassen sich durch keine Gefahr und keine Zurückweisung abschrecken, sondern suchen mit Aufopferung das Verlorene.)

IV. Jüngerpflichten: Will mir Jemand nachfolgen, der verleugne sich selbst . . . (Matth. 16, 24) — Es sei denn, dafs ihr umkehret und werdet wie die Kinder . . . (18, 3). — Wisset ihr nicht, welches Geistes Kinder ihr seid? (Luk. 9, 55).

V. Wir wollen nun einmal zusammenstellen, was Jesus sagt über das Verhalten denen gegenüber, die ihn und sein Evangelium nicht aufnehmen. Welches Verhalten empfiehlt er den Spöttern und Lästerern gegenüber? (Perlen nicht vor die Säue werfen.) — Was ist zu thun, wenn dem Worte der Verkündigung die Aufnahme verweigert wird? (Schüttelt den Staub von den Füßen, und ziehet in eine andere Stadt. Verleugnet den Geist nicht, dessen Kinder ihr seid).

III.

Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule.

Von H. Grabs in Glogau.

Bei jeder Neuforderung an den Lehrplan der Schule muß man zurückhaltend, wenn nicht gar mißtrauisch sein. Das ist nicht bloß deshalb notwendig, weil die Schule ohnehin mit Aufgaben und Aufträgen übergenug belastet ist, sondern auch deshalb, weil in weiten Kreisen der Irrwahn besteht, die Schule vermöge für alle Nöte und Gepresen der Gesellschaft, wenn sie nur den betr. Gegenstand in den Unterricht aufnehme, Hülfe zu schaffen. Dabei läßt man die Leistungsfähigkeit der Schüler gewöhnlich ganz außer Rechnung oder überschätzt dieselbe in hohem Grade. Ich erinnere zur Bestätigung des Gesagten an die verschiedentlich geforderte Einführung der Stenographie, der Gesetzes- und Volkswirtschaftslehre in den Lehrplan der Volksschule.

Diese Gedanken stiegen in mir auf, als ich den Aufsatz »Meteorologie in der Schule, nach dem American Meteorological Journal von A. Berson in Berlin« in der meteorologischen Monatschrift »Das Wetter« (Heft 7—9, 1892) las. Dieser Aufsatz ist eine Übersetzung eines von Professor Davis vom Horward Kollege in Cambridge in der 24. Versammlung der »New England Meteorological Society« in Nashua, New-Hampshire gehaltenen Vortrages, der Übersetzer Berson ist Assistent am Kgl. Preussischen Meteorologischen Institut in Berlin. Nach der Meinung Davis gebührt der Witterungskunde ein höherer Platz im Volksschulunterrichte, als ihr bis jetzt eingeräumt wird; der Genannte wünscht deshalb ihre Aufnahme auch in den Lehrplan der niederen Schule.

Es ist wohl unbestritten, daß die Witterungskunde wichtig, ja vielleicht nahezu so wichtig wie die Erdkunde ist; sie hat vor dieser sogar gewisse Vorzüge voraus. Die Geographie hat in der Gestalt, in der sie häufig noch betrieben wird, verhältnismäßig wenig bildenden Wert. Einesteils steht dieser Unterricht so sehr im Banne des Buchwissens, viele begnügen sich mit der Aneignung von Namen, Zahlen und Größenbestimmungen und glauben Großes erreicht zu haben, wenn die Schüler in dieser Hinsicht gut ausgestattet sind. Weitgefehlt! Solche Errungenschaft ist bloße Nomenklatur, weiter nichts als Flittergold; den Benennungen fehlt der Inhalt und damit der Wert. Andererseits leidet dieser

Unterricht unter dem Umstande, daß er zu früh, nämlich zu einer Zeit beginnt, in der die geographischen Elementarvorstellungen noch nicht vorhanden sind. Diesen Fehlbetrag eiligst nachzuholen, wird meist versäumt, weil der Lehrer sich zu Klassenspaziergängen, auf denen die erdkundlichen Erscheinungen angeschaut werden sollen, nicht entschließt, und zwar aus dem Grunde, weil diesen Exkursionen das Vorurteil vieler Schulaufseher und der großen Menge entgegensteht. Als dritter schädigender Umstand ist noch zu erwähnen, daß manche Lehrer hinsichtlich der Menge des zu bearbeitenden Lehrstoffs fehlgreifen, indem sie viel zu viel darbieten und ihre Schüler mit unnötigem Detailwissen überladen.

Die zuletzt genannte Gefahr ist in der Witterungslehre nicht so groß. Die Bedeutung dieser Lehre beruht darauf, daß niemand sich den Einwirkungen des Wetters entziehen kann, dieses vielmehr von ununterbrochenem großen Einfluß auf Wohlbefinden und Gesundheit, ebenso auf die Ausrichtung vieler menschlichen Arbeiten und Berufsgeschäfte ist. Das größte Gewerbe Deutschlands, der ganze große Betrieb der Landwirtschaft, ist vom Wetter abhängig, ebenso die Kunst- und Handelsgärtner, die Imker und Winzer u. n. a. Hierbei ist auch der Thatsache Erwähnung zu thun, daß die Witterungslehre mit anderen Lehrgegenständen nachbarlich zusammengrenzt, sowohl mit der Erdkunde, als auch mit der Physik und Gesundheitslehre. Gewisse Kenntnisse aus dieser Lehre sind geradezu unentbehrlich. —

I.

Sehen wir daher zu, was Davis bezw. Berson rücksichtlich dieser Materie verlangen und wie sie sich die Gestaltung dieses Unterrichts denken.

Der Verfasser redet einem selbständigen Lehrgange in diesem Unterrichte das Wort. Als Voraussetzung für den erwarteten Erfolg fordert er einige Apparate, eine Sammlung von Wetterkarten und einen wohl vorbereiteten Lehrer.

Der Unterricht soll mit den Wetterkarten beginnen und die Zeichen für »wolkenlos«, »heiter«, »bewölkt«, für Regen und Schnee, Wind und Windstille erklären. In einer zweiten Lektion soll der Lehrer den Luftdruck behandeln; als Beispiel soll vor den Schülern ein Fall verschiedenartiger Witterung auf eine leere Karte eingetragen, von Isobaren und Isothermen jedoch noch abgesehen werden. Im Anschluß hieran wird eine Beschreibung der Wetterlage in den einzelnen Gebieten verlangt, die mannigfaltigsten Typen des Wetters werden der Reihe nach vorgeführt.

Sodann sollen die Schüler über die Wärmeverteilung über Europa und die Darstellung dieser Verteilung durch Linien (Isothermen) unterrichtet werden. Der genaueren Einführung in die Lehre vom Luftdruck sollen einige Experimente und wenige

Barometerablesungen vorangehen, um den Schüler von den Schwankungen dieses Drucks zu überzeugen, hier soll die Erklärung der Isobaren angeschlossen werden. Davis empfiehlt die mannigfachen Verhältnisse der Druckverteilung mit Hilfe der Wetterkarten verständlich zu machen — ein Vorschlag, der für Schüler mit reichem meteorologischen Erfahrungsmaterial, für Studierende, Seminaristen, Primaner und Sekundaner wohl annehmbar ist, aber nicht für die Schüler der Volksschule.

Nunmehr soll der Unterricht zur Lehre vom Winde, dem wichtigsten Elemente der Witterung, weiterschreiten und an dieser Stelle die Frage aufwerfen: weht der Wind direkt vom hohen zum niederen Luftdruck hin? Davis ist der Meinung, einige der befähigteren Schüler würden von selbst finden, daß der Wind nicht geradlinig gegen den niedrigen Luftdruck hinfließt, sondern systematisch zur Rechten abweicht — ein Beispiel, wie der Herr Professor die Kapazität der Schüler überschätzt!

Hieran soll nach Davis die Behandlung des Gesetzes der Windgeschwindigkeit angereicht und sodann zur Belehrung über die barometrischen Minima und Maxima (Cyclone und Anticyclone) weitergegangen werden. Beim Vorwärtsschreiten kommen die Hauptsätze der vertikalen Temperatur-Abnahme und deren Abhängigkeit von Jahreszeit und Witterung, dann die Beschreibung der Lufthülle zur Berücksichtigung, hierbei soll das in der Physik über die Gase, das über die Ausdehnung und Kompression, Schwerkraft und Fliehkraft der Atmosphäre Gelehrte wiederholt werden.

Einen breiten Raum räumt der Verfasser der Beantwortung der Frage: »Warum weht der Wind?« ein. Das Nachdenken will Davis zuerst auf die Schwerkraft, die Anziehung durch die Erde, hingelenkt und untersucht haben, ob hierdurch der Wind hervorgerufen werden könne. Um das Problem einfacher zu gestalten, schlägt Davis vor, auf den Ocean, dessen Wasser sichtbar und nicht zusammendrückbar und auf dessen Verhalten gegen die Schwerkraft, hinzuweisen. Hier biete sich passende Gelegenheit, die vertikale Abnahme der Luftdichte zum Verständnis zu bringen und auch die Notwendigkeit zu begründen, daß die Barometerablesungen auf den Meeresspiegel und auf die Null-Temperatur reduciert werden müssen, sollen sie anders für die Wetter-Vorherbestimmung brauchbar sein.

Nachdem auf diese Weise nachgewiesen worden ist, daß die Schwerkraft die Ursache des Windes nicht sein kann, wird auf die Axendrehung der Erde, die Fliehkraft und die dadurch bedingten Einflüsse auf die Lufthülle hingewiesen. Da auch hieraus die Entstehung des Windes keine hinreichende Erklärung findet, wird dann auf die Unterschiede in der Erwärmung der Atmosphäre Bezug genommen. So gelangt die Belehrung wieder zu den Luft-

druckminima und -maxima, aber auch gleichzeitig zu den astronomischen Beziehungen der Erde zur Sonne, zur Sonnenstrahlung, zum scheinbaren Sonnenlauf, ferner zum Thermometer und den verschiedenen Arten der Aufzeichnungen, den mittleren Tages-, Monats- und Jahrestemperaturen, zur Isothermenkarte.

Das Angeführte, welchem nach Davis noch eine Menge weiterer Stoffe aus der Metereologie folgen soll, dürfte genügen, um ein Bild von dem Unterricht zu zeichnen, den der Gelehrte meint den Schülern der Volksschule bieten zu können.

Die Frage, die hierbei in jedem Leser aufsteigt, ist die, wie sich Lehrer und Erzieher solchen Zumutungen gegenüber zu stellen haben.

II.

Ohne Zweifel, die Notwendigkeit, auch dem gemeinen Manne die wichtigsten Kenntnisse aus der Witterungskunde zu verschaffen, ist einleuchtend. Ist sie auch nicht so unbestritten, wie die Sorge für die sittlich-religiöse Heranbildung oder wie die für das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens, so spricht doch zu vieles für diese Belehrungen, als dafs sie kurzer Hand abgewiesen werden könnten: die Rücksicht sowohl auf das grofse Interesse jedes Einzelnen am Wetter als auch auf das praktische Bedürfnis vieler Berufsstände, jedes Seefahrers, jedes Reisenden, die Rücksicht auf den realen und idealen Wert dieses Unterrichts für jeden Schüler. Dazu kommt, dafs Himmels- und Wettererscheinungen zu denjenigen Vorgängen gehören, welche am frühesten und nachhaltigsten die Aufmerksamkeit des kindlichen Geistes auf sich lenken; diese Erscheinungen sind es auch, welche den religiösen Vorstellungen der Naturvölker zu Grunde lagen. —

Übrigens ist diese Forderung weder ganz neu, noch ist sie ganz unberücksichtigt geblieben. Schon bisher wurden in den Schulen bei passender Gelegenheit bezügliche Belehrungen gegeben. Verschiedene hierher zu rechnende Abschnitte, wie die Lehre von der Wärme und dem Thermometer, vom Luftdruck und Barometer, von der Verdunstung und vom Wasserdampf, von den wässerigen und elektrischen Erscheinungen u. s. w. wurden in der Naturlehre berücksichtigt; andere Abschnitte wie die Lehre vom Horizont und Himmelsgewölbe, von Sonne und Himmelskörpern, von Erdgestalt, -Bewegung und -Einteilung, von dem Aussehen und der Verteilung von Land und Wasser auf der Erde gehören in die Erdkunde, andere wie die Belehrung über das Jahr und die Einteilung der Zeit ins Rechnen, andere, der Metereologie ferner liegende, wie die über die Bewaldung, über Gras- und Baumwuchs, über die mit den Jahreszeiten kommenden und verschwindenden Erscheinungen in Garten, Feld und Wald ge-

hören in die Pflanzenbeschreibung. Leider hat sich der Unterricht betr. dieser Materien meistens mit der Erzeugung von Einzelkenntnissen begnügt, dagegen den wichtigen Gesichtspunkt, daß Leben allein aus der Wechselbeziehung der Objekte zu einander entsteht, wenig oder nicht berücksichtigt, so daß dadurch ein Geisteszustand geschaffen wurde, den das Göthesche Wort treffend kennzeichnet:

»Die Teile hab' ich in der Hand,
Fehlt leider nur das geistige Band.«

Aus diesem Grunde bleibt den Schülern gewöhnlich der kausale Zusammenhang der verschiedenen die Witterung bestimmenden Faktoren verborgen.

Aus dem Angeführten ergibt sich demnach, daß die Forderung Davis weder absolut unberechtigt noch durchaus neu ist. In anderer Beziehung jedoch müssen wir uns gegen den Genannten erklären. Schwerlich kann der Unterricht in der vorgeschlagenen Weise in der Volks-, Bürger-, Mittel- und höheren Töchterschule erteilt werden; vielleicht hat Davis, was aus seinem Vortrage nicht zu ersehen ist, gereifere Schüler im Auge. — Seine Methode führt bei allen den Schülern, denen ein reiches, gesichtetes und einigermaßen abgeklärtes Beobachtungsmaterial fehlt, zu bloßem Buchwissen, also zu dem verpönten Verbalismus.

Wie kann jemand im Ernste empfehlen, bei Einführung in die Witterungslehre mit der Wetterkarte und deren Erklärung zu beginnen! Was nützen dem Schüler die Zeichen für »wolkenlos«, »heiter« und deren Bedeutung, so lange ihm die adäquaten Vorstellungen fehlen bzw. so lange diesen Vorstellungen die nötige Klarheit mangelt! Ganz verkehrt scheint es, daß schon in der zweiten Lektion ein Fall verschiedenartiger Witterung in eine leere Karte eingezeichnet werden soll. Das wäre ungefähr so, als wenn jemand den geographischen Unterricht lediglich auf die Landkarte und das Lesen und Zeichnen derselben basieren wollte, gleich als ob die fehlenden, also erst herbeizuschaffenden Vorstellungen und Begriffe von der Karte abgelesen werden könnten. Der Herr Professor, welcher die in der Meteorologie liegenden Schwierigkeiten kennt — S. 199 heißt es: »Die Probleme der Witterungsänderungen von Tag zu Tag bleiben die schwierigsten der Gesamtwissenschaft« — scheint sich den geistigen Standpunkt 12- bis 14-jähriger Kinder nicht vorstellen zu können. Wie könnte er sonst raten, schon in der zweiten Lektion den Luftdruck abzuhandeln und zur Veranschaulichung desselben auf dem ganz Europa umfassenden Gebiet einen Fall verschiedenartiger Witterung in eine leere Karte eintragen zu lassen, wie könnte er sonst die Aufforderung

an die Schüler richten, dafs sie eine Beschreibung der Wetterlage in den einzelnen Gebieten geben sollen.

Verweilen wir einen Augenblick bei diesem Ansinnen, um darzuthun, was damit alles gefordert und vorausgesetzt wird. »Luftdruck« ist allerdings ein einziger Begriff; manche haben jedoch keine Vorstellung, welch großer Inhalt in ihm steckt und welche Schwierigkeiten mit der Erwerbung und Verdeutlichung desselben verbunden sind.

Dem gemeinen Volksbewusstsein fehlt zunächst die klare Erkenntnis, dafs die Luft ein wirklicher Körper, welcher einen Raum einnimmt, ist; ferner leuchtet ihm nicht ein, dafs sie eine bestimmte Schwere hat und deshalb einen Druck ausübt. Ehe der Schüler aber hiervon nicht durch deutlich beobachtete Versuche überzeugt worden, ist alles Reden vom Luftdruck blofses Schwatzen und Nachsprechen. Darum müssen folgende Erkenntnisse durch Experimente einzeln, womöglich auf mehrfachem Wege, gewonnen und geläufig gemacht worden sein: der Druck der Luft ist da, er ist nicht ein-, sondern allseitig; die Luft dehnt sich aus; eingeschlossene Luft drückt infolge ihrer Ausdehnbarkeit; der Druck nimmt ab mit der Vergrößerung, zu mit der Verkleinerung ihres Raumes; je mehr die Luft zusammengedrückt ist, desto größer ist ihre Spannkraft; die freie Luft drückt vermöge ihrer Schwere.

Wenn diese Erkenntnisse erzeugt sind, kann erst zu den Schwankungen des Luftdruckes und zur Erklärung des Barometers fortgeschritten werden. Auch für diesen Unterrichtsstoff sind eine ganze Menge von Versuchen und Beobachtungen notwendig und nicht blofs einige Experimente und wenige Barometerablesungen.

Hier kommen folgende Sätze, die wiederum einzeln durch Versuche selbstthätig gewonnen werden müssen, in Betracht:

Der Luftdruck hat eine Grenze, er hält einer Quecksilbersäule von 75 cm das Gleichgewicht; dieser Druck aber bleibt sich nicht gleich, er schwankt; manchmal steigt, manchmal fällt das Quecksilber in der langen Röhre des Barometers. Dieser Stand richtet sich im großen und ganzen nach der Witterung: bei schönem Wetter steht das Quecksilber hoch, bei schlechtem niedrig.

Sollen diese Sätze wirkliche Erkenntnis und verfügbares Eigentum der Schüler sein, so ist eine fortgesetzte, lange Beobachtung des Wetters, der Wärme, des Windes und des Luftdruckes unerläßliche Voraussetzung. Diese kann nur dadurch erreicht werden, dafs in jeder Klasse ein Beobachtungsbuch sich befindet, in welches täglich der mittlere Stand des Thermometers und Barometers, die Windrichtung und die Witterung übersichtlich, jede besondere Beobachtungsart senkrecht unter einander, eingetragen wird. Noch besser ist's, wenn jeder Schüler ein

solches Heftchen selbst führt, das tägliche Mittel von Wärme und Luftdruck selbst berechnet und allwöchentlich das Ergebnis der Notierungen vergleicht.

Folgende Beobachtungsergebnisse müssen hinzutreten: durch niedrige Temperatur wird die Luft zusammengezogen, durch höhere ausgedehnt; warme Luft ist spezifisch leichter als kalte, übt daher einen geringeren Druck aus. Aus diesem Grunde müssen bei den täglichen Notierungen zusammentreffen: hoher Barometerstand, klarer Himmel, Ost- und Nordost-Wind, kalte Luft und niedriger Thermometerstand; tiefer Barometerstand, trübes Wetter, Süd- und Südostwind, warme Luft und hoher Thermometerstand. Ost- und Nordostwind bringen gewöhnlich deshalb klares Wetter, weil sie über große Landmassen herstreichen, West- und Südwestwind dagegen feuchtes Wetter und Niederschläge, weil sie über das Meer her zu uns kommen. Erstere bewirken einen höheren Barometerstand: aus 2 Gründen, erstens ist ihre Luft, weil sie wenig Wasserdunst enthält, schwerer; zweitens ist sie, weil sie aus nördlichen Gegenden kommt, kälter. — Nunmehr müssen die Ausnahmen von dieser Regel angereicht werden; schönes Wetter ist nicht immer mit niedriger Temperatur, trübes nicht immer mit höherer Temperatur verbunden; bei heiterm Himmel ist nicht immer kalt, bei bewölktem nicht immer warm. Die vorhin genannte Regel trifft nur zu gewissen Zeiten zu, nämlich im Winter, im zeitigen Frühjahr und im späten Herbst, in den übrigen Jahreszeiten nachts, früh und abends.

Aus dem Vorgesagten, womit noch keineswegs das zum Verständnis des Luftdruckes und der Luftdruck-Minima Gehörige erschöpft wurde, ist die Schwierigkeit der in Betracht kommenden Fragen zu ersehen; auch leuchtet daraus ein, daß mit einer oder einigen Lektionen über ein so inhaltreiches Kapitel der Witterungslehre nicht viel erreicht wird. Überdies dürfte dem Leser dadurch klar geworden sein, daß die Vorschläge des Professor Davis für die niederen Schulen geradezu unausführbar sind. —

B. Mitteilungen.

I. Jahresversammlung der sächsischen Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Am 5. November 1893 fand im Börsensaale zu Chemnitz die Jahresversammlung der im Königreich Sachsen wohnhaften Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik statt. Der Chemnitzer Lokalverein war mit den Vorarbeiten betraut worden; von ihm aus waren deshalb die Einladungen ergangen. Circa 60 Namen, teils von Mitgliedern des Hauptvereins, teils von ausserhalb desselben stehenden Freunden Herbartscher Pädagogik, verzeichnete die Liste der Anwesenden. Unter den auswärtigen Besuchern, einigen zwanzig an Zahl, fiel auf Leipzig und Annaberg die stärkste Vertretung. — Vormittag 11 Uhr nahm die Versammlung ihren Anfang. Zum Vorsitzenden wurde wie im vorigen Jahr Herr Lehrer Arnold-Chemnitz gewählt. Den einzigen Gegenstand der Beratungen bildete die Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule im Hinblick auf die wichtigsten Verbesserungsvorschläge, die in der Gegenwart genanntes Lehrfach mit in den Vordergrund der pädagogischen Tagesfragen gerückt haben. Als Unterlage für die Verhandlungen dienten eigens zu diesem Zwecke von einer Kommission des Chemnitzer Lokalvereins entworfene »Leitsätze für den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule«, die sich in Nr. 41 der Deutschen Schulpraxis, Jahrg. 1893, veröffentlicht finden.

Schon im Anschluß an den ersten Teil der Leitsätze, der in Kürze den Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Erziehungsschule anzugeben sucht, kam es zu einer eingehenden und mehrseitigen Aussprache. Gegen die in der Vorlage mit dem Worte »insoweit« eingeführte Beschränkung des Jungeschen Zieles durch das von Conrad aufgestellte äufserte man sich zunächst und wünschte, vorläufig beide Ziele als gleichwertig nebeneinander bestehen zu lassen, bis nach weiterer theoretischer und praktischer Durchdringung der Methode des naturkundlichen Unterrichts eine beide Ziele vereinigende Sprachformel leichter gefunden werden könnte als gegenwärtig. Nur das Jungesche Ziel anzunehmen, sei in der Erziehungsschule nicht angängig, da es eine zu fachwissenschaftliche Färbung besitze. Aber auch von der Conradschen Zweckbestimmung in ihrer ursprünglichen Form müsse Abstand genommen werden. Conrads Ziel berücksichtige zwar vorwiegend die Erziehungsideen Herbarts und Zillers, jedoch es sei einesteils zu weit, denn es gelte nicht allein für den naturkundlichen, sondern auch für den Gesinnungsunterricht; lägen doch die Mittel und Kräfte unsers Wollens und Handelns nicht allein in der äufsern,

sondern ebenso in der innern, der geistigen Natur, in die einzuführen wesentlich mit die Aufgabe des Gesinnungsunterrichts sei. Andernteils müsse Conrads Ziel zugleich als zu eng betrachtet werden, denn nach diesem würde mancher Gegenstand der heimatlichen Natur vom Unterricht ausgeschlossen, dessen Behandlung für die Kenntnis der Eigenart der Heimat notwendig erscheine oder an den angeknüpft werden müsse, da an ihm das kindliche Interesse hafte, ohne daß sich so ein Gegenstand gerade als Mittel oder Kraft unserer sittlichen Bethätigung darstelle. Auf die zuletzt angegebene Einseitigkeit des Conradschen Zieles sei es wohl zurückzuführen, wenn die im Jahrbuche von 1885 des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik enthaltenen Präparationen von Conrad den Eindruck gemacht hätten, als paßten sie mehr für eine landwirtschaftliche, statt für eine allgemeine Erziehungsschule. Eine Vereinigung beider Zweckangaben, der Junges und der Conrads, stofse besonders insofern auf Schwierigkeiten, als Erkenntnis des einheitlichen Lebens in der Natur und Teilnahme dafür einerseits, menschliches Thun, das die Gegenstände und Kräfte der Natur als Mittel verwertet, andererseits an sich zu verschiedene Dinge wären. Immerhin aber brauche man sich, das sei auch Zillers ausgesprochene Meinung gewesen, bei Aufstellung des Zieles für ein einzelnes Unterrichtsfach nicht sklavisch an das oberste Erziehungsziel zu binden; es komme nur darauf an, daß alles in jedem einzelnen Unterrichtsfach Erstrebt und Erreichte zuletzt in ein System gebracht werde, dessen Gipfelpunkt die Erzeugung eines sittlichen Charakters bilde. Mit Rücksicht hierauf wurde unter anderem für eine Verschmelzung beider in Rede stehenden Zielfassungen folgende vorgeschlagen: in Unterordnung unter den obersten Erziehungszweck hat der naturkundliche Unterricht im Schüler Erkenntnis des einheitlichen Lebens in der Natur und Teilnahme für dieses herbeizuführen. Für die endgiltige Lösung der hier offen bleibenden Frage wurden besonders von den weitem einschlägigen Arbeiten Dr. Beyers (Leipzig) gute Dienste erwartet. Was sein Buch »Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule« betreffe, so habe Beyer wiederholt geäußert, daß er damit zunächst nur dem Lehrer eine Handreichung für seine Vorbereitung habe bieten wollen, aber nicht gewillt gewesen sei, es solle ohne weiteres im Unterrichte so wie im Buche verfahren werden. Ihn habe hauptsächlich die Absicht beseelt, einmal das gesamte Material des naturkundlichen Unterrichts vonseite der Kulturstufenidee aus anzusehen und zu gruppieren, um einer spätern Verbindung des naturwissenschaftlichen Wissens und der ethischen Mittel unsers Wollens und Handelns förderlich sein zu können. Dem wurde hinzugefügt, der Verfasser habe wohl auch zugegeben, daß die in seinem Buche maßgebende Idee vorerst dem Kinde zu fern liege; indessen könne in der Schule mit dem naturkundlichen Unterrichte nicht gewartet werden, bis das Kind der Kulturarbeitsidee nahe zu treten interessiert und befähigt wäre. Das von Beyer Gebotene erheische sonach die meiste Berücksichtigung in den spätern Schuljahren.

Ein lebhafter Meinungsaustausch entspann sich auch darüber, inwieweit die Naturkunde den von Herbart unterschiedenen Interessen zu dienen

habe. Es wurde die Ansicht laut, die Pflege der Interessen der Teilnahme könne im naturkundlichen Unterrichte nur in sehr geringem Maße stattfinden; denn in der Natur zeige sich wenig, fast gar kein soziales Interesse, vielmehr herrsche da der Kampf ums Dasein; weiter hätten gerade die Ergebnisse der exakten Naturforschung dem religiösen Interesse ungeheuer geschadet und die stark materialistische Strömung unserer Tage fulse auf den Fortschritten der Naturwissenschaften; die Betonung des ästhetischen und ethischen Interesse könnte einer rein wissenschaftlichen Auffassung der Natur hinderlich werden. Dem gegenüber wurde hervorgehoben: nach einem Worte Herbarts solle man keine menschliche Kraft lähmen, das Kind aber bringe den Gegenständen der Natur, die es ja in seiner Phantasie mit besonderem Leben begabt, teilnahmvolles Empfinden schon vor der Schulzeit entgegen. Solche Keime und Anfänge edler Gefühle dürften im Unterricht nicht vernachlässigt, wohl gar totgetreten werden, wolle man anders das Kind zu liebevoller Schonung und Pflege der Tier- und Pflanzenwelt heranbilden. Aus diesem Gesichtspunkte trete die erziehlche Bedeutung der neuerdings vielfach erstrebten Schulgärten ins rechte Licht. Ohne den naturkundlichen Unterricht tendenziös zu färben, vermöge man in ihm auch das religiöse Interesse zu hüten und zu befruchten. Was das soziale Interesse anbelange, so trete in der Natur der Kampf ums Dasein, die gewöhnliche Raubtiermoral, nicht mit ausschließender Gewalt auf; selbst in der unvernünftigen Welt lägen Beispiele von Fürsorge und aufopfernder Hingabe und von Unterordnung unter die den Fortbestand der Gattung sichernden Gesetze nicht fern.

Der zweite Teil der Leitsätze handelt von der Auswahl des Stoffes und den Stoffquellen. Es wird in der Hauptsache empfohlen, den naturkundlichen Stoff mit Rücksicht auf den Gesinnungs- und den von diesem beeinflussten Sachunterricht (Heimatkunde, Geographie) auszulesen, ihn zunächst dem Vorstellungsgehalte zu entnehmen, den das Kind bereits über Gegenstände und Erscheinungen der heimatlichen Natur durch sein Leben in derselben erworben hat und endlich die angedeuteten Stoffquellen durch planmäßige Beobachtungen der Natur zu erweitern. Inbezug auf die Heimat wurde darauf hingewiesen, daß etwas nicht schon darum, weil es in der Heimat sich befindet, das Interesse des Kindes erregen müsse; gehen doch selbst die Erwachsenen an vielem, was recht wohl der Beachtung, ja eingehender Betrachtung wert wäre, gleichgiltig vorüber. Aus diesem Grunde müßten bei Auswahl des naturkundlichen Stoffes die Beziehungen der Naturgegenstände zum Menschen in erster Linie maßgebend sein, wie sie namentlich durch die Lebensbedürfnisse des Menschen und durch die menschliche Kulturarbeit, in der Schule durch das Auftreten der Naturgegenstände im Gesinnungsunterricht und in der Geographie hergestellt würden. Bei der menschlichen Kulturarbeit seien heimatliche Erwerbszweige besonders zu beachten. Bei kürzester und schärfster Kennzeichnung der für die Auswahl geltenden Gesichtspunkte wären somit Gegenstände zu verlangen, die 1. dem Interesse des Kindes nachweisbar nahe liegen, 2. praktisch-wichtig und 3. deutlich sind. — Gegen die Berücksichtigung des

Gesinnungsunterrichts bei der Stoffauswahl erhoben sich einzelne Stimmen; sie wollten nur die Anknüpfung an die Heimat gewahrt wissen, bilde diese doch ein Gebiet, das einer selbständigen Durchforschung wert sei. Gelegentlich könne bei der Behandlung auf den Gesinnungsunterricht Bezug genommen werden. Darauf wurde aufs neue erwidert, daß im Gesinnungs- und dem geographischen Unterrichte naturkundliche Gegenstände auftreten, die in diesen Fächern keine eingehende Behandlung erfahren können, ohne deren genauere Kenntnis jedoch der Gesinnungs- und geographische Stoff nicht klar aufgefaßt und möglichst fruchtbringend bearbeitet werden kann. Infolgedessen liege die Nötigung vor, derartige Dinge in den naturkundlichen Lehrstoff aufzunehmen und zwar so, daß sie thunlichst zu der Zeit zur Behandlung kommen, wenn der Gesinnungs- und damit verbundene Sachunterricht es wünschenswert erscheinen lassen. Das Interesse für die naturkundlichen Objekte, selbst für die heimatlichen, werde in solchem Falle ein erhöhtes sein. Auf die Heimat zurückzugehen sei nicht nur jederzeit unbenommen, sondern geboten, denn sie biete das analytische Material, an das stets angeknüpft werden müsse. Werde das verlangte Handinhandgehen der Naturkunde mit den andern Unterrichtszweigen hintangesetzt, dann könnten allerdings Mißverhältnisse auftreten wie dieses, daß im 5. Schuljahr in der Naturkunde das Kamel zur Behandlung komme, im 6. aber erst der Boden, durch dessen Kenntnis allein das Leben des Kamels verständlich werde. Bei dem richtigen Hinüberschauen aus einer Sciencz in die andere, das bereits bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes vorgesehen werden müsse, werde nicht nur das den Schüler schon beherrschende Interesse vertieft und besser ausgenützt, sondern auch zugleich der Konzentration, also der Einheit des Gedankenkreises, und damit der sittlichen Charakterbildung gedient. Wie das geforderte Ineinandergreifen der Unterrichtsfächer im Anschluß an einen vorgeschriebenen, nicht ausschließlich auf Herbart-Zillerschen Prinzipien aufgebauten Lehrplan angängig sei, sollte durch Darbietungen aus einem in der Praxis geprüften Klassenlehrplan veranschaulicht werden. Freilich wäre nicht zu denken, wie es noch zuweilen in unserer Zeit des Zwiespalts zwischen Theorie und Praxis geschehe, es müsse nun von jedem naturkundlichen Gegenstande, der etwa im Gesinnungsunterricht auftrete, sich der naturkundliche Unterricht in seinem Gange beeinflussen lassen; dem gegenüber sei Konzentration in dem weitern und höhern Sinne Zillers zu fassen und vor der sogenannten »Schwalbennesterkonzentration« zu warnen.

Bereits in den vorerwähnten Besprechungen waren mehrmals die Gedanken auf die Anordnung des naturkundlichen Stoffes gelenkt worden, worüber sich der dritte Teil der Leitsätze verbreitet. In der Verhandlung über diesen gelangte die Frage zum Austrag, ob Anordnung nach einem wissenschaftlichen System oder nach Lebensgemeinschaften. Die erstere fand einhellige Ablehnung, im allgemeinen auch die zweite, wenn man Lebensgemeinschaft streng im Sinne Junges auffaßt. Es wurde betont, der Jungesche Begriff der Lebensgemeinschaft sei ein rein fachwissenschaftlicher und doch wissenschaftlich wohl nicht ganz haltbar. Von ihm

sei auch Junge selbst in der praktischen Durchführung abgewichen. Pädagogisch beurteilt trete bei allen seinen Lebensgemeinschaften der Mensch zu sehr als bedingtes Glied auf und daher in seiner Bedeutung als höchstes, vielfach bedingendes Geschöpf zurück. Ein passender Ausdruck nun für einen Grundbegriff, der an Stelle eines Systems oder der Jungeschen Lebensgemeinschaft bei der Stoffanordnung einzusetzen wäre, sei noch nicht gefunden; die Bezeichnungen »Lebensgebiete«, »natürliche Gruppen« seien auch anfechtbar. Für die Naturgeschichte möge darum, die Beziehung des Grundbegriffs vorläufig ersetzend, als Grundsatz gelten, die Naturgegenstände möglichst in der Aneinanderreihung zu behandeln, wie sie in der Natur als zusammengehörig vorkommen, sei das nun unter menschlicher Vermittelung oder nicht. Als Themen für den Lehrplan würden sich dann derartige ergeben wie: Haus und Hof, Garten, Feld, Wiese, Weidestätten, Wald, Heide, Wüste, Bach, Sumpf und ähnliche. Auch bei solcher Anordnung möge auf der Unterstufe mehr das Einzelwesen hervortreten, die Beleuchtung der Abhängigkeitsverhältnisse größtenteils den spätern Schuljahren vorbehalten bleiben. In diesen würden dann in einer zweiten Stoffreihe, in der Hauptsache der der Naturlehre, besonders die von der menschlichen Arbeit verwerteten Gegenstände und die Naturerscheinungen zur Behandlung kommen und so Physik, Chemie, Mineralogie und Technologie ihren angemessensten Platz finden. Das schliesse nicht aus, daß auch schon auf der Unterstufe physikalische Thatsachen gelegentliche Beachtung erfahren, nur ihre gründliche Bearbeitung erfolge auf der Oberstufe. Ein Fortschritt liege dann im wesentlichen darin, daß an das Feststellen einzelner Thatsachen auf der Unterstufe sich auf der Mittelstufe das Aufsuchen und Beobachten ähnlicher reihe und endlich das Zusammenfassen zur Auffindung eines Gesetzes auf der obersten Stufe geschehe. Zwei Stoffreihen, die der Naturgeschichte und die der Naturlehre (Technologie inbegriffen) würden demnach nebeneinander herzulaufen haben, aber nicht, ohne immer aufeinander Bezug zu nehmen. In der ersten würde die Anordnung nach der natürlichen Zusammengehörigkeit, in der zweiten die nach Beyers wirtschaftlichen Gruppen im allgemeinen obwalten. — Wie aber verhält sich nun eine solche Stoffanreihung zu den Herbart-Zillerschen Unterrichtsmaximen? Darin bestand die zweite Hauptfrage im dritten Teil der Besprechung. Um das genau erkennen und richtig beurteilen zu können, wurde als notwendig bezeichnet, den historischen Gang aufzusuchen und die von Pestalozzi, Herbart und Ziller aufgestellten Grundsätze für den naturkundlichen Unterricht in der Fortentwicklung, die sie bei Beyer, Conrad, Junge, Seyfert gefunden hätten, zu verfolgen. Was Ziller betreffe, so habe er den Begriff Gruppenunterricht von Pestalozzi übernommen und weiter ausgebildet; die Isoliertheit der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer solle innerhalb der Schulwissenschaften aufhören, hier hätten die naturkundlichen Fächer gleichzeitig aufzutreten und ineinanderzugreifen. Dann würden den natürlichen Sachgruppen um so eher Vorstellungsgruppen in der Seele des Kindes entsprechen. Gegen Lebensgemeinschaften unter genügender Berücksichtigung des Menschen würde demnach, wenn der Begriff vom wissen-

schaftlichen Standpunkte aus stichhaltig wäre, wohl auch Ziller nichts einzuwenden haben. Ausdrücklich wurde bezeugt, daß Ziller gerade von der Förderung der Fachwissenschaften und ihrer Geschichte viel für die Methode der Unterrichtsfächer erhofft habe. Der Vorwurf, von ihm sei die Methodik der Fächer einseitig dargestellt worden, müsse abgewehrt werden; auch nach seiner Ansicht könne sich die richtige Methode eines Faches erst aus der wissenschaftlichen Durchdringung desselben ergeben. Nur überstrahle bei Ziller in allen Unterrichtsgrundsätzen die pädagogische Idee das Fachliche, in der Jungeschen Methodik der Naturkunde herrsche das Fachwissenschaftliche vor.

Abschnitt IV. und V. der Leitsätze, die die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre und den dabei einzuhaltenden Gang erörtern, wurden für die Beratung zusammengefaßt und im Hinblick auf die vorgeschrittene Zeit nur kurz besprochen. Eine Abstimmung fand, den Gepflogenheiten des Hauptvereins entsprechend, über keinen der Leitsätze statt. Erblickt man doch den Hauptzweck der Landesversammlung darin, sich durch lebhaften Meinungs-austausch gegenseitig pädagogisch anzuregen und insbesondere Mittel und Wege zu finden, das in der Theorie als richtig Erkante immermehr, gegebenen Verhältnissen Rechnung tragend, in den Betrieb des Unterrichts einzuführen. Um über den behandelten Gegenstand thunlichst zu einem Abschluß zu kommen, soll er auf die Tagesordnung der nächsten Zusammenkunft wieder gesetzt werden. Diese ist für die Michaelisferien 1894 in Aussicht genommen, damit sie in Zwickau gleichzeitig mit der Hauptversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins stattfinden könne. Der Zwickauer Lokalverein erklärte sich durch seinen Vorsitzenden, Herrn Oberlehrer Zemmrich, in dankenswerter Weise bereit, die örtlichen Vorbereitungen zu treffen. Herr Bürgerschuldirektor Dr. Hartmann in Annaberg will zu der den Verhandlungen vorangehenden Drucklegung eine auf geschichtlicher Grundlage fufsende Abhandlung über Auswahl und Anordnung des naturkundlichen Stoffes bieten, Herr Jochen-Glauchau die formale Durcharbeitung desselben beleuchten, während mit der Stoffverteilung auf 8 Schuljahre der Chemnitzer Lokalverein bedacht wurde. Wohl alle angeregt zu rüstigem Weiterschreiten auf den für richtig und erfolgreich befundenen pädagogischen Pfaden, strebten nach einem gemeinsamen Mahle die auswärtigen Teilnehmer noch am Tage der Versammlung wieder ihren Wirkungsstätten zu.

Chemnitz.

H. Grunewald.

2. Die intellektuelle Ausbildung nach Jean Paul Friedrich Richters *Levana*.

(Eine kritische Betrachtung.)

Unter den pädagogischen Schriften, die zu Anfang dieses Jahrhunderts auf dem Büchermarkte erschienen, wurde besonders eine mit großem Beifalle aufgenommen und mit vielem Interesse gelesen. Es ist Jean Paul Friedrich Richters *Levana*, ein Werk, das in mehr als einer Beziehung das pädagogische Glaubensbekenntnis des Verfassers genannt werden muß. Entstammt doch ein sehr großer Teil der in der *Levana* niedergelegten Grundsätze und Gedanken der Jean Paulschen Lehrthätigkeit in Schwarzenbach und Hof, wurde die erwähnte Schrift doch veranlaßt durch den heißen Drang des Dichters, »den alten Vorurteilen einen Streich zu versetzen«, um eine bessere Generation heranzubilden. Reich an Vorzügen ist die *Levana*. nicht minder aber auch an schwachen Stellen. Vor allen Dingen kann sie nicht als ein Lehrbuch des Erziehungswesens gelten, und »nur ein Erfahrungswerkchen«, will der Autor uns bieten, »in dem es nicht darauf ankommt, die Rollen der Materien nach einer strengen Rangordnung zu vergeben.« »Ein vollständiges System bleibt immer etwas anderes als meine schwache *Levana* mit ihren Bruchstücken auf den Armen,« äußert er an einer andern Stelle. Der Wert des genannten Buches kann also nicht in dem Ganzen zu suchen sein. Was ihm eine so erfreuliche Aufnahme bereitet, ihm auch heute noch die Pforten zu den Lehrerkreisen erschließt, das ist der Geist der Liebe zu den Kindern, der über dem chaotisch wogenden Materiale schwebt, die ungeschminkte Wahrheitsliebe, die hohe Begeisterung für die Sache der Erziehung und des Unterrichts, das sind endlich die zum Nachdenken reizenden Gedankenblitze. Gar viele »Systeme« läßt Jean Paul an uns vorüberziehen; er verbreitet sich über physische und sittliche Bildung, eingehend redet er von der Bildung eines Fürsten und der Führung und Leitung des weiblichen Geschlechts, er legt seine Gedanken nieder über die Ausbildung des Schönheitssinnes und die Entwicklung »des geistigen Bildungstriebes«, der intellektuellen Kräfte.

Die Art und Weise, wie Jean Paul den Schüler in intellektueller Hinsicht gefördert wissen will, soll im Nachfolgenden kurz angedeutet werden. In richtiger Würdigung der Sache verwirft er »das Einschütten von Kenntnissen«, einsehend, »dafs dadurch gelähmte Allwässer gebildet werden, ohne Gegenwart des Geistes und ohne Zukunft desselben, die ewig fortgeschaffen werden und die nie selber schaffen, Erben aller Ideen, aber keine Erblasser.« Ins geistige Erschaffen soll das Kind gebracht werden, einmal, um die seelischen Kräfte mobil zu machen und dann zur Öffnung der Sinne, jener Fühler und Taster des Geistes. Dafs Jean Paul hiermit das Richtige getroffen, bedarf keiner weiteren Ausführung; denn nur der Unterricht ist

zweckmäßig und erfolgreich, der den Schüler zum Selbstschaffen, zum Selbstsuchen und -finden anregt. Aber nicht ohne weiteres kann die Entfaltung der geistigen Kraft geschehen, wir bedürfen dazu Hilfen und Anreger. Die Levana zählt deren sechs auf: 1. Sprache und Schrift; 2. Aufmerksamkeit; 3. Ein- oder Vorbildungskraft; 4. Witz; 5. Reflexion; 6. Erinnerung. Durch Aufstellung dieser »Entwickelungen der Bildungskraft« tritt der Dichter mit sich selbst in Widerspruch: denn in den ersten Paragraphen seiner Erziehungslehre kennt er keine planmäßige Einwirkung, »trotz aller Re- und Informatoren säen Völker wie Wiesen sich selber aus zu gleichem Schmelz; daher sogar in Residenzen, wohin sich alle Lehrmeister und selber Eltern aller Art ziehen, der Geist (der Erziehung) sich unverändert festbehauptet.« »In Hinsicht der intellektuellen Ausbildung geht das Kind mit einer Natur entgegen, die später nicht mehr wiederkommt: diese Natur ist noch eine Winterwüste voll Frühlingskeime, wohin ein Strahl trifft, — denn alles Lehren ist mehr Wärmen als Säen —, da grünt es hervor.« Also hier Momente einer negativen Bildung, Festhalten an dem Bilde vom »Idealmenschen«, vom Anthropoliten, dem nur die Steinrinde wegzubrechen ist, dort Hinweis auf planmäßiges Einwirken durch geeignet erscheinende Mittel. Woher dieser Gegensatz? Der praktische Sinn Jean Pauls hat endlich gesiegt über die in dem ersten Teil der Levana aufgestellten Theorien, der Verfasser hat die Unzulänglichkeit und den Mangel eines nur abwehrenden Verfahrens erkannt. Wie sollen nun die oben angedeuteten sechs Mittel zur Erreichung des gesteckten Zieles angewandt werden?

»Sprache und Schrift« stellt die Levana obenan. Erstere, als »feiner Linienteiler der Unendlichkeit, als Scheidewasser des Chaos« soll in Verbindung mit den Sinneswerkzeugen dem Kinde seine Umgebung erschließen, es bekannt machen helfen mit den Dingen der Außenwelt, überhaupt »vor dem Versinken in den vollgestirnten Himmel der äußern Anschauungen« bewahren. »Nennt dem Kinde jeden Gegenstand, jede Empfindung jede Handlung, in der Not sogar mit einem ausländischen Worte (denn für das Kind giebt es noch keines); und überhaupt gebt dem Kinde, das euren Handlungen zuschaut, da, wo es möglich, durch Beinamen aller einzelnen Handlungs-Teile Klarheit und Aufmerksamkeit. Durch Benennung wird das Äußere wie eine Insel erobert und vorher dazu gemacht, wie durch Namengeben Tiere bezähmt. Ohne das Zeige-Wort stehet die weite Kultur vor dem Kinde wie eine Quecksilbersäule ohne Barometer-Skala, und kein Bewegen ist zu merken. Das Dorfkind stehet dem Stadtkind bloß durch seine spracharme Einsamkeit nach. Dem stummen Tiere ist die Welt ein Eindruck, und es zählt aus Mangel der Zwei nicht bis zur Eins.« »Die Muttersprache ist die unschuldigste Philosophie und Besonnenheits-Übung für die Kinder. Sprechet recht viel und bestimmt und recht bestimmt und haltet sie selber im gemeinen Leben zur Bestimmtheit an. Fürchtet keine Unverständlichkeit sogar ganzer Sätze; eure Miene und euer Accent und der ahnende Drang zu verstehen, hellet die eine Hälfte und mit dieser und der Zeit die andere auf. Der Accent ist bei

Kindern die halbe Sprache. Bedenkt, daß sie ihre Sprache so gut, wie wir die griechische oder irgend eine fremde früher verstehen als reden lernen. Vertrauet auf die Entzifferkanzlei der Zeit und des Zusammenhangs. Ähnlich unserm Altmeister Pestalozzi legt Jean Paul dem Worte eine hohe Bedeutung bei, wofern es in richtiger Verbindung mit den Sachen steht; Gegenstand und Zeichen sind ihm untrennbare Begriffe. »Zur Sprechbildung gehört noch, daß man wenigstens später, die farblosen Alltagssprechbilder zur lebendigen Anschauung zurückleite. Ein junger Mensch sagt lange: ‚Alles über einen Leisten schlagen‘, oder ‚Im Trüben fischen,‘ bis er endlich die Wirklichkeit, den Leisten bei dem Schuster, oder das Trüb-Fischen am Ufer an einem Regentage findet und sich ordentlich verwundert, daß dem durchsichtigen Bilde eine bestandfeste Wirklichkeit als Folie unterliegt.« Nicht immer und überall will man auf diese goldenen Worte Jean Pauls hören. In welcher Weise reden oft Eltern, auch solche, die sich zu den »Gebildeten« rechnen, mit ihren Kindern! Wo ist hier von einem richtigen Benennen der Dinge oder von einer korrekten Ausdrucksweise etwas zu merken. Man gefällt sich darin, den kindlichen Ton, das so liebliche Geplapper der Kleinen nachzuahmen. Nichts verkehrter als das. Wo in aller Welt soll denn das Kind richtig reden lernen, wenn ihr Eltern es unterlasset? »Die Sprachbildung der Kinder erfordert von früh an eine ernste Sorgfalt, damit nicht falsche Gewöhnungen und Nachlässigkeiten einwurzeln, die späterhin sehr viel Zeitverlust und Verdrufs zu verursachen pflegen.« Herbart. Auch in Hinsicht der andern von der Levana aufgestellten Forderung, »die farblosen Alltagssprechbilder zur lebendigen Anschauung zurückzuleiten,« wird in unsern Schulen noch zu viel gefehlt, insofern nämlich, als man in dem grammatischen Unterrichte versäumt, eine planmäßige Worterklärung vorzunehmen. Und doch ist gerade sie das erste und wichtigste bei der Auffassung; das logische Verständnis vollzieht sich dann leicht, stellt sich oft wie von selbst ein, wenn der Schüler vorher das Wort seinem Inhalte nach voll, frisch und warm aufgefaßt hat, wenn er in jedem gleichsam ein nationales Gedankenbild erkennt. Darum in unserm Unterrichte mehr zurück auf die erste sinnliche Bedeutung der Wörter, nicht der Besitz der Schale, sondern des Kerns macht glücklich und ist nützlich. Unsere grammatischen Leitfäden und Lehrbücher, so zahlreich sie auch erscheinen mögen, bewegen sich noch immer viel zu viel in den ausgefahrenen Geleisen früherer Zeiten, sie betonen unnötig das einseitige System und das positive Wissen, sie reichen der nach Brot schreienden Jugend die harten Steine. Auch die synonymen Ausdrücke, die sinnbildlichen Redensarten, die Sprichwörter, der Bedeutungswandel der Wörter wird so gut wie nicht beachtet zum großen Nachtheile für unsere Jugend. Und nicht bloß in dem deutschen Unterrichte, auch in den Realien — ich erinnere hier nur an die Arbeiten des Herrn Coordes — muß mehr auf Wortklärung und -bedeutung geachtet werden, der Schüler muß einsehen, daß dem Worte auch ein Begriff zu Grunde liegt. Das von Pestalozzi so sehr verurtheilte »Maulbrauchen« ist noch lange nicht aus unsern Schulen vertrieben. Diese For-

derungen, »dem durchsichtigen Bilde eine bestandfeste Wirklichkeit unterzulegen,« sucht ein höchst beachtenswertes und von der pädagogischen Presse recht günstig beurteiltes Werkchen zu erfüllen. Es heißt: »Zur Wortbildung und Wortbedeutung im deutschen Sprachunterrichte. Lehrereft zur deutschen Sprachschule von Hähnel und Patzig.« — »Deutsche Sprachschule, 6 Hefte für den Schüler. Von denselben Verfassern.« (Leipzig, Hirt und Sohn.) Was Jean Paul nur andeutungsweise ausspricht, ist hier nach den verschiedenen Seiten hin erfüllt. Das Schriftchen verdient in Lehrerkreisen die weiteste Verbreitung. Jean Pauls Abneigung gegen alles hohle Wortgeklingel zeigt sich recht deutlich in seinem Urteile über die Realien: »Alles anhäufende Vorlehen naturhistorischer, erdbeschreibender, geschichtlicher, antiquarischer Kenntnisse giebt dem Bildungstrieb nur Stoffe, nicht Reize und Kräfte.« Wenn ir der Gegenwart niemand mehr diese Ansicht teilen dürfte, so ist das ein Zeichen für die Fortschritte, die Theorie und Praxis während eines Jahrhunderts gemacht haben. Zu des Verfassers Zeiten war der Realunterricht weiter nichts als ein Vorführen von allerlei Raritäten, gemeinnützigen Kenntnissen, eine geist- und gemütbildende Durcharbeitung, ein Aufsuchen und Erfassen des Gesetzmäßigen in der Natur war der damaligen Methodik ein verschlossenes Buch. In enger Beziehung zum Sprechen steht nach Jean Paul das Schreiben. »Da das Schreiben die Zeichen der Sache wieder bezeichnet und dadurch selber zur Sache erhebt, so ist dasselbe ein noch engerer Isolator und Lichtsammler der Ideen als das Sprechen.« »Das Schlagwerk der Töne lehrt kurz und ruckweise, das Zifferblatt des Schreibens weist unausgesetzt und feiner geteilt.« »Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger auf als ein Buch lesen.« Aus diesen Citaten ersieht man sofort, dafs des Verfassers Ansichten betreffs des Schreibens recht eigenartiger Natur sind. In unserer in dem Zeichen des Verkehrs stehenden Zeit, wo der Kampf ums Dasein heftiger tobt, denn je, ist Schlagfertigkeit und Raschheit im Handeln doppelt nötig. »Nur der den Augenblick ergreift, das ist der rechte Mann.« Wohin sollte der Feldherr, der Arzt, der Lehrer, kurz jeder auf der »Kommandobrücke« stehende geraten, wenn man ihn nötigte, die Gedanken schriftlich darzustellen? Die Erfahrung und bedeutende Männer widerlegen gründlich Jean Pauls Glauben an die alleinseligmachende Kraft des Schreibens. Göthe schrieb bekanntlich nur wenig, sondern diktirte fast nur; und klingt es nicht wie ein leiser Hohn auf die schreibseligen Kreaturen, wenn er auf des Mephistopheles Aufforderung: »Doch euch des Schreibens ja befließt, als dicitert euch der heilig Geist« den Schüler antworten läßt: »Das sollt ihr mir nicht zweimal sagen! Ich denke mir, wie viel es nützt. Denn was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen.« Jean Paul begeht den Fehler, dals er das Einzelne zum Allgemeinen erhebt, wie er seine Bildung schreibend erworben, wie er noch als Mann einen auftauchenden Gedanken nicht reifen liefs, sondern ihn zu Papier zu bringen suchte, so sollten es auch seine Schüler machen. Und im Schreiben brachten es dieselben in »seiner Winkelschule, die bald zur

Barockschule wurde, zu einer erstaunlichen Fertigkeit. Sein Biograph erzählt, daß die beiden ältern Knaben, Leo Vogel und Georg Clöter im Oktober 1790 in einem Tage der erste einen Bogen Übersetzung aus dem Französischen, anderthalb Bogen in dasselbe und einen Bogen Aufsätze, der letztere vier Bogen Aufsätze, drei Bogen Übersetzungen aus dem Französischen und zwei Seiten Übersetzungen in dasselbe als Probe ihres Privatfleißes brachten. Am 8. December 1790 überreichte Georg Clöter zwölf Bogen Aufsätze; im Januar 1791 fertigte Leo Vogel in acht Tagen dreißig Bogen, Georg in sechs Tagen vierundzwanzig; im Februar jeder fünfunddreißig Bogen und im Mai desselben Jahres Leo Vogel hundertfünfunddreißig Bogen Aufsätze. Welcher Art jene Aufsätze waren und was sie behandelten, darüber giebt der Biograph leider keine genaueren Angaben. Waren sie auch nur bloße Reproduktionen des empfangenen Unterrichts, so ist doch das Quantum dieser Leistungen übertrieben und unnatürlich. Daß Jean Paul die Schüler mit leeren Themen verschont wissen will, daß er auf eine geeignete Auswahl dringt, verdient unsern Beifall; dagegen wird die heutige Schule des Verfassers Abneigung gegen die in den Unterrichtsanstalten zu gebenden Anleitungen zum Briefschreiben (»An ein Nichts schreibt ein Nichts; der ganze, vom Lehrer, nicht vom Herzensdrange aufgegebene Brief wird ein Totenschein der Gedanken, ein Brandbrief des Stoffes«) nicht teilen. Die praktische Richtung der Jugendbildung verlangt, daß unsere Schüler mit Einrichtung, Form und den verschiedenen Arten der Briefe bekannt gemacht werden. Einige wenige Musterbeispiele mögen genügen zur Anschauung des Richtigen, Übertreibung ist schädlich, da man »unter allen Sachen nichts so leicht schreiben lernt als Briefe, sobald Drang und Fülle der Wirklichkeit befruchtet.«

Das zweite Mittel zur Entwicklung des »geistigen Bildungstriebes« findet Jean Paul in der Aufmerksamkeit und »Vorbildungskraft.« Erstere entsteht nach der Levana, »aus der vorher im Himmel geschlossenen Ehe zwischen dem Gegenstande und dem dafür ausgerüsteten Triebe.« Wenn Jean Paul unter dem »Triebe« die im Bewußtsein ruhenden Vorstellungen, unter dem »Gegenstande« den neu darzubietenden Stoff versteht, so ist seine Definition richtig. Sie sagt dann nichts anderes als: Aufmerksamkeit ist das Hinzutreten schon vorhandener Seelengebilde zu neuen Eindrücken. Der Schüler apperzipiert, er ist aufgelegt, »einen neuen Zuwachs der Vorstellungen zu erlangen.« Nicht jede Stunde aber ist der Schüler in diesem Zustande des Aufgelegtseins, es gilt da, Maß zu halten und den Lernenden in die rechte Stimmung zu versetzen. Jean Paul drückt dies etwa folgendermaßen aus: »Eigentliche Aufmerksamkeit ist so wenig einzuprügeln und einzupredigen als ein Trieb.« »Das erkennende Aufmerken folgt von selber, sobald das Kind ins geistige Erschaffen hineingebracht worden.« »Ein Kind kann das höchste Interesse für eure Lehren haben, nur aber heute nicht, oder an diesem und jenem Fenster, oder, weil es eben etwas Neues gesehen. Wiederholung, sonst die Hauptwinde des Unterrichts, ist die Gegenfeder und keine Spiralfeder der Auf-

merksamkeit.« »Eure Schulordensregeln gebieten den Kleinen, so lange zu studieren, d. h. aufmerksam zu sein, als ihr Alten docieren könnt; es ist gar zu viel, zumal, wenn man den jungen, der Welt offenen Sinn, das lustige Lebensgeräusche auf dem Markte, die bewegten Blütenäste an den Schulfenstern und den scharfen Sonnenstreif auf dem dumpfen Schulboden und die Gewisheit Sonnabends bedenkt, das nachmittags keine Schule ist.« — (»Der Unterricht darf nicht mehr Zeit verlangen, als wie viel mit der Bedingung bestehen kann, das der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Wenn das Kind noch nicht eine volle Stunde lang in gleichmäßiger Aufmerksamkeit zu beharren fähig ist, so begnüge man sich mit kürzerer Zeit; denn der Grad der Aufmerksamkeit ist wichtiger als deren längere Dauer.« Herbart.) Der Verfasser der Levana will also keine fertigen, völlig ausgeprägten Vorstellungsmassen, die der inneren Triebkraft entbehren und keineswegs Interesse zum Gegenstande und Lust zur Weiterarbeit erwecken können; kein totes Anhäufen von Kenntnissen, aber Anleitung zum Selbstfinden, zur Aneignung der Ideen und Verbindung derselben mit einander, mit einem Worte: Stärkung der Geisteskräfte. Es leuchtet ein, das Jean Paul mit seinen aphoristischen Bemerkungen über das Aufnehmen des Neuen, die Verknüpfung der gewonnenen Vorstellungen, das Zusammenfassen des Eingepägten in Einklang ist mit der neuen Schule, welche durch Analyse, Synthese, Association, System und Methode den kindlichen Geist zu bilden und in einer vernunftgemäßen Weise das Wissen in Können umzusetzen sucht. Freilich berücksichtigt Jean Paul gerade den letzten Punkt zu wenig. — Zur Bildung der »Vorbildungskraft«, zweifellos des judiziösen Gedächtnisses, giebt die Levana zwei Mittel an, von denen sie sich gute Erfolge verspricht. Das eine ist »das Zusammenziehen einer langen philosophischen oder historischen Reihe bis zum Epigramm und die Verkehrung des Nacheinander in einen Blitz und Blick; das andere besteht in der Mathematik. »Womit anders als dieser vermögt ihr den geistigen Bildungstrieb zu reizen? Die Stöße und Schläge der Sinne regen an, stumpfen ab, helfen aber nicht zeugen. Überschüttung mit Lehren heißt, wie in Sibirien den Wiegenkindern das heilige Abendmahl erteilen. Philosophieren fängt nur vom Höchsten, d. h. vom Schwersten an, Mathesis vom Nächsten und Leichtesten. Für sie ist kein Kind zu jung, da sie wie dieselben vom Kleinsten aufwächst. Das langsame, lichtstetige Anhäufen und Verlängern arithmetischer und geometrischer Verhältnisse ist recht das Tragenlehren der wachsenden Last, wie eines Milonischen Kalbes, das zum Dank-Opfertiere eines Archimedes reift!« Demnach scheint Jean Paul die Mathematik als die vornehmste aller Wissenschaften anzusehen. Trotz seiner begeisterten Worte ist er aber doch im Irrtume; denn es läßt sich durchaus nicht einsehen, wie die Grundentwickelungen und Grundkräfte der Intelligenz durch eine Formalwissenschaft erzeugt oder gestärkt werden sollen. »Aller wahre Unterricht wirkt Menschenbildung. Mehr kann er nicht leisten, soviel soll er aber auch leisten. Durch alles das eine: Menschenbildung.« Diesterweg. Jede Wissenschaft muß sowohl in formaler als auch materialer Hinsicht den

Schüler fördern; kein Stofferwerb ohne Kraftvermehrung. »Jeder formale Lehrstoff muß zugleich auch materiellen Wert haben.«

Die strenge Arbeit der Mathematik will die Levana durch die »Spielstunde des Witzes« unterbrechen. Dies führt uns zum vierten Mittel, die geistige Bildungskraft zu entwickeln. »Der Witz«, so urteilt Jean Paul, »ist die unschädlichste aller Beschäftigungen, weil er nur in leichten, flüchtigen Anstrengungen arbeitet, die nützlichste, weil er das neue Ideenräderwerk immer schneller zu gehen zwingt, weil er durch Erfinden Liebe und Herrschaft über die Ideen giebt, weil fremder und eigner uns in diesen frühen Jahren am meisten mit seinem Glanze entzückt.« Welcher Art waren nun die witzigen Einfälle der Jean Paul'schen Schüler? Es mögen hier einige jener Einfälle folgen: »Der Mensch wird von vier Dingen nachgemacht, vom Echo, Schatten, Affen und Spiegel.« »Die Lufröhre, die intoleranten Spanier und die Ameisen dulden nichts Fremdes, sondern stoßen es aus.« »Das Kriechen der Griechen ins trojanische Pferd war eine lebendige Seelenwanderung.« »Die Alten brauchten einen Gott, um nur alle ihre Götter zu merken.« »Die Weiber sind Männerlehen.« »Gott ist das einzige perpetuum mobile.« »Die Ungarn heben zugleich ihren Wein und ihre Bienenstöcke in der Erde auf.« »Konstantinopel sieht von weitem schön aus und in der Nähe häßlich und ist auf sieben Hügeln; so ist der Venusstern von weitem glänzend und in der Nähe höckerig und voll spitziger Berge.« »Jede Nacht trifft uns ein Schlagfluß, am Morgen sind wir heil.« »Der Fensterschweiß ist im Grunde Menschenschweiß.« »Die Welt ist der Leib Gottes.« »Wenn der Puls schnell geht, so ist man krank, wenn er langsam geht, so ist man gesund; so bedeuten die Wolken, wenn sie schnell gehen, schlechtes Wetter, und wenn sie langsam gehen, gutes Wetter.« Durch diese Übungen glaubt Jean Paul dem »klubweisen Beisammenwohnen der Begriffe einer jeden Wissenschaft« zu steuern, um so weniger Gelehrte, aber mehr Erfinder heranzubilden. So nützlich und notwendig es auch ist, die »Association« verwandter Stoffe nicht zu versäumen, so sehr muß man sich doch hüten, die ernste Geistesarbeit durch solche Sprünge zu unterbrechen. Eine Parforcebildung wie diese gewöhnt den Schüler zum Urteilen über Dinge, von denen er noch kein richtiges Verständnis hat, sie erzeugt Schwätzer und oberflächliche Redehelden. Die Lektüre der bonmots Anthologie erregt gerechten Zweifel, ob die Schüler den hohen Anforderungen des Meisters entsprechen konnten.

Über das fünfte Mittel zur Entwicklung des geistigen Bildungstriebes, die Abstraktion und Reflexion, faßt sich Jean Paul sehr kurz, da »das reflektierende Selbstanschauen, das dem Menschen die äußere, obere Welt verbirgt und vernichtet durch das Einsenken und Einfahren in die innere, jetzt in jedem Buchladen seine Grubenleitern findet. Man schiebe bei philosophisch- und bei poetisch-genialen Naturen die reflektierende Einkehr in sich bis in die glühende Zeit der Leidenschaften hinaus, damit das Kind ein frisches, festes, dichtes Leben einernte und aufbewahre. Bloß Kindern gemeiner und nur tätiger Anlagen, denen die Aufsenwerke der Welt nicht so leicht zu schleifen sind, diese mögt ihr fünf Jahre früher in die

Festungshöhe ihres Ichs hinauftreiben, damit sie von da herab ihr Leben überschauen lernen.« Zweifellos ist die Levana hier in einem Irrtume befangen, dem man auch heute noch in so vielen Lehrerkreisen begegnet. Denn die Ansicht, das Abstrahieren, und »das unbildliche Denken«, könne nur in den Oberklassen auftreten, nachdem Unter- und Mittelklassen die Sinne genügend geöffnet und wertvolles Material herbeigebracht, ist leider immer noch weit verbreitet. Und doch versteht es sich eigentlich von selbst, daß nach der Vertiefung in den Stoff ohne weiteres die Besinnung folgen, daß in der reichen Besinnung eine reiche Ordnung herrschen und endlich Fortschritt in der Besinnung stattfinden muß. Der bloße Stoff ohne Kraft ist so gut wie ein Nichts, er ist tot. Nur dann, wenn der Stoff durch die Kraft belebt wird, kann er wirken, Stoff ist nur Mittel zum Zweck, Kraft dagegen Selbstzweck. Darum auf jeder Stufe eine vernünftige Verbindung von Anschauen, Denken und Anwenden.

Das letzte Mittel, die intellektuelle Bildung in dem Kinde zu fördern, ist nach Jean Paul die »Erinnerung«, jene »schaffende Kraft, aus gegebenen Gedächtnis-Ideen eine folgende frei zu wecken und zu erfinden.« Die Levana gebraucht den Ausdruck »Erinnerung« in einem etwas ungenauen Sinn. Wenn ihr die Fähigkeit zugeschrieben wird, »aus gegebenen Gedächtnis-Ideen eine andere zu erwecken und erfinden«, so ist sie identisch mit Phantasie; wenn dagegen an einer andern Stelle zu lesen ist, »Erinnerung schafft nur nach und aus dem Zusammenhange, den aber nicht Laute, sondern Sachen, d. h. Gedanken bilden, sie ist für das Nacheinander, weil dieses durch ursächlichen oder andern Zusammenhang zur Thätigkeit des Schaffens reizt«, so kann damit nur das judiziöse Gedächtnis gemeint sein. Wiederholt kommt unser Verfasser gerade in diesem Kapitel über die Erinnerung zu seinem Grundprinzip, das wie ein roter Faden durch alle »Bruchstücke« geht: Aneignung der verschiedenen Kenntnisse, nicht zur Anwendung auf das praktische Leben, sondern nur zur Hervorbringung neuer Ideen, zur Erweiterung und Bereicherung des vorhandenen Wissensschatzes. Nur an einer einzigen Stelle weist er hin auf die Bildung fürs Leben, »den Geschäftssinn«, für den des Schülers Blick zu schärfen sei. In dieser Vernachlässigung der praktischen Richtung des Unterrichts liegt ein großer Fehler der Jean Paul'schen Pädagogik. Nur für seine Welt will der Dichter erziehen, und wie er keine andere kennt als die des innerlich lebenden, beschauenden Menschen, so zeigt er sie seinen Schülern. Dabei herrschte und strahlte stets sein Ich, seine Individualität, alle andern verdunkelnd, um nicht zu sagen vernichtend. (Und doch redet die Levana an so vielen andern Stellen so begeisterte, herrliche Worte von dem Schönen und Wachsenlassen der Individualität). Jener Satz in der Bonmots-Anthologie, daß Jean Paul der Planet Saturn mit seinen sieben Trabanten sei, ist ebenso wahr als zutreffend. Diesen Schattenseiten der Richter'schen Pädagogik stehen aber auch manche Lichtseiten gegenüber; die Bildung der Geisteskräfte an gediegenem, wertvollem Stoffe, die Betonung kräftiger Anschauung, richtiger Verknüpfung der gewonnenen Vorstellungen, die Abneigung gegen alles Hineinlegen von Erbschätzen ins Gedächtnis,

gegen das verstandlose und mechanische Auswendiglernen, das andocierende Lehrverfahren. Damit hängt zusammen die Erregung des Interesse, des Verlangens nach geistiger Nahrung, das Verbannen der harten, strengen Lehrweise. — So mischt die Levana, man könnte sagen Wahrheit und Dichtung in bunten Farben zu einem ansprechenden Gemälde. Zu einem Wegweiser kann sie darum nicht geeignet erscheinen, wohl aber anregend wirken. Wer es versteht, unter den Schlacken die Goldkörner der Jean Paul'schen Pädagogik herauszufinden, mit fleißiger Hand die Schätze zu heben, der wird immer und immer wieder zu diesem so eigenartig geschriebenen Werke zurückkehren. Leider wird die Levana noch viel zu wenig gelesen, noch weniger einem gründlichen Studium unterzogen. »Jean Paul wird zitiert, aber nicht gelesen, er wird geplündert, wie wenige pädagogische Autoren, aber nicht studiert. Das ist das Interessante bei ihm, daß er in aller Mund lebt, daß sein Buch trotz seines fragmentarischen Inhaltes eine tiefere und nachhaltigere Wirkung hervorgerufen hat als manch wohlgefügt System.« Was seinen Worten einen so hohen Wert, einen so unvergänglichen Reiz verleiht, das ist die Kraft eines reichen Geistes, die Wärme einer festen Überzeugung, das starke und reine Gefühl eines poetischen Gemüts. Darum: »Lehrer, Erzieher, studieret die Levana!«

Alzey.

Mathes.

3. Thesen über eine gerechte, gesunde, freie und friedliche Schulverfassung.

Aufgestellt auf Grund der Dörpfeld'schen Denkschrift: »Das Fundamentstück etc.« von dem Vorstand des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

A. Die Grundsätze.

1. (**Familienrecht**): In der Schulverwaltungsordnung muß das Familienrecht (in Erziehungssachen) anerkannt sein und zur Bethätigung kommen.
2. (**Gewissensfreiheit**): Es muß die Gewissensfreiheit (in Erziehungssachen) anerkannt und geschützt sein.
3. (**Selbstverwaltung**): Das Schulregiment muß in allen Instanzen nach dem Prinzip der Selbstverwaltung geordnet sein.
4. (**Interessenvertretung**): In den Selbstverwaltungsorganen aller Instanzen muß jeder der 4 korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, Kommune und Familie) angemessen vertreten sein.

5. (**Pädagogik**): Die Pädagogik, als der technische Faktor, muß in der Verwaltung wie im Schuldienst zu dem ihr gebührenden Rechte kommen.

Genauer ausgedrückt:

Sie muß zuvörderst auf den Universitäten dieselbe wissenschaftliche Pflege erhalten wie jede andere Wissenschaft; sodann in der Schularbeit mit ihrem ganzen Wissen und Können dienen dürfen; —

und damit Beides verbürgt sei, müssen in den Selbstverwaltungs-Kollegien die pädagogische Wissenschaft und das Schulamt angemessen vertreten sein.

6. (**Schulinteresse**): Die Schulverwaltung muß so geordnet sein, daß sie in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse weckt und pflegt.

7. (**Zweckmäßigkeit**): Alle Verwaltungsorgane müssen so eingerichtet werden, daß sie sich als administrativ zweckmäßig erweisen.

(Bemerkung: Die ersten 4 Grundsätze sind unmittelbare Forderungen der Sozial-Ethik, überdies zugleich auch Forderungen der Pädagogik. Die letzten 3 Grundsätze entstammen zunächst der pädagogischen Überlegung, haben also vorweg noch keinen ethischen Charakter; für diejenigen aber, welche ihre pädagogische Richtigkeit eingesehen haben, werden dieselben nun auch moralisch verpflichtend. Im 5. Grundsatz, soweit er das Schulamt betrifft, steckt übrigens auch an und für sich ein ethischer Gedanke, denn für die Lehrpersonen enthält die Versagung der Ehrenrechte eine schwere Kränkung, also ein Unrecht.)

B. Die organisatorischen Einrichtungen,

welche aus den 7 ethisch-pädagogischen Grundsätzen folgen.

(In der Schrift: »Das Fundamentstück« sind die von jenen Grundsätzen geforderten schulregimentlichen Einrichtungen namhaft gemacht und beschrieben; hier seien nur einige Hauptpunkte hervorgehoben.)

1. (**Fundament**): Unter den organisatorischen Einrichtungen befindet sich eine, welche von einzigartig hervorragender Bedeutung ist, da sie von allen 7 Grundsätzen gefordert wird. Es ist die lokale **Schulgemeinde**, d. i. ein auf das Elternrecht und die Gewissensfreiheit gegründeter Verband von Familien zur gemeinsamen Erziehung der Kinder.

Die lokale Schulgemeinde darf daher mit Recht das Fundamentstück der ganzen Schulverfassung heißen.

Beachtenswert ist besonders auch dies, daß allein die Schulgemeinde-Institution die Möglichkeit bietet, daß die Schulanstalten und somit die Pädagogik überhaupt nicht auf politischen oder auf kirchenrechtlichen, sondern auf einen neutralen, eigenrechtlichen Rechtsboden zu stehen kommen.

(Bemerkung: Fehlt die Schulgemeinde — wie es beim v. Gofslerschen Schulgesetzentwurfe der Fall war — so ist das der größte Fehler, der in der Organisation der Schulverwaltung begangen werden kann, da dann alle 7 maßgebenden Grundsätze verletzt werden.

2. (Oberleitung): Die Oberleitung des gesamten öffentlichen Landes-Schulwesens gebührt dem **Staat**.

Gründe:

a) Das oberste Erziehungsziel wird durch die Ethik bestimmt; da nun der Staat der berufene Wächter und Beschützer der Moral ist — denn eben um deswillen »trägt er das Schwert« — so ist er auch der berufene Wächter und Beschützer der Pädagogik.

b) Durch die große Bedeutung, welche der Staat als schützende Macht für alle ständigen und freien Lebensgemeinschaften wie für die Einzelpersonen hat, erhält auch das staatliche Interesse am Schulwesen eine hervorragende Bedeutung.

c) Vermöge seiner Macht ist der Staat auch am besten geeignet, die Rechte jedes der konkurrierenden Schulinteressenten gegen Beeinträchtigung zu schützen und so den Frieden unter ihnen zu wahren.

d) (Auch die geschichtliche Entwicklung des Schulwesens weist auf die staatliche Oberleitung hin.)

3. (Selbstverwaltungssystem). Zur Ausführung des Selbstverwaltungsprinzips wird vor allem erforderlich, daß in jeder Verwaltungsinstanz neben dem ausführenden Amte ein **mitberatendes Kollegium** der Schulinteressenten bestehe, —

also neben dem Schulamte — der Schulvorstand (und die Schulrepräsentation),

neben der Kommunalbehörde — die Schuldeputation,

neben dem Kreisschulinspektor — der Kreisschulausschuß,

neben der Bezirksregierung — die Bezirksschulsynode,

neben dem Unterrichtsministerium — die Landesschulsynode.

4. (Interessenvertretung): Soll bei der Selbstverwaltung des Schulwesens das wahre »Selbst« zur Bethätigung kommen, so müssen in den mitberatenden Verwaltungskollegien aller Instanzen die vier ständigen Gemeinschaften — Staat, Kirche, Kommune und Familie — als die **Hauptschulinteressenten** sämtlich angemessen vertreten sein.

5. (Pädagogik): In den vorgenannten Selbstverwaltungskollegien müssen außerdem die pädagogische **Wissenschaft** und das **Schulamt** gebührend vertreten sein.

C. Beurteilungen.

I.

P. K. Rosegger: Die Schriften des Waldschulmeisters. Elfte Auflage. Wien, Pest und Leipzig, A. Hartlebens Verlag 1891. (336 S.) Preis: geh. 2,50 M., eleg. geb. 3,70 M.

Rosegger ist ein steiermärkisches Naturkind reinsten Schlages, in seiner Art eine Erscheinung, die einzig dasteht. Am 31. Juli 1843 zu Alpeil im Mürzthal geboren, hat er nach unseren Begriffen fast gar keine Erziehung genossen. Zwei Versuche, ihn zum Studieren, d. i. ins geistliche Seminar, zu bringen, schlugen fehl. Im Jahre 1860 trat der 17jährige Bauernjunge bei einem Schneidermeister in die Lehre, verblieb da fünf Jahre und »wanderte mit ihm im Lande umher von Haus zu Haus, um den Bauern die Kleider zu machen.« Das war seine »Studienzeit, seine Hochschule, in welcher er das Bauernvolk so recht kennen lernte.« Er las, »was ihm in die Hände kam, phantasierte und träumte, beobachtete, hörte alle alten Geschichten ab, schrieb und malte und dichtete schon sehr früh.« Die Grazer »Tagespost« veröffentlichte seine ersten Jugendgedichte, und ihr Redakteur, Dr. Svoboda, hat das Verdienst, thatkräftig seinem Leben die richtige Wendung gegeben zu haben. Den ersten systematischen Unterricht erhielt Rosegger (von seinem 24. bis zum 27. Lebensjahr) in der Grazer Akademie für Handel und Industrie, einer Privatanstalt, in der er drei Jahre weilte. Wie er selbst erzählt, waren die Schriften Adalbert Stifters auf sein poetisches Schaffen von großem Einflusse. Robert Hamerling gab einem Bändchen von Roseggers Gedichten in steirischer Mundart, »Zither und Hackbrett«, einen freundlichen Begleitbrief mit

auf den Weg. Von da an war Roseggers Ruf als Schriftsteller begründet. Er unternahm größere Reisen und sah einen schönen Teil von Europa. Eine überraschend produktive Thätigkeit folgte, die Dichtungen quollen und sprangen aus seinem Herzen heraus. Über Art und Natur seiner Schriftstellerei sagt er selbst: »Häufig ist mir der Rat erteilt worden, Wald und Dorf zu verlassen, meine Stoffe aus der großen Welt zu holen und durch philosophische Studien zu vertiefen. Ich habe das versucht, habe aus den Studien schöne Vorteile für meine Person gezogen, doch in meinen Bauerngeschichten haben sich die Spuren von Bücherstudien niemals gut ausgenommen. Nur der Geist der Toleranz und Resignation, den man aus der Geschichte der Menschen und ihrer Philosophie zieht, mag meinen Büchern zu statten kommen. Weiteres fand ich nicht anwendbar, ja es irrte und verwirrte und verflachte mich, wo es andere vertieft. Jedem ist es nicht gegeben. Mir ist es nicht gelungen, der sogenannten Welt genug Verständnis und Geschmack abzugewinnen. Vieles, worin die »gute Gesellschaft« lebt und webt, kam mir flach, leer, ja geradezu abgeschmackt vor. Und aus den gelehrten Büchern schreckte mich nur allzu oft der Dünkel und die Menschenlosigkeit zurück.« Er fühlte sich auf fremden Wegen, so bald er aus seinen häuerlichen Kreisen heraustrat, und »vermochte in der tausendstimmigen Klaviatur des Weltlebens den rechten Ton nicht mehr zu finden.« Und dann sagte er sich: »Du kehrst zurück in jene große, kleine Welt, aus der so wenige zu berichten wissen; du erzählst nicht, was du studiert, sondern was du erfahren hast; du erzählst es nicht in ängstlicher Anlehnung

an ästhetische Regeln, erzähl' es einfach, frei und treu.« Sehr schön ist beigefügt: »Mir scheint nicht alles, was wahr ist, wert, vom Poeten aufgeschrieben zu werden; aber alles, was er aufschreibt, soll wahr und wahrhaftig sein. Und dann soll er noch etwas dazugeben, was versöhnt und erhebt; denn wenn die Kunst nicht schöner ist als das Leben, so hat sie keinen Zweck. Furchen ziehen durch die Äcker und Herzen, daß Erdgeruch aufsteigt, dann aber Samen hineinlegen, daß es wieder grünte und fruchtbar werde — so wollt ich's halten.«

Rosegger bietet vielfach ganz kleine unscheinbare Genrebildchen und Geschichtchen. Was er komponiert ist eine eng begrenzte Welt, nach dem Wert und Gehalt, den der Dichter aus ihr zugewinnen weiß, aber überreich. Niemand wird sich dem Eindruck der eigenartigen, kernigen und doch milden Dichternatur entziehen können, die alle Stimmungen beherrscht. Wer den Zauber seiner wundervollen Waldpoesie empfunden und seine herzbewegenden Stimmungsbilder kennen gelernt hat, fühlt sich in eine Welt versetzt, die sein Gemüt bewegt. Man weiß nicht, in welcher Richtung er tieferen Eindruck macht: ob mit den wundersam angehauchten Landschaftsbildern, ob mit den wuchtigen Menschengestalten, ob im Ausdruck des licht- und duftumwobenen Seelenfriedens, ob in dem der starren Schrecken, der Verwilderung und Zerstörung. Die Sprache ist kurz, gedrängt, in ihrer Art schön, einschmeichelnd und ergreifend, gedankenschwer und stimmungsvoll. In allem, was er bringt, pulsiert, nach des Dichters eigenen Worten, »jenes wunderliche Seelenleben, welches sich in dem Schatten der Tannenwälder, in den thauigen Wiesenthälern und auf den stillen Hochmatten entwickelt« (Honegger).

Eine der bedeutendsten Schriften Roseggers ist sein Waldschulmeister, den man mit wachsendem Interesse, oft nicht ohne Rührung lesen kann. Mit einer Wahrheit, Deutlichkeit und Unmittelbarkeit,

die uns staunen läßt, schildert er die Bewohner der Gebirgswildnis: den Brantweiner, den Wurzer, den Pecher, die Holzer, den Fabshans Rüpel, den geheimnisvollen Einspanig (den späteren Pfarrer von Winkelsteg) und besonders den Waldschulmeister, einen Charakter voll Einfalt, Entsagung und selbstloser Aufopferung. Wir verfolgen seine wechselvollen Schicksale als Schirmmacherbursche, Handlanger in der Bücherei und Schüler der Gelehrtenschule, im Hause des Freiherrn von Schrankenheim, im Tirolerkrieg unter Andreas Hofer, im russischen Feldzug unter Napoleon. Sodann sehen wir ihn als Baumeister, Amtmann, Arzt, Priester und Lehrer in einer Person in der Wildnis, unter den »Waldteufeln« des Gebirges, wirken bis zu seinem tragischen Hingang nach 50jähriger treuer Arbeit. Daneben finden sich fast in jedem Abschnitt herrliche Naturschilderungen, besonders in Morgenrot und Edelweiß, Urwaldfrieden, auf der Himmelsleiter. Über den Inhalt verraten wir weiter nichts. Die pädagogische Bedeutung des »Waldschulmeisters« werden einige Citate andeuten, die wir hier anschließen: »In der Erdbeschreibung haben wir statt Länder- und Völkerkunde nur die Größe der Fürstentümer und ihrer Städte vor Augen gehabt. In der Geschichte haben wir, anstatt der naturgemäßen Entwicklung der Menschheit nachzuspüren, spitzfindige Staatenklügelei getrieben; der Lehrer hat allfort nur von hohen Fürstenhäusern und ihren Stamm-bäumen, Umtrieben und Schlachten geschwätzt; sonst hat der Wicht nichts gewußt« (S. 31). »Ich habe begonnen, Pflanzenkunde zu treiben; ich habe mit meinen Augen aus Büchern herausgelesen, wie die Eriken leben und die Heiderosen und andere; und ich habe mit meinen Augen dieselben Pflanzen betrachtet, stunden- und stundenlang. Und ich habe keine Beziehung gefunden zwischen dem toten Blatt im Buche und dem lebendigen im Walde. Da sagt das Buch von

der Genziane, diese Pflanze gehöre in die fünfte Klasse, unter dieser in die erste Ordnung, komme in den Alpen vor, sei blaublütig, diene zur Medicin. Es spricht von einer Anzahl Staubgefäßen, von Stempel und Fruchtknoten u. s. w. Und das ist der armen Genziane Tauf- und Familienschein. O, wenn so eine Pflanze ihre eigene, mit eitel Ziffern gezeichnete Beschreibung selbst lesen könnte, sie müßte auf der Stelle erfrieren! Das ist ja frostiger, wie der Reif des Herbstes.« (S. 113). »Das erste und allererste Lebenszeichen, welches in dem jungen Menschenkinde die aufkeimende Seele von sich giebt, ist die Offenbarung der Selbstliebe. Ob Menschenliebe daraus wird oder Selbstsucht, das entscheidet die Erziehung.« (S. 242). Besondere Beachtung für Lehrer verdienen die die in dem Kapitel »Erwägung« (S. 242 ff.) niedergelegten Gedanken, »wie man mit Kindern umgehen soll,« die der Leser besser im Buche aufsucht.

Halle a. S.

H. Grosse.

II.

Woywods Vaterländische Geschichts- und Unterhaltungsbibliothek. Patriotische Erzählungen für die Jugend und das Volk. Band 1, 4, 7, 10, 11, 15, 19, 21, 22, 23, 24. à 90 Pfg., dauerhaft kart. 1 M., sehr eleg. geb. 1,50 M. Breslau, Max Woywod.

Es sind gute, zum teil vorzügliche Schriften, die uns hier vorliegen. 1. Bd.: Gartlepp, Die Kornblume von Paretz. 4. Bd.: Derselbe, Luise, Preußens Engel. 7. Bd.: Jahnke, Up ewig ungedeelt. 10. Bd.: Ludov. Heseckel, Jesus, meine Zuversicht (Louise Henriette). 11. Bd.: Wunschmann, Ein' feste Burg ist unser Gott (aus der Zeit Friedrich Wilhelm I.). 15. Bd.: Jahnke, Kurbrandenburg in Afrika. 19. Bd.: Gartlepp, Von Babelsberg bis Friedrichskron. 21. Bd.: Ein vergessener Held Friedrichs des Großen. 22. Bd.: Stöwer, Hans von Hake. 23. Bd.: Muschi, Die Deutschen in Ostafrika. 24. Bd.: Muschi,

Kaiser Wilhelm II. und sein Friedenswerk.

Die Erzählungen sind in frischem Tone, in anschaulicher Weise geschrieben. Sie sind zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts ebenso wohl geeignet, wie zur Weckung und Pflege einer warmen Liebe zu König und Vaterland. Das erste Bändchen schildert einen über das ganze Leben andauernden, in Paretz geknüpften Freundschaftsbund zwischen Kaiser Wilhelm I. und Hans Körner, einem Paretzer Kinde. Damit wird ein Lebensbild des Kaisers gegeben, das zum Herzen spricht. Uns ist eine ganze Reihe von Lebensbildern der Königin Luise bekannt, aber wenige, die so ursprünglich anmuten als die von Gartlepp (Bd. 4) »Up ewig ungedeelt« ist eine Erzählung aus dem Kampfe um Schleswig-Holsteins Befreiung. Die Sprache ist edel, dabei leicht verständlich. Der 11. Band schildert die Vertreibung der Protestanten aus Salzburg und ihre Aufnahme durch König Friedrich Wilhelm I. Damit sind die Lebensschicksale einiger Familien verflochten.

Wir können die vorliegenden Bücher für Schul- und Volksbibliotheken empfehlen.

Schulitz a. d. Weichsel.

A. Rude.

III.

Dr. Ritter, Das deutsche Reich als Staat. Eine geschichtsphilosophisch-politische Studie. 1. Teil. Entstehung 1871/91. 231 S. 80. Rich. Kahle's Verlag. Dessau. 2. Aufl. 1892. Preis 4 M.

Die vorliegende Schrift, die nach Jahresfrist schon in 2. Auflage vorliegt, steht im Zusammenhange mit einer früher erschienenen kleineren Arbeit desselben Verfassers über das Thema: »Nationalität und Humanität«. Er macht darin den Versuch, und er ist ihm im ganzen wohl gelungen, das ethische Leben der abendländischen Kulturvölker unter psychologischen Kategorien zu erfassen und kommt zu dem Ergebnis, daß die deutsche Nation allein dem

immanenten Triebe zur Humanität bis zur Entfaltung ihres totalen Inhaltes gefolgt ist. Diesen Gedanken will Ritter nun in den Formen des konkreten Lebens weiter verfolgen und in seinem neuen Werke den Nachweis erbringen, daß das neue deutsche »Reich denjenigen empirischen Staat darstelle, der der Idee des Menschentums am meisten teilhaftig ist.« Der vorliegende 1. Teil bringt jedoch nur die historische Grundlegung, den eigentlichen Nachweis haben wir erst im 2. Teile zu erwarten. Wir haben also keine Veranlassung, uns mit dem Verfasser über seine gewiß diskutabile These auseinander zu setzen, treten auch in keine Untersuchung über den Hegel'schen Staatsbegriff ein, den er seinen Betrachtungen zu Grunde legt, sondern betrachten die vorliegende Arbeit, ohne übrigens damit eine falsche Stellung zu ihr einzunehmen, als ein Werk für sich.

Das Buch enthält einen Abriss der deutschen Geschichte, dessen Eigenart das Beiwort *raisonnierend* am besten kennzeichnet. Es giebt für alle wichtigen Begebenheiten Ursachen und Folgen an und führt so in meisterhafter Weise in das Verständnis der geschichtlichen Entwicklung ein. Freilich muß der Leser, wenn er das Werk mit wirklichem Gewinn studieren will, die Kenntnis der deutschen Geschichte im allgemeinen mitbringen.

Selbstverständlich ist Dr. Ritter Protestant, aber er ist ein echter Protestant, der sich von konfessioneller Befangenheit und damit von schiefen Auffassungen geschichtlicher Thatsachen, wie sie leider in populären protestantischen Geschichtswerken sich fortschleppen, frei hält. Den besten Beweis für die Objektivität des Verfassers liefern die Ausführungen über Heinrich IV. und Gregor VII. Ich lasse sie hier folgen. »Den Anfang zum Kampfe hat Heinrich gemacht. Derselbe besaß in der Person Adalberts, des Erzbischofs von Bremen, einen Berater von, sagen wir, verfassungswidrigen, tyrannischen Bestrebungen, und zwar auf kirchlichem wie staatlichem

Gebiet; denn, daß er einerseits nach einem nordischen Patriarchat strebte, widersprach der überlieferten kirchlichen Unterordnung unter den Bischof von Rom, daß er andererseits die Macht des Königs absolut machen wollte, wie einst Hatto unter Konrad, widersprach der bisherigen Entwicklung des Reiches und den bestehenden Formen ständischer Libertät. Das Reich war eben eine Republik der Fürsten; es war von ihnen gebildet und hatte seinen Bestand durch ihren Willen; auch Heinrich IV. war nur aus ihrer Mitte hervorgegangen, so daß für ein Regiment von Gottes Gnaden in übermenschlicher Weise, etwa in orientalischen Formen persischer Könige oder türkischer Sultane, kein Raum mehr war. Es ist bezeichnend für Heinrichs Absichten, daß die Fürsten die Befürchtung aussprechen konnten, Heinrich würde das Recht, über Tod und Leben zu verfügen, vollkommen in seine Hände nehmen. In diesem Kampfe gegen die ständische Freiheit ist Heinrich IV. unterlegen, denn er war nicht imstande, trotz mancher Siege die Kraft der Sachsen, deren Widerstand gegen Heinrich II. in derselben Sache schon Erfolg gehabt hatte, zu brechen.

Neben diesem Kampfe gegen die Sachsen geht der Kampf mit Papst Gregor nebenher; beide stehen jedoch nicht bloß in Verhältnisse zeitlichen Zusammenfalls, sondern einer gewissen Ursächlichkeit, da die Sachsen den Papst als Richter anriefen, und Heinrichs Streben nicht bloß über die Rechte der Sachsen, sondern auch über das ihm gleichwertige Papsttum hinauszielte.

Nach dem damaligen Stande der Ansicht über Freiheit gegenüber päpstlicher oder kaiserlicher Willkür nach mystischen, übermenschlichen Anschauungen scheint es nicht unnatürlich, daß der Papst zum Richter gegen den Kaiser aufgerufen wurde, wo dieser seine Aufgabe, dem sich entwickelnden Leben rechtliche Formen zu geben, vernachlässigte oder gar ins Gegenteil verkehrte. Es war das nur das Korrelat

zur Oberhoheit des Kaisers gegen nicht universale und simonistische Päpste, denn Simonie ist im Gebiet des Kirchlichen ein Gegenstück zum Rechtsbruch im Weltlichen.

Wie aber Heinrich IV. sein übermenschliches Ziel nicht erreicht hat, ebensowenig haben Gregor und seine Nachfolger ihres erreicht. Zwar hat Gregor VII. mit Hilfe deutscher Fürsten das erreicht, daß Heinrich den geltenden kirchlichen Formen sich unterwarf, indem er um Aufhebung der Exkommunikation bat, allein eine Enthebung von der Königswürde hat er nicht durchsetzen können, ja er hat selbst noch erfahren müssen, daß seine Waffe der Exkommunikation den Dienst nicht mehr leistete, da er vor dem Kaiser aus Rom in das Gebiet der Normannen sich retten lassen mußte. Auch der Papst mußte erfahren, daß das Bewußtsein freien Rechtes in diesen Kämpfen auch ihm gegenüber zu fester Klarheit sich durcharbeitete; denn dieselben deutschen Fürsten, ganz besonders wiederum die aus dem Sachsenstamme, die nicht gewollt hatten, daß Heinrich das Recht über Leben und Tod vollkommen in seine Hand bekäme, wollten gegenüber dem Kardinal von Ostia, dem späteren Papst Urban II., die Rechtmäßigkeit der Exkommunikation Heinrichs nicht anerkennen, weil sie unter Vernachlässigung der Formen persönlicher Sicherheit erlassen worden wäre. Zwar ist es der Beredtsamkeit des Kardinals gelungen, durch geschickte Unterscheidung zwischen weltlich und geistlich die Bedenken der Sachsen zu besiegen, allein der ganze Vorgang eröffnet einen Blick in die Umwandlung des Bewußtseins zur Selbständigkeit und, sagen wir, Kritik. Überhaupt beginnt in diesen Zeiten die Kritik überlieferter und falsch geschlossener Lehrsätze zu erwachen: neben Heinrich IV., der auf den Bibelspruch von der göttlichen Einsetzung der Obrigkeit sich beruft, neben den sächsischen Fürsten, die die Gültigkeit der Exkommunikation bezweifeln, steht Berengar von Tours, der das Dogma der Transsubstan-

tiation bekämpft. Es hat dies alles einen sachlichen und kritisch-bewußten Zusammenhang.

Die Resultate der Kämpfe zwischen Papst und Kaiser haben dann auch später den allgemeinen Ansichten und schon gegebenen Formen entsprochen: der Kaiser mußte die Aristokratie des Reiches in ihrer Libertät anerkennen, den Sachsen ihre alten Rechte zugestehen und eine Art allgemeinen Landfriedens verkündigen, auch auf die geistliche Investitur verzichten; der Papst dagegen vermochte mit der gänzlichen Aufhebung der Investitur der Kirchenfürsten durch Laienhand nicht durchzudringen. Auch sind es nicht der Papst und Kaiser in Absolutheit, sondern es sind Fürsten des Reiches, welche das Konkordat von Worms zu stande bringen: dem Kaiser soll werden, was des Kaisers, dem Papste, was des Papstes ist, so daß dem Abendlande sowohl das Chalifat der geistlichen Autorität, als auch das Sultanat der weltlichen erspart blieben, dagegen die politische Entwicklung in Freiheit des Geistes und des Rechtes ungehemmt fortschreiten konnte.

Die Probe ist etwas lang ausgefallen, allein: es war nötig, um zu zeigen, in welcher Weise Dr. Ritter den Stoff darstellt. Gern möchte ich noch seine trefflichen Ausführungen über den Kaiser Sigismund, die wohl einzigartig in der Litteratur dastehen, und über die Hohenstaufen folgen lassen, würde aber damit den mir zur Verfügung stehenden Raum zu sehr überschreiten.

Jeder Geschichtslehrer hat die Pflicht, das Buch durchzuarbeiten!

Eichen.

C. Ziegler.

IV.

J. Stoffel, der Aufsatz in der Volks- und Mittelschule (in 3 Bändchen), I. u. II. Bändchen. Halle a. d. S. bei Herm. Schrödel. 1893. à 1,50 M.

Vorliegende Schriften, die der Verfasser unter Mitwirkung des Hauptlehrers Grünweller zu Saarn a. Rhur herausgegeben hat, sind ge-

nau besehen weiter nichts als Materialien-Sammlungen für den Aufsatzunterricht, am Anfange jeder Abtheilung sind sie von methodischen Bemerkungen begleitet. Das I. Bändchen, welches 132 S. umfaßt, enthält den Stoff für die Mittelklassen der mehrklassigen Schule bezw. für die einklassige Schule. Der Fortschritt vom Leichten zum Schweren tritt deutlich darin hervor, das reichhaltige Material berücksichtigt alle Stilgattungen. Aus der Fülle des Stoffes kann jedes Jahr allerdings nur ein sehr kleiner Teil unterrichtlich verarbeitet werden. Das in Rede stehende Bändchen bietet das Material in 2 Stufen dar, die erste Stufe ist für das 3. u. 4., die zweite Stufe für die folgenden Schuljahre berechnet. Stufe I enthält unter A. Vorübungen; (als solche sind zu betrachten das Aufschreiben memorierter Gedichte und eingepprägter kleiner Aufsätze, sowie die Wiedergabe der Hauptgedanken eines Lesestücks) unter B. Erzählungen und deren schriftliche Wiedergabe, unter C. Beschreibungen und unter D. auf S. 36—42 kleine Briefe.

Der Stoff der II. Stufe ist, wie dies nicht anders sein kann, bedeutend reicher. Die Erzählung, die Beschreibung, der Brief und der Geschichtsaufsatz werden nach einander behandelt. Auch hier ist der stufenweise Fortschritt streng eingehalten und zwar in folgender Weise: 1. Übertragung der gebundenen Form in die ungebundene. 2. Verwandlung der Gesprächsform in der Erzählform. 3. Verwandlung der Erzählform in die Gesprächsform. 4. Veränderung des Standpunktes. 5. Veränderung der Stoffanordnung. 6. Nachbildungen. 7. Die Konzentration. 8. Die Erweiterung des Stoffes oder die Amplifikation.

Das II. Bändchen, welches 112 S. zählt, enthält Aufsatzstoffe für die Oberstufe mehrklassiger Volksschulen, für Fortbildungsschulen und Präparandenanstalten. Die in diesem Hefte enthaltenen ganz vorzüglichen Artikel und Materien aus der Arbeiterschutzgesetzgebung und der

Volkswirtschaftslehre sind für die Fortbildungsschulen besonders berechnet. Das Aufsatzmaterial ist entnommen unter A. aus dem Gebiete des Lesestoffes, unter B. aus den Gebieten der Realien, unter C. aus dem Leben.

Die methodischen Bemerkungen betr. die Anfertigung eines Aufsatzes auf S. 1—3 sind beachtenswert. Unter A. werden Muster der verschiedenen Arten des Aufsatzes auf dieser Stufe gegeben, nämlich zuerst die Angabe des Inhalts und Gedankenganges eines Gedichtes oder Lesestückes, sodann die Erklärung einer Fabel oder eines Rätsels, hierauf Vergleichen verschiedener Lesestoffe, z. B. Haidenröslein und Gefunden, schliesslich Charakteristiken. Auch dieser Band verrät durchweg den Fleiß und die Liebe des Verfassers. Selbst der vielerfahrene Lehrer wird das Buch gern zur Hand nehmen und darin lesen oder es für den Unterricht verwerten. Der Preis ist verhältnismäßig niedrig.

Grabs.

V.

V. Müller. Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Quarta. Altenburg. H. A. Pierer. 1893. 136 u. 66 S. 8^o. geb. M. 2,20.

Zur Lektüre für Quarta bestimmen die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren preussischen Schulen Cornelius Nepos oder ein geeignetes Lesebuch. Für diejenigen Schulen nun, wo man den Nepos als eine für Quartaner ungeeignete Lektüre ansieht, bietet der Herr Verfasser sein Lesebuch. Dasselbe ist eingeteilt nach der Gliederung der Grammatik, nur ist vorausgeschickt die Konstruktion der Länder- und Städtenamen. Dann folgt die Lehre von Subjekt und Prädikat, vom Gebrauch der Kasus, vom abhängigen und unabhängigen Konjunktiv, vom Gerundium und Gerundivum. 57 Seiten sind den lateinischen, 55 den deutschen Übersetzungsstudien gewidmet. Die dritte Abtheilung enthält auf 24 S. die Regeln und Musterbeispiele zu

den einzelnen Kapiteln der Grammatik. 36 S. umfasst das dann folgende lateinisch-deutsche alphabetische Wörterverzeichnis, in dem die Anomala mit Recht in den Grundformen angegeben werden, und zu einigen Redensarten eine freiere Übersetzung hinzugefügt ist, gelegentlich auch kurze Sacherklärungen; auch im deutsch-lateinischen Wörterverzeichnis, das 25 S. umfasst, sind die Grundformen der Anomala beigelegt, ebenso finden sich etliche Phrasen besonders behandelt, auch ist die abweichende Konstruktion der Vokabeln berücksichtigt. Die Quantität der Silben ist in zweifelhaften Fällen bezeichnet. Am Schlusse findet sich noch eine dankenswerte Zusammenstellung der wichtigsten im Quartabuche vorkommenden Phrasen, geordnet in die Abschnitte: Kriegswesen, Staats- und Gerichtswesen, häusliches Leben.

Dem Inhalte nach sind die Lesestücke nicht nur in sich, sondern großenteils auch untereinander zusammenhängend. Während das Quintabuch desselben Verfassers die wichtigsten Abschnitte aus der griechischen Geschichte vorführt, behandelt das Quartabuch die Königs- und Heldenzeit des römischen Volks. Wir sind damit einverstanden. So werden diese Erzählungen, die im Geschichtsunterrichte jetzt so in den Hintergrund treten, doch einmal näher gebracht. In diese römische Geschichte sind nur gelegentlich Gespräche, Briefe oder andere in sich einheitliche Stücke eingefügt, wenn es nicht anders thunlich war, eine Regel zur Anschauung zu bringen.

Das Latein ist im allgemeinen leicht verständlich und richtig; nur hier und da bedarf es noch der bessernden Hand; das Deutsch steht natürlich etwas unter dem Einfluss des Latein; die Regeln sind dem Standpunkte der Klasse angemessen gefasst; das Wörterverzeichnis hat mich nur selten im Stich gelassen. Überraschend schien mir die methodische Anweisung im Vorwort: »Der Lehrer wird aus

Musterbeispielen die Regel finden lassen und diese an den entsprechenden lateinischen und deutschen Stücken üben.« Ich würde die Regel aus den lateinischen Stücken finden lassen, dann sie hinten nachschlagen und die Musterbeispiele durchnehmen, teilweise auch auswendig lernen lassen und schliesslich zur Übung die deutschen Stücke zu übersetzen aufgeben. — Der Druck ist gut.

Halle a. S. Dr. Rud. Menge.

VL

Europäische Wanderbilder. Zürich, Verlag, Druck und Illustration von Orell Füssli u. Co. Stück 50 Pfg.

Diese reich illustrierten Hefte der »Europäischen Wanderbilder« aus dem bekannten Verlag von Orell Füssli in Zürich sollte jeder Lehrer beachten und zu Rate ziehen, der in der Lage ist, seine Ferien in den Bergen, am Meer oder in einem Kurorte zu verleben, denn sie geben Anleitung für die verschiedensten Reisetouren in Europa. Die Wanderbilder sind aber auch vom Werte für den Lehrer der Geographie. Sie enthalten überaus erziehende Schilderungen von Land und Leuten, Angaben über Volkssitte und Lebensweise, Geschichte und Sage, Mitteilungen, über klimatische und geognostische Verhältnisse der Kurorte, über die medizinische Verwendung und Wirkung der verschiedenen Quellen.

Uns liegen zwei Hefte vor:

1. No. 62–64: »Von Deutschland nach Italien. Die Brennerbahn vom Innstrom zum Gardasee. Von Dr. Heinrich Noë. Mit 52 Illustrationen von J. Weber und einer Karte (121 S.). Preis 1,50 M.

2. No. 71 und 72: Durch den Arlberg. Von Ludwig von Hörmann. Mit 26 Illustrationen und einer Karte. (48 S.). Preis 1 M.

Noë, ein alt erfahrener und vielfach erprobter Alpenwanderer, ist berühmt durch seine Kenntnis von Land und Leuten, Sagen und Geschichten der östlichen Alpenwelt, er

weifs in frischer, natürlicher und poesievoller Weise zu plaudern. Wie die der Schreiber dieses die geschilderten Gebiete näher kennt, wird Noë zustimmen, wenn er vom Achensee, von Innsbruck, der »schönsten Stadt in den österreichischen Alpen«, von der Brennerhöhe, von Gossensafs, Bozen, vom Gardasee, dem »grofsartigsten und schönsten aller italienischen Alpen-Seen« mit Begeisterung und Wärme erzählt. Ebenso ansprechend ist Hörmanns Beschreibung der Arlbergbahn von Feldkirch (über Bludenz, Dalaas, S. Anton, Pians, Landeck, Imst, Ötztal, Telfs, Zirl, Vols) bis Innsbruck.
Halle a. S. H. Grosse.

VII.

A. Sprockhoff's Grundzüge der Chemie. Hannover, Carl Meyer (G. Prior).

Schon ein flüchtiges Durchblättern dieses Werkes, dessen Verfasser sich durch Herausgabe verschiedener naturkundlicher Lehrbücher bereits rühmlichst bekannt gemacht hat, überzeugt, dafs man es hier mit einer sehr beachtenswerten Erscheinung zu thun hat. Der Hauptvorzug der vorliegenden Arbeit liegt in der Auswahl und Anordnung des Stoffes. Derselbe kommt in zwei Teilen zur Behandlung. Der erste enthält die Chemie des täglichen Lebens, der zweite eine systematische Darstellung des Wichtigsten aus der allgemeinen, anorganischen, organischen und technischen Chemie. — In der Chemie des täglichen Lebens werden die chemischen Vorgänge besprochen, die sich täglich in uns, an uns und um uns her vollziehen, und zwar, der Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechend, sehr eingehend.

Eine kurze Inhaltsangabe wird am besten die Reichhaltigkeit des Stoffes erkennen lassen. Die gewöhnlichen chemischen Vorgänge werden in drei Punkten behandelt:

A. Im Haushalte des Menschen:

Atmung, Atmungsluft, der Sauerstoff, Stickstoff, die Ernährung, die Nahrungsmittel, die Speisebereitung, das Wasser, der Wasserstoff,

das Kochsalz, das Chlor, das Feuer und die Flamme, die Beleuchtung und Heizung, die Zündhölzchen, der Kohlenstoff, der Schwefel, der Phosphor, die Reinigung der Hausgeräte, das Waschen und die chemische Reinigung, die Desinfektion, Bekämpfung der Cholera, Schutzmafsregeln gegen dieselbe.

B. In den wichtigsten Gewerben:

Die Leuchtgasfabrikation, die Mörtelbereitung, die Thonwarenfabrikation, die Glasfabrikation, die Gewinnung der Metalle, besonders des Eisens, die Gärungsgewerbe, die Zuckerfabrikation, die Seifensiederei, die Färberei, die Gerberei, die Papierfabrikation, das Photographieren.

C. Im Haushalte der Natur:

Die Umwandlung der Mineralien und der Ackererde, die Ernährung der Pflanzen und Tiere, der Kreislauf der Stoffe. —

Bei der Besprechung dieser Themen wird stets von bekannten, einfachen, leicht verständlichen Erscheinungen ausgegangen und das, worauf es hauptsächlich ankommt, in den Vordergrund gestellt.

Ebenso geeignet wie reichhaltig ist das im zweiten Teile, der systematischen Chemie, Gebotene. Dazu ist diesem Teile durch Hinweise der Inhalt des ersten vollständig eingefügt.

Sprockhoff's Grundzüge können jedem Lehrer angelegentlich empfohlen werden. Die Benutzung des Buches wird nicht nur durch klare Behandlung und methodische Gliederung des Stoffes erleichtert, sondern auch dadurch, dafs das Wichtigste in grofsen Lettern, Minderwichtiges in kleinen Lettern gedruckt ist. Ferner sei auf das sorgfältig gearbeitete Register hingewiesen, dafs über 3000 Nachweise enthält.

Sehr zu wünschen wäre es, wenn »die Grundzüge der Chemie« auch in anderen als Lehrerkreisen freundliche Aufnahme fänden. »Chemische Vorgänge stehen im Mittelpunkte alles Werdens und Bestehens in der Natur wie in der Beschaffung der Gegenstände des täglichen Gebrauchs, der Gesundheit und Behag-

lichkeit«, darum gehört ihre Kenntnis zur allgemeinen Bildung, muß doch schon die Sorge um die eigene Wohlfahrt das Studium der Chemie interessant machen. Die chemischen Zeichen, Formeln und Gleichungen bereiten keine Schwierigkeiten. Jeder Gebildete kann sich in ihr Verständnis hinein- arbeiten, und dann dienen sie ihm als vortreffliches Veranschaulichungs- mittel. Die Anschauung wird außerdem unterstützt durch 168 instruktive Abbildungen. Schließlich sei noch erwähnt, daß der Verfasser seinem Werke einen Anhang beigefügt hat, in dem die im Geschäfts- verkehr gebräuchlichen Fremd- namen chemischer Stoffe verdeutsch- sind.

Dresden.

Hauffe.

VIII.

Unger, Dr. phil. Friedr., Gramma- tische und orthographische Auf- gaben nebst Andeutungen zur Ausführung, ein Beibuch zu jeder deutschen Grammatik für Schüler höherer Schulen. Leipzig, Rich. Richter. 1893 80 S. cart. 60 Pf. Verfasser meint, der grammatische Teil des deutschen Sprachunter- richts sei in neuerer Zeit zu sehr hintangesetzt worden; dem gegen- über wird aber von anderen Leuten gegen das Übergewicht der Gram- matik gekämpft und behauptet, es sei trotz dieses Kampfes im ganzen noch beim alten geblieben. An diese letzteren wendet sich aber Verfasser mit seinem Buche nicht, sondern an diejenigen, bei welchen zwar der grammatische Unterricht in Ehren steht, welche aber gram- matische Übungen anzustellen unter- lassen, weil es noch keine — Samm- lung von grammatischen Aufgaben giebt. »Das vorliegende Büchlein will diese Lücke ausfüllen. Es ent- hält in seiner ersten Abteilung »die« (!) grammatischen Aufgaben, die ge- stellt und ausgeführt werden müssen, wenn man gute Erfolge durch den grammatischen Unterricht erzielen will.« Diese Mitteilung läßt an Sicherheit und Bestimmtheit nichts zu wünschen übrig. Der zweite

Teil enthält die orthographischen Übungen. Das Ganze aber ist das Schülerbuch zu des Verfassers »Präparationen für den Unterricht im Deutschen«, welche in demselben Verlage erscheinen sollen, uns aber in diesem Augenblicke noch nicht vorliegen.

Übungen, die, wie oben gesagt wurde, gemacht werden »müssen«, können sich nur auf die Punkte der Grammatik oder Orthographie be- ziehen, in welchen die Schüler Fehler begehen, und diese Punkte sind, abgesehen von dem Lebens- alter, also von der bereits genos- senen Schulbildung, in verschiedenen Gegenden und Landschaften ver- schiedene. Hiernach ließen sich derartige Übungen nur für Sachsen, für Niederdeutschland etc. schreiben. Die vorliegenden Übungen dagegen erstrecken sich gleichmäßig über alle Teile der Grammatik. Wenn also unsere Annahme über die Not- wendigkeit von Übungen richtig ist, so ist des Verfassers Meinung un- richtig, daß seine Aufgaben »die« Aufgaben seien, welche »gestellt und ausgeführt werden müssen.« Denkt man aber auch an das ganze deutsche Sprachgebiet, so sind noch viele überflüssige Aufgaben da, näm- lich wenn es sich, wie Verfasser will, wirklich darum handeln soll, von den Schülern etwas zu verlangen, was sie im Gebrauche der Sprache fördert, nicht was bloß ihre freie Zeit ausfüllt und das viele Papier, welches unsere Fabriken herstellen, verthun hilft. Man sehe z. B. folgende Auf- gaben an. »I. Kapitel: Substantivum. 1. Suche Taufnamen! — Adelheid, Adolf, Agnes, Alfred. [Die Bei- spiele sind die »Andeutungen zur Ausführung.«] 2. Suche Familien- namen! — Schiller, Beethoven, Gutenberg. 3. Suche Völkernamen! — Amerikaner, Ägypter, Deutsche.« Und so fort. Was das Suchen nach derartigen Dingen dazu beitragen soll, daß der Schüler »unsere Mutter- sprache formrichtig gebrauchen lerne«, ist wohl kaum einzusehen. Es genügt in diesen und vielen an- dern Fällen, daß der Schüler das Wesen der Taufnamen, Flußnamen,

Inselnamen, Gattungsnamen etc. an einigen Beispielen erkannt hat und mit diesen Ausdrücken der Grammatik, nach denen er gefragt werden kann, umgehen lernt. Zur Prüfung des Verständnisses ist auch eine solche Aufgabe ganz geeignet. Muß aber diese Prüfung stets schriftlich geschehen? Und mußte wirklich die Stellung solcher Aufgaben erst in einem besonderen Buche denjenigen gezeigt werden, welche zwar den grammatischen Unterricht in Ehren halten, aber bisher die Übung versäumten? Hier hat der Verfasser offenbar, nachdem er einmal die Idee eines Aufgabenbuches gefaßt hatte, einfach die Lehren der Grammatik eine nach der andern in »Suche!« verwandelt.

Es giebt allerdings Fälle, wo das Zusammensuchen und auch die schriftliche Fixierung des Gefundenen nützlich oder gar notwendig ist, nämlich bei abgeschlossenen Gebieten, die einen seltenen, aber guten Sprachgebrauch festhalten, oder die der Sitz besonders häufiger Fehler sind. Dahin rechnen wir die angeführten Beispiele mit nachgestellten adjektivischen Attributen in der Aufg. 231 (die Flamme blutigrot), die Zusammenstellung gleichartig gebrauchter Bindewörter, der Prädikatsätze (Aufg. 285) u. v. a. Eine gut geordnete Übersicht über derartige notwendig aufzusammelnde Dinge könnte unserer Meinung nach dem Lehrer gute Dienste leisten. Wer für den eigenen Gebrauch solche Sammlungen schon angelegt hat, kann dieselben nach Dr. Ungers Aufgaben vielfach ergänzen; hierfür seien dieselben empfohlen. Vielleicht hat der Gedanke an eine solche Sammlung dem Verfasser auch mit vorgeschwebt; wenigstens wäre uns das eine Erklärung dafür, wie er z. B. zu der Aufg. 194: »Bilde Sätze mit einem Akkusativobjekt nach Verben!« als »Andeutung zur Ausführung« ziemlich zweihundert Verben aufzählt. Mit diesen allen »muß« der Schüler schwerlich die angeführte Aufgabe ausführen, um seine Muttersprache »formrichtig gebrauchen« zu lernen;

der richtige Gebrauch der allermeisten ist ihm, eben weil sie schon in der Muttersprache im engsten Sinne des Wortes richtig gebraucht werden, ganz geläufig und selbstverständlich. Bei diesem oder jenem von jenen 200 kann allerdings falscher Gebrauch vorkommen, je nach Gegend und Bildungsstand der Familie, und für die nötigen Übungen kann die lange Aufzählung dem Lehrer Material an die Hand geben. Der Schüler aber sammelt, da er für sich und mit seiner Klasse arbeitet, nur für sich und seine Klasse, nicht für die Lehrer des ganzen deutschen Sprachgebietes. Für ihn würde die lange Reihe bloß das, worauf es gerade ankommt, unter dem, was für ihn keine Bedeutung hat, verstecken. Der Schüler hat nicht ein gedrucktes Beibuch zu jeder deutschen Grammatik anzuschaffen, sondern ein Beibuch zu seiner deutschen Grammatik im Laufe des Unterrichts selbst zu schreiben.

In sachlicher Hinsicht ist uns manches aufgefallen. Z. B. wird II, Aufg. 22 f. wie üblich gesagt, ck und tz würden in Fremdwörtern nicht angewandt; aber sind *Attacke*, *Baracke*, *Blockade*, *Jacket*, *Lakritze*, *Matratze*, *Schärmützel* *scharrotzen*, *stibitzen* nicht Fremdwörter? Beide Zeichen werden auf Fremdwörter nur »selten« angewandt (vgl. mein Schulwörterbuch, nach Reihen und Familien geordnet, § 62. 48). — Kann man es (Aufg. 25) in höhern Schulen »Unregelmäßigkeiten« nennen, wenn geben b, das verwandte Gift aber f, wenn verlieren r, verlust aber s hat? Das sind doch gesetzmäßige Übergänge, — Wenn in Aufg. 30 die Wortfamilie von *essen* gebildet werden soll, so darf doch *fressen* nicht als besonderes Familienoberhaupt angeführt werden, denn es gehört zu jener Familie (= *ver-essen*)! ebenso gehört *schlachten* zu *schlagen*, *züchten* zu *ziehen*, *zeichnen* und zeigen beide zu *zeihen* (welches nicht aufgeführt ist), *setzen* zu *sitzen*, *wenden* zu *winden*; *schlingen*

ist nur einmal genannt, obwohl es zwei ganz verschiedene Wörter dieses Klanges giebt, von denen das eine bei Luther noch schlinden lautet (1. Petri 5, 8: welchen er verschlinde). — Recht auffällig steht in der Familie von binden: »Bund (Aus-, Drei-, Geheim-, Schlüssel-, Türken-, Vaga-)«; Verfasser rechnet also Vagabund zu binden, obwohl es damit gar nichts zu thun hat (das lat. Adj. vagabündus »ist eigentlich das Participium des Futurums passiven Sinnes von lat. vagari«, Weigand im Deutschen Wörterbuch). — I. Aufg. 231 ist unter den Beispielen mit nachgestellten adjektivischen Attributen angeführt: »Da safsen der Bettler viele«; hier ist aber viele ein Nominativ (Subjekt), der den Genitiv »der Bettler« regiert, ähnlich wie in den Verbindungen »viel Klagens und Weinens, nicht viel Aufhebens«. »Ich sprach der Rosenkränze viele«; hier ist viere ein Accusativ (Objekt), der den Genitiv »der Rosenkränze« regiert. — In der Aufg. 125 wird »bewahre« zu den Umstandswörtern der Verneinung gezählt, während es ein elliptischer Satz ist. — Aufg. 38, 65 und 84 werden auf, a us u. a. als Präpositionen bezeichnet, obwohl sie in Zusammensetzungen wie Aufbruch, Durchbrechen etc. Adverbia sind; die unter diesen »Präpositionen« aufgezählten, »ein, ober« sind dagegen gar nicht als solche in Gebrauch, zu ein heisst die Präposition in, zu ober ob (ob der Enns). — Kame el (229), Isegrim (244) und ähnliches sehen wir als Druckfehler an.

Leipzig. Friedr. Franke.

IX.

Helnemann, L., dirigierender und Seminarlehrer in Wolfenbüttel, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. 14. Aufl. Braunschweig, Appelhans und Pfennigstorf. 1893. 90 S. Geh. 50 Pfg.

Das Erscheinen einer 14. Aufl. beweist, daß das Büchlein in vielen Schulen gebraucht wird, und es ent-

spricht auch seinem Zwecke wohl besser als das vorige dem seinen. Trotzdem enthält es für den im Vorworte ausgesprochenen Zweck noch zu viel. »Deshalb ist bei der Auswahl alles das ausgeschieden, was mehr ein theoretisches als ein praktisches Interesse hat, d. h. was nicht unmittelbar für den Gebrauch der Sprache in Rede und Schrift von Bedeutung ist.« Dabei ist übersehen, daß manches blofs deswegen gelernt werden muß, damit Lehrer und Schüler über das an sich Notwendige sich verständigen können. Was sollen aber in »einfachen Schulverhältnissen« die lateinischen technischen Ausdrücke deklinieren, Positiv, Komparativ, Superlativ, Participium etc.? Welches praktische Interesse soll es haben, wenn das Kind nach S. 23 schreiben soll: die Blume, eine Blume; das Tier, ein Tier etc.? Auch die richtige Biegung des Eigenschaftswortes wird schwerlich gefördert werden, wenn das Kind die Übung ausführt (S. 32): »Wir betrachten d — herrlich — Regenbogen. Der klei — Vogel sucht die übriggeblieben — Brosamen auf. Wolken umziehen d — heiter — Himmel.« (Hierbei mag gleich bemerkt werden, daß dort auch als Deklinationsmuster ein unpassendes Wort gewählt ist; »guter Vater [als Nominativ], gutes (en) vaters, gutem Vater, guten Vater« kommt doch nur in gebrochenem Deutsch vor; gleich daneben steht aber das passende »guter Weg.«) Derartige Übungen kommen ziemlich häufig vor, ihre Ausführung ist aber doch kaum mehr als — nach einem Worte J. Mohrs — verschämtes Abschreiben. Doch finden sich auch zweckmäßige Übungen. Ferner hat das Heftchen vor ähnlichen den Vorzug, daß es den ganzen Stoff, der etwa in Frage käme, enthält und darum nicht jede Ostern durch ein anderes ersetzt werden muß. Es sucht auch den Übungen, so oft es geht, die Aufsatzform zu geben. Immerhin ist es noch nicht das Schülerbuch, welches die von J. Grimm gerügte Pedanterie im Unterrichte in der Muttersprache gänzlich vermeidet und dem

Lesen und dem nicht von der Form, sondern vom Inhalte angetriebenen Darstellen nicht Eintrag thut.

Leipzig. Friedr. Franke.

X.

Konrad Fischer, Seminarlehrer. Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bde. 352 u. 458 S. 8°. Hannover, 1892. Carl Meyer. Preis 8 M.

Der Verfasser führt den reichen Stoff in folgender Gliederung vor. I Bd. bis zum Jahre 1790. 1. Der Ursprung der deutschen Volksschule und die ersten Standesgenossen. 2. Das Leben der Lehrer an den lateinischen Stadtschulen um 1500. 3. Die Lehrer der lateinischen Stadtschulen unter dem Einflusse der Reformation. 4. Die Lehrer der niederen Schulen im Zeitalter der Reformation. 5. Die Dorfküster und die Schreib- und Rechenmeister um 1600. 6. Die Lehrer in den Drangsalen des dreißigjährigen Krieges. 7. Die Volksschullehrer nach dem dreißigjährigen Kriege. 8. Das Zunfthewesen im deutschen Lehrerstande. 9. Die Volksschullehrer im Zeitalter des Pietismus. 10. Im Zeitalter der Aufklärung: Stellung der Hauslehrer, Vorbildung der Lehrer, Invaliden als Lehrer der preussischen Landschulen, Leben und Wirken der Lehrer, Stellung zu der Gemeinde und den Geistlichen, Wohnung und Einkommen der Lehrer. II. Band Bis zur Gegenwart. 1. Die Volksschullehrer um 1800. 2. Die Volksschullehrer während der französischen Fremdherrschaft. 3. Die Volksschullehrer zur Zeit der Befreiungskriege. 4. Der Aufschwung des Volksschullehrerstandes nach den Befreiungskriegen. 5. Die Beteiligung der Volksschullehrer an den politischen Kämpfen des Jahres 1848. 6. Die Reaktion. 7. Die Volksschullehrer in ihrer Stellung zu den Geistlichen. 8. Die Volksschullehrer in den Parlamenten und in der Presse. 9. Die Volksschullehrer im Heere. 10. Die Hebung des Volksschullehrerstandes seit der Neuge-

staltung Deutschlands (1866 bis auf die Gegenwart).

Bei einem Werke, wie das vorliegende, ist es auch dem bestorientierten Beurteiler nicht möglich, dem Verfasser durch alle Einzelheiten kritisch zu folgen und den kleinsten Zug auf seine historische Beglaubigung hin zu prüfen; man muß sich da an das Buch im ganzen halten. Von diesem Gesichtspunkte aus muß die »Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes« als eine sehr verdienstliche Leistung bezeichnet werden, als ein Werk, das seinem Verfasser Ehre macht. Herr Fischer hat die für den Historiker notwendigen Eigenschaften, er ist objektiv in der Verteilung von Licht und Schatten und hat sich auch bei der Auswahl seiner Beläge nicht von einer vorgefaßten Meinung leiten lassen, er ist furchtlos und scheut sich nicht, jedes Ding beim rechten Namen, das Schwarze schwarz und das Weiße weiß zu nennen. Selbstverständlich hat ein solches Buch auch Seiten, in denen sich die Subjektivität des Verfassers ausspricht, so daß der Leser hier und da in der Lage ist, einen Zug für weniger wichtig, den anderen für bedeutungsvoller zu halten, als der Verfasser. Ebenso liegt auf der Hand, daß bei dem Mangel an Vorarbeiten der Zufall bei der Auswahl der Quellen mitgewaltet hat; aber der Verfasser hat mit so großem Eifer Chroniken und Städtegeschichten, kulturgeschichtliche, geschichtliche und pädagogische Werke, Schulordnungen, Schulgesetzsammlungen, Zeitschriften, Taschenbücher, Biographien, Reisebeschreibungen, Romane u. s. w. durchforscht, daß die Erschließung noch weiterer Quellen das Gesamtbild des Entwicklungsganges nicht mehr verändert hätte.

Möge die deutsche Lehrerschaft durch Ankauf des Werkes dem Verfasser den schuldigen Dank abstaten.

Eichen.

C. Ziegler.

XI.

Franz von Löhner, Kulturgeschichte der Deutschen im Mittelalter. 3 Bände gr. 8^o. 1. Bd.: XI u. 531 S. 2. Bd. VI. u. 484 S. 3. Bd. unter der Presse. Verlag von Carl Mehrlich in München. 1891 u. 1893. Jeder Band 9,50 M.

Die Herbart'sche Pädagogik hat schon seit langer Zeit die neuerdings in den Vordergrund der pädagogischen Diskussion gerückte und von den meisten Schulmännern als berechtigt anerkannte Forderung vertreten, der Kulturgeschichte die gebührende Berücksichtigung im Unterricht zu Teil werden zu lassen. Es gereicht mir deshalb zur besonderen Freude, die Leser der Päd. Stud. nachdrücklich auf das Wort des bekannten Gelehrten hinweisen zu können.

Der Verfasser legt die Kulturgeschichte der Deutschen im Mittelalter in fünf Abschnitten dar, die er als Germanenzeit, Wanderzeit, Frankenzeit, große Kaiserzeit und Städtezeit bezeichnet. Die Grundlage bildet das tiefeingewurzelte Germanentum, das in den Jahrhunderten der Völkerwanderung zuerst gebrochen wurde. Im Reich der fränkischen Könige wird das Volkswesen vom Christentum und der antiken Kultur durchdrungen, unter den großen deutschen Kaisern reifen die Ideale der Nation, während der Städteblüte setzt sich das neuere Staatswesen zurecht. »Drei Gesichtspunkte aber«, heißt es im Vorwort, »sind vorzüglich im Auge zu behalten für jedes Zeitalter: die Denkungsart, das wissenschaftliche Ergebnis, die Rechtsbedeutung. Wie und wodurch die Denkungsart der Menschen wechselte, und wozu sie alsdann führte, das muß im Entstehen, Keimen und Wachsen, sowie in den Erfolgen in heller Klarheit stehen. Was gelehrte Geschichtsforschung herausbrachte, hat allgemeinem Verständnis zugänglich zu werden. Das Recht aber in Staat und Kirche, das Recht unter Nachbarn, Genossen und Verwandten, das Recht über

unbewegliches wie bewegliches Gut ist gleichsam das Knochengebäude der Kulturgeschichte: an das Recht setzt sich jede Veränderung an, durch das Recht wird sie im einzelnen am besten bestimmt und erklärt.« Diese Grundsätze hat der Verfasser getreulich befolgt und uns so mit einer außerordentlich klaren und lichtvollen Darstellung der kulturellen Entwicklung unseres Volkes beschenkt. Es bedarf nicht der Erwähnung, daß die neueren Ergebnisse der Altertumsforschung überall berücksichtigt sind und das Werk dem jetzigen Stande der Wissenschaft entspricht. Es hat sich bekanntlich seit den letzten Jahrzehnten in der Auffassung der urgermanischen Geschichte ein völliger Umschwung vollzogen, ein Umschwung von dem die gewöhnlichen Geschichtsbücher leider immer noch nicht berührt worden sind.

Wir empfehlen die beiden Bände nachdrücklich dem Studium unserer Leser. Auf den 3. Band werden wir sofort nach seinem Erscheinen zu sprechen kommen.

Eichen. C. Ziegler.

XII.

Hanchen und die Kühleln von A. G. Eberhard. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. M. Jahn. Leipzig 1893, Verlag von Rich. Richter. 76 S.

Nicht viele Werke des im Jahre 1845 verstorbenen August Gottlob Eberhard haben sich auf die Nachwelt gerettet. Kaum begegnet man noch dem Namen des Dichters in einer ausführlichen Litteraturgeschichte oder in einer älteren Gedichtsammlung, wie in Wolffs poetischem Hausschatz. Eine seiner Dichtungen jedoch wird wohl noch lange für viele Leser ihren Reiz behalten, es ist »Hanchen und die Kühleln.« Dieses anmutige Idyll, wie Vossens Luise und Goethes Hermann und Dorothea in Hexametern verfaßt und in Gesänge abgeteilt, weist eine ganze Reihe von Eigenschaften auf, um derentwillen es zur Schullektüre, insbesondere für

reifere Mädchen, außerordentlich geeignet erscheint. Hermann und Dorothea hat dem Verfasser offenbar als Vorbild gedient. Und wenn das Gedicht auch hinter diesem unerreichten Muster in vielen Stücken zurücksteht, so sind doch fast alle Charaktere der in ihm auftretenden Personen fein und erschöpfend gezeichnet, die Handlung durchsichtig aber spannend und nicht ohne dramatische Bewegung, die Scenerie einfach und natürlich, die Sprache fließend und durchweg edel. Der verschrobene Geschmack vieler unserer Zeitgenossen wird freilich manches vermissen und an manchem Anstoß nehmen. Richtig ist, daß in der Dichtung weder von einer photographischen Abbildung der Wirklichkeit noch von dem vielgepriesenen »Milieu« etwas zu finden ist. Dagegen wird in ihm manche Thräne vergossen und manches vorgeführt, was der Spötter als Rührscene zu bezeichnen geneigt sein könnte. Aber von ungesunder Sentimentalität ist doch die Dichtung weit entfernt. Auf ein unverdorbenes Gemüt muß sie Eindruck machen und hat auch sicher schon manche Leserin in der Einsicht bestärkt, daß eine reine, keusche Seele, zarte Aufmerksamkeit und dienstwillige Aufopferung des Weibes höchster Schmuck und das wahre Glück nicht im Besitze äußerer Güter, sondern in der Unschuld des Herzens zu suchen ist. Nicht wenig trägt zur Belebung des Ganzen der schalkhafte Humor bei, der an mehreren Stellen von köstlicher Wirkung ist (vgl. den 5. und den 8. Gesang).

Die Zuthaten des Herausgebers bestehen in kurzen unter dem Text angebrachten Wort- und Sacherklärungen in einer Reihe von Fragen am Ende jedes Gesanges und in einer Zusammenfassung und Wiederholung am Schlusse des Ganzen. Was die Wort- und Sacherklärungen anlangt, so steht Referent immer noch auf dem schon vor Jahren vertretenen Standpunkte, wonach er Textanmerkungen zu einem als Schullektüre bestimmten Stück nicht nur für überflüssig, sondern für störend

und die unterrichtliche Arbeit hemmend betrachten muß. Die durch nichts zu ersetzende Freude des Selbstfindens wird dadurch den Schülern in der Mehrzahl der Fälle verleidet. Am ehesten dürften noch ganz kurze Worterklärungen für solche Ausdrücke und Wendungen am Platze sein, von denen schlechterdings nicht vorauszusetzen ist, daß ihr Verständnis durch gemeinsame Arbeit der Klasse gewonnen werden kann. Die Bemerkungen des Herausgebers gehören keineswegs bloß zu dieser Art. Man sehe sich gleich die ersten an. Das Gedicht beginnt mit den Worten: »Lieblich umgrünt, in des Schloßbergs Schutz, liegt lieblich das Dörchen.« Hierzu wird die Bemerkung gemacht: »Der Dichter versetzt uns in eine gebirgige Gegend.« Abgesehen davon, daß es übereilt ist, aus dem Worte »Schloßberg« sofort auf eine »gebirgige« Gegend zu schließen, ist es doch eine sehr dankbare Aufgabe, alle Andeutungen des Gedichtes über den Ort der Handlung durch die Schüler selbst zusammenstellen und so nach und nach ein Bild von der Örtlichkeit vor ihrem geistigen Auge entstehen zu lassen. Weiterhin führt uns der Dichter die Hauptheldin Hanchen und ihre Mutter vor, wie sie mit fleißiger Hand die schwebende Spindel umdrehen. Dazu bemerkt der Herausgeber: »Die Spindel dient beim Spinnen zum Drehen und Aufwickeln des Fadens und wird durch ein Handrad oder Trittrad bewegt.« Sollte das Interesse der Schülerinnen nicht viel lebhafter angeregt werden, wenn der Lehrer bei der Erklärung zunächst fragt, ob nicht jemand schon ein Spinnrad gesehen habe und über die Spindel Auskunft geben könne, oder wenn er an das gewiß allen Schülerinnen, mit denen »Hanchen und die Küchlein« gelesen wird, bekannte Märchen von Dornröschen erinnert? Und ähnliches ließe sich noch über eine ganze Anzahl von Bemerkungen sagen. Weit mehr geeignet, das selbständige Nachdenken der Schüler herauszufordern, sind die Fragen am Schlusse jedes Ge-

sanges. Die Antworten sind weggelassen und sollen eben von den Schülern gefunden werden. Freilich sind die Fragen nicht durchweg nach Gesichtspunkten geordnet, oder die Gesichtspunkte sind wenigstens nicht deutlich erkennbar. Mitten unter Vertiefungsfragen stehen z. B. Übungsfragen, wie: »Erzähle die Garten-geschichte, als wäre sie dir selbst begegnet« (S. 20) oder »Wie lauteten die Briefe wohl wörtlich?« (S. 32) etc. Die »Zusammenfassung und Wiederholung« verbreitet sich über die Art, den Grundgedanken, den Aufbau, die Teile, die Personen und die Sprache des Gedichtes, ferner über Ort und Zeit der Begebenheiten und bringt zuletzt einiges über den Dichter und die Veranlassung zu seiner Dichtung. Auch hier steht manches, was besser der schulischen Besprechung überlassen wird, wie z. B. die Charakterisierung der einzelnen Personen. Anfechtbar dürfte der Satz auf S. 74 sein: »Die Sprache des Gedichtes wird zunächst schön durch den Wohlklang, welchen der Dichter dadurch herbeiführt, daß er in der einen Zeile dieselben Konsonanten, in einer andern dieselben Vokale wiederkehren läßt.« Einige Druckfehler und Ungenauigkeiten wird wohl eine spätere Auflage beiseiten.

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

XIII.

Quellensätze zur Kirchengeschichte.

Erstes Stück: Alte Kirche. Von H. B. Auerbach, Gera. Th. Hofmann 1893. 48 S. Preis 50 Pfg.

Das Erscheinen dieses Schriftchens kann man nur mit Freude begrüßen, denn es ist ein neuer Schritt vorwärts nach dem Ziel einer rationellen Gestaltung des Religionsunterrichtes in höheren Schulen. Der Titel »Quellensätze« ist irreführend, denn der Verfasser bietet nicht, wie Blum das seiner Zeit für die Profangeschichte gethan hat, einzelne Sätze sondern vielmehr längere Abschnitte aus den Quellen. »Die methodische Brauchbarkeit der gegebenen Stücke glaubt der Herausgeber in neunjähriger

Praxis in etwas erprobt zu haben.« Es wäre sehr zu wünschen, daß es von der Art, wie er sich die Verwendung dieser Quellenstücke denkt, ein mal ein recht anschauliches Bild entwürfe, das würde vielleicht manchen, der jetzt noch zweifelnd von ferne steht, veranlassen, ähnliche Versuche anzustellen. Die Zeitschrift für Religionsunterricht würde sicher derartigen »Lehrproben und Lehrgängen« gern ihre Spalten öffnen. Was die getroffene Auswahl selbst anlangt, so möchte ich mein Urteil darüber aufschieben, bis noch weitere Hefte erschienen sind. Der Verfasser sagt im Vorwort, er wolle »nur das Notwendige bringen, d. h. für die religiös-kirchliche Bildung der Jugend auf unsern Gelehrten-schulen unmittelbar Bedeutungsvolles.« Aber das ist eben die große Schwierigkeit. Was ist aus der großen Fülle der vorhandenen Stoffe für die Bildung der Jugend so wichtig, daß eine Behandlung nach Quellen als geboten erscheinen könnte? Meinem Dafürhalten nach dürfen nur solche Schriftstücke in ein Schulquellenbuch aufgenommen werden, die den Charakter einer Hauptentwicklungsstufe in klassischer Weise zur Darstellung bringen. Perioden des Niedergangs, der Erschlaffung und Verknöcherung haben kein Recht, den Schülern in der Form von Quellenberichten vorgeführt zu werden. Bei Theologiestudierenden ist das anders, sie betreiben die Kirchengeschichte als einen Teil ihrer Fachwissenschaft und sind daher verpflichtet, sich auch in Perioden des Niederganges zu vertiefen. Mir will es nun scheinen, als habe der Herausgeber diesen Unterschied zwischen dem für die allgemeine Bildung Notwendigen und dem nur für Theologen Bedeutungsvollen nicht scharf im Auge behalten. Ich glaube, er wird, wenn er mit seinen Veröffentlichungen fortfährt, selbst zu der Einsicht kommen, daß er die Grenzen des für die Schule Notwendigen viel zu weit gezogen hat.

Was die Anordnung des Stoffes betrifft, so würde ich der chrono-

logischen den Vorzug vor der systematischen geben. Hoffentlich lassen die weiteren Hefte nicht all zu lange auf sich warten. Das verwandte Unternehmen eines schweizer Theologen scheint dem Verfasser nicht bekannt gewesen zu sein.

Auerbach i. V.

Dr. E. Thrändorf.

XIV.

Leitfaden für den Evangelischen Religionsunterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplanes (in freiem Anschluss an die neuen preussischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892) Von Prof. Dr. Fr. Zange. 1. Heft. (Viertes Schuljahr, Sexta:) Das auserwählte Volk und seine Glaubenshelden. (Gütersloh 1893). 40 S. Preis? — 2. Heft. (Fünftes und sechstes Schuljahr, Quinta und Quarta:) Der Heiland und die Seinen. 60 S. Preis?

Der Verfasser hat den Versuch gemacht, die königlich preussischen gesetzlichen Bestimmungen über die Verteilung der religiösen Lernstoffe zu wirklichen Lehrplänen umzugestalten, ohne mit den gesetzlichen Bestimmungen all zu stark in Konflikt zu geraten. Er ist prinzipiell ein Gegner des »springenden Verfahrens, welches überall im A. und N.T. nascht und nirgends warm werden läßt«. (S. 37). Das hindert ihn aber durchaus nicht, schon auf der Vorstufe (S. 6) neben alttestamentlichen Geschichten eine recht willkürliche Blumenlese zusammenhangloser Geschichten aus dem N. T. zu behandeln (Hochzeit zu Kana, Fischzug, Stillung des Meeres u. s. w.). Dafs die hohen Feste der Christenheit in einer christlichen Schule schon auf der untersten Stufe in einer der betreffenden Entwicklungsstufe entsprechenden Weise besprochen werden, ist selbstverständlich, aber was sollen die übrigen Geschichtsplitter aus dem Neuen Testament? »Die erste Tugend im gediegenen Unterricht ist Beschränkung im Unterrichtsstoffe und weise Verteilung desselben auf die Jahrgänge und

Jahresabschnitte.« Diesen Grundsatz, den Zange S. 4 selbst aufstellt, scheint er mir durch Hereinziehen jener neutestamentlichen Geschichten stark außer Acht gelassen zu haben. Das ist um so verwunderlicher, da die preussischen Lehrpläne (S. 11) für Sexta nur Geschichten aus dem Alten Testament vorschreiben und sich im Bezug auf das N. T. mit der Behandlung der Festgeschichten begnügen. Die neutestamentlichen Stellen, die in der Vorschule behandelt wurden, bleiben also auch im 4. Schuljahre in einer nach Zanges eigenem Urteil verwerflichen Isolierung stehen. Erklärlich wird Zanges Maßnahme nur, wenn man bedenkt, dafs er als Mann der Praxis sich dem herrschenden Brauche wenigstens einigermassen fügen mußte. Diese Thatsache hätte er aber ruhig eingestehen sollen, und niemand würde ihm daraus einen Vorwurf gemacht haben. Statt dessen sucht er seine Akkommodationsmanöver durch einen Ausfall auf die Zillarianer strengster Observanz zu verdecken und zu rechtfertigen.

Im übrigen sind die Zangeschen Büchelchen ganz brauchbar. Jede Seite ist in 3 Spalten geteilt, die 1. Spalte bietet die Geschichte mit der Gliederung, die 2. »Lehren und Lieder«, die 3. Geographisches, Kultur- und Naturgeschichtliches, Heimatliches. Im 2. Heft kommt noch eine weitere Spalte hinzu, welches auf »Bekanntes und Verwandtes aus Geschichte, Lehre und Lied« hinweist. Unter der Überschrift Lehren und Lieder ist des Guten oft zu viel gethan. Man muß sich hüten, gar zu viel Lehren aus den Geschichten besonders der Unterstufe herauszuziehen, auch macht die Masse und Länge der Bibelsprüche die Kinder durchaus nicht religiöser. Viel lieber hätte ich es gesehen, wenn Zange vielleicht in der 1. Spalte kurze, auf das Bedeutungsvolle hinweisende Konzentrationsfragen gegeben hätte. Wenn die Schüler besonders auf der Oberstufe diese Konzentrationsfragen aufschreiben, so gewinnen sie ein vortreffliches Hilfsmittel, um

die Wiederholung zu einer denken-
den zu machen.

Wenn Zange eine Reihe zusammen-
gehöriger Geschichten behandelt
hat, so erfolgt eine Wiederholung,
bei der Charakterbilder der Haupt-
personen herausgearbeitet und die
gewonnenen Lehren übersichtlich
geordnet werden.

Schon im ersten Hefte macht sich
der theologische Standpunkt des
Verfassers geltend, so soll z. B.
Isaak ein »Vorbild auf Christum
(Opferlamm)« sein, beim Auszug aus
Ägypten wird bereits der Spruch
gelernt: »Wir haben auch ein Opfer-
lamm, Christus für uns geschlachtet,
David ist Dichter und abgesehen
von der einen Vergehungs Tugend-
spiegel. Noch auffallender tritt
diese Art, die biblischen Geschichten
unter dem Gesichtswinkel der alt-
protestantischen Dogmatik zu be-
trachten, im 2. Hefte hervor. Der
Unterricht beginnt mit der Behand-
lung der Namen Jesu, dann folgt
mit Rücksicht auf das Kirchenjahr
Auferstehung, Himmelfahrt und Aus-
gießung des heiligen Geistes. Ein
weiterer Teil handelt vom Werke
Jesu u. s. w. Dabei werden die
Erzählungen in ziemlich willkürlicher
Reihenfolge bald aus den Synop-
tikern, bald aus dem Johannevan-
gelium genommen, denn beide lie-
fern ja nach der Annahme der
alten Dogmatiker ein wohlzusam-
menstimmendes Bild vom Leben
Jesu. Wer also auf Zanges dog-
matischem Standpunkt steht, wird
sich recht wohl seiner Führung an-
vertrauen können. Andere werden
es vorziehen, auf der Unterstufe
das Leben Jesu, wie es die Synop-
tiker bieten, ohne dogmatische
Brille mit den Schülern zu behan-
deln. Das Johannevanangelium kann
dann auf einer höheren Stufe in
einer seiner Natur entsprechenden
Weise zusammenhängend besprochen
werden. Doch auch für die, welche
Zanges Gesamtaufassung vom Leben
Jesu nicht teilen können, bietet
dieses zweite Heft im Einzelnen
manchen brauchbaren Gedanken.
Der Fortsetzung des Unternehmens

darf man mit guten Erwartungen
entgegensehen.

Oktober 1893.

Dr. E. Thrändorf.

XV.

R. Hesse (Seminarlehrer): Bilder aus
der brandenburgisch-preuss-
sischen und deutschen Ge-
schichte nebst einem Vorkursus
etc. Hannover, Carl Meyer (Prior)
1891 — VII. und 68 S. — 50 Pfg.

Das Büchlein ist (nach einer Be-
merkung auf dem Titelblatt) »für den
Gebrauch im ersten Geschichtsunter-
richte, besonders aber für die
Mittelstufe der Volksschule,
sowie für einfache Schulverhältnisse
bearbeitet.« Es will namentlich den
jungen Lehrer bei der Erteilung
des Geschichtsunterrichts sowohl in
Bezug auf die Auswahl des Stoffes,
als auch auf die Form der Darbie-
tung desselben unterstützen. Anzu-
erkennen ist in der That der ein-
fache, kindliche Ton der Erzählung.
Das Buch enthält in dem Vorkur-
sus Abschnitte über Familie und
Staat; von unserm König und seiner
Familie, von dessen Eltern und
Großeltern, von Preußens Verwal-
tung, von dem Heere und seiner
Einrichtung. Dann folgen Bilder
aus der brandenburg-preußischen
Geschichte. (Kurfürst
Friedrich I. bis Kaiser Wilhelm II.)
Endlich bietet dasselbe Bilder aus
der deutschen Geschichte (die
alten Deutschen, Hermann, Bonifa-
tius, Klosterleben, Karl der Gr., Hein-
rich I., Gründung der Nordmark,
Otto der Gr., Heinrich IV., Albrecht
der Bär, Friedrich Barbarossa, Adal-
bert von Prag, deutsche Ritter-
orden in Preußen, Erziehung eines
Ritterknaben, Karl IV., Städtebild
aus dem Mittelalter, Erfindungen des
Mittelalters, Luther). Leider giebt
der Verfasser mehrfach Unrichtiges,
z. B. sagt er, daß Luthers Vater in
Mansfeld wohnte, und ihm in Eis-
leben ein Söhnchen geboren wurde,
als er mit seiner Frau »zum Marke
in Eisleben« war. (S. 64)

Halle a/S.

H. Grosse.

XVI.

Lexikon der Pädagogik von F. Sander, Regierungs- und Schulrat. Handbuch für Lehrer und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht. Zweite, durchgesehene und vermehrte Auflage. Breslau, 1889. Ferdinand Hirt — 729 S. — Preis: geb. 6 M.

Sanders »Lexikon der Pädagogik«, 1883 in erster Auflage erschienen, verdankt seine Entstehung der Mitarbeit des Verfassers an »Meyers Konversationslexikon«, für welches derselbe seit langer Zeit den pädagogischen Teil redigierte. Diese kleine pädagogische Enzyklopädie verleugnet auch in der neuen, erweiterten Gestalt »die Verwandtschaft mit jener reichen Schatzkammer des Wissens der Gegenwart nicht«; aber sie zeigt bei ihrem zweiten Gang den Charakter gesteigerter Selbständigkeit und Eigenart. Die dem Unternehmen gestellte, sehr schwierige Aufgabe, das Ganze des Erziehungs- und Unterrichtswesens in knapper Übersicht darzubieten, hat der Verfasser in trefflicher Weise gelöst. Er ist gewissenhaft bemüht gewesen, möglichst aus den besten Quellen zu schöpfen und möglichst sichere Resultate zu liefern. Die vorzüglichsten Werke des Gebietes wurden fortlaufend benutzt und verglichen. Zudem finden sich in Sanders Lexikon Artikel, die man in anderen pädagogischen Enzyklopädiën vergeblich sucht, z. B. über Frick, Dörpfeld, Masius, Nacke, Frikke, Kehr, v. Sallwürk, Rein, H. Kern, Schütze, Schüren, Kahle, Sperber, Ziller, Kulturstufen, Apperzeption, Schularzt, Ferienkolonien, Comeniusstiftung in Leipzig, den deutschen Sprachverein u. a. Als Hauptvorzug des Sanderschen »Lexikons der Pädagogik« erscheint es uns aber, daß der Verfasser sich von aller Einseitigkeit bei Beurteilung der verschiedenen pädagogischen Richtungen frei hält; er sucht jedes pädagogische Bekenntnis möglichst objektiv zu beurteilen, unterläßt aber

auch die sachgemäße Kritik nicht. — Das Werk ist von der Verlagsbuchhandlung vortrefflich ausgestattet (Leinwandband mit Goldtitel) und beispiellos billig. Für eine neue Auflage, die wir dem ausgezeichneten Werk bald wünschen, dürften u. a. Artikel über Stoy, Willmann, »Biblische Bilder« notwendig sein. S. 248, Z. 21 v. oben (bei »Hey«) muß es »Leina« statt »Laucha« heißen. S. 660 ist bei »Umgang« Barths Schrift, S. 189 bei »Gedächtnis« Dörpfelds »Denken und Gedächtnis« zu nennen. Die Monographie von Lange über »Apperzeption« liegt jetzt in 4. Auflage vor. Die neuere Litteratur sollte mehr berücksichtigt sein.

Halle a/S.

H. Grosse.

XVII.

Dr. Berthold Hartmann (Direktor der Bürgerschulen) und **Julius Ruhsam** (Oberlehrer am Kgl. Realgymnasium zu Annaberg in Sachsen): **Rechenbuch für Stadt- und Landschulen.** Ausgabe B in 4 Hefen. Heft I 48 S., Heft II bis IV je 72 S. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). Preis à Heft 25 Pfg.

Die Verfasser haben ihrer Ausgabe A des Rechenwerkes (in 6 Hefen), die mit Recht eine überaus günstige Aufnahme gefunden hat, jetzt diese abgekürzte Ausgabe B (in 4 Hefen) folgen lassen, und zwar infolge dringender Aufforderungen von Seiten der Lehrer weniger gegliederter Schulen. Die Ausgabe B ist für solche Schulen, denen die große Ausgabe zu umfangreich erscheint, insbesondere aber für ein- bis vierklassige Volksschulen bestimmt. Der gesamte Rechenstoff ist auch hier auf 8 Schuljahre verteilt. Heft I, für das erste und zweite Schuljahr bestimmt, behandelt die Zahlreihe von 1—10 und von 1—100, Heft II (3. und 4. Schuljahr) die Reihen der Grundzahlen und die Zahlreihe 1 bis 1000, Heft III (5. und 6. Schuljahr) die mehrfach benannten Zahlen und die Dezimalzahlen, Heft IV (7. und

8. Schuljahr) die Bruchzahlen und das bürgerliche Rechnen.

Die Anordnung des Stoffes in der neuen Ausgabe ist mit wenigen Ausnahmen der früheren Ausgabe ähnlich. Nur die erste Stufe (Zahlraum von 1–10) ist in Ausgabe B nicht ausgeführt, sondern nur in der Übersicht gegeben, »weil die Kinder, so lange sie mit derselben beschäftigt sind, das Rechenheft noch nicht in die Hand bekommen«. Wegen dieser und anderer Beziehungen zwischen beiden Ausgaben erklärt sich übrigens die Verlagshandlung, die bei Einführungen äußerst entgegenkommend ist, bereit, jedem Lehrer, in dessen Schule Ausgabe B eingeführt ist, auf unentgeltliches Ansuchen ein vollständiges Exemplar der Ausgabe A unentgeltlich und postfrei zu liefern.

Die Ausgabe B des Hartmann-Ruhsamschen Rechenwerkes besitzt dieselben Vorzüge der größeren Ausgabe A, die bereits vielfach anerkannt worden sind. Der Konzentrationsgedanke ist in diesem Rechenwerk meist in glücklicher Weise in die Praxis übergeführt, die Sachgebiete sind mit Sorgfalt und nach einem festen Plan ausgewählt worden, die Aufgaben eines Abschnittes stehen größtenteils im Zusammenhang und zwingen den Schüler nicht, von einem Gebiet in das andere zu springen, das mündliche Rechnen wird gebührend berücksichtigt, die angewandten Aufgaben sind gut ausgewählt und meist dem praktischen Leben entnommen. Wir können dem trefflichen Werk die weiteste Verbreitung wünschen. Die Ausstattung der Hefte ist sehr gut, der Preis gering.

Zum Schluß möchten wir darauf hinweisen, daß das vorliegende Werk in der Schrift: »Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule« von Hartmann, Verlag der Kesselringschen Hofbuchhandlung in Leipzig und Frankfurt — Preis 4 M.) einen ausführlichen Kommentar besitzt, der über die Grundsätze orientiert, welche für Auswahl, Verteilung und

Anordnung des Rechenstoffes maßgebend waren.

Halle a/S. H. Grosse.

XVIII.

Pawlecki, Dichterstimmen aus der deutschen Lehrerwelt. 382 S. Hamburg, Verlagsanstalt und Druckerei A.-G. 1892.

Ziegler, Dichter im deutschen Volksschulhause. 382. S. Bielefeld, Helmich

Es liegen hier zwei ähnliche eigenartige Erscheinungen aus dem Jahre 1892 vor. Für zwei ist eigentlich kein Bedürfnis vorhanden. Doch sind, wie wir hören, die Werke ungefähr gleichzeitig bearbeitet worden.

Beide Werke haben eine gemeinsame Tendenz. Sie sollen Beiträge zur Würdigung des Lehrerstandes liefern, indem sie dessen Teilnahme an der poetischen Produktion darstellen. Pawleckis Dichterstimmen berücksichtigen den Volksschullehrerstand und Personen, die aus ihm hervorgegangen sind, wogegen Ziegler sich auf die Volksschullehrer selbst beschränkt. Der letztere sagt in seinem Nachwort: »Gerade in unserer Zeit, wo man überall Schranken zwischen dem akademischen und seminaristischen Lehrstande aufrichtet, sollten wir Volksschullehrer erst recht zu stolz sein, bei jenem Anleihen zu machen, derer wir durchaus nicht bedürfen.« Daß eine solche Beschränkung gerade in Sachen der Poesie und Wissenschaft am Platze sei, können wir nicht zugeben. Wollte man konsequent sein, dann müßte man auch in der Wissenschaft jede gemeinsame Arbeit mit den akademisch Gebildeten ablehnen. Damit würde der Volksschullehrerstand aber weder sich noch der Allgemeinheit nützen. Das hiesse chinesische Mauern aus Glas aufrichten. Daß man zwischen dem akademischen und dem seminaristischen Lehrstande »überall« Schranken aufbaue, ist auch gar nicht zutreffend. Wir sehen, zumal in der neuesten Zeit, sich immer mehr gemeinsame Arbeitsgebiete

eröffnen. Im Verein für wissenschaftliche Pädagogik, dem ja auch Herr Ziegler angehört, und in seinen Abzweigungen arbeiten bei gegenseitiger Würdigung der Universitäts-Professor, der Gymnasiallehrer, der Volksschullehrer, ja auch der Schulaufsichtsbeamte und der Pfarrer. Wir haben noch nie gehört, dafs man dort den Volksschullehrer über die Achsel ansähe. Ganz im Gegenteil! Wir könnten gewichtige Stimmen anführen, die ihn und seine Arbeit überaus hochstellen. Auch in der Gesellschaft für deutsche Schulgeschichte sind Lehrer aller Schulcategorias vertreten, während die Comeniusgesellschaft aus allen Ständen Männer heranzieht, die sich für den großen Pädagogen interessieren.

Das Bestreben der beiden Herausgeber, dem Volksschullehrerstande zu dienen, ist gut und anerkennenswert. Dafs aber der eingeschlagene Weg nicht einwandfrei ist, leuchtet schon ein, wenn man bedenkt, dafs in Beachtung der von den Verfassern betretenen Bahn kürzlich ein Herr X aus Y die Komponisten unter den Lehrern aufforderte, ihm einige ihrer Kompositionen einzusenden, da er eine entsprechende Sammlung herausgeben wolle. Nun fehlt blofs noch, dafs die Maler unter den Lehrern eine Kunstmappe herstellten. Wenn dann die Gymnasiallehrer, die Pastoren, die Offiziere etc. nachfolgten, dann wären die Künste ja ganz prächtig nach Zünften gespalten.

Damit wollen wir aber dem Werte der beiden Werke keineswegs zu nahe treten. Sie enthalten wahre Perlen der Poesie, die würdig sind, in weite Kreise zu dringen. Wenn die Sammlungen dies herbeizuführen vermöchen, verdienen sie sich dem Dank der Litteratur. Pawlecki hat auch von unbekanntem »Dichtern« viele Gedichte aufgenommen. Dafs darunter auch manches Mittelmäfsige ist, kann nicht wundernehmen. Ein solches Werk vervollkommnet sich durch vielseitige Mitarbeit mit dem Fortschreiten der Auflagen. Ein Ausscheiden des wenig Wertvollen

könnte dem Buche nur zum Vortheile gereichen. Ziegler steckt sein Ziel wesentlich enger. Er schließt zunächst diejenigen Männer aus, die das Schulam nur als Durchgangsstadium benutzt haben. Sodann wählt er blofs solche Dichter aus, die wirklich einigen Ruf besitzen. Auferdem beschränkt er sich mit dem vorliegenden Bande auf die noch lebenden Dichter. Die bereits gestorbenen soll ein besonderer Band berücksichtigen. So bringt das Werk Pawleckis 126 Namen, Zieglers dagegen nur 48.

Da nun eben zwei solche Werke existieren, würden die Herausgeber wohl gut thun, wenn sie neue Auflagen nach ganz verschiedenen Rücksichten bearbeiteten.

Pawleckis Dichterstimmen könnten eine Anthologie darstellen, in der ausschliesslich die wertvollsten Gedichte nach sachlichen Rücksichten zu ordnen wären. Dabei wäre aber von dem jetzt dargebotenen Stoffe ein nicht geringer Teil auszuscheiden. Die biographischen Notizen könnte der Anhang bringen.

Zieglers Werk könnte dann im ganzen seinen jetzigen Charakter beibehalten. Der kritischen Würdigung der Dichter, bz. ihrer Werke, die ja schon jetzt im ganzen tiefer geht und bei dem gesteckten Ziele auch gehen mußte als bei Pawlecki, wäre ein breiterer Raum zu gewähren. Dafs es unser Wunsch wäre, die eng um den Volksschullehrerstand gezogenen Grenzen erweitert zu wissen, ist schon nach dem oben Gesagten erklärlich.

Mit diesen frommen Wünschen wollen wir für diesmal schliessen. Vielleicht betrachten wir ein andermal eine Anzahl der Gedichte selbst.

Schulitz. Adolph Rude,
Volksschullehrer.

XIX.

Lehrbuch der Geographie. Nach methodischen Grundsätzen für gehobene und höhere Lehranstalten bearbeitet von Dr. C. Balnitz u. Oberlehrer Kopka Mit 62 farbigen Karten und 117 Holzschnitten.

Dritte Auflage, herausgegeben von Oberlehrer Dr. W. Petzold. Bielefeld u. Leipzig. Verlag von Velhagen u. Klasing. 1892.

Es ist schade, daß dieses Lehrbuch »nach methodischen Grundsätzen« gearbeitet ist, denn für Abfassung eines Lehrbuchs kann nur ein Gesichtspunkt maßgebend sein: streng systematische, möglichst übersichtliche Anordnung. Für methodische Gestaltung haben Methodenbücher, Präparationen etc., vor allem der Lehrer selbst zu sorgen. Das Lehrbuch faßt den Stoff, den die betreffende Schulgattung etwa zu verarbeiten hat, knapp systematisch zusammen und hat als Wiederholungsbuch und Nachschlagewerk zu dienen. Von diesem Standpunkte aus hat der erste Kursus unseres Buches keine Berechtigung. Mit seinem Wegfall würde sich außerdem ein großer Gewinn ergeben: das Buch würde um etwa den vierten Teil vermindert werden. Alle Welt beschwert sich über die den Schülern zugemuteten Stoffmassen, in jedem Vorwort kann man lesen: »der Stoff ist auf das notwendigste Maß beschränkt,« und dabei werden die Lehrbücher immer dicker. Jede mögliche Kürzung ist daher zu begrüßen.

Historische Übersichten, wie sie in vielen Leitfäden zu finden sind, fehlen mit Recht, denn ein geographisches Buch ist kein geschichtliches.

Was dem vorliegenden Buche sein eigentümliches Gepräge giebt, sind die eingefügten Karten und Abbildungen. Ich stehe nicht an, mich dahin zu entscheiden, daß mit guten Karten und Bildern im Lehrbuche ein Ideal verwirklicht wird. Karten und Bilder wollen oft angesehen sein, wenn sie sich einprägen sollen. Das übliche einmalige Vorzeigen von Abbildungen, und wenn es die schönsten sind, ist nur ein Notbehelf; und auch das Betrachten der Karten muß den Schülern möglichst aufgedrungen werden. Darum darf ein solches eindringendes Betrachten auch nicht überflüssig gemacht werden durch Darstellungen, wie sie im vorliegenden Buche z. B. bei jedem Flusse

zu lesen sind; ich greife die Elbe (S. 116) heraus: »nach kurzem südlichem Laufe wendet sie sich nach W., dann nach NW. bis zu dem böhmischen Mittelgebirge.« etc.

Sollte man sich entschließen, bei einer neuen Auflage das Lehrbuch in der angegebenen Weise zu ändern, so würde, wie ich glaube, eine größere Verbreitung nicht ausbleiben, was um so mehr zu wünschen wäre, als die Ausstattung des Buches alles Lob verdient.

Bei der Durchsicht ist mir als unrichtig aufgefallen, daß die Weser aus Werra und Fulda entstehen soll, — die Werra ist der Oberlauf der Weser. Auch spricht man nicht mehr vom »Iberischen Gebirge«; der Satz (S. 102): »Die österreichische Hochebene ist nicht eigentlich eine Hochebene,« dürfte wohl auch fehlen. Während ich die leer scheinenden Karten des ersten Kursus nicht missen möchte, so sind nach meiner Meinung die auf zwei Seiten verteilten, halbierten Karten (wie Deutschland auf S. 38 u. 39, Asien auf S. 68 u. 69, die Alpen S. 92 u. 93, Asien S. 214 u. 215) nicht zu verwerten, da der breite weiße Streifen in der Mitte das Kartenbild durchschneidet und so die klare Auffassung hindert.

Eisenach.

Dr. Göpfert.

XX.

Jürgen, Bona, Meyer, Temperament und Temperamentsbehandlung. Eine Betrachtung. Bielefeld, Verlag von A. Helmichs Buchhandlung. 1891.

1) Haben wir überhaupt Ursache, uns nach neuen Betrachtungen über Temperament und Temperamentsbehandlung umzusehen?

Sehen wir uns folgende Thatsache an: Der kleine James Watt saß einst am Tische und blickte »grübelnd« nach dem klappernden Deckel eines Theekessels. Die grämliche Tante mochte solche »Trägheit« nicht leiden, und Watt erhielt eine Ohrfeige. — Dem kleinen Asmus Karsten wollte es nicht in den Sinn, daß man Lateinisch und Griechisch lernen müsse. Doch ver-

sprach er, besser als alle Schüler lernen zu wollen, wenn er im Zeichnen und Malen Unterricht erhalte. Eine Ohrfeige war der Lohn für die freimüthige Äußerung. — Pestalozzi wuchs in einer edlen Häuslichkeit auf; und doch mußte er später bekennen, dafs seiner Erziehung »die wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft« gefehlt hätten. — Diese Kinder wurden verkehrt behandelt und das rächte sich. Leider sind solche Mißgriffe auch in der Gegenwart noch nicht selten! Wie übel ergehts z.B. manchem phlegmatischen Kinde! Wie leicht wird es zum Prügelknaben erboster Lehrer! Wie oft wird der angebliche Faulpelz so lange bestraft, bis seine geringe Geisteskraft ganz erschlaft ist! Wer sich vor solchen Mißgriffen schützen will, der muß sich dazu bequemen, sich genau zu orientieren über das Wesen der Temperamente. Freilich ist das leichter gesagt als gethan. Die gebräuchlichen Schriften über Psychologie können uns wenig helfen: sie bieten nicht einmal objektive Beschreibungen der Temperamente geschweige denn rationale Erklärungen! Wir haben darum wohl Ursache, uns nach neuen Betrachtungen über Temperament (und Temperamentsbehandlung) umzusehen.

2) Nehmen wir die Meyersche Betrachtung zur Hand. Was bietet sie uns? Mit einer Übersicht übers Ganze wäre uns wenig gedient. Daher richten wir unser Augenmerk auf einige Teile und zwar auf die Darlegungen über das sanguinische Temperament.

A) Worin besteht das Wesen des sanguinischen Temperaments? »Rasches, aber intensiv schwaches Empfinden und Wollen glaubte ich als seelische Grundlage des sanguinischen Temperaments zu erkennen. Der S. ist in seinem Empfinden und Wollen leicht erregt, aber nicht andauernd stark, und eben deshalb jagt rasch eine Empfindung die andere. Das bedingt den leichten Sinn und unter Umständen auch den Leichtsinn des Sanguinikers.

Von dem Glück der Umstände hängt bei solcher Seelenstimmung viel ab für das Erreichen oder Nichterreichen der vielen aufsteigenden Wünsche, Begierden und Strebungen. Fehlt es an dem erleichternden Glück, so wird bei dem Willensmangel weniger erreicht als gewünscht, begehrt und erstrebt wird. Den Stunden lustiger Heiterkeit folgen dann natürlich Stunden der Verzagtheit und des Unmutes. Den Versuchungen und Stürmen des Lebens gegenüber bietet eine solche Natur gewifs oft nicht den nötigen festen Anhalt, und eben daraus ergeben sich dann leicht die sittlichen Mängel der Unzuverlässigkeit und Leichtfertigkeit, die man aber nicht kurzweg als zum Wesen des Temperaments gehörig oder als notwendige Folge desselben darstellen darf« (S. 6 und 7.)

B) Was folgt daraus für die Behandlung des s. Temperaments? Es ist zu verhüten, »dafs sich aus dem raschen Wechsel von Gefühlen und Begierden, Flüchtigkeit und Leichtsinn entwickelt. Dies wird am besten dadurch geschehen, dafs man sich bemüht, den Willen durch Gewöhnung ans Gelingen mehr Bestand und gröfsere Kraft zu geben. Man wird daher gut thun, bis zu einem gewissen Grade dem sanguinischen Kinde das Gelingen der Willensanstriebe zu erleichtern, um eben durch dies Erreichen die Freude an der Ausübung seiner Willenskraft zu stärken und dadurch den Reiz zur Verwendung derselben zu erhöhen. Damit wird man gerade bei diesem leicht erregten Gemüthe mehr erreichen als durch allzuscharfe Rüge des Fehlers und durch allzuschroffes Steigern der Pflichtforderungen.« (S. 13.) »Der Sanguiniker will mit freundlichem Ernste geführt, nicht mit allzuhartem Worte getrieben werden . . . Sonst verliert er das Zutrauen und geht mit seinem leichten Sinn über den nur halb gerechten Tadel und die allzuschroffe Mahnung zur Tagesordnung über . . . Den Ehrtrieb des S. muß man mit Vorsicht behandeln: man darf den-

selben weder zu sehr anreizen noch schroff verletzen« (S. 14). »Auch ist strenge Härte in Strafen bei diesem T., namentlich in früher Kinderzeit übel angebracht.« (S. 15.) »In Betreff der geistigen Ausbildung hat man unzweifelhaft einerseits die leichte Erregbarkeit förderlich zu benutzen, andererseits aber ebenso darauf zu achten, daß sie nicht durch allzugroße Häufung wechselnder Reize zur Zerstreuung, Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit führt. Richtige Pflege der Aufmerksamkeit ist hier eine grofse Hauptsache. Dem Sanguiniker alle Bildungsmittel zu entziehen, die seiner leicht erregbaren Einbildungskraft einige Befriedigung gewähren können, ist sicherlich falsch; aber nicht minder verkehrt ist es, seine Seele vorzugsweise oder gar ausschließlic mit solcher Nahrung zu versehen . . . Grammatik ist auch für die Verstandsbildung des S. eine gute Schulung; aber es muß ihm bemerkbar bleiben, daß sie erlernt wird, um inhaltlich Wertvolles zu lesen . . . Vortreffliche Bildungsmittel wird gerade dem Sanguiniker die Belehrung aus der Geschichte und der Geographie, wie aus der Naturkunde bringen können, wenn sie ihm zum Bewußtsein bringt, wie wenig das kleine Ich des einzelnen mit seinem Wünschen und Hoffen dem grofsen Ganzen der Natur- und Menschenvelt gegenüber bedeutet, und wie doch nur Ausdauer zum Siege führt« u. s. w. (S. 16 und 17).

Die vorstehenden Bemerkungen

sind offenbar recht wertvoll; und sie sind um so wertvoller, als sie sich auf Erfahrungen gründen, die den Stempel der Unverfälschtheit deutlich an sich tragen. Das ist eine beachtenswerte Sache! Denn schon oft sahen Männer, deren feiner Beobachtungssinn außer Zweifel steht, etwas so, wie es überhaupt nicht zu sehen war; sie sahen's mit ihren Augen, weil sie's im Geiste sahen. Meyer that darum wohl daran, daß er sich nach unverfälschtem Beobachtungsmaterial umsah; und er fand es, fand es in den Biographien und Autobiographien. Er hat das einschlägige Material mit grofsem Fleiße zusammengetragen und dadurch sein Schriftchen doppelt wertvoll gestaltet. Im übrigen macht das Schriftchen ebenfalls einen günstigen Eindruck. Der Stil ist einfach und dabei doch nicht seicht. —

Freilich darf man nicht allzuviel erwarten! Wer z. B. von der pädagogischen Psychologie verlangt, sie müsse das psychische Geschehen in seiner ganzen individuellen Mannigfaltigkeit umfassen (also keine irgendwie schematische Darstellung!), wer außerdem von ihr verlangt, sie müsse jede physische Erscheinung als Resultatenwirkung solcher Ursachen begreifen lehren, deren Wirkungsrichtung in der menschlichen Machtosphäre liege, — wer das fordert, der wird an der Meyerschen Betrachtung freilich noch einiges aussetzen haben.

Eisenach.

M. Fack.

D. Anzeigen.

Die Lehrerbildungs-Anstalt für Knaben-Handarbeit zu Leipzig. Die erste Bedingung einer kräftigen Förderung der Handarbeits-Bestrebungen war von Anfang an die Heranbildung geeigneter Lehrkräfte. Seit seinem

Bestehen nahm daher der Deutsche Verein für Knaben-Handarbeit darauf Bedacht, eine eigene Lehrerbildungs-Anstalt des Vereins ins Leben zu rufen. Diese wurde 1887 in Leipzig errichtet und ihre Leitung

dem Realgymnasial-Oberlehrer Dr. W. Götz e daselbst übertragen. Sehr erleichtert wurden die Anfänge des jungen Instituts durch den Umstand, daß der Vorstand der Leipziger Schülerwerkstatt alle seine Räumlichkeiten und Werkzeuge für dasselbe zur Verfügung stellte, und daß die praktische Unterweisung der Teilnehmer wie die Leitung des Ganzen Männern anvertraut werden konnte, die sich bereits seit Jahren bei der Ausbildung von Lehrern bewährt hatten.

Mit jedem Jahre seit ihrem Bestehen hat nun die Lehrerbildungs-Anstalt ihre fruchtbringende Thätigkeit mehr entwickelt und weiter ausgebreitet. Im vergangenen Jahre wurden in ihr 151 Lehrer und Lehrerinnen, eine bis dahin nicht erreichte Zahl, für den Arbeitsunterricht ausgebildet.

Von Interesse ist es zu sehen, wie sich die Teilnehmerschaft in Beziehung auf ihre Heimatsorte zusammensetzte. Da ist es vor allem bezeichnend, daß im deutschen Seminar für Knabenhandarbeit 71 reichsdeutsche und 80 Lehrer aus anderen Ländern ausgebildet wurden. Von den deutschen Schulmännern kamen 40 aus Preußen, 6 aus dem Großherzogtum Hessen, je 5 aus dem Königreich Sachsen und aus Baden, je 3 aus Elsaß-Lothringen, Sachsen-Weimar und Bremen und je 2 aus Bayern, Württemberg und Anhalt-Dessau. Von den auswärtigen Teilnehmern waren die meisten aus Großbritannien, nämlich 37 aus England und 1 aus Schottland, danach 29 aus Bulgarien, 5 aus Skandinavien (4 aus Norwegen, 1 aus Schweden), 4 aus Österreich-Ungarn, 2 aus der Schweiz, je 1 aus Luxemburg und aus den Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Die größte Zahl der Teilnehmer an den Kursen war von Unterrichtsbehörden, Stadtgemeinden, Erziehungsanstalten oder Vereinen zum

Zweck ihrer Ausbildung nach Leipzig entsendet worden; die meisten von ihnen wurden auch von solchen Stellen unterstützt.

Ihrer Stellung nach gehörten bei weitem die meisten Teilnehmer, nämlich 128, der Volksschule an. Zu verwundern ist es, daß die geschlossenen Erziehungsanstalten, die Waisenhäuser etc., die ihren Zöglingen doch das Familienleben zu ersetzen haben, nicht mehr Bedürfnis empfinden, ihre Lehrer mit der erzieherischen Knabenhandarbeit bekannt werden zu lassen. Hier und noch an vielen anderen Stellen könnte der Arbeitsunterricht reichen Segen schaffen.

Nach dem Programm der Anstalt sind für dieses Jahr nun vier fünf-wöchige Unterrichtskurse in Aussicht genommen; und zwar wird vom 29. März an der Frühjahrskursus, vom 25. Juni an der erste, vom 30. Juli an der zweite Sommer-, und vom 3. Sept. an der Herbstkursus stattfinden. Es steht den Teilnehmern frei, ein einziges Unterrichtsfach oder deren zwei zu wählen. Solche Unterrichtsfächer sind: die Arbeiten der Vorstufe des Handfertigkeitunterrichts, Papparbeit, Hobelbankarbeit, ländliche Holzarbeit, Holzschnitzerei, Metallarbeit, Modellieren, und Obst- und Gartenbau. — Neben den bisherigen Lehrgängen in Papp-, Hobelbank und Metallarbeit können auch solche absolviert werden, welche den Lehrern Gelegenheit geben, die Handarbeit mit Rücksicht auf die Herstellung von Anschauungsmitteln und Apparaten für den naturkundlichen, geographischen, mathematischen und physikalischen Unterricht praktisch ausüben zu lernen.

Programme, welche die näheren Bestimmungen enthalten, sind durch den Direktor der Anstalt, Dr. W. Götz e, Leipzig, Schenkendorfstrasse 61, erhältlich.

Anleitung zur Wiederholung unserer Sprüche.

Von
C. Döring,

Lehrer in Meßen.

Preis 1,20 M.

Verfasser will das Interesse der Schüler für unseren religiösen Memorierstoff beleben und dadurch die sichere Einprägung wesentlich erleichtern. Zu diesem Zwecke sollen die zu wiederholenden Sprüche u. s. w. durch kurze auf den Inhalt verweisende Fragen in lebendigem Zusammenhange mit ihren Grundbegriffen erhalten werden. Verfasser stellt zu diesem Zwecke 4 Reihen auf:

1. Die Sprüche werden nach ihrem Zusammenhange auf Grund des Katechismus wiederholt;
2. Die Sprüche zc. werden mit den übrigen Disziplinen in Verbindung gesetzt. (Bibl. Geschichte, Kirchentiber, Kirchen- und Weltgeschichte, Erb- und Heimatkunde, Lesestücke, besondere Lebenslagen, Aussprüche frommer Männer zc.);
3. Fragen nach den grundlegenden biblischen Geschichten;
4. Verbindung mit Sprüchen aus biblischen Geschichten.

Die Grundbände dieses Verfahrens müssen als pädagogisch richtig bezeichnet werden. Die Schrift ist deshalb geeignet, insbesondere dem Anfänger im Lehramt den Überblick über den zu bewältigenden Lehrstoff zu erleichtern, ihm Beherrschung desselben zu fördern und ihn so vor dem rein-mechanischen Einprägen zu schützen, das für Schüler und Lehrer gleicherweise eine nutzlose Qual ist.

(Leipziger Lehrerzeitung.)

Neu eingegangene Schriften.

- G. Partheil u. W. Probst**, Naturkunde für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen u. verwandte Anstalten. Heft II. (Kursus 3 u. 4.) Dessau, Kahle's Verlag.
- Müller-Völker-Funk**, Deutsche Schreiblesebibel. 17. Auflage. Giessen, Roth. Roth's Steilschrifthefte. Anleitung u. Vorschriften. Giessen, Roth.
- Dr. B. Hartmann**, Der Rechenunterricht in der Deutschen Volksschule. Frankfurt a. M., Kesselring.
- H. Kietke & H. Sebald**, Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Altenburg, Pierer.
- Dr. J. F. Horn**, Das Zukunftsgymnasium. Gotha, Behrend.
- A. Frantz**, Luthers Katechismus — ein Schulbuch für unsere Kinder. Ebendasselbst.
- Dr. E. v. Sallwürck**, Art u. Bedeutung einer kulturgenässen Schulaufsicht. Ebendasselbst.
- K. Dorenwell**, Präparat. zur Behandlg. deutscher Musterstücke. Hannover, Carl Meyer (G. Prior).
- A. Sprockhoff**, Praktische Naturkunde. Ebendasselbst.
- Schroedels** Lehrerkalender 1894. Halle a. S., H. Schroedel.
- A. & F. Falcke**, Einheitsliche Präparat. für d. gesamten Religionsunterricht. 1. Bd. Ebendasselbst.
- A. Grässner**, Der Volksschulgesang. Ebendasselbst.
- Otto Bismarck**, Einrichtungs- u. Lehrplan für eine dreiklassige Volksschule mit 2 Lehrern. Ebendasselbst.
- Prof. Dr. Fr. Zange**, Leitfaden für den evang. Religionsunterricht. 1. Band. Gütersloh, Bertelsmann.
- Schulgänge. Ebendasselbst.
- Chr. Schrempf**, Die Wahrheit. 1. Band. 1. Heft. Stuttgart, Fr. Frommann.
- Th. Walther**, Die Bedeutung der Psychologie als einer grundlegenden Wissenschaft der Pädagogik. Bielefeld, A. Helmich.
- R. Münchegesang**, Gegen die sogenannten „häuslichen Aufgaben.“ Ebendasselbst.
- Friedr. Bückler**, Die Hütte im Gebirge. Straubing, Manz.
- Dr. R. Brauns**, Mineralogie. Stuttgart, Göschen.
- E. Geluch & Prof. F. Sauter**, Kartenkunde. Ebendasselbst.
- Prof. Dr. M. Koch**, Geschichte der deutschen Litteratur. Ebendasselbst.
- Prof. Lehmann-Hohenberg**, Bericht über die Religionsversammlung in Kiel. Kiel.

- Familie, Die, 1. Band. 3. Heft. Leipzig, Richter.
Neue Bahnen, IV. Jahrgang. Heft 10 u. 12. Gotha, Behrend.
University Extension. Philadelphia.
C. Rademacher, Lehrerschaft u. Volkskunde. Bielefeld, Helmich.
Educational Review. New-York.
A. Schulz, Der Mensch und seine natürliche Ausbildung. Berlin, Heinrich.
Dr. R. Ollrich, Lehrbuch der Prozent- und Zinsrechnung. Stuttgart, Maier.
Dr. F. Schütze, Entwürfe und Katechesen über Dr. Martin Luthers kleinen Katechismus. 2. Band 1. Abt. Leipzig, Teubner.
W. Vieter & F. Dörr, Englisches Lesebuch. Ebendasselbst.
 — Englische Schulgrammatik. 1. Teil. Ebendasselbst.
Dr. Otto Lyon, Abriss der deutschen Poetik. Ebendasselbst.
Dr. Franz Meffert, Übungsbuch zum Uebersetzen in das Englische. Ebendasselbst.
F. Hirts Bilderschatz zur Länder- und Völkerkunde. Leipzig, Hirt & Sohn.
W. Fricke, Der Buchhalter von Barmen. Eine Erzählung a. d. Tagen von Deutschlands Knechtschaft. Bielefeld, Helmich.
R. Stolzenburg, Kirchengeschichte und Erklärung von 38 Kirchenliedern. Gotha, Thienemann.
Meyer-Markau, Der Lehrer Leumund. Bielefeld, A. Helmich.
Dr. Temming, Goethes Bildungsideal. Ebendasselbst.
A. Wolter, Vorbereitungen für die Behandlung der Kirchenlieder in der evang. Volksschule. Ebendasselbst.
H. Günther, Deutsches Lesebuch 1.2. Teil. Osterwieck, Zickfeldt.
C. Löffler, Deutsche Normalfibel. Ebendasselbst.
A. Güssow, Deutsches Liederbuch. Ebendasselbst.
Wiethan, Leitfaden für den Katechismusunterricht. Ebendasselbst.
C. Wilke, Deutsche Wortkunde. Leipzig, Richter.
Dr. O. Lehmann, Die deutschen moralischen Wochenschriften d. 18. Jahrhunderts als pädagog. Reformschriften. Ebendasselbst.
W. Kukula, Lehrbuch der Zoologie. Wien, Braumüller.
Dr. H. Schiller, Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit. Frankfurt a. M., Diesterweg.
Dr. A. Rose, Griechisch als allgemeine Sprache der Aerzte und Gelehrten überhaupt. New-York, Stechert.
K. Franke, Westfalen. Eine Heimatskunde. Bielefeld, Helmich.
Fr. Regener, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts. Gera, Hofmann.
Schweiz. Pädagog. Zeitschrift. Zürich, Orell Füssli.
Dr. M. Zaengerle, Grundzüge der Naturgeschichte. München, Lindauer.
 — Kurzes Lehrbuch der Mineralogie. Ebendasselbst.
Scholz, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Bielefeld, Helmich.
Carstensen, Erziehung zur Vaterlandsliebe in der Volksschule. Ebendasselbst.
Winkler, Dichter im deutschen Schulhause. Ebendasselbst.
Gieseking, Die Körperhaltung und ihre Folge bei den Schulkindern. Ebendasselbst.
Waid, Raumlehre nebst entsprechenden Aufgaben für den Rechenunterricht. Bielefeld, Helmich.
University Extension. Philadelphia.
Holtzschmidt, Das Heil der Welt. Braunschweig, Schwetschke & Sohn.
Genau, Rechenbuch für Lehrerseminare. 1 u. 2. Band. Gotha, Thienemann.
Ohlert, Deutsch-Französisches Übungsbuch. Hannover, Carl Meyer.
Backhaus, Englische Sprechübungen. Ebendasselbst.
Neue Bahnen, V. Jahrgang. I. Heft. Gotha, Behrend.

Diesem Hefte liegt ein Prospekt der Firma **Hansen, Berlin**, bei, welchen wir gef. Beachtung empfehlen. **Die Verlagshandlung.**

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XV. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barchdarian-Tütsch*,
Institutdirector Dr. *E. Barth*-Leipzig, Schuldirector Dr. *A. Biedner*-Eisenach, Töchterschul-
lehrer *O. Foltz*-Eisenach, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich-Taschen*, Ober-
lehrer Dr. *A. Goppert*-Eisenach, Mittelschullehrer *H. Grabs*-Glogau, Töchterschullehrer
H. Grosse-Halle a. S., Lehrer *Hollkamm*-Gladenberg, Lehrer *Julius Honke*-Elberfeld, Director
Dr. *K. Just*-Altenburg, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lassen*-Berlin, Lehrer *Fritz Lehmann*-
Dresden, Prof. Dr. *Rud. Menze*-Halle a. S., Seminarlehrer *A. Pickert*-Eisenach, Hauptlehrer
Ad. Rude-Schulzta, Real-Gymnasialoberlehrer Dr. *M. Schilling*-Zwickau, Seminardirector Dr.
Rich. Staudt-Coburg, Lehrer *K. Tempfer*-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thrandorf*-Auer-
bach i. V., Univ.-Professor Dr. *Th. Viet*-Wien Seminardirector *Voigt-Barby*, Realgymnasial-
Director Prof. Dr. *Zange*-Erfurt, Lehrer *Peter Zillig*-Würzburg u. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Drittes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Dr. P. Bergemann, Über Moral-Unterricht.
2. Dr. Otto Haupt, Zur Behandlung der Reformationsgeschichte
in der einfachen Volksschule. 3. Peter Zillig, Zur Würdigung
Dörpfelds.
- B Mitteilungen:** 1. Dr. Th. Klähr, Ein englisches Urteil über das deut-
sche Schulwesen. 2. Dr. Th. Klähr, Elternfragen — Elternabende.
- C Beurteilungen:** 1. A. Gerasch (H. Grosse). 2. Scherer. 3. Cho-
levius (Fr. Franke). 4. A. Sprockhoff (M. Hauffe).
- D Anzeigen:** 1. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs-
und Schulgeschichte. 2. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.
3. Die Familie.



Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1894

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Gudrun.

Lesebuch für den Geschichtsunterricht

VON

Karl Ruhn

Lehrer an der höh. Mädchenschule in Eisenach

Preis: 30 Pfg.

Wenn dieses Lesebuch auch vornehmlich dem Geschichtsunterricht in der Mittelklasse, welcher die Gudrun einer eingehenden Behandlung unterzieht, zur Grundlage dienen will, so dürfte es doch auch da, wo die Gudrun nur als Begleitstoff auftritt oder der Privatlektür zugewiesen wird, für die Hand des Schülers willkommen sein.

Pädagogische Fragen

nach den Grundsätzen der Herbart'schen Schule bearbeitet von

G. Ackermann,

Direktor der Carolinenschule und des Lehrerinnenseminars zu Eisenach

I. Serie. 2. Auflage. Preis: 2 M.

II. Serie. Preis: 1 M. 80 Pf.

I. Serie. 1. Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht. 2. Über die Konzentration des Unterrichts mit specieller Rücksicht auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule. 3. Die Physiologie im Unterricht. 4. Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. 5. Die Rangordnung in der Schule.

II. Serie. 1. Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht. 2. Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht. 3. Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung. 4. Die Erziehung zum Wohlwollen. 5. Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung.

Ackermanns „Pädagogische Fragen“ verdienen von Jedem gelesen und studiert zu werden, welcher die Herbart'sche Philosophie auf schnellste und anziehendste Weise will kennen lernen. Man sieht, die Themat. sind an und für sich wichtig, betreffen den Kern der Methode und des Lehrstoffs, und sind meisterhaft bis ins Einzelne hinein durchgeführt, so daß schon die Betrachtung der Durchführung in logischer und rhetorischer Hinsicht Genuß bietet. Der Inhalt selbst wird sehr befruchtend auf Denken, Erfassen der Lehreraufgabe und Hingabe an ein großes schönes Ziel wirken. Möge das anregende, aufklärende und befruchtende Büchlein in recht viele Hände kommen und sich als sicherer Wegweiser in das Gebiet der modernen Pädagogik erweisen.

(Pädagogische Rundschau.)



A. Abhandlungen.

I.

Über Moral-Unterricht.

Von Dr. phil. P. Bergemann-Jena.

Zu den brennenden Tagesfragen, welche die Kultur-Nationen der Gegenwart beschäftigen, gehört bekanntlich auch das Problem, wie man es anzufangen habe, dem Rückgang der Moralität im öffentlichen Leben zu steuern, das sittliche Niveau der Kultur-Menschheit zu heben. Dafs die moderne Gesellschaft noch weit entfernt ist von dem Ideal, eine sittliche zu sein, d. h. eine solche, in welcher alle Institutionen in ihrem Da- und Sosein durch das Sittengesetz begründet und gerechtfertigt werden können, ist sicher; die Klage über den Rückgang der Moralität erscheint mir aber unberechtigt: dieselbe entspringt einer einseitigen Betrachtungsweise.¹⁾ Dessen ungeachtet ist natürlich das Streben, die sittlichen Anschauungen seiner Zeitgenossen zu vertiefen und zu läutern, durchaus am Platze; vor allem gilt es, die Heranwachsenden zu sittlich tüchtigen Charakteren zu erziehen. Denn das, was man Volkserziehung nennt, die Pflege der ethischen Kultur bei den Erwachsenen, kann ja des Erfolges nur sicher sein, wenn bei der Erziehung der Jugend bereits ein guter Anfang in dieser Hinsicht gemacht worden ist. Dafs es sich dabei nicht blofs um die Schulerziehung und den Unterricht handeln kann, ist selbstverständlich: es mufs diese Tendenz vielmehr die Gesamterziehung

¹⁾ Meine Ansicht darüber habe ich niedergelegt in der Arbeit: »Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik.« »Neue Bahnen« 1894. H. 1 ff. bes. H. 3.

beherrschen. Es ist bekannt, daß man die Lösung dieser Aufgabe einer besonderen Funktion, der Zucht, überwiesen hat. Dieselbe spielt eine hervorragende Rolle vom ersten Augenblicke der Erziehung an bis zum Ende derselben, bis zur Erlangung der geschlechtlichen Vollreife. Ihre Handhabung fällt den verschiedensten Teilerziehern zu, wie den Eltern, den Lehrern, den Lehr- und Brotherrn, den Verwandten des Zöglings und sonstigen von der Gesellschaft mit Erziehungsfunktionen betrauten Personen. Sie ist zu beachten in der Haus- wie in der Schulerziehung, sie darf nicht unberücksichtigt bleiben, wenn der Knabe oder das Mädchen nach vollendetem vierzehnten Lebensjahre in die Lehre bzw. in den Dienst tritt. Kurz also: die Zucht, die es auf Versittlichung des Zöglings abgesehen hat, darf in keinem Stadium der Jugend-erziehung fehlen. Aus dem Gesagten leuchtet aber ein, daß sie stets mehr oder weniger den Charakter des Gelegentlichen an sich trägt, auch dann, wenn es sich um künstlich herbeigeführte Gelegenheiten handelt, um besondere Veranstaltungen, zu dem Zwecke getroffen, den Zögling in der Bethätigung sittlicher Gesinnung zu üben. Das Hauptmittel, dessen sie sich zu bedienen hat, ist die Gewöhnung: der Zögling soll gewohnheitsmäÙig, instinktiv sittlich handeln lernen. In ihrem Dienste stehen ferner Lohn und Strafe. Jedoch, wenn es auch richtig ist, daß wir zu- meist unbewußt sittlich handeln, so giebt es sicherlich sehr viele Fälle, in denen wir ohne Reflexion nicht auskommen: ich erinnere nur an das, was wir moralische Konflikte nennen, bei denen es ja darauf ankommt, verschiedenwertige Zwecke und Mittel untereinander abzuwägen, den höheren Zweck und die besten zu seiner Erreichung erforderlichen Mittel herauszufinden. Ich weise ferner darauf hin, daß, wer immer nur dem Zug des guten Herzens folgt, oft genug mehr Böses als Gutes stiftet. Endlich ist zu bedenken, daß uns Menschen — ich möchte sagen — eine Art Kausalitätstrieb angeboren ist, vermöge dessen wir den Dingen immer auf den Grund zu gehen streben. Die Frage, warum es gut oder böse sei, so oder so zu handeln, drängt sich einem jeden Menschen — dem einen früher, dem anderen später — auf: sie heischt Beantwortung — sie umgehen wollen hiefse, den ganzen Erfolg der Zucht in Frage stellen, und das um so mehr, da doch das Kind schon die Beobachtung macht, daß viele nicht so handeln, wie es von ihnen verlangt wird. Solche Erwägungen lassen es angemessen erscheinen, der ethischen Belehrung eine Stelle im Erziehungsplane einzuräumen; dieselbe hat die Aufgabe, die Maßregeln der Zucht zu begründen, sie hat darzulegen, warum wir dieses Verhalten tugendhaft, jenes lasterhaft nennen, weshalb es die Pflicht des Menschen ist, Gerechtigkeit zu üben, die Wahrheit zu sprechen, wohlwollend zu sein und dgl. mehr. Theologischerseits glaubt man freilich, dabei leichtes Spiel zu

haben: man beruft sich einfach auf die Gebote und Verbote Gottes. Es ist klar, daß eine solche Beweisführung nicht mehr verfährt, daß eine so begründete Moral auf sehr schwachen Füßen stehen würde. Mit dem kleinlichen Gottesbegriffe unserer Theologen würde der zur Reife gelangte Mensch auch jeden moralischen Halt verlieren; mit den Märchen von Himmel und Hölle würde er auch der Moralität den Laufpafs geben. Überhaupt darf es sich bei der moralischen Belehrung nicht um eine äußerliche Begründung handeln, sondern um eine solche aus der Natur der Sache heraus. —

Wie aber soll nun diese ethische Belehrung beschaffen sein? Es ist bekannt, daß die staatlich sanktionierte Pädagogik die moralische Belehrung dem Religions-, die Herbartsche Schule dem Gesinnungs-Unterrichte überweist. D. h. hier wie dort ist die ethische Belehrung nur ein sekundärer Teil des Unterrichtes, kein selbständiges Unterrichtsfach. Die Herbartsche Schule ist der Meinung, daß bei der Ideal-Erziehung solchen Lehrgegenständen der Vorzug vor den anderen gebühre, welche bei der unterrichtlichen Behandlung in eine ethische (in dem angegebenen engeren Sinne) Spitze auszulaufen geeignet sind: als solche bieten sich dar die biblische und die Profangeschichte und, wenigstens unter Umständen, auch die Lektüre prosaischer wie poetischer Abschnitte. Ganz ähnlich verhält es sich mit der hergebrachten, staatlich sanktionierten pädagogischen Praxis, nur mit dem Unterschiede, daß hier meistens die systematische Eingliederung der ethischen Belehrungen fehlt. Es ist gewiß als ein von den Pädagogen jener Richtung veranlaßter großer Fortschritt zu bezeichnen, daß man, z. B. im Geschichts-Unterrichte, eine saubere Trennung (aus psychologischen Gründen, unter denen die Enge der Aufmerksamkeit und infolge derselben das Unvermögen, verschiedene, teilweise heterogene Dinge mit gleicher Intensität zu erfassen, vor allem zu nennen ist) vorgenommen hat zwischen der Darbietung und Aneignung des empirisch gegebenen Materials und seiner Verwendung zur Gewinnung sittlicher Werturteile. Aber mir scheint, daß man aus eben den erwähnten psychologischen Gründen noch einen Schritt weiter gehen müsse, und daß man die sittliche Wertschätzung historischer Personen und ihrer Thaten überhaupt von dem Geschichts-Unterrichte absondern müsse. Dieselben sind ja gar nicht mit dem Maßstabe der gewöhnlichen Moral zu messen, versucht man es, so gewinnt man in den meisten Fällen ein ganz falsches Bild. Nicht danach hat man hierbei zu fragen, wie sich dieser oder jener mit den Forderungen der Moral abgefunden, sondern welche Bedeutung sein Auftreten für die gesamte Kultur-Entwicklung gehabt hat. Der Unterricht in der Geschichte, genauer der Kulturgeschichte, denn einen anderen möchte ich nicht gelten

lassen, soll nach meiner Ansicht im unmittelbaren Dienste der im höheren oder weiteren Sinne ethischen Erziehung stehen; er soll, ein großartiges Gemälde des kulturellen Fortschrittes, der allmählichen Entwicklung der Gesamtkultur aufrollend, diese als der Menschheit höchste Leistung ansehen lehren. Es begreift sich leicht, daß die Thaten der Kulturheroen, welche hierbei dem Zögling vor Augen geführt werden, der engeren moralischen Beurteilung nicht unterliegen können. Wie oft mußten dieselben die Forderungen der Moral ganz außer acht lassen, ja ihnen entgegen handeln, um der Menschheit die Dienste zu erweisen, die wir des höchsten Preises wert finden! Sind sie deshalb etwa zu verurteilen? gewiß nicht — sie thaten nur, was sie sollten, sie opferten gegebenen Falls den niederen dem höheren Zwecke auf. Ja, sie fordern sogar unser Mitleid, unsere innigste Teilnahme heraus; denn wer weiß nicht, daß bei solchem Thun stets ein Stachel in der Seele des Menschen zurückbleibt, sein Leben oft genug verbitternd und vergärend, wenn man auch hundertmal sich sagen muß, man habe recht gehandelt. Auch der siegreich durchkämpfte Konflikt schlägt nie ganz vernarbende Wunden — daher der Hauch von Melancholie, der uns im Leben der wahrhaft großen Männer, der Bahnbrecher neuer Kultur-Epochen entgegentritt. Das Streben nach den höchsten Zielen wird stets durch schwere Opfer nur erkauf: der Typus eines solchen Menschen ist der Faust der Goetheschen Dichtung. Der Mensch, dem der Frieden seiner Seele, die Ruhe dessen, was man Gewissen zu nennen pflegt, über alles geht — also der Fromme, wie ihn die Theologen wünschen — ist großer Thaten niemals fähig, ist eben das, was man einen gewöhnlichen Menschen (unter Umständen einen Philister) nennt. Genie und Humor, der nach dem schönen Worte Jean Pauls durch Thränen lächelnde, gehen Hand in Hand mit einander: der brave Durchschnittsmensch kennt denselben nur vom Hörensagen, als Stimmung hat er niemals ihn empfunden. —

Also kurz: den Unterricht in der (Kultur-)Geschichte will ich nicht in den unmittelbaren Dienst der Gesinnungs-Bildung, der Versittlichung (im engeren Sinne) des Zöglings gestellt wissen, ebensowenig den litterarischen Unterricht; denn dieser hat es mit der Pflege der ästhetischen Kultur des werdenden Menschen nach der einen Richtung hin zu thun. Was den Religions-Unterricht endlich anlangt, so stimme ich in dieser Beziehung ganz und gar nicht mit der landläufigen Ansicht überein. Um wahre und tiefe Religiosität in die Herzen der heranwachsenden Jugend zu pflanzen, scheint mir der im Dienste der evolutionistischen Ethik und weiterhin der pantheistischen (bezw. panmonistischen) Weltanschauung stehende kulturhistorische Unterricht am geeignetsten zu sein und daneben die Weckung des Sinnes für das Naturschöne; denn dieses

ist der nie versiegende Quell, aus dem mir Menschen religiöses Empfinden, religiöse Begeisterung schöpfen, ist der Nähr- und Mutterboden des Pantheismus. Was aber hinsichtlich der Entwicklungsgeschichte des religiösen Bewusstseins der Kultur-Menschheit den Zöglingen zu wissen not thut, das wird ihnen im kulturhistorischen Unterrichte und durch ihn übermittelt: einen besonderen Religions-Unterricht, wie er gegenwärtig an den Schulen besteht, halte ich nicht nur für entbehrlich, sondern geradezu für nicht wünschenswert. Von einer durch den Religionsunterricht vermittelten moralischen Belehrung kann also nach meiner Meinung gar nicht die Rede sein. —

Also bleibt nichts übrig als ein besonderer Moral-Unterricht, wie er in neuerer Zeit mehrfach für die deutschen Schulen, höhere wie niedere, gefordert worden ist. Ein solcher begegnet uns in den französischen Schulen, höheren wie niederen, unter dem Namen »instruction morale et civique«, und es giebt eine ganze Reihe von Leitfäden für diesen Gegenstand¹⁾ welche jedoch, namentlich was diejenigen für die niederen Schulen, die écoles primaires anlangt, an Trockenheit und Langweiligkeit nichts zu wünschen übrig lassen.²⁾ — Wie die Bezeichnung dieses Unterrichtsgegenstandes lehrt, soll es sich dabei nicht nur um moralische Belehrungen handeln, sondern auch um das, was man Gesetzeskunde, Staatsbürgerunterricht, sozialpolitische Propädeutik genannt hat. Was derartige Belehrungen anlangt, so

¹⁾ Ich verweise hier auf folgende: P. Laloï et F. Picavet »Instruction Morale et Civique ou Philosophie Pratique etc. etc. à l'usage des Ecoles normales primaires, des Lycées et Collèges de jeunes filles, des élèves de l'Enseignement spécial et des candidats au baccalauréat des sciences«. Paris 1888. — E. de la Hantière »Cours élémentaire de Philosophie Morale«. Paris 1892. — Pierre Laloï »La première année d'Instruction Morale et Civique«. 8. Aufl. Paris. — Louis Liard »Morale et Enseignement Civique à l'usage des écoles primaires«. N. Aufl. Paris. — Jules Steeg »Instruction Morale et Civique à l'usage de l'enseignement primaire.« 16. Aufl. Paris 1893. —

²⁾ In Laloï's »La première année d'Instruction Morale et Civique« lesen wir z. B. auf S. 21 ff., wo von den Pflichten, welche uns im allgemeinen die Moral auferlegt, die Rede ist, folgendes:

II.

»La Morale.

1. Les devoirs envers nous-mêmes.

- a) A mesure que vous grandissez, vous devenez plus sérieux. Réfléchissez sur vos devoirs.
- b) Vous avez des devoirs envers vous-mêmes, c'est-à-dire envers votre corps et envers votre âme.
- c) On garde les santés robustes, on refait les santés faibles par une bonne hygiène« etc. etc.

Überaus interessant für Kinder! noch dazu für solche, die eben erst in den Moral-Unterricht eingeführt werden sollen. —

ist man ja auch in Deutschland mit der Forderung aufgetreten, dieselben in den Lehrplan unserer Schulen (im weitesten Sinne) aufzunehmen, ich nenne nur mit Übergang mancher anderen folgende Namen: Dörpfeld, Viereck, Pache, Patuschka, Schmidt-Warneck, Stoerk, Mittenzwey, Bardey, Rusch, Stutzer, Joh. Meyer und P. Jende.¹⁾ Gar nicht älterer ähnlicher Wünsche zu gedenken.²⁾ Dafs in den meisten Kantonen der Schweiz die Gesetzgebung über das Primar-, Sekundar- und Fortbildungsschulwesen unter Geographie und Geschichte »Kenntnis der Rechtsverhältnisse des Kantons und des Bundes, Grundzüge der Gesetzes- und Verfassungskunde« fordert, dürfte bekannt sein.³⁾ Dafs alle derartigen Forderungen und Einrichtungen einem thatsächlich vorhandenen Bedürfnisse entsprechen, wird wohl kaum noch irgend jemand zu

¹⁾ Vgl. Dörpfeld »Gesellschaftskunde« und »Repetitorium der Gesellschaftskunde«. Gütersloh 1890. — Viereck »Bürgerkunde«. Hannover 1892. — Pache »Gesetzes- und Volkswirtschaftskunde in der Volksschule«, ferner: »Aus dem Leben für die Schule: Anhang zu jedem Volksschullesebuch«. Wittenberg 1891. — Pache und Walther »Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre« (für Fortbildungsschulen). Leipzig, F. Reinboth. — Patuschka »Volkswirtschaft und Schule«. Gotha 1888; ferner: »Volkswirtschaftliches Lesebuch für jedermann«. II. Aufl. Gotha 1891; endlich: »Einfügung volkswirtschaftl. Belehrungen in den Lehrstoff der Volksschule«. Jena 1889. — Schmidt-Warneck »Notwendigkeit einer sozial-politischen Propädeutik«. Berlin 1885. — Störk »Der staatsbürgerliche Unterricht«. Freiburg i. B. und Leipzig 1893. (Eine vortreffliche Schrift.) — Mittenzwey »Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre«. (Für Fortbildungsschulen.) Gotha 1890. — Bardey »Leitfaden für den staatsbürgerlichen Unterricht auf höheren Schulen«. Brandenburg a. H. 1891. — Rusch »Der bürgerl. Unterricht« in Justs »Praxis der Erziehungsschule«. VII. Bd. 6. Heft. S. 227 ff. — Stutzer »Die soziale Frage der neusten Zeit und ihre Behandlung in Ober-Prima« in »Lehrproben und Lehrgänge« etc. ed. Fries und Meier. Heft 57. S. 85 ff. — Meyer »Die soziale Frage und die Schule«. Gotha 1888. (Meyer ist wie Pache, in einem Aufsätze der von ihm herausgegebenen »Fortbildungsschule« — Jahrgang I, 1887. Heft 15, namentlich für die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Fortbildungsschule.) — Jende »Einführung der Volkswirtschaftslehre in den öffentlichen Volksschul-Unterricht«. Hamburg. 1889.

²⁾ Vgl. z. B. Dr. Chr. Dan. Vofs »Versuch über die Erziehung für den Staat, als Bedürfnis unserer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohles und der Regenten-Sicherheit«. 2 Tle. Halle 1799.

³⁾ So in Basel-Landschaft für die Bezirksschulen: »Grundzüge des Natur- und Kantonsrechts«; in Tessin für die Sekundarschulen: »Moral- und Bürgerunterricht (Gesellschaft, Staat, Staatsgewalten, Regierungsformen, insbes. Volksregierung)«; in Waadt für die Sekundarschulen: »Gesetzeskunde, Kantons- und Bundesverfassung«; für die Primarschulen: »vaterländische Gesetzeskunde — Gesellschaft (Familie, Stamm, Volk, Nation, Völkerbünde), und die verschiedenen Regierungsformen«; in Neuenburg und Genf für die Primar- und die Sekundarschulen: »Bürgerunterricht (Instruction civique)«. Vgl. »Statistik des Unterrichtswesens in der Schweiz i. J. 1871. Im Auftr. des schweiz. Departements des Innern bearb. von Prof. Dr. H. Kinkelin«. Basel-Genf-Lyon 1873.

bestreiten wagen. Freilich über die bestmögliche Veranstaltung solcher Belehrungen herrscht noch große Meinungsverschiedenheit und oft genug Unklarheit, auch viel Absurdes läuft mit unter.¹⁾ Mir scheint, daß man hierbei vor allem nach engem Anschluß an die Geschichte streben müsse, wie dies ja auch seitens der schweizerischen Unterrichtsverwaltung betont wird. Näher auf diese Fragen einzugehen, habe ich keine Veranlassung: nur so viel möchte ich noch sagen, daß eine Verbindung der staatsbürgerlichen mit den moralischen Belehrungen mir nicht richtig erscheint: handelt es sich doch dabei um teilweise ganz heterogene Dinge.²⁾

¹⁾ An Monstrosität werden alle anderen diesbezüglichen Vorschläge von denjenigen Patuschkas übertroffen.

²⁾ Natürlich bin ich nicht der Ansicht, daß die Volkswirtschaftslehre gar nichts mit der Ethik zu thun habe, vielmehr bin auch ich der Meinung Zieglers (vgl. »Die soziale Frage eine sittliche Frage«. IV. Aufl. (Stuttgart 1891), daß die National-Ökonomie, eine Tochter der Ethik, ihre Emanzipation von der mütterlichen Aufsicht nicht zu weit treiben darf, wenn sie auch schon längst aus den Kinderschuhen heraus ist: denn daraus erwächst nur Unheil, ist solches bereits entstanden (vgl. auch Jodl »Volkswirtschaftslehre und Ethik«. Berlin 1886). Bei der unterrichtlichen Behandlung aber wird doch, aus dem oben angedeuteten Grunde, eine Trennung empfehlenswert sein, ohne daß natürlich die Diskussion volkswirtschaftlicher Probleme im Moral-Unterrichte, das Hinübergreifen auf das Gebiet der National-Ökonomie ausgeschlossen werden soll. Vielmehr ist auf eine enge Fühlung zwischen diesen beiden Unterrichts-Disziplinen zu achten. Ja, man wird sagen können, daß diese Fühlung mit zunehmender Reife des Zöglings eine immer engere werden muß, bis schließlich gegen das Ende der Erziehung, in der obersten Klasse des Gymnasiums und dem Schluskursus der Fortbildungsschule, die ethische Belehrung und der national-ökonomische Unterricht zusammenfallen: jetzt erst wird man ja auch auf einigermaßen entgegenkommendes Verständnis dafür rechnen können, daß wirklich die soziale Frage eine sittliche ist und warum. —

Übrigens möchte ich noch darauf aufmerksam machen, daß die Forderung moralischer Belehrung in den Schulen, namentlich den höheren, ebensowenig neu ist wie die des staatsbürgerlichen Unterrichtes: ich erinnere nur an die Bestrebungen der Philanthropisten und daran, daß in den älteren Lehrplänen unserer Gymnasien als Lehrgegenstände sich öfters verschiedene Zweige der Philosophie verzeichnet finden, wie Psychologie, Logik, Naturrecht und Ethik. Der in neuerer Zeit, wenn auch nicht als unbedingt erforderlich, so doch als wünschenswert erachtete philosophisch-propädeutische Kursus in der Prima der Gymnasien soll es dagegen nur mit den Hauptpunkten der Logik und der empirischen Psychologie zu thun haben, was ich nicht gerade als einen Fortschritt anzusehen geneigt bin; ganz abgesehen davon, daß es ein sehr unerfreuliches Zeichen der Zeit ist, wenn man die philosophische Propädeutik wegen Mangels an geeigneten Lehrern als nur fakultatives Unterrichtsfach hinstellen muß: ein trauriges testimonium paupertatis für die Lehrer an unseren Gelehrten-Schulen. — Ferner möchte ich aber auch noch darauf hinweisen, daß die oben erwähnten, von den Franzosen ausgehenden Anregungen für Einführung moralischer Belehrungen in die Schulen nicht die einzigen sind. Von einer, dem deutschen Wesen vielleicht sympathischeren Seite, aus Amerika und England, kommen ähnliche. Haben sich doch in den großen Städten Amerikas und Englands »ethische Gesellschaften« gebildet, welche auf die

Der Moral-Unterricht soll also als für sich bestehendes Fach Geltung haben. Das erfordert die Wichtigkeit des Gegenstandes. Dies zugegeben, handelt es sich um die Beantwortung zweier Fragen: nämlich, in welchem Verhältnisse dieses Unterrichtsfach zu den anderen Lehrgegenständen stehen, und welche ethische Anschauung in demselben ihren Ausdruck finden soll. Ich will versuchen, zunächst dieses letztere Problem zu lösen, weil dadurch die Lösung des anderen bedeutend erleichtert wird. — Die Aufgabe erscheint gegenüber den mannigfachen, scheinbar einander ausschließenden Ansichten über das Wesen des Sittlichen als keine leichte; dennoch dürfte es gelingen, ein Resultat zu erzielen, mit welchem alle einverstanden sein können bei aller Verschiedenheit der Ausgangspunkte ihrer ethischen Reflexionen. Ein durchgreifender Gegensatz ethischer Betrachtungsweise, so meint man, sei vorhanden, je nachdem der Hauptnachdruck auf die Gesinnung oder auf die Handlung, die That gelegt wird: hie Augustin und die Lehre Luthers, hie Palagius und das Dogma der katholischen Kirche; hie intuitive Ethik, hie Eudämonismus (bezw. Utilitarismus)! Jedoch der Gegensatz ist kein so großer, wie es den Anschein hat, wie er im Kampf der Meinungen zu Tage tritt. Will denn, wer vor allem die sittliche Gesinnung betont, von sittlichem Thun nichts wissen? gewiss nicht. Und kann er übersehen, dafs er auf jene nur schliessen kann aus diesem? Auch diese Frage ist sicher zu verneinen. Wer aber vornehmlich auf die Handlungen der Menschen die sittlichen Werturteile anwendet, lebt der im Wahne, dafs das, was wir sittlichen Charakter nennen, bei ihrem Zustandekommen bedeutungslos sei? Niemandem wird es einfallen, darauf mit »Ja« zu antworten: dauernd sittliches Thun ist ja nur möglich auf Grund eines sittlichen Charakters. Freilich, wer nicht gerade ein Fürsprecher weltflüchtiger Askese ist, wird zugeben müssen, dafs dieser nur einen sekundären Wert hat, sofern er eben die *conditio sine qua non* von jenem ist; die beste Gesinnung ist ja völlig wertlos, wenn sie sich nicht in Thaten umsetzt — wobei es keineswegs etwa nur auf solche von welter-schütternder Bedeutung und Tragweite ankommt. Das geben ja

Erwachsenen wie auf die Kinder durch rein moralische Unterweisung und Belehrung wirken wollen. Der theoretische und litterarische Mittelpunkt derselben ist die kürzlich zu einem »International Journal of Ethics« erweiterte Zeitschrift »The Ethical Record«. Und mehrere der großen amerikanischen Universitäten haben eigene Abteilungen und Kurse für theoretische und angewandte Ethik einzurichten begonnen, um geeignete Lehrkräfte einer zugleich streng wissenschaftlich begründeten und volkstümlich wirksamen Sittenlehre heranzubilden. So hat an der »Schule für angewandte Ethik«, während ihres ersten Kurses zu Plymouth (Mass.) im Jahre 1891, Felix Adler Vorlesungen über den »Moralunterricht der Kinder« gehalten, welche im Druck und nunmehr auch in deutscher Übersetzung, von Georg von Gizycki, erschienen sind (Berlin 1894).

auch alle Anhänger einer intuitiven Moral zu; welchen Sinn hätte es sonst, wenn sie von Pflichten sprechen? Nur im Prinzipie wird die Anerkennung dieser Thatsache geleugnet, im Prinzipie und — aus Prinzipienreiterei. Den schlagendsten Beweis für die Richtigkeit des Gesagten liefert die Moralphilosophie des großen Kant: prinzipiell intuitiv lautet ihre oberste Maxime, ihr unbedingter Imperativ: »Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne«. Ganz abgesehen davon, daß man obendrein dieser berühmten Formel sehr wohl die individual- eudämonistische Deutung geben kann: »Was du nicht willst, das man dir thu, das füg' auch keinem anderen zu« — was bekanntlich Schopenhauer gethan hat. — Doch kurz: ob man also der Ansicht ist, nur die Gesinnung, aus welcher die That entspringt, könne Anspruch darauf erheben, gut oder böse genannt zu werden, die That selbst sei nur nützlich oder schädlich, oder ob man anderer Meinung ist, d. h. auch auf die Handlungen der Menschen die Bezeichnungen gut und böse anwendet — das Resultat ist das nämliche, und der ganze Streit läuft der Hauptsache nach auf einen solchen um Worte hinaus: man sträubt sich auf der einen Seite dagegen, das Nützliche unter den Begriff des Sittlichen fallen zu lassen, weil darin ein Banausisches und Triviales, ein Geschäftsmäßiges und Äußerliches, ein Schwung- und Idealloses liege. — Das Ergebnis solcher Betrachtungen aber für die Erziehung, namentlich, um was es sich ja hier handelt, für den Moral-Unterricht, für das was er zu erreichen bestrebt sein muß, ist dies, daß er die Pflege der sittlichen Gesinnung, die Herausbildung eines sittlichen Charakters im Zögling als eines unentbehrlichen Mittels zum Zweck sich angelegen sein lassen muß: ein Ergebnis, dem die Billigung seitens der Anhänger der intuitiven sowohl wie auch der utilitaristischen Ethik nicht versagt bleiben wird. Wie diese Forderung erfüllt werden kann, davon wird später gesprochen werden, wenn es gilt den Gang des in Rede stehenden Unterrichtes anzugeben, die Mittel darzulegen, deren er sich zur Erreichung des ihm gesteckten Zieles zu bedienen hat. —

Um dieses Ziel noch genauer zu fixieren, sind jedoch noch weitere Überlegungen und Auseinandersetzungen mit den herrschenden ethischen Anschauungsweisen nötig. — Von dem als sittlich zu bezeichnenden Menschen verlangt man zweierlei, wie wir gesehen haben, sittliche Gesinnung und sittliches Thun, Tugend und die Objektivierung derselben: Pflichterfüllung. Wir stehen jetzt vor der Frage nach dem eigentlichen Wesen des Sittlichen, nach dem Zwecke des aus der sittlichen Gesinnung entsprungene[n] sittlichen Thuns. Bei Beantwortung dieser Frage stoßen wir wieder auf den Gegensatz zwischen Intuitionismus und Utilitarismus — und zwar auf einen scheinbar noch schrofferen als vorhin,

hier vornehmlich spricht man ja von dem Unterschiede zwischen dieser und jener Betrachtungsweise, indem die einen der Ansicht sind, das Gute müsse gethan werden ohne äußerlich anhangenden Zweck, es müsse, wie die beliebte Phrase lautet, gethan werden um des Guten willen; die anderen aber meinen, sein Zweck sei die Beförderung der Wohlfahrt aller, die Herbeiführung des grösstmöglichen Glückes möglichst aller oder doch möglichst vieler.¹⁾ Einen Kompromiß zwischen den Prinzipien dieser beiden ethischen Anschauungsweisen herzustellen, wird man allerdings aufgeben müssen; aber es ist zu bedenken, daß die Intuitionisten strikter Observanz solche nur in thesi, in ihrem praktischen Verhalten aber Altruisten sind (vorausgesetzt natürlich, daß ihr von ihnen selbst als hochideal bezeichneter Standpunkt nicht bloß ein Deckmantel krassesten Egoismus ist, was auch nicht selten der Fall sein soll); daß sie also das Wohl des Nächsten zu fördern bedacht sind, wenn auch nur, wie sie sagen, um dem ungeschriebenen Gesetze des Herzens zu gehorchen, nicht etwa, weil dasselbe irgend wertvoll sei, oder weil solches Thun den sittlichen Beifall der Menschen finde. — So würde wohl die altruistische Tendenzen verfolgende ethische Belehrung allgemeiner Billigung sich zu erfreuen haben, und dies um so mehr, wenn ich, einen Schritt weiter gehend, sage, daß auch ich die Wohlfahrt der Menschheit nicht als absolutwertig ansehe, nicht als das höchste Gut, sondern nur als Mittel zum Zweck, und wenn ich also den darauf hinzielenden Moral-Unterricht als noch einer Ergänzung bedürftig betrachte. Als Anhänger der evolutionistischen, pantheistisch (bzw. panmonistisch) begründeten Ethik ist mir das oberste Moralprinzip die Beförderung des Kulturfortschrittes der Menschheit, nicht des Glückes weder des Einzelnen noch der Gesamtheit. Die Wohlfahrt aber der Menschen ist mir nicht bedeutungslos, sie ist von Wichtigkeit für den Kulturfortschritt: sie erleichtert die Mitarbeit an demselben. Ich unterscheide ein Sittliches im höheren oder weiteren und ein solches im niederen oder engeren Sinne; jenes eben bezieht sich auf die Förderung der Kultur in ihrer Totalität, der intellektuellen und technischen, der ästhetischen und der

¹⁾ Wenn ich hier den sogen. Hedonismus unberücksichtigt lasse, so geschieht dies, weil derselbe doch gewifs nicht mehr zu den herrschenden ethischen Anschauungsweisen gehört: in der Theorie vertritt denselben sicherlich niemand mehr, wenn er auch leider in der Praxis nur zu oft noch die Richtschnur des Handelns bildet. Daß ich von der theologisch begründeten Moral, welcher zufolge das Gute gethan werden müsse, weil es Gottes Gebot sei, die dem das Gute thuen den ewigen Lohn, dem das Gegenteil thuen den ewigen Strafe in Aussicht stellt, nicht spreche, bedarf wohl kaum irgend welcher Erklärung: die theologische Ethik als eine heteronome repräsentiert eine niedrige Entwicklungsstufe des Sittlichen, um welche wir uns nicht mehr zu kümmern brauchen.

ethisch-religiösen, dieses hat es, im Dienste jenes stehend, mit der menschlichen Wohlfahrt zu thun, mit der Weckung und Stärkung des Mitgefühls, als der Quelle der Moral im engeren Sinne. Anders ausgedrückt: es gilt hierbei, die Selbsterhaltungs- und die Gattungstrieb in das rechte Verhältnis zu einander zu setzen, das Überwuchertwerden dieser von jenen zu verhindern, dem Altruismus im Kampfe mit dem Egoismus zum Siege zu verhelfen. Diese Anschauung ist ja die unter den Kulturvölkern ganz allgemein herrschende, die von allen Kulturmenschen — abgesehen von krankhaft affizierten Individuen — geteilte, wenn auch nicht alle in stande sind, sich darüber in wohlgesetzten Worten, in einer den Anforderungen des Philosophen Genüge leistenden Weise auszusprechen: die gegebenenfalls gefällten Urteile beweisen es doch hinreichend. Worin anders besteht denn auch das Wesen, der Kern- und Angelpunkt der christlichen Moral, abgesehen von ihrer dogmatisch-theologischen Begründung? Allen Theorien zum Trotze zeigt sich auch hier die Macht der Thatsachen als die gröfsere. Gewifs stimmt man nicht immer und überall betreffs der Mittel, der Art und Weise überein, wie die Bethätigung des Mitgefühls, wie die Nächstenliebe — um dieses gebräuchlichsten Ausdruckes mich zu bedienen — sich äufsern solle; gewifs tritt dieselbe nicht zu allen Zeiten und an allen Orten in gleicher Stärke hervor — auch das Sittliche im engeren Sinne ist eben in der Entwicklung, in einem wenn auch sehr langsamen, blofs im allgemeinen bemerk- und feststellbaren Fortschritt begriffen: aber sie gilt unbestritten als die höchste ethische Forderung (im engeren Sinne) bereits seit Hunderten von Jahren.

Zweck der Zucht also wie der moralischen Belehrung ist die Pflege altruistischer Gesinnung. Allerdings bin ich, wie schon oben erwähnt, der Ansicht, dafs die heranwachsende Jugend auch noch mit einem anderen sittlichen Geiste erfüllt, dafs sie zu der Einsicht geführt werden müsse, dafs, gemäfs den Prinzipien der evolutionistischen Ethik, der oberste, höchste Zweck sittlichen Thuns die Förderung des Kulturfortschrittes, wenigstens die Mitarbeit an der Kultur sei. Auf die Erreichung dieses Ziels mufs überhaupt die ganze Erziehung, müssen alle ihre Mafsnahmen gerichtet sein. Auf die Erörterung dieses Punktes kann ich mich hier nicht weiter einlassen; ich habe davon in meiner schon erwähnten Abhandlung: »Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik« und in einem demnächst in der »Lehrerin« erscheinenden Aufsätze: »Zur Frage des Geschichtsunterrichtes« gesprochen. —

Durch diese Ausführungen ist die andere oben aufgeworfene Frage schon mit beantwortet worden. Der leichteren Übersicht wegen stelle ich hier nur nochmals kurz die betreffenden Sätze, aus denen erhellt, in welchem Verhältnisse, nach meiner Ansicht,

der Moral-Unterricht zu den anderen Lehrgegenständen, zur Geschichte und der religiösen Belehrung, steht, zusammen. Es ergibt sich folgendes: Im Moral-Unterrichte handelt es sich um das, was ich humane Ethik nenne; die Einführung in die ideale Ethik, die Ethik des Kulturprinzips, geschieht durch den kulturhistorischen Unterricht, und dieser muß schließlich in eine religiöse Spitze auslaufen, in den Dienst religiöser Belehrung treten: das evolutionistische Ideal weist ja von selbst hinüber in das Gebiet der Metaphysik, der spekulativen Philosophie. Den Forderungen der humanen Ethik kommt nur die Bedeutung zu, Mittel zum Zweck der Erfüllung derjenigen der idealen zu sein; ihre Aufgabe besteht darin, die Mitarbeit am Kulturprozesse der Menschheit zu erleichtern. Über das Verhältnis des Moral-Unterrichtes zur volkswirtschaftlichen Belehrung habe ich das Nötige bereits oben beigebracht. —

Entschiedene Stellung gegen einen gesonderten Moral-Unterricht hat der anonyme Verfasser der Schrift: »Zur pädagogischen Zeitfrage: ob Religion? ob Moral? (Königsberg i. Pr. 1888) genommen. Weil alle Erziehung, aller Unterricht überhaupt darauf ausgingen, oder doch wenigstens dies als ihr Ziel anstreben sollten, den Zögling zu versittlichen, so sei ein besonderer Moral-Unterricht überflüssig. Eine, man wird gestehen müssen, etwas eigentümliche Logik! Am heftigsten aber wird gegen das Bestreben derer polemisiert, welche den Religions-Unterricht durch den Moral-Unterricht verdrängen und ersetzen wollen. Nun will auch ich ja die religiöse Belehrung nicht in dem Unterrichtsplane streichen; aber freilich verstehe ich, wie gesagt, darunter etwas ganz anderes als er. Bekämpft er doch gerade die Weltanschauung, die ich als die einzig richtige ansehe, die monistische. Redet er doch der Bibel als der alleinigen Quelle der wahren Religion das Wort. Will er doch einen durchaus konfessionell gefärbten — und zwar einen protestantischen — Religions-Unterricht. Den weltimmanenten Gott verwirft er und predigt einen transcendenten Weltschöpfer und Menschenbildner und übersieht dabei ganz, daß ein solcher, das Prinzip des Egoismus in sich tragend, indem er sich ja der Welt gegenüber als Person bejaht, ebensowenig wie für das Schöne für das Gute Raum in der Welt läßt. Indem er für den konfessionellen Religions-Unterricht Propaganda macht und für eine religiöse, konfessionell gefärbte Moral, übersieht er, daß »die europäische Menschheit sich endlich zu dem Gedanken durchgerungen hat, daß es eine menschlich-natürliche Sittlichkeit gebe, zu welcher sich alle religiös-dogmatischen Anschauungen nur wie gleichgiltige Zuthaten verhalten«, daß Religiosität und Konfessionalität durchaus nicht identisch sind, daß man religiös, aber doch konfessionslos sein kann. Der

Moral-Unterricht muß nach meiner Ansicht, wie dies ja aus meiner panmonistischen Weltanschauung und der Unterscheidung einer Moral im engeren und weiteren Sinne sich von selbst ergibt, konfessions- und religionslos sein.¹⁾

Wie sich der Moral-Unterricht im einzelnen zu gestalten habe, will ich jetzt zu entwickeln versuchen. Derselbe fällt zum Teil der Schule anheim, zum Teil gliedert er sich denjenigen Veranstaltungen ein, die zur Fortbildung derer bestimmt sind, welche vor Erlangung der geschlechtlichen Vollreife bereits die Schule verlassen. Mit anderen Worten: der Moral-Unterricht ist aufzunehmen sowohl in den Lehrplan der Knaben- und Mädchenschulen, der niederen wie der höheren, als auch in denjenigen der Fortbildungskurse für Handwerker- und Kaufmannslehrlinge, für die jungen Fabrik-Arbeiter und -Arbeiterinnen, die Mädchen, welche nach zurückgelegtem vierzehnten Lebensjahre in Dienst treten, und diejenigen, welchen das glücklichere Los zu Teil wird, im Hause der Eltern bleiben zu können u. a. m. Ich lasse denselben nach Beendigung des propädeutischen Kurses in der Heimatkunde (im weitesten Sinne des Worts), welchem ich drei Jahre zuweise, also im vierten Schuljahre beginnen und mit Erlangung der geschlechtlichen Vollreife, also mit dem zwölften Schuljahre der höheren Schulen, dem vierten Jahre der durchaus obligatorischen Fortbildungskurse, welche sich an die niederen Schulen anschließen, enden.²⁾ Dieser Endtermin bedarf keiner weiteren Erläuterung; es ist selbstverständlich, daß mit dem Ende der Erziehung, welches eben durch die geschlechtliche Vollreife aus naheliegenden Gründen³⁾ gegeben ist, auch dieser Unterricht abgeschlossen werden muß. Der Anfangstermin desselben aber erscheint gerechtfertigt durch die Erwägung, daß vorher die Kinder wohl kaum zur Teilnahme an einem systematischen Moral-Unterrichte befähigt sein dürften. — Dabei unterscheide ich aber wieder einen Vor- und einen Hauptkursus; jener umfaßt die Zeit des vierten bis sechsten, dieser diejenige des siebenten und achten Schul-

¹⁾ Diese Ansicht vertritt auch Jodl in einer trefflichen kleinen Schrift: »Moral, Religion und Schule«. Stuttgart 1892; ebenso, wenn ich ihn recht verstehe, Kemics in seinem Buche: »Sozialistische und Ethische Erziehung im Jahre 2000.« Berlin 1893 — vgl. bes. S. 57; ohne daß er doch ebenso wenig wie ich der Meinung ist, die Religion sei bloße Privatsache, es sei gar keine religiöse Belehrung nötig — vgl. bes. S. 44 — nur die moralische (im engeren Sinne) Belehrung bedarf keiner religiösen Fundamentierung; endlich Felix Adler a. a. O. S. 1 ff. Carneri »Die Moral und die Volksschule« in dem Buche »Entwicklung und Glückseligkeit«. Stuttgart 1886. S. 415 ff. und Döring »System der Pädagogik im Umriss«. Berlin 1894. S. 213 ff.

²⁾ Den Beginn der Schulzeit setze ich in den Anfang des siebenten Lebensjahres.

³⁾ Vgl. über diese meine Arbeit »Ein neues System der Pädagogik« im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik 1894. IX.

jahres der Volksschule und wird in der an diese sich anschließenden Fortbildungsschule zum Abschluss gebracht. An den höheren Schulen (mit im ganzen zwölfjähriger Schulzeit) fällt jenem das vierte bis sechste und diesem das siebente bis zwölfte Schuljahr zu. Zwei, im letzten für die Erziehung in Betracht kommenden Jahre drei wöchentliche Stunden dürften als ausreichend für diesen Lehrgegenstand betrachtet werden können. —

Was zunächst den ethischen Vorkursus betrifft, so gilt hierbei durchaus als Regel, daß die moralische Belehrung vom Beispiele ausgehen müsse. Solche sind zu wählen teils aus der persönlichen Erfahrung der Schüler, teils aus der Litteratur, d. h. man hat entweder von Vorgängen des täglichen Lebens oder von kleinen, leicht falslichen erdichteten¹⁾ oder geschichtlichen Erzählungen auszugehen. Dabei ist jedoch darauf zu achten, daß ein bestimmter Fortschritt, ein systematischer Gang innegehalten werden muß. Es soll nicht ein buntes Durcheinander sittlicher Maximen angehäuft werden, dessen Ordnung erst viel später eintritt, sondern auf diese Ordnung ist von vornherein die Aufmerksamkeit zu richten. Der einzuschlagende Weg, das Prinzip, nach welchem die Auswahl und Anordnung des Erzählungsstoffes zu erfolgen hat, wird durch die Moralphilosophie ganz bestimmt vorgezeichnet, ganz genau angegeben. Der Haupt-, der wichtigste Teil derselben ist die Sozial-Ethik, den stärksten Nachdruck lehrt sie auf die Pflichten gegen den Nächsten legen; von Pflichten gegen sich selbst zu sprechen, hat erst dann Sinn, wenn man über die Pflichten gegen andere im klaren ist: jene bestehen ja nur, weil diese vorhanden sind. Darum hat beim Moral-Unterrichte die Sozial-Ethik der Individual-Ethik voranzugehen, im Gegensatz zu den wissenschaftlich-ethischen Untersuchungen, welche den genetischen Gang innehalten, von der zunächst in der unmittelbaren Wahrnehmung gegebenen Thatsache, d. h. in diesem Falle vom Einzelwillen ausgehen müssen. Es besteht ja ganz naturgemäß ein großer Unterschied zwischen dem Lehrer der Moral und dem Moralphilosophen und den diesem und jenem zustehenden Verfahrensweisen, Methoden. Die ersten beiden Jahre des ethischen Vor-Kurses werden demnach dazu verwendet werden

¹⁾ Von diesen schliesse ich die Märchen und Fabeln aus: einerseits schon deshalb, weil ich ja den Beginn des Moralunterrichtes in eine Zeit setze, wo dergleichen Geschichten sich überhaupt nicht mehr zu einer derartigen unterrichtlichen Behandlung eignen, und andererseits auch aus dem Grunde, weil dieselben, von einem anderen als dem ästhetischen Gesichtspunkte aus betrachtet, ganz und gar ihres eigentümlichen Zaubers entkleidet werden. Sie sind nach meiner Ansicht nur geeignete Objekte für den Kunst- und zwar für den litterarischen Unterricht, wo sie ja auch allein als das gewürdigt werden können, was sie sind, als Ausfluß der Phantasie. Ohne diesen Kommentar sind sie ohnedies vom Übel.

müssen, den Zögling in elementarer Weise in das Verständnis der hohen Bedeutung der sozialen Tugenden und der Pflichten gegen seine Nebenmenschen einzuführen, während im letzten Jahre desselben von den Individual-Tugenden und den Pflichten gegen sich selbst zu handeln sein wird. Die psychologische Möglichkeit des Erfolges dieser wie jener Belehrungen, wie überhaupt der Erziehung im sozial- und individual-ethischen Sinne, ist gegeben durch das Triebleben des Zöglings, indem derselbe als ein soziales und zugleich egoistisches Wesen ausgestattet ist mit idio-pathischen und sympathischen Trieben, deren Befriedigung oder Nichtbefriedigung Lust oder Unlust erzeugt. Diese, wurzelnd im Geschlechtsleben als ihrem Naturboden, sind auf die Erhaltung der Gattung gerichtet, Ansätze derselben finden sich wohl bei allen Menschen — sie sind die Quelle des moralischen Empfindens, des Mitgeföhls; jene, auf die Selbsterhaltung gerichtet, lassen sich wieder in unmittelbare oder reale und mittelbare oder ideelle Selbsterhaltungstribe gliedern. Zu den ersteren gehört der Nahrungs-, Thätigkeits- (Bewegungs-), Erwerbs- und Besitz-Trieb; die aus der Befriedigung oder Nichtbefriedigung dieser Triebe resultierende Lust oder Unlust erzeugt die positiven Affekte der Freude an Dingen, welche zur Stillung des Hungers und Durstes dienen, an der Arbeit und am Besitz und die negativen des Abscheus vor Armut, Müßiggang und vor zur Stillung der leiblichen Bedürfnisse untauglichen Dingen. Die letzteren lassen sich charakterisieren als Verlangen nach Selbstschätzung und nach Ehre, also nach Schätzung durch andere: daraus resultieren die positiven Affekte der Selbst- und der Ehrliche und die negativen des Abscheus vor Schande und Verachtung seiner selbst. Als individualistische Tugenden, hinsichtlich welcher die Führung der griechischen Moralphilosophie gebührt, ergeben sich demgemäß folgende: Mäßigkeit, Arbeitsamkeit, Sparsamkeit, die ein Mittleres zwischen Völlerei und Askese, Müßiggang und banaischem Treiben, Verschwendung und Geiz sind; ferner Bescheidenheit, Wahrhaftigkeit und Ehrenhaftigkeit (deren Entartungen nach der einen oder anderen Seite hin Übermut und Kleinmut, Verlogenheit und übertriebene Offenheit — was man das Herz auf der Zunge haben nennt — Ehrgeiz und Schamlosigkeit — Gleichgiltigkeit gegen das Urteil der anderen — sind). Die erstgenannten drei Tugenden, über welche es keiner weiteren Erörterungen bedarf, lassen sich unter den Begriff der Selbstbeherrschung, die letztgenannten drei unter den der Tapferkeit bringen. Wenn ich unter diesen die Bescheidenheit anführe, so wird dies nach der gegebenen Charakterisierung derselben als einem Mittleren zwischen Überschätzung und Unterschätzung seiner selbst, zwischen Hochmut und Verzagtheit, begreiflich scheinen; mehr Verwunderung dürfte vielleicht die hier erfolgte Einreihung

der Wahrhaftigkeit erregen. Man wird jedoch damit einverstanden sein können, wenn man bedenkt, daß bei der maßvollen Schätzung seiner selbst wie auch bei dem Streben, von anderen richtig beurteilt und geschätzt zu werden, die Wahrhaftigkeit eine große Rolle spielt. Welches die Pflichten sind, welche der Mensch gegen sich selbst hat, ergibt sich aus dem Gesagten ganz von selbst; dieselben lassen sich ganz kurz in die Regel zusammenfassen: »Mache von deinen geistig-leiblichen Kräften einen solchen Gebrauch, daß deine geistig-leibliche Gesundheit, die *conditio sine qua non* alles erfolgreichen altruistischen Handelns, in keiner Weise geschädigt werde.« —

Die beiden sozialen Tugenden *κατ' ἐξοχήν* sind die Gerechtigkeit und das Wohlwollen; die *Maxime* jener lautet: »*neminem laede*«, diejenige dieser: »*immo vero, quantum potes, omnes iuva*«. Der Gerechte scheut zurück vor störenden Übergriffen in die Sphäre eines anderen Individuums; der Wohlwollende fördert fremde Wohlfahrt, soweit dies in seinen Kräften steht. Die Gerechtigkeit bildet die Brücke von der Sozial- zur Individual-Ethik, wie die Ehrenhaftigkeit von der Individual- zur Sozial-Ethik. — Bei dem sympathischen Verhalten von Mensch zu Mensch lassen sich drei Grundformen unterscheiden: 1) das Verhältnis von Höheren zu Niederen (Eltern, Lehrer etc. etc. — Kinder), 2) das Verhältnis von Niederen zu Höheren (Kindern — Eltern, Lehrer, etc. etc.), 3) das Verhältnis von Gleichen zum Gleichen (Geschwister — Kameraden). Die unter die beiden Hauptkategorien, Gerechtigkeit und Wohlwollen, fallenden sozialen Tugenden werden also sein: Liebe, Ehrfurcht, Gehorsam, Dienstfertigkeit (Höflichkeit), Dankbarkeit, Verträglichkeit (Nachgiebigkeit), Billigkeit. Die Negationen und Übertreibungen dieser Tugenden ergeben sich von selbst, desgleichen die denselben entsprechenden Pflichten. —

Damit ist auch zugleich die Direktive für den Moral-Unterricht gegeben, sowohl für den Vor- als auch für den Hauptkursus. In jenem sind die als Ausgangspunkt zu benützendes Erzählungen so auszuwählen und anzuordnen, daß die sozial- und individual-ethischen Tugenden und Pflichten an einer Reihe hervorragender Beispiele tugendhafter Gesinnung und pflichtmäßigen Handelns zur Anschauung kommen. Die übrigen Maßnahmen der Schulerziehung haben daneben thunlichst dafür zu sorgen, daß der Zögling sich in der Nacheiferung der von ihm als Ideale anerkannten Persönlichkeiten übe — in dem ihm zugewiesenen Kreise und mit den durch diese Beschränkung sich als notwendig ergebenden Modifikationen: der Verkehr mit seinen Altersgenossen beim Spiel und bei den gymnastischen Übungen, auf Exkursionen und Spaziergängen, der Umgang mit seinen Lehrern in und außer der Schule, die Versorgung gewisser ihm aufgetragener Verrichtungen (Ämter, wie Instandsetzung der Wandtafel zum Gebrauch beim

Unterricht, Austeilen der Hefte etc. etc.) bieten dazu reichlich Gelegenheit. Die immer leicht zu ermöglichende Vergleichung seines und seiner Kameraden Verhaltens mit demjenigen seiner Vorbilder und Helden schärft sein Urteil, und indem sie ihm ein Mittel zu selbständiger Kontrolle an die Hand giebt, spornt sie ihn beständig an, an seiner Vervollkommnung zu arbeiten. Das setzt natürlich voraus, daß der Unterricht so beschaffen ist, daß er den Zögling zu begeistern vermag, daß die Personen, die man ihm als ideale Vorbilder vor Augen führt, vor die Seele stellt, seinem Fühlen nahe gebracht werden, daß man sich also vor dem hohlen, alles in Begriffe verflüchtigenden Intellektualismus, wie er sich immer breit macht, hüte, daß die Situationen, in denen diese oder jene tugendhafte Gesinnung in pflichtmäßigen Verhalten zum Ausdrucke kommt, möglichst solche sind, in die zu geraten auch für ihn die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist. Individuelle Sonder-Anlagen müssen dabei natürlich stets Berücksichtigung finden, ebenso wie die den Zögling umgebenden Verhältnisse. Auch des Wetteifers hat man sich zu bedienen, als eines trefflichen Mittels zum Zwecke, um den Zögling in der Bethätigung der Sittlichkeit im Anschluß an den Moral-Unterricht zu üben: derselbe ist durchaus unentbehrlich und seine Abweisung durch die moderne Pädagogik, zumal in dieser Hinsicht, zumeist ungerechtfertigt; nur seine Entartung ist zu bekämpfen, seine Ausrottung durchaus nicht zu empfehlen — er ist in der Entwicklung der Menschen, der Einzelnen wie ganzer Völker, ein äußerst wirksamer Hebel, er erzwingt neben der Not noch Thätigkeit, wo der gewöhnliche Wille nicht mehr ausreicht, entgegenstehende Hindernisse zu überwinden: er allein überwindet oft die Trägheit.¹⁾

Es erübrigt jetzt noch einen Blick auf den ethischen Hauptkursus zu werfen. Derselbe findet in der Volksschule seinen Abschluß noch nicht: er wird noch fortgesetzt, wenn bereits die spezielle Berufsbildung begonnen hat. Die Konsequenz dieser Forderung hinsichtlich der Einrichtung der Konfirmation würde die sein, daß dieselbe erst bei Erlangung der Vollreife einzutreten habe und dies um so mehr, da auch für den kulturhistorischen Unterricht und die an ihn sich anschließende religiöse Belehrung das Nämliche wie für den Moral-Unterricht, nach meiner Ansicht, gelten soll. Die Konfirmation wird alsdann freilich einen anderen Sinn und ein anderes Gepräge erhalten, als sie jetzt hat: sie würde vor allem aufhören müssen, eine kirchliche Institution zu sein, und eine bürgerliche werden. Jedoch sei dies hier nur beiläufig be-

¹⁾ Bekanntlich müssen namentlich die Jesuiten und die Philantropinisten, diese Sündenböcke und Prügeljungen der modernen Pädagogik, herhalten, wenn man mit sittlicher Entrüstung über das Verderbliche der *aemulatio* spricht — zum guten Teil sehr mit Unrecht.

merkt; auf die weitere Ausführung dieses Gedankens kann und muß ich an dieser Stelle verzichten. — Der Hauptkursus der ethischen Belehrung wird vor allem darin sich von dem Vorkursus zu unterscheiden haben, daß nunmehr die eigentliche moralische Systembildung eintritt: die Erzählung als Ausgangspunkt fällt jetzt weg, an ihre Stelle tritt das erläuternde Beispiel und die Privatlektüre, in welcher vornehmlich Biographien ein hervorragender Platz einzuräumen ist. — Wie im letzten der Erziehung der Jugend gewidmeten Jahre der Moral-Unterricht mit den volkswirtschaftlichen Belehrungen sich verbindet, so muß jetzt auch das Verhältnis der Moral im engeren zu derjenigen im weiteren Sinne berührt und klargestellt werden. Endlich möchte ich noch bemerken, daß es nunmehr auch an der Zeit ist, unter Berufung auf den kultur-historischen Unterricht die Thatsache ins rechte Licht zu setzen, zu vollem Verständnisse zu bringen, daß das Sittliche ebenfalls ein in der Entwicklung Begriffenes ist, daß, worauf es vornehmlich ankommt, die Sittlichkeit, das Mitgefühl der Menschen sich vervollkommenet, daß wir hoffen können auf die Verwirklichung des Ideals einer sittlichen Gesellschaft. Daraus ergibt sich für den Erziehung Entwachsenen, der nun selbständig an die Lösung der konkreten Aufgaben des Lebens herantreten soll, die Verpflichtung, soviel an ihm liegt an dem moralischen Fortschritt der Menschheit zu arbeiten, in der Überzeugung, dadurch für den Weltzweck selbst zu wirken, indem er sich als den Träger einer höheren Idee und den Vollstrecker eines göttlichen Willens empfindet, kurz als im Dienste der nicht transcendenten, sondern weltimmanenten Gottheit stehend sich betrachtet.¹⁾

II.

Zur Behandlung der Reformationsgeschichte in der einfachen Volksschule.

Von Dr. phil. Otto Haupt, Schuldirektor in Oberlungwitz.

Für denjenigen Lehrer, der zur Erteilung des Geschichtsunterrichts in der Volksschule nur die Summe von Kenntnissen

¹⁾ Obwohl wir auch in wesentlichen Punkten mit den Ausführungen dieser Abhandlung nicht übereinstimmen, haben wir sie doch zum Abdruck gebracht, um in der Herbart'schen Schule eine erneute Erörterung der Frage des Moralunterrichts herbeizuführen.

D. Red.

mitbringt, die ihm das Seminar vermittelt hat oder der vielleicht auch dies oder jenes gröfsere Geschichtswerk gelesen hat, wird die Behandlung des Reformationszeitalters durchaus keine Schwierigkeiten haben. Völlig anders liegt die Sache bei dem, der Quellenwerke studiert oder Monographien evangelischer und katholischer Autoren gelesen hat. Denn seitdem das Zeitalter Luthers aus der engen theologischen Sphäre in die historische Betrachtung gerückt ist, und seitdem bedeutende katholische Schriftsteller, freilich auch von ihrem engen kirchlichen Standpunkte aus, dem die Sinnesrichtung eines evangelischen Christen fremd und unbegreifbar sein mufs, sich mit dieser Epoche befaßt haben, ist doch auf die Zeit Luthers ein ganz anderes Licht gefallen und damit auf das 16. Jahrhundert.

Das ist der eine Gesichtspunkt, mit dem ich an die vorliegende Arbeit gegangen bin. Der andere liegt in unserm protestantischen Gewissen begründet. Denn wenn wir auch, unter Verlassung des engen kirchlichen Standpunktes, bei der Behandlung jener Zeit der katholischen Kirche volle Würdigung zu teil werden lassen, halten wir es durchaus für verfehlt, ein beiden Parteien gerecht werdendes Lebensbild Luthers und Zeitbild seiner Generation zu geben; es würde farblos und matt ausfallen; die Wahrheit hätte damit nichts gewonnen, die Kinder aber unendlich viel verloren. Es mufs Luther den Kindern vorgeführt werden mit der unergründlichen Tiefe seines Gemütes, in seiner urwüchsigen deutschen Persönlichkeit, aber auch mit seinen nicht entschuldbaren Schwächen und Fehlern. Immer aber soll die Reformation betrachtet werden als eine freiheitliche Bewegung, die geleitet wurde von dem echt evangelischen, dem deutschen Gemüte kongenialen Glaubenssatze, ich möchte lieber sagen, der deutschen Glaubenserfahrung, dafs der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werk allein durch den Glauben.

Dann nur können wir hoffen, den Schülern ein wahrheitsgetreues und doch zugleich Begeisterung weckendes Bild dieser Bewegung zu geben.

Was nun drittens die Methode anlangt, so verlassen wir allerdings die breitgetretenen Pfade der alten, überlebten, leider noch immer sehr verbreiteten Methode des Vorbereitens, Vorerzählens, Zusammenfassens, Nacherzählens und Abfragens. Das ist kein Geschichtsunterricht. Es wird sich freilich manches, aber nur wenig, nicht auf andere Weise gewinnen lassen, im grofsen ganzen aber mufs der Stoff das Ergebnis einer Arbeit sein, die Lehrer und Schüler gemeinsam verrichten.

Ein weiterer Punkt, der neben dieser Methode, die übrigens nicht in allen Stücken mit dem sogenannten darstellenden Geschichtsunterrichte übereinstimmen wird, berücksichtigt werden mufs, ist die Hervorhebung der kulturgeschichtlichen Momente,

die den politischen auf jeden Fall gleichwertig sind, da beide einander ergänzen und erklären.

Endlich darf auch die Geschichte unseres engeren Vaterlandes dabei nicht zu kurz kommen, was bei Behandlung des Reformationszeitalters sich von selbst versteht.

Um diesen letzten Forderungen, veränderte Methode, Verbindung der Kulturgeschichte mit der politischen Geschichte und Berücksichtigung der Heimat, nachzukommen, bedarf es einer eingehenden Kenntnis der ganzen Zeit. Vorliegende Arbeit will nun unter Darlegung des Stoffes den Weg angeben, den der Lehrer gehen kann. Erprobt ist die Behandlungsweise zweimal in der ersten Klasse einer einfachen Volksschule. Sie ist ohne Benutzung neuerer methodischer Werke aus der Praxis hervorgewachsen. Für die Hand des Lehrers sind dabei folgende drei in ihrer Art einzige Werke erforderlich:

Albert Richter, Quellenbuch, Leipzig, Brandstetter.

Gustav Siebert, Die Heimatgeschichte Leipzigs, Leipzig, Voigtländers Verlag.

Heymann u. Uebel, Aus vergangenen Tagen, mit Ad. Lehmanns kulturgeschichtlichen Bildern; Leipziger Schulbilderverlag. —

Da Luthers Leben doch den meisten Kindern wenigstens oberflächlich bekannt ist, thut man am besten, in einigen gleichsam vorbereitenden Stunden durch kulturgeschichtliche Vorführungen den Zeitenhintergrund zu schildern, aus dem der Reformator hervortrat. Der dazu nötige Stoff läßt sich in fünf Kapitel bringen: Bauernstand, Landsknechte, Bürgertum, Schule und Kirche im 16. Jahrhundert, wobei dieser letztere Begriff — 16. Jahrhundert — klar gestellt werden muß (wie nennt man unser Jahrhundert?). Die beiden ersten Abschnitte schließt man naturgemäß an das vortreffliche Lehmannsche Bild an. Es läßt sich daran der ganze Stoff durch Betrachtung, Frage und Antwort, Aussprache durch die Kinder, Ergänzung und Berichtigung durch den Lehrer entwickeln. Der im Hintergrunde liegende Bauernhof giebt Anlaß zu einer kurzen Betrachtung über die Entwicklung des Ritterstandes, dessen veränderte Gestalt zum Teil auf die Erfindung des Schießpulvers, zum größern Teil wohl aber auf die Ausrüstung der Fußsoldaten mit langen Spießsen, Hellebarden u. s. w. zurückzuführen ist. Bei Schilderung der traurigen Lage der Bauern übersehe man nicht, daß sie einige Jahrzehnte, kaum ein Jahrhundert vorher, ganz anders dastanden, und daß sie erst durch ihren rohen Lebensgenuß und eine übermäßige Prachtentfaltung mit ihren Untergang und ihr Hinabsinken verschuldeten, wenn auch Habsucht und Herrschsucht weltlicher Großen und der Kirche die Hauptschuld trugen. Dieser Abschnitt giebt für den späteren Bauernkrieg das richtige Verständnis; er vermittelt gleich-

zeitig den Übergang zu den Landsknechten, deren farbenprächtiges Äußere und übermütiges Auftreten durch den grellen Gegensatz zu der jammervollen Lage der Bauern gar viele veranlaßt, sich anwerben zu lassen. Hier ist genau zu unterscheiden zwischen den Landsknechten in den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts und den rohen Scharen der späteren Zeit.

Schon hierbei können Quellen verwertet werden. Beim Bauernstand ziehe man die Äußerung Sebastian Francks an: Das mühselige Volk der Bauern . . . ist der vierte Stand. Deren Behausung, Leben, Kleidung, Speise u. s. w. weiß man wohl. Ein sehr arbeitsam Volk, das jedermanns Fußshader ist, und mit Fronen, Scharwerken, Zinsen, Gülten, Steuern, Zöllen hart beschwert und überladen; doch darum nicht frömmer, auch nicht etwa ein einfältig, sondern ein wild, hinterlistig, ungezähmt Volk; — dazu den Abschnitt über den Adel: Die alten Edlen wollten mit Wohlthat sich die Unterthanen willig und gewogen machen, und dies war ihre Mauer, dahinter ihre Herrschaft sicher stand. Sie achteten sich auch reich, so sie reiche und wohlhabende Unterthanen hätten, die sie allewege mit guter Ordnung, mit gutem Beispiel und guten Gesetzen förderten, auf dafs sie immer mehr zu geben hätten. Jetzt aber will man alles mit Gewalt ausrufen, jetzt will man zum Lieben und zum Geben zwingen, so doch in die Länge nicht bestehen kann; — und endlich über die Landsknechte: Aber das unchristliche und verlorene Volk, dessen Handwerk ist Hauen, Stechen, Rauben, Morden, Brennen, Spielen, Saufen, Gotteslästern, freventlich Witwen und Waisen machen, ja, das sich dann des Unglücks anderer freut, mit jedermanns Schaden sich nährt und auferhalb und innerhalb des Krieges auf den Bauern liegt, die nicht allein jedermann schätzen und schinden, sondern auch sich selbst nicht nutz sind, kann ich mit keinem Schein entschuldigen, dafs sie nicht aller Welt Plage seien.

Anschaulich schildern die beiden Erlasse des Herzogs Julius von Braunschweig (Quellenbuch p. 141) das Treiben der Gartbrüder, wie sie mit Netzen Hühner und Gänse wegfangen, Pforten und Thore mit Gewalt einstofsen, Fleisch und Würste aus dem Rauchfang holen und die Bewohner niederschlagen. — Zu verwerthen sind auch folgende beiden Strophen, von denen die erste die Dankbarkeit der Landsknechte gegen den Kaiser zeigt, dem sie ihr Dasein verdanken, die andere uns die Gartbrüder vorführt:

Gott gnad dem großmächtigsten Kaiser frumme
Maximilian, bei dem ist aufkumme
Ein Orden, durchzieht alle Land
Mit Pfeifen und mit Trummen,
Landsknechte sind sie genannt. —

Die Landsknecht ziehen auf der Gart,
Die plagen auch den Bauersmann hart;
Dieselben bitten nicht in Demutsgestalt,
Sondern fordern das mit Gewalt.

Alle diese und die noch zu erwähnenden Stücke aus dem Quellenbuche lassen sich in der einfachen Volksschule nicht so verwerten, wie sie dastehen, man muß manchen Ausdruck ändern, manche Satzform dem jetzt herrschenden Gebrauche anpassen, manches auch weglassen. Der Einwand, daß dann doch das Wesen der Quelle verloren gehe, ist hinfällig, der Geist der alten Zeugen ist noch immer in ihnen zu erkennen.

Am Schlusse beider Abschnitte vergesse man nicht die unbedingt zum Verständnis und zur ethischen Vertiefung notwendigen Vergleiche mit unserer Zeit inbezug auf den Bauernstand und das Kriegswesen, deren völlige Umgestaltung — persönliche Freiheit und allgemeine Wehrpflicht — den Patriotismus geweckt haben, ein Begriff, der klar gemacht werden muß.

Die nun beantwortete Frage, wie es auf dem Lande aussah, führt von selbst zu der weiteren Frage: wie sah es in den Städten aus? und somit zur Behandlung des Bürgertums, zu der uns wieder ein Lehmannsches Bild, das bürgerliche Wohnzimmer, die nötigen Fingerzeige giebt. Die Vertreter des Handels und des Handwerks, das damals thatsächlich einen goldenen Boden hatte, sind vorzuführen. Jene, deren Schiffe nicht mehr bloß die drei europäischen Meere befahren — Erinnerung an die Entdeckung Amerikas und des Seeweges nach Ostindien —, sind auf dem Bilde selbst zu sehen, diese in ihren Erzeugnissen kenntlich, unter denen die wunderlichen Formen der Trinkgefäße Anlaß geben, über das abscheuliche Laster des Zutrinkens und die übermächtig gewürzten Speisen — da liegt der Hase im Pfeffer — zu sprechen.

Es ergibt sich leicht der Vergleich einmal mit dem Städtebild aus dem 13. Jahrhundert — verschönertes Äußere der Häuser und Straßen —, zum andern mit der gegenwärtig das Handwerk etwas in den Hintergrund drängenden Fabrikthätigkeit, die die Handwerker veranlaßt, sich wieder in Zünfte zusammenzuschließen. In unserm Orte konnte ich an die Innung der Strumpfwirkermeister erinnern, die auch den jüngeren Meistern noch bekannt gewesen ist und deren stattliches Gebäude jetzt als Hospital benutzt wird.

Der Zustand der Schulen und Universitäten läßt sich unter Wiederholung des einst über die Kloster- und Schreibschulen bereits Gelehrten durchnehmen. Der Vergleich mit den jetzigen Schulverhältnissen — Schulzwang, Erweiterung des Lehrstoffes, Erteilung des Unterrichts in der Muttersprache, mildere Zucht — ergibt in Verbindung mit dem Hinweis auf die Entfaltung der Industrie und des Welthandels, der Ordnung und Sicherheit im Leben und Verkehr, der Freiheit des Einzelnen und der Einführung der stehenden Heere den Begriff des Kulturfortschrittes, der ebenso wie das Wort Kulturzustand ohne diese oder ähnliche

vorangegangene Schilderungen und Entwicklungen dem Kinde unverständlich bleibt.

Das letzte vorbereitende und zugleich überleitende Kapitel würde von der katholischen Kirche in ihrer damaligen Gestalt zu handeln haben. Hier bin ich durchaus nicht der Ansicht, daß man, wie es gewöhnlich geschieht, das Kind mit dem Bade ausschüttet und an ihr kein gutes Haar läßt. Zunächst bemerke man, daß man nicht von der katholischen Kirche unserer Tage rede, sondern von ihrem damaligen Zustande, und daß nur einiges davon, was uns als evangelische Christen abstößt, auch heute noch gilt. Wir Protestanten, die wir Gewissensfreiheit und Wahrheit zur Richtschnur unseres Denkens gemacht haben, haben deshalb auch die Pflicht, ehrlich gegen unsere Feinde zu sein, auch dann, wenn diese selbst ehrliche Waffen verschmätzt. Wir würden sicher ebenfalls mit Verachtung ansehen, wenn in katholischen Schulen unsere Kirche etwa beurteilt würde nach dem wirklich kläglichen und erbärmlichen inneren und äußeren Verfall, in den sie in Luthers letzten Lebensjahren und noch mehr nach seinem Tode nicht ohne seine Schuld geraten war. So wie wir evangelischen Christen gern den Schleier über jene Periode der Versumpfung ziehen, so wollen wir der katholischen Kirche gerecht werden in der Zeit ihres tiefsten Verfalles, aus dem auch sie sich durch eine Reformation an Haupt und Gliedern gerettet hat.

Ihr Zustand wird durch folgende sieben Punkte erschöpfend dargestellt :

1. Zweifache Grundlage: Bibel, deren Lektüre in der Landessprache den Laien verboten war, und Tradition, die erklärt wird als die Summe der Aussprüche der Kirchenväter und Päpste und der Beschlüsse der Konzilien.

2. Sieben Sakramente; das Abendmahl in einerlei Gestalt.

3. Neben der deutschen Predigt, die aber oft vernachlässigt wurde, die lateinische Messe.

4. Die Anrufung der Heiligen als Fürsprecher bei Gott (Christi hohepriesterliches Gebet) war beim Volke zur Anbetung geworden: Heiligenbilder und Reliquienverehrung.

5. Ehelosigkeit der Priester. Hierin lag und liegt noch heute ein Hauptgrund für die Macht Roms, da erst durch die Familienbande die Liebe zum Vaterlande die nötige Nahrung und rechte Weihe erhält. Sie war aber auch neben dem rohen Charakter der Zeit die Ursache für die ungeheure Sittenlosigkeit der ganzen Kirche.

6. Äußerlicher Gottesdienst und Bußübungen.

7. Aus der Lehre vom Schatz der überflüssigen guten Werke war der Ablafskram entstanden.

Dieser letzte Punkt bedarf einer eingehenden Erklärung, da der Ablafshandel erst den Stein ins Rollen brachte. Zur Ein-

führung in das Verständnis läßt sich sehr schön die Erzählung des Friedrich Mecum in Annaberg verwerten (Quellenbuch!). Hervorzuheben ist daraus der naive Glaube des Volkes in die Kraft des Ablasses, dem gegenüber aber doch schon Zweifel auftauchen (der Vater des Mecum!), die Unverschämtheit Tetzels und die Schlaueit und Unwissenheit der Priester, die an dem Maueranschlag den Schlufssatz, dafs man den Armen und Unvermögenden die Ablassbriefe umsonst geben wolle, lateinisch geschrieben hatten und die dem sie in dieser Sprache anredenden Schüler deutsch antworten müssen. Ein Vergleich des Mecum mit Luther ist hier am Platze: beide gehen ins Kloster; bei dem Einen ist der Ablasskram die letzte Ursache, die ihn zum Abschied von der Welt treibt, bei dem Andern wird er zur äufsern Veranlassung, von der römischen Kirche sich loszusagen; beide verlassen das Kloster und legen ihr Ordenskleid ab: der Eine wird in der neu gestifteten Kirche Pfarrer und Superintendent, der Andere Reformator und Gründer dieser Kirche. —

So sind wir endlich am Brennpunkte der ganzen reformatorischen Bewegung angelangt, am Auftreten Luthers, das, genügend vorbereitet, sich naturgemäfs an Tetzels Ablasskram anschlieft. Doch darf man sich nicht mit der Konstatierung der Thatsache begnügen, dafs Luther 95 Thesen angeschlagen hat, denn das hat gar keinen Wert. Vielmehr ist zunächst der damals herrschende Gebrauch darzulegen, dafs gelehrte Männer ihre Ansichten öffentlich, meistens an Universitäten aussprachen und mit Gegnern darüber disputierten, denn etwas anderes als eine theologische Lehrstreitigkeit war Luthers Auftreten anfänglich wirklich nicht. Sodann ist die Frage aufzuwerfen, warum er gerade den 31. Oktober und eine Kirchenthür wählte. Und endlich — was das Wichtigste ist — einige Thesen müssen den Kindern gegeben und von ihnen gelernt werden. Auch hier hilft uns wieder Richters Quellenbuch. Ich habe gewöhnlich folgende vier gewählt:

21. Es irren die Ablassprediger, die da sagen, dafs durch des Papstes Ablass der Mensch von aller Strafe los und ledig werde. 27. Die predigen Menschentand, so da vorgeben, sobald der Groschen im Kasten klinge, fahre die Seele aus dem Fegefeuer. 36. Ein jeder Christ, so wahre Reue und Leid hat über seine Sünden, der hat völlige Vergebung von Pein und Schuld, die ihm auch ohne Ablassbriefe gehört. 62. Der rechte wahre Schatz der Kirche ist das allerheiligste Evangelium der Herrlichkeit und Gnade Gottes.

Die Thesen, in denen er sich noch als treuer Sohn der Kirche zeigt und die seinen Glauben an den Ablass bekunden, übergehe man, unterlasse aber nicht die Bemerkung, dafs er noch ein Anhänger des Papstes und der alten Kirche war, d. h. nach seiner Meinung, während wir als objektive Beurteiler Luthers heute

wissen, daß sein ganzes Gemüt, sein ganzes Sinnen und Denken schon lange nicht mehr mit den Lehren Roms harmonierte.

Jetzt ist auch Gelegenheit geboten, einen Rückblick zu werfen auf Luthers bisheriges Leben. Da in fast allen Lesebüchern Biographien des Reformators sich finden, soll hier nur einiges bemerkt werden. Sein Entschluß, ins Kloster zu gehen, ist durchaus nicht die Folge jener beiden Ereignisse (Tod eines Freundes — Blitzschlag), sondern läßt sich nur aus der ganzen Erziehung des elterlichen Hauses erklären, er wird vielleicht auch dem fröhlichen Kreise der Erfurter Humanisten nicht so sehr überraschend gekommen sein. Hervorzuheben sind seine Seelenkämpfe, die erst ihren Abschluß fanden in dem Wort von der alleinseligmachenden Gnade, von der Rechtfertigung durch den Glauben, ein Wort, das vor ihm schon katholische Kirchenlehrer ausgesprochen hatten, das aber bei der Tiefe, mit der es seine geängstigte Seele erfaßte, ihn innerlich von der Kirche trennte: und trotzdem seine Reise nach Rom, sein überschwängliches Glück, die heilige Stadt zu sehen. Er war noch nicht zur Klarheit durchgedrungen. Erst das Jahr 1517 liefs in ihm einen neuen Entwicklungsprozeß entstehen; und merkwürdig: dieser Prozeß, den die Rede in Worms vier Jahre später abschloß, wurde eingeleitet durch eine Predigt vor dem Manne, der später sein Erzfeind, aber sein ehrlichster Gegner wurde: Am 25. Juli 1517 hielt er vor Herzog Georg in Dresden über den ihn immer mehr erfüllenden Gedanken von der Rechtfertigung aus Gnade, von der Gewisheit der Seligkeit durch die Ergreifung des Verdienstes Christi, eine Predigt, von der der ahnungsvolle, an Welt- und Menschenkenntnis reiche Herzog im Unmut äußerte, er gäbe viel darum, wenn er sie nicht gehört hätte. Wenn man sich das Folgende nicht aufsparen will bis zur Betrachtung über die Einführung der Reformation in Leipzig, kann man hier bereits Georgs Stellung zur neuen Bewegung der Geister charakterisieren und ihn schildern als einen zwar frommen und — für die damaligen Zeitverhältnisse — durchaus edlen Fürsten, zugleich aber treuen Sohn der alten Kirche. Wie er innerlich über Luthers Auffassung des Glaubens an das Verdienst Christi als einer seligmachenden Kraft dachte, zeigt der Bericht vom Tode seines Sohnes Johann, den er auf dem Sterbelager ermahnte, nur auf Christum zu bauen, und nicht auf die Fürbitte der Heiligen und auf seine Werke. Die Frage, ob die daran sich anschließende, an Johanns Gemahlin gerichtete Bemerkung, daß diese Lehre nicht öffentlich gepredigt werden sollte, weil die Leute sonst ruchlos werden und gar keiner guten Werke sich mehr befeißigen würden, verwertet werden darf, um ihn als Heuchler hinzustellen, ist entschieden zu verneinen. Der sittliche Zustand des Volkes während der letzten Lebensjahre Luthers hat ihm recht gegeben, und der Reformator hat mehr als einmal

bitte Klagen über die traurigen Folgen geführt, wobei er freilich niemals begriffen hat, daß er selbst durch die schroffe Betonung seines Glaubensgrundsatzes den Anlaß dazu gegeben hat, daß ihn die Leute falsch verstanden. Erst der Dogmatik der folgenden Jahrhunderte war es vorbehalten, jenen Satz auf seinen richtigen Inhalt zurückzuführen. — Endlich darf natürlich die Gründung der Universität Wittenberg nicht übergangen werden. Sie führt auf Friedrich den Weisen, der als Beschützer Luthers ganz besonderen Lobes würdig ist. Auf seine Frömmigkeit wirft die Thatsache ein helles Licht, daß er bemüht war, für seine prächtige Schloßkirche die seltensten Reliquien zu erlangen, woran ihn im Jahre 1520 Emser (?) vorwurfsvoll erinnert, indem er an seinen Namen die Worte knüpft, »der Vuittembergae celeberrimum templum extruxit, in quo non paucas beatorum reliquias ex multis quaesitas regionibus honestissime collocavit.« —

Die Thesen hatten einen ungeahnten Erfolg und führten zu drei Disputationen. Nur die letzte ist näher ins Auge zu fassen, und es ist dabei darzulegen, daß erst in ihr Luther, durch die Dialektik seines Gegners in die Enge getrieben, klar über sich selbst wurde. Auch hier wieder Herzog Georg! Als eine ihrer Wirkungen erscheint Tetzels Mißerfolg in Leipzig (Krankheit, Tod, Grab in der Pauliner Kirche) — welche eine Umwandlung seit seinem Auftreten in Annaberg!, als eine andre die Bannbulle. Diese war so recht eigentlich ein Rachewerk Ecks, der durch die Leipziger Disputation mit Karlstadt und Luther seinen europäischen Ruhm geschwächt sah, während er gehofft hatte, ihn zu erhöhen. Übrigens war die Verachtung, mit der er überall aufgenommen wurde, der gerechte Lohn für seine Mühen!

Auch hier kommt es wieder auf Klarheit der Begriffe an. Es muß der Bann von der Acht scharf unterschieden und zugleich gezeigt werden, daß die Kirche in allen Stücken die Oberhoheit beanspruchte und thatsächlich auch besaß und daß deshalb der Bann durch Ausschluß aus der kirchlichen Gemeinschaft den Betroffenen auch der bürgerlichen Ehrenrechte beraubte. Und nun Luthers Verhalten gegen die Bannbulle! Die uns heute als theatrales Effektstück erscheinende Verbrennung der Bulle mit den Worten: weil du den Heiligen des Herrn betrübt hast, so verzehre dich das ewige Feuer! erklärt sich aus den Gewohnheiten einer Zeit, da Bücher, deren religiöser Inhalt mit den kirchlichen Dogmen nicht übereinstimmte, verbrannt wurden. So bedeutete Luthers That — das war wirklich eine kühne That, während der Anschlag der 95 Thesen durchaus nichts Außerordentliches war, sondern es erst durch die ungeahnten Folgen wurde — einmal ein Gegenstück zu der seinen Büchern und sogar seinem Bildnis zu teil gewordenen Verbrennung, zum andern eine Lossagung vom Papste und von der römischen, durch eine Jahrhunderte lange

Tradition geheiligten Kirche. Erst hierdurch setzte sich Luther in Gegensatz zur herrschenden Macht und zur bestehenden Ordnung; er wurde also, man mag die Sache ansehen wie man will, ein Revolutionär, der seinen Eid brach. Den Kindern gegenüber wird man natürlich diesen Ausdruck nicht gebrauchen, sondern Luthers Verhalten verteidigen unter Hinweis auf sein durch das Bibelstudium geschärftes Gewissen. Nebenbei sei hier bemerkt, daß er kaum ein Jahr vorher im Sermon von dem Bann seine Handlungsweise selbst verurteilte mit den Worten: Was Christus und die Kirch thun, sollen wir uns lassen wohl gefallen, liebhaben und kindlich fürchten . . . (und wenn der Bann unrechtmäßigerweise einen trifft): es ist und bleibt dennoch deiner allerliebsten Mutter aller heilsamste Rute . . . denn sie (die Kirche nämlich) bleibet Mutter, dieweil Christus bleibet, und wandelt sich nicht in ein Stiefmutter um böser Obrigkeit willen. —

Die gewaltigen, teils zerstörenden, teils aufbauenden Werke Luthers aus dem Jahre 1520 zeigen ihn uns als den Kämpfer für deutsche Freiheit und deutsches Recht, hier wird zuerst neben religiösen Ideen die Vaterlandsliebe zur Triebfeder seines Handelns. Den Höhepunkt seines gesamten Wirkens und den Abschluß der schönsten Periode seines Lebens bildet der Reichstag zu Worms. Und wie die ganze Zeit von 1517 bis 1521 sein Leben mit einem poetischen Hauche überzieht, der uns so wunderbar anheimelt, so bietet dieser Reichstag die Krone aller Poesie: die Reise nach Worms, die einem Triumphzuge gleicht; seine glaubensfreudigen Worte von den Ziegeln auf den Dächern und dem Feuer von Wittenberg bis Worms; die Menschenmenge, die den Helden jubelnd empfängt, in dem sich damals, aber auch nur damals, das Drängen nach Freiheit, das Fühlen und Streben des ganzen deutschen Volkes konzentrierte; das Trostwort des erprobten Landsknechtführers; die Begegnung mit dem Augsburger Rats Herrn Peutingen; seine ungehörte Antwort vor dem irdischen Herrn der Christenheit, dem Herrscher fast der ganzen Erde; endlich seine scheinbare Gefangennahme in den duftigen Wäldern Thüringens, sein Aufenthalt in der sagenumspunnenen Wartburg, seine Einkehr im schwarzen Bären in Jena und als Schluß des ganzen uns wie ein Märchen erscheinenden Zeitgedichtes der Brief an den Kurfürsten Friedrich den Weisen, den er von Borna aus schrieb. Bis zu diesem Zeitpunkte war Luther die Verkörperung des deutschen Volksgewissens. Schon sein Auftreten gegen die Bilderstürmer ist ein Wendepunkt — aber nicht zu Größerem, Schönerem; es ist das erste Wiederauftauchen des Katholiken in ihm, der Beginn einer Rückentwicklung, aus der er sich nur manchmal wieder zu protestantischer Größe und Schönheit erhob.

Doch zurück zum Reichstage! Im Vergleich mit unserm

heutigen Reichstag läßt sich der Wormser schildern, auf dem Luthers Verhandlung nur eine Episode bildet. Die Kinder lernen in Karl V. mit seiner geringschätzigen Bemerkung über Luther einen echten spanischen Fürsten kennen. Der Tod Maximilians wird kurz erwähnt, ebenso die Kaiserwahl, die zu einem Ausblick auf unser heutiges erbliches Kaisertum führt. Ein Vergleich mit Herzog Georg drängt sich von selbst auf. Wir verstehen es heute nicht mehr recht, wie man auf diesen klösterlich erzogenen spanischen Fürsten so große Hoffnungen im jungen Deutschland setzen konnte!

Das Leben und Treiben in Worms zur Zeit des Reichstages führt uns am anschaulichsten der Brief des Bürgers Dietrich Butzbach vor; einige Abschnitte können als Ausgangspunkt genommen werden, denn sie bieten eine große Fülle kulturhistorischer Thatsachen, die das schon Behandelte zum Teil ergänzen: die Prachtentfaltung, das unmäßige Essen und Trinken, die Roheit der Leute, das Nichtbeobachten der Fastenzeit und das geringe Ansehen, das der Ablaß genoß, eine Thatsache, die durch den Zusatz erklärt wird: denn es ist jedermann martinisch.

Über Luthers Auftreten selbst haben wir den wunderschönen Bericht Peutingers. Luthers Gruß und seine Erkundigung nach Weib und Kind — und beides kurz vor dem denkwürdigsten Augenblicke seines Lebens — erinnern an die Disputation in Augsburg. Sein Schlusssatz, wie ihn die Überlieferung festhält (hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir, Amen!), steht freilich mit dem daraus hervorspringenden Glaubensmuth in Gegensatz zu dem Worte, das Peutinger gehört haben will. Dieses klingt mehr wie ein flehendes Gebet, das aber verständlich wird durch die Unruhe und den Tumult, der der ungehörnten Antwort des Mönches folgte. Man thut gut, an dieser alten Überlieferung nicht weiter zu rütteln, da sie in unser evangelisches Volksbewußtsein übergegangen ist. Die Freude über seine eigene Rede, die in ihrem Mangel an jeglichem Pathos, in ihrer schmucklosen Schlichtheit und urwüchsigen Kraft das Bewußtsein ihrer welthistorischen Bedeutung in sich trug, kam bei Luther gleich hinterher zum Ausdruck, als er in seiner Herberge mit zum Himmel emporgehobenen Händen ausrief: ich bin hindurch, ich bin hindurch! Diese Worte deuten die Befreiung seiner Seele von einem Druck an, der trotz aller Freudigkeit des Gemütes auf ihm gelastet hatte.

Das sog. Zurückdatieren der Reichsacht braucht nicht erwähnt zu werden, ein Betrug lag hier nicht vor. Über den Aufenthalt auf der Wartburg erwähne man den Grund, aus dem Friedrich der Weise so handelte; die Betrübniß vieler Freunde, die an eine Ermordung Luthers glaubten, und die Übersetzung

des Neuen Testaments. Die Sage vom Tintenfass kann man getrost weglassen.

Die Unruhen in Wittenberg, die mehr von zugelaufenem Gesindel, meist fahrenden Schülern, und nur zum geringen Teile von Bürgern der Stadt angeregt worden waren, führen ihn gegen den ausdrücklichen Befehl des Kurfürsten zurück an die alte Stätte seiner Wirksamkeit. Die Reise dorthin bietet zwei köstliche Momente: der Brief an den Kurfürsten zeigt ihn als den glaubensstarken Helden, der in eines viel Höheren Schutze als dem eines Menschen steht und der sich nicht fürchtet, auch wenn es neun Tage lang eitel Herzog George regnete; der Aufenthalt im schwarzen Bären in Jena läßt uns in ihm den humor- und gemütsvollen Menschen erkennen, der mit den Kaufleuten und Studenten scherzt und für letztere bezahlt. Wir lernen daraus ferner den Gelehrten Erasmus und den ritterlichen Hutten kennen, sowie einige Freunde Luthers, unter denen wir Melancthon hervorheben. Aus Hagens bekanntem Gedichte und der Äußerung Luthers: ich kann so sanft und so leise nicht treten (Quellenbuch 162), läßt sich der Unterschied im Charakter der beiden Männer entwickeln, von denen der eine, nur widerwillig in den Strom der Reformation hineingerissen, oft bitter über seinen leidenschaftlichen Freund klagte, besonders als die Glaubensanschauungen beider nicht mehr mit einander harmonierten. Der Bericht Kefslers beweist endlich noch die Beliebtheit, deren sich Luther im Volke erfreute, und die weite Verbreitung seiner Schriften, die seinen Namen bis nach der Schweiz getragen hatten, und damit den Ruhm der Universität Wittenberg.

Luther dämpfte die Unruhen in Wittenberg, die sog. Bilderstürmerei, in wenigen Tagen durch die Kraft seiner Rede. Dabei geriet er aber mit sich selbst in den größten Widerspruch, indem er gegen den Rat und die Universität auftrat, deren Handlungsweise eigentlich in weiter nichts bestanden hatte, als in Abwesenheit Luthers seine Worte in die That umgesetzt zu haben. Die Briefe und Berichte im Corp. Ref. I, 1. 2 geben darüber Aufschluß. Dort ist auch für die Lehrer des Zwickauer Bezirks das Nötige zu erfahren über die sogenannten Zwickauer Propheten, bei deren Ankunft in Wittenberg der ängstliche Melancthon so sehnlich Luthers Hilfe verlangte.

Diese Unruhen führen auf den Bauernkrieg, der Luthers Verhalten nicht gerade in einem schönen Lichte erscheinen läßt. Man erinnere an die traurige Lage der Bauern, die schon früher hier und da Aufruhr verursacht hatte. Jetzt aber hatte sich der sozialdemokratische Zündstoff über ganz Deutschland verbreitet, und — sicherlich unter dem Einfluß der Schriften Luthers, zu dem man wie zu einem Heiligen emporblickte — wurden der Aufstand und die Empörung allgemein. Den Kindern sage man,

dafs die Bauern die Lehre von der evangelischen Freiheit falsch verstanden hätten. Ganz erschöpft diese Erklärung den Thatbestand freilich nicht; Luther hatte doch an gar zu vielen Stellen Krieg und Blutvergiefsen verteidigt, und was gegen den römischen Stuhl gut war, sollte das nicht — so dachten die Bauern — ihnen auch gegen ihre nächste Obrigkeit gestattet sein?

Eine Quellenschrift bildet auch hier den Ausgangspunkt: die zwölf Artikel der Bauern, deren Forderungen die Kinder wohl selbst als berechtigt ansehen müssen. Das anfangs schwankende Verhalten Luthers, der beiden, den Bauern und Herren, die Wahrheit sagt, und das hinterlistige Auftreten der Fürsten und Ritter führt zu neuen Empörungen und schliesslich zur blutigen Schlacht bei Frankenhausen, zur Niederlage Thomas Münzers. Dafs die Herren nicht besser waren als die rohen Bauern, beweist ihre furchtbare unmenschliche Rache. Und die Reformatoren? Luther nennt die Bauern tolle Hunde, er fordert die Obrigkeit zur Ergreifung des Schwertes auf, er verheifst den Fürsten und Rittern den Himmel, wenn sie helfen der Bauern Blut vergiefsen; und der sanfte und milde Melanchton nennt ihren Wunsch nicht mehr leibeigen zu sein, einen Frevel, ja er bedauert, dafs das wilde ungezogene Volk der Deutschen überhaupt so viel Freiheit geniefst. Das war derselbe Melanchton, der zwei Jahre vorher bei Beantwortung der Frage, ob des Evangeliums wegen ein Krieg geführt werden sollte, gesagt hatte: »Es will dem Fürsten nicht gebühren, einen Krieg ohne Bewilligung seiner Landschaft und Unterthanen zu führen, von welchen er das Land und Fürstentum hat; denn es geziemt sich nicht, die Unterthanen mit allerlei Lasten zu beschweren.« Nun predigten beide Gehorsam gegen die Obrigkeit, und doch war es Luther gewesen, der sich gegen die höchste Obrigkeit in Kirche und Reich aufgelehnt hatte. Die Grausamkeit aber, mit der sie die Herren gegen die Bauern aufreizten, zeigt uns, wie weit sich grofse Männer verirren können, so weit, dafs alle menschlichen Regungen sterben.

Von diesem düstern Bilde wendet sich der Blick gern zu Luthers seelsorgerischer Thätigkeit, die sich in die drei Punkte zusammenfassen läfst: Bibelübersetzung, Katechismus und Kirchenlied. Er machte die Bibel erst durch seine Übersetzung — denn sie hatte schon viele Vorgänger gehabt — zu einem deutschen Volksbuche. Die konkrete Unterlage bei Behandlung des Katechismus liefert die Visitationsreise durch Sachsen und Thüringen. Dafs es schlimm stand in den Pfarrhäusern und Landschulen, geht aus den Berichten Luthers und Melanchtons hervor, dafs es aber bei Luthers Tode nicht besser war, ist leider nicht minder wahr. Die Fürsten befolgten eben den Rat der Reformatoren, die reichen Kirchengüter einzuziehen, sehr schnell, aber sie zu Nutz und Frommen der evangelischen Kirche und Schule zu verwenden,

fiel ihnen gar nicht ein. Unter den Kirchenliedern nenne man unser Schutz- und Trutzlied, das man aber auch erst bei Luthers Aufenthalt auf Koburg behandeln kann, trotzdem es früher gedichtet worden ist.

Das Religionsgespräch in Marburg, das die Wittenberger nur halb gezwungen besuchten, bedarf in unsern sächsischen Schulen mit ihren überwiegend lutherischen Kindern nur kurzer Erwähnung. Den Gang der Verhandlung lasse man weg. Es berührt schmerzlich zu sehen, wie Luther die Schweizer behandelte, die ihn mit Thränen in den Augen baten, sie trotz des Lehrunterschiedes im Sakrament des Altars doch wenigstens als Freunde und Brüder aufzunehmen; seine Antwort war, dafs es ihn Wunder nähme, wie sie ihn für einen Bruder halten könnten, so sie anders ihre Lehre für recht hielten; es sei ein Zeichen, dafs sie ihre Sache nicht groß achteten. — Luther vergafs, dafs sie Protestanten geblieben und noch nicht eifernde Buchstabenmenschen geworden waren; sie hatten allerdings einen andern Geist.

Der Reichstag zu Speier, über dessen Ausgang Melancthon ganz entsetzt war, könnte übergangen werden, wenn er nicht den Namen Protestanten erklärte.

Jetzt folgt wieder ein heiteres Bild. Wir blicken freudig nach der Veste Koburg, von wo aus Luther den Reichstag zu Augsburg beobachtet. Die thüringischen Wälder haben's ihm angethan; er ist wieder der Alte. Die Anfechtungen des Teufels sind vorüber. Man merkt's ihm gleich an: er hat seinen Humor wiedergefunden in bedrängter Zeit. Wie er selbst an Melancthon schreibt, hat dieser Aufenthalt in Koburg seinen Glauben befestigt, hat ihm in der Durchforschung der Schrift die volle Gewifsheit seiner Lehre gegeben, der Lehre, von der er überzeugt war, dafs sie Christi sei; sagt er doch in voller Überzeugung: Fallen wir, so fällt Christus mit, er, der Regierer der Welt; aber ich will lieber mit Christo fallen, als mit dem Kaiser stehen.

Von derselben Glaubensfreudigkeit zeugt der humorvolle Brief, den er nach Wittenberg schrieb von dem Reichstage der Malztürken. Dafs er verdient, den Kindern vorgelesen und mit ihnen besprochen zu werden, versteht sich für den, der ihn kennt, von selbst.

Wie die Feierlichkeit auf dem Reichstage vor sich ging, ist bekannt. Das Gesangbuch enthält die 21 Artikel des Glaubensbekenntnisses der neuen Kirche, es ist also zu benutzen. Konfutation und Apologie brauchen gar nicht erwähnt zu werden. Als letztes politisches Ereignis aus Luthers Leben stelle man das schmalkaldische Bündnis hin. —

Nun ist noch dreierlei zu behandeln: Luthers Familienleben und letzte Lebensjahre, die Einführung der Reformation in Leipzig und der schmalkaldische Krieg mit seinen Folgen.

Ersteres kann hier übergangen werden, denn die meisten Lesebücher berichten über seine Verheiratung (Mönchsgelübde?), über den traulichen Geist, der in seiner Familie herrschte, über den Tod seines Töchterleins u. s. w. Der Brief an seinen Sohn Hans darf nicht fehlen. Das Resultat dieser Betrachtung könnte sein: Luthers Heim ein Vorbild und der Typus für das evangelische Pfarrhaus! Vergleich mit der katholischen Kirche.

Anders steht es mit Luthers letzten Lebensjahren, sie waren traurig genug. Besonders getrübt wurden sie durch die fortwährenden Streitigkeiten in der neuen Kirche, deren Urheber sich auch alle auf die Bibel beriefen; durch die wieder zunehmende Macht der katholischen Kirche, die ernstlich an eine Reformation ging und im Jesuitenorden ein gefährliches Bollwerk gegen den evangelischen Glauben schuf, und durch die immer mehr überhandnehmende Unsittlichkeit und Verwilderung des Volkes, über die viele Flugschriften klagen, aber auch Luther selbst, der in tiefem Seelenschmerz seine Freunde bat, ja nicht für seine Genesung zu beten, wenn sie einst hören sollten, daß er erkrankt wäre. So groß war seine Sehnsucht, von diesem Leben erlöst zu werden. Seinem Freunde Melancthon erging es ja ähnlich! — Einen Lichtpunkt bildete nur der Tod seines Erzfeindes, des Herzogs Georg, durch die Wirkung, die er auf das Herzogtum Sachsen ausübte. Sie läßt sich am besten zeigen durch Betrachtung der Einführung der Reformation in Leipzig. Sehr gute Dienste leistet dem Lehrer Siegerts Buch. — Den harten Bedrückungen der Evangelischen durch den Herzog steht ihr festes Ausharren im Glauben gegenüber: das heimliche Lesen der Lutherischen Bücher, das Auslaufen in die Nachbardörfer des Kurfürstentums u. a. m. Ganz anders gestaltete sich diesmal der Einzug Luthers in Leipzig als vor zwanzig Jahren. Gleich hieran schließt sich Luthers letzter Aufenthalt in Leipzig zur Einweihung der umgebauten Paulinerkirche (Tetzell) ein Jahr vor seinem Tode.

Über den Tod haben wir den ausführlichen Bericht des Justus Jonas. Als bemerkenswerte Erscheinung registrieren wir: Im Namen Jesu und im Glauben an den Heiland hat Luther 1517 sein Werk begonnen, im Namen Jesu und im Glauben an die Vergebung der Sünde durch den Tod des Erlösers ist er hinübergegangen in das Jenseits. — Rückblick!

Sein Tod erfolgte zu rechter Zeit. Er bewahrte ihn davor, mit erleben zu müssen, daß seines Auftretens wegen die deutschen Fürsten zu den Waffen griffen. Die in diesem Kriege so wichtige und für die sächsische Geschichte hochbedeutsame Gestalt des Herzogs Moritz werden die Kinder freilich nicht verstehen, denn er war eine politische Größe. Man begnüge sich, von unserm Standpunkte aus sein zweideutiges Verhalten, seinen Anschluß an den Kaiser und seinen Kampf gegen die evangelischen Glaubens-

brüder zu verurteilen; es giebt ja bald Gelegenheit, ihn wieder als den Retter des Protestantismus hinzustellen, der gegen den altersschwachen Kaiser die Waffen erhob. (Übergang der Kurwürde von der ernestinischen Linie auf die albertinische.) So sehen die Kinder, dafs auch diesen Feind Luthers der Erfolg flieht. Wie Luther, so wurde auch er müde dieser Welt: sein Aufenthalt im Kloster St. Just ist ein Zeichen dafür, dafs er vergebens gegen das Evangelium gekämpft hat. Platens Gedicht steht freilich mit den Thatsachen in Widerspruch: denn Kaiser Karl lebte hier durchaus nicht mönchisch, sondern behielt, in einem besondern Hause neben dem Kloster wohnend, zahlreiche Diener, liebte gar sehr die Freuden und Genüsse der Tafel und beschäftigte sich aufer mit regelmässigen Übungen der Frömmigkeit mit mechanischen Arbeiten (Erzählung von den zwei Uhren). Trotzdem aber wird das Gedicht in der Behandlung der Reformationsgeschichte nicht fehlen dürfen, da es den gewaltigen Unterschied zwischen der einstigen Gröfse und Machtfülle und dem jetzigen unbedeutenden Zustande recht packend zur Darstellung bringt.

Die letzte Folge des schmalkaldischen Krieges — bei Schilderung der Schlacht bei Mühlberg lassen sich Stücke aus der Erzählung des Buchdruckergesellen Hans Baumann verwerten — war der Augsburger Religionsfriede, der den Schlufsstein der ganzen reformatorischen Entwicklung bildete, indem er thatsächlich die Macht der Kirche brach und sie auf die Landesfürsten übertrug. Dadurch aber war eigentlich blutwenig gewonnen. Und wir sehen in der That, dafs der verhängnisvolle Schlufssatz *cuius regio eius religio* in Verbindung mit dem Parteigezänk der Theologen und der Ländergier der Fürsten den dreifsigjährigen Krieg heraufbeschor. So war die Einheit der christlichen Kirche im Abendlande gebrochen und die Gleichheit der Konfessionen in politischer Beziehung, vom Papste allerdings heute noch nicht anerkannt, hergestellt, Gewissensfreiheit war aber immer noch ein fremder Begriff, den auch Luther nur in seiner religiösen Sturm- und Drangperiode verstand. Denn das kann man doch nicht Gewissensfreiheit nennen, wenn es dem Unterthanen freigestellt wird, sich seine Religion zu wählen, und wenn man ihm gleichzeitig befiehlt, seine Heimat zu verlassen, wenn seine Konfession mit der des Landesherrn nicht übereinstimmt. So hatte die ungeheure Bewegung der Geister, dieses herrliche Aufblitzen freiheitlicher Ideen nicht gerade ein sehr erfreuliches Resultat. Erst späteren Jahrhunderten sollte es vorbehalten bleiben, aus dem Samen, den die Reformatoren in ihren glücklicheren Tagen gesät hatten, die Früchte zu ziehen, die wir jetzt geniefsen. —

In dem Versuche, Winke zur Behandlung der Reformations-

geschichte zu geben, wird vielleicht mancher dies oder jenes vermissen, mancher wieder viel zu viel finden. Für einfache mehrstufige Volksschulen erscheint mir der Stoff genügend; in gehobenen Schulen könnte noch mancherlei behandelt werden, z. B. Luthers Schrift an die Ratsherren, politische Ereignisse, das Verhältnis Luthers zu Sickingen und Hutten, der unglückliche Karlstadt, den Luther — nicht ungestraft — so schmählich behandelte, die Reformation der Schweizer und die Wiedertäufer. —

Am Schlusse wird es sich empfehlen, eine allgemeine Wiederholung anzustellen. Dabei kann man von verschiedenen Gesichtspunkten ausgehen. Einige seien genannt: Luthers Freunde und Feinde; die Städte, die vorgekommen sind; die Fürsten, die in die Bewegung eingegriffen haben; der Kulturzustand des Volkes; die entstandenen Unruhen; die wichtigsten Jahreszahlen. Endlich sei erwähnt, daß man auch die Dreizahl zu Grunde legen kann:

Luther hat drei Schulen besucht: Mansfeld, Magdeburg und Eisenach; er ist auf drei Disputationen gewesen: Augsburg, Altenburg, Leipzig; wir kennen von ihm drei Briefe: an den Kurfürsten von Borna aus, vom Reichstage der Maltürken und an seinen Sohn Hans; er hatte drei Freunde: Melancthon, Bugenhagen, Justus Jonas; er hat drei Reisen unternommen: Rom, Worms und Eisleben; seine Wirksamkeit entfaltete er vornehmlich an drei Orten: Wittenberg, Wartburg, Koburg; wir verdanken ihm dreierlei: Bibel, Katechismus und Gesangbuch, denn er war Professor, Prediger und Sänger. Aus seiner Lebenszeit merken wir uns drei Reichstage: Worms, Speier und Augsburg; drei Kurfürsten von Sachsen: Friedrich der Weise, Johann der Beständige und Johann Friedrich der Grofmütige; und endlich drei Herzöge von Sachsen: Georg der Bärtige, Heinrich der Fromme und Moritz. —

Die Ergebnisse der einzelnen methodischen Einheiten habe ich in folgenden Sätzen und Stichworten den Kindern gegeben:

Das Dorf im 16. Jahrhundert.

Herrenhof und Kirche aus Stein gebaut und mit Ziegeln gedeckt, um jenen und den Kirchhof eine feste Mauer — die übrigen Häuser aus Fachwerk, Holz oder Lehm, mit Stroh oder Schindeln gedeckt. Wohnhaus mit Scheune, Stall und Backofen (Bier brauen). Inmitten des Dorfes ein freier Platz mit überdecktem Brunnen (Eimer mit Kette über einer Rolle). Rings um das Dorf ein Zaun oder eine Lehmmauer mit einigen Thoren. Die Bauern: 1. Freibauern, 2. Meier (beide persönlich frei, letztere mußten Abgaben — Zins oder Pacht — an den Fronherrschaft zahlen), 3. Dienstbauern (Abgaben und Frondienste an bestimmten Tagen der Woche) und 4. Hörige oder Leibeigene (völlig abhängig vom Gutsherrn, für den sie arbeiten mußten und von dem sie sogar verkauft werden konnten.) — Auf sehr niedriger Kulturstufe: un-

wissend, abergläubisch, roh; Nahrung sehr schlecht; ihr Leben überhaupt bedauernswert. Feste: Ostern, Pfingsten und Kirchweih. Feld-, Garten- und Obstbau. Getreidemühlen in jedem Gehöft. Häufig schreckliche Teuerung verbunden mit Seuchen und Hungersnot, weil das Getreide nicht aufgespeichert wurde. — Vom Schweiß der hartgedrückten Bauern führte der Gutsherr in der Stadt oder an einem Fürstenhofe ein herrliches Leben.

Die Landsknechte im 16. Jahrhundert.

Ein Fähnlein Landsknechte mit Hauptmann, Fähndrich, Trommler und Pfeifer auf dem Dorfplatze. Bauernsöhne lassen sich anwerben. Handgeld, Sammelplatz, Vereidigung auf sechs Monate. Tracht: sehr bunt, Pluderhosen von 20 bis 40 Ellen Stoff, gefälteltes Wams, Schuhe mit freien Zehen, Federbarett (Maximilian, † 1519: das ist der Speck, womit man solche Mäuse fängt); Bewaffnung: Schwerter, Spieße, Hellebarden, Hakenbüchsen; für beides mußten die Landsknechte selbst sorgen. Eignes Gericht. Sold erst nach gewonnener Schlacht (Beute), dann Entlassung. Herumziehende oder gartende Landsknechte (Buschklepper, Schnapphähne, Gartknechte) beraubten und peinigten die Bauern.

Georg von Frundsberg der berühmteste Landsknechtoberst.

Ein Kaufmannshaus im 16. Jahrhundert.

Wand und Decke mit Holz getäfelt. Das Holzwerk, sowie die am Ofen hingehenden Bänke, auch die Schränke und Truhen, waren mit schönen Schnitzereien verziert. Federkissen, später gepolsterte Möbel. Der Tisch wurde kurz vor dem Essen hereingebracht (die Tafel aufheben). Schreiner und Bildschnitzer. Irdene Gefäße und der von außen heizbare große Kachelofen vom Hafner verfertigt. Der Zinngießer machte zinnerne Gefäße, der Goldschmied Ringe und seltsame Trinkgefäße, der Schlosser kunstvolle Beschläge und Aushängeschilder, der Glaser kleine, runde, grünliche, in Blei eingefasste Fensterscheiben (-scheiben) und der Uhrmacher große Wanduhren, oft noch mit 24 Stunden; — der Tag begann abends um 6 Uhr. Die Taschenuhren 1510 von Peter Hele in Nürnberg erfunden (Nürnberger Eierlein).

Die Schulen im 16. Jahrhundert.

Lateinschulen; in den Handelsstädten deutsche Rechen- und Schreibschulen. Die Lehrer waren Geistliche oder fahrende Schüler (Schützen: schiefen = stehlen). Die meist armen Schüler sangen vor den Thüren: Currendeschüler, Häfleinbuben oder Partekenschüler. Zucht roh; Schüler deshalb Märtyrer und Schulen Marterhäuser genannt. — Singen geistlicher Lieder. — Rutenzug:

Ihr Väter und ihr Mütterlein,
nun sehet, wie wir gehn herein
mit Birkenholz beladen,

welches uns wohl dienen kann
zu Nutz und nit zu schaden.

Die Kirche im 16. Jahrhundert

s. o. S. 151

Der Ablafshandel.

Bericht des Friedrich Mecum über Johann Tetzl. Mecum ein Schüler in Annaberg. Seine Zweifel über Tetzels Predigten (wird bald darauf Mönch, später aber ein Anhänger Luthers und Superintendent in Gotha). Tetzl predigt 1508—1510 in Annaberg; er droht, die Thüren des Himmels zu verschließen; seine Maueranschläge mit dem lateinischen Schlusssatze (für die Armen). Mecums Handel mit den Priestern, die ihm nicht lateinisch antworten können. Tetzl auch einige male in Leipzig, zuletzt im Juli 1519 während der Disputation, früher überall mit Freuden empfangen, jetzt verspottet und verhöhnt, stirbt aus Gram darüber. Sein Grab in der Paulinerkirche.

Sobald das Geld im Kasten klingt u. s. w.

Luthers Auftreten gegen Tetzl.

Am 31. Oktober 1517 schlägt Luther 95 Thesen oder Streitätze an die Thür der Schlofskirche zu Wittenberg. Einige dieser Thesen lauten: s. o.

Die Disputationen.

- a) in Augsburg mit dem Kardinal Cajetan: Luthers Weigerung und Flucht,
- b) in Altenburg mit Karl von Miltitz: Luther verspricht zu schweigen u. s. w.,
- c) in Leipzig in der Pleißenburg mit Dr. Eck. Herzog Georg der Bärtige, Luthers mächtigster Feind.

Luther im Bann (Ausstofsung aus der Kirche und Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte); er verbrennt die Bannbulle 1520 vor dem Elsterthore zu Wittenberg (Studenten verbrennen päpstliche Bücher) und sagt sich somit vom Papste los.

Der Reichstag zu Worms 1521.

Bericht des Konrad Peutinger an den Magistrat zu Augsburg über Luthers Auftreten; Brief des Bürgers Butzbach über das Leben und Treiben in Worms (viele Fürsten und Herren, viel Volk, Kaufleute aus allen Ländern, starker Wein, drei bis vier Morde in jeder Nacht.) — Luthers Reise nach Worms. —

Luthers Ängstlichkeit am ersten Tage, seine Festigkeit am zweiten und seine Fröhlichkeit. Beim Schluß seiner Rede großer Tumult. Karl V. ein Spanier. Der Herzog von Braunschweig; Georg von Frundsberg.

Luther in der Reichsacht: niemand darf ihn aufnehmen; jeder der seiner habhaft wird, soll ihn dem Kaiser übergeben; seine Anhänger sollen gefänglich eingezogen und ihre Güter weggenommen werden; seine Bücher dürfen nicht mehr gekauft oder

gedruckt werden. — Auf der Rückreise nach Wittenberg scheinbar gefangen genommen (Friedrich der Weise; Trauer seiner Freunde) und nach der Wartburg gebracht. Junker Jörg. Übersetzung des neuen Testaments.

Die Unruhen während der Reformationszeit.

1. Die Bilderstürmer in Wittenberg. Luther verläßt die Wartburg gegen den Willen des Kurfürsten, sein glaubensmutiger Brief an diesen von Borna aus (unter höherem Schutze). Aufenthalt im schwarzen Bären in Jena (zwei schweizer Studenten und zwei Kaufleute; Luthers Scherze; für Ulrich von Hutten gehalten). Seine Predigten in Wittenberg. 2. Der Bauernkrieg. Die 12 Artikel der Bauern, von ihnen auf die Bibel gegründet (freie Wahl des Pfarrers; Predigt des Evangeliums; Wald, Wiese und Feld Gemeindeeigentum; Jagd und Fischfang; rechter Kornzehnt; — Besthaupt). Von den Fürsten mit Versprechungen hingehalten und von Luther verurteilt (tolle Hunde, die man tot stechen müsse). 1525 Schlacht bei Frankenhausen: Niederlage Münzers.

Tod Friedrichs des Weisen; sein Nachfolger Johann der Beständige.

1527 und 28 Luther und Melanchtons Visitationsreise durch Sachsen und Thüringen. Zustand der Seelsorge und der Schulen. Der große und der kleine Katechismus. 1529 Reichstag zu Speier. Protestanten. Religionsgespräch in Marburg. Zwingli.

Der Reichstag zu Augsburg 1530.

Die von Melanchton verfaßte Augsburgerische Confession (21 Artikel des Glaubens und der Lehre der neuen Kirche), vom Kaiser nicht anerkannt, daher später das schmalkaldische Bündnis.

Luthers scherzhafter Brief an seine Freunde von der Veste Koburg aus: von dem Reichstage der Malztürken, den 28. April 1530, Versammlung der Dohlen und Krähen, Vergleich mit den Papisten, Krieg gegen Hafer, Malz und Gerste; auch viele ermutigende Briefe nach Augsburg, z. B. fallen wir u. s. w. s. o.

Einführung der Reformation in Leipzig.

Bedrückung der Anhänger Luthers durch Herzog Georg den Bärtigen; Verbot der Schriften Luthers und der Predigten von der Rechtfertigung durch den Glauben; Auslaufen des Sonntags in die nahen evangelischen Dörfer des Kurfürstentums Sachsen; Vertreibung vieler Bürger. Viele Studenten verlassen Leipzig und ziehen nach Wittenberg.

Nach Herzog Georgs Tode Einführung der Reformation durch Heinrich den Frommen. Luthers Einzug in Leipzig, seine Predigt am zweiten Pfingstfeiertage 1539 in der Thomaskirche. Sechs Jahre später am Reformationsfeste seine Einweihungspredigt in der umgebauten Paulinerkirche.

Auch Heinrichs Sohn, der Herzog Moritz, schützte die evangelische Kirche.

Luthers Tod.

Luthers letzte Lebensjahre wurden getrübt durch die wieder zunehmende Macht der katholischen Kirche (Jesuitenorden, Ignaz von Loyala), durch Streitigkeiten unter den evangelischen Geistlichen und durch die immer größer werdende Verderbnis der Sitten des Volkes, das seine Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben falsch verstand (Herzog Georg 1517 und 1537).

Luther oft kränklich; trotzdem seine Reise nach Eisleben im Winter zur Schlichtung eines Streites zwischen den Grafen von Mansfeld. Sein Tod am Morgen des 18. Februar 1546 im Glauben an seinen Erlöser. Bericht des Justus Jonas an den Kurfürsten. Begräbnis in der Schloßkirche zu Wittenberg. Bugenhagens und Melanchthons Reden.

Der schmalkaldische Krieg.

1547 Sieg des Kaisers bei Mühlberg auf der Lochauer Heide durch den Herzog Moritz über den Kurfürsten Johann Friedrich den Grofmütigen, dessen Gefangennahme. Karl V. am Grabe Luthers. Herzog Moritz erhält die Kurwürde. 1555 der Religionsfriede zu Augsburg: die gefährliche Bedingung »wefs das Land, defs der Glaube« verursacht viele Verfolgungen um des Glaubens willen und führt endlich zum 30 jährigen Kriege.

Karl der V. geht, müde seines Lebens und seiner Regierung und traurig über die Vergeblichkeit seines Kampfes gegen das Evangelium in das spanische Kloster St. Just, wo er 1558 stirbt.

III.

Zur Würdigung Dörfpelds.

Von Peter Zillig.

Der Wert Dörfpelds für uns läßt sich nicht besser und zutreffender bezeichnen als mit jenem tief bedeutsamen Wort, mit dem einst Goethe alles Gute und Große, was er im herrlichen Freunde verloren, so einfach innig zusammenfaßte: Er war unser! Denn auch Dörfpeld war unser mit allem, was er von sich ausgehen liefs, mit allem, was er war, was er gewollt und gethan.

Er war unser durch seine Schriften. Sehen wir zu, dafs wir erkennen, was uns darin gegeben.

Dieselben ragen schon durch ihre Darstellungsart hervor. Diese mutet den Leser an völlig wie die Mitteilungsweise Hebels. Gediogenes Wissen, ja wirkliche Gelehrtheit tritt uns da in einem durchaus volkstümlichen Gewande entgegen. Bei aller Tiefe und Gründlichkeit der Auffassung wird alles so packend anschaulich, so einleuchtend klar ausgesprochen, dafs wir jederzeit hell erkennen, was des Verfassers Gedanke sei, und zur innern Anerkennung und Einstimmung förmlich genötigt werden.

Noch weit mehr freilich ist es der Inhalt, welcher Dörpfelds Schriften unseres Beifalls würdig macht. Derselbe umfaßt beinahe das ganze Gebiet der Pädagogik; denn sie verbreiten sich über Psychologie, allgemeine und besondere Didaktik, den Lehrer, die Schuleinrichtung und Schulverfassung. In ihrer Ausdehnung und Fülle legen sie Zeugnis ab für die Gröfse und den Reichtum von Dörpfelds geistigem Schaffen. Aber es ist nicht blofs diese Weite des Gebietes, das Dörpfeld bebaut, und diese Fülle der Bethätigung, die er entfaltet hat, welche die freie Bewunderung erregen, sondern es ist vor allem der vortreffliche Geist und die edle Richtung seiner Schriften, welche die höchste Achtung abfordern. Es geht durch sie ein strenger Ernst. Männliche Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit, schlichte Geradheit und Offenheit sprechen aus jeder Zeile. Sie sind getragen von einer ungeheuchelten religiösen und ethischen Gesinnung. Sie dienen den besten, den löblichsten Absichten,

In geradezu musterhafter Weise leitet er darin zur Durchdringung der inneren Dinge an, um welche sich zuletzt aller Unterricht und alle Erziehung drehen. Er bringt wohl erwogene Vorschläge zu einer zweckmäßigen Gestaltung des Lehrplans. Er eifert mit edlem Zorne gegen jenes rohe Verfahren, welches sich dem Stoff zu Liebe über die Forderungen der Bildung hinwegsetzt. Er legt wertvolle Hilfsmittel vor zur fruchtbringenden Behandlung wichtigster Zweige des Unterrichts. Er zeigt das anspornende Beispiel, er giebt kostbare Winke und Gesichtspunkte für die wahre, das ist innere, Hebung des Lehrerstandes. Er unterstellt die herrschenden Zustände, namentlich im Bereiche der Schulverfassung, einer eindringenden Prüfung und entwirft die Grundzüge einer richtigen Gestaltung derselben.

Seine Bestrebungen für die Verbesserung des Unterrichts lassen sich in die nachstehenden vier Hauptpunkte zusammenfassen:

- a) Er drang mit aller Entschiedenheit auf die angemessene Überbeziehung der Unterordnung der Lehrfächer im Lehrplan.
- b) Er wollte eine vollkommene Durcharbeitung der Lehrstoffe.

c) Er forderte die verständige Einprägung des Gelernten.

d) Er ging aus auf feste Sicherung des erworbenen Wissens.

Er trachtete nach nichts geringerem als nach der Befreiung der Sachen aus dem Joche der Zeichen. Er verlangte, daß die Dinge, die jetzt so vielfach, ja, man darf fast sagen, allgemein, auf den Kopf gestellt erscheinen, wieder in ihre naturgemäße Lage gerückt werden. Die Sachen sollten nicht länger beim Sprachunterricht »untergesteckt«, so nebenbei und im völligen Widerstreit mit ihrem Wesen mit abgethan, sondern, wie es sich gebührt, in Selbständigkeit und Freiheit und im Einklang mit ihrer eigensten Beschaffenheit gepflegt werden. Ganz im Gegensatz zu der waltenden Übung vertrat er unentwegt den Gedanken, daß der Sprachunterricht der Kostgänger des Sachunterrichts werden müsse, in dem Sinne, daß das beste, nämlich das Verständnis des Inhalts, ja selbst der zutreffende Ausdruck, von dem letzteren für ihn zu unterbauen sei.

Würde Dörpfeld nichts weiteres als dieses Eine vollbracht haben, daß er sich eingesetzt für die naturgemäße Stellung der Lehrfächer im Lehrplan und die wahre Auffassung derselben im Unterricht, so hätte er sich schon dadurch reichlich den Dank der gesamten deutschen Jugend verdient. Aber er that viel mehr. Mit der ganzen Wucht seines kraftvollen Wortes stritt er auch für das psychologische Verfahren bei jeder einzelnen Lehraufgabe. Er war der begeisterte Anwalt des unterrichtlichen Idealismus, dem es nicht zuerst ankommt auf das Wieviel, auf die Masse des Stoffes, die in die Köpfe gebracht, sondern auf das Wie, auf das Maß geistigen Lebens, das durch bildenden Unterricht erzeugt wird. Unerschütterlich beharrte er auf dem Grundsatz, daß die Anschauung der Ausgang allen Neulernens, das Denken, das Erkennen die Blüte, die Anwendung, der Gebrauch die Frucht desselben sei.

Doch nicht bloß auf das Ganze des unterrichtlichen Verfahrens hielt er so das Augenmerk gespannt; mit dem ihm eigenen scharfen Blick für alle lebendigen Bedürfnisse im Umkreise der Jugendbildung griff er einzelne, in besonderem Grade verabsäumte, wichtige Forderungen für sich auf und band ihre getreuliche Erfüllung mit aller Eindringlichkeit eines wirklich wohlmeinenden Mannes jedem Lehrer auf die Seele. In vernichtender Kritik enthüllte er das Verkehrte und Verderbliche des falschen äußerlichen Gedächtnisdienstes und zeigte die wahre und erspriessliche Weise des Einprägens auf.

Wie er sich hier als abgesagter Feind des Treibens offenbarte, das nur eben eine möglichst große Menge, wenn auch noch so unverstandenen Stoffes dem kindlichen Bewußtsein aufdrängt, so war er aber auch ein vielleicht ebenso unversöhnlicher Gegner des anderen Beginns, das sich um die Dauerhaftmachung des

Gelernten nicht kümmert, sondern unausgesetzt Neues zu Neuem fügt. Die Nachweisung der Mittel und Wege zur Sicherung des Gewonnenen für die Zukunft war ihm eine ganze Lebenssorge geworden. Vor allem sollte dazu das Reallesebuch helfen, welches er bekanntlich vor jedem andern gefordert hat.

In alledem Berührten ist ein zweites hohes Verdienst Dörfelds um die Bildung unserer Jugend begründet. Er verlangte für sie einen wirklich wertvollen, innerlich gesunden, in seinen Ergebnissen für die späteren Zeiten vorhaltenden Unterricht. Er wollte sie behütet sehen vor dem Druck schwerer Gedächtnisbürden, vor dem Unheil leeren Wörterwissens, vor dem frühen Verlust des errungenen Bildungsgutes.

Die Krone seiner Bestrebungen war hier sein beharrliches Eintreten für Wahrheit der Bildung, zu allererst in der Richtung auf die Religion, dann aber auch in der Richtung auf die Natur.

Dörfelds Absichten für den Lehrerstand gingen zuvörderst auf die Vertiefung seiner beruflichen Bildung, noch mehr auf dessen innerliche Veredelung und Erhebung, in zweiter Linie auf die Zubilligung einer angemessenen Stellung an denselben. Er war auf das innigste von der Überzeugung durchdrungen, daß die ganze Zukunft des Lehrstandes in ihm selbst beschlossen sei, daß ihm nicht das Heil von außen kommen, sondern nur durch die unverdrossenste und redlichste Selbstbildung gewonnen werde. Er war der unermüdlichste Mahner zur Versenkung in die Wissenschaft. Er wollte an seinem Teile dazu beitragen, daß das berufliche Wirken des Lehrers von der Stufe des bloß handwerksmäßigen Thuns, der gedankenlosen Nachahmung, der gewohnheitsmäßigen Verrichtung zu der Stufe bewussten, auf die Gesetze des Geisteslebens gegründeten Schaffens sich empor-schwinde. Daher warb er unablässig für die Aufnahme und den ernstesten Betrieb des Studiums der Psychologie. Vor allem aber suchte er jene höhere Auffassung des Lebens und Richtung des Willens unter den Angehörigen des Lehrstandes zu pflegen, von welcher die Weihe, die Heiligung des beruflichen Arbeitens ausgeht. Darum pflegte er, wie wir aus dem Munde eines vertrauten Freundes erfahren, im engeren Kreise seines Studiums so sehr als desjenigen der Bibel und nächstdem der Ethik.

Zumal in seinem Heimatlande und dessen Nachbargebieten ist er der lebendige Mittelpunkt der Bildungsbestrebungen der Lehrer geworden. Jedoch auch darüber hinaus, allüberall, wo sich deutsche Lehrer wahrhaft um ihren Fortschritt bemühten, hat er mächtig anregend und treu fördernd gewirkt. Man darf ihn einen Pfadbrecher für die Ausbreitung tieferer Auffassung des Berufs unter den Lehrern unseres Vaterlandes preisen. —

Der Schwerpunkt seiner Lebensarbeit lag in seinen Bestrebungen für die Neugestaltung der Schulverfassung auf dem

Boden des unveräußerlichsten, ersten Rechtes an das Kind, nämlich des Familienrechtes, und nach dem Grundsätze gerechter Berücksichtigung und billiger Befriedigung aller anderweiten begründeten Ansprüche einer Einflußnahme auf die Erziehung der Jugend. Er wurde damit in einer Zeit, welche, unter dem Hereinwirken politischer Ansichten und insbesondere der Aufklärungsgedanken, die vom Elternhause abgelöste Schule auf den Schild erhoben hat, der Erneuerer jenes wichtigen Gedankens von Pestalozzi, daß der Schulunterricht anzuknüpfen sei an das Interesse von Vater und Mutter, ihre Kinder möchten angenehm werden vor Gott und den Menschen. Er wurde zum Anwalt der wahren Freiheit der Schule, das ist desjenigen Zustandes, bei welchem sie dem Zuge der Erziehungsidee ungehemmt Folge geben darf. Er hatte es ja im Heimatlande selbst erfahren, daß dort, wo dem Hause sein Anrecht auf die Mitverwaltung der Schule nicht verkümmert worden, die Leute viel eifriger bestrebt sind, für ihre Kinder zu sorgen, als anderwärts, wo Vater und Mutter aller Einfluß genommen, wo sie darum machtlos bei Seite stehen und geschehen lassen müssen, was andere in der Erziehung ihrer Kinder zu verfügen für gut erachten.

Wie Dörfeld die Schule nicht abgelöst wissen wollte von ihrem natürlichen Grunde, den der Herrgott für sie selbst geschaffen, ebenso wollte er sie um alles nicht herausgestellt sehen aus dem rechten inneren Verhältnis zur Kirche. Die Abtrennung der Schule von dem religiös-sittlichen Geiste galt ihm mit recht als das größte Unglück, das ihr je widerfahren könnte.

Durch seine Lösung der so überaus schwierigen und verwickelten Frage nach der angemessenen Schulverfassung hat er sich das dritte unvergängliche Verdienst um die Jugend des deutschen Volkes erworben, welches darin besteht, daß bei solcher Schulverfassung, wie sie ihm vorschwebt, jedwedem Kinde die Anerkennung seiner ererbten Eigenart seitens der Erziehung gewißlich gesichert und der ganzen Schularbeit allezeit die rechte Richtung, das wahre Ziel gewahrt erscheint. Denn solche Schulverfassung ist die erste Voraussetzung für die Ausprägung mannigfaltiger Gestaltungen unter den Schulen selbst, die erste Voraussetzung dafür, daß die Schulen, die heute so oft im Äußern wie im Innern Kasernen gleichen, die verlorene Individualität wiederum zurückgewinnen. Nur bei ihr ist es erreichbar, die Kinder derselben Eigentümlichkeitslage in der nämlichen Schule zu vereinigen, der Schule in ihrer ganzen Einrichtung und in ihrem Leben die rechte Ausgeprägtheit zu verleihen; indes heute, in der Einförmigkeit der Gestaltung, aller gewachsene Charakter untergeht. Doch nicht allein der Anschluß der Schulgestaltungen an die geschichtlich und gesellschaftlich bedingten Verschiedenheiten innerhalb des Gesamtvolkes wird durch solche Schul-

verfassung gewährleistet, sie ist zugleich die unerläßlichste Voraussetzung für die Verwirklichung der Erziehungsschule überhaupt, das heißt derjenigen Schule, die nicht zuerst, wie ihr herrschender Gegensatz, auf die Resultate hinsteuert und dabei erbarmungs- und schonungslos über die Gegebenheit des Kindes hinweg schreitet, nicht vor allem und um jeden Preis den Erfolg ins Auge nimmt, sondern die Veredelung, die religiös-sittliche Erhebung des Schülers, der ihr als Zögling gilt, und zwar unter sorgfältigster, gewissenhaftester Verwaltung seines ursprünglichen wie erworbenen Eigengutes, sich zum Ziele setzt.

Aber auch wieder ein nie verlöschendes Verdienst um den deutschen Lehrerstand hat sich Dörfeld mit seiner Lösung der Schulverfassungsfrage errungen. In dem Ideal, das er von der Schulverfassung entwirft, ist, wie jedes andere Recht, so auch das des Schulstandes nach allen Seiten hin gewahrt. An erster Stelle das Recht auf den Gehorsam gegen die pädagogischen Gesetze, das Recht, in Angemessenheit zur Pflicht, zu den Forderungen der Grundsätze der Erziehung, handeln zu dürfen, ein Recht, das bei einer falschen Schulverfassung so leicht gänzlich unterdrückt und aufgehoben werden mag. An zweiter das Recht auf billige Zumessung des Anteils an den Entscheidungen über die inneren Angelegenheiten der Schule, will bedeuten das Recht auf Heranziehung zur Schulführung. An dritter endlich das Recht auf entsprechenden Entgelt für aufopferungsvolle Arbeit. In dem Muster seiner Schulverfassung sichert er demnach dem Lehrerstande die pädagogische Unabhängigkeit, erkennt er ihm die berufliche Ehre und Achtung zu und fordert er für ihn die Befreiung von den täglichen Notsorgen.

Wenn man Dörfelds Verdienste um die deutsche Schule und den deutschen Lehrerstand ganz überschauen und würdigen will, dann darf man aber nicht allein auf das sehen, was den Beifall aller fand, sondern muß eben so wohl auf das andere blicken, welches schroffem Widerspruch begegnete. Denn auch hierdurch hat er, obschon nur mittelbar, großen Segen gestiftet. Er störte die Geister aus ihrer Ruhe auf, er setzte sie in nachhaltige Bewegung, er forderte sie zur genaueren Erwägung der pädagogischen Dinge heraus und trug dadurch vieles bei zur Regsamkeit und zum Leben auf dem schulischen Gebiete sowie zur eindringlicheren Prüfung und schärferen Untersuchung der Erziehungsfragen.

So war er unser mit seinem ganzen geistigen Hervorbringen, mit seinem ganzen Lehren. Er hat wohl, wie berührt, so ziemlich den vollen Kreis des pädagogischen Denkens und Forschens durchgemessen; aber er hat ihn nie überschritten. Das ist ein hoher Ruhm für ihn. Er widerstand der gerade bei den Begabteren unseres Standes bemerkbaren Neigung, das Schaffen auf fremde Aufgaben zu richten. Den reichen Geist, das tiefe Wissen, das

rastlose Streben stellte er in den Dienst der Schule und der Lehrer. Was er dachte, was er schrieb, das bezog sich entweder auf jene oder diese. Ihnen gehörte sein Sinnen und Mühen. Sie waren die Achse seines schriftstellerischen Trachtens und Thuns.

Dörpfeld ist jedoch nur halb betrachtet, wenn man ihn bloß daraufhin ansieht, was er war und leistete als Verfasser, als Bahnmacher auf dem Felde des Unterrichts, als Verfechter der Grundsätze einer auf das Höchste gerichteten Bildung der Jugend, als Sachwalter seines Standes. Man muß auch schauen auf die Persönlichkeit Dörpfelds, auf Dörpfeld den Menschen, nicht etwa bloß unter dem Gesichtspunkte, daß seine Persönlichkeit, wie es wohl selten wieder in gleichem Maße bezeugen wird, sein ganzes schriftstellerisches Wirken trug, dabei allezeit im Hintergrunde stand und darum auch den allersichersten Schlüssel zum Verständnis seiner Erzeugnisse bildet, sondern noch weit mehr unter dem anderen, daß wir in ihm selbst ein wertvolles Gut, einen Quell hohen Segens gehabt. In seiner Persönlichkeit vor allem war er unser, voll und ganz; ja nimmermehr hätte sich uns Dörpfeld, der Schriftsteller, geschenkt, hätte uns nicht Dörpfeld, der Mensch, gehört.

In seiner Persönlichkeit erst stellt er sich in seiner wahren Verehrungswürdigkeit dem schätzenden Gemüte dar. Er zeigt sich uns als das Vorbild des rechten Mannes, als das Beispiel des getreuen Lehrers, als das Muster eines echten Freundes und Genossen.

In ihm vereinigte sich der individuell-volkstümliche, der christlich-deutsche und der philosophisch-wissenschaftliche Zug zur schönsten, ungetrübtesten Harmonie. Die durchaus eigen gerichtete und zugleich ausgesprochen volkstümliche Art seines Wesens gab sich, wie auch bereits gestreift worden, auf das deutlichste kund in der Form seiner Schriften, noch mehr in der ungeschminkten Offenheit seiner Vorbringungen. Sie bezeugte sich in der innigen Anhänglichkeit an die bergische Heimat und der Liebe zu den Leuten dieses Landes. —

Ein unverfälschter Glaube, eine tief aufrichtige Frömmigkeit bildeten den Grundton in seinem ganzen Wesen. Es war eine überaus wohlthuende Erscheinung, dieser Mann, der, inmitten einer freigeisterischen und himmelstürmenden Zeit, welcher bei ihrer innerlichen Leerheit alle religiöse Gewisheit und Stärke abhanden gekommen, fest stand zu seinem Gott und zu seinem Heiland und des freudig und mutvoll Zeugnis gab.

Hier lag der Ursprung des großen, zuweilen herben Ernstes, des strengen Verantwortlichkeitsgefühls, welche beide er zu seinem schriftstellerischen Wirken mit heran brachte. Hier war der letzte,

verborgene Grund seiner Selbstlosigkeit, der herrlichen Einfach in seinen Absichten und Zwecken, mit welcher er über das heute so üppig wuchernde Geschlecht der rechnenden Streber unvergleichlich sich erhob. Hier befand sich die eigentliche Triebfeder seines Suchens nach Ausgleichung und Versöhnung der Gegensätze auf dem Gebiete der Schule.

An seinem Volke hing er mit ganzer Seele. Was er wollte, das war zuletzt das Heil dieses Volkes — eben durch eine gute Erziehung, ein Ziel, in welchem er sich mit den besten deutschen Männern begegnete.

Er war ein rastlos nach Erkenntnis, nach Wahrheit forschender Denker. So zeigte er es an sich selbst, wie die echtste religiöse Gesinnung, die festeste Glaubenszuversicht sich wohl vertragen mag mit reinem wissenschaftlichen Geiste. Ja er bestätigte es im eigenen Beispiel, daß richtige und edle Philosophie den Menschen mit emporträgt, indem sie ihn mit läutert und befreit von dem Gemeinen. Denn es ist ohne Zweifel, daß nächst der Religion gerade die Philosophie es war, aus der seinem Wollen und Wirken der Adel und der innere Wert erquoll. Neben der Religion verdankte er es gewiß ihr am meisten, daß ihn nicht die allmächtige Zeitversuchung zu niederem Trachten nach Amt und Auszeichnung, Ehre und Ruhm anwandelte, daß er in Streben und Leben bewahrt blieb vor den entstellenden Flecken selbstischen Sinns. Aus ihr holte er sich für seine Kritik nicht allein die scharfen, sieghaften Waffen, sondern, was unendlich mehr gilt, jene köstliche Einsicht, daß man den Streit niemals seiner selbst, sondern nur um höherer Zwecke willen, aus lauterem Ansporne, suchen dürfe. So erwies er in vollgültigster Beglaubigung die Bedeutung der Philosophie für die höchste Bildung des Menschen. Zugleich aber entkräftete er in glänzendem Zeugnis das arge Wort, daß der Philosophie vertrauen sich dem Irrtum ergeben heisse. Denn wenn von dem, was er uns hinterlassen, zwar manches, wie das bei jeglichem Menschenwerk der Fall, mit der Zeit wird überholt, manches wird zutreffender erkannt, aber gerade die folgenreichsten fruchtbringendsten Gedanken in unvergänglicher Geltung sich bewähren werden, so verdanken sie dies dem Umstande, daß sie einerseits abgeleitet sind aus den sicheren Ergebnissen einer genauen Psychologie, anderseits aufbaut auf dem ewig unerschütterlichen Fundamente der ethischen Ideen. Freilich lebte er es auch vor, wie man des philosophischen Studiums pflegen müsse, um daraus den rechten Segen zu ernten: nicht mit Dahingabe des eigenen Urteils, nicht mit blinder Bewunderung der fremden Gedanken, sondern in steter, unausgesetzter Prüfung, selbst unter Widerspruch und Zweifel, mit unverwandtem Hinblick auf das heilige Gesetz der Wahrheit. —

Daß er ein Beispiel des rechten Lehrers, eines wirklichen

Meisters der Schule, war, dies leuchtet schon aus seinen Schriften allenthalben hervor. Namentlich aber wird es von allen denjenigen einstimmig bestätigt, welchen es vergönnt gewesen, ihn unmittelbar in der Arbeit an den Kindern beobachten zu dürfen. Namentlich wird uns von einem der berufensten dieser Zeugen ein Zug des Heimgegangenen mitgeteilt, der ihn den grössten Erziehern an die Seite stellen heisst: er erkannte dem Kinde die vollste Freiheit zu, die Freiheit nicht etwa der Ungebundenheit, sondern der Selbstentscheidung: er wendete sich an das Gewissen, besonders in allen Handlungen religiöser Natur. Aller Zwang war ihm zuwider. Er achtete die kindliche Überzeugung. Er gestattete das Darleben der Individualität. Er war abhold aller Verschwommenheit in der Bildung. Insonderheit wieder in der Hinsicht auf die Religion war er der Freund unverwischter Ausgeprägtheit im Bekenntnis. Dies hatte ihn ja auch zu einem der entschiedensten Gegner der Simultanschule gemacht.

In seinem Beispiele verkörperte er jene ideale Forderung, dafs alles Thun des Lehrers am Kinde, sei es geradeaus, sei es nur mittelbar, gerichtet sei auf das Eine, was Not thut. Endlich zeigte er in Streben und Leben, dafs der rechte Lehrer unablässig sich selbst lehren, sonder Rast und Ruhe in allem Wahren und Guten selbst fortschreiten, sich selbst allezeit höher bringen müsse in dem, was wohlgefällig macht vor Gott. —

Es erfüllte ihn eine große Anteilnahme an den höheren Angelegenheiten seines Standes. Er war von einem aufrichtigen Mitgefühl für dessen Lage durchdrungen und von dem redlichsten Willen beseelt, dem Stande aufzuhelfen, wie er es wufste und vermochte. Er ist ein Vorkämpfer des Lehrerstandes gewesen im schönsten Sinne des Wortes, im Streite für seine höchsten Interessen. Eben darum war er auch, wie das der rechte Freund zu jeder Frist ist, nicht blind gegen die Schäden in demselben. In seiner Treue gegen den Stand wagte er zu widersprechen, wo die Allermeisten anderen Sinnes waren: mit seinen Gedanken über die Schulverfassung befand er sich wie lange im schärfsten Gegensatz zu den Meinungen, welche die weitaus überwiegende Mehrzahl der Lehrer beherrschten. Diese lautere Treue verdient um so mehr hervorgehoben zu werden, als zu ihrer Bethätigung eine außerordentliche sittliche Stärke gehörte. Denn gewaltig ist die Lockung, mit dem Strom zu wallen und in der Huldigung an die Zeitgedanken sich den Beifall und die Gunst der Vielen zu sichern. —

So war er denn wirklich auch als Persönlichkeit unser, wie wir ihn immer nehmen. Es war der Stolz und die Freude seines Lebens, Volksschullehrer zu sein. Dieser Beruf war ihm Mittel- und Beziehungspunkt seines irdischen Wollens und Wirkens. Hielt er sich in der Nähe des Kernhaft-Gesunden, suchte er sich

mit dem Heiligen, dem Würdigen zu erfüllen, ging er zur Lehrerin der Weisheit in die Schule — für diesen Beruf war es zuletzt gethan. Bemühte er sich, die Wissenschaft und Kunst der Erziehung im Großen wie im Kleinen mehr und mehr zu durchdringen, in immer höherer Vollendung sich zuzueignen — es geschah zuletzt aus dem innigen Bewußtsein der Pflicht, die der Beruf ihm vor Augen hielt. Und fühlte er sich mit allen denen im Herzen enge verknüpft, die neben ihm auf dem gleichen Felde reinen Sinnes arbeiteten, ward er ihr Führer und Berater — es kam von dem Berufe und galt ihm wieder. — So war er unser!

Doch vollkommene Verehrung der teuren Toten bleibt nicht dabei stehen, ihnen nur den Dankeszoll aus der Seele kommender Schätzung zu weihen. Sie beruhigt sich noch nicht bei dem bloßen Treuverhältnisse im Gemüte. Sie trachtet vielmehr nach der Vollendung in der lebendigen That. Auch dieses erfahren wir gegenüber dem Heimgegangenen, zu dem wir aufsehen in unschuldiger Pietät. Eine Stimme mahnt uns, dafs es nicht genüge, den unvergeßlichen Schriftsteller, den unvergeßlichen Menschen in Dörpfeld anzuerkennen, wie schön und wohlgefällig dieses sei. Wir müssen seine Schriften auf uns wirken lassen, indem wir das kostbare Erbe, das er uns in ihnen hinterließ, uns wahrhaft zu eigen machen und mit aller Beharrlichkeit im Dienste seiner großen und guten Gedanken arbeiten. Wir müssen in unser persönliches Denken und Wollen aufnehmen, was sein Geist und Streben war. Wir müssen uns hingeben an all' das Vorbildliche, das in ihm uns ist dargestellt worden, indem wir ihm nacheifern in dem rastlosen Sorgen für die eigene Durchläuterung und Erhebung in allem Gottgefälligen und Würdigen, in der lautern Treue gegen den Heiligen, in der reinen Liebe zu dem eigenen Volke, in der kindlichen Einfalt aller Zwecke, in der Schlichtheit und dem männlichen Ernste bei jeder Rede und dem ganzen Thun und Lassen, in der selbstlosen Aufopferung für den Beruf und der unverfälschten Anteilnahme an allem Besten des Standes.

Wir müssen mit ihm absagen allem Jagen nach dem äußeren Schein, absagen allem Ausgehen auf die blofs äußere Leistung, die Lehrer und Schüler verdirbt. Wir müssen uns mit ihm scharfen um die weifse Fahne idealen Wirkens an der Jugend. Dann lebt er in und unter uns weiter. Dann war er nicht blofs unser — dann ist er unser und bleibt unser für und für!

B. Mitteilungen.

I. Ein englisches Urteil über das deutsche Schulwesen.

Vor kurzem ist dem durch die Tauchnitz-Ausgabe weit verbreiteten Werke Sidney Whitmans über das »Kaiserliche Deutschland«, ein Buch an die Seite getreten, das seinen Vorgänger noch übertrifft an Gründlichkeit und sorgfältiger Beobachtung aller Erscheinungen deutschen Lebens: W. H. Dawsons zweibändiges Werk »Deutschland und die Deutschen«. Auf Grund ernster Studien entwirft der Verfasser ein objektives Bild unseres gesamten Volkslebens, das um so angenehmer berührt, als wir nach den Leistungen der Vorgänger Whitmans und Dawsons, nach dem karrierierenden Marc Twain, dem boshaft verleumderischen Julian Hawthorne (Saxon Studies), dem chauvinistischen Henry Mayhew (Germany as I found it) und der kurzsichtigen Verfasserin von »German Home Life«, an der Fähigkeit unserer germanischen Vettern jenseits des Kanals und des Oceans, vorurteilslos die Sitten eines anderen Volkes zu betrachten, im besonderen der großen Mannigfaltigkeit deutschen Lebens gerecht zu werden, zweifeln mußten. — Im ersten Bande bringt Dawson Schilderungen des geselligen Lebens (die einzelnen Kapitelüberschriften sind: Patriotismus, die Armee, der Offizier, die patriarchalische Regierung, die Polizei und das Publikum, die Stellung der Frau, das gesellige Leben, die industriellen Arbeiter, die ländliche Bevölkerung), der geistigen Kultur (die Überfüllung der Berufe, die höhern Schulen, die Universitäten, der Professor, die Berliner Professoren, der Student, die Volksschulen, die technischen Lehranstalten, das Zeitungswesen) und der kirchlichen Verhältnisse (Staat und Kirche, kirchliches Leben, Rationalismus, der Pastor, die Kirche und die Arbeiter, der deutsche Sonntag, kirchliche Feste). Der 2. Band liefert unter den drei Hauptüberschriften Politik, Sozialismus, die Gründer des deutschen Reiches von unserer politischen Entwicklung und den gegenwärtigen Verhältnissen eine Darstellung, welcher die Schärfe der Begriffsbestimmung und der Terminologie eines im öffentlichen Leben seines Vaterlandes geschulten Engländers und, was den Abschnitt über die großen Männer der Wilhelminischen Epoche anlangt, auch das Pathos aufrichtiger Bewunderung, verbunden mit der prägnanten Realistik und Anschaulichkeit des englischen Sprachausdrucks, lichtvolle Klarheit und wohlthuende Wärme verleihen.

Uns interessieren natürlich vor allem die Urteile Dawsons über das deutsche Schulwesen. Seine Besprechung der höhern Schulen leitet

1) Germany and the Germans by William Harburt Dawson, Author of German Socialism and Ferdinand Lassalle, »Prince Bismarck and State Socialism«, etc. In two vols. London, Chapman and Hall, Ld. 1894.

er ein mit der bei einem Engländer überraschenden genauen Darstellung der Unterschiede zwischen den einzelnen Schulgattungen. Die Erwähnung des um die Gymnasien in neuerer Zeit entbrannten Kampfes giebt ihm Veranlassung zu einer eingehenden Wertabschätzung der Gymnasialerziehung: »Inbezug auf klassischen Unterricht sind die Gymnasien tadellos. Aber wenn den Alten eine übermächtig hervorragende Stelle in Schulen eingeräumt wird, die allen Bevölkerungsklassen zugänglich sind und von allen besucht werden, so erheben sich schwerwiegende Bedenken. Der Unterricht wird ungebührlich spezialisiert und oft einseitig, verliert seinen »humanen« Charakter, obgleich er beansprucht, »humanistisch« zu sein. Es mag in der That eine begründete Behauptung sein, daß eine umfängliche und gründliche klassische Bildung einer Unterweisung vorzuziehen ist, die sich als leicht und ärmlich erweist. Unzweifelhaft führt das Bestreben, den Unterricht zu erweitern, die Gefahr der Verflachung herbei. Es giebt einen Mississippi und Amazonenstrom, aber gewöhnlich verliert ein Fluß an Tiefe, was er an Breite gewinnt. Jedoch unter dem Prüfsteine der praktischen Bewährung kann Gründlichkeit in klassischer Ausbildung nicht den Mangel an modernen Kenntnissen ersetzen. Die Schüler, welche die erste Klasse eines Gymnasiums verlassen, sind in ihrer Art intellektuelle Wundergeschöpfe; sie fließen über von klassischer Bildung, von gelehrter Kenntnis des Altertums, aber praktische, für die Welt brauchbare Menschen sind sie nicht. Wer die deutsche Jugend beobachtet, wird sich oft vor die Frage gestellt sehen: wie kommt es, daß Unabhängigkeit und Selbständigkeit so spät erworben werden? woher rührt es, daß ein Engländer auf gleicher Stufe sich bereits in einen beruflichen Wirkungskreis eingelebt hat, lange bevor ein deutscher Jüngling seinen Lehrern Lebewohl sagt? Die Erklärung wird außer in der in Deutschland vorherrschenden Bürokratie, deren Einfluß in der Unterdrückung der Individualität und der Regulierung der Beförderung weniger auf Grund wirklicher Verdienste als nach einer mechanischen Regel besteht, in der unpraktischen Richtung eines guten Teiles des Unterrichts gesucht werden müssen, der in den höhern Schulen erteilt wird. Der Kopf wird auf Kosten des Herzens, der Verstand auf Kosten praktischer Gewandtheit gebildet. Die erwählte Minderheit von Schülern, die alle Stufen bis zur letzten Prüfung durchlaufen, hat Anspruch auf unsere Achtung; denn ihre Schulung war kein Kinderspiel, aber das Opfer ist oft zu groß gewesen. Sie sind mühsam die Höhen hinangeklommen, aber anstatt die Welt nun zu ihren Füßen zu sehen, wie man vermuten sollte, ist ihre Aussicht sehr beschränkt. Wenn sie lange genug warten, mögen sie das von ihnen ins Auge gefasste Ziel erreichen, aber Warten ist gewöhnlich langweilig und aufreibend. Wollen sie jedoch ihren ursprünglichen Plan aufgeben und sich nach einer andern Laufbahn umsehen, so ist ihre Auswahl in der That sehr gering. Denn die schlimmste Seite dieses Erziehungssystems ist, daß die Jünglinge, welche nach einer langen und arbeitsreichen Schulzeit aufgerstanden sind, sich einer der höhern Berufsarten zu widmen, nicht leicht sich einer andern

zuwenden können. Sie sind nur für die enge Sphäre geeignet, auf die sie ihre Hoffnungen und Pläne gerichtet hatten. Sie ermangeln der Anpassungsfähigkeit, weil ihre Erziehung einseitig gewesen ist und nur in geringem Maße die Forderungen und Bedingungen des praktischen Lebens berücksichtigt hat. Noch schlimmer ist das Geschick derjenigen, welche nach vielen Jahren, die sie mit ihrer Befähigung nicht entsprechenden Studien verbrachten, halberzogen in die Welt hinausgeschickt werden. Ihre Zahl ist sehr groß. Da jeder Mann mit einigem Vermögen und geringer Klugheit wünscht, daß sein Sohn, ob begabt oder nicht, das Gymnasium durchlaufe, so sind die unteren Klassen der Gelehrtenschulen immer überfüllt. Weil aber die Veranlagung verschieden ist, so ist auch ein Unterschied in den Fortschritten der Schüler unvermeidlich. Die Gescheitern rücken in normaler Weise von Klasse zu Klasse vorwärts, während die Talentlosen zurückbleiben und sich Jahre lang mit den Elementen eines gelehrten Wissens abquälen, für das die göttliche Vorsehung ihre Köpfe nicht einrichtete. Es ist dies seltsam. Die Schuld liegt auf Seiten unverständiger Eltern, denen es gleichgiltig ist, ob die Erziehung ihres Sohnes vollkommen oder unvollständig wird. So vergehen die Jahre, und zurzeit, wenn die andern die höchste Klasse erreicht haben, sind sie erst halbwegs, und auf dieser Stufe werden sie weggeschickt als erzieherische Bankerotteure. Die zehn oder mehr Jahre, welche das Gymnasialpensum in Anspruch nimmt, sind vergeudet worden mit dem Hindurchwürgen durch die Elementarstufen. Nützliche Unterrichtszweige sind vernachlässigt worden zu Gunsten von Studien, für die die Kapazität des Schülers nicht reichte. Der Knabe quälte sich mit endloser Arbeit, und das Ergebnis war höchst unscheinbar. Würden diese kostbaren Jahre in einer Schule niedern Grades verbracht worden sein, wäre ihrer keins verschwendet gewesen. Der Jüngling würde kein Brahmine an Gelehrsamkeit geworden, aber auch kein Ignorant geblieben sein. Mit dem Eintritte in das Gymnasium mußte sich der Knabe der unerbittlichen Geistesdisziplin desselben unterwerfen. Die Schule versuchte mit ihrem Schülermateriale soviel als möglich zu erreichen. Daß keine besseren Resultate erzielt wurden, war, wenigstens im letzteren Falle, nicht die Schuld der Erzieher, sondern des Zöglings, der nicht genügend ausgestattet war zur Erfüllung der an ihn gestellten Forderungen. Daraus mag geschlossen werden, daß die Zucht der Gymnasien streng ist. Bis zu einem gewissen Grade ist dies eine Eigentümlichkeit aller höheren Schulen. »So careful of the single type it seems, so careless of the single life.« Nur geringe Aufmerksamkeit wird der Individualität der Schüler zugewendet. Das System entbehrt der Elastizität. Entweder werden alle Knaben ohne Rücksicht auf ihre verschiedene Begabung vorwärts getrieben, oder die Nachzügler werden gänzlich hilflos zurückgelassen als Schulinvaliden. Von beiden Maßnahmen verdient die erstere sicher mehr Tadel, wird aber so häufig angetroffen, daß der preussische Kultusminister kürzlich ein Zirkular an die Rektoren der höhern Schulen hat ergehen lassen, in dem er auf die große Zahl von Selbstmorden unter den Schülern hinweist und Nachsicht und Individualisierung bei der Behandlung der Schüler fordert.

Es möchte gefragt werden, warum denn so viele Jünglinge diese höhere Erziehung anstreben, wenn sie ihnen nach ihrer Vollendung so wenig nützt. Einfach deshalb, weil sie gezwungen sind, es zu thun, wenn sie nur eine entfernte Sicherheit für ihr Fortkommen im Leben haben wollen. In Deutschland, wo der Staat so viele Ansprüche macht, eine so ausgedehnte Kontrolle über die Thätigkeit seiner Bürger übt, trifft das Auge des strebsamen jungen Mannes auf »Prüfungen«, wohin er sich wendet. Ohne ein Staatsexamen kann er nichts thun noch sein von Bedeutung, und ein solches meint Latein oder Griechisch oder richtiger Beides. Dafs jeder künftige Arzt einer strengen Feuerprobe in bezug auf seine lateinischen Kenntnisse unterworfen wird, ist recht und billig. Aber sehen wir ab von der Medizin, Jurisprudenz oder Theologie; man darf auch keine Pferde kurieren oder Zähne ausziehen, ohne im Vergil zu Hause zu sein. Unter solchen Umständen müssen Knaben, die mehr als Kaufleute werden wollen, auf das Gymnasium oder mindestens auf das Realgymnasium gehen. Daher sind die unteren Klassen der humanistischen Anstalten stets übermäfsig gefüllt trotz aller Bemühungen, den Zuflufs von Schülern abzulenken. Von 17653 Knaben, die im Jahre 1892 höhere Schulen in Berlin besuchten, waren nur 3234 in den höheren Bürgerschulen zu finden, obgleich die städtischen Schulbehörden alles aufgewendet hatten, um diese Anstalten beliebt zu machen. 1011 besuchten die Oberrealschulen und die übrigen 13408 verteilten sich auf die streng klassischen Gymnasien und die halb-klassischen Realgymnasien; 4560 fanden sich in den letzteren und 8848, ziemlich die Hälfte aller »höheren Schüler« in den ersteren.

Der Verfasser bespricht sodann das schliessliche Ergebnis der Schulreform, deren Erfolg er durch die Stellung des Kaisers zur Schulfrage, sowie in der Ausdehnung des staatlichen Einflusses auf die Erziehung, in der Nationalisierung derselben verbürgt findet. Er zollt dann den deutschen Lehrern folgende Anerkennung: »Keine Klasse öffentlicher Beamter in Deutschland ist eifriger, arbeitsamer, patriotischer als die Armee gelehrter Männer, welche die Gymnasien leiten. Die unerbittlichen Ansprüche eines mühevollen Berufes erwecken in ihnen nur neue Kräfte und stärken ihre Treue und Gewissenhaftigkeit in der Pflichterfüllung. Wenn die Schlacht von Waterloo auf den Spielplätzen von Eton und Rugby gewonnen wurde, so ist es nicht weniger wahr, dafs die vaterländische Begeisterung, welche die Feldzüge von 1866 und 1870 so glorreich machte, auf den Universitäten und in den höheren Schulen Preufsens grofs gezogen wurde... In den öffentlichen Lehrern Deutschlands als einer Gesamtheit — von dem erhabenen Inhaber eines akademischen Lehrstuhls hinab zu dem Pädagogen hinter dem bescheidenen Pulte einer Dorfschule — besitzt die Regierung eine grofsartige Macht, deren ganzes Gewicht in die Wagschale vaterländischer Begeisterung, Königstreue und gewissenhafter Pflichterfüllung fällt. Sie arbeiten um der Sache willen und suchen keine Entschädigung im Erfolg. Der deutsche Schulmeister ist nicht unempfindlich gegen die Annehmlichkeit eines angemessenen Einkommens und niemand würde ihn höher achten, wenn er es wäre, am wenigsten die sparsamen

Gemeindebehörden, welche die Gehälter ihrer Schulbeamten festsetzen und auszahlen. Aber ob das Gehalt hoch oder niedrig, die Pflicht wird erfüllt mit gleicher Treue und Hingebung, denn die Liebe zur Sache treibt zur Arbeit.

»War das erste Wort über die Gymnasien«, so schließt Dawson seine Schilderung des höheren Schulwesens, »ein Wort der Kritik, so soll das letzte ein Wort des Rühmens und der Verteidigung sein. Es darf nicht vergessen werden, daß die klassischen Anstalten ihre eigentümliche Stelle — und es ist eine wichtige Stelle — im Schulsystem Deutschlands haben und sie von diesem Platze zu verdrängen und ihrer Rechte berauben, würde unvergleichlich verderblich sein. Die historische Gerechtigkeit verlangt auch das offene Eingeständnis, daß die Bestrebungen der »Modernen« noch eine andere und zwar weniger anerkennende Seite haben, gegen die auch die wahren Freunde menschlichen Fortschritts nicht blind sind. Der Ansturm gegen die Gymnasien und die klassische Bildung entspringt nicht lediglich dem Wunsche, die heranwachsende Jugend für das Leben mit einer erweiterten Bildung auszurüsten. Ein Teil der Gegnerschaft hat weniger würdige Motive. In Deutschland fängt man an »das Vorwärtkommen im Leben« als das eigentliche Ziel alles Strebens zu betrachten, und viele der energischsten Reformer möchten die Schulen nur umwandeln und verbessern, um die jungen Leute für die leichtere und wirksamere Erreichung dieses Zieles auszustatten. Dieses Ziel steht aber weit zurück hinter dem idealen Zwecke wahrer Erziehung, und der Verdacht von dem Vorhandensein solcher Beweggründe veranlaßt viele Pädagogen, die maßvollen Verbesserungen keinen Widerstand entgegensetzen würden, zäh an dem gegenwärtigen System festzuhalten. Wenn die wissenschaftlichen Ziele unserer Schulen, sagen sie, herabgedrückt werden sollen, bloß damit die Knaben leichter erfolgreiche Geschäftsleute werden können, dann wollen wir nur ganz und gar aufhören, von Erziehung zu reden. — Die Gefahr, welche sie befürchten, ist keine eingebildete. Die Menschheit ist jetzt einem groben Materialismus verfallen, dessen Ende nicht abgesehen werden kann. Der Geschäftsgeist unseres Zeitalters ist in England wie anderswo bereits in die Schulen, höhere wie jedere, eingedrungen. Uns erscheint der Kampf gegen Griechisch und Latein und das Lob der sogenannten modernen Bildung gleichbedeutend mit dem Bestreben, den Unterricht so sehr als möglich zu verflachen und zu überhasten und die Schulen in Pflanzstätten des zeitgemäßen Materialismus umzuwandeln. Wenn die zukünftige Generation ein Geschlecht von Männern und Frauen und nicht von menschlichen Maschinen sein soll, müssen wir darauf achten, wohin wir treten, denn die neuen Wege der Erziehung bergen schreckliche Gefahren, die um so mehr zu fürchten sind, als sie den Kurzsichtigen verborgen bleiben. Blüte des Handels und Erfolge der Industrie sind unzweifelhaft schöne Sachen, aber es giebt noch andere Dinge im Himmel und auf Erden, die des Strebens vernünftiger und moralischer Wesen würdiger sind als Reichtümer. Alle Schätze der Welt werden einer Nation nichts nützen, die ihre Ideale verloren hat, und nicht unsere

materielle Wohlfahrt, unser Idealismus steht heutzutage in größter Gefahr. Die Völker werden lernen müssen, daß sie ihren Wohlstand zu teuer erkaufen können, daß der Mensch nicht vom Brote allein lebt, und daß die Erziehung, die ihr Ziel nicht in der Entfaltung des Geistes, in der Veredelung des Menschen sucht, schlimmer als der Schatten, weil das Zerrbild wahrer Bildung ist.

In den Kapiteln »Die Universitäten« und »Der Professor« wird von Dawson ein Bild der deutschen Hochschulen gezeichnet, wobei ihm Bewunderung, ja Begeisterung die Hand geführt hat. Als eine Spezies des deutschen Universitätslehrers schildert er dann einige der berühmtesten Berliner Professoren, seine Darstellung illustrierend durch die Mitteilung einer Menge einzelner Charakterzüge aus dem Privatleben, wie der öffentlichen Wirksamkeit dieser Gelehrten. »Viel ist von dem romantischen Zauber akademischen Lebens verschwunden, seitdem die Welt prosaisch geworden ist. Selbst ein sonst unverwüßlich fröhliches Studentengemüt ist nicht widerstandslos gegen die erkältende Nüchternheit einer Zeit, in welcher der Mammon, die Politik und die Polizei herrschen. Der deutsche Student der Gegenwart gedenkt seufzend der guten alten Zeit, da Studieren etwas Hübscheres war als das Anhören trockner Vorlesungen und die Lektüre noch trocknerer Bücher.« Aber auch die Reste alter Burschenschaftlichkeit haben noch einen unvergleichlichen Reiz, denen sich selbst der kühl denkende Engländer nicht entziehen kann, wie die Schilderungen des studentischen Verbindungslebens, der Messuren und Kommerse beweisen, die Dawson in dem »Der Student« überschriebenen Kapitel bringt. Vom wirklich studierenden Studenten spricht er nicht. Er bedarf auch nach seiner Ansicht keiner Erwähnung, wie guter Wein keines empfehlenden Schildes. »Gewöhnlich ist er ein unersättlicher Bücherwurm, oft einseitig und unpraktisch, aber immer ein höchst vortrefflicher Mensch, wenn man ihn näher kennen lernt.«

Aus dem Abschnitte über das »Elementarschulwesen«, der vorwiegend auf die Stellung des Staates dem Volksschulwesen gegenüber eingeht, möge folgende Auslassung hier einen Platz finden: »Das 14. Lebensjahr wird von vielen Schulreformern als eine zu eng gezogene Grenze für den Schulbesuch angesehen. Die Erziehung wird in diesem Alter erst völlig wirksam. Jetzt ist die Auffassungs- und Denkfähigkeit kräftig entwickelt. Endlich sieht der Lehrer das von ihm durch jahrelange Arbeit wohlgegründete Gebäude sich über den Boden erheben. Aber nun, wo die Entwicklung in verdoppelter Schnelligkeit vorwärts schreitet, wo das Kind gelernt hat, mit einem wirklichen Interesse dem Lernen obzuliegen, wo seine Wißbegierde erwacht ist, wird es der Schule entführt mit dem gewöhnlichen Erfolge, daß es vieles von dem verlernt, was es gelehrt worden ist. Die Elementarschulen unterrichten die Kinder, aber sie bilden sie nicht. Die Schüler werden mit Wissen bereichert, aber sie lernen nicht, sich Wissen zu erwerben. In einer bessern Zukunft wird es anders sein. Doch die Eltern werden sich erst die selbstlose Einsicht aneignen

müssen, daß sie für ihre Sprößlinge existieren, aber die Kinder nicht für sie.«

Höchst eigentümlich aus dem Munde eines Engländers klingt das Urteil über Deutschland, mit welchem Dawson den letzten Abschnitt über die Schulen, der von dem »Technischen Unterrichte« handelt, einleitet: »Deutschland hat sich sehr verändert, seitdem es in den industriellen Wettkampf eingetreten ist. Es ist nicht mehr das Land der Denker und Träumer, als das es früher angesehen wurde. Die Meinung, daß jede in die nächtliche Strafseneinsamkeit ihren Schein werfende Lampe die Zeugin der Arbeit eines Schiller oder Hegel ist, daß jeder elegante junge Mann ein Werther, jeder Lehrbube ein Wilhelm Meister und jeder Schuster ein Hans Sachs sein muß, ist, wenn entschuldbar, so doch völlig irrtümlich. Eine kräftige Ader wahren und im ganzen bewundernswerten Idealismus fließt im deutschen Charakter, aber wohlverstanden, die Deutschen sind ein durch und durch praktisches Volk. Kein besserer Beweis kann dafür gefunden werden als in dem bemerkenswerten Erfolge ihrer industriellen und kommerziellen Unternehmungen, seitdem die Befreiung aus politischer Ohnmacht ihnen Muse und Neigung gab, dem Volke der Krämer nachzueifern. Viele Jahre ist es her, daß die Deutschen von der ihnen vorher verbotenen Frucht des Wettbewerbs im Handel gekostet haben, aber sie hat ihnen so gemundet, daß sie seitdem mit immer wachsender Begierde daran genascht haben. Diese Sünde müssen sie schwer büßen mit dem Verfall ihres geistigen Lebens. Die Strafe mag noch nicht streng erscheinen, aber bloß weil sie nach ihrem vollen Maße und ihrer eigentlichen Natur noch nicht erkannt ist. Aber sowohl in der Litteratur wie in der Musik ist der Verfall augenscheinlich, während die Lorbeeren wissenschaftlicher Größe von Männern getragen werden, die in einem weniger materialistischen Zeitalter geboren sind. Die Geschichte lehrt, daß die Fähigkeit, alles in Gold zu verwandeln, die verderblichste Gabe ist, die Götter gewähren können. Gleichwohl hat sich noch kein Volk von dieser verhängnisvollen Macht freihalten können, und Deutschland ist nicht anders als die übrige Welt.« Die Ursache des Erfolgs aber sieht Dawson in dem Eifer, mit dem für die Bildung der künftigen Kaufleute und technischen Arbeiter gesorgt wird. »Was dem Deutschen an kaufmännischer Befähigung abgeht, ersetzt er durch Bildung. Die industriellen Staaten Deutschlands haben seit langer Zeit Anstalten und Einrichtungen im Überflusse besessen, die den Kaufmann, Handwerker, Arbeiter für seinen Beruf in geeigneter Weise vorbereiten. Das ist die Erklärung für Deutschlands Erfolg, und jeder Bewunderer von Energie und Unternehmungsgeist wird zugeben, daß es die Ehren voll verdient, die es gewonnen hat.« Unter allen deutschen Staaten trägt nach des Verfassers Ansicht Sachsen, das am meisten für das gewerbliche und technische Schulwesen gethan habe, die Palme davon: »Es fragt sich, ob es überhaupt eine sächsische Stadt oder selbst ein größeres Dorf giebt, die nicht eine gewerbliche oder kaufmännische Schule haben.«

Soweit Dawson's Ausführungen über unser Schulwesen. Diese Proben seiner Beobachtungs- und Urteilsschärfe mögen die eingangs über sein Buch abgegebene Kritik begründen und zur Lektüre des ganzen wertvollen Werkes anregen.

Dresden.

Th. Klähr.

2. Elternfragen — Elternabende.

In dem 5. Hefte der Veröffentlichungen aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena¹⁾ ist eine anregende Arbeit von C. Schubert über die Verwertung des elterlichen Erfahrungsmaterials für die Schulerziehung des einzelnen Kindes wie für die psychologische Pädagogik überhaupt enthalten. An die Kritik der von Hartmann vorgeschlagenen psychologischen Analyse des kindlichen Gedankenkreises beim Eintritt in die Schule, deren Nutzen mehr auf der Seite der Statistik und Psychologie liegt und geringer für die Kenntnis der einzelnen Kindesseele ist, besonders da sie vornehmlich die Intelligenz und fast gar nicht das Gefühls- und Willensleben des Kindes berücksichtigt, knüpft der Verfasser eine Untersuchung nach den Mitteln, diese Unvollständigkeit zu beseitigen und überhaupt die Analyse des geistigen Besitzstandes eines Kindes besonders in den ersten sechs Lebensjahren, deren Notwendigkeit von der pädagogischen Theorie seit Comenius anerkannt ist, zu einer lebendigen, für die erzieherische Praxis wirksamen Einrichtung zu gestalten. Die Summe der Erfahrungen, welche der Elementarlehrer durch seine Beobachtungen im ersten Schuljahre sammelt, ist unzulänglich wie die Hartmann'sche Analyse, weil die Zahl der Schüler im umgekehrten Verhältnis zur Sorgfalt und Tiefe der Beobachtung des Einzelnen steht. Dagegen ist das Erfahrungskapital, das bei den Eltern durch den intensiven Verkehr mit ihren Kindern besonders in dem an psychologischen Thatsachen so reichen vorschulpfpflichtigen Alter sich angehäuft hat, bis jetzt fast ganz unbenutzt geblieben. Zur Verwertung desselben schlägt Schubert die Stellung be-

1) Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Herausgegeben von Prof. Dr. W. Rein. Fünftes Heft. Langensalza. Druck und Verlag von Hermann Beyer u. Söhne. 1894. 2,50 M. Dasselbe enthält folgende Abhandlungen: 1. Ansprache, gehalten zur Seminarfeier Weihnachten 1892. (Prof. Dr. W. Rein.) 2. Bericht über die Thätigkeit des Seminars (Oberlehrer E. Scholz). 3. Soll das Gedicht zuerst seinem Inhalte nach darstellend entwickelt, oder aber auf der Stufe der Synthese in der ihm eigenen Form dargeboten und stückweise verarbeitet werden? (Dr. P. Bergemann). 4. Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse (C. Schubert). 5. Über die unterrichtliche Verwendung der Robinsonszählung im zweiten Schuljahre (H. Landmann). 6. Über Schulreiseberichte (E. Scholz).

stimmter Fragen an die Eltern vor, eine Maßnahme, die er selbst im Verkehr mit den Eltern seiner Schüler in der Jenenser Seminarübungsschule mit gutem Erfolg erprobt hat, wie fünf durchgeführte Individualitätenbilder beweisen. Die 26 Fragen, die er bei seinen Besuchen an die Väter und Mütter richtete, erstrecken sich sowohl auf die leibliche Entwicklung, wie auf das Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben des Kindes. Sein Fragenmaterial muß unter Benutzung der vorhandenen Litteratur von Comenius bis Preyer erweitert und in Rücksicht auf die ungeheure Komplikation aller Schulverhältnisse den vorhandenen thatsächlichen Umständen angepaßt werden, wie vom Verfasser selbst durch Beispiele vermehrter und spezialisierter Fragen nachgewiesen wird. Was nun den Weg zur Erlangung von Antworten der Eltern anlangt, so ist die Vorlegung eines gedruckten Fragebogens gebildeten Eltern gegenüber wohl ausführbar, den mit der Feder weniger vertrauten Leuten wird eine mündliche Auskunft entweder gelegentlich eines Besuches seitens des Lehrers oder bei der Anmeldung des Kindes zur Schule leichter fallen. Das gewonnene Material muß natürlich vom Pädagogen mit kritischem Auge betrachtet werden, denn es wird oft so sein, daß es unmittelbar nicht benutzt werden kann. Das legt den Erziehern von Beruf die Pflicht auf, die Eltern zur Erwerbung eines möglichst brauchbaren Erfahrungskapitals zu veranlassen. In einer idealen Schulgemeinde würde dazu Gelegenheit durch die Schulsynoden und örtlichen Elternversammlungen geboten sein. Jetzt hat man in Vereinsvorträgen, populären Aufsätzen in den Tagesblättern, in der Einführung der erziehlichen Litteratur in die Volksbibliotheken und vor allem in den Elternabenden geeignete Mittel, das pädagogische Interesse in weiten Kreisen wachzurufen und zu steigern.

Die vorstehend skizzierten Ausführungen stecken den zuletzt genannten Veranstaltungen, den Elternabenden, aus denen sich vielleicht mit der Zeit Schulsynoden entwickeln, ein weiteres Ziel, als bis jetzt mit ihnen verfolgt worden ist. Ihre segensreiche Wirksamkeit als eines Bindemittels zwischen Schule und Haus ist so in die Augen springend, daß man sich nur wundern muß, wie langsam sie zu einer größeren Verbreitung gelangen, wenn auch die in einzelnen Orten erfolgreich angestellten Versuche ihrer Einführung zu der Hoffnung berechtigen, daß sie allmählich zu einer allgemeinen und selbstverständlichen Einrichtung sich ausgestalten werden. Zur schnelleren Verwirklichung dieser Erwartung wird eine jüngst erschienene Schrift von Julius Tischendorf beitragen.¹⁾ Dieselbe schildert in überzeugender Weise den Segen, der aus den Elternabenden für die Eltern, Kinder und Lehrer entspringt, und giebt Anweisung zu einer wirkungsvollen Einrichtung solcher Zusammenkünfte aller bei der Erziehung beteiligten Faktoren. Daran schlossen sich Mitteilungen aus einer

1) Warum sind Elternabende abzuhalten, und wie sind sie zweckmäßig zu gestalten? Darlegungen über Notwendigkeit, Segen und Einrichtung der Elternabende nebst Berichten über die in Altenburg, Dohna, Halle, Mügeln, Penig und Pillnitz gemachten Versuche. Von Julius Tischendorf, Schuldirektor. Dresden, Wilhelm Reuter. 1894.

Anzahl größerer und kleinerer Orte, wo man mit der Verwirklichung dieses Gedankens einen vielversprechenden Anfang gemacht hat. Ein beigegebener Arbeitsplan für den Zeitraum von 3 Jahren, also für 9 Abende mit je 2 Vorträgen berechnet, wird allen denen ein willkommener Ratgeber sein, die, der Anregung folgend, gewillt sind, in ihrer Schulgemeinde gleichfalls die so oft ausgesprochene Forderung der Einheitlichkeit der Erziehung der Erfüllung nahe zu bringen. Die Elternabende haben natürlich zunächst der Aufgabe gerecht zu werden, das Verständnis für die Maßnahmen der Schule den Eltern und den Lehrern eine Bekanntschaft mit den häuslichen Verhältnissen ihrer Schüler zu vermitteln, sowie dem Haus den Rat des pädagogischen Fachmannes zu gewähren, dessen es so oft bedürftig erscheint. Aber auch Tischendorf weist ihnen eine darüber hinausgehende Wirksamkeit zu, wenn er sie als ein Mittel betrachtet, »die, die neben und mit der Volksschule an der Bildung des heranwachsenden Geschlechts arbeiten (also in erster Linie die Eltern!) zu befähigen, ihrer Erziehungsaufgabe auch wirklich in christlich nationalem Sinne gerecht zu werden, und sie zur wirkungsvollen Mitarbeit an der öffentlichen Erziehung heranzuziehen.« Eine rechte Familienerziehung ist eben nur möglich, wenn in den Häusern richtige pädagogische Begriffe erworben sind und nicht etwa Grillen oder halbe Kenntnisse die Stelle einnehmen (Herbart).

Mögen die wohlbegründeten Vorschläge Schuberts wie die praktischen Anweisungen Tischendorfs bei den Pädagogen auf recht fruchtbaren Boden fallen und durch sie auch in den Eltern pädagogische Einsicht und das Bewußtsein geweckt werden, daß sie in erster Linie berufen sind an dem, wie Kant es nennt, schwersten Probleme, das dem Menschen aufgegeben wird, an der Erziehung, mitzuarbeiten.

Dresden.

Th. Klähr.

Beurteilungen.

I.

Die österreichische Gebirgswelt in Chromo-Lithographien nach Naturaufnahmen von **A. Gerasch**. Verlag, Lithographie und Druck von »Leykam« in Graz. Preis Heft I—X in eleganter Enveloppe à 3 M., von Heft XI bis XIX: à 3,60 M.

Die in den Alpenländern und darüber hinaus eines wohlverdienten Rufes sich erfreuende Verlagshand-

lung »Leykam« in Graz hat es seit dem Jahre 1887 unternommen, die schönsten Punkte der österreichischen Alpenwelt, durch Künstlerhand aufgenommen, in einem farbenprächtigen Chromo-Lithographien-Cyklus bildlich darstellen zu lassen. Bis jetzt liegen neunzehn Hefte zu je sechs Bildern von dieser prächtigen Sammlung vor. Dieselben enthalten Darstellungen aus Steiermark, Kärnten, Salzburg, Oberösterreich und werden

weiterhin ihre Fortsetzung für die übrigen Alpenländer finden. Die Bilder sind nach meisterhaften Naturaufnahmen des Malers A. Gerasch hergestellt; ihre Vorzüge bestehen in gediegener Zeichnung, ungemein lebhaftem und natürlichem Colorit, glücklicher Auswahl des Stoffes, vornehmem Ton und zierlicher Ausstattung. Deshalb kann das ausgezeichnete Album nicht nur allen Freunden der Alpenwelt, sondern allen Lehrern der Geographie warm empfohlen werden. Wollte man eines oder das andere der Blätter besonders erwähnen, so wäre das ein Unrecht gegen die übrigen, denn jedes einzelne Bild der Sammlung hat Anspruch auf unsere ungeteilte Bewunderung. Der Preis ist dabei durchaus nicht zu hoch, da jedes der elegant ausgestatteten Hefte 3 M., resp. 3,60 M. kostet. Jedes Heft wird auch einzeln abgegeben.

•Die österreichische Gebirgswelt• wird in zwanglosen Heften ausgegeben, je sechs künstlerisch ausgeführte kolorierte Ansichten auf Karton enthaltend. Die Blätter haben eine Grösse von 17:25 cm und liegen in elegantem Umschlag.

Die bis jetzt erschienenen 19 Hefte der »österreichischen Gebirgswelt« enthalten Folgendes:

Heft I: Koppenthal, Gosauzwang, Gosauschlucht, Gosausen, Gosau gegen den Donnerkogel und Dachstein von der Zwieselalpe.

Heft II: Glocknerhaus, Grossglockner von der Franz Josephshöhe, Seebichl, Zirmsee, Pfandelscharte und Fleiss-Gletscher.

Heft III: Eingang ins Maltathal, Hochalpenfall im Maltathal, Hochalpenspitze im Maltathal, Hochsteg, Pflüglhof und Brandstatt.

Heft IV: Raiblersee gegen den Mangart, Raiblerfall, Weissenfelsee, Flitschl bei Tarvis und Raibl mit den 5 Spitzbergen.

Heft V: Pörtschach gegen Osten, Pörtschach gegen Westen, Maria-Wörth, Keutschachersee, Faakersee gegen Osten und Faakersee gegen Westen.

Heft VI: Zellersee mit dem Steinernen Meer, Zell am See mit dem

Kitzsteinhorn, Aussicht von der Schmittenhöhe gegen die Grossglocknergruppe, Fuscher-Eiskahr im Käferthal, Wiesbachhorn im Ferleithal und Ansicht der Glocknergruppe im Ferleithal.

Heft VII: Burg Werfen mit dem Tennengebirge, Blühnbachthal mit dem Steinernen Meer; hinteres Blühnbachthal mit dem Steinernen Meer, Bischofshofen, Hochkönig von Mitterberg aus im Mühlbachthal und Liechtensteinklamm bei St. Johann.

Heft VIII: Bockstein, Hjekahrfall, Nassfeld, Kitzloch im Rauristhal, Rauristhal mit dem Sonnblick und Partie Kolm-Saigurn im Rauristhal.

Heft IX: Fuschertal, Ferleiten, Kaprun mit dem Kitzsteinhorn, Orglerhütte im Kaprunerthal, Wasserfallboden im Kaprunerthal und Moserboden im Kaprunerthal.

Heft X: Karlinger Gletscher, Venediger vom Dorferthal, der grosse Habacher Kees, Krimml, Krimmlerfall und Breithorn bei Lofer.

Heft XI: Aussee von der Erzherzog Johann-Promenade aus, Altaussee mit dem Loser, Loserhütte, Grundsee, Hinterbachfall am Topfzersee und Kammersee.

Heft XII: St. Johann gegen das Tennengebirge, St. Johann mit dem Hochgründeck, Hochgründeckhaus mit dem Dachstein, Hochkönig vom Hochgründeck aus, Liechtensteinklamm bei St. Johann und Stegenwacht an der Grossarlerstrasse

Heft XIII: Dachstein von der Seewiese aus, Altaussee mit dem Dachstein, die Trisselwand bei Altaussee, Augstalpe bei Grundsee, Lahngang-See am Todten Gebirge und der Saarstein bei Altaussee.

Heft XIV: Friedhof St. Peter in Salzburg, Festung Hohen-Salzburg, Salzburg von Maria-Plain, Salzburg vom Kapuzinerberg, Salzburg vom Mülln und Salzburg mit dem Kapuziner- und Gaisberg.

Heft XV: Aigen mit dem Gaisberg, Gaisbergbahn, Monatsschlösschen in Hellbrunn, Schloss Anif, Schloss Leopoldskron, Gollinger Wasserfall bei Salzburg.

Heft XVI: Berchtesgaden, Einfahrt in den Königsee, Königsee, St. Bar-

tholomä mit dem Watzmann, Obersee bei Königsee, Hintersee.

Heft XVII: Gmunden, Ischl, Hallstadt, Unterrach am Attersee, Mondsee, St. Wolfgangsee.

Heft XVIII: Gesäuse mit der Hochthorgruppe (Planspitze), Admont, Bösenstein vom hohen Tauern, Hochgolling, Dachstein bei Mandling, Grimming.

Heft XIX: (Aus dem Zillerthale): Reichenspitzen-Gruppe vom Gerlosthal aus, Zell a. Ziller mit Ahornspitze, Mayerhofen, Edelhütte, Brandberg, Dornauerg-Klamm.

Wir hoffen, dass die Verlagshandlung mit der »österreichischen Gebirgswelt« in weitesten Kreisen Anklang findet, damit sie das begonnene umfangreiche Unternehmen erfolgreich zu Ende führen kann. Das bis jetzt Gebotene ist auch für die Schule von hohem Wert. Wir möchten deshalb alle Lehrer der Geographie auf das treffliche Werk aufmerksam machen, das geeignet ist, den Unterricht zu beleben und eine Reihe geographischer Objekte zu veranschaulichen.

Halle a. S. H. Grosse.

II.

Scherer, H. Die Simultanschule, — warum muss sie die Schule der Zukunft sein? Bielefeld. A. Helmich.

Über die Frage, ob der Simultanschule der Vorzug gebühre oder der Konfessionsschule, ist schon viel gestritten worden. Dass hier die Ansichten sehr auseinandergehen, erklärt sich zunächst aus der Verschiedenheit der Parteilichkeit der Antwortenden, dann aber auch aus dem Mangel an Übereinstimmung darüber, was unter Konfessionsschule zu verstehen sei. Sieht man das Wesen der letzteren darin, dass der von ihr erteilte Religionsunterricht auf der Aneignung »der äusseren Formen und Formulierungen, der Bekenntnisse, in denen der Verstand die religiösen Vorstellungen und Begriffe zum Ausdruck gebracht hat,« weil diese Bekenntnisse »Fundament und Kern der Religion« bilden, das

Hauptgewicht legt, dann kann man es verstehen, wenn die Vertreter der strengen Orthodoxie den konfessionellen Charakter der Schule gewahrt sehen wollen. Gegen jene aber hat jeder, der vor dem Widerspruch des reinen Bekenntnisstandpunktes und der modernen Denkweise sein Auge nicht verschliesst, das Recht und die Pflicht, auf die Gefahr hinzuweisen, der unsere Jugend ausgesetzt ist, wenn das in einem streng konfessionell-dogmatischen Unterricht als blosser Lern- und Memorierstoff Übermittelte nicht standhält vor dem Ansturm der so ganz anders gearteten Gedankenwelt, die ihr später in unzähligen Kanälen entgegenströmt.

Auch der Verfasser der oben genannten Broschüre, in der seine auf der 30. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung gehaltene Rede abgedruckt ist, fasst die Konfessionsschule so auf, dass das ihr Charakteristische der streng konfessionelle Religionsunterricht ist, der als seine Hauptaufgabe betrachtet, den in den kirchlichen Bekenntnisschriften niedergelegten dogmatischen Lehrstoff, je nach dem Charakter der Schule in geringerem oder weiterem Umfange, der Jugend zu übermitteln. Indem die Konfessionsschule, die solchen Zweck verfolgt, die Gegensätze zwischen den Konfessionen scharf hervorhebe, verhindere sie die für ein gesundes nationales Leben notwendige Einheitlichkeit aller Körper des Staates in der sittlich-religiösen Weltanschauung. Schon deshalb, weil es die natürliche Aufgabe des Staates sei, dafür zu sorgen, dass die einzelnen Kreise der Gesellschaft einheitlich arbeiten, und weil solche Einheitlichkeit der Arbeit auf einheitlichen Grundanschauungen ruht, sei die von den Anhängern des strengen Konfessionalismus erstrebte und in dem Gosslerschen und in erhöhtem Mafse in dem Zedlitzschen Schulgesetzentwurf geplante Wiederauslieferung der Staatsschule an die Kirche zu bekämpfen. Je mehr der konfessionelle Charakter der Schule betont werde, desto grösser sei die Gefahr einer solchen Auslieferung.

Einen Beweis dafür, dass diese Gefahr bestehe, erblickt der Verfasser in der sich mehrenden Feindschaft gegen die Simultanschule, die in ihrer dermaligen Beschaffenheit allerdings, weil auch sie den Kindern aus den Familien verschiedener Konfessionen durch den betreffenden Geistlichen streng konfessionellen Religionsunterricht erteilen lässt und nur in allem übrigen konfessionslos unterrichtet, die Gegensätze nicht beseitigt, sondern nur mildert, auch noch nicht vollen Beifall finde. Dieser komme nur der Simultanschule der Zukunft zu, die sich in ihrem Religionsunterricht, auf den sie als Erziehungsschule nicht verzichten dürfe, auf das allen Kirchen Gemeinsame beschränken, das Konfessionelle aber, also z. B. auch den gesamten Katechismusunterricht, der Kirche, bezüglich dem Konfirmandenunterrichte überlassen müsse.

Das ist, kurz zusammengefasst, der Gedankengang der mit grosser Wärme geschriebenen Abhandlung, die neben einer kurzen Geschichte der Simultanschule auch Mitteilungen des Verfassers aus seiner eigenen Praxis enthält, die nicht nur die Möglichkeit sondern auch die Erspriesslichkeit eines von aller konfessionellen Färbung freien Geschichts- und Litteraturunterrichtes darzuthun bestimmt ist.

In einem 42 Seiten umfassenden Anhang sind eine ganze Reihe von Aussprüchen namhafter Personen über die Simultanschulfrage, teils der Ansicht des Verfassers günstige, teils widersprechende angefügt.

Dafs die Übereinstimmung aller Glieder unseres Volkes in ihren religiös-sittlichen Anschauungen etwas sehr Wünschenswertes ist, wer wollte das bestreiten? Den erbitterten Kampf der politischen, wie der religiösen Parteien wird niemand für einen erfreulichen Zustand halten und jeder Friedliebende die geeigneten Mittel zu seiner Beseitigung begrüssen. Zum Glück scheint sich jetzt trotz aller Intoleranz konfessioneller Heifssporne innerhalb der evangelischen Kirche ein Wandel in der Weise vorzubereiten, dass die praktischen

Fragen des Christentums, wie es ihnen gebührt, in den Vordergrund treten, die theoretischen Meinungsverschiedenheiten aber erst in die zweite Stelle gerückt werden. Auch die Schule kann und soll, wenn sie ihre Aufgabe recht verstanden hat und durch eine gesunde Pädagogik sich leiten lässt, ihr Teil dazu beitragen, wenn sie in dem heranwachsenden Geschlecht den sittlich-religiösen Sinn nicht vorzugsweise nach der theoretischen, sondern mehr nach der praktischen Seite hin auszubilden sucht; wenn sie die erhabenen Gedanken des Christentums in der konkreten Form, die ihnen in der heiligen Schrift gegeben ist, und nicht in den abstrakten der Bekenntnisschriften den jugendlichen Herzen nahe zu bringen sucht und das Bewusstsein in ihnen erweckt, dafs jene Gedanken in Bekenntnis und Kultus aller christlichen Kreise, wenn auch in dem einen vollkommener als in dem andern, Ausdruck gesucht haben; wenn sie das allen Kirchen Gemeinsame als solches erkennen, Berechtigung und Notwendigkeit einer Verschiedenheit in den Auffassungen begreifen lehrt und damit, soweit wir protestantischen Religionslehrer in solchem Bemühen auf Gegenliebe bei den Ultramontanen rechnen dürfen, in der Jugend schon die Toleranz gegen Andersdenkende großzieht. Ob daraus der Schluss gezogen werden darf, dass die Simultanschule, d. h. die Schule, in der evangelische und katholische Kinder gemeinsam unterrichtet werden, sei es, dafs diese Schule die derzeitige Gestalt behalten, oder dafs sie die Form annehmen, die sie nach Herrn Scherers Wunsch in der Zukunft erhält, ist eine andere Frage. Zwar stimmen wir Herrn Scherer zu, wenn er behauptet, dafs die Ausbildung des religiösen Gemütes wichtiger sei als der doch von vornherein aussichtslose Versuch, das konfessionell-dogmatische Lehrgebäude dem Verständnis der Schüler zu erschliessen; und auch das geben wir Herrn Scherer und seinen Gewährsmännern gern zu, dass der beste Weg, im Religionsunterricht

das Gefühl, zu bilden, das gerade im religiösen Leben eine so grosse Rolle spielt, die rechte Behandlung der heiligen Geschichte ist und nicht die überwiegende Betonung der Begriffe und Gedankenreihen der systematischen Glaubenslehre, wie sie im Katechismus niedergelegt ist; denn nur an konkreten Stoffen und nicht an abstrakten Begriffen erwärmt sich das Herz. Aber neben der Wärme des Herzens, deren Kultur der katholische Religionsunterricht so gut als der evangelische sich zur Aufgabe machen soll, hat und behält jede Konfession, solange nicht der Gegensatz zwischen ihnen innerlich überwunden ist, eine in dem Wesen ihres religiösen Lebens begründete eigentümliche Erziehungsaufgabe, die auch dem Religionsunterricht der Schule und nicht diesem allein sein eigentümliches Gepräge geben muß. Während die katholische Kirche, wenn sie sich nicht untreu werden will, von ihren Religionslehrern verlangen muß, daß sie auch schon im Schulunterricht das heranwachsende Geschlecht zum unbedingten Gehorsam gegen die Kirche und ihre Gebote anleiten, ist es die Aufgabe des evangelischen Religionslehrers, in den jugendlichen Seelen die persönliche Selbständigkeit des religiösen und sittlichen Lebens anzubahnen, die Heranwachsenden zu innerer Freiheit zu erziehen. Das wird durch die Pflege des Gemütes allein nicht erreicht. Dafür ist die Ausbildung einer nur in eigener Geistesarbeit zu gewinnenden klaren, wohlbegründeten Überzeugung, die Erweckung des evangelischen Geistes unerläßliche Voraussetzung. Die Schule, die sich dieses Ziel setzt, und die es, von richtigen pädagogischen Grundsätzen geleitet, zu erreichen sucht nicht nur in den Religionsstunden, in der biblischen Geschichte, der Bibellektüre, der Kirchengeschichte, sondern auch in der Profangeschichte und der Litteraturkunde, wo sich dazu ungesuchte Gelegenheit findet, trägt notwendig einen konfessionellen Charakter, wenn auch in einem anderen Sinne

als dem, den der Verfasser oben genannten Aufsatzes bekämpft.

Wer diesen kurzen Ausführungen zustimmt, wird weder die Simultanschule der Gegenwart, noch die von Herrn Scherer für die Zukunft gewünschte für die vollkommene Schulform ansehen, sondern die dermalige Gestalt der Simultanschule nur als Notbehelf in solchen Gemeinden betrachten, die ausgebaute Konfessionsschulen in unserem Sinne einzurichten nicht in der Lage sind, darum aber auch seine Hand nicht dazu bieten dürfen, daß unsere Schulen eine Gestalt bekommen, bei der die leider nun einmal bestehenden Gegensätze zwischen Katholicismus und Protestantismus ignoriert werden. Die heute noch in weiten Kreisen verbreitete Vorliebe für die Simultanschule erklärt sich leicht aus der nicht unbegründeten Abneigung gegen die Konfessionsschule mit dogmatischem und hierarchischem Charakter, aus einem wohlberechtigten Friedensbedürfnis gerade auf religiösem Boden, das freilich auf katholischer Seite wenig geteilt und von der dort herrschenden Richtung noch weniger gepflegt wird, und steht im Zusammenhang mit der Auffassung, die mit Herrn Scherer gerade viele Lehrer teilen, wenn sie den Staat als die hier fast allein maßgebende Bildungsgemeinschaft ansehen, der Kirche und der Familie dagegen nur einen sehr untergeordneten Einfluss einräumen wollen. Die Alleinherrschaft des Staates gebührend einzuschränken und den beiden anderen berechtigten Kreisen den ihnen zukommenden Einfluss einzuräumen, ist die Aufgabe der Schulreform der Zukunft, keiner leichten Reform freilich, sonst wäre nicht so lange schon an ihr vergeblich gearbeitet worden. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe liegt nicht zum wenigsten darin, daß bei einer solchen Auseinandersetzung die Kirche und namentlich wieder die katholische zu weit gehende Ansprüche erheben würde, und daß für die Teilnahme der Familie an

der Einwirkung auf die Schule nur schwer geeignete Formen sich finden lassen. Deshalb braucht man es nicht zu bedauern, wenn der neutrale Staat, dessen Interesse an der Schule naturgemäß ein sehr großes ist, vorläufig auch die Alleinherrschaft behält.

A.

III

Cholevius, Dr. L., weil. Prof. am Kneiphöf'schen Gymnasium zu Königsberg in P.: Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze, in Briefen an einen jungen Freund. 6. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. 1893. 194 S. geh. 2,40 M.

Die Bedeutung dieser bekannten Stilistik, welche 1868 zum ersten Male erschien, liegt in der eigenartigen, sozu sagen pädagogischen Form. Der Verfasser denkt sich als Empfänger seiner Briefe einen Schüler des Gymnasiums, etwa einen Sekundaner, dessen Klagen, Wünsche und Meinungen er uns mitteilt. In seinen Antworten darauf vermeidet er die Vollständigkeit, soweit sie den lesenden Schüler zu seinem Schaden um die frühere Unwissenheit und Unbefangenheit (S. 1) bringen könnte; das Vorgebrachte aber wird so dargelegt, daß bei fleißiger Benutzung eine Wirkung auf die Arbeiten des Schülers kaum ausbleiben kann. Besonders hervorheben möchten wir die Darlegung, daß der deutsche Aufsatz hervorgeht aus der allgemeinen Geistesbildung, welche hauptsächlich gewonnen wird durch fleißige Benutzung des gesamten Schulunterrichts. Der Gedanke wird an geeigneten Stellen immer wieder sichtbar, und in der Schlußvorschrift, in welcher alle übrigen Vorschriften enthalten sind (188), heißt es wieder: »Nicht sowohl eine besondere Begabung, als umfassende Kenntnisse sind die Quelle der Beredsamkeit: — in der einen Tugend des Fleißes sind (nach Cicero) die übrigen Tugenden alle enthalten. Als besonderen Fall davon heben wir die Frage hervor, wie die »lexikalischen Sprachfehler« (148),

also die Vermischung von Phrasen, die unrichtige Verwendung der Synonyma u. dergl. zu vermeiden seien. »Die erste und natürlichste Antwort ist die, daß ihr mit Aufmerksamkeit zu Werke geht. Auch in unserer Sprache haben sich die Bestandteile der Phrasen nicht durch einen bloßen Zufall zusammengefunden. Sie hält die Grundbedeutung jedes Wortes fest und setzt nach dieser ihre Ausdrücke zusammen. Wer sie um einen Gebrauch befragt, dem bleibt sie nicht die Gründe schuldig. — Gefahren übersteht man, indem man ihnen nicht unterliegt, sondern aufrecht stehen bleibt, bis sie vorüber sind; Hindernisse können wir nicht überstehen, weil sie nicht selbst vorübergehen. Man muß sie überwinden oder wegschaffen.

Unter welchen Bedingungen theoretische Belehrungen überhaupt Nutzen haben können, und welchen — der »junge Freund« hat sich ja beklagt, daß er »einige Rhetoriker« mit vielem Eifer und wenig Erfolg durchstudiert habe — das wird ungezwungen und in sehr zweckmäßiger Weise mit erörtert bei dem Aufsatzthema: Über den wahren Wert der Erfahrung (122). Sehr taktvoll wird hierbei der bekannte Ausspruch Herbarts vom neunzigjährigen Schlendrian benutzt. — Möge das hübsche Buch noch lange fortfahren, in den Händen der Schüler höherer Anstalten, insbesondere auch der Seminarien, Segen zu stiften.

Leipzig.

Fr. Franke.

IV.

A. Sprockhoff, Praktische Naturkunde für mehrklassige Knaben- und Mädchenschulen. Das Wichtigste aus dem Gebiete der Chemie, Anthropologie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik. Sechs Bändchen mit 40 Bogen. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior).

Da das Werk für einfache Schulverhältnisse berechnet ist, hat der Verfasser eine besondere Aufmerksamkeit der Auswahl und Darstellung

von Einzelbildern und ihrer Verknüpfung zu natürlichen und systematischen Gruppen zugewandt. Die Heftchen eignen sich deshalb zum Gebrauch auf allen Stufen.

Die Chemie behandelt die chemischen Vorgänge des täglichen Lebens (A) im Haushalte des Menschen (B) in den wichtigsten Gewerben. »Durch Beobachtung einfacher und bekannter Thatsachen werden Wesen und Bedeutung der chemischen Vorgänge erkannt, und daran knüpft sich eine übersichtliche Betrachtung der Körper, an welchen sie sich vollziehen, wie der Grundstoffe, aus denen die Körper bestehen.«

In der Anthropologie wird ein neuer Gang der Behandlung angeschlagen. Während es in wissenschaftlichen Werken allgemeiner Gebrauch ist, der Reihe nach die einzelnen Organsysteme des Körpers zu betrachten, richtet sich der Verfasser nach den Hauptteilen des Körpers. Daran schließt sich eine speziellere Besprechung des Schädels, der Augen, der Ohren, der Nase, des Mundes, des Halses, der Brust, des Bauches, der Arme und Beine. Ein Anhang giebt die wichtigsten Belehrungen über Ernährung, Gesundheitspflege, Verhütung von Ansteckung, Krankenpflege.

Die Zoologie soll dem Schüler einen Überblick über das ganze Gebiet geben. Darum ist die übersichtliche Anordnung des Stoffes gewählt worden. Jeder Abschnitt beginnt mit dem Allgemeinen. Es ist aber durchaus nicht die Absicht des Verfassers, das im Unterrichte diese Methode befolgt werde. »Den Anfang bildet die Betrachtung einzelner Tiere, und für diesen Zweck sind fast in jeder Gruppe einige als Einzelbilder besonders berücksichtigt worden.« Darauf folgt die Besprechung der wichtigsten größeren und kleineren Gruppen. Körperausrüstung, Lebensweise und Bedeutung der Tiere finden stets gebührende Berücksichtigung.

Die Botanik zerfällt in vier Abschnitte. Der erste behandelt die wichtigsten in- und ausländischen Kulturpflanzen und deren Feinde, der

zweite die verbreitetsten wild wachsenden Pflanzen nach ihren Standorten. Dabei wird eine Pflanzenabteilung, wie sie durch Anbau oder Standort gebildet wird, charakterisiert, dann übersichtlich gruppiert, hierauf werden die wichtigsten Vertreter betrachtet und zuletzt wird auf Verwandte hingewiesen und das Hauptmerkmal der natürlichen Gruppe hervorgehoben. Der dritte Abschnitt enthält das Notwendigste über Gliederung, Bau und Leben der Pflanzen, und eine Übersicht nach dem natürlichen und künstlichen System. Der vierte Abschnitt giebt eine Anleitung zum Bestimmen der wichtigsten und verbreitetsten Familien, Gattungen und Arten. Nach dieser Anleitung, die alle termini technici vermeidet, können bald mit Erfolg Übungen im Bestimmen der Pflanzen veranstaltet werden. Das Interesse der Schüler für Botanik dürfte dadurch sehr gefördert werden.

Die Mineralogie behandelt im ersten Teile, der speziellen Mineralogie, die wichtigsten einfachen, zusammengesetzten und organischen Mineralien. Der zweite Teil bringt das Wissenswerteste aus der allgemeinen Steinkunde, über den Bau der Erde und aus der Geschichte der Erdbildung. Wiederrum sind einige Stoffe als Einzelbilder bearbeitet worden. Die Beschreibung der Mineralien ist knapp gehalten, dafür wird aber umso ausführlicher ihre hohe Bedeutung für das wirtschaftliche und gewerbliche Leben besprochen. Wir stimmen dem Verfasser gern bei, das ein derartiger Betrieb des Unterrichts nicht trocken werden kann.

Auch in der Physik zeigt sich das Geschick des Verfassers das auszuwählen, was für die Volksschule geeignet ist. Eingehend berücksichtigt werden wiederum die Erscheinungen des täglichen Lebens und die hauptsächlichsten Gegenstände des täglichen Gebrauchs. Besondere Aufmerksamkeit ist aber auch der Übersichtlichkeit des Stoffes zugewandt worden. Die Einzelbilder sind zu Gesamtbildern vereinigt worden; denn ohne Übersicht keine Klarheit.

Sehr beachtenswert sind auch die Ratschläge, die der Verfasser in seinem Vorwort über anschauliches Verfahren beim physikalischen Unterricht erteilt.

Nach dieser kurzen Besprechung der einzelnen Heftchen empfehlen wir gern das ganze Werk als ein Buch, das den Namen »Praktische

Naturkunde« mit Recht verdient. Mögen wir es prüfen auf den Stoff, auf die Gliederung desselben, auf die sprachliche Darstellung: es befriedigt. Nicht unerwähnt mögen bleiben die gute Ausstattung, die zahlreichen gediegenen Illustrationen und der billige Preis.

Dresden. Mart. Hauffe.

D. Anzeigen.

I.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erlebens- und Schulgeschichte. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von Karl Kehrbach. IV. Jahrg. Heft 1. Berlin 1894, A. Hofmann u. Comp.

Das vorliegende Heft enthält: 1. Eine Disciplinarordnung für Bur-sisten. Abdruck aus der Wilheringer Papierhandschrift IX, 77. XV. Jahrh. und Übersetzung (Dr. O. Grillenberger); 2. Paderborner Jesuiten-dramen von 1592—1770 (Wilh. Richter); 3. Die Schule zu Stargard in Pommern unter dem Rektor Thomas Reddeme 1604—1618 (von Dr. K. M. Wehrmann); 4. Ausgaben der Stadt Regensburg für ihr Gymnasium Poëticum in den Jahren 1613—1647 (Hans Heinisch); 5. Zur Schulgeschichte der Stadt Nauen: a. Lektionsplan von 1701, b. Schulgesetze von 1723 (Franz Brümmer); 6. Zwei Schriftstücke zur Hebung des Pädagogiums zu Ifeld und des hannö-verschen höheren Schulwesens aus dem Jahre 1770: a. Des Hofrats und Göttinger Professors L. G. Heyne Verbesserungsvorschläge, b. Das Schreiben des Abtes Jerusalem in Braunschweig an den Premier-Minister von Münchhausen in Han-nover, die Heyneschen Vorschläge betreffend (Prof. Dr. Holstein).

II.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von O. Flügel und W. Rein. Erster Jahrgang. Langensalza, H. Beyer u. Söhne 1894.

Die beiden ersten Hefte dieser neuen Zeitschrift enthalten folgende Abhandlungen: 1. Ernest Renan (H. Schoen-Paris); 2. Eine Kirchengeschichte, wie sie nicht sein soll (Dr. E. Thrändorf); 3. Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg (K. Kehrbach), 4. Zu Lessings Laokoon (Dr. A. Rausch); 5. Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterrichte (Dr. R. Tümpel); 6. Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unsern Universitäten (Dr. O. W. Beyer); 7. Zum Rezensententum in der Pädagogik (W. Rein).

III.

Die Familie. Zeitschrift für das deutsche Haus. Leipzig, R. Richter. Preis des Jahrg. (2 Bände) 4,50 M.

Von dieser Zeitschrift, die sich die Aufgabe gestellt hat, das pädagogische Interesse in den Familien zu wecken und zu befriedigen durch in populärer Weise geschriebene Aufsätze über Fragen der häuslichen Erziehung, liegt das erste Heft des zweiten Jahrgangs vor. Sein Inhalt (die Erzählung »Gott hat's nicht gewollt« aus dem 16. Jahrh., die Plauderei »Vom Spinnen,« die Aufsätze über »Das ABC-Buch Friedrichs des Grossen,« über »Kinderpflegerinnen-schulen,« über Jugendzeitschriften als Kinderlektüre über die »Schultasche« und über ein »Nasenleiden von weittragender Bedeutung«) entspricht dem Zwecke der Zeitschrift als eines pädagogischen Ratgebers für die Familie.

Vorschule der Pädagogik Herbart's.

Herausgegeben von

Chr. Ufer.

6. mit einem zeitgeschichtlichen Vorwort versehene Auflage.

Preis: 2 M.

Die moderne Pädagogik fußt auf den Schultern Herbarts, dessen System wissenschaftlich und logisch tief durchdacht, aber keineswegs leichtfaßlich ist. Mancher hat wohl schon ein Herbart'sches Lehrbuch mit dem Vorsatze, sich gründlich einzustudieren, in die Hand genommen — und es nach kurzer Zeit mit einem Gefühl des Unbefriedigtseins wieder aus der Hand gelegt. Herbarts Terminologie stört besonders Ältere die ihr psychologisches Studium nach dem früheren System mit Ausnahme von 3 Grundkräften der Seele gemacht haben. Für diese ist Ufers Schriften geradezu unersehbar. In klarer, prägnanter Sprache entwickelt der Verfasser die Lehrsätze an lebensfrischen Beispielen, so daß alles Abstrakte in thünlichst konkretes Gewand gehüllt wird. Das Werkchen, welches in 5 Abschnitte (Psychologisches, Ethisches, allgemein Pädagogisches, Unterrichtsbeispiele, litterarischer Wegweiser) eingeteilt ist, sei hiermit auf das Beste empfohlen.

(Bairische Lehrerzeitung.)

Neu eingegangene Schriften.

- Fielitz**, Mustervorlagen zur Bildung der Handschrift. Neustrelitz, Barnewitz.
Köhne-Pütz-Redeker, Die Regelung der Lehrerlaufbahn. Bielefeld, Helmich.
Stolzenburg, Evang. Religionsbuch z. Gebrauche in Lehrerseminaren u. f. Volksschullehrer. 1. Teil. Altes Testament. Gotha, Thienemann.
Dr. Steinhausen, Zeitschrift für Kulturgeschichte. 1. Band. 1. Heft. Berlin, Felber.
Wolter, Die Geschichte des Reiches Gottes. Ausgabe A u. B. Berlin, Nauck.
Richter, Deutsche Redensarten. Leipzig, Richter.
Pfeifer, Was können die Schule und die Behörde thun, die Zunahme der jugendlichen Vergehen und Verbrechen zu verhüten. Gütersloh, Bertelsmann.
Richter, Bernhard Overberg von der Schulzucht. Leipzig, Richter.
Tews, Ergebnisse der preussischen Volksschulstatistik v. Jahre 1891. Bielefeld, Helmich.
Famille, die 2. Band 1. Heft. Leipzig, Richter.
Dr. Lorenz, J. B. Bochedow. Vorstellung an Menschenfreunde. Ebenda.
Meixner, Wie sind die Kinder unserer Landschulen in den Gebrauch der deutschen Sprache einzuführen etc. Jena, Mauke.
Hentschel-Jänicke, Rechenbuch für die abschliessende Volksschule. 1.—6. Heft. Leipzig, Merseburger.
Költzsch, Aufgaben zur Kranken-, Unfall- etc. Versicherung f. d. Volksschule. Ebenda.

- The University-Extension Bulletin.** No. 5. Philadelphia.
- Holz Müller,** Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 1. Teil. Leipzig, Teubner
- Pädagog. Zeitschrift,** Schweizerische. 4. Jahrgang. 1. Heft. Zürich, Orell Füssli.
- Dr. Scholz,** Lehrbuch der Geographie. Wien, Braumüller.
- Neue Bahnen** V. Jahrgang. Heft 2—4. Wiesbaden, Behrend.
- Frick-Gaudig,** Aus deutschen Lesebüchern. Lieferung 62—65. Gera, Hofmann.
- Regener,** Allgemeine Unterrichtslehre. Ebenda.
- Jahresberichte** für neuere Deutsche Literaturgeschichte. Stuttgart, Göschen.
- University-Extension.** 1894. No. 8/9. Philadelphia.
- Flügel-Rein,** Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Beyer & Söhne.
- Dr. Geistbeck,** Eine Gasse für die Anschauung im Geographie-Unterrichte. München, Th. Ackermann.
- Mitteilungen** der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin, Hofmann & Co.
- Dr. Wilke,** Anschauungsunterricht im Englischen. Leipzig, Gerhard.
- Linke,** Über Lehrerbildung im Zusammenhange mit ihrem Endzwecke, der Versittlichung des Menschengeschlechts. Braunschweig, Appelhans & Pfenningsdorff.
- Oberrheinische Blätter** für erziehenden Unterricht. Heft 1—4. Freiburg. Pudor. Guten Appetit.
- Scheele,** Aufsatzübungen in der Oberklasse der Volksschule.
- Franke,** Herder u. das Weimarer Gynnasium. Hamburg, Druckerei u. Verlagsanstalt.
- Theden,** Die deutsche Jugendlitteratur. Hamburg, Behrendsohn.
- A. Költzsch,** Das dreistufige Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse. Heft 1—3. Leipzig, Carl Merseburger.
- — Das deutsche Volksschulrechnen nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Ebenda.
- Frankfurter Schulzeitung,** Nr. 5—7. Frankfurt a/M., A. Neumann.
- Hoffmann & Groth,** Deutsche Bürgerkunde. Leipzig, Grunow.
- H. Scherer,** Der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule und Fortbildungsschule. Wiesbaden, Behrend.
- Dr. R. Hohegger,** Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik. Ebenda.
- L. Mittenzwey,** Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Ebenda.
- H. A. Mock,** Wegweiser i. d. Geometrie. Hamm, Breer & Thiemann.
- Röcke-Röger-Wolf,** Aufgaben für schriftliches Rechnen. 1.—4. und Ergänzungs-Heft.
- Schulliederbuch** 1 u. 2. Teil. Breslau, Morgenstern.
- Hübner,** Kleine Chemie. Ebenda.
- H. Räther,** Theorie und Praxis des Rechenunterrichts 3. Teil. Breslau, Morgenstern.
- K. Wuttke,** Noten-Tafeln als Anschauungsmittel zur Einführung in das Tonsystem und zur Bildung sämtlicher Tonleitern. Ebenda.
- G. Stucki,** Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule. Bern, Schmid, Francke und Co.
- N. Pringnitz,** Gedanken über Disziplin und Schulzucht. Berlin, Neve.
- The University-Extension Bulletin.** 1894. Nr. 7. Philadelphia.

Diesem Hefte liegt ein Prospekt der Firma **Carl Meyer** (Gustav Prior) in Hannover bei, welchen wir geneigter Beachtung empfehlen.

Die Verlagshandlung.

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

VON

Prof. Dr. W. Rein

XV. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Farchudarian-Tiſſi*, Institutsdirector Dr. *E. Barth-Leipzig*, Schuldirector Dr. *A. Bittner-Eisenach*, Töchterschullehrer *O. Foltz-Eisenach*, Lehrer *Fr. Frank-Leipzig*, Professor *Gottlieb Friedrich-Teschen*, Oberlehrer Dr. *A. Guffert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Grabs-Glogau*, Töchterschullehrer *H. Grosse-Halle a. S.*, Lehrer *Hollmann-Glindenberg*, Lehrer *Juſine Honke-Elberfeld*, Director Dr. *K. Just-Altenburg*, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lassen-Berlin*, Lehrer *Fritz Löhmannick-Dresden*, Prof. Dr. *Rud. Meyer-Halle a. S.*, Seminarlehrer *A. Fickel-Eisenach*, Hauptlehrer *Ad. Rude-Schulitz*, Director Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Seminardirector Dr. *Rich. Stande-Coburg*, Lehrer *K. Teupler-Leipzig*, Seminaroberlehrer Dr. *Thürndorf-Auerbach i. V.*, Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt-Wien*, Seminardirector *Vogel-Barby*, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange-Erfurt*, Lehrer *Peter Züllig-Würzburg u. a.*

VON

Dr. Theodor Klähr

Viertes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. H. Grosse, Über Schulandachten. 2. H. Grabs, Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule.
B Mitteilungen: 1. Dr. Heussner, Die pädagogischen und didaktischen Abhandlungen und die Schulreden von D. Dr. O. Frick. 2. Bericht über die Generalversammlung des V. f. w. P. in Altenburg am 13., 14. u. 15. Mai 1894.
C Beurteilung: Ackermann über C. Kannegiesser, Vorlesungen über erziehenden Unterricht.

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1894

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Pädagogische Studien

(Neue Folge.)

Begründet von

Prof. Dr. **W. Klein**

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminar direktor C. Kermaun-Eisenach, Dr. Warckubarian-Ishtis, Inspektordirektor Dr. G. Warts-Leipzig, Schuldirektor Dr. A. Biedner-Eisenach, Lehrer-
schullehrer C. Holz-Eisenach, Lehrer Hr. Franke-Leipzig, Professor Gottlieb Friedrich-
Leipzig, Oberlehrer Dr. A. Göpfer-Eisenach, Mittelschullehrer J. Grabs-Wolgau, Lehrer-
schullehrer Große-Halle, Lehrer Hollkamm-Günzburg, Lehrer Julius Honke-Eberfeld,
Direktor Dr. R. Ruh-Altenburg, Univers.-Prof. Dr. Adolf Lasson-Berlin, Lehrer Fritz Lehmann-
Lid-Dresden, Prof. Dr. Rud. Menge-Halle a. S., Seminarlehrer A. Wikel-Eisenach, Haupt-
lehrer Ad. Rube-Schulz, Direktor Dr. R. Schilling-Jimdau, Seminar direktor Dr. Rich.
Staudt-Coburg, Lehrer R. Teupfer-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. Thrandorf-Kuer-
bach i. S., Univ.-Professor Dr. Th. Sogit-Wien, Seminar direktor Sogit-Harbu, Realgymnasial-
Direktor Prof. Dr. S. Ange-Gesfurt, Lehrer Peter Billig-Würzburg

von
Dr. Theodor Klähr.

Abonnementspreis für den Jahrgang (4 Hefte) 4 Mark

Preis des einzelnen Heftes: 1 M. 20 Pf

Diese Zeitschrift, deren Wert allerorts anerkannt ist, bedarf keiner weiteren Empfehlung. Theorie und Praxis sind in ihr so glücklich verbunden daß wenn irgend eine pädagogisch-literarische Erscheinung vermog den berechtigten Anschauungen Herbarts Eingang zu verschaffen es diese Zeitschrift ist

Die Jahrgänge 1890—1894 oder einzelne Hefte derselben können zu gleichem Preise bezogen werden.

Es seien daraus nur die größeren Abhandlungen erwähnt:

Jahrgang 1890.

- Heft I. Dr. E. v. Sallwürf, Oberschulrat in Karlsruhe. Rousseaus Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik.
- „ II. Dr. Richard Staudt, Seminar direktor in Coburg. Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule.
- „ III. G. A. Israel, Oberlehrer am Königl. Lehrerinnen-Seminar in Dresden. Körper und die Klassenfrage.
- „ IV. Dr. Karl E. Juch, Direktor in Altenburg. Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulmenschichten.

Jahrgang 1891

- Heft I. Dr. Thrandorf, Seminaroberlehrer in Kuerbach i. S. Kritische Betrachtungen über die „Kunstlehre.“
- „ II. C. Klügel in Bensleben. Über die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbarts.
- „ III. Dr. E. v. Sallwürf, Oberschulrat in Karlsruhe. Die Musterlehre in Brüssel. (Vom pädagogischen Kongreß 1890).
- „ IV. Dr. W. Klein, über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag gehalten auf der Seminarlehrerverammlung zu Berlin im Herbst 1891

Jahrgang 1892.

- Heft I. Dr. A. Biedner, Eisenach. Versuch einer Concentration des literaturkundlichen Unterrichts.
- „ II. J. Helm, Seminar direktor in Schwabach. Über den Muffunterricht an den Lehrerbildungs-Anstalten.
- „ III. I. E. Blume, Oberlehrer in Aöthen. Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. — 2. D. Reinert, über die Concentration des Unterrichts
- „ IV. Dr. R. Schilling, Die Pädagogik Daletons in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung

Jahrgang 1893.

- Heft I. 1. Dr. Thrandorf, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. — 2. W. Keil, Übersicht über die heutige Kartographie.
- „ II. Rektor G. Winger, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? — 2. Dr. Otto W. Beyer, Die Naturkunde im erziehenden Unterricht.
- „ III. 1. A. Heinicke, Die Bildung des Mitgefühlis. — 2. Dr. Göpfer, über die Methode des geographischen Unterrichts.
- „ IV. Dr. W. Klein, Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. Friedl. In wie weit sind die Herbart-Biller-Stoßchen didakt. Grundlage für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?

Jahrgang 1894.

- Heft I. Horn, Rektor in Orsoy. Die Mathematik in den Lehrerbildungsanstalten
- „ II. Billig, Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren
- „ III. 1. Dr. E. Rubinstein, über Vasarus „Leben der Seele.“ — 2. A. Wikel, Präparationen aus der mathematischen Geographie
- „ IV. Dr. Juch, Zur Einführung in Billers Ethik



A. Abhandlungen.

I.

Über Schulandachten.

Von H. Grosse in Halle a. S.

I.

Die Schulandacht gehört als »Schulfeier« in das wichtige Gebiet der Zucht, d. i. der direkten Einwirkung auf den Charakter, die unmittelbar die Annäherung an die Sittlichkeit, an das Tugendideal,¹⁾ erstrebt; denn die mittelbare, durch angemessene Bildung des Gedankenkreises dazu vorbereitende Charakterbildung besorgt der Unterricht.²⁾ Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend in der Absicht zu bilden ist Zucht, Erziehung im engeren Sinne, Führung (Stoy). Die Voraussetzung für die Zucht ist das Vorhandensein eines benutzbaren Gedankenkreises: deshalb kommt ihr in der Theorie die sekundäre Stellung zu; »der Unterricht ist die stärkste pädagogische Kraft.«³⁾ Aber selbst wenn der Unterricht allen Ansprüchen hinsichtlich der Bildung des Willens und damit der Gestaltung des Charakters genügen sollte, dann hat die Schule die ihr gestellte Aufgabe noch lange nicht gelöst. Der unterrichtlichen Thätigkeit tritt die erziehende im engeren Sinne, die Führung, zur Seite und bildet eine wirksame Stütze, um das

¹⁾ Herbart, Päd. Schriften, Willmann II. T. S. 576; Bartholomäi-Sallwürk I, 348.

²⁾ Ziller, Allg. Pädagogik. 2. Aufl. (1884) S. 395.

³⁾ Ziller, Grundlegung z. Lehre v. erzieh. Unterr. (2. Aufl. v. Vogt) S. 229.

vorgestekte Ziel zu erreichen. Die mittelbare Charakterbildung soll in der unmittelbaren kräftige Unterstützung finden.¹⁾ Machen, dafs der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: das ist nach Herbart sittliche Charakterbildung.

Was vermag zur Erreichung dieses Zieles die Schulan-
dacht zu leisten, die doch nur einen kleinen Teil, eine einzige
Mafsnahme der Zucht bildet?²⁾ Sie gehört neben den Schulfesten,
Schulspaziergängen, Schulreisen etc. in die Reihe aller derjenigen
Einrichtungen, die Scheibert in dem von ihm eingeführten Be-
griff des Schullebens zusammenfafst. Er teilt in seinem lesens-
werten Buche³⁾ die ganze Schularbeit in zwei grofse Gebiete ein:
Schulunterricht und Schulleben; der zweite Teil des Buches ist
ein Loblied der »nicht unterrichtlichen« Thätigkeit der Schüler,
die aber nichts destoweniger aufs engste und planmäfsigste mit
dem Unterricht zusammenhängt. Alle Veranstaltungen der Zucht
sind auf die Entwicklung des Charakters berechnet. Sie
gipfeln darin, dafs der durch den Unterricht in
den Zustand des Strebens versetzte Zögling die
Schule als eine sittlich-religiöse Gemeinschaft
erkennt und sich selbst zu einem wollenden
und handelnden Gliede derselben emporhebt.
Diese erzieherische Aufgabe, welche sich die Schule zu stellen
hat, findet in dem eigens zu diesem Zwecke gestalteten Schulleben
ihren Ausdruck. Dasselbe offenbart sich in dem Gemein-
schaftsleben der einzelnen Klassen sowohl wie in dem der ganzen
Schulgemeinde.⁴⁾ Die Schule kann ihrer Natur nach nicht Gesell-
schaft sein; aber sie kann in einzelnen Momenten eine Gesell-
schaft werden, wenn sie Zwecke aufsucht, an denen der
Mündige wie der Unmündige mit gleichem Eifer sich beteiligen
kann. Es giebt solche gemeinsame Zwecke, und sie heifsen:
»Spiel, Turnen, Schulfeierlichkeiten und Schulfeste.«⁵⁾ In diesem
sekundären Sinne also kann die Schule eine Gesellschaft sein und
sich in ihr ein Gemeinleben entwickeln, in welchem die Zöglinge
die gesellschaftliche Tugend des Gemeinsinnes gewinnen.⁶⁾

¹⁾ Rein, Pädagogik (2. Aufl. 1893), S. 121.

²⁾ Aus dem päd. Universitäts-Seminar zu Jena, herausg. von Prof. Rein, 4. Heft: Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schul-
feiern v. C. Schubert (Langensalza, Beyer u. S.) S. 39.

³⁾ Scheibert, das Wesen und die Stellung der höheren Bürger-
schule (Berlin 1848).

⁴⁾ E. Barth, Bericht über die Barthsche Erziehungsschule in
Leipzig 1882—83, S. 21.

⁵⁾ Barth, Über den Umgang. Ein Beitrag zur Schulpädagogik.
3. Aufl. (Langensalza, Beyer u. S. 1882) S. 84. — eine vortreffliche, höchst
wertvolle Schrift!

⁶⁾ H. Kern, Grundrifs der Pädagogik (Berlin, Weidmann), 4. Aufl.
1887, S. 245.

Denn das Ideal, dem hier nachzustreben ist, ist das, daß die Schulgemeinde zu einer ethischen Gesamtpersönlichkeit verschmilzt, deren Haupt der Erzieher oder die Gemeinschaft der Erzieher ist.¹⁾ Es werden sich hier dann auch alle die Förderungen geltend machen, die dem Individuum stets aus einer solchen ethischen Gemeinschaft erwachsen; vor allem die sympathetischen Gefühle, diese Wurzeln echten Wohlwollens; ein Gemeingeist, der, wenn die Gemeinde mit dem Erzieher im rechten Verhältnis steht, sittlicher Natur sein wird.²⁾

In den eigentlichen »Schulfeierlichkeiten und Schulfesten hat das Gemeinschaftsleben der Schule seine höchste Entwicklung« zu begrüßen;³⁾ zur Erweckung und Erhaltung eines gesunden Geistes in der Schulgemeinde sind sie von höchster Bedeutung; dem Erzieher eröffnen sie einen besonders ergiebigen Zugang zu den Kinderherzen. — Stoy spricht in seinem Schulprogramm vom Jahre 1859 folgendes über die Schulfeiern: »Freudentage im Schulleben bedarf jede Schule, sie sind ihr für das Gleichgewicht in der Stimmung der Gemüter unentbehrlich . . . Wiederum von besonderer Bedeutung sind solche Freudentage für die Kinder der Armen, nicht bloß weil deren Leben überhaupt ärmer an Freuden zu sein pflegt, sondern mehr noch darum, weil die humane edlere christliche Heiterkeit ihnen nahe gebracht, ihnen gleichsam als ein Trunk aus göttlicher Quelle zur Belehrung des bessern Teils in ihnen geboten werden kann.«⁴⁾ »Ich fordere« — sagt Stoy in seiner köstlichen »Hauspädagogik«⁵⁾ — »für meine Kinder neben Arbeitsstunden auch Feierstunden in hinreichendem Maße, mehr als dieses eilende treibende Geschlecht gestatten will, ich fordere sie zuerst zum besten der Charakterbildung.« Zu ihnen geben zunächst solche Ereignisse und Erlebnisse, die nicht einzelne Klassen, sondern die gesamte Schule berühren, Veranlassung: der Anfang und das Ende der einzelnen Abschnitte im Schulleben, d. h. also des Schuljahres, der Schulsemester, der Schulquartale und der Schulwochen, ferner die Aufnahme neuer Schüler, die Entlassung der Abgehenden und namentlich derer, welche den ganzen Schulkursus absolviert haben

¹⁾ »Für die Schule« — sagt Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik (1886) S. 182 — »haben solche Veranstaltungen (Schulfeiern) den Wert, daß sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit unter den Schülern erhöhen, . . . und daß Lehrer und Schüler als Glieder eines Organismus sich darstellen, der nicht nur zur Arbeit sondern auch zur Freude am Schönen und Guten erzieht.«

²⁾ Rein a. a. O. S. 128.

³⁾ Barth, a. a. O. S. 85.

⁴⁾ Stoy, aus der Johann-Friedrich-Schule zu Jena, S. 13. Vgl. Jetter, die feiernde Schulgemeinde in Justs Praxis der Erziehungsschule IV, 145 ff.

⁵⁾ Stoy, Haus-Pädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrs-gabe an die Mütter (Leipzig, W. Engelmann, 1855). S. 69

(der Abiturienten), die Einführung und die Entlassung von Lehrern, der Tod eines Lehrers oder Schülers, das Dienstjubiläum eines Lehrers, das Stiftungsfest der Schule. Sodann sind hervorzuheben die patriotischen Schulfeste: die Geburtstage des Kaisers und des Landesfürsten, die Gedenktage historischer, für des Vaterlandes Entwicklung einflussreicher Begebenheiten, die Sieges- und Friedensfeste. In christlichen Schulen wird auch der großen christlichen Feste gedacht; in evangelischen Schulen findet zum Andenken an die Gründung der evangelischen Kirche ein Reformationsfest statt.¹⁾

Von besonderer Wichtigkeit, weil für die Bildung des sittlichen Wollens wertvoll, ist eine Art dieser Schulfestlichkeiten, die Schulandacht. Eine kümmerliche Pflanze ohne rechtes Leben bleibt und muß bleiben die Sittlichkeit, wenn ihr die religiöse Weihe fehlt, wenn sie nicht gepflegt ist auf dem Boden des Gottvertrauens und hieraus ihre Nahrung zieht. Wie aber das religiöse Interesse in dem Kultus der Gemeinde nicht bloß seinen Ausdruck sucht, sondern auch darin seine Nahrung findet, so können auch regelmäßige Schulandachten, die an das Fühlen und Streben der Kinderherzen, anknüpfen, für ihr religiös-sittliches Leben von fördernder Wirkung sein.²⁾ Unsere ganze Erziehungsthätigkeit — sagt Barth — wird von dem Gedanken getragen, daß die Schule im Dienste Gottes steht. Daher ist es das erste Werk, welches die Schulgemeinde an jedem Tage vollbringt, daß

¹⁾ Kern a. a. O. S. 251. — Barth a. a. O. S. 98: »Während der Besuch der Sonntagsandacht in die Freiheit des Zöglings gestellt ist, hat es aber Schulandachten zu geben, an denen die ganze Schulgemeinde teil nimmt. Es sind dies außer den Andachten am Anfang und Schluß der Schulwoche, die Feierlichkeiten, welche bei Gelegenheit der drei Hauptfeste der christlichen Kirche sowie bei andern Veranlassungen zu veranstalten sind. Sie finden bei Beginn der Weihnachts-, Ostern- und Pfingstferien, bei der Aufnahme neuer Zöglinge am Anfang des Schuljahres, beim Antritt der großen Ferien statt. Die Weihnachtsfeier erfolgt bei Beleuchtung und Wechselgesang, die Osterfeier knüpft an das Examen und die Entlassung der Abiturienten an, der Schluß zu Pfingsten feiert die Gründung der Kirche. Bei Beginn der großen Ferien, in welchen die Schulreisen stattfinden, wird die Feier durch ein Reiselied und ein fröhliches »Auf Wiedersehn« geschlossen. Von den Schulsonntagen sind besonders ausgezeichnet das Erntefest, das bei günstigem Wetter im Garten gefeiert wird, und das Totenfest. An diesem Tage gedenkt die Schule derer, die sie im Laufe des Jahres durch den Tod verloren hat. Auch früher verstorbene Erzieher und Zöglinge werden, soweit dies möglich ist, in die Erinnerung zurückgerufen.« Vgl. auch Mitteilungen über Barths Erziehungsschule zu Leipzig 1882/83 S. 22. — Vgl. das pädagogische Seminar in Jena v. Fr. Bartholomäi (Leipzig 1858), S. 148 u. Weillinger: Das päd. Seminar in Jena (Jena 1878), S. 25. — Den päd. Seminaren von Stoy, Ziller u. Rein gebührt das Verdienst, der Schulfestfeier ein lebhaftes Interesse zugewandt zu haben.

²⁾ Rein, Pädagogik S. 130.

sie sich vor Beginn des Unterrichts im Schulsaal versammelt und hier durch gemeinsamen Gesang und Gebet ihre Arbeit heiligt.¹⁾ Der Religionslehre muß die Religionsübung zur Seite gehen — alle unsere Schulfeiern haben religiösen Charakter —, nicht etwa im Sinne der Pietisten des vorigen Jahrhunderts, wo religiöse Heuchelei durch den Zwang großgezogen wurde. Die Gewöhnung ist ein viel zu wichtiger Erziehungsfaktor, als daß wir ihn uns auf dem Gebiete des Religiösen entgehen lassen sollten.²⁾ Wenn zur Zucht ein gewohnheitsmäßiges, stetiges, »konstant repetierendes Wollen und Handeln gehört, so folgt daraus in der Übertragung ins Religiöse ein Gewöhnen an die regelmässige religiöse Andacht, ans Privatgebet, an Hausandacht und Kirchenandacht. Auch hier liegt der Segen solcher Auffrischungen des religiösen Denkens und Fühlens nicht bloß an der Innigkeit, sondern auch an der Stetigkeit. Es ist ein großer Segen, wenn ein Kind in einer Gemeinschaft heranwächst, wo diese Übungen des religiösen Sinnes zur »Diät des Lebens« gehören.«³⁾ Kann auch erst im Strom des Lebens die volle Kraft der Charakterstärke gewonnen werden, der Anfang zu ihrer Gewinnung wird am besten gemacht in einem Kreise, der zwischen der Familie und der großen menschlichen Gesellschaft mitten inne steht, in der Schulgemeinde. Wie mancher ist erst durch herbe Schicksalsschläge, durch ungeahnte durchgreifende Änderung seiner Lebenslage durch eine innige Freundschaft, durch Vertiefung in religiöse Gedanken und Gefühle, durch große, erschütternde Ereignisse ein anderer geworden. Sache des Erziehers ist es, solche Vorkommnisse im Leben des Zöglings, so lange er letzterem zur Seite steht, zu benutzen und dafür zu sorgen, daß die Erschütterung im Innern des Zöglings zu einer Umgestaltung im Sinne des Erziehungszweckes führe und der Einfluß des Erlebten möglichst vertieft und dauernd gemacht werde.«⁴⁾

Wer seine eigene Jugendzeit sich vor die Seele stellt, noch mehr, wer mit psychologischer Sonde dem Prozesse nachspürt, der bei einer religiösen Erbauung vor sich geht, der wird, wenn er mit Unbefangenheit an die Sache herantritt, sich sagen müssen, daß der Gewinn an religiösem Interesse nur dann ein nennenswerter ist, wenn die Erbauung sich möglichst eng an den Gedankenkreis der Jugend anschließt. Die Schulanndacht darf deshalb nicht isoliert dastehen inmitten der übrigen Arbeit des Zöglings. Was isoliert dasteht, wird nicht zur leben-

¹⁾ Barth, Mitteilungen etc. 1882/83, S. 22.

²⁾ Schubert a. a. O. S. 52.

³⁾ Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. 6. Aufl. (Dresden, Bleyl u. Kämmerer 1893) S. 80.

⁴⁾ Rein a. a. O. S. 24.

digen geistigen Macht. Barth fordert mit Recht von der Ansprache des Erziehers in der »Schulkirche«, dafs sie die Punkte hervorhebe, »die den jugendlichen Zuhörern als Reflexe ihres eigenen Lebens dienen können. Die dem Erzieher nicht unbekanntem Lebensverhältnisse der Kinder,¹⁾ noch mehr die Vorkommnisse im Schulleben bieten hinreichende Gelegenheit dar. Hier verkündet sich das scheinbar Niedrige und Kleinliche zu einem Thun und Treiben, welches in den Augen Gottes hoch und grofs ist. Hier erweitert sich das Ich, hier verschmelzen Erzieher und Zöglinge in Einem Gefühl, in dem der Abhängigkeit von Gott, der Unwürdigkeit vor Gott.²⁾ Wir wollen unsere Schüler gewöhnen, jeden wichtigen Arbeitsabschnitt mit einem Sichbesinnen zu beginnen und zu schliessen. Nach den Grundsätzen der geistigen Diätetik ist ein solcher Wechsel zwischen Arbeit und Feier unbedingt nötig.³⁾ Die Schularbeit, der Inhalt des Unterrichts wird hier in ein ganz neues Licht gerückt; der Prozeß des Lernens tritt zurück, die Erbauung, die Gefühlsregung giebt den Grundton an.⁴⁾ »Er (der Zögling) mufs zu Rückblicken und Vorblicken auf kürzere und längere Zeitabschnitte und zur Erneuerung oder Weiterführung schon angestellter Betrachtungen über sich selbst, schon gefafster Vorsätze veranlafst werden. Jeder Tag, jeder gröfsere Abschnitt des Schullebens, jedes Jahr, . . . jede umfassendere zusammenhängende Thätigkeit mufs damit begonnen und beschlossen werden.« (Ziller, Allg. Pädagogik S. 243.) Deshalb bestimmt auch das »Leipz. Seminarbuch«⁵⁾ in betreff der Erbauungsstunde, die jeden Sonntag für die Schulgemeinde in der Zeit von 11—12 Uhr vormittags in der Übungsschule abgehalten wurde: »Die Erbauungsrede soll möglichst an das Schul- und Familienleben der Kinder anknüpfen und individuellen Charakterzügen und den Bildungsgraden derselben nachgehen. Nach einem unmittelbar vorangegangenen Examen oder Schulfeste, nach einer Reise, nach den Ferien, wenn einzelne Mitglieder der Schulgemeinde, die sich darin eingelebt haben, ausscheiden, wenn eklatante Fälle der Zucht vorgekommen sind — in allen solchen Fällen dürfen Anklänge daran in der Er-

¹⁾ Die Predigt in der Erbauungsstunde von O. Ziller in Barths »Erziehungsschule« II, S. 70 ff.: Die Gemeinde, an die sich der Erbauungsredner wendet, ist die Schulgemeinde, die »gleiche Verhältnisse, gleiche Erlebnisse, gleiche Interessen, gleiche religiöse Bedürfnisse zu einem in sich zusammengeschlossenen Ganzen von einem individuell bestimmten Charakter zusammengefügt haben.«

²⁾ Barth, Über den Umgang S. 97.

³⁾ Jetter a. a. O. S. 145.

⁴⁾ Schubert a. a. O. 51.

⁵⁾ Materialien zur speziellen Pädagogik v. T. Ziller. Des »Leipz. Seminarbuches« 3. Aufl. herausg. v. M. Bergner (Dresden, Bleyl u. K., 1886).

bauungsbetrachtung nicht fehlen« (S. 272). Sie muß »immer wenigstens Rückbeziehungen auf das Leben der Kinder enthalten, ja sie muß mit ausdrücklicher Rücksicht darauf bearbeitet und geordnet sein« (Ebendas. S. 273).¹⁾ Und Kern bemerkt in dieser Hinsicht a. a. O. S. 253: »Wie alles Thun der Schule, so müssen auch alle Feste (und fügen wir hinzu: die Schulandachten) mit dem Unterrichte in Zusammenhang stehen.«²⁾ Dadurch wird aber nicht ausgeschlossen, daß sie vornehmlich als ein Mittel der Zucht behandelt werden. In diesem Sinne müssen auch die Ansprachen der Lehrer, die selbstverständlich nicht an die Gäste der Schule, sondern an die Schüler zu richten sind, stets die sittliche Charakterbildung, die sittlich religiöse Sammlung der Gemüter als Zweck im Auge behalten; sie dürfen sich nie auf die Erörterung fachwissenschaftlicher, auch selbst nicht pädagogischer Fragen einlassen, sondern müssen vielmehr aus dem Streben hervorgehen, den Sinn der Schüler zu erheben zum Idealen, ihren Blick nach oben zum Urquell alles Guten, Wahren und Schönen zu richten und ihre Herzen für die höchsten Lebenszwecke zu erwärmen und zu begeistern.³⁾ Es darf nie vergessen werden, daß die innigste dauerhafteste Vereinigung der Gemüter die ist, welche auf dem alle Verhältnisse durchdringenden und aus dem tiefsten Innern kommenden religiösen Interesse beruht und von demjenigen Gedankenkreise ausgeht, den der Unterricht zum Mittelpunkte der ganzen Gedankenwelt zu machen bemüht ist. — Daß die Schulandacht wie jede Schulfeyer — wenn auch in sekundärer Weise — durch ihren Inhalt auch zur Ausbildung des Gedankenkreises beiträgt, sei nebenbei bemerkt. Es vermischen sich, wie immer in der Praxis, Unterricht und Zucht, die in der Theorie nach ihren Merkmalen streng geschieden werden müssen.

Wir haben die Schulandacht als einen sittlich-religiösen Sammelpunkt, als Höhepunkt des Schullebens nachzuweisen und ihre Be-

¹⁾ »Durch eine selbständig auftretende Zucht — sagt Ziller, Grundlegung S. 229 — die sich nicht anschließt an den Unterricht und sich ihm nicht unterordnet, oder die nicht ausgeht von der Bildung des Gedankenkreises, läßt sich einmal nicht wirklich zur Tugend bilden, weil sie keine dauerhaften Folgen hat, ihre Winkung sinkt in der Wirklichkeit auf nichts herab, und der Begriff einer solchen Zucht ist folglich ein leerer Begriff, dem in der Wirklichkeit nicht der beabsichtigte Erfolg entspricht.

²⁾ »Getrennt von der Bildung des Vorstellungskreises verfehlen die Maßregeln der Zucht trotz der besten und angestrengtesten Absichten des Erziehers ihren Zweck« (Ziller, Grundlegung, S. 229).

³⁾ Ziller verlangt ähnlich von den Abiturientenentlassungen, daß sie »sittlich-religiöse Sammelpunkte« sein sollten, »durch welche sich die Jugend, ähnlich wie bei der Konfirmation, erhoben und für den höchsten Lebenszweck wie für ihre selbständige künftige Lebensstellung erweckt und begeistert fühle« (Grundlegung S. 99 ff.).

deutung für das höchste Erziehungsziel, die Ausbildung der Charakterstärke der Sittlichkeit anzudeuten versucht. Es liegt uns fern, sie als Universalmittel, das nun vor allen andern den Vorzug verdient, anzupreisen¹⁾; sie ist nichts mehr und nichts weniger als eine der vielen Mafsnahmen der Zucht, deren letzter Zweck die Bildung eines sittlichen Charakters ist.²⁾

Hören wir einige hervorragende Stimmen über Begriff und Wert der Schulandacht im allgemeinen.

»Unter evangelischer Schulandacht versteht man diejenige gottesdienstliche Übung, durch welche die evangelische Schule nach dem Vorbilde des christlichen Hauses den Beginn und Schluß ihrer täglichen, wöchentlichen und jährlichen Arbeit, oder besondere Vorkommnisse des Schullebens weiht und segnet.³⁾ Regelmäßige und gemeinsame Andachten gehören, neben dem Religionsunterricht, zu den Veranstaltungen der Schule, die den religiösen Sinn zu pflegen haben.⁴⁾ Langbein in Magers »Päd. Revue« betrachtet dieselben als das eigentliche christliche Element der Schule. Dr. Koppelman bezeichnet sie als »eine außerordentlich wertvolle Ergänzung des Religionsunterrichts.« »Der Ansicht, daß die Religion auf der Schule ein bloßer Unterrichtsgegenstand sei, wie alle anderen, wird durch nichts wirksamer entgegengearbeitet, als durch gemeinsame Andachten, in denen die Bedeutung der Religion als einer zur Durchdringung des gesamten Schullebens bestimmten Macht deutlich zu Tage tritt.«⁵⁾ Märkel bestimmt sie »als diejenige Feier, welche einer

¹⁾ Schubert a. a. O. 54.

²⁾ Kern a. a. O. 171.

³⁾ Fr. Palmié, Die evangel. Schulgottesdienste [Zimmers Handbibliothek der prakt. Theologie IV, 3], Gotha, Fr. Andr. Perthes — 1,20 M. — eine sehr empfehlenswerte Schrift. — »Die Schulandacht ist ihrem genus nach diejenige unterrichtliche Veranstaltung behufs Versenkung der Seele in Gott, durch welche in Form der Feier mittelst Selbst-Darstellens der jeweilige religiöse Zustand der Teilnehmer zum Bewußtsein geführt und als Bekenntnis zur möglichst umfassenden gegenseitigen Förderung dargeboten wird.« (Dr. Paul Märkel: Theorie der Schulandacht an höheren Lehranstalten. Erster Teil: Grundlegung. Wissenschaftl. Beilage z. Progr. des Dorotheenstädt. Realgymnasiums zu Berlin 1882, Progr. N. 94 Berlin 1892, R. Gaertner, H. Heyfelder (S. 14). — Vergl. Schulandachten v. E. Hermann in »Päd. Archiv« v. Krume 17, 21. — Funkhänel, Zeitschr. f. Gymnasialwesen 6 (86), 931; Hausch, ebendas. 14, 241; Campe, ebendas. 18, 425; Borchers im Progr. Hildesheim (Andreanum) 1873.

⁴⁾ Zeitschrift f. ev. Rel.-Untr. v. Fauth u. Köster IV. Jahrg. Heft III, S. 242.

⁵⁾ Ebendas. Heft III, S. 178. — Palmer (Ev. Katechetik, 5. Aufl. 1864) sagt S. 519: Die Andacht als unmittlbares, aber bewußtes Leben des Menschenherzens in Gott, als wirkliches Vertiefen des ganzen persönlichen Bewußtseins in das Ewige, als persönliche Hingabe des sich von allem Irdischen losmachenden Menschen an seinen Schöpfer und Erlöser, steht dadurch im Gegensatze zu dem bloß gegenständlichen Wissen von Gott

Gemeinde von Schülern, die als solche auch ein Teil der Gesamtgemeinde des Herrn ist, pädagogisch-rationell Gelegenheit giebt, die bereits erreichte Stufe ihrer religiösen Entwicklung zum Zweck der Erhebung der Seele zu Gott in angemessener Weise produktiv zu bethätigen.¹⁾ Sie sind eine Ehrenpflicht für die evangelische höhere Schule.²⁾ Neben der allgemeinen religiösen Stimmung (Dank und Bitte) haben sie die Überzeugung bei den Schülern zu wecken, daß sie einer sittlichen Gemeinschaft angehören, die sich bewußt ist, ihre Arbeit nur im Aufblick zu Gott verrichten zu können. Über Begriff und Bedeutung der Schulandachten bemerkt Prof. Dr. Böttcher-Hagen folgendes³⁾: »Schulandacht« und »Religionsunterricht« begegnen sich in dem Zwecke der Erbauung, aber von verschiedenen Seiten aus.⁴⁾ In dem Unterricht tritt die Person des Lehrers in den Vordergrund, Herz und Augen sind auf ihn gerichtet. Das Eigentümliche der Andacht dagegen besteht in der Richtung des Gemüts auf Gott. Der Lehrer tritt hier zurück; er sucht mit seinen Schülern zusammen das Angesicht Gottes, und er ist nichts weiter als der Mund der Schulgemeinde, die Stimme ihres Gewissens . . . Die tägliche Andacht ist der heilige Ort, in dem wir uns mit unsern Schülern in einem rein menschlichen und doch im höchsten Gefühle begegnen. Es ist für die religiöse Erziehung des Schülers von der größten Wichtigkeit, daß er die Andacht nicht als eine kirchliche, sondern als eine rein menschliche Sache auffaßt und ausüben lernt. Darum darf eine Andacht zu halten nicht das Vorrecht des Religionslehrers oder eines Geistlichen sein, sondern es ist das Recht und die Pflicht eines jeden Lehrers der Anstalt. Darum darf die Schulandacht auch nicht die liturgische Form annehmen. Das würde den Schüler zu dem ohnehin schon weit verbreiteten Irrtum verleiten, als sei eine Andacht etwas rein Kirchliches.« M. Herold sieht den Zweck der Schulandacht in der Gebetspflege. »Mehrerung der religiösen Erkenntnis, die ja auf alle Fälle überaus wichtig ist, bildet nur nebenher eine Aufgabe der Schulandacht, jedenfalls nur insoweit, als durch sie eine religiöse

oder Denken über Gott, bei welchem mein Wille meine Gesinnung, mein innerstes, persönliches Sein dem Gegenstande möglicherweise bis auf einen gewissen Grad fremd sein kann«.

¹⁾ a. a. O. S. 23.

²⁾ Zeitschrift f. Rel.-Untr. Heft IV, S. 314.

³⁾ Ebendas. B. IV, Heft I, S. 78.

⁴⁾ Vgl. Klix in Schmidts Encyclopädie des ges. Erz. u. Unterr. VIII, S. 88; desgl. Stoy, Encyclopädie etc. S. 96 ff. 98 ff. — Schulandachten v. G. G. Ulrici (Halle, 1868): Durch die Schulandachten soll »das religiöse Gefühl der Jugend geweckt und gepflegt« werden. Sie sind »eine Ergänzung des Religionsunterrichtes und haben lediglich eine religiös-erzieherische Bedeutung. Sie sollen nicht belehren, sondern religiös erbauen.« (S. 2.)

Einwirkung auf Gemüt und Willen zu erwarten steht. Als allgemeines Erfordernis der Schulandacht stellen wir vor allem das hin, dafs sie nicht im eigentlichen Sinne schulmäfsig sei nach Form oder Inhalt; eine lehrhafte Absicht soll nirgends hervortreten. Die Andacht soll eine Erquickung des jugendlichen Gemüts bedeuten.«¹⁾ Der Behauptung von Märkel mufs widersprochen werden: »Da es sich hier um eine Schulgemeinde handelt, so mufs auch bei der Schulandacht wieder der Unterricht in den Vordergrund treten« (S. 23). Märkel rechnet die Andacht auch zum religiösen Unterricht.²⁾ »Dasjenige, was die Schulandacht von dem Religions-Unterricht als Kunstwerk klar unterscheidet, ist die Form der Feier« (S. 22); inhaltlich sind nach Märkel beide gleich; er bezeichnet sie als eine »unterrichtliche Feier« (S. 24).

II.

Neben der Wichtigkeit der Aufgabe wird von den Beteiligten zugleich auch die Schwierigkeit empfunden, für die regelmässigen Andachten der Schulgemeinschaft die rechte Form zu finden.³⁾ Ausgearbeitetes Lektionar oder völlige Freiheit in der Auswahl der Bibelstellen, blofse Schriftverlesung mit Vaterunser oder freie Ansprache mit längerem oder kürzerem Gebet, Beteiligung des gesamten Lehrerkollegiums oder nur des Religionslehrers an der Leitung der Andacht; tägliche Andachten oder eine geringere Zahl (zwei oder drei wöchentlich), liturgischer Charakter derselben oder nicht — das sind die Probleme, die z. Z. das Interesse der Beteiligten erregen, und es wohl verdienen, einmal eingehend erörtert zu werden.⁴⁾ Vier Versammlungen von Fachlehrern, die Versammlung der Religionslehrer Schleswig-Holsteins (Referent Eickhoff), die Westfalens (1892: Böttcher, 1893: Koppelman), die der Rheinprovinz (Prenzel) und Ostpreussens (Graeter, 1893),⁵⁾ haben in den letzten Jahren über die Schulandachtsfrage eingehend verhandelt, und die Zeitschrift

¹⁾ Schulandacht und Schüलगottesdienste. Vortrag (1891) S. 9. — Ähnlich Hollkamm in Justs »Praxis« IV (1890) S. 159: Die Erbauungsstunde soll dem Zögling »nicht, wie die Unterrichtslektion, saure Arbeit sein, sie soll ihm vielmehr, indem sie sein Gemüt bis ins Innerste ergreift, einen religiösen Genufs bieten.«

²⁾ Ziller dagegen: »Kommt im Gebet oder Gesang (bei der Morgenandacht in der Klasse) ein Fehler oder ein Stocken vor, so mufs der Lehrer so leicht, wie möglich, darüber hinweg zu helfen suchen, damit die Andacht nicht den Charakter des Unterrichts annehme« (Ziller, L. Seminarbuch 3. Aufl. S. 270).

³⁾ Ein »Überblick über die Geschichte der evangl. Schulandacht« findet sich bei Klix a. a. O. und Palmié S. 14 ff.

⁴⁾ Prof. Witte i. »Jahresbericht üb. d. höh. Schulwesen« IV. (1889) Religion S. 32.

⁵⁾ Zeitschr. f. Rel.-Unt. IV. Jahrg. S. 76, 242, 314.

für den evangelischen Religionsunterricht von Prof. Fauth und Prof. Köster¹⁾ kann das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, dem Gegenstand das lebhafteste Interesse entgegengebracht und die Angelegenheit durch theoretische und praktische Beiträge wesentlich gefördert zu haben. Eine reiche Litteratur ist auf diesem Gebiet in jüngster Zeit entstanden,²⁾ eine Einigung in den Hauptpunkten jedoch nicht erzielt. Deshalb dürfen wir hoffen, daß unsere Erörterungen Interesse erregen. Während in den Lehrerseminaren die Schulandachten von jeher besondere Aufmerksamkeit gefunden haben, giebt es, wie Dr. Koppelman-Lippstadt³⁾ festgestellt hat, eine überraschende Zahl von höheren Schulen im deutschen Vaterlande (z. B. in Baden und Großherzogtum Hessen, Provinz Hannover, Schlesien u. s. w.), an denen regelmäßige gemeinsame Schulandachten überhaupt nicht, und ebenso viele, an denen sie nur gelegentlich, etwa am Anfang und Schluß des Halbjahres u. s. w. stattfinden, von der z. T. sehr dürftigen Gestaltung ganz zu schweigen. Ein Zwang von Seiten der Behörde wird wohl nur im Königreich Sachsen ausgeübt, wo die Lehrordnung eine gemeinsame Andacht am Montag fordert. Das Fehlen solcher Verordnungen wird man kaum für einen Mangel halten können. Erfreulicherweise giebt es eine große Anzahl von Schulen, an denen die Bedeutung gemeinsamer Andachten vollauf gewürdigt wird. Sehr weit verbreitet ist die Sitte, die Arbeit der Woche durch eine Andacht am Montag einzuleiten und am Samstag nach Beendigung des Unterrichts auf dieselbe Art zu schließen. Tägliche Andachten bilden die Regel in Posen, Ostpreußen und Hessen-Nassau und sind an einer mehr oder minder großen Anzahl von Schulen auch in Rheinland, Schleswig-Holstein, Hannover, Prov. Sachsen, Pommern, Westfalen und im Königreich Sachsen üblich, vielleicht auch noch anderswo. Zweifellos bilden diese täglichen Andachten das Ideal. Wie es in der Schulandachtsfrage an den höheren Mädchenschulen in Deutschland steht, hat Verfasser nicht in Erfahrung bringen können, da die Jahresberichte darüber leider keine Auskunft geben.

¹⁾ Berlin, H. Reuthers Verlag (Reuther u. Reichard). Bis jetzt liegen vier Jahrgänge (à 4 Hefte) vor; Preis des Jahrgangs 5 M. Wir wollen nicht unterlassen, auf die vortrefflich redigierte Zeitschrift aufmerksam zu machen.

²⁾ Vgl. unsere Besprechungen von Hesse-Leimbach, Bornemann, Vigélius, Frantz, Graeter, Schönfeld, Märkel, Wächter, Giebe, Palmié, Zuck, Decoppet, Zange, Tiesmeyer u. Zauleck, Ahlfeld u. s. w. in »Vom Büchertisch«, Monatsbeilage zu »Deutsche Blätter«, No. 12 (1893), No. 1 (1894) u. fgd.

³⁾ S. den ausgezeichneten Aufsatz: »Einige Mitteilungen über Schulandachten und Schulgottesdienste« v. Oberlehrer Lic. th. Dr. Koppelman in Lippstadt in der »Zeitschr. f. ev. Rel.-Unt.« IV (1893) Heft 3, S. 177. Wir folgen demselben mehrfach.

Treten wir nun der Frage nach der Einrichtung der Schulandacht näher und richten wir unsere Aufmerksamkeit auf folgende Punkte: 1. Tägliche Andachten? 2. Dauer? 3. Leitung? 4. Centrum? 5. Anschluß an das Kirchenjahr? 6. Lektionarium? 7. Gebet? 8. Ansprache? 9. Freier Vortrag? 10. Gesang? 11. Liturgische Form?

1. Eine evangelische Schule ohne jede Schulandacht wird es kaum geben. Allein schon in der Zahl der abzuhaltenden Andachten ist, wie wir gesehen haben, die größte Verschiedenheit zu konstatieren. Als das naturgemäße, mit allem Ernst zu erstrebende Ziel bezeichnet Palmié mit Recht die Einführung täglicher Andachten,¹⁾ entsprechend den täglichen Andachten des christlichen Hauses. Wochenanfang und Schluß mögen in besonderer Weise hervorgehoben werden. Wo lokale Verhältnisse die Vereinigung des gesamten Schulcötus zu diesen Andachten nicht gestatten, da mag die Andacht in den einzelnen Klassen abgehalten werden. Immer aber muß dieses als ein Notstand, dessen Beseitigung anzustreben ist, angesehen werden.²⁾ Der Charakter der Schule als eines einheitlichen, geschlossenen Ganzen soll, wo es irgend angeht, durch die gemeinsame Andacht zu täglichem Ausdruck gelangen und erzieherisch auf die Gemüter der Jugend wirken.³⁾ An der städtischen höheren Mädchenschule

¹⁾ »Indes ist doch dringend anzuraten — sagt Koppelman a. a. O. S. 179 — mit den Verhältnissen der betreffenden Schule zu rechnen und sich lieber mit zwei oder auch einer Andacht zu begnügen, als die Gefahr eines handwerksmäßigen Betriebes herbeizuführen. An jeder Schule jeden Tag mit einer wenn auch kurzen, so doch würdigen, den Schüler nicht durch Gewohnheit abstumpfenden Andacht zu eröffnen, ist keineswegs so einfach, wie es manchem aus der Ferne scheinen mag.« — »Als einer der größten Feinde einer gesegneten täglichen Schulandacht muß die Abstumpfung durch Gewohnheit bezeichnet werden. Selbst für einen reichbegabten Geist ist es schwierig, jahraus, jahrein die Schulandachten zu leiten und über zweihundertmal im Jahre, wenn auch nicht immer etwas Neues, doch wenigstens das Alte in immer neuer Form und Anwendung zu geben . . .« (Pastor Henschel in seinem Aufsatz »Ein Wort über die Schulandachten« im »Evangel. Monatsblatt von Prof. Kolbe (Organ des Deutschen Ev. Schulvereins) XII. Jahrg. (1892) No. 1, S. 10). — »Vor allem ist die Andacht gegen Veräußerlichung zu schützen« (Ziller, Leipz. Seminarbuch 3. Aufl. S. 269). Vgl. K. Richter, Emanzipation der Schule etc. S. 212.

²⁾ Ähnlich Klix a. a. O.: »Es muß als ein das innerste Leben einer Schule schädigender Mangel bezeichnet werden, wenn ihr die Möglichkeit fehlt, die Gesamtheit ihrer Schüler in einem Raume zu vereinen und wenn sie außer Stande ist, das Gefühl für die Gemeinschaft dadurch zu wecken und zu wahren, daß sie alle die ganze Schule berührenden Akte vor der versammelten Schulgemeinde vornimmt« (S. 93). »Notwendig ist, daß jede Schule die erforderlichen Räumlichkeiten zur Abhaltung gemeinsamer Andachten besitzt« (Prof. Heine im »Ev. Monatsblatt« 1891 N. 12).

³⁾ Palmer a. a. O. — Rumpe in Zeitschr. f. Rel.-Unt. IV, Heft 2, S. 159. — Die Dezemberkonferenz hat, wenn auch mit geringer Mehrheit, den Antrag angenommen: »Es empfiehlt sich, daß in allen höheren Schulen

in Halle besteht seit der Gründung die löbliche Einrichtung der gemeinschaftlichen täglichen Morgenandacht in der Aula, welche auch im Lehrerkollegium viel Beifall gefunden hat. Außerdem findet Sonnabend am Ende des Unterrichts eine Schlufsandacht statt. Es beteiligen sich an diesen Andachten neben dem Lehrerkollegium die sieben oberen Klassen¹⁾ der zehnstufigen Schule (die katholischen und israelitischen Schülerinnen sind zugegen).²⁾ Die unteren drei Klassen (VIII bis X), die überdies eine Stunde später zum Unterricht erscheinen, sind von der Andacht im Schulsaal ausgeschlossen; sie begnügen sich mit dem Klassengebet.³⁾

2) Was die Dauer der Schulandachten anbetrifft, so beanspruchen dieselben bei uns in der Regel — mit Ausnahme etwa der Andacht zum Beginn und Schlufs der Woche — einen Zeitraum von ca. 10 Minuten.⁴⁾ Diese Zeit genügt vollkommen zur Erhebung des religiösen Gefühls und Befriedigung des religiösen Bedürfnisses, wenn sie nur in richtiger Weise angewendet wird, und wenn vor allen Dingen der Lehrer, der die Andacht abhält oder leitet, eine christliche Persönlichkeit ist und sich als von der Wichtigkeit seiner Aufgabe erfüllt zeigt. »Die Einmütigkeit der Lehrer in dem Verständnisse für die Bedeutung solcher Pflege des religiösen Lebens innerhalb der Schulgemeinde mufs als das Normale vorausgesetzt werden. Wenn Simultanschulen

jeder Schultag mit einer kurzen Andacht begonnen werde« (Verhandlungen über Fragen des höh. Unterrichts, Berlin 1891 S. 652). — Schubert a. a. O. S. 78.

1) »Religiöses Interesse soll früh . . . gegründet werden« (Herbart a. a. O. II, 462.

2) Märkel a. a. O. S. 36.

3) Ähnlich in der Barthschen Erziehungsschule in Leipzig (Bericht v. 1882/83. S. 22): »An dieser gemeinsamen Andacht nehmen die Elementarklassen, welche den Unterricht erst später beginnen, nicht teil. Sie haben dafür eine besondere kurze religiöse Erbauung vor Beginn ihres täglichen Unterrichts«.

4) »Der kleinste organische Teil der Woche — sagt P. Märkel: Theorie der Schulandacht an höheren Lehranstalten I Teil S. 21 — ist für den Unterricht die Stunde oder nach Abzug der unumgänglichen Pausen durchschnittlich etwa 50 Minuten. Da der Begriff des Anfangs oder Schlusses aber höchstens ein Drittel eines selbständigen Teiles in sich schließt, so würde als Maximum für eine normale Andacht in der Schule die Zeit von etwa 15—20 Minuten möglichst festzuhalten sein. Das Minimum findet seine Grenze in der logischen wie ästhetischen Forderung, dafs jeder wesentliche Teil noch deutlich erkennbar vorhanden und von ausreichender Wirksamkeit sein kann. Zwischen diesen beiden Grenzen hat die Praxis die gewöhnliche Dauer auf etwa 10 Minuten normiert.« — Desgl. fordern Leimbach u. Hesse (»Evangel. Andachten«), Graeter (Evangel. Schulandachten), Giebe (Bibl. Lektionarium), Reinthaler (Bibl. Lektionarium) 10 Minuten, Palmié (Schul-Agende) höchstens 8 Min., L. Schulze (Anweisung zu einem planmäfsigen Lesen der heil. Schrift) 8—10 Min., Schönfeld (Schulandachten) 10—12 Minuten.

eine allzu starke Beimischung von Schülern eines anderen Bekenntnisses oder etwa eine starke Vertretung der Skepsis und Negation in einem Lehrerkollegium eine solche Einmütigkeit unmöglich machen, so sind das eben keine gesunden Zustände, und ihnen ist wahrlich nicht der Matsstab für vollkommene Schuleinrichtungen zu entnehmen. Der vollkommenste Zustand ist offenbar der, wenn nicht nur der Religionslehrer und etwa noch der Leiter der Anstalt, sondern alle Lehrer sich nicht nur als Glieder, sondern auch als Diener der Schulgemeinde fühlen und demgemäß an der Pflege des »Schulkultus« sich beteiligen, soweit sie durch Laien übernommen werden kann, vor allem an der einfachsten der dahingehörigen Leistungen, an der Abhaltung der täglichen Morgenandachten.«¹⁾ Das führt uns sofort auf eine weitere Frage.

3) Wer hat die Schulandacht zu leiten? Die gegebenen »Priester« in ihr — sagt Klix a. a. O. S. 93 — sind die Vorsteher und Leiter der Schulgemeinschaft, der Direktor und die Lehrer.« Im Königreich Sachsen scheinen z. Z. die Religionslehrer (Theologen) wohl an allen Schulen in der Hauptsache mit der Leitung der Schulandacht betraut zu sein. Als nachahmenswert kann diese Einrichtung nicht gelten. Hier und da liegt die Sache vielleicht ähnlich, aber der Grund ist dann mehr in der Abneigung der anderen Lehrer als in einer bestimmten Anordnung oder Sitte zu suchen.²⁾ An unserer Anstalt beteiligen sich an der Leitung derselben z. Z. neben dem Direktor sämtliche Lehrer der Anstalt; die ordentl. Lehrerinnen haben sich bisher noch nicht dazu verstehen wollen. »Damit die Andacht von dem Schüler resp. der Schülerin als eine rein menschliche Äußerung aufgefaßt werde, darf im Prinzip kein evangelischer Lehrer von der Haltung der evangelischen Schulandacht ausgeschlossen werden.«³⁾ »Es ist von unschätzbarem Wert — sagt Dr. Koppelman⁴⁾ —, daß die Schulandacht als gemeinsame Angelegenheit

¹⁾ Frick in dem Aufsatz über »Abhaltung von Schul-Morgenandachten« in den »Lehrproben und Lehrgängen« Heft 15, S. 111 ff.

²⁾ Zeitschrift f. Rel.-Untr. IV, 179.

³⁾ Ebendas. IV, 77.

⁴⁾ Ebendas. IV, 179. — »Jedenfalls ist es besser, wenn die Andachten abwechselnd von verschiedenen Lehrern abgehalten werden können. Dem einen ist mehr die Gabe klarer Auslegung des zu Grunde gelegten Bibelwortes, dem andern die einer geschickten, geistvollen Anwendung, dem dritten die der warmen, innigen Herzenssprache verliehen. Natürlich wird dabei unbedingt vorausgesetzt, daß die verschiedenen Leiter der Andacht ganz mit vollster Überzeugung auf demselben Grunde eines festen evangelischen Glaubens stehen; denn sonst wird nur Unheil und Verwirrung angerichtet. Einheit in der Mannigfaltigkeit ist hier das Gesetz, wie überall, wo es sich um Wahrheit und Schönheit handelt.« (Henschel a. a. O. S. 10 ff.)

der Schule und des ganzen Kollegiums sich darstelle und nicht als bloßes Appendix des Religionsunterrichts. Und das wird durch nichts sicherer erreicht, als wenn das Kollegium nicht nur passiv, sondern auch aktiv, wenigstens in einigen seiner nicht mit Religionsunterricht betrauten Mitgliedern, an den Andachten teilnimmt. In erster Linie kommt natürlich der Direktor in Betracht. Aber nur nicht zwingen; nur nicht das gesamte Kollegium der Reihe nach zum Abhalten der Andachten veranlassen — sagt Schönfeld a. a. O. — Bei uns sind die größeren Andachten zu Beginn und Schluß der Woche in letzter Zeit von dem Direktor und einigen mit Religionsunterricht betrauten Lehrern übernommen worden. Diese Einrichtung bewahrt vor Ermüdung auf beiden Seiten, vor Eintönigkeit und gewinnt mit einem Schlage eine größere Zahl im Kollegium für eine ernste christliche Angelegenheit. (Graeter a. a. O. S. 4.)¹⁾

Verschiedenheiten zeigen sich — wie hinsichtlich der Zahl der Andachten in der Beteiligung der Lehrerkollegien an ihnen — besonders bei der Gestaltung der Schulandacht an den verschiedenen Schulen.²⁾ Ihre notwendigen Elemente sind die für Erbauung überhaupt vorhandenen, Gesang, Gebet und das Wort Gottes — sagt Klix,³⁾ Die einfachste, aber weitverbreitete Form gemeinsamer Schulandachten ist diese: Gesang, Schrift-

¹⁾ »Das natürliche Haupt des Familien-Organismus« (sagt Märkel a. a. O. S. 36) ist der Vater und entsprechend der häuslichen Andachtsleitung durch den Vater möchte man nun geneigt sein, auch speziell und allein dem Direktor der Anstalt die Abhaltung der Schulandacht zuzuweisen. Indessen, die Schulandacht ist ein Teil des Unterrichts und der Direktor tritt aus der Parität des Kollegiums nicht durch den Unterricht, den er ebenso wie jeder andere Lehrer erteilt, sondern meist nur durch die Verwaltung heraus. Ihm speziell ist also die Schulandacht nicht zuzumuten. Eine andere Forderung, die mehr durch den gemeinsamen Inhalt des sonstigen Fachunterrichts mit der Schulandacht nahe gelegt erscheint, will die Leitung der Andacht wieder bloß auf die Religions-Lehrer beschränkt wissen. Aber auch die Aufgabe des Religions-Lehrers allein kann dieselbe nicht sein, denn die Andacht gehört ebensowenig wie die weltlichen Festakte oder wie das Klassegebet zum Fach-Unterricht. Und so bleibt denn nichts anderes übrig, als sie, ebenso wie das Klassegebet und die weltlichen Feiern, von den einzelnen Lehrern des ganzen Kollegiums ohne Unterschied abhalten zu lassen, soweit eben die Konfessions- oder Religionsunterschiede nicht hinderlich sind. Wissenschaftliche Schwierigkeiten kann das nicht haben, selbst wenn einschlägige Hilfsmittel, die unsern Forderungen entsprechen, noch nicht vorhanden sein sollten. — »Die Reihenfolge der Leiter der Andacht entspricht am natürlichsten der Rangordnung des Kollegiums, doch kann das Prinzip derselben auch mehr demokratisierend von der Abfolge der Klassen entnommen werden. (Ebend. S. 37.)

²⁾ Es hat sich eine große Mannigfaltigkeit in der Behandlung der Schulandacht herausgebildet, welche in dem »Päd. Archiv.« 1860, B. II, 438 u. 39 geschildert wird.

³⁾ Encykl. a. a. O. VIII. S. 93.

lektion und Gesang; Gebet oder erbauliche Ansprache treten bei weiterem Ausbau hinzu. Gehen wir auf die einzelnen Momente näher ein.¹⁾

4) Als selbstverständlich gilt uns, daß in den Andachten einer evangelischen Schule dem Wort Gottes die zentrale Stellung zukommt, welcher die weiteren Bestandteile derselben, Gesang, Gebet, Betrachtung sich anzugliedern haben.²⁾ Man muß sich dem vollständig anschließen, was Prof. E. Walther in seinen »Bemerkungen über Abfassung einer Schulagende« (25 S.) im Programm des Potsdamer Gymnasiums 1872, S. 2 sagt: »Dafs nämlich einer gemeinsamen Andacht in der Schule der Regulator fehlen würde, durch welchen alle anderen Seiten derselben geregelt werden, der Grundton, welcher den Charakter der anderen Momente der Andacht bestimmt, wollte man die Schriftlektion weglassen.« Das ist derselbe Gedanke, den die Verhandlungen der pommerschen Direktorenkonferenz von 1867 weiter ausführen, wenn es in denselben heifst: »Habe der Lehrer nicht eine bestimmte Bibelstelle, an welche er das Gebet anknüpfe, so bewege er sich leicht in allgemeinen Vorstellungen, gebe sentimentale Empfindungen und unbestimmt gehaltene Gedanken, während der Reichtum der Bibel den mannigfaltigsten Inhalt für das Gebet darreiche.« In derselben Weise äußert sich Direktor Dr. Frick (Frick's »Lehrproben und Lehrgänge«, Heft 15, S. 115): »Die Schriftlektion muß die zentrale Stellung in der Andacht einnehmen, der sich alle anderen Momente der Andacht unterzuordnen haben. Der Eingangsgesang soll auf die Lektion vorbereiten, das Gebet aus der Lektion herauswachsen, der Ausgangsgesang die erweckte Stimmung ausklingen lassen.«

5) Aus diesem Gedanken aber muß notwendigerweise sich der andere ergeben, daß bei der Auswahl der biblischen Lesestücke und damit nach dem oben Gesagten bei der Gestaltung der ganzen Schulandacht überhaupt die ganze Schulgemeinde, als ein Bestandteil der großen christlichen Gemeinde, sich der in der letzteren vorhandenen festen Ordnung des Kirchenjahres anzuschließen hat.³⁾ »Sofern nicht besondere Ereignisse im Leben einer Schule wie Sterbefälle u. s. w. eine Abweichung bedingen, wird sich der zur Vorlesung kommende Bibelabschnitt an den Gang des Kirchenjahres anlehnen müssen« (3. These des Direktors Dr. Tauscher auf der pommerschen Direktorenkonferenz von

¹⁾ Palmer, Goltzsch (»Einrichtungs- und Lehrplan für Volksschulen 3. Aufl. S. 158) und Grote im Schulblatt f. d. Provinz Brandenburg (1854, 676) haben mit ihren Vorschlägen die Bedürfnisse der Volksschule im Auge.

²⁾ Vgl. Frick, Richtlinien. Kirchl. Monatschrift II. Jahrg. S. 814.

³⁾ Schon die Walkenrieder Schulordnung v. 1570 (Vormbaum I, 350 ff.) lehnte sich eng an den Gang des Kirchenjahres an und nahm die Schriftlektion als festen Bestandteil in ihr Programm auf (Palmié a. a. O. S. 8).

1867). »Die Schüler zu einem verständnisvollen Mitdurchleben des Kirchenjahres heranzubilden, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Schullebens und nicht nur durch Religionsstunden zu erreichen.¹⁾ Dieses Durchleben muß vielmehr praktisch gemacht und tatsächlich geübt werden, wie im allgemeinen durch die Einführung gemeinsamer Schulandachten, so im besonderen durch ihre Einrichtung (Frick a. a. O. S. 115). Eine schätzenswerte Klarheit und Sicherheit — sagt Herold a. a. O. S. 10 — wird für die ganze Anordnung der Schulandacht der Anschluß an das Kirchenjahr gewähren²⁾, in dessen Entwicklung zugleich die Vorzüge der Abwechslung, des lebendigen Fortschritts, der Frische, der Geschicklichkeit und Anschaulichkeit gegeben sind.³⁾ Die realen heilsgeschichtlichen Thatsachen des Kirchenjahres liegen dem jugendlichen Gemüt entschieden näher als irgend welche abstrakte Theorien oder reflektierende Betrachtungen nach irgend einem Schema. Das Schriftwort, im Anschluß an das Kirchenjahr ausgewählt, wird den festen Rahmen, das feste Gerippe bilden, welches die ganze Andacht trägt.«⁴⁾

6. Der Vorlesung der heiligen Schrift wird an vielen Schulen ein *L e k t i o n a r i u m* zu Grunde gelegt und ist eigentlich unentbehrlich. Denn eine willkürliche Auswahl von Seiten der beteiligten Lehrer wird nicht zu dulden sein. Die sachgemäße Auswahl »verlangt theologische Kenntnis und pädagogisches Geschick und darf nicht dem augenblicklichen Einfall des einzelnen überlassen werden.«⁵⁾ Verhältnismäßig leicht ist ein solches Verzeichnis herzustellen, wenn eine Andacht nur ein- oder zweimal in der Woche stattfindet. Mit größeren Schwierigkeiten dagegen

¹⁾ Ebendas. S. 26 ff.

²⁾ Ähnlich Ziller (i. »Leipz Seminarbuch« S. 273): »Wie bei dem Unterricht, so ist auch in der Erbauungsstunde stets darauf hinzuwirken, daß die Kinder sich gewöhnen, den fortlaufenden Faden des Kirchenjahres in ihren Gedanken festzuhalten, und die Erbauungsbetrachtung darf nicht den Schein erwecken, als ob sie bloß ein Kapitel aus dem Leben Jesu oder der israelitischen Geschichte, die allerdings sehr zu betonen sind, rein historisch abhandle. Die Rede muß mit der aus dem Kirchenjahre abzuleitenden Bedeutung, nicht gerade mit dem Namen des Sonntags beginnen. Darauf muß sich auch der biblische Abschnitt, der vorgelesen wird, beziehen. Keine allgemeinen Ziele dürfen aufgestellt werden, wie z. B. »Bedeutung des Glaubens«, »Bethätigung des Glaubens« etc. . . . Überhaupt sind so wenig als möglich Voraussetzungen für das Verständnis zu machen, daher auch immer eine sorgfältige Zerlegung des Textes vor der anzuknüpfenden Erörterung notwendig ist . . . Den Schluß der Rede bilde stets ein vom Lehrer gesprochenes Gebet, das auch ein Gesangbuchvers sein kann . . .«

³⁾ Vgl. P. Henschel a. o. S. 14 ff.

⁴⁾ Herold a. a. O. S. 11.

⁵⁾ Schulrat Schöppe in Kehrs »Päd. Blättern« 1889, Heft 4, S. 406 — Vgl. Ebendas. VI. B., S. 226 ff.: Dräseke, »Zur Theorie u. Praxis der Schulandachten«.

ist es verknüpft, für jeden Tag des Schuljahres einen passenden Schriftabschnitt zu finden. Denn es genügt nicht, daß die betreffende Stelle einen bedeutenden Inhalt habe, sondern dieser muß auch den Schülern unmittelbar zum Bewußtsein kommen, und der Abschnitt muß außerdem in sich geschlossen und darf weder zu lang noch zu kurz sein. Allerdings wenn man eine Betrachtung an die Schriftlektion anknüpft, dann kann man ja auch mit einem einzelnen Vers auskommen, aber das ist an den meisten Schulen nicht Sitte, und auch da, wo es üblich ist, geschieht es nur in den seltensten Fällen regelmäsig. Die Herstellung eines guten Lektionariums ist thatsächlich nicht leicht, und ein Austausch der Ansichten über diese Frage und der Erfahrungen, welche mit den bereits veröffentlichten Zusammenstellungen dieser Art gemacht sind, wäre — nach Dr. Koppelman — dringend wünschenswert.¹⁾ — Die gebräuchlichen Bibellesezettel sind rein für das häusliche Leben berechnet und berücksichtigen die Schule zu wenig. Sehr brauchbar ist auch jetzt noch ein vor längerer Zeit erschienenes Werkchen von dem früheren geistlichen Inspektor am Kloster U. L. Frauen zu Magdeburg Prof. Dr. Ludwig Schulze: »Anweisung zu einem planmäßigen Lesen der heiligen Schrift in vier Lesetafeln zum Gebrauch für Schule und Haus«²⁾, auf Anregung des verstorbenen Schulrats Dr. Heiland in Magdeburg entstanden. Schulze stellte den Grundsatz auf: »Bei der täglichen Schul- und Hausandacht muß das sonntägliche Kirchenjahr mitbestimmend sein.« In seiner ersten Lesetafel richten sich die täglichen Lektionen nach dem im Sonntags-Evangelium gebotenen Inhalt (ähnlich bereits in den Andachtsbüchern von Dieffenbach, Langbein, dem Ev. Hausbuch u. a.). Das Evangelium des Sonntags beherrscht die ganze Woche, und jeder Abschnitt der Wochenlektionen führt entweder das ganze Evangelium oder einzelne Seiten und Teile desselben erläuternd aus. An jedem Montage ist das die Woche beherrschende Evangelium zu lesen, während für den Sonntag die Epistel (nebst einem entsprechenden Sonntagspsalm) bestimmt ist. Es hat diese Einrichtung wesentlich darin ihren Grund, daß für den Gebrauch in der Schule (auch wohl im Hause) leider nicht bei allen darauf gerechnet werden kann, daß das die Woche beherrschende Sonntags-Evangelium am Sonntage in der Kirche beim Gottesdienst gehört worden ist. Eine Abweichung hat allerdings in der Durchführung Platz gegriffen: für die Passionszeit ist in der zweiten Hälfte der Woche (Donnerstag bis Sonnabend) die Passionsgeschichte aus nahe liegenden Gründen in ihrem Zusammenhange eingereicht. — Für den zweiten Jahrgang hat

¹⁾ Zeitschr. f. Rel.-Unt. IV, Jahrg. Heft 3, S. 181.

²⁾ Leipzig, J. C. Hinrichs 1875 (VI. u. 62 S.) 1 M.

Schulze eine Auswahl von Lektionen nach den sonntäglichen Episteln getroffen, die epistolischen Abschnitte geben zur Heilsgeschichte die Heilslehre; in diesem Episteljahr bestimmen sie die Lektionen der Woche. In der Passionszeit wird gleichfalls die zweite Hälfte der Wochenlectionen für die Passionsgeschichte bestimmt. Die ausgewählten Lieder passen zur Epistel resp. zum Evangelium. — Von einem dritten Gesichtspunkt aus ist das Lektionarium des dritten Jahrgangs entworfen; maßgebend war für dasselbe die Heilsgeschichte. Hier kommt die Forderung einer zusammenhängenden Lesung der heiligen Schrift, so weit sie als berechtigt anerkannt werden kann, zur Geltung. Auf die für die Entwicklung der Heilsgeschichte bedeutsamen Wendepunkte wurde Rücksicht genommen. In die Zeit bis zum Trinitatissonntage ist die neutestamentliche, in die Trinitatiszeit die alttestamentliche Heilsgeschichte eingereiht; dadurch entgeht Verfasser dem gegen die zusammenhängende Lektüre der ganzen Schrift geltend gemachten Bedenken wegen der Kollision mit dem Kirchenjahr. In die Adventszeit fällt die heilsgeschichtliche Vorbereitung: der Sündenfall des nach Gottes Bild gut geschaffenen Menschen — die Heilsverheißungen — der Vorläufer. Von Weihnachten an die Gottesoffenbarung in Christo: die Geschichte unseres Herrn in ihrer inneren Entfaltung nach den vier Evangelien; von Septuagesimä an die Anbahnung des Leidens und die Abschiedsreden; vom Sonntag Oculi an die Passionsgeschichte nach allen vier Evangelien; dann die Erscheinungen des Auferstandenen. Vom Sonntag Quasimodogeniti bis zum ersten Sonntag nach Trinitatis (excl.), also in der Osterzeit bis zum Sonntag nach Pfingsten das Wirken des Auferstandenen und Erhöhten durch seinen Geist in seiner Kirche: die Geschichte des apostolischen Zeitalters nach der Apostelgeschichte. In der nun folgenden Trinitatiszeit folgt auf die Vorgeschichte die Patriarchenzeit, dann die Geschichte des auserwählten Volkes: das Werden unter dem Gesetz; das Leben nach dem Gesetz; die Größe durch das Gesetz, und sein Untergang nach dem Abfall vom Gesetz bis zum letzten Prophetenwort. — Im vierten Lektionarium ist die Auswahl nach dem Gesichtspunkt der christlichen Heilslehre im Anschluß an das Kirchenjahr und Luthers kleinen Katechismus geschehen. Die Durchführung hat folgenden Gang eingeschlagen. In dem Weihnachtskreise tritt die Offenbarung des Vaters zum Heil der Welt in der Sendung des Sohnes, in dem Osterkreise die des Sohnes zur Versöhnung und in dem Pfingstkreise die des heiligen Geistes zur Heiligung und Vollendung der Welt hervor. Demgemäß in der Adventszeit die Vorbereitung: die Offenbarung Gottes und des Menschen Seligkeit in der Gemeinschaft mit Gott; Gottes Herrlichkeit und der Menschen Verderben durch die Sünde; in der Weihnachtszeit die

Offenbarung der Herrlichkeit des Sohnes entsprechend seinem Namen (Neujahr) und den Weissagungen des alten Bundes (seit Epiphantias). In der Epiphantiaszeit die Erscheinung der Herrlichkeit des Sohnes in den Tagen seines Fleisches, und zwar zuerst im Allgemeinen, dann besonders 1) als des Propheten von Gott gesandt, mächtig an Thaten und Worten. Der Osterkreis zeigt zunächst in der Vorbereitungszeit die Wirksamkeit Jesu an seinen Jüngern und die Feindschaft in seinem Volk, darnach 2) Christum als den Hohenpriester: und zwar die Ankündigung seines Leidens, seinen Kampf gegen Sünde, Tod und Teufel; sein Vorbild im Knecht Gottes; seine hohepriesterliche Person und sein Opfer; die durch ihn herbeigeführte Erlösung; endlich 3) Christum als den Auferstandenen, der zum Herrn und König seines Reiches eingesetzt, nun den Zugang zum Vater vermittelt. Daran schliessen sich sachgemäß bis Pfingsten Stellen zu den sieben Bitten im Gebet des Herrn. Die Pfingstwoche handelt von der Sendung des heiligen Geistes, die Trinitatiswoche von unserem Glauben an den Dreieinigen; die folgenden Trinitatiswochen 1) von den Gnadenwirkungen des heiligen Geistes; Berufung, Erleuchtung, Heiligung, in Buße, Glauben, Rechtfertigung, Wiedergeburt, dann 2) vom Gnadenstande der Gerechtigkeit und des neuen Gehorsams in der Dankbarkeit und Erfüllung des göttlichen Willens (vom 8. Sonntag an Stellen zu den 10 Geboten Gottes); von der Liebe als des Gesetzes Erfüllung, bis zur Vollendung in der Heiligung nach der Hoffnung; darnach 3) von der Kirche als Gemeinschaft und Werkstatt des heiligen Geistes, 4) von den Gnadenmitteln des heiligen Geistes im Wort und Sakrament, endlich 5) von dem Vollendungswerk des heiligen Geistes an den Einzelnen und an der Menschheit. Auch in diesem Lektionarium ist wieder aus naheliegenden Gründen in der Passionszeit die zweite Hälfte der Woche für die Lektüre der Passionsgeschichte bestimmt, und zwar nach dem Evangelium des Lukas, während sie im ersten Jahrgang nach Matthäus, im zweiten dem Episteljahr nach Johannes, im dritten nach allen vier Evangelien gelesen wird. — Die Sonntagsperikopen sind natürlich nirgend als Wochenlektionen verwendet und Wiederholung der Lektionen ist in demselben Jahrgang vermieden. Dafs im Evangelien- und Geschichtsjahr die evangelischen, im Epistel- und Lehrjahr die epistolischen Abschnitte vorherrschend sein mußten, ist selbstverständlich. —

Dr. P. Reinthaler in seinem »Biblischen Lektionarium für die Morgenandachten höherer Lehranstalten«¹⁾ bemerkt zu unserer Frage folgendes: »Die

¹⁾ Programm des Königl. Gymnasiums zu Cöslin (1881, Progr.-No 102) S. 2.

Auswahl der biblischen Lektionen ist keineswegs so leicht, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Religiöse und pädagogische Gesichtspunkte müssen dabei gleichmäÙig beachtet werden.¹⁾ Der vorzulesende Abschnitt muß geeignet sein, die Schüler in der christlichen Erkenntnis zu fördern, das Gefühl der Gemeinschaft mit Gott zu beleben und heilige Entschliefungen in den jungen Herzen zu erwecken. Ist nun auch die ganze heilige Schrift nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, so gilt dies doch nicht von jedem ihrer Teile in gleichem Maße, insbesondere auch nicht für das Bedürfnis und die Fassungskraft des jugendlichen Geistes . . . Aber auch wo solche besondern Schwierigkeiten nicht vorliegen, ist darauf zu achten, daß der biblische Abschnitt leicht übersichtlich und ohne hinzugefügte Erklärung verständlich sei.« Reinthaler hat in seinem Lektionarium, den einzelnen Wochentagen entsprechend, sechs Reihen biblischer Abschnitte neben einander gestellt. Zwei derselben gehören den historischen Büchern des neuen Testaments an, zwei entlehnen ihren Stoff aus den epistolischen Schriften desselben, zwei beziehen sich auf die Psalmen und die prophetischen und didaktischen Bücher des alten Testaments. Der Sonnabend jeder Woche bringt das Evangelium des nächsten Sonntags, die zu demselben gehörige Epistel der darauf folgende Montag. Der Gang des christlichen Kirchenjahres hat dabei die gebührende Berücksichtigung gefunden. — Die »Evangelischen Andachten für alle Tage des Jahres. Zum Gebrauch in Schule und Haus« von Gymnasial-Direktor Dr. K. Leibach und Oberpfarrer Fr. Hesse²⁾ passen sich »der Idee des Kirchenjahres an.« Es galt den Verfassern, »am Sonnabend in der Schlußandacht den Vorklang für den folgenden Sonntag zu geben;« deshalb ist die Epistel in derselben bearbeitet worden. Der Sonntag hat das altkirchliche Evangelium behalten. Für den Montag ist ein allgemeines Thema gewählt, welches als Weihewort für die Werktagsarbeit angesehen werden kann; nur einige Festmontage und sonstige Ausnahmen legten eine Fortsetzung der im Evangelium schon angeregten Gedanken nahe. Die beiden Lektionen am Dienstag und Donnerstag schließten sich an den Grundgedanken der Sonntagsevangelien genauer an, ebenso, wenn auch nicht sklavisch, die ausgelegten Texte des alten Testaments (am Mittwoch) und des neuen Testaments (am Freitag). — In

¹⁾ »Öfter enthalten die Bibellesestücke Dinge, die bei der Vorstellung unverständlich bleiben würden, teils an sich, teils weil sie aus dem Zusammenhang des Ganzen herausgenommen sind, teils würde man Gefahr laufen, durch manche Ausdrücke und Gedanken die Erbauung und Andacht bei den jungen Gemütern zu stören« (Walther a. a. O. S. 7).

²⁾ Frankfurt a/M. Kesselringsche Buchhandlung (1887) S. VII.

Fr. Palmié's »Evangelischer Schul-Agende«¹⁾ geben für den ersten Band »die Sonntagsevangelien des Kirchenjahres die Regel und Richtschnur für den Charakter der übrigen Schriftlektionen in der betreffenden Woche;« im zweiten Bande sind die täglichen Andachten nach den epistolischen Perikopen des Kirchenjahres geordnet. Die Lektionen jeder Woche (in beiden Bänden) bilden ein in sich abgeschlossenes Ganze, welchem der leitende Gedanke des Sonntagsevangeliums (resp. der Epistel), das am Montag zur Verlesung kommt, sozusagen als Wochen-Thema vorangestellt wird. Für das dritte Jahr könnten dann die wichtigsten Stücke des alten Testaments und des neuen Testaments im Zusammenhang zur Verlesung gelangen, wobei ebenfalls die verschiedenen Zeiten des Kirchenjahrs volle Berücksichtigung finden könnten.²⁾

A. Giebe's »Biblisches Lektionarium nebst einer Auswahl passender Lieder aus dem evangelischen Gesangbuche der Provinz Sachsen zusammengestellt für tägliche Morgenandachten an höheren Lehranstalten«³⁾ sucht bei der »Auswahl des Bibeltextes alle pädagogisch etwa anstößigen Stellen zu vermeiden. Der Anlage des ganzen Lektionariums, welches mit unserm Anfange des Schuljahres, also zu Ostern, beginnt, liegt »das Schema des Kirchenjahres zu Grunde,« nicht allein der bequemereren Übersicht wegen, sondern auch weil nach des Verfassers Urteil die Andachten der Schule mit denen der Kirche enge Verbindung zu halten haben. Aus diesem Gesichtspunkt

¹⁾ Halle, Strien. 1888 u. 1889. — Dafs man, wie Palmié verlangt, am Montag das Evangelium des vorausgehenden Sonntags als Lektion wähle, glaubt Herold a. a. O. S. 12 beanstanden zu müssen; »es liegt darin doch, sagt er, für diejenigen Schüler, welche pflichtmäfsig den sonntäglichen Gemeindegottesdienst besucht haben, eine lästige Wiederholung dessen, was sie bereits am Sonntag gehört haben, und die andern könnten darin wohl gar eine Billigung ihres Wegbleibens vom sonntäglichen Gottesdienst erblicken. Wenn es möglich wäre, möchte ich die in liturgischen Büchern eingehaltene Art der alten Kirche empfehlen, das Sonntags-Evangelium etwa mit einem Anfangsvers vorzulesen, sozusagen den bekannten Ton mit demselben anzuschlagen und dann eine passende andere Lektion mit angemessener Überleitung daran anzuschliessen; z. B. »Da sie nun nahe gen Jerusalem kamen, gen Bethphage an den Ölberg u. s. w.« und nun eine Lektion vom Advent aus dem neuen Testament oder den 24. Psalm u. dgl. mehr. Soviel wird richtig sein, dafs, wenn es gelingt, das Sonntags-Evangelium den Grundton wird angeben dürfen für die Lektionen der folgenden Woche; wobei ich mir doch aber auch denken kann, dafs denselben Dienst in einem andern Jahrgang auch die Epistel des Sonntags leisten möchte. Doch soll der wöchentliche Cyklus nicht überspannt werden und wird die Rücksicht auf das Kirchenjahr im allgemeinen genügen.« — Die von Herold gestellte Forderung hinsichtlich der Epistel erfüllt Palmié bekanntlich im zweiten Bande seiner »Schulagende«.

²⁾ Palmié, (Halle, Strien); Vgl. Ders., Schulgottesdienste S. 38.

³⁾ Programm des Domgymnasiums zu Naumburg. 1889 (Prog.-No. 280).

haben auch die kirchlichen Perikopen an dem dem Sonntage oder Festtage zunächst liegenden Schultage thunlichst ihre Verwendung gefunden, so dafs das Evangelium des folgenden Sonntags an dem betr. Sonnabend vorher, die Epistel des betr. Sonntages am Montag nachher in der Schulandacht verlesen werden sollen. Diese ganz naturgemäße Benutzung resp. Wiederholung der kirchlichen Predigttexte findet sich in den meisten Schulandachten. Die gleichmäfsig für jede Woche aufgestellte Reihenfolge der Bibeltexte ergibt nun bei Giebe folgende Ordnung: Montag und Donnerstag Abschnitte aus den Episteln; Dienstag, Freitag und Sonnabend Stücke aus den Evangelien oder der Apostelgeschichte; Mittwoch Abschnitte aus dem alten Testament und zwar ausschließlichs aus den Psalmen, Propheten oder Sprüchen Salomonis. »Dafs die historischen Schriften des neuen Testaments vorwiegend zu Lektionen benutzt worden sind, ist deshalb geschehen, damit die Schüler in der kindlichen, hingebenden Betrachtung der Thaten und Aussprüche unseres Heilandes den Geist ihres Herrn und Meisters erkennen und so die rechte Grundstimmung ihres Gebetes finden.«

Das Lektionarium für die täglichen Morgendachten des fürstlichen Gymnasiums und Realgymnasiums in Rudolstadt von Professor A. Wächter¹⁾ setzt gleichfalls die Evangelien und Episteln für die Sonnabende und Montage an. Der Gang für Dienstag, Mittwoch, Donnerstag und Freitag jeder Schulwoche enthält im Anschluß an das Kirchenjahr: Ostern bis Pfingsten Stellen zum 3. Artikel des Apostolikums; Pfingsten bis gegen Michaelis hin dem Charakter der Trinitatiszeit entsprechende Stellen (in Auswahl Apostelgeschichte, Bergpredigt, Parabeln, Jakobusbrief); von da bis zum 1. Advent Stellen zum Dekalog und zum 1. Artikel des Apostolikums; vom 1. Advent bis Ostern Stellen zum 2. Artikel (Weissagungen, Scenen aus den Evangelien, zuletzt fortlaufende Passionsgeschichte). Soweit es vom Standpunkt des Kirchenjahrs aus zulässig erscheint, mögen ganze biblische Bücher oder längere fortlaufende Abschnitte der Bibel gelesen werden. In der Regel wird dies jedoch nicht durchführbar und ratsam sein.« — Beachtung verdient, was Herold a. a. O. S. 13 über die Auswahl der Schriftlektion sagt: »Dafs für den Christen die Lektionen des neuen Testaments überwiegende Bedeutung haben, besonders die Evangelien und die Apostelgeschichte, versteht sich von selbst. Doch darf in dem Buch der Psalmen eine außerordentliche reiche Fundgrube für biblische Lektionen in den Schulandachten erblickt werden. Sie sind nach Inhalt und Form gleich vorzügliche Stoffe für unseren Zweck; dazu macht sie die wunderbar schöne Sprache der lutherischen

¹⁾ Rudolstadt, 1888, Fr. Mitzlaff (8 S.).

Übersetzung für gebetsmäßige Behandlung unvergleichlich geeignet. Sie dienen ebenso den großen Heilsthaten Gottes, als den menschlichen Einzelverhältnissen, aber immer voll Erhabenheit, inniger Gemütsiefe, heiliger Würde. Die Sprüchwörter Salomonis bieten gleichfalls viel brauchbaren Stoff; überhaupt sind dichterische und geschichtliche Abschnitte von besonderer Wirkung, an grofsartigen Propheten-Stellen ist kein Mangel; auch aus den historischen Büchern des alten Testaments kann mit Vorsicht ausgewählt werden. Der Anfang und Schluss des Schuljahres wird seine selbständige Berücksichtigung verdienen. Hier wird sich gerne Psalm 121 mit seinen Schlussworten von der Behütung des Ein- und Ausgangs verwenden lassen. Am Anfang des Schuljahres werden sich Stellen vom Gehorsam gegen die Lehrer, vom Fleiße (Bild der Ameise), von der Berechtigung und Notwendigkeit der Zucht und Strafe, von der Bescheidenheit, Dienstwilligkeit, Mäßigkeit und dergl. verwenden lassen, ohne dafs sich diese Ermahnungen zu sehr häufen dürfen. Gegen Ende des Schuljahres wird von Gericht und Rechenschaft, Verantwortung und Vergeltung und von der Anwendung der anvertrauten Pfunde zu handeln sein. Einzelne besondere Vorkommnisse im Schulleben können besondere Lektionen nahe legen; nach dem Tode eines Schülers, eines Lehrers, bei längeren Erkrankungen, Epidemien werden entsprechende Lektionen von Tod und Auferstehung, vom Schutze Gottes und seiner Engel, von der vermehrten Pflicht der Heiligung zu wählen sein. — Die Kreise des jugendlichen Lebens, die Pflichten und Gefahren der Jugend, die Angelegenheiten der Schule werden manchen Wink für das zu Behandelnde geben können. Doch ist nicht zu vergessen, dafs die Jugend (so wenig als der Bauer in der Predigt) nur von ihren eigenen Angelegenheiten hören mag oder sich beständig in den engen Bahnen des Alltagslebens und der prosaischen Wirklichkeit bewegen will, dafs sie vielmehr in eine höhere ideale Welt aufzusteigen wünscht und deshalb das Übernatürliche, Poetische, Wunderbare ihrem Sinn viel näher liegt, als die nackte, arme Wirklichkeit. Biblischen Wundererzählungen, begeisterten Liedern soll man ihren Duft nicht nehmen, Überschwengliches nicht ohne Not abmindern und niederdrücken. Geschichtliche Stoffe werden eine besondere Anziehungskraft ausüben (a. a. O. S. 10).

Prof. Dr. Friedrich Zange (Realgymnasial-Direktor in Erfurt) zieht in seiner soeben erschienenen »Schulagende« (»Bibeltexte und Liederverse für Schulandachten und Schulfestern im Anschlufs an das kirchliche, bürgerliche und Naturjahr, sowie an den Gang des Religionsunterrichts«)¹⁾, welche die Frucht einer lang-

¹⁾ Verlag v. C. Bertelsmann in Gütersloh 1893. (22 S.) Preis: 40 Pf.

jährigen Erfahrung ist, »eine ständig wiederkehrende Auswahl besonders wichtiger Schriftstellen und der besten Liederverse einem häufigeren Wechsel vor. Dieser mag einem gewissen Bedürfnis der Lehrer nach Abwechslung entsprechen. Für die Schüler dagegen hat es größeren Segen, wenn sie dieselben wichtigen Texte sechs- oder auch neunmal im Laufe der Schulzeit wiederhören, desgleichen dieselben Kernsprüche als Wochenlosungen. Sie prägen sich so allmählich fest ein und zwar mit dem der Seele wohlthuenden Begleitgefühl, wie es die Erinnerung nicht an saure Arbeit, sondern an liebliches Feiern erzeugt. — Und wenn die Schüler zu diesen Bibelworten ebenso oft dieselben passenden Liederverse singen, so werden sie, zumal wenn auch der Unterricht bei jeder günstigen Gelegenheit immer wieder ausdrücklich darauf aufmerksam macht, zugleich inne, wie unsre evangelischen Kirchenlieder aus der Bibel heraus gedichtet sind, wie unser Gesangbuch, gleich dem Psalter, nichts anders ist als die Antwort des neuen Bundesvolkes auf die Gnadenerweisungen und Gnadenoffenbarungen des heiligen Bundesgottes, ja, daß es das Wort Gottes in Liedern, die rechte Volks- oder Laienbibel ist. Aus diesem Grunde überlassen wir auch die Auswahl der Liedverse nicht dem Zufall; nur das Gebet (am besten erwächst es frei aus der persönlichen Versenkung in den Text) muß der freien Wahl dessen anheimgestellt werden, der die Andacht hält.« — Das Evangelium hat Prof. Z a n g e immer auf den Sonnabend gelegt, zur Vorbereitung auf den Sonntag; da es Geschichte ist, so prägt es sich besser dem Gedächtnis ein als die Epistel (die für Montag gewählt ist)¹⁾ und »allmählich entsteht unbewußt eine Vertrautheit mit den Evangelien und dem Charakter, welchen sie den einzelnen Sonntagen aufprägen und das hat wie alles Einleben seinen Segen, es erzeugt Liebe, Wertschätzung.« — Im ersten Teil der Schulagende werden die Grundthaten des Heils, des Erlösungs-, Versöhnungs- und Heilungswerk des dreieinigen Gottes, vor allem das Bild des Heilandes in seinen Hauptzügen den Seelen feiernd nahe gebracht. In diesem ersten Teil, der der festlichen Hälfte des Kirchenjahres entspricht, treten in der Adventszeit messianische Weissagungen, von Neujahr bis Ostern das Leben Jesu (als Prophet in der Epiphaniasszeit, als Hoherpriester von Septuagesimä bis Ostern) auf; von Ostern bis Pfingsten wird der Herr als König vorgeführt (Auferstehung, Hingang zum Vater, unsere Aufer-

¹⁾ »Es ist klar, sagt Märkel a. a. O. S. 39, daß das Evangelium, welches die allgemeine Bedeutung des betr. Sonntags hervorhebt, in der Schule vor diesem Tage, d. h. also am Schluß der Woche, die Epistel dagegen bei Beginn derselben, am Montag behandelt werden muß, weil sie als apostolische Anwendung des im Evangelium ausgesprochenen Grundgedankens kanonisches Vorbild und naturgemäßen Übergang zur Anwendung für die mit dem Montag beginnende Schulwoche darbietet.«

stehungshoffnung, Sendung des heiligen Geistes). Der zweite Teil der Agende, von Pfingsten bis zum Ende des Kirchenjahres, bringt fast nur lehrhafte Stellen; er handelt vom heiligen Geist und der christlichen Kirche, ihren Gaben, ihrem Glauben, ihrem Leben, ihrer Hoffnung. Die Epistel des vorangehenden Sonntags hat im wesentlichen bei der Auswahl den Weg gezeigt. — Der Wochenspruch soll jeden Tag nach dem ersten Liedervers, vor der Verlesung des Schriftabschnittes gesagt werden. Auf die durch einen früheren Ostertermin notwendig werdenden Zusammenziehungen (Epiphaniasteit) hat der Verfasser Rücksicht genommen. Schwierige Episteln sind, nach dem Vorschlag der Eisenacher Kirchenkonferenz durch andere Texte ersetzt. Für den neuen Bußtag ist ein Text bestimmt. In der Trinitatiswoche wird das Glaubensbekenntnis als Gebet gebraucht. — In den Wochenschlußandachten, an welchen auch die Israeliten teilnehmen, werden fortlaufend alttestamentliche Bücher wie Psalmen, Sprüche, Weisheit Salomons u. s. w. gelesen und entsprechende Liederverse gesungen. — Der Anhang enthält Beispiele einer Weihnachtsfeier in der Schule, eine Feier zum Gedächtnis der Entschlafenen und zu Luthers Geburtstag (für 7 Jahre), Texte und Liederverse fürs Sedanfest etc. Das Ganze ist eine sehr fleißige und gelungene Arbeit.

Da das Wort Gottes die natürliche Grundlage aller Andachtsformen überhaupt bildet, so ist ihm auch in den Andachten der städtischen höheren Mädchenschule zu Halle eine zentrale Stellung gewahrt. Bei der Auswahl der biblischen Lesestücke ist die Ordnung des Kirchenjahres bestimmend gewesen, außerdem verlangte das Verständnis und die innere Erfahrung der Jugend Berücksichtigung.¹⁾ »Den natürlichsten Plan, der keine Lücke gestattet, bildet der Anschluß an das Kirchenjahr« (A. Krüger). Den Andachten unserer Anstalt liegt ein

¹⁾ Auch das Vorlesen selbst ist ein Punkt, der Beachtung verdient. Es ist nötig, daß der Leiter der Andacht sich die betr. Stelle genau angesehen hat, »denn die Kunst rechten Lesens ist schwerer und viel seltener als man meint. Sie muß gelehrt und geübt werden. Falsche Rhetorik, unechtes Pathos und störende Manieren sind zu beseitigen« (Frick, Richtlinien betr. die Unterweisung homilet. Art für die in den Franckeschen Stiftungen zu Halle beschäftigten Theologen• a. a. O. 813). Wünschenswert erscheint es deshalb, daß jeder an der Andacht aktiv beteiligte Lehrer bequem das Lektionarium einsehen kann, daß es also nicht bloß im Schulsaal, sondern an einem allen leicht zugänglichen Orte, z. B. im Konferenzzimmer, ausliegt. — »Ganz gewöhnlich sind solche Fehler, daß die Schriftlektion mehr obenhin, das Gebet mit größerem Nachdruck gesprochen und dadurch das richtige Verhältnis verkehrt wird, daß die einleitenden Worte: »Höret in Andacht die Lektion• u. s. w. »Lasset uns beten«, mit demselben rhetorischen Pathos gesprochen wird, als die Schrift- und Gebetsworte selbst, oder daß auch umgekehrt diese einleitenden Worte ganz äußerlich und tonlos hingesagt werden, als gehörten sie gar nicht zur Andacht, daß das »Amen« ohne Kraft und Nachdruck, oder mit über-

handschriftlich vorhandenes Lektionarium zu Grunde, welches von dem früheren Oberlehrer der Schule, dem jetzigen a. o. Professor der Theologie an der hiesigen Universität, Lic. theol. Dr. Rothstein, bearbeitet ist. Die biblischen Lektionen sind, wie bemerkt, nach dem Kirchenjahr geordnet (Kirchenlieder fehlen), sie müssen vom jedesmaligen Leiter der Andacht ausgewählt werden. Für die Schlufsandacht am Sonnabend und die Montag-Andacht sind die in der preussischen Landeskirche im Gebrauch befindlichen evangelischen und epistolischen Perikopen des betr. Sonntags ausgewählt (einige der letzteren sind jedoch beseitigt, weil sie ungeeignet erschienen). Dazwischen liegen inhaltlich verwandte Schriftstellen, welche besonders den Grundgedanken der Epistel zum Hauptthema für die Andachten der Woche nehmen, weiter ausführen und erklären. Dadurch prägen die Andachten einer jeden Woche einen gewissen Gedankenkreis aus und bilden gewissermassen einen kleinen, in sich abgeschlossenen Organismus¹⁾. Hier und da ist eine Textredaktion nötig gewesen. Zuweilen mußte eine grössere Zahl von Versen ausgelassen werden, öfters war eine Änderung des Anfangs einer Lektion wünschenswert. Kommt im Text eine für jugendliche Ohren anstößige Stelle oder ein Wort vor, das pädagogische Bedenken erregt, so wurde dasselbe entfernt.²⁾

7) An sehr vielen Schulen ist es Sitte, die Schriftlektion in ein Gebet auslaufen zu lassen, oder wenigstens von Zeit zu Zeit ein Gebet anzuschliessen. Vielfach wird regelmässig das Vaterunser gesprochen. »Nächst der Schriftlektion verdient kein Gegenstand der Schulandacht so sehr unsere Aufmerksamkeit als das Gebet. Bildet das Wort Gottes die Grundlage der Andacht,

mässiger Kraftanstrengung gesprochen wird. Wie oft werden auf der Kanzel, wie auf dem Katheder Fehler gegen die richtige Betonung gemacht, weil man ohne rechte innere Beteiligung über die Worte hineilt, statt sich in dieselben zu vertiefen und durch langsames Lesen, reichliche Pausen, scharfe Heraushebung der Gegensätze und der Hauptträger des Gedankens auch dem Hörer eine Besinnung zu ermöglichen und ihn zur Vertiefung einzuladen. Auch diese Kunst, die schwerer und viel seltener ist, als man meint, muß gelernt und geübt werden (Frick, Einige Bemerkungen über Abhaltung von Schulandachten in Lehrproben u. L., Heft 15, S. 117).

¹⁾ Ähnlich Dieffenbach, »Hausagende«.

²⁾ Herold will die Selbstthätigkeit der Schüler hervorrufen: »sie sollen nicht blofs Hörer sein, während der Lehrer alles allein vornimmt. Diese Selbstthätigkeit braucht sich aber nicht auf das gemeinsame Singen zu beschränken, sie kann auch im gemeinsamen lauten Gebet hervortreten, auch einzelne Schüler können in Anspruch genommen werden, indem sie die Lektion (?) lesen oder das Orgelspiel übernehmen und dergl. In dem soeben genannten gemeinsamen Handeln liegt zugleich eine Pflege der Gemeinschaft und des Gemeinschaftssinnes, welche Beachtung verdient. (S. 10.) »Der Vortragende des Gebets und der Schriftlektion sollte — nach Herold — nicht ein- und dieselbe Person sein. Passend wird das Gebet der Lehrer sprechen, wie auch den Schlufs Segen, während die Schriftlektion durch einen Schüler (?) vorgelesen wird« (S. 16 ff.).

so muß das Gebet als der Höhepunkt der Andacht bezeichnet werden. Die Anregungen und Empfindungen, welche das Wort Gottes in den Herzen bewirkt hat, erhalten ihren Ausdruck im Gebet. Was wir darum in erster Linie von demselben fordern zu müssen glauben, ist das, daß das Gebet im engsten Zusammenhange mit dem verlesenen Schriftworte stehe. Es wäre ein Unding, wollte man einem Schrifttexte, der zum Loben und Danken auffordert, ein Bußgebet, oder umgekehrt einem Texte, der zur Buße ermahnt, ein Lobgebet folgen lassen. Die Einheit der Andacht muß hierin auf das Bestimmteste gewahrt bleiben, daß der Text den Grundton für die ganze Andacht, also auch für das Gebet, bestimmt und regelt. Durch diesen Anschluß wird zugleich eine Mannigfaltigkeit in den Gebeten der Schulandacht erzielt.¹⁾

Freilich ist es sehr schwer, die zweckmäßigste, vollendetste und weihevollste Art des Gebetes zu finden, die freie Wiedergabe der Herzensstimmung in schlichter und doch geweihter Gebetsform. Mit Pastor Rinneberg²⁾ wird man in der rechten Gebetsstimmung das Hauptfordernis beim Beten finden. »Nur wes das Herz voll ist, des geht der Mund über in Preis und Dank, in Bitte und Fürbitte. Und aus übervollem Herzen soll das Gebet herausquellen.« Nur wenigen Lehrern ist die Gabe des freien Gebetes gegeben, das in eindringlicher, zu Herzen gehender, erwecklicher Weise geschehen muß.³⁾ »Die Regel ist heutzutage,

¹⁾ Palmié a. a. O. S. 41. — Vgl. C. Pitz, »Schulandachten« (1870).

²⁾ Zeitschrift f. ev. Rel.-Unt. III. (1892) S. 155.

³⁾ Vgl. Frick, Lehrproben i. L. Heft 15, S. 112. Klix a. a. O.: »Das freie Gebet ist nicht jedermanns Sache«. — Die Schwierigkeiten der Ausführung der Schulandacht, sagt Schöppe, liegen zunächst »in der Gebetsfähigkeit der Persönlichkeit, welche die Andacht leitet. Nach meiner Erfahrung geschieht dies hier und dort nur von dem Direktor und dem theologischen Gliede des Kollegiums. Das Hauptbedenken dagegen ist die sich leicht herausbildende Anschauung der Schüler, daß Andachten überhaupt nur Sache der Theologen sind. Wo sie von allen Lehrern gehalten werden, erwächst oft recht ersten Männern die Notwendigkeit, sich mit Mühe auf ein Gebet vorzubereiten, was wieder den Eindruck des freien Redens mit Gott benimmt. Oder die Gebete werden stereotyp, wie ich mich einer Anstalt erinnere, in der von den Seminaristen dieselben wörtlich gekannt und im Falle der Abweichung des Lehrers halblaut verbessert wurden. Wer im stillen Kämmerlein das Beten vielleicht recht gut versteht, kann es deswegen noch nicht in Gegenwart anderer. Gar schlimm sind die Ermahnungen in der Gebetsform. Es ist darum notwendig, daß auch dem Gebete ein objektiver Charakter gegeben wird, ohne daß damit die Möglichkeit einer größeren Anpassung an besondere Zeitverhältnisse dem, der es wirklich kann, benommen ist« (a. a. O. S. 406). — »Das Schulgebet muß Herzensgebet sein. Die Eigentümlichkeit des Herzensgebetes besteht darin, daß es immer der treue Ausdruck der jeweiligen Empfindung und Gemütsstimmung ist« (Riecke, Erziehungslehre, 4. Aufl. S. 232). Vgl. Herbarts »Gebete für die Steigerschen Knaben« (Sämtl. Werke ed. Kehr- bach I, S. 71 ff.)

dafs entweder ein fremdes Gebet oder ein von dem Lehrer selbst aufgesetztes gelesen wird. Wenn nun das erste im Anschlufs an eine wirklich gute Sammlung klassischer altkirchlicher Gebete geschieht und mit der rechten inneren Beteiligung und Andacht vorgetragen wird, oder wenn das Gebet aus innerer Erfahrung und einem gläubigen Herzen geboren ist und demgemäfs lesend wieder erzeugt wird, so kann man auch hier einer heilsamen Wirkung sicher sein, und zwar in beiden Fällen in eben dem Mafse, als die Person des Vortragenden zurücktritt und ganz in der Sache aufgeht. Denn um völlige Beugung und Hingabe des Ich, um seine völlige Versenkung in die Welt des Gebetes handelt es sich; nur dann bringen wir auch die Schulgemeinde dazu, sich mitbetend in diese Welt zu versenken. Statt dessen ist ein sehr gewöhnlicher Fehler in der Lehrerwelt der, dafs die das Gebet haltende Persönlichkeit allzu sehr, vielleicht sogar in unangemessener, selbstbewufster, rhetorischer Art heraustritt.¹⁾ Das zeigt sich äufserlich oft schon darin, dafs die Art des Vortrags (Erhebung der Stimme zu gröfserem Nachdruck) das Gebet als Hauptsache, die voraufgehende Lesung des Schriftwortes als Nebensache erscheinen läfst . . . Es äufert sich ferner auch in dem Inhalte der Gebete, die allzu oft die Form einer lehrhaften, reflectierenden Betrachtung annehmen oder zu dogmatischen Abhandlungen werden.²⁾ Hinsichtlich der Form und des Inhaltes des Gebetes ist zu bemerken, dafs es »frisch, lebendig, innig, ohne scholastische Trockenheit, ohne dogmatische Erörterungen und reflectierende Betrachtungen oder Predigten an den Himmel gerichtet sein mufs.«³⁾ Im Gebet sollen nicht Ermahnungen, Wahrnehmungen, Belehrungen . . . dem lieben Gott vorgetragen werden.⁴⁾ »Was sich mit dem Gebetsgeiste nicht verträgt — sagt Rinneberg a. O. S. 156 ff. — ist das Belehrende, Reflectierende u. s. w. Von dem Reden des Herzens wird der Betende dadurch zu einer Arbeit des Verstandes gezerzt. Ein feineres Gefühl wird vor klassischen Citaten im Gespräch mit Gott zurückschrecken«; auch Hupfeld (a. a. O. S. 100) tadelt mit Recht den »lehrhaften, dozierenden Ton«, in dem die Gebete mehr oder weniger gehalten sind. Oft tragen sie Gott Erwägungen und Mitteilungen vor, die den Geist der Andacht ernstlich gefährden. »Das Gebet mufs schlicht und verständlich, klar und wahr sein; jede hochtönende Phrase, jeder gesuchte Ausdruck, jede künstlich erzeugte Stimmung ist unbedingt zu verwerfen.«

¹⁾ Ähnlich auch Frick »Richtlinien etc.« in der Kirchl. Monatschrift II (1883) S. 815.

²⁾ Frick, Lehrproben Heft 15, S. 116.

³⁾ Herold a. a. O. S. 15.

⁴⁾ Palmié a. a. O. S. 49.

Die Schüलगemeinde hat ein sehr feines Gefühl für die Sprache der Unmittelbarkeit und des Herzens, sowie andererseits für die innere Unwahrheit einer sich aufdrängenden kühlen verstandesmäßigen Reflexion. Es wird hier viel und in unberechenbarer Weise gesündigt und kann andererseits in ungeahnter Weise unendlich viel Segen auf ferne Zeit hin gestiftet werden.¹⁾ Das Gebet sei im ganzen kurz und bündig, manchmal wieder länger. »Nur kein Metermaß für die Länge des Gebetes, sowenig wie für die Schriftbetrachtung! Ein solches Längenmaß geht den Schülern nur zu rasch in Fleisch und Blut über . . . Also auch hier keine Gleichförmigkeit, sondern lebendiger, wahrer Wechsel, der Gelegenheit oder dem Schriftwort angemessen! Das weckt Interesse und hält die Teilnahme wach! Ja ich halte das Schlusgebete — fährt Rinneberg a. a. O. S. 157 fort —, obwohl wünschenswert, doch nicht für stets unumgänglich notwendig. Wenn die Betrachtung z. B. ausklingt in den Wunsch, daß Gott uns zu dem verhelfen möge, was das Schriftwort uns ans Herz gelegt hat, so kann ein Gebete wohl einmal fortbleiben. Der Mangel einer Schablone auf diesem Gebiete trägt nach meiner Erfahrung die besten und wahrsten Früchte.«²⁾

¹⁾ Frick, Lehrproben 15, S. 113. »Ganz unzulässig ist es, sagt L. Schulze a. a. O. S. VI, sofort an die Lektion ein Gebete anzuschließen, und, wie es auch in mehrfachen Gebetbüchern geschehen, in dasselbe die Erläuterung des Abschnittes einzuflechten. Dies widerspricht dem Wesen des Gebetes, das keinen Nebenzweck in der Erklärung des Gelesenen haben darf, das sich vielmehr einfach an das Gelesene anschließen und aus der andächtigen, sinnenden Betrachtung hervorwachsen soll«. — Die Schulandachten (nebst einleitenden Bemerkungen über Zweck und Einrichtung von Schulandachten) von Dr. Georg Gottwalt Ulrici (Diakonus zu Mühlhausen), Halle a. S. Waisenhaus 1868 (VI u. 106 S.; 1 M.) — sind während des Verfassers mehrjähriger »Wirksamkeit als Religionslehrer an der Realschule zu Elberfeld entstanden« und »in Gegenwart sämtl. Schüler und eines Teils des Lehrerkollegiums der Anstalt« gehalten worden. Sie bestehen aus Choralstrophe, Bibelstelle, Gebete und Choralstrophe; als das wichtigste Stück erscheint dem Verfasser das Gebete, »der Kern- und Mittelpunkt einer Schulandacht« (S. 3). »Dem Gebete ist stets ein biblischer Text zu Grunde zu legen«, weil dasselbe »als der lebendigste Ausdruck des religiösen Gefühls niemals zur Ekel erregenden Phrase werden darf« (S. 5). Den Ansluß an die Perikopen lehnt U. jedoch ab. »Die Perikopen sind zum Teil viel zu schwer für das Verständnis der Zuhörer, eine Anzahl der schönsten und herrlichsten Abschnitte der Schrift kommt in ihnen nicht zu ihrem Recht und, was die Hauptsache ist, sie beschränken zu sehr die Freiheit des Sprechers« (S. 7). Der Text darf »nicht ein vorgeschriebener sein« (S. 7). Aus dem bibl. Text wird nur ein einziger, am besten der Hauptgedanke herausgegriffen (S. 10). Ulricis Gebete wahren den Gebetscharakter nicht; das in ihnen gebotene Material kann in der Ansprache Verwendung finden, als Gebete nicht.

²⁾ »Ein kurzes, recht empfundenes Wort aus der jeweiligen Herzensstimmung und Arbeitssituation, das zugleich ein Appell an den Urquell aller Kraft und Gnade wie an die Thatkraft und die Sittlichkeit der Schule ist — sei es eigen oder entlehnt —, möchte wohl das geeignetste Gebete

Die oben berührten Schwierigkeiten bei Abfassung der Gebete können uns jedoch nicht veranlassen, Herold (a. a. O. S. 15) zuzustimmen, wenn er sagt: »Das Gebet wird in der Regel als Buchgebet zu behandeln sein. Das freie Gebet mit stärkerem Hervortreten der betenden Persönlichkeit hat auf dem Gebiete der Schule besondere Gefahren, wenn es auch nicht ausgeschlossen werden will«. Das Ideal ist und bleibt das freie Gebet, welches auch — nach Koppelman — thatsächlich an recht vielen Schulen üblich ist. Es muß auf die Schüler m. E. einen viel unmittelbaren Eindruck machen, wenn der Lehrer frei vom Herzen weg betet, als wenn Morgen für Morgen ein gedrucktes Gebet abgelesen wird. Auch kann das freie Gebet, besonders dasjenige des Religionslehrers, ganz anders den gegebenen Verhältnissen und Bedürfnissen angepaßt, und der Lehrer ganz anders zum »Munde der Schulgemeinde« (Bötticher a. a. O. S. 78) werden, als wenn man auf eine Sammlung gedruckter Gebete angewiesen ist. Übrigens ist es nicht nötig, daß jedesmal mit einem Gebet geschlossen wird; ein Liedervers (der Gebetscharakter hat) kann es oft völlig ersetzen;¹⁾ und wenn man nicht in der richtigen Stimmung ist, thut man vielleicht sogar besser, sich auf die Schriftlektion zu beschränken.

Gedruckte Gebete können für den Leiter der Andacht, trotzdem er sie nicht wörtlich benutzen oder ablesen mag, von großem Wert sein. Das Beten ist eine Kunst. Und jede Kunst will durch eigene Arbeit und Übung gelernt sein. Warum jegliches Vorbild verschmähen? Kein Geringerer als Luther hat gesagt: »Man verachte nicht geschriebene Gebete.« Und eine sorgfältige Benutzung schriftlicher Gebete schließt das Gebet aus dem Geiste nicht aus.²⁾ Gewiß, das »Herr, hilf mir!« des Petrus kann jedes rufen. Und wer nur im Kämmerlein betet, bedarf keiner Vorbereitung. Aber der, der vor anderen ein Gebet spricht — wo es auch sei — wird der Vorbereitung nicht entraten können. Für die Jugend ist auch hier das Beste gerade gut genug. Die wirksamste Vorbildung ist freilich nicht Feder, Tinte und Papier, sondern die Herzensstimmung. Wo aus dem Herzen die Gebets-

sein. Das Gebet sei der erste und letzte Aufblick des Arbeiters zu der idealen Höhe, wo der Segen und das volle Gelingen wohnt. Viele Worte, die mit großer Umständlichkeit dem lieben Gott seine Vorzüge und unsere Sünden und Schwächen aufzählen, schwächen bei jungen Leuten die erbauende Wirkung des Gebets ab«. (Polack, Brosamen 2. Aufl. Band 1. S. 244.) — »Im Geiste der Einfachheit und Wahrheit, der Demut, des Glaubens und der heiligen Zucht, der Liebe und des kindlichen Vertrauens wird der Vortragende in der Schulandacht beten müssen« (Märkel a. a. O. S. 24).

¹⁾ So auch Palmié, a. a. O. S. 52. — Hermann: Die Morgenandachten etc. in Dörpfelds »Evangel. Schulblatt« 1889, S. 121 ff. — Diesner »Über Schulandachten« i. Rhein. Schulmann IV, Heft 12.

²⁾ Märkel a. a. O. S. 37.

worte klingen, da werden sie auch gleichgestimmte Saiten zum Tönen bringen . . . Aber unsere Gebetsfreudigkeit, Gebetsfrische, Gebetsfähigkeit, Gebetskunst erstarkt am Gebet anderer.« Man greife deshalb in den ausgezeichneten reichen Gebetsschatz der Kirche; vor allem ist in den altkirchlichen Gebeten ein bewährter edler Vorrat vorhanden; sie zeichnen sich durch Einfachheit und Schönheit der Form, sowie durch Tiefe des Inhaltes gleichmäÙig aus.¹⁾ In ihnen ist das allgemein christliche und das persönlich Notwendige und Erbauende wunderbar schön verbunden« (Herold a. a. O. S. 15). Sucht die Schule nach einem Anhaltspunkte und Vorbilde für ihre Gebete, er ist ihr in den Gebeten der alten Kirche, in den Gebeten eines Augustinus und Cyprianus, Basilius, Hieronymus, eines Thomas a Kempis, Tauler, Luther, Starck, Francke, Krummacher, Arnd, Ahlfeld u. s. w. reichlich gegeben, und es fehlt auch heute nicht an Gebetssammlungen, in denen der Geist des Evangeliums enthalten ist, welche sich zum Gebrauche für die Schulanfänger wohl eignen und empfehlen lassen²⁾. Das »Calwer Schulgebet-Büchlein«, die »Ordnung des täglichen Hausgottesdienstes im Diakonissenhause Neuendettelsau«, die »Schulandachten von Völkerling«, das »allgemeine Gesang- und Gebetbuch zum Kirchen- und Hausgebrauch von Bunsen,«³⁾ das »Hausbuch von Schmalenbach und Braun«, enthaltend tägliche Andacht für die Hausgemeinde,⁴⁾ die »Gebete der unsichtbaren Kirche von A. W. Möller,«⁵⁾ »Löhes Samenkörner,«⁶⁾ »Dieffenbachs Hausgänge,«⁷⁾ der »Morgen- und Abendsegen

¹⁾ Rinneberg a. a. O. S. 158.

²⁾ Palmié a. a. O. — Abschreckende Beispiele sind (nach Palmié) die Schulgebete von Daniel. Palmer nennt diese Sorte von Gebeten, die nicht einmal nach ihrer äußeren Form den Namen »Gebet« verdienen, ein »kindisches Geplauder, welches unter süßlichem, poetisch sein sollendem Salbadern von Pflänzlein und Blümlein mit einer falschen Belehrungssucht durch das Kindergebet das Kind aufklären, verständig und weise machen will«, und seinen Zweck — gründlich verfehlt.

³⁾ Hamburg, 1846.

⁴⁾ Evangel. BÜcherverein, Berlin 1879.

⁵⁾ Ein Andachtsbuch, geschöpft aus den Herzensergießungen betender Christen aller Zeitalter der Kirche Jesu. 3. Aufl. von Jul. Möller. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1879. — Dieses empfehlenswerte Büchlein enthält 187 Gebete von Augustinus, Hieronymus, Tauler, Thomas von Kempen, Joh. Arndt, J. Böhm, Franz von Sales, Fenelon, G. Arnold, G. Tersteegen, J. Geerhardt, J. Zollkoffer, v. Sailer, Starck, C. Neumann, Ph. Neri, Lavater, Spalting, Pardey, Cramer, Krummacher, Drollinger, Löhn, Patrick, Lassenius, Bail, Luther u. a. Preis: 1,80 M.

⁶⁾ München, Beck (1 M).

⁷⁾ Mainz (1866). — Die Kleine Schulangende von G. Chr. Dieffenbach 2. Aufl. (Gotha, Schloßmann, 1892) enthält nicht nur Gebete, sondern kurze Ordnungen zur Eröffnung und zum Schlusse des Unterrichts und für die besonderen in der Schule zu feiernden Tage und Feste (ursprünglich bildete sie einen Anhang zu des Verfs. »Kleinen Agende für evangel.

fürs christliche Haus, « Ahlfelds Morgenandachten, »¹⁾ endlich »Palmié's Schulgebete«²⁾ enthalten eine Fülle der köstlichsten Gebete. Natürlich werden hier und da redaktionelle Änderungen, vor allen Dingen Zusammenfassungen längerer Gebete, stattfinden müssen, um die Gebete für den Schulgebrauch geeignet zu machen. Geschieht dies aber, so hat man in der That Gebete, welche nach Form und Inhalt allen Anforderungen entsprechen, die man billigerweise an Schulgebete stellen muß. Weite Verbreitung hat in neuester Zeit Palmié's in mehrfacher Beziehung vortreffliche Schulgebete gefunden und an manchen Orten zweifellos eine wesentliche Hebung der Andachten herbeigeführt. Indes möchten wir — mit Dr. Koppelman — nicht zugeben, daß der Gebrauch eines derartigen Buches das eigentlich Erstrebenswerte ist. Daß man die Gebete aus den gedruckten Sammlungen einfach abliest, erscheint uns nicht thunlich.³⁾

Lehrer und Küster«). Sie giebt, zur Auswahl und Abwechslung, eine dreifache Reihe von Gebets-Ordnungen für drei Wochen: die erste hat als Kern- und Mittelpunkt eine Auswahl von Psalmen, die zweite gründet sich auf den Katechismus und die dritte ordnet Schriftlektionen, insbesondere die Perikopen. Gebete und Lieder sind immer in möglichst engen Zusammenhang mit den Lektionen gebracht. Der für jeden Tag (der ersten Woche) angenommene Grundgedanke, der durch Lied, Psalm und Gebet hindurchklingt, ist an der betr. Stelle kurz angegeben.

¹⁾ Halle, R. Mühlmann (Grosse) 3. Aufl. 1891.

²⁾ Halle, E. Strien 1888 (I. B.), 1889 (II. Bd.). à Bd. 6 M.

³⁾ Herold a. a. O. stellt die Frage, ob für jeden Tag eines Jahres ein neues Gebet zu verwenden sei und glaubt dieselbe »ganz entschieden verneinen« zu müssen. »Es wird sich vielmehr empfehlen, alle 4—6 Wochen etwa, so meint er, dieselben Gebete zu wiederholen. Denn Gebete sollen liebe Bekannte sein, denen man sich gerne anschließt, die man wirklich mitbetet, weil man sie kennt. Palmié hat sich in dieser Beziehung viel Mühe ohne Not gemacht.« Gebete de — tempore, von der Kirchenjahrszeit, werden ja doch eingeschaltet werden, namentlich unmittelbar vor und nach den kirchlichen Festen oder während kirchlicher Festzeiten; hin und wieder wird eine spezielle Veranlassung ein besonderes Gebet nahe legen; wir denken an den Anfang oder Schluß des Schuljahrs oder Semesters, wobei die Bitte um den göttlichen Segen zur Schularbeit und der Dank für denselben seine ausdrückliche Stelle finden muß. Eine sinnvolle und dabei frische, in aller Kürze vielsagende Modifizierung der Gebete läßt sich herbeiführen, wenn man das Beispiel der alten Kirche beachtet und entsprechende Versikeln voranstellt oder einschaltet; das gewöhnliche Wochengebet kann in der einfachsten Weise eine österliche Beziehung gewinnen, wenn man ihm den Versikel voranstellt: »Der Herr ist auferstanden, Halleluja etc. etc.« Ebenso in der Passions- oder Adventszeit durch einen Passions- oder Adventsversikel. In diesem Falle kann der Betende die beiden Hälften des Versikels selbst sprechen« (S. 16). — Vgl. Gebete zum Gebrauche für Mittelschulen. 3. Aufl. Schweinfurt, Giegler's Buchh. (Berger) 1892; das Heftchen (23 S.) enthält Gebete für drei Schulwochen (z. T. nach Kapff, Löhe, Kolde), bei Beginn und Schluß des Schuljahrs und einige Lieder.

In Hinsicht auf Ton und äußere Haltung beim Schulgebet sei folgendes bemerkt: Die Schulgebete sind vom Lehrer nicht eilig, monoton, geschäftsmäßig, holperig und trocken, aber auch nicht mit übertriebenem Pathos, theatralischer Geberde und manierter Salbung, sondern andächtig, einfach und innig vorzutragen, in einem Ton, der das Gepräge der Frömmigkeit und Wahrheit trägt und zum Mitbeten unmittelbar auffordert (Herold a. a. O. S. 16). Der Ton muß ernst und feierlich, ebenso warm und herzlich als einfach und natürlich sein, wenn er einwirken soll auf die warmherzige und natürliche Kindesseele. Die ganze Haltung des Betenden muß eine würdige sein; sie sei nicht gesucht, nicht gemacht, nicht forciert. Der betende Lehrer muß sich auch dessen bewußt sein, daß er nicht für seine Person allein vor Gott hintritt, sondern daß er das Organ, der Sprecher einer ganzen Gemeinde ist, und daß die Augen dieser Gemeinde auf ihn gerichtet sind, um an ihm die rechte Art des Betens zu lernen (Palmié a. a. O. S. 52).¹⁾

¹⁾ Vgl. Th. Ballien, 163 Schulgebete bei Behandlung der bibl. Geschichte und des Katechismus auf der Oberstufe, 2. Aufl. (103 S.) Berlin, Ballien. »Die Kinder müssen durch das Gebet des Lehrers beten lernen. Darum müssen wir Lehrer am ersten es lernen, recht zu beten.« (Vorwort). — »Über den möglichen Gebrauch durch den Lehrer erlaube ich mir noch einige Worte. Entweder memoriere der Lehrer das einzelne Gebet. Das ist nicht so sehr viel verlangt. Die Prediger müssen ja alle Predigten memorieren. Oder wer sich zu schwach dazu weiß, lese das Gebet vor den Kindern. Dann aber dürfte es sich empfehlen, daß der Lehrer dasselbe wenigstens vorher durchgelesen hätte. Er mache es sich wenigstens so weit zu eigen, daß er es in würdiger Weise vortrage. Ein anderweitiger Gebrauch wird sein, wenn der Lehrer sich nur den Gedanken und den Gedankengang des Gebetes durch mehrmaliges Lesen einprägt, dann aber die Form selbst schafft.« (Ebendas.)

(Schluß folgt.)

II.

Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule.

Von H. Grabs in Glogau.

III.

Was hat die Schule zu thun, gegenüber der Wichtigkeit des Gegenstandes einerseits, den entgegenstehenden großen Schwierigkeiten andererseits? Läßt sich die Forderung rund abweisen, nachdem wir die Notwendigkeit, auch dem gemeinen Manne die wichtigsten Kenntnisse aus der Witterungskunde zu vermitteln, anerkannt haben?

Darauf antworte ich:

1. ein selbständiger oder abgesonderter Unterricht dieser Materie findet in der Volks- und Bürgerschule keinen Platz; für denselben würde nicht weniger als alles fehlen.

2. Dieser Unterricht kann nur anlehrend betrieben werden und zwar angelehnt an den Unterricht in der Physik. In den einfachsten Schulverhältnissen, in der einklassigen und Halbtagschule, ist auch dies schwer durchführbar, da müssen die Belehrungen auf ein Minimum beschränkt werden.

3. Sehr erwünscht ist, dafs diesem Unterrichte ein Vorkursus, ein sogen. Beobachtungskursus vorausgehe.

Die Forderung von regelmässigen Beobachtungen ist älteren Datums; sie ist bereits vor Jahrzehnten von Ziller, Bartholomäi u. a. gestellt worden. Der erwähnte Kursus kommt nicht allein der Physik, sondern ebenso sehr auch der mathematischen Geographie zu gute. Alle Beobachtungen, auch die meteorologischen, haben nur dann Wert, wenn sie richtig, wenigstens annähernd richtig, sind. Wie will man aber die einfachsten Bestimmungen z. B. über Windrichtung, über den Zug der Wolken, den Stand der Gewitter u. dergl. machen, wenn man nicht genau über die Himmelsgegenen orientiert ist? Wie will man weiter die Ursachen der Verteilung der Luftwärme und des Luftdrucks über die Erdoberfläche verstehen, wenn man den scheinbaren Sonnenlauf nicht kennt!

Man darf sich nicht damit beruhigen, dafs man sagt: ich werde diese Wahrnehmungen den Schülern dann verschaffen,

wenn der Unterricht sie unumgänglich erfordern wird. Das wäre eine irrtümliche Anschauung. Denn dieses Beobachtungsmaterial läßt sich nicht auf Kommando, nicht Knall und Fall, sondern nur ganz allmählich beschaffen. Auch gehört zu solchem Beobachten viel Übung. Ferner macht nicht selten das Wetter einen Strich durch die beabsichtigte Ausführung. Dazu kommt weiter, daß eine ganze Reihe der einschlagenden Kenntnisse und Erkenntnisse nicht auf dem Wege der sinnlichen Anschauung, sondern auf dem verstandesmäßiger Schlüsse und Schlufsreihen gewonnen werden muß. Daß die Erde rund ist, daß die Sonne nicht geht, sondern steht, dagegen die Erde sich dreht und fortbewegt, kann man nicht sehen, das muß durch Kombination einer Reihe von Erscheinungen auf rein verstandesmäßigem Wege gefunden werden.

Ihrer Natur nach gehören diese Beobachtungen in die Heimatkunde. Unterricht im strengen Sinne des Wortes sind sie nicht, sondern eine planmäßige erweiterte Erfahrung; dennoch ist es mit Rücksicht auf den obersten Endzweck notwendig, daß ihr Zusammenhang mit den übrigen Partien des Gedankenkreises aufrecht erhalten werde.

Was die Ausführung der in Rede stehenden Beobachtungen anlangt, so ist zu bedenken, daß dieselben mit bedeutenden Schwierigkeiten verbunden sind. Auf dem Dorfe steht ihnen das Vorurteil entgegen, in den Städten räumliche Hindernisse. Die hohen Häuser versperren den größten Teil des Himmels dem Blicke, abends erschwert die Straßenbeleuchtung die Beobachtung des Mond- und Sternenlaufs. Daher ist der Lehrer genötigt, seine Klasse zu gemeinsamen Beobachtungen auf einem freien Platze oder einer Anhöhe außerhalb der Stadt zu versammeln. Schwierig ist dabei weniger die Aufrechterhaltung der Disziplin als vielmehr die Kontrolle darüber, daß alle an den Beobachtungen Teil nehmen. In vielen Fällen werden sich derartige Klassenzusammenkünfte nicht durchführen lassen, der Lehrer wird sich vielmehr damit begnügen müssen, daß eine größere oder kleinere Anzahl der Schüler regelmäßig sich einfindet. Von Nutzen dürfte es sein, einzelne Väter ins Interesse zu ziehen und sie zur Teilnahme an den Beobachtungen zu bestimmen.

Aus dem Vorgesagten ergibt sich die Nötigung, daß der Lehrer bei den Beobachtungen auf das Wesentliche, auf die augenfälligsten Erscheinungen, die offensichtlich in unsere irdisch-menschlichen Verhältnisse hineinragen, sich beschränke; denn nicht auf die große Anzahl der verschiedenen Beobachtungen, sondern auf die Genauigkeit derselben kommt es an. Daher müssen die Beobachtungen wiederholt, fortgesetzt und in ein dafür angelegtes Heft, das Beobachtungsbuch, eingetragen werden.

Hinsichtlich der Einrichtung und Gestaltung dieser Beobachtungskurse besitzen wir wertvolle Arbeiten. Ich nenne Hecken-

hayn, Methodisches Lehrbuch für den ersten Unterricht in der astronomischen Geographie, Bartholomäi, Über den Unterricht in der mathematischen Geographie mit Bezug auf Diesterweg's methodische Winke (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bd. I., S. 146 u. f.), Rein, Pickel und Scheller, das VII. Schuljahr (I. Aufl., S. 66 ff.), Dresden, Bleyl und Kämmerer, Ad. Jos. Pick, Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie (Wien, Klinkhardt). Der Kürze wegen könnte einfach auf das Lehrbuch von Heckenhayn verwiesen werden. Da vielen jedoch dasselbe nicht zur Hand sein dürfte, will ich Gang und Umfang der Beobachtungen kurz skizzieren. — Dieselben erstrecken sich auf den Horizont, die Sonne, den Mond, einige Sternbilder und einige besonders hervortretende Fixsterne, auf Finsternisse und Sternschnuppen, außerdem auf den Stand des Thermometers, auf die Windrichtung, auf die Bewölkung und die Niederschläge.

Als das Mindestmaß desjenigen, was dem Schüler an Vorkenntnissen vermittelt werden muß, sind folgende Begriffe anzusehen: Gesichtskreis und Horizontlinie, Scheitelpunkt und Scheitellinie, Auf- und Untergangspunkte der Sonne und Verrückung derselben, Ost- und Westpunkt, Bestimmung des Südpunktes, zunächst durch den Stand der Sonne um 12 Uhr, dann durch den kürzesten Schatten mit Hilfe des Schattenmessers, Mittagslinie, Meridian, Haupt- und Nebenhimmelsgegenden; Morgen- und Abendweite der Sonne, die Verschiedenheit der Mittagshöhe und der Tagebogen der Sonne, die Unterschiede der Tag- und Nachtlänge in den vier Jahreszeiten; Zusammenhang zwischen der Ab- und Zunahme der Schattenlänge am Mittage, der Zu- und Abnahme der Tagebogen, der Zu- und Abnahme der Tage und Nächte, der Wärme mittelst der Sonnenbestrahlung; Tag- und Nachtgleiche und Bestimmung des Ost- und Westpunktes; Morgen- und Abenddämmerung; — Auf- und Untergang des Mondes, die Lichtphasen desselben, seine Stellung zur Sonne während der vier Viertel. Schattenbeobachtungen am Morgen, Mittag und Abend, Sonnennähe. Nebenher gehen Beobachtungen der Magnetnadel, die Vergleichung ihrer Richtung mit dem Mittagsschatten, Übungen im Bestimmen der Himmelsgegenden mit Hilfe der Magnetnadel. Ferner müssen regelmäßige Beobachtungen über Temperatur und Wetter angestellt und gebucht werden. Diese Eintragungen umfassen den täglichen Thermometer- und Barometerstand (sie werden früh 7, mittags 12 und abends 7 Uhr abgelesen), die Windrichtung, die Bedeckung des Himmels und die wässerigen Lufterscheinungen; hierzu tritt die Gewinnung der mittleren Tagestemperatur; die Benutzung der Windrose bei Beobachtung der Wetterfahne.

Zur Veranschaulichung, wie die Witterungsbeobachtungen zu buchen sind, diene folgendes Beispiel bei P. Conrad, Präpa-

rationen für den Physik-Unterricht. I. Teil, S. 140 (Dresden, Bleyl und Kämmerer).

Mittlerer Thermometerstand	Mittlerer Barometerstand	Windrichtung	Witterungserscheinungen
— $\frac{1}{2}$	753	O.	Schön.
— $2\frac{1}{2}$	752	O.	Schön.
— $4\frac{1}{4}$	753	O.	Schön.
+ $3\frac{3}{4}$	732	S.-W.	Regen.
+ $3\frac{1}{4}$	732	S.-W.	Regen.
+ 3	731	S.-W.	Regen.

Wenn irgend möglich müssen, wie schon erwähnt, zu diesen Schatten-, Horizont-, Sonnen- und Mondbeobachtungen noch Beobachtungen am Sternenhimmel hinzukommen, um dadurch die Orientierung zur Nachtzeit und das Verständnis der Vorgänge am Himmel zu ermöglichen. Ich rechne hierher die Kenntniss des Polarsterns und folgender Sternbilder: des großen und des kleinen Bären, der Cassiopeja, des Fuhrmanns, des Orions, den Unterschied zwischen untergehenden und nicht untergehenden Sternen.

Treten wir nun der Frage näher, was aus der Witterungskunde zu lehren sei, und zwar in einfachen Schulverhältnissen bzw. da, wo kein Beobachtungskursus besteht. Wenn wir uns vergegenwärtigen, daß die Wetterkunde es mit dem Zustande der Lufthülle zu thun hat, und daß dieser durch Wärme, Wind und Niederschlag bedingt wird, so ist leicht einzusehen, daß vieles aus der Naturlehre den meteorologischen Belehrungen vorhergehen muß. Ich rechne hierzu die Lehre von den allgemeinen Eigenschaften der Körper z. B. von der Schwere, der Teilbarkeit, dem Beharrungsvermögen, den Aggregatzuständen, von der Luft, ihrer Undurchdringlichkeit und Elastizität, vom Luftdruck, seinen Schwankungen; ganz besonders gehört auch hierher das Kapitel von der Wärme, also das Thermometer und die Wirkungen der Wärme, ihre Verbreitung durch Leitung und Strahlung, gute und schlechte Wärmeleiter; Verbrauch und Erzeugung von Wärme bei Veränderung der Aggregatzustände u. a. m. Daraus geht hervor, daß die eigentlichen Belehrungen aus der Wetterkunde erst im letzten bzw. in den zwei letzten Schuljahren auftreten können.

Von grundlegender Bedeutung ist die Erfahrungsthatſache, daß die Wärme mit Ausgang des Winters stetig zu-, mit Beginn des Spätsommers abnimmt. Wengleich leicht zu erkennen ist, daß dieser Wandel mit der Zunahme der Tageslänge, des Tagesbogens, der Sonnenhöhe am Mittage zusammenhängt, ist doch notwendig, die Schüler mit dem scheinbaren Sonnenlauf während des Jahres, soweit das noch nicht geschehen, gründlich bekannt zu machen. Erst aus dieser Kenntniss entsteht die Erkenntnis, daß die Erdwärme in erster Linie von der Sonnenbestrahlung abhängt, daß in dem Maße, als diese zunimmt, jene wächst, und

umgekehrt. Zweierlei kommt in Betracht: die Verlängerung der täglichen Bestrahlung und die Zunahme des Winkels, unter welchem die Sonnenstrahlen die Erdoberfläche treffen. Mit andern Worten ausgedrückt: die geographische Breite einer Gegend ist der erste Faktor für das Klima derselben. Dieses Gesetz wird durch die verschiedenen klimatischen Zonen, durch die Existenz einer heißen, zweier gemäßigten und zweier kalten Zonen bestätigt. —

Nachdem dies von den Schülern gefaßt worden ist, werde auf die Abweichungen, welchen jenes Gesetz unterliegt, aufmerksam gemacht, z. B. darauf, daß es zuweilen sehr milde Winter und recht kühle Sommer giebt, Winter, in denen keine Eisbahn zustande kommt, dagegen giebt es manchmal solche Kälte im Mai, daß die Baublüte erfriert. Ferner werde darauf hingewiesen, daß die Bewohner Norddeutschlands durchschnittlich wärmeres Wetter haben als die Bayern und Schweizer, die viel südlicher wohnen. Will man ein recht auffallendes Beispiel dafür, daß Orte derselben geographischen Breite ganz verschiedene Temperaturverhältnisse haben, so braucht man nur auf das Klima von Bergen in Norwegen und dasjenige der Küste von Labrador zu verweisen. Während in ersterer Gegend Betriebsamkeit, Handel und Wohlstande herrscht, ist letzteres ein ödes, von Eis und Wildnissen starrendes Land.

Zunächst kann man zu der Frage übergehen, warum die Sonnenbestrahlung oftmals Tage, ja Wochen lang nicht stattfindet, also zu der Frage von der Bewölkung des Himmels. Man verweist darauf, daß diejenigen Sommer, in denen der Himmel meist bedeckt ist, kühl sind, und umgekehrt, daß dagegen die Winter mit vorherrschend bewölktem Himmel meist lindes Wetter haben (die Ausnahmen von dieser Regel bleiben noch unberücksichtigt). Diese Thatsache fordert Erklärung. Das führt auf die Erwärmung des Erdbodens durch die Sonnenstrahlen und auf die Ausstrahlung der Erdwärme in die umgebende Luftschicht. Die Luft erhält nämlich ihre Wärme nur zum kleinsten Teile unmittelbar durch die Sonnenstrahlen, zum größten Teile vielmehr von der durch die Sonne erwärmten Erdoberfläche. Letztere ist der eigentliche Heizofen, und der Wärmegrad hängt deshalb davon ab, wie warm die unter ihr befindliche Erdoberfläche ist und wie hoch die Gegend über dem Meeresspiegel liegt; denn mit der Höhe vermindert sich nicht allein der Luftdruck, sondern auch die Wärme (Nach Kirchhoff nimmt die Wärme auf je 100 Meter um $\frac{1}{2}$ Grad ab). Bei dieser Gelegenheit können Fragen betr. den Gartenbau wie: Warum und wie legt man Frühbeete an? Wann und warum deckt man sie auf, wann zu? Warum bedeckt man die ins Beet oder ins Feld gesetzten Gurkenpflanzen an kühlen sternhellen Abenden mit Blättern, Stroh und dergl. besprochen werden.

Der Umstand, daß die Bewölkung des Himmels in den einzelnen Jahreszeiten und in den einzelnen Jahren verschieden ist, ruft die Frage wach: Wie kommt denn das? Dadurch wird die Betrachtung einestheils auf die Beschaffenheit der Lufthülle und ihren Wasserdampfgehalt, andererseits auf den Wind und seine Wichtigkeit fürs Wetter, auf die Ursachen der Luftströmungen, auf den Luftdruck, seine Unterschiede und Schwankungen geführt. (Hier zeigt sich augenscheinlich, wie vorteilhaft, ja notwendig für Verständnis ein Vor- und Beobachtungskursus ist, namentlich wenn mit ihm regelmäßige Buchungen verbunden sind. Während andernfalls die Anwendung des Barometers erst gezeigt werden muß, bringen die mit genügendem Beobachtungsmaterial ausgerüsteten Schüler den neuen Belehrungen eine Menge apperzipierender Vorstellungen entgegen, beispielsweise daß bei hohem Barometerstande gewöhnlich schönes, bei tiefem regnerisches und windiges Wetter herrscht, daß der Ost- und Nordwind vorwiegend beständige, der West- und Südwestwind dagegen unbeständige Witterung bringt usw.). Auf alle Fälle muß den Schülern geläufig werden, daß der Ostwind meist trockne, im Sommer warme, im Winter kalte Luft, der Westwind hingegen feuchte Luft, im Sommer mit kühler, im Winter mit milder Temperatur uns zuweht; daß dies darin seinen Grund hat, weil jener aus einem großen Kontinente, dieser vom Ocean herkommt und weil der Wind einen großen Teil seiner anfänglichen Beschaffenheit, seiner Temperatur und seines Wasserdunstgehaltes beibehält und in die von ihm bestrichenen Landschaften hintransportiert.

Das, was aus diesem Kapitel zunächst und unter allen Umständen gelernt werden muß, ist also die Kenntnis der empirischen Thatsachen über den Wind. Hieran ist reproduzierend anzuschließen, welche Wirkung die Wärme auf die Luft und Atmosphäre, sowie auf Wasser und Meer ausübt. Denn nunmehr handelt es sich um Einführung in das Grundgesetz für alle atmosphärischen Bewegungserscheinungen: die Luft bewegt sich stets von der Gegend des höheren nach der des niederen Luftdrucks (vom barometrischen Maximum zum barometrischen Minimum). Hier ist der Schüler daran zu erinnern, daß die Luft infolge ihrer Erwärmung ein größeres Volumen einnimmt, bedeutend leichter wird und deshalb in die Höhe steigt; weiter ist er darüber zu belehren, daß es einen breiten Erdgürtel giebt, in welchem die erhitzte Luft Jahr aus Jahr ein hoch emporsteigt und dann in der Höhe theils nach Norden, theils nach Süden abfließt, und daß in die dadurch entstandene breite Zone geringen Luftdrucks die kühlere schwerere Luft von Nord und Süd einströmt, daß also zwei große entgegengesetzte Luftströmungen auf der Erde bestehen, eine warme äquatoriale, in der Höhe nach den Polen hin konvex abfließende und zwei kalte polare untere, welche nach dem Äquator

hinströmen (durch graphische Darstellungen wie bei Dr. H. J. Klein, Allgemeine Witterungskunde ist dies zu verdeutlichen); das also eigentlich nur zwei Windrichtungen sein sollten, eine nördliche und eine südliche. (In günstigeren Schulverhältnissen kann die Belehrung weiter ausgedehnt, es können die fünf Windgürtel, Passat und Gegen-Passat besprochen werden. Ferner kann die Thatsache Berücksichtigung finden, das ein Teil der oberwärts nach den Polen hin abfließenden Luft beim weiteren Vordringen in höhere Breiten, woselbst der Raum je länger je mehr sich verengt, seine ursprüngliche Richtung aufgibt und sich mit dem Polarwinde vereinigt, ohne die kalte Zone erreicht zu haben (siehe Kirchhoff, Erdkunde für Schulen. II. Teil, S. 80, 81).

Obigem entgegen lehrt jedoch die Beobachtung, das Süd- und Nordwind bei uns selten sind, das vielmehr die westliche beziehungsweise die südwestliche und die östliche, beziehungsweise nordöstliche Windrichtung vorherrschen. Das muß Zweifel an der Richtigkeit des eben Gelehrten im Schüler erregen und die Meinung wachrufen, das etwas nicht stimmen müsse. Jetzt ist Zeit, auf die Erdrotation und die verschiedene Drehungsgeschwindigkeit in den verschiedenen Breiten die Aufmerksamkeit zu lenken. Hier zeigt sich aufs neue, das die Wetterkunde für sich allein nicht gelehrt werden kann, sondern in engem Zusammenhang auch mit der Geographie steht und das ein vorbereitender Beobachtungskursus auf alle Fälle sehr nützlich ist, umso mehr, da die Erkenntnis, welchen Einfluß die Axendrehung für die Luftströmungen hat, von den meisten nur langsam und recht schwer gewonnen wird. Das kommt daher, weil die Schüler sich die dabei in Betracht kommenden Verhältnisse und Faktoren in ihrem Zusammen nicht genügend klar vorstellen können: die Axendrehung der Erde von Westen nach Osten,¹⁾ das gleichzeitige Mitdringen und Schwingen des über der Erde lagernden Luftmeers, die ungleiche Drehgeschwindigkeit unter den verschiedenen Breitengraden, welche nach den Polen hin stetig abnimmt, das Beharren des polwärts abfließenden warmen Luftstroms in der anfänglichen Drehgeschwindigkeit, das dadurch bedingte Vorseilen in den höheren Breiten und die Ablenkung in südwestlicher Richtung, die Umkehrung dieser Verhältnisse bei den von den Polen herkommenden kalten Luftströmen. Für diese Vorgänge mangelt meistens die nötige Deutlichkeit des Verständnisses, sei es, das den Schülern die Schulung der Phantasie fehlt, sei es, das der Unterricht die unentbehrliche Veranschaulichung mittelst Induktionsglobus unterlassen hat. Die Erkenntnis jedoch, das infolge der Erdrotation der Südwind eine südwestliche bzw. westliche Richtung,

¹⁾ Bei schiefer Axenstellung.

der Nordwind eine nordöstliche bzw. östliche Richtung erhält, ist für das Verständnis des Wetters nicht zu entbehren.

Um die Entstehung des Windes noch weiter klar zu machen, verweise man wiederholend auf das Feuer im Ofen oder Kamin. Daraus ersehen die Schüler, daß sich aus der ungleichen Erwärmung einzelner Teile der Luft eine Bewegung, eine Luftzirkulation, ergibt. Die Schüler werden hierauf leicht einsehen bzw. sich aufs neue vergegenwärtigen, daß der Wind weiter nichts ist als ein Abströmen ungleich erwärmter Luft zur Herstellung des gestörten Gleichgewichts, also aus Orten hohen Luftdrucks oder hohen Barometerstandes in Orte mit niedrigem Luftdrucke oder niedrigem Barometerstande. —

Nunmehr dürfte es an der Zeit sein, darauf aufmerksam zu machen, daß bezüglich der Luftdruckverhältnisse bezw. des Windes für Deutschland noch andere Umstände in Betracht kommen und daß es der Wärmegegensatz von Land und Meer ist, der die Einfachheit dieser allgemeinen Luftbewegung stört.

Schon früher wurde darauf hingewiesen, daß Wärme und Wind noch durch andere Faktoren bedingt werden. Im Westen von Deutschland ist der atlantische Ocean nahe, im Osten das große Rußland, welches von der Obmündung im Norden bis zum schwarzen Meer im Süden reicht. Das Meer ist ein Wärmeherd während des Winters (der aus dem mexikanischen Meerbusen herkommende Golfstrom wirkt wie eine ungeheure Warmwasserleitung, welche die Wärme der heißen Zone den Küstenländern des nördlichen Europas zuführt). Während der Sommerzeit dagegen ist das Meer eine Zufuhrquelle kühler Luft für die benachbarten Länder. Dies wird durch den Umstand bedingt, daß das Wasser sich langsamer erwärmt bezw. langsamer erkaltet als das Festland; daher bildet es im Winter ein Wärmereservoir, wogegen es im Sommer abkühlend wirkt.

Umgekehrt sind dagegen die Wärmeverhältnisse innerhalb eines großen Binnenlandes wie z. B. im nahen Rußland. Letzteres ist im Sommer gewissermaßen ein großer Hitzeofen, im Winter dagegen ein Kälteherd. Darauf beruht es, daß der Nordost- und Ostwind im Sommer warm oder heiß, zur Winterzeit rau und kalt ist. Damit hängt aber auch weiter zusammen, daß sich daselbst im Winter oft Stellen mit sehr hohem, im Sommer Zonen mit tiefem Luftdrucke bilden, welche auf die Luftdruckverhältnisse und auf die Windrichtung großen Einfluß ausüben.

Weiter ist dann darauf hinzuweisen, daß für das Wetter auch die Luftfeuchtigkeit, das Verhältnis des Luftvolumens zu der Menge des in ihm enthaltenen Wasserdampfes, sehr wichtig ist. Wenngleich dies im Vorhergehenden schon berührt wurde, erheischt es doch noch besondere Hervorhebung. Da die Lehre von der Verdunstung, von Dampf, Nebel, Wolken, Regen, Hagel,

Thau und Reif in den Unterricht der Naturlehre gehört, könnte dies hier übergangen werden. Doch erscheint es nicht ratsam. Denn die Verdunstung, die Wolken, Thau und Regen spielen eine zu große Rolle in der Wetterkunde, so daß eine Vergegenwärtigung dieser Erscheinungen und der ihnen zu Grunde liegenden Gesetze not thut.

Auf folgendes dürfte Nachdruck zu legen sein. Die Verdunstung findet bei jeder Temperatur statt, ist jedoch gradweise sehr verschieden. Das hängt von der Lufttemperatur, der Luftbewegung und dem Luftdruck ab. Den größten Teil ihres Wassergases empfängt die Luft vom Weltmeer. Warme Luft kann mehr Wasserdampf in sich aufnehmen als kalte (Thaupunkt, Hygrometer). Soll sie denselben, zu Regen oder Schnee verdichtet, niederschlagen, so muß sie sich abkühlen. Dies geschieht entweder durch Emporsteigen oder durch Fortziehen in höhere Breitengrade. Trifft wagerecht sich fortbewegende Luft auf Höhen, Berge und Gebirge, so drängt sie an denselben in die Höhe, erleidet eine Abkühlung und sendet, wenn sie genügend Wasserdampf enthält, Niederschläge herab (Steigungsregen). Daher zeichnen sich Gebirge, besonders Küstengebirge, durch viele Niederschläge aus; die meisten Hochflächen jedoch leiden Mangel an Regen, weil die sie umschließenden Randgebirge der über sie wegziehenden Luft die Feuchtigkeit rauben. (Unter Umständen kann man auch auf den Tropenregen und den Regenschirm eingehen.) — Von den Wolken sind die Federwolken oder Cirren von besonderer Bedeutung, nämlich deshalb, weil sie dem oberen Luftstrom angehören und dessen Richtung kenntlich machen; die Wetterkundigen entnehmen von ihnen Aufschlüsse über das kommende Wetter, über das Herannahen eines Luftdruckminimums u. dergl. — Regen aber entsteht nicht bloß bei Abkühlung aufsteigender Luft, sondern auch, indem sich feuchte, warme Luftströme mit beträchtlich kühlerer Luft vermischen. —

Wenn die Schüler soweit geführt worden sind, dann kann einiges über die eigentümlichen Luftdruckverhältnisse über dem atlantischen Ocean gelehrt werden. Nach dem Bisherigen ist der Schüler zu der Meinung gekommen, daß, wenn der niedrigste Luftdruck unter dem Äquator bezw. in der Nähe desselben ist, der höchste Druck am Pole sein müsse. Hier ist der Zeitpunkt, einzuschalten, daß das nicht der Fall ist. Allerdings nimmt der Luftdruck vom Äquator nach Norden hin zu, jedoch nur bis in die Gegend des 30. Breitengrades, dann aber nimmt er wieder ab. Oft bilden sich im nördlichen atlantischen Ocean in der Gegend von Island, große Flächen mit ganz niedrigem Luftdrucke aus, innerhalb deren das Thermometer zuweilen bis auf 720 mm sinkt. Eine solche Region tiefen Barometerstandes nennt man ein Luftdruckminimum (d. h. das geringste an Luftdruck). Ein

solches Minimum ist von der größten Wichtigkeit für Windrichtung, Wärmeverhältnisse und Witterung überhaupt, für Deutschland ebensowohl als auch für ganz Europa. In diese Minima strömt die Luft von allen Seiten ein, aber nicht in gerader Richtung, sondern mit starker Ablenkung nach rechts. Der zuwehende Wind umkreist also die Regionen tiefsten Barometerstandes und zwar in einer Richtung, welche der Bewegung des Uhrzeigers entgegengesetzt ist. Auf diesem Stadium der Belehrung tritt die große Bedeutung des Barometers hervor; mit Hilfe desselben läßt sich, wenn man die Barometerstände anderer Orte damit vergleicht, feststellen, ob ein Minimum oder eine Depression herannaht oder sich entfernt. Allerdings wird dann auch notwendig, den Schüler über die vertikale Abnahme der Luftdichte und über die Barometerreduktionen auf den Meeresspiegel zu belehren.

In günstigen Unterrichtsverhältnissen kann die Belehrung über die Isobaren, Isothermen und Gradienten, über die Weise, wie man im Freien die Lage des Minimums und des Maximums im allgemeinen bestimmt, über das Fortschreiten der Minima und die damit verbundenen Witterungserscheinungen angereicht werden. Jetzt ist die Erklärung der Wetterkarten und ihrer Zeichen, ferner die Ausfüllung einer Wetterkarte auf Grund der Barometernotierungen am Platze. Auch könnten nunmehr die Stürme und Sturmwarnungen im Unterricht berücksichtigt werden. Die besseren Schüler würden es verstehen, wenn gesagt wird: Stürme entstehen durch plötzliche und starke Luftauflockerung, indem die schwerere Luft von allen Seiten in die aufgelockerte Luftsäule, das Sturmzentrum, heftig eindringt. Da, wo sich der Luftbewegung am wenigsten Hemmnisse entgegenstellen, äußert sie sich am stärksten, so auf Bergeshöhen, auf weiten Ebenen, besonders auf dem Meere. Weil sich das Sturmzentrum meist in gerader Richtung fortbewegt, ist es möglich, mittelst des Telegraphen herannahende Stürme im voraus anzukündigen. (Dafs auch sanftere Luftauflockerungen Aufsaugungs- oder Aspirationszentra für die dichtere Luft ihrer Umgebung werden bzw. werden können, ist zu übergehen. Dagegen ist gegebenenfalls über den Wechsel von See- und Landwind, Thal- und Bergwind zu belehren).

Für den gemeinen Mann dürfte die Lehre von den Minima und Maxima, und was damit zusammenhängt, etwas sein, das über sein Verständnis hinausliegt. Außerdem ist er auch zumeist nicht in der Lage, eine täglich erscheinende, mit Wetterkarte versehene Zeitung zu halten und zu studieren. Ich gebe auch gern zu, dafs Einzelheiten aus der zuletzt bezeichneten Materie in der niederen Schule weggelassen werden können. Namentlich kann sich der Lehrer nicht beikommen lassen, die Schüler in die eigentliche Wetterprognose einführen zu wollen. Der Mann aus dem Volke dagegen hat andere Merkzeichen, aus denen er Schlüsse

für's kommende Wetter zieht und die nicht selten sich bewahrheiten. Es sind dies verschiedene Erscheinungen und Veränderungen der Atmosphäre, besonders optische; ich nenne die Färbung des Abend- und Morgenhimmels, Morgen- und Abendrot, die Wolkenbildung im Westen, vornehmlich um die Zeit des Sonnenunterganges, das Blau des Himmels, das Flimmern der Sterne, Art und Grad der Bewölkung während des Nachts, Auftreten und Zugrichtung der Federwolken, die Windrichtung, außerdem das Verhalten sog. Wetterpropheten unter den Tieren.

Hierüber gestatte ich mir noch einige Bemerkungen.

Eine wichtige Rolle für den wetterbeobachtenden Landmann bildet das Aussehen des Abend- und Morgenhimmels, Abend- und Morgenrot. Diese Erscheinung steht mit dem Feuchtigkeitsgehalt der Luft in engster Beziehung und man kann daraus mit einiger Wahrscheinlichkeit auf den kommenden Tag schließen. Wenn bei schönem blauem Himmel die Abendröte den Westen mit leichtem Purpur zu überziehen scheint, ist gutes Wetter zu erwarten. Auch nach Regenwetter deuten einzelne gerötete, hell erleuchtete Wolken auf bessere Witterung. Erscheint dagegen das Abendrot weislichgelb und breitet es sich weit über den Himmel aus, so ist ungünstiges Wetter wahrscheinlich. Auf stürmisches Wetter deutet, wenn die Sonne in einem so weissen Lichtglanze untergeht, das man sie selbst in dem hellen Scheine, der den ganzen westlichen Himmel überzieht, nur wenig vorglänzend und dabei mehr weifs als gelb sieht. Die Bauernregel lautet:

»Abendrot, schön Wetterbot.«

Dann fährt sie fort:

»Morgenrot fällt in Kot.«

Auch dieser zweite Teil trifft oft zu. Während nämlich graues Morgenrot auf heitere Witterung schließen läßt, hat man bei sehr schönem Morgenrot Regen zu erwarten. Zwischen Abend- und Morgenrot besteht in dieser Hinsicht also ein völliger Gegensatz: Abendrot und Morgengrau sind Anzeichen schönen Wetters; Abendgrau und Morgenrot bedeuten dagegen Regen (Klein a. a. O.).

Hinsichtlich der blauen Farbe des Himmels kommt es auf die gröfsere oder geringere Intensität des Blau an. Das tiefe Blau erleuchtet nämlich dann, wenn in den Luftregionen tropfbar flüssiges Wasser mit Nebel entsteht.

Auch aus dem Funkeln der Sterne kann man Schlüsse ziehen. Nach Montigny, der dasselbe mit Bezug auf die Witterungsveränderung genau beobachtet hat, nimmt es mit dem Eintritt feuchter Witterung zu, oft schon einige Tage, ehe der Regen kommt. Unmittelbar nach dem Aufhören des Regens nimmt auch das Flimmern der Sterne wieder ab.

Ich bin am Ende. Der Kritik gebe ich zu berücksichtigen, das meine Ausführungen, die zum Versuch einladen sollen, nur

als Vorschläge sich anbieten. Ich verhehle mir nicht, daß sie der Verbesserung und Modifizierung bedürfen. In manchen Schulen wird man den empfohlenen Vorkursus abkürzen, die nächtlichen Himmelsbeobachtungen vielleicht ganz weglassen müssen. Dessenungeachtet gebe ich mich der Hoffnung hin, daß das Ausgeführte für manchen als Wegweiser für die meteorologischen Belehrungen zu gebrauchen sein dürfte.

B. Mitteilungen.

I. Die pädagogischen und didaktischen Abhandlungen und die Schulreden von D. Dr. O. Frick.

Von Gymnasialdirektor Dr. Heufsner in Kassel.

Wenn irgend eine Zeitschrift, so haben gewiß die »Pädagogischen Studien« ein Recht und die Pflicht, Fricks gesammelten pädagogischen Abhandlungen eine eingehende Besprechung und Würdigung zu widmen. Die Zeitschrift hat es sich zur Aufgabe gemacht, den berechtigten Anschauungen Herbarts Eingang zu verschaffen; wer aber hat im letzten Jahrzehnt sich größeres Verdienst um Einführung der Herbartschen pädagogischen Ideen in die höhere Schule erworben als der leider zu früh dahingeschiedene Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, D. Dr. Otto Frick? Im noch nicht vollendeten 60. Lebensjahre, da er in noch frischer und freudiger Schaffenskraft mitten in der Ausgestaltung seiner großen Ideen stand und mit neuen Plänen sich trug, ergriff ihn die Influenza, und eine daraus sich entwickelnde Lungenentzündung nahm ihn am 19. Januar 1892 von der durch sein Wirken zu einer Hochburg der Pädagogik gewordenen Stätte hinweg. Aber neu belebt tritt vor uns sein Bild durch die nach seinem Tode von seinem Sohne herausgegebenen Sammlungen seiner Schulreden und seiner pädagogischen Schriften. Und auf diese und ihre Bedeutung recht nachdrücklich hinzuweisen, sie lebendig zu erhalten, noch in weitere Kreise zu tragen und dafür zu sorgen, daß die von ihm ausgegangene Bewegung in unserer Pädagogik und Didaktik im Fluß erhalten werde, daß die von ihm gestreute Saat zur vollen Ernte ausreife zum Segen für unsere pädagogische Wissenschaft, die Praxis der Schule, unsere Jugend und unser Volk, — das ist unsere Pflicht, ist insonderheit ein

Herzensbedürfnis denen, welche ihm nahe standen und als seine Schüler unmittelbar den Segen seiner Wirksamkeit empfunden haben.

Es ist nicht leicht, aus der großen Fülle des Stoffs, die uns in diesen Schriften geboten wird, auch nur das Wesentlichste in ziemlicher Vollständigkeit herauszuheben und recht zu würdigen. Wir werden daher nach Hauptgesichtspunkten den Stoff ordnen und versuchen, so doch die Hauptseiten von Fricks Pädagogik und Didaktik und von seiner Persönlichkeit, wie sie uns in jenen Schriften entgegentritt, ins rechte Licht zu setzen. Und das geht um so eher, da all die vorliegenden Schriften ein harmonisches Ganze bilden, ein auf einem Grund erbautes einheitliches Gebäude, einen von einem Herzschlag belebten Organismus. Schon früh gelangte in ihm im Voraus und im Kleinen alles das zum Ausdruck, was den Direktor der Franckeschen Stiftungen später in so hohem Maße auszeichnete und so bedeutend machte, und so enthalten denn auch schon die größtenteils aus früherer Zeit stammenden Schulreden im ganzen schon die großen Grundgedanken, die auch bei seiner später systematisch ausgestalteten Pädagogik und Didaktik als Haupttrichtlinien die pädagogischen Abhandlungen durchziehen. Und am Schluss steht eine Arbeit, welche noch einmal gleichsam die Summe der Lebensarbeit des großen Pädagogen systematisch ausgereift und vertieft uns vor Augen führt, nämlich die Beantwortung der Kaiserfragen (Band II S. 73 ff.)

1. Basis und Endziel war Frick auch in der Pädagogik die Religion; und wer ihn persönlich gekannt hat, der weiß, von welcher tief religiösem Sinn er selbst erfüllt war, wie das Christentum ihm eine wahre Herzenssache war; wer in den pädagogischen Abhandlungen die hierauf bezüglichen Partien verfolgt, wird sehen, wie tiefgehend gerade diese sind. Denn *Sursum corda* war sein Wahlspruch, und früh schon war seine ganze Persönlichkeit vertieft durch den religiösen Sinn, welcher »Befriedigung findet in der Gewissheit des im ewigen Leben begründeten Glaubens, der des gewiß ist, daß das Verständnis aller Rätsel in Natur und Geschichte aufgehen wird dereinst im Anschauen der ewigen Klarheit Gottes« (Schulreden S. 54). Das Fundament aller Bildung ist ihm die Bibel, das Wort Gottes; das Hinführen zu Christo ist ihm Ende und Ziel aller Erziehung; und so finden auch Erziehung und Unterricht ihre höchsten Aufgaben und obersten Gesetze in der Religion. Dabei ist nach seiner Ansicht nicht die Zahl der besonderen Religionsstunden das eigentlich Wesentliche, sondern daß aller Unterricht in allen Gegenständen indirekt oder direkt, apologetisch oder beweisend, stillschweigend oder in offenem Bekenntnis der Pflege des religiösen Interesses dient (I S. 64). So kann, sagt er, die einfachste Volksschule oft eine wahrere Bildung erzielen als die höchsten Gelehrtenschulen.

An der Spitze der Sammlung seiner Abhandlungen steht der auf dem 15. Kongress für innere Mission zu Danzig 1876 gehaltene Vortrag: Was fordert die Gegenwart von uns, damit der Jugend unseres Volks die Güter des Evangeliums bewahrt werden?, dessen wesentlicher Inhalt in den Thesen auf S. 39 f. zusammengefaßt ist und worin er u. a.

entwickelt, daß es sich bei der Pflege des religiös-kirchlichen Lebens zugleich um Erhaltung des deutschen Wesens handelt, daß die evangelische Schule sich verständnisvoller und ernster wieder mit evangelischem Geist und Leben durchdringen müsse, daß an der konfessionellen Schule (also nicht Simultanschule!) festzuhalten und der obligatorische Religionsunterricht beizubehalten sei. Der Aufsatz über den Religionsunterricht in den höheren Schulen (I S. 186 ff.) handelt eingehend von dem Wesen, der Methode, Stoffauswahl und Stoffverteilung in diesem Unterricht, die Bemerkungen über die Abhaltung von Morgenandachten (II S. 731 ff.) fordern uns zur Selbstprüfung auf, ob wir solche Andachten in rechter Wahl, in der rechten Weise und im rechten Geiste halten. Die Abhandlung über die Mission in der Schule (II S. 63 ff.) zeigt in interessanter Weise, wie Mission und Missionsgeschichte zu den drei Gebieten der Natur, des geschichtlichen Lebens und der Gotteswelt die engste und eine ganz eigenartige Beziehung hat und vor anderem geeignet ist, dieselben in der Seele des Schülers zu verknüpfen und ihn in die Gottes-Reichsgedanken vertiefend einzuführen. Als Ideal einer zu hoher christlicher Vollkommenheit herangereiften Persönlichkeit stellt er, der treue und warme Patriot, in den Schulreden (S. 58) den Kaiser Wilhelm I. hin, den er charakterisiert als eine »auf der Höhe der Menschheit stehende, in der Fülle schöpferischer Kraft wirkende, aus dem unverzaglichen Quell heiliger Gotteskraft schöpferde, von göttlicher Gnade getragene, geweihte Persönlichkeit.«

2. Von früh auf dringt Frick in seinen Plänen für Schulreform auf eine erzieherische und wahrhaft bildende Gestaltung des Unterrichts, auf eine Erneuerung unseres Volkslebens auf dem Grunde einer aus lebendiger christlicher Erkenntnis wiedergewonnenen Bildung. Fast alle seine Schulreden stellen dieses Ziel der Erziehung und Bildung immer klarer heraus. Bildung aber definiert er als Verklärung der menschlichen Persönlichkeit zur Harmonie des inneren Lebens mit der Welt in sich, um sich und über sich, hinein in die Wahrheit des ewigen Lebens (I S. 54 und sonst). Besonders zeichnet er schön die Aufgabe und das Ziel des Gymnasiums in seinen Entlassungsreden. Das Gymnasium hat die Aufgabe der Aufnahme und Verarbeitung der drei Elemente des Nationalen, Christlichen und Antiken, und sein letztes Ziel ist auch hier das Hinführen zu Christo. Es hat einzuführen besonders auch in Natur, Heimat und Geschichte unseres Volkes, die Freude am Schönen und zu diesem Zweck die Kunst des Sehens zu pflegen (vgl. die Aufsätze I S. 321, 535, 543). Durch diese Mittel hat das Gymnasium mitzuarbeiten an der Erzeugung, Läuterung und Erfüllung einer großen Volkspersönlichkeit. Seine Schüler müssen endlich danach trachten, alles Wissen umzusetzen in Ideen, umzusetzen weiter in Gesinnung und Charakter, endlich daß alles Wissen und Forschen sich umsetze in ein Suchen Gottes, bis die Seele Frieden und Ruhe gefunden hat in ihm. So wird mit dem ästhetischen und wissenschaftlichen Sinn ein sittliches und religiöses Leben gebildet und als höchster Erweis jenes zartere Ehrgefühl, die *γεραιότης*, der Adel der

Seele und des Gemüts, der eine Frucht tieferer sittlicher Durchbildung und ein Palladium in den Kämpfen des Lebens ist. Diese γενναϊότης in dem weiteren Sinn von idealer Gesinnung überhaupt wurde Frick schliesslich zu der Hauptsache der gymnasialen Bildung, welcher sich die übrigen Ziele ein- und unterordneten.

3. Schon früh wurde er durch persönlichen Verkehr für Dörpfelds pädagogische Bestrebungen lebhaft interessiert und suchte einen engeren Zusammenschluss mit den Lehrern und dem Unterrichte der Volksschule. Schon in den Schulreden tritt daher der Gedanke der Einheit der Arbeit an höheren und niederen Schulen und die Forderung einer nationalen Einheitsschule bestimmt bei ihm hervor: alle sind Erziehungsschulen, nur dem Grade nach verschieden, alle haben dasselbe Ziel, nämlich gottesfürchtige und charaktervolle Männer, tüchtige Bürger zu erziehen; »eine gleich hohe Aufgabe und Arbeit hier wie dort, die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unseres einen teuern deutschen Volkes« (I S. 44). Dieses wird eingehend dargelegt in dem Referat »die Einheit der Schule« (I S. 41 ff.). Da spricht er zunächst von der Einheitslosigkeit unserer Schulen, die in der Vielheit der Schularten, in der Trennung von ebensoviel Lehrergattungen sich bekunde und ihre bedenklichsten Folgen im Lehrbetriebe selbst offenbare. Schön entwickelt er dann, wie in allen Schulen gleichmäÙig das Innere des Schülers, seine einheitlich zu bildende Seele, zum Zentrum gemacht, das Vielerlei der Objekte aber auf die Trias jener drei Welten: Natur, Geschichte und Gott, und diese Trias wieder auf den einen Mittelpunkt: Gott den Herren und sein Reich zurückgeführt werden mufs, wie dazu strenge Auswahl und Sichtung der Stoffe stattzufinden hat, da nur der allgemeine Bildungsgehalt jeder Fachwissenschaft in den Unterricht gehöre, und diese Stoffe auf alle Weise in innere Beziehung zu setzen sind. So soll dem Schüler, was der Elementarunterricht bietet, durch welchen jeder seinen Durchgang nimmt, ein Kern werden selbst krystallinischen Gefüges, aber vor allem auch befähigt, dafs sich um sein Grundgefüge die anderen Gebilde (d. h. was in den höheren Schulen hinzutritt) krystallisierend ansetzen. Also Pflege der Einheitlichkeit zwischen den Eindrücken, welche aus dem früheren Elementarunterrichte mitgebracht werden, und denen, welche der höhere Unterricht hinzufügt, Zusammenhang dann auch in der Arbeit der Lehrer auf den verschiedenen Stufen. »Doch erst wenn die Erziehungsarbeit selbst Gegenstand einer klaren Wissenschaft geworden ist, wird eine Gewähr dafür gegeben sein, dafs nicht mehr von auÙen herantretende Anforderungen, sondern allein aus dem Wesen der Erziehung und des Unterrichts hergenommene Prinzipien für die Organisation der Schulen maßgebend sein werden, und erst dann wird ihre Ausgestaltung der Aufgabe und Würde der Schule entsprechen« (I S. 46). S. 71 u. 72 konstruiert Frick dann eine solche Einheitsschule, indem er für die verschiedenen Stufen und Arten der Schulen die Stoffe und Forderungen entwickelt.

Neben dieser Einheit der Schule ist von besonderem Interesse, wie er zunächst die »Möglichkeit einer höheren Einheitsschule« sich denkt (I S. 84 ff.) und eintritt für eine Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium. Man vergleiche auch die Beantwortung der ersten in der »Dezember-Konferenz« ihm vorgelegten Frage I S. 122 ff. Er erstrebte eine Verschmelzung der beiden zu einer das Wertvolle beider vereinigenden neuen Anstalt, die eine Grundlage der Vorbildung für alle Hochschulen, wissenschaftliche wie technische, bieten sollte. Die Lehrfächer des Gymnasiums, namentlich auch Griechisch, sollen beibehalten werden, daneben wird Zeichnen durch alle Klassen durchgeführt und Englisch aufgenommen. Einer Vermehrung der Gesamtzahl der Lehrstunden und Überbürdung der Schüler wird dabei vorzubeugen sein, indem durch eine innere Reform des Gymnasiums aller Ballast, besonders eine Menge Memorierstoff beseitigt und in rechter Statik des Unterrichts namentlich der Betrieb der fremden Sprachen ihrem eigenartigen Bildungsgehalte angemessen gehandhabt wird, so daß der lateinischen Sprache vorzugsweise die Pflege des logischen Elements und die grammatisch-stilistische Seite, der griechischen vorzugsweise die Pflege des ästhetischen Elements und die Einführung in Form und Gehalt der Lektüre, den neueren Sprachen vorzugsweise die Pflege der praktischen Seite, das Sprechen, der Muttersprache aber alle diese Punkte in gleicher Weise und im besonderen die freiere Bewegung im schriftlichen Ausdruck, der Aufsatz, zufällt. »Wird so, sagt er, das Schwergewicht der Arbeit unter Festhaltung der gemeinsamen Aufgaben auf die verschiedenen Sprachen verteilt, so liegt darin eins der wesentlichsten Mittel einer Entlastung« (I S. 116). Rechte Konzentration um geistige Centra zu unterrichtlichen Lebensgemeinschaften (besonders schön I S. 92 ff.), Beseitigung der Extemporale- und Aufsatznot, eine volle Einheit des Lehrbetriebs werden weiter helfen die Arbeit zu vereinfachen und die ganze Unterrichtsweise zu einer organischen zu gestalten.

4. Erziehung ist eine Kunst; auch die Erziehungsarbeit muß Gegenstand einer klaren Wissenschaft werden, sie fordert ein durch die Ethik normiertes Ziel und eine durch Psychologie geregelte Methode; es muß eine rationelle Methodik, eine einheitliche, wissenschaftliche Didaktik und Pädagogik geschaffen werden, — das sind Gedanken die, zum Teil auch im Vorhergehenden schon angedeutet, immer wieder in seinen Schriften hervortreten und die er nicht müde wird in ihrer Bedeutung uns immer und immer wieder vor Augen zu führen. Schon in den Schulreden S. 101 f. führt er schön aus, wie auch der Erzieher ein Künstler ist, und vortrefflich ist in seinem »Didaktischen Katechismus« der Teil, welcher die Kunst des erziehenden Unterrichts behandelt (I S. 289 ff.). Die Pädagogik ist ihm eine königliche Wissenschaft, die an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem praktischen Leben, als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt und die umfassendste,

tiefreichendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation (I S. 76, vgl. S. 155). Schon in der Abhandlung über die Programmfraße (I S. 172) aus dem Jahr 1862 verlangt er, daß die Schulnachrichten ein Feld würden von Mitteilungen pädagogischer Erfahrungen, welche das Material zur Begründung und nie abschließenden Vervollkommnung einer wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik liefern sollten (S. 180). Immer und überall zeigt sich bei ihm, besonders in den »Lehrproben und Lehrgängen« das Streben, das ganze Unterrichtsverfahren auf fester, im Wesen der Dinge ruhender Grundlage planvoll aufzubauen, Klarheit zu schaffen über die Methodik der einzelnen Disziplinen und eine allgemeine Methodik zu begründen, welche neben der persönlichen Freiheit des Lehrers doch Einheit und Einigkeit in Schule und Erziehung bringt.

5. Hierbei ging er zurück auf die großen Muster früherer Zeit. Zunächst zog ihn der Pädagoge A. H. Francke an, dessen Grundgedanken: Erneuerung unseres Volkslebens auf dem Grunde einer aus lebendiger christlicher Erkenntnis wiedergewonnenen Bildung, er ganz zustimmte, und er zeigte, wie sich dessen pädagogische Grundsätze aneinander anschließen und aufbauen, wie tief sie gegründet sind, wie sich die wesentlichen Forderungen auch der heutigen Pädagogik schon bei ihm teils klar ausgesprochen, teils angedeutet finden. Dann sind es Comenius, Pestalozzi und besonders die philosophisch-pädagogischen Schriften Herbart und seiner Schule, deren Bedeutung für Ausgestaltung einer rationalen Pädagogik und Didaktik er nachdrücklich betont (I S. 50 und sonst). In dem Referat »In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? (I S. 212 ff.) legt er dar, wie eine verständnisvolle Herübernahme des Wertvollen aus dieser Didaktik eines der fruchtbarsten Mittel rechter Vereinfachung und Vertiefung der Arbeit an den höheren Schulen werden könne (S. 277), und seine Hauptforderungen sind in den Thesen auf S. 282 f. zusammengefaßt. Diese Arbeit, welche von einem tiefgehenden und vielseitigen pädagogischen Studium zeugt und zeigt, wie er sich in jener Männer Anschauungen versenkt und doch mit souveräner Freiheit sie beherrscht, wie er mit klarem Blick und praktischem Verstand das für unsere höheren Schulen Wertvolle herauszieht, wie er Theorie und Praxis in Einklang zu bringen sucht und frei von Engherzigkeit und Schablonentum die Grundlinien zu einer allgemeinen rationalen Didaktik vorzeichnet, — diese Arbeit ist Grundlage und Ausgangspunkt einer großen Reihe von Arbeiten Fricks selbst, sowie seiner Anhänger und Schüler geworden. Gleich einem Steinwurf in den Teich wirkend, hat sie immer weitere konzentrische Kreise gezogen, und selbst der Widerspruch seiner Gegner hat nur dazu gedient, seinen Grundsätzen noch mehr und sicherer Eingang in unseren höheren Schulen zu verschaffen. Es ist Zeit, sagt er, uns darauf zu besinnen, daß Herbart auch für die höheren Schulen gelebt hat, und ebenso sind es Ziller und Stoy, von denen der erste mehr die idealistisch-kritisch-doktrinäre, der andere mehr die

praktisch-nüchterne Seite der Herbartschen Grundsätze vertritt (S. 214), die für unsere höheren Schulen von der größten Bedeutung und dem größten Segen werden können. Denn es kommt dieser Didaktik noch ein anderer als nur ein historischer und zeitgeschichtlicher Wert zu, sie enthält Momente, denen man einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen, hier sind Schätze verborgen, die noch nicht genügend erkannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, die gerade in der Gegenwart einen willkommenen Anhalt, eine erwünschte Stütze gewähren. — Nachdrücklich werden aus dieser Didaktik besonders hervorgehoben als Grundsätze auch für die höheren Schulen die Erregung eines lebendigen, möglichst vielseitigen und doch wieder konzentrierten Interesses, die Forderung, daß aller Unterricht ein erziehender sei und in straffer Konzentration Bildung der Gesinnung und des Charakters erstrebe, sorgfältige Gliederung des Unterrichts, eine freie und möglichst elastische Verwendung der sog. Formalstufen. Das ist alles in dem Referate klar entwickelt, durch Beispiele erläutert, in seiner weittragenden Bedeutung für die intellektuelle und ethische Bildung der Schüler und für die didaktische Kunst des Lehrers gewürdigt. Wurde auch manches davon in unseren höheren Schulen schon unbewußt geübt, so ist es doch durch diese Schrift erst in einem System zum klaren Bewußtsein gelangt, wird nun mit klarem Bewußtsein geübt, und ein neues tiefgehendes pädagogisches und didaktisches Interesse ist dadurch in unsere Lehrerkreise eingezogen. Die Lehrerbildungsfrage kam in neuen Fluß, und unsere Seminarier gründen ihre Unterweisung zum guten Teil auf die Grundsätze, die Frick uns aus jener Didaktik nahe geführt hat. — Mit großer Freude nahm Frick auch O. Willmanns tief angelegte, freilich mehr philosophisch-abstrakte Didaktik auf, versenkte sich ganz in dessen ihm so ganz aus der Seele gesprochene Gedankenentwicklungen und giebt I S. 298 ff. eine musterhaft klare und bündige Übersicht über dieses Werk, die zunächst für sein pädagogisches Seminar bestimmt war. — Didaktische und pädagogische Gedanken und Grundsätze, die nun immer wieder mit Nachdruck von ihm betont werden und die ich hier noch einmal zusammenfasse, sind etwa folgende: es ist eine einheitliche Didaktik für alle Schulen, höhere und niedere zugleich, zu schaffen; die Elementarschule ist die hohe Schule für die höhere (denn sie hat einen Vorsprung vor dieser in allen methodisch-didaktischen Dingen, ihre Technik ist höher entwickelt, die seminaristisch gebildeten Lehrer sind methodisch besser geschult als die akademisch gebildeten, und die Volksschule wird, sofern sie ihren Idealen in rechter Vertiefung und innerlichem Wachstum treu bleibt, für unsere höheren Schulen ein Jungbrunnen bleiben und immer von neuem werden); bei Stoffwahl und Einrichtung des Unterrichts ist das Subjekt des Zöglings maßgebend und seine einheitlich zu bildende Seele ist zum Zentrum des Unterrichts zu machen; es ist eine wissenschaftlich begründete Theorie des Lehrplans zu schaffen und dieser rationell zu ordnen, die Lehrplanapparate sind in einen lebendigen Organismus umzusetzen; Umsetzen von Last in Kraft; rechte Konzen-

tration des Unterrichts um geistige Centra; Bedeutung des Apperzeptionsbegriffs in demselben (I S. 367 ff.); Reihenbildung; Ausbildung der Kunst des Sehens und des Erzählens (I S. 568); Verwendung graphischer Mittel zur Veranschaulichung; immanente Repetition; Gliederung und Sichtung des Stoffs; verständnisvolle Herübernahme der Formalstufen; Wecken der verschiedenen Interessen; Betonung des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips (I S. 388 ff.; 92; 413); Bildung von Anschauungen und Begriffen. Auch den Gesinnungsunterricht, den Unterricht nach den kulturgeschichtlichen Stufen und nach konzentrischen Kreisen bespricht er und würdigt sie nach ihrem Werte. Vieles von dem Genannten findet sich für die unterrichtliche Arbeit klar und übersichtlich zusammengestellt und durch treffliche Bemerkungen und Ausführungen hervorragender Pädagogen belegt und begründet in seinem didaktischen Katechismus (I S. 283 ff.).

6. Daran schließt sich die spezielle Methodik, Spezialabhandlungen über besondere Unterrichtszweige und Unterrichtsgegenstände, mit denen er direkt der Schulpraxis dienen wollte, und alle einschlägigen Arbeiten zeigen, daß er ganz besonders befähigt gewesen wäre, eine die Schulpraxis direkt darstellende, doch auch vertiefende Didaktik zu schreiben. Dahin gehören die Abhandlungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache (II S. 501 ff.), dessen Ziel und Gewinn auf S. 520 sehr schön dargelegt ist, über die Lektüre der deutschen Lyriker in den oberen Klassen der höheren Schulen, wobei das Wesentliche und Charakteristische derselben für den Unterricht klar und bündig zusammengestellt wird. Dahin gehört auch die Behandlung eines deutschen Lesestücks in den unteren und mittleren Klassen (II S. 7 ff.), Archenholtz' Geschichte des siebenjährigen und Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges als deutsche Lehrstoffe (II S. 28 ff.), der Lehrplan für den deutschen Unterricht (II S. 363 ff.), die treffliche Behandlung des Hölty'schen Gedichtes »Das Feuer im Walde« in Quarta (II S. 459 ff.) und die als Anhang zu den »Bemerkungen über Art und Kunst des Sehens« gegebene Stoffsammlung zu einem Aufsatz über den Gehalt der Anekdote von der Begegnung des Diogenes und Alexander in Korinth (I S. 564). — Zur Methodik der Geschichte gehören die Abhandlungen: Gang einer geschichtlichen Lektion in unteren und mittleren Klassen (II S. 4 ff.), die Behandlung der Odysseesage in Sexta (II S. 11 ff.), die Behandlung eines Abschnittes der Nibelungensage in Sexta, mit trefflichen Vorbemerkungen (II S. 447 ff.), die Präparationsskizze über die römische Königsgeschichte in Quarta (II S. 611 ff.), die vortrefflichen Dispositionen zur römischen Geschichte für Obersekunda (II S. 676 ff.) und vor allem die musterhafte Arbeit »Tarent und Pyrrhos« aus dem 1. Hefte der »Lehrproben und Lehrgänge« (II S. 652 ff.). Zum geographischen Unterricht gehören die typischen Dispositionen II S. 712 ff. und die Behandlung des geographischen Anschauungsbildes von Hirt: die Hauptformen der Erdoberfläche, in Sexta (II S. 469 ff.), zum

Unterricht in den klassischen Sprachen: der allgemeine Gang einer Interpretation (II S. 41 ff.) und der Aufsatz: Zur elementaren Behandlung eines Abschnitts aus Thukydides (II S. 549 ff.), wobei auch die Verwendung graphischer Mittel zur Anschauung kommt, mit einigen daraus erwachsenen Primaneraufsätzen (S. 556 f.), und das in gemeinsamer Arbeit von Lehrern und Schülern bei der Lektüre des Homer entstandene »Systemheft« der Primaner (II S. 561 ff.)

7. In enger Beziehung dazu stehen und es berühren sich zumteil nahe damit die Arbeiten über Stoffauswahl und Stoffverteilung für die einzelnen Fächer und Klassen. Einen ganz besonderen Wert legte ja Frick, wie schon oben angedeutet, auf die organische Anordnung der Lehrstoffe, auf Stoffauswahl, Stoffsichtung und Stoffverbindung. So schrieb er eine Abhandlung: »Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl« (I S. 415 ff.) mit einem Anhang, in dem auf einer Tabelle eine treffliche Auswahl für den gesamten Lehrplan des Gymnasiums gegeben wird. Es folgten: »Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans«, dann »Unmaßgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplans«, wo zu S. 508 im Anschluß an die beiden vorhergehenden Arbeiten ein erneuter und verbesserter Lehrplan in übersichtlicher Darstellung gegeben wird. Die »Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans« enthalten dann noch in drei Anhängen 1. eine Stoffauswahl der griechischen Geschichte in Quarta (S. 421 ff.), 2. eine Übersicht über die gesamte Lektüre der Prima (S. 487 ff.), 3. Stoffpläne für Naturbeschreibung vom dritten bis achten Schuljahre (S. 451 ff.). Hierher gehört auch der Kanon deutscher Gedichte für Sexta bis Obertertia (II S. 538 ff.), die Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta (II S. 570 ff.), wo in sieben trefflichen Bildern die ersten Abschnitte aus der alten deutschen Zeit vorgeführt werden, und Zusammenstellung der gesamten Stoffauswahl in Geschichte für diese Klasse (II S. 591 ff.), sowie der Kanon der Ovidlektüre in Tertia (II S. 488 ff.) Ferner bot er in den ausgeführten Lehrplänen II S. 363 ff. für Deutsch, Lateinisch und Griechisch schon in den Jahren 1867 und 1869 eine scharf markierte und übersichtliche Stoffauswahl mit reichen methodischen Winken. Man kann wohl sagen, daß seit Zusammenstellung des ausgeführten Lehrplans für die achtklassige Volksschule von Rein, Pickel und Scheller die Lehrplanarbeit so energisch und gründlich von niemand aufgenommen worden ist als von Frick in diesen Vorarbeiten für einen Lehrplan des Gymnasiums. Denn zeigt er sich in den hochgesteckten Zielen auch zuweilen als Idealist, so sucht er doch diese auch immer in energischer Arbeit und auf realem Boden stehend zu verwirklichen und hat stets ein gutes Stück Wegs, rastlos strebend, zurückgelegt.

8. Im Vordergrund seines Interesses stand nun besonders noch die Lehrerbildungsfrage. Den Wert und die Notwendigkeit einer besseren pädagogischen Vorbildung erörtert er besonders I S. 159 f.; sie ist ihm Vorbedingung jeder Schulreform. Schon 1862 hatte er in der Abhandlung über die Programmfrage ein von den Herausgebern der Zeitschrift für

das Gymnasialwesen empfohlenes Thema: »Die pädagogische Vorbildung der Lehrer, verbunden mit einer kritischen Darstellung der bestehenden pädagogischen Seminarien für gelehrte Schule« mit Freuden begrüßt. Darum fasste er auch die darauf bezüglichen Ideen A. H. Franckes freudig auf und hat sie neu belebt in dem 1881 neu begründeten Seminarium praeceptorum, wie die treffliche Abhandlung »Das Seminarium praeceptorum an den Francke'schen Stiftungen« (II S. 188 ff.), zuerst erschienen Halle 1883, uns zeigt. Mit Entschiedenheit verlangt er hier, dass die pädagogischen Bildungsstätten künftiger Lehrer der höheren Schulen nicht mit der Universität, sondern mit dem Gymnasium verbunden werden, das Gymnasialseminar an Stelle des Universitätsseminars gesetzt wird. Viele seiner Arbeiten in den Lehrproben sind aus der Thätigkeit im Seminar geflossen oder sind für die Seminarkandidaten bestimmt gewesen (wie er selbst u. a. Anm. 2 zu I S. 343 sagt). Man vergleiche nur im II. Bande die Mitteilungen aus der Arbeit des Sem. praec., die Winke betreffend eine planmäßige Anleitung der Probanden, die Miscellen zur Lehrerbildungsfrage, die Mitteilungen aus der Praxis des Seminars u. s. w. Die genannten »Winke« und »Miscellen« enthalten in nuce übersichtlich und klar entwickelt fast alle seine pädagogischen und didaktischen Grundsätze, und S. 343 ff. findet sich eine reiche Sammlung trefflicher und fördernder Aufgaben, wie sie den Kandidaten gestellt werden können. Entschieden betont er auch I S. 29 die Heranbildung und Heranziehung tüchtiger Religionslehrer. — Der beste Beweis für den Wert seiner Schöpfungen und Einrichtungen ist jedenfalls der Umstand, dass seine Seminareinrichtungen zum Muster und Vorbild für die neuen preussischen genommen worden sind. — Er denkt sehr hoch von dem Lehrerberuf, vorab auch von dem der Lehrer an den höheren Schulen. Sie sollen als Führer die Behandlung der unzähligen grossen Fragen des Unterrichts und der Erziehung in die Hand nehmen, wie bisher die Volksschule die Führung in dem Ausbau einer zielbewussten Didaktik hatte. »Wenn wir, die Lehrer an den höheren Schulen, in solchen Fragen die Führung nicht in die Hand nehmen wollen, sagt er, wer soll es thun? Und wenn wir es nicht thun wollen aus Begeisterung für die königliche Wissenschaft der Pädagogik, so müssen wir es thun um unsertwillen«, — und uns, meint er, zur besonnenen Abstellung von wirklichen Schäden und Gebrechen in unserm höheren Schulwesen herbeilassen, damit nicht die radikalen Reformbestrebungen jener Unberufenen, die sich vordrängen, den Sieg erlangen (I S. 76).

9. Noch hebe ich eins besonders hervor. Wie Frick im Unterrichte wissenschaftlichen Sinn wecken wollte und auf klares Erfassen des Wesens, des tieferen Gehaltes und der tieferen Bedeutung des Einzelnen drang, so richtete er sein Augenmerk besonders auch auf die Gewinnung von Begriffen aus dem gebotenen Material, und eine Reihe von Arbeiten giebt Muster solcher in die Tiefe führender gründlicher und zutreffender Begriffsbestimmungen. So entwickelt er I S. 470, wie die Lektüre den Schülern die Bekanntschaft mit bedeutsamen Begriffen wissenschaftlicher, ästhetischer und ethischer Art als einen bleibenden

Gewinn bieten müsse, so das Wesen und die Begriffe des Tragischen, der Ehre, der Treue, der sittlichen Freiheit, des christlichen Glaubens, den Begriff der Bildung, der Kunst, des Lebens u. s. w. Hierher gehören dann seine trefflichen Schulreden »Über das Wesen der sittlichen Freiheit,« »Über die Idee der Persönlichkeit,« sodann die leider nicht in die Sammlung aufgenommenen Abhandlungen »Über das Wesen der wahren Bildung« (in den Zeitfragen des christlichen Volkslebens II Heft 3), »Der Begriff der Nationalität und die deutsche Nation« (Berlin 1870), »Über das Wesen der Sitte« (Heilbronn 1884).

10. Erstaunlich ist Fricks Literaturkenntnis auf allen Gebieten der Pädagogik und Didaktik, seine Vertrautheit mit den gesamten einschlägigen pädagogischen und wissenschaftlichen Werken, die sich fast auf jeder Seite seiner Abhandlungen zeigt. Die ganze nur irgend hierher gehörige Literatur, ohne Rücksicht auf den Standpunkt, gleichviel ob aus der höheren oder der Volksschulpraxis hervorgegangen, was in Monographien und Systemen, in Programmen, Zeitschriften und Sammelwerken über allgemeine Didaktik und über die einzelnen Unterrichtsfächer erschienen war, das wurde herbeigezogen, gewissenhaft geprüft und, soweit möglich, nutzbar gemacht an der Hand fester Grundsätze, wie sie sich ihm in langjähriger Arbeit aus dem tief und weit erfassten Wesen der Aufgabe ergeben hatten. Welche Fülle von Literaturkenntnis und literarischen Nachweisen zeigen z. B. die Anmerkungen zum »didaktischen Katechismus« I S. 283 ff., dann die allgemeinen Gesichtspunkte für didaktische Stoffauswahl I S. 442 ff., welche trefflich geordnete Zusammenstellung der Herbart-Literatur haben wir II S. 260 ff., welche umfassende Zusammenstellung der Literatur zur allgemeinen Didaktik, zur allgemeinen Pädagogik u. s. w. II S. 274 ff.!

So sind es also, um die einzelnen Seiten noch einmal aufzuzählen, Religion, erziehender Unterricht, Einheit der Schule (aufgebaut auf dem Grunde der Volksschule), eine einheitliche wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik, dabei Verwertung der wertvollen Gedanken früherer Pädagogen, besonders Herbarts, Ausbildung der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Stoffauswahl und Stoffverbindung, die Lehrerbildung, vertiefende Betrachtung der Unterrichtsstoffe und Gewinnung von Begriffen, umfassende Literaturkenntnis und -Prüfung, welche wir als besonders charakteristisch bei Frick hervorhoben.

In einer zweiten Auflage, die hoffentlich die Sammlungen bald erleben sollte m. E. den vorliegenden 2 Bänden der gesammelten pädagogischen Schriften auch die besprochenen Schulreden und auch die oben als noch nicht aufgenommen bezeichneten philosophisch-ethischen und noch manche andere, besonders wissenschaftlich-ästhetische Abhandlungen beigelegt werden. Diese liegen ja freilich mehr in der Peripherie, berühren sich aber doch auch wieder nahe mit den pädagogischen Schriften, und Frick selbst nimmt auf sie hier und da Bezug. Ich würde hauptsächlich nur

seine ersten Abhandlungen philologisch-archäologischen Inhalts von dieser Sammlung fern halten. Dann sollte zu dem Ganzen ein möglichst spezielles alphabetisches Inhaltsverzeichnis gegeben werden, damit man alsbald wüßte, wo man über die einzelnen Seiten der Pädagogik, über die einzelnen Fächer und Werke das Gewünschte findet. Zwar hat Frick schon reichen Erfolg gehabt und ist jedenfalls einer der einflussreichsten deutschen Schulmänner der Gegenwart geworden, es werden aber dann seine Schriften in den pädagogischen Seminarien, den Bibliotheken der Lehrerzimmer und den Privatbibliotheken der Lehrer sich erst recht fruchtbar und segensreich erweisen können und fort und fort eine Fundgrube zu pädagogischer Anregung, Orientierung und Weiterbildung für jüngere und ältere Lehrer bleiben. Immer mehr und mehr wird man ihn dann auch in seiner Größe und Bedeutung verstehen und würdigen lernen

2. Bericht über die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

in Altenburg am 13., 14. und 15. Mai 1894.

Die Vorversammlung wurde durch den Vorsitzenden Prof. Vogt-Wien geleitet. In derselben begrüßt Dir. Just-Altenburg die Erschienenen und weist auf die idealen Bestrebungen des Vereins hin, der allezeit ein Zentrum pädagogischer Arbeit gewesen, dessen Ziel die moralische Kultur unseres Volkes, dessen Arbeitsmotiv allein das Streben nach Wahrheit ist. Gerade auf seinem Boden sind eine Menge neuerer Anregungen gewachsen, so die auf naturkundlichem Gebiete, in der religiösen Unterweisung (Leben Jesu — das Zentrum), im Ausbau des Schullebens durch Ausflüge, Schulreisen und Elternabende. Wie der Verein sich vieler Orten als Sauerterzig erwiesen, so auch in Altenburg, wo manche der idealen Forderungen in den neuesten Schulverordnungen verwirklicht worden sind. Auch Prof. Vogt bestätigt, dass die Ideen des Vereins sich in letzter Zeit sehr verbreitet haben, wenn auch nur in fragmentarischer Weise. So besonders die Formalstufentheorie. Auch in den neuen preussischen Lehrplänen für die Gymnasien finden sich die Ideen. Trotz dieser Verbreitung ist die Zahl der Mitglieder nicht gestiegen. Ein bedeutendes Mitglied hat der Verein verloren, Dörpfeld; er verbrauchte seine ganze Kraft im Dienste der Pädagogik, bis zuletzt hat er rastlos gearbeitet, das letzte Heft des Fundamentstücks hat er gerade noch vollendet, mit Ausnahme einer noch in Aussicht genommenen Nachschrift. Alle Gebiete der Pädagogik umfasste seien

Thätigkeit; Schulverfassung, Lehrplan und Lehrverfahren haben die größte Förderung durch ihn erfahren; er wollte die Ideen Magers, Diesterwegs, Herbarts und Zillers fortsetzen und ausbauen. Zu seinem Andenken erhebt sich die Versammlung von den Sitzen. Endlich haben die Bestrebungen des Vereins noch allerlei Anfechtungen erfahren, so in Würzburg, wo einmal von links (bayr. Lehrerzeitung) gegen den Begriff des erziehenden Unterrichts und sein Ziel polemisiert, andererseits von rechts (Domkapitulare) die Psychologie angegriffen und die päpstlich empfohlene Seelenvermögenstheorie des Thomas v. Aquino für allein mit dem Begriff der Gnade vereinbar gehalten wird.

Hierauf wird die Tagesordnung festgestellt, sie geht diesmal von unten nach oben, von der speziellen zur allgemeinen Pädagogik. Es werden Grüsse verlesen von Dr. Glöckner, Stark-Nürnberg, Zillig-Würzburg, Jetter-Baach, Capesius-Hermannstadt, Hug-Zürich. Wiget-Rohrschach, und Berichte gegeben über die Thätigkeiten der Lokalvereine zu Eisenach (Dr. Göpfert), Dresden (Schubert), Gotha (Dr. Wilk), Magdeburg-Stadt (Schlegel), Mansfeld (Hemprich), Magdeburg-Land (Wetterling), Altenburg (Stauda), Leipzig (3 Vereine: Dr. Bayer), Schwabach (Dir. Helm), Jena (Prof. Rein). Dir. Helm nimmt Bayern in Schutz, es sei durchaus nicht so schlimm wie oben angegeben. Allerdings sei im bayr. Landtag die Herbartische Richtung vom Priester Ratzinger sehr abfällig beurteilt worden, der Klerus ist natürlich dagegen. Aber in treffender Weise hat Seminarinspektor Dr. Andreä-Kaiserslautern den Herren nachgewiesen, dass sie die Ideen nur von Hörensagen kennen und ihnen anempfohlen, doch vorerst die Literatur einmal zu studieren. Von offizieller Seite verhält man sich gleichgültig, man legt der Sache keine Schwierigkeiten in den Weg, aber fördert sie auch nicht. Prof. Rein berichtet außer über den Jenenser Lokalverein noch über den größeren thüringischen Verein der Herbartfreunde, der 250 Mitglieder zählt und Ostern seine Jahresversammlung zu Erfurt abhält.

In der ersten zahlreich besuchten Hauptversammlung wurde zuerst die Arbeit des Jahrbuches von Thrändorf »Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte« vorgenommen. An der Debatte beteiligen sich Prof. Menge, Prof. Rein, Generalsuperintendent Rogge-Altenburg, Dr. Thrändorf, Prof. Vogt, Dir. Just, Pastor Flügel, Pastor Rolle, Dr. Göpfert u. a. Den ersten Diskussionspunkt bilden die Vorschläge Wieses über den Religionsunterricht an höheren Schulen und die neuen preussischen Lehrpläne. Eine Prüfung in Religion im Abiturientenexamen ist prinzipiell zu verwerfen, wenn auch tatsächlich den meisten Abiturienten die Prüfung erlassen wird, so liegt die Gefahr doch nahe, dass auf ein Examenwissen hingearbeitet wird. Ein gewisses Wissensquantum ist nötig, unsere Zeit leidet an religiöser Unwissenheit; aber auf die Art der Aneignung kommt es dabei an. So lange freilich noch überhaupt ein Abiturientenexamen besteht, ist es wegen der Gleichstellung den anderen Fächern gegenüber auch eine Prüfung in Religion erwünscht. Zu den positiven Vorschlägen Thrändorfs verhielt man sich zustimmend: die konkreten Erscheinungen der Gegenwart müssen den Schülern vorgeführt werden, innere Mission, Kingsley,

Wichern, Gustav-Adolt-Verein, parochiale Einrichtungen, kirchliche Armenpflege, soziale Gesetzgebung und kaiserliche Botschaft. Nicht religiöse Streitfragen, aber theologische »Hadersachen« sollen bei Seite gelassen werden. Es genügt aber nicht allein, wie Wiese meint, die Schüler bibelfest zu machen, da eine Anwendung der biblischen Wahrheiten, die auch ihren Zeitcharakter haben, auf die veränderten komplizierten Verhältnisse der Gegenwart außerordentlich schwierig ist. Beispiel: Göttergemeinschaft in der Apostelgeschichte. Mit verschwommenen Gefühlen kann man sich nicht durch die Wirrnisse der Gegenwart hindurchfinden, sondern allein mit klaren Gedanken. Die Schüler müssen die beiden Perioden vorgeführt erhalten, im ersten Teil des Jahrhunderts die Romantik und die Befreiungskriege mit ihren religiösen Wirkungen, und zweitens die sozialen Bewegungen mit allen Seiten der Liebeshätigkeit. Stark angezweifelt wird die Berechtigung der Behandlung Schleiermachers als einer typischen Persönlichkeit, weil in ihm der merkwürdige Widerspruch ^{! sich} findet, daß er im Kopf ein Heide, im Herzen ein Christ war, er ist eine pathologische Erscheinung. Dem gegenüber wird bemerkt, daß er gerade den Unterschied zwischen Religion und Theorie der Religion hervorgehoben und er deshalb zu behandeln sei. Zur Behandlung der Kirchengeschichte ist zwar zu fordern, daß der Lehrer einen festen Standpunkt haben, denselben aber nicht aufzwingen resp. reproduzieren lassen solle, daß aber doch im System bilden, das doch unter Anleitung des Lehrers geschieht, ein starker Einfluss ausgeübt wird. Der 2. Gegenstand der Besprechung war Vogt's Abhandlung: »Ottokar Lorenz über den Geschichtsunterricht.« Des Jenenser Historikers Ansichten sind in den Grenzboten veröffentlicht, sie wurden im Wesentlichen auch von der Münchener Historikerversammlung 1893 vertreten. Krasse Unkenntnis der einfachsten psychologischen Begriffe, falsche Aufstellung des Zieles des Geschichtsunterrichts, der Irrtum der schlechthinigen Wirkung des Geschichtsstoffes werden Lorenz vorgeworfen. Das fachwissenschaftliche Interesse des Universitäts-historikers darf nicht die Forderungen der Schule bestimmen, sondern allein der Pädagog, jener stellt das Wünschenswerte fest, dieser das Erreichbare. Letzteres bestimmt das Wissensziel nach dem Willensziel. Der Gegensatz zwischen den Forderungen der Universitätsprofessoren und denen der Schule, so führt Prof. Menge aus, muß sich immer mehr verschärfen, je mehr die Gymnasien Erziehungsschulen werden. Kürzer beschäftigte die Teilnehmer die Arbeit von Capesius: »Ein Lehrgang der Chemie auf geschichtlicher Basis.« Es wurde zwar anerkannt, daß auch in dieser Arbeit, wie überhaupt in dem diesjährigen Jahrbuch, auf die geschichtliche Basis zurückgegangen sei (diese Betrachtungsweise ist ein Erbe Zillers), aber daß man doch zu wenig sähe, wie der Lehrgang aus dem Gange der Entwicklung der Wissenschaft Richtlinien empfangt. Auch die neuerdings angestrebte (Seidel, Chemie, Technologie und Mineralogie, und L. Weifs, Lehrbuch der Chemie) Verbindung der naturwissenschaftlichen Disziplinen sei zu wenig berücksichtigt, mehr sei dies schon in den »Schuljahren« geschehen. Auch die induktive Methode ist nicht überall festgehalten.

Die Diskussion über Löwe »Die Stellung des Gesangunterrichts zur Ästhetik und Kulturgeschichte« gestaltet sich sehr anregend. Helm, Vogt, Lazarus, Just, Flügel, Kuhn, Scholz, Rein, Göpfert. Die Zimmermannschen ästhetischen Ideen sind zum ersten Male auf ein Unterrichtsfach angewendet. Trotz der Konzentration wahrt Löwe die Selbständigkeit des Faches.

Ein neues Konzentrationsmoment liegt darin, daß das gleiche Ästhetische sich in mehreren Fächern findet. Gewarnt wird vor dem Zuviel des Ästhetischen, Hauptsache ist recht viel Anschauungsmaterial, gewarnt auch vor der Vermischung des Ethischen und Ästhetischen, beides ist theoretisch streng zu scheiden, wenn sich auch Parallelen ergeben (vergl. Griepenkerl: Ästhetik). Aber »das Schöne leistet dem Guten einen Dienst« (Schiller, ästhet. Briefe). Jenes wird nie aus Nützlichkeitsrücksichten gethan. Alle utilitaristische Ethik ist unbedingt zu verwerfen. Weitere Punkte der Diskussion sind der Gegensatz des Gesang- und Zeichenunterrichts, der hätte schärfer hervorgehoben werden müssen, das Zurückgehen auf die Volkslieder, von Löwe mit Recht betont, die Anwendung der 7 Regenbogenfarben als Veranschaulichungsmittel für die Tonskala, in ihrer Richtigkeit stark bezweifelt wegen der Unmöglichkeit der Verbindung von Farb- und Tonvorstellungen, das Wesen der musikalischen Bildung, als Vertrautheit mit den absoluten Tonreihen erklärt, die Stellung der analytischen Vorübungen im Unterrichte, von Helm in den Schuljahren angewendet von Löwe zurückgewiesen, und endlich das Vorsingen des ganzen Liedes seitens des Lehrers als Ziel der methodischen Einheit, als wünschenswert anerkannt einmal wegen der sofortigen Einführung in die Tonvorstellungen, dann wegen der Analogie mit dem Kunstunterricht und wegen des besonderen Charakters der technischen Fächer. — Weitere Bemerkungen werden von Helm und Löwe in den »Erläuterungen« folgen.

Die 2. Hauptversammlung (anwesend Prinz Moritz von Sachsen-Altenburg) beschäftigt sich zuerst mit Mehl: »Pflege und Erziehung der Verwaisten.« Wenn auch Arbeiten aus dem Gebiete der Zucht freudig zu begrüßen sind, wird doch die Frage aufgestellt, ob eine Theorie der Anstaltserziehung, die nur ein Notbehelf, statuiert werden könne. Familienerziehung ist unter allen Umständen zu erstreben. Sind keine passenden Familien zu finden, so ist es Aufgabe der Sozialpädagogik, durch Reform der Gesellschaft solche zu schaffen. Bei besserem Gemeindeleben wird sich die Frage von selbst regeln. Neben einer Theorie der Anstaltserziehung hätte Mehl eine solche für Familienerziehung der Waisen geben sollen.

Capesius »Bemerkungen zu Dr. K. Lange's Ausführungen über das kulturgeschichtliche Prinzip beim Unterricht« geben den Beweis, daß von einer tiefer gehenden Differenz zwischen Lange und Capesius nicht die Rede ist; die Sache ist damit erledigt.

Nicht nur für die Schulmänner, sondern für jeden Gebildeten interessante Ausführungen schlossen sich an an Rein's Kritik von Prof. Konrad Lange, die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend

Als Diskussionspunkte stellte der Vorsitzende auf: 1. Verhältnis des ästhetischen Zweckes zum moralischen, 2. Gang des Zeichenunterrichts (im allgemeinen und speziellen). Der nachdrückliche Hinweis Reins auf das Buch wird dankbar anerkannt, weil es eine ursprüngliche Diagnose des künstlerischen Standpunktes unseres Volkes ist. Die Erzieher haben dafür zu sorgen, daß unser Volk künstlerisch produktionsfähiger und genussfähiger gemacht wird: eine Forderung nationalökonomischer und sozialetischer Art. Die Beschäftigung mit dem Ästhetischen ist zugleich eine Vorbereitung für die Hingabe an das Sittliche, auch werden die mittelbaren Tugenden (Reinlichkeit, Ordnung) ausgebildet. Zeitiger Beginn des Zeichenunterrichts, Warnung vor allzuviel Ornament, Hereinziehen der Erfahrung, Notwendigkeit eines bestimmten Prinzips für die Reihenfolge der Unterrichtsobjekte, Berücksichtigung und Verbindung des Handfertigkeitsunterrichts mit dem Zeichnen, Schwierigkeiten und Schranken des Massenunterrichts werden von Rein, Scholz, Trüper, Schilling, Menge, Vogt, Just, Helm, Beyer besprochen.

Direktor Barth's »Gliederung der Großstädte« enthält Forderungen, die allerseits anerkannt wurden; es müssen auch in den Großstädten besetzte Gesellschaften entstehen, deshalb ist Dezentralisation und parochiale Einteilung nötig. Die großen Schulsysteme sind als Schulkasernen und Bildungsfabriken der Zucht und dem Unterricht höchst nachteilig. Die finanziellen Schwierigkeiten bei Errichtung von kleineren Schulverbänden werden zwar nicht verkannt, aber doch nicht für unüberwindlich gehalten. Beispiele aus Leipzig (Teupser) zeigen, was schon alles erreicht ist. Endlich lag noch eine Arbeit aus der empirischen Psychologie vor: Just, Der Wechsel der Stimmung im Gefühlsleben des Kindes. Anerkannt wird zwar die Verdienstlichkeit der Forschung auf diesem noch wenig angebauten Gebiete, aber auch warnend darauf hingewiesen, daß die angeführten Beispiele aus den Selbstbiographien resp. Jugenderinnerungen nicht beweiskräftig sind, da sie durch die Reflexion des gereiften Mannes hindurchgegangen sind. Zweierlei kann eine solche Arbeit enthalten, Empirisches (es werden noch Erfahrungen an Kindern vermifst) und Erklärungsversuche (letztere sind zum Teil nicht genügend). Endlich wird noch verlangt, daß Just das Physiologische mehr berücksichtige, das Nervensystem bedinge hauptsächlich den Stimmungswechsel. Der Aufsatz ist ein Teil eines größeren Buches über das Gefühlsleben des Kindes, das nicht für berufsmäßige Erzieher, sondern besonders auch für Mütter höchst wertvoll sein wird. — Die letzte Arbeit von Bergemann, »Das neue System der Pädagogik von Professor Döring« wird wegen vorgerückter Zeit nicht besprochen, erfährt aber seitens des Vorsitzenden ein durchaus abschprechendes Urteil, das derselbe in den Erläuterungen begründen wird

C. Beurteilungen.

Kannegieser, E. Vorlesungen über erziehenden Unterricht, gehalten im Casseler Lehrerinnenverein Ferdinand Hirt. Breslau.

Es ist für die Anhänger der Herbart'schen Pädagogik eine große Freude, zu sehen, wie diese Pädagogik in deutschen Lehrerkreisen sich immer mehr Freunde gewinnt. Zu diesen Freunden dürfen wir auch die rechnen, die wenigstens einige ihrer wichtigsten Gedanken sich angeeignet haben. Haben sie dann noch, wie Herr Provinzialschulrat Kannegieser, die Gabe, diese Gedanken in so klarer und überzeugender Weise zu entwickeln, dann dürfen wir sie als willkommene Bundesgenossen begrüßen in unserem Streben, der übermäßigen Betonung der Stoffmasse beim Unterricht gegenüber die erziehende Kraft desselben zur Geltung zu bringen. In diesem Streben mit dem Verfasser obiger Schrift einig, werden wir auch über einige Differenzpunkte mit ihm uns leicht verständigen können. So z. B., wenn er der Herbart'schen Lehre vom Interesse, in dessen Ausbildung Herr Kannegieser mit Herbart den Zweck des Unterrichts sieht, zum Vorwurf macht, sie enthalte eine Lücke, indem sie das praktische Interesse nicht mit aufzähle, wobei zugleich freilich zugegeben wird, daß das praktische Interesse den übrigen Interessen nicht koordiniert sei. Das psychologische Gesetz, daß jedes Interesse, wenn es nur stark genug ist, zum Handeln drängt, aus welchem Gesetz notwendig die didaktische Forderung sich ergibt, das Interesse stets bis zum Handeln fortzuführen, kann diese Differenz leicht beseitigen helfen. Auch die Bezeichnung der Zielangabe als erster formalen Stufe muß abgelehnt werden. Die Zielangabe leitet zwar die unterrichtliche Behandlung einer methodischen Einheit ein, ist aber noch nicht ein den übrigen koordiniertes Stück des nach psychologischen Gesetzen verlaufenden Lernprozesses.

Der praktische Zweck dieser Vorlesungen, die Winke und Fingerzeige für die praktische Fortbildung im erziehenden Unterricht geben, aber nicht eine Handlung dieses Unterrichts sein wollen, läßt es verstehen, warum in ihnen nicht auf der Erörterung der Theorie als solcher, sondern auf der Besprechung der Unterrichtspraxis, allerdings stets in ihrer Abhängigkeit von theoretischen Grundgedanken, die darum in ihrer unmittelbaren Bedeutung für die Unterrichtspraxis erörtert werden, das Hauptgewicht liegt. Daß bei der Beweisführung die Unterrichtspraxis stets herangezogen und die allgemeinen Sätze durch die Unterrichtsbeispiele veranschaulicht werden, ist ein besonderer Vorzug des trefflichen Buches und sichert ihm eher, als das von nur theoretischen Erörterungen erwartet werden kann, einen praktischen Erfolg bei seinen Lesern.

Der Inhalt des Buches, das in 22 Vorlesungen zerfällt, ist ein so reicher, daß eine alles aufzählende, wenn auch nur flüchtige Inhaltsangabe den hier zur Verfügung stehenden Raum weit überschreiten würde. Nach 4 einleitenden Vorträgen, die den Zweck des Unterrichts, die Anforderungen an den Erzieher, die Organisation des Schulwesens und die Teilnahme der Lehrerinnen am Unterricht der Mädchenschule besprechen, hat der Verfasser in 12 Vorlesungen den Religionsunterricht und in 6 Vorlesungen den Unterricht in der Muttersprache behandelt und dabei, gestützt auf vollständige Herrschaft über den reichen Stoff und aus reicher Erfahrung heraus, eine Fülle von einzelnen Fragen ebenso geistvoll wie klar beantwortet. Darunter auch solche, die sich nicht direkt auf die Unterrichtspraxis beziehen; so wenn er, allerdings immer im Hinblick auf den Unterrichtsbetrieb, die Eigenart der verschiedenen Konfessionen, der jüdischen und der christlichen, in ihrer strengeren oder freieren Gestaltung, nach ihren Licht- und ihren Schattenseiten darlegt; ein Abschnitt des Buches, der für

alle, die die einschlägigen Fragen nicht selbst schon wissenschaftlich zu durchdringen Gelegenheit gehabt haben, in seiner lichtvollen Behandlung und gerechten Abwägung der Vorzüge hüben und drüben ebenso lehrreich ist wie die Folgerungen, die daraus für die Aufgaben der religiösen Erziehung gezogen werden, wenn auch die Praxis des katholischen Unterrichts der gewifs richtig gezeichneten Aufgabe desselben wenig entsprechen dürfte.

Mit besonderer Gründlichkeit, für die dem Verfasser viele, die sein Buch studieren, wenn sie vielleicht über manchen wichtigen Punkt noch im Zweifel waren, recht dankbar sein werden, ist dann der evangelische Religionsunterricht und zwar im Anschluß an die Allgemeinen Bestimmungen für preussische Volks- und Mittelschulen behandelt. Inwiefern und warum die Anordnung des heilsgeschichtlichen Stoffes, wie sie die Herbartsche Schule für richtig hält, in der von den Allgemeinen Bestimmungen vorgeschriebenen abweicht, darf als bekannt angenommen werden. Wer den Gründen für diese Abweichung sich nicht verschließt und in seinem Unterricht von ihnen sich bestimmen lassen kann, braucht, weil er mit der schulmäßigen Behandlung der biblischen Geschichte nicht schon im ersten Schuljahr beginnt, nicht, wie der Verfasser vorschlägt, im Anfange dieses Unterrichts auf das Wiedererzählen der biblischen Geschichten durch die Kinder zu verzichten und ebenso wenig auf die unterrichtliche Verwertung des religiösen und des ethischen Materials derselben. Der Verfasser der Vorlesungen geht auf diese Abweichung der Herbartschen Schule von der meist üblichen Praxis näher ein und sucht die Berechtigung jener zu widerlegen. Die Gründe, die er anführt, sind nicht neu; natürlich läßt sich etwa die Frage, ob ihnen eine genügende Kraft der Widerlegung zuvorkomme, an dieser Stelle nicht beantworten. Nur soviel sei hier bemerkt, dafs man ein Gegner der von den Allgemeinen Bestimmungen vorgeschriebenen und

vom Verfasser empfohlenen, wenn auch in der Gefahr, die solche Anordnung in sich schließt, von ihm nicht verkannten konzentrischen Kreise sein kann, ohne dafs man den Versuch, den geschichtlichen Unterricht nach kulturhistorischen Stufen anzuordnen, als bereits völlig gelungen und deshalb als nachahmungswert anzusehen braucht. Ebenso wenig wäre hier ein Eingehen auf die Idee der Konzentration am Platze, der Herr Kannegießer zwar wohlwollend gegenübersteht, die er aber teilweise doch so auffaßt, wie sie von der Mehrzahl ihrer Verteidiger nicht gemeint ist; ein Mißverständnis, das ebenfalls nicht neu, aber — das mufs zugestanden werden — durch einige übereifrige Verteidiger dieser Idee verschuldet ist.

Dafs der Verfasser gegen das noch immer nicht ausgerottete Auswendiglernen der biblischen Geschichte eifert, ist natürlich durchaus zu billigen, nicht aber die Konzession, dafs man des Schulrevisors halber doch einige Geschichten auswendig lernen lassen möge. Man kann ein großer Gegner dieses Auswendiglernenlassens sein und braucht deshalb noch nicht auf eine selbständige zusammenhängende Wiedergabe des historischen Stoffes, der heiligen Geschichte wie der profanen, zu verzichten, wenn darin die Schüler von Anfang an — selbstverständlich ohne Auswendiglernen — geübt worden sind.

Von diesen Einwendungen abgesehen, wird man den Ausführungen über den Religionsunterricht, soweit derselbe historische Stoffe zum Gegenstand und die Einführung in das Schriftverständnis zum Zwecke hat, gern zustimmen. Namentlich thue ich das inbetreff des Abschnittes, der die Behandlung des Lebens Jesu zum Inhalt hat.

Ausführlicher noch ist der zweite Teil des Religionsunterrichtes behandelt, der der Einführung der Jugend in das Bekenntnis der Gemeinde dient. Herr Kannegießer ist ein warmer Verehrer des Lutherischen Katechismus, dessen undogmatischem Charakter, wenigstens in

den drei ersten Hauptstücken, er rühmt, und von dem er behauptet, man könne sich kein vollkommeneres katechetisches Hilfsmittel wünschen, von dem er indessen der Schule nur die drei ersten Hauptstücke zugewiesen haben will, während die Behandlung der anderen Hauptstücke — nur für die Wortklärung und die Einprägung auch der beiden letzten Hauptstücke habe die Schule zu sorgen — besser dem Konfirmandenunterricht vorbehalten würden. Die Verteilung des Katechismusstoffes auf Unter-, Mittel- und Oberstufe der Schule glaubt er am besten in der bekannten, von Luther selbst empfohlenen und in den meisten Schulen noch beibehaltenen Weise besorgt, ist aber ein Gegner der allgemeinen Richtung der gegenwärtigen Katechismuspraxis, wenn diese in doktrinäarer Weise und meist unter Zuhilfenahme eines ausführlichen Leitfadens den Text der Erklärungen Luthers benutzt, um eine systematische Behandlung der christlichen Lehre daranzuknüpfen, wobei dann die einzelnen Lehrpunkte mit ihrer dogmatischen Erörterung und Begründung zur Hauptsache werden. Wir teilen diese Bedenken vollständig und stehen auf dem Standpunkte des von dem Verfasser als Autorität angeführten, wenn auch nicht genannten Herrn, der, abgesehen von gelegentlicher Erwähnung und Heranziehung des Wortlautes des Katechismus, denselben seinem Zusammenhange nach als zusammenhängende Lehre der Kirche nur als Abschluss des Religionsunterrichtes behandelt wissen wollte, wenn wir auch den Begriff der gelegentlichen Erwähnung und Heranziehung so weit gefasst wünschen, das die wichtigsten Sätze des Katechismus im Anschlusse an die biblische Geschichte allmählich und zwar nach einem wohlüberlegten Plane gewonnen werden müssen. Von einem solchen Gewinnen und Findenlassen der allgemeinen christlichen Wahrheiten, die dann in dem Katechismuswort ihren klassischen

Ausdruck finden, will freilich Herr Kannegieser nichts wissen, sondern giebt einer einfachen Erklärung der Worte des Katechismus den Vorzug. Es ist hier nicht der Ort, die Gründe für unsere abweichende Stellung zu dieser Frage zu erörtern. Sie ist ein Teil der allgemeinen Frage, ob das didaktische Gesetz richtig ist, das das Allgemeine aus dem Konkreten abgeleitet werden solle. Der Verfasser obiger Vorlesungen empfiehlt im Katechismusunterricht den umgekehrten Weg. Die Beispiele sollen nach ihm nur die bereits erklärte allgemeine Wahrheit veranschaulichen.

Können wir auch in diesem Punkte dem Verfasser nicht zustimmen, so um so mehr in seinen Ausführungen über den Inhalt des Katechismus oder wenigstens in der großen Mehrzahl der besprochenen Abschnitte. Das Studium dieses Teils der Vorlesungen (No 12—16) sei allen, die Katechismusunterricht erteilen, warm empfohlen.

Von den Punkten des Katechismus, die auch solchen Lehrern, die mit Herrn Kannegieser zu erklären vermögen, das sie das ganze Apostolikum, wie es von Luther erklärt ist, mit Freuden bekennen, große Schwierigkeiten bereiten, ist nur die wunderbare Inlust näher besprochen und ihre Behandlung im Jugendunterricht, wie sie der Verfasser für allein zulässig hält, dargelegt. Das selbst bei einer so zarten und vom feinsten pädagogischen Takte geleiteten Besprechung dieses und der anderen Stücke des Apostolikums, an denen das moderne Bewusstsein Anstoß nimmt, die vom pädagogischen Standpunkte aus zu erhebenden Bedenken gegen die gerade in unseren Tagen mit so großem Nachdrucke geforderte autoritative Stellung des Apostolikums auch im systematischen Religionsunterricht für Kinder unter 14 Jahren nicht ganz zum Schweigen gebracht werden können, sei hier nur flüchtig berührt. Ackermann.

(Schluss folgt.)

Jahrgang 1885.

- Heft I. H. Grabs, Bemerkungen zu dem Aufsatze des Seminarlehrers Schraze: Coburg, „Der erste Religionsunterricht.“
 „ II. Dr. A. Oberst, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Bitters
 „ III. 1. Ferd. Leup, Zwei pädagogische Streitfragen. 2. Dr. Karl Juch Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. - Bingham 1885 in Halle a. S.
 „ IV. 1. Dr. W. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn G. v. Salmwürfel: „Handel und Wandel der pädag. Schule Herbart's. 2. Theod. Vogt, An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 3. Dr. Schneider, Entgegnung.

Jahrgang 1886.

- Heft I. 1. E. Leiche, Die ethische und ästhetische Bedeutung des Turnens. 2. Dr. Biedner, E. W. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar;
 „ II. Dr. Kaper, Die Methode Uhlrith.
 „ III. 1. Prof. Dr. Renge, Die Anfänge des Verein-Unterrichts in Serja. 2. Chr. Ufer, über die Leitung von Konferenzen des Lehrerkollegiums
 „ IV. G. Löschner-Leipzig, Zu Littes' Kritik der Herbartischen Pädagogik

Jahrgang 1887.

- Heft I. H. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten?
 „ II. 1. Prof. Dr. Renge, Der deutsche Einheitschulverein. - 2. Bruno Raennel, über den officielem Charakter der Erdbunde.
 „ III. C. Holz, Eisenach, über darstellenden Unterricht
 „ IV. Dr. Hollenbach, der Rechenunterricht im ersten Schuljahr

Jahrgang 1888.

- Heft I. W. Müller, Comenius, ein Schematiker in der Pädagogik.
 „ II. Prof. Dr. W. Rein, Genußgüterunterricht und Kulturgeschichte.
 „ III. Dr. K. Staube, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Salmwürfel'schen Schrift „Genußgüterunterricht und Kulturgeschichte.“
 „ IV. H. G. Salmann, Kossen. Der Religionsunterricht in geistlichen Schulen nach den S. Wangemann'schen Schriften.

Jahrgang 1889.

- Heft I. 1. H. Grabs, Zur Lehrplanteorie mit Beziehung auf die Volksschule. 2. Prof. Dr. W. Rein, Ein neues Seminarbuch.
 „ II. Adolf Rube, Zur Humboldt'schen Apperzeptionslehre
 „ III. A. Fickel, Noch einmal das Weimari'sche Seminarbuch.
 „ IV. H. Koller-Hoheneiche, Die Selbstständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche.

Jahrgang 1890.

- Heft I. H. Grabs, Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanteorie
 „ II. Adolf Rube, Zur Apperzeption
 „ III. Eduard v. Hartmann, Kann der Pessimismus erziehllich wirken?
 „ IV. 1. Dr. H. Sille, Herbart's Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Entwicklungstufen.
 2. H. Lomberg, Sachrechnen.

Jahrgang 1891.

- Heft I. 1. Prof. Dr. W. Rein, Rembrandt als Erzieher. 2. H. Lomberg, Sachrechnen. 3. H. Grobe, Hr. Wilh. Lindner - ein Vorläufer der Kulturkultende.
 „ II. 1. H. Lomberg, Sachrechnen. 2. H. Grobe, Hr. Wilh. Lindner - ein Vorläufer der Kulturkultende.
 „ III. R. Hohenstein, Zum „System“ im Geschichtsunterricht. Ein method.-kritischer Versuch.
 „ IV. Dr. Richard Staube, Seminarlehrer in Coburg. Zur Anwendung der Formskulen im Religionsunterricht.

Jahrgang 1892.

- Heft I. Fritz Lehmann, Der Vese-Unterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode.
 „ II. F. W. D. Krause, Der Pessimismus G. v. Hartmanns und die moderne Pädagogik.
 „ III. 1. W. Fack, Zur Beurteilung des Lange'schen Buches über Apperzeption. 2. Dr. R. Lange Erwiderung.
 „ IV. Dr. Karl Ernst, Theorie und Praxis im pädagogischen Seminar.

Jahrgang 1893.

- Heft I. Die Jugendbildung auf Grund der neuen preussischen Lehrpläne.
 „ II. Prof. Dr. Th. Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminar.
 „ III. 1. Jul. Fonte, über die Mitwirkung der Kirche im preussischen Schulwesen. 2. Dr. Thrandorf, Was einmal die Kunstfaterdele.
 „ IV. 1. Dr. H. Kaulsch, Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen. 2. Karl Herrmann, Der böhmische Krieg, Geschichtspräparation.

Jahrgang 1894

- Heft I. 1. Fritz Lehmann, Warum Märchen? 2. F. Hoffmann, Tr. Felds „Freie Schulgemeinde“ im Lichte kulturhistorischer Entwicklung
 Heft II. 1. Adolf Rube, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. 2. Dr. Thrandorf, Präparationen zur biblischen Geschichte. 3. H. Grabs, Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule.
 „ III. 1. Dr. B. Bergemann, über Moral-Unterricht. 2. Dr. C. Haupt, Zur Behandlung der Reformationsgeschichte in der einfachen Volksschule. 3. Peter Siffig, Zur Würdigung Dörpfelds.

Unter Hinweis auf die ausgezeichneten Kritiken der „Allgem. deutschen Lehrzeitung“, der „Zeitschrift für Realpädagogik“, der „Schlesischen Schulzeitung“, der „Deutschen Blätter für ersiehenden Unterricht“, von „Haus und Schule“, der „Deutschen Schulmuseen“, der „Neuen deutschen Lehrzeitung“, des „Schweizer-Schularchiv“ etc. seien diese Jahrgänge wiederholt angelegentlich empfohlen.

Neu eingegangene Schriften.

- Neue Bahnen.** V. Jahrgang. Heft 5/7. Wiesbaden, Behrend.
- Oberrheinische Blätter** für erziehenden Unterricht. 1. Jahrg. Heft 5/7. Zell, Specht.
- Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik.** I. Jahrgang. 3. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne.
- Dr. Stimpfel,** Physiologie u. Pädagogik. Bielefeld, Helmich.
- Hamm,** Die Hinaufrückung der Strafmündigkeit vom 12. auf das 14. Lebensjahr. Ebenda.
- University-Extension.** 1894. Nr. 11, 12. Philadelphia.
- Wanderregeln** für ein- und mehrtägige Schülertourfahrten. Leipzig, Renger.
- Spieß-Berlett,** Deutsche Schulgrammatik. Frankfurt a/M., Kesselring.
- O. Lyon,** Festschrift zum 70. Geburtstag Rudolf Hildebrands. Leipzig, Teubner.
- Dr. Behrens,** Lehrbuch der allgem. Botanik. Braunschweig, Bruhn.
- Dr. Ziegler,** Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums. Stuttgart, Göschen.
- J. Stempf,** Communia oder internat. Verkehrssprache. Kempten, Dobler.
- The University-Extension Bulletin.** 1894. Nr. 8/11. Philadelphia.
- Praxis der Erziehungsschule.** 1894. Heft 3 u. 4. Altenburg, Pierer.
- W. Kukula,** Lehrbuch der Botanik. Wien, Braumüller.
- Dr. J. Bierbaum,** Lehr- und Lesebuch der engl. Sprache. 1. u. 2. Teil. Leipzig, Rossberg.
- Frankfurter Schulzeitung,** 1894 Nr. 9. Frankfurt a/M., Kesselring.
- O. M. Beyer,** Deutsche Ferienwanderungen. Leipzig, Reichardt.
- Schweiz. Pädagog. Zeitschrift.** IV. Jahrg. Heft 2. Zürich, Orell Füssli.
- Die Hauptlehrerfrage** a. d. 18. rhein. Lehrertage. Bielefeld, Helmich.
- Dr. E. Dreher,** Grundzüge der Aesthetik der musikalischen Harmonie auf psycho-physiologischer Grundlage. Ebenda.
- Homscheidt Grabowski,** Die Schulaufsicht. Ebenda.
- O. Utescher,** Rechenaufgaben für höh. Schulen. 3 Hefte. Breslau, F. Hirt.
- Ergebnisse d. Rechenaufg. f. h. Schulen. Ebenda.
- Kambly's** Elementar-Mathematik. 2. Teil. Ebenda.
- J. Meyer,** Deutsches Sprachbuch 1. Teil. Hannover, C. Meyer.
- A. Sprockhoffs** Einzelbilder a. d. Physik. Ebenda.
- Schul-Naturgeschichte. Ebenda.
- Dr. C. Felsch,** Ein Beitrag zur Berichtigung d. Herbart-Zillerschen wissenschaftlichen Pädagogik. Hannover, C. Meyer.
- J. C. N. Backhaus,** Methodisches Lehr- und Übungsbuch d. engl. Sprache. Ebenda.
- Hess-Mehler,** Anleitung zur ersten Hilfeleistung bei plötzlichen Unfällen. Frankfurt a M., Bechhold.
- F. Steinweller,** Kurzer Abriss der Geschichte d. Rechenunterrichts. Leipzig, Hirt & Sohn.
- Dr. E. Oehlmann,** Die deutschen Schutzgebiete nebst den Samoa-Inseln. Breslau, Hirt.
- Aus der Heimat.** Eine naturwissenschaftliche Zeitschrift. 7. Jahrg. Heft 3. Stuttgart, Süddeutsches Verlags-Institut.
- Dr. R. Zander,** Die Ursache und Verhinderung der Rückgratsverkrümmungen und der Kurzsichtigkeit der Schüler. Bielefeld, Helmich.
- Gedanken zur Schulreform.** Grünberg, Söderström.
- K. L. Leimbach,** Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. 6. Band 1. Lief. Frankfurt a/M., Kesselring.
- Dr. J. Klein,** Chemie. Stuttgart, Göschen.
- J. G. Herder,** Der Cid. Ebenda.
- Dr. F. Kurze,** Deutsche Geschichte im Mittelalter. Ebenda.
- Dr. O. L. Jiricz,** Deutsche Heldensage. Stuttgart, Göschen.
- J. Lehmann,** Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Prag, Dominicus.

17

Widener Library



3 2044 094 544 624

HD