

Neue Bahnen

Johannes Meyer,
Heinrich Scherer
(1851 - ed), ...

Neue Bahnen

Johannes Meyer,
Heinrich Scherer
(1851 - ed), ...

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

Die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“, Monatschrift für wissenschaftliche und praktische Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfortbildung, erscheint jährlich in zwölf Heften. Monatlich erscheint je ein Heft.

Abonnementsbestellungen übernehmen alle Buchhandlungen und Postanstalten (Zeltungspreislste No. 5492). Der Preis pro Quartal (drei Hefte) beträgt 2 Mark, der Preis eines einzelnen Heftes à 1 Mark.

Die für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ bestimmten Beiträge beliebe man an Herrn Schulinspektor **H. Scherer** in **Worms a. Rhein** zu übersenden. Alle zur Rezension bestimmten Bücher und Zeitschriften wolle man anschliesslich an die Verlagsbuchhandlung **Hermann Haacke** in **Leipzig** franko einsenden.

Inhalt!

Jeder Verfasser ist für seine Arbeit selbst verantwortlich!

	Seite
A. Abhandlungen.	
Die dreifache Wurzel der modernen Kultur. Von Dr. Unold in München	7
Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik. Von Otto Schulze. (Fortsetzung)	24
B. Rundschau und Mitteilungen.	
Zum naturkundlichen Unterricht	37
Die Philosophie des Unbewussten und der Pessimismus. (Fortsetzung)	44
Zur Lehrerbildungsfrage. (Fortsetzung)	48
Gedankensplitter	52
C. Referate und Besprechungen.	
Fremde Sprachen. Von W. Kahle in Cöthen. (Schluss)	54
Litteraturbericht über Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften. I. Von H. Scherer	58
Litterarische Mitteilungen	61
Neue Bücher und Zeitschriften	62
Bücheranzeigen	63
Beantwortung von Anfragen	64

Dem vorliegenden Hefte sind Beilagen von den Firmen: **Hermann Gesenius, Verlag in Halle a. S., Otto Hefner, Musik-Verlag in Oberneudorf-Buchen, Max Kielmann, Verlagsbuchhandlung in Stuttgart, Fr. Kistner, Verlag in Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn, Buchhandlung für pädagogische Litteratur, Wien u. Leipzig, K. G. Th. Scheffer, Verlagsbuchhandlung in Leipzig, Hermann Schroedel, Pädagogischer Verlag in Halle a. S., Verlag des „Traducteur“, La Chaux-de-Fonds (Schweiz) und Verlagsanstalt F. Bruckmann A.-G. in München beigefügt, auf welche wir besonders aufmerksam machen und die wir den verehrten Lesern zur geneigten Durchsicht bestens empfehlen!**

NEUE BAHNEN.

Monatschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik

mit besonderer Berücksichtigung der

Lehrerfortbildung.

Herausgegeben

unter Mitwirkung namhafter Pädagogen

von

H. Scherer,

Schulinspektor in Worms.

XIV. Jahrgang. 1903.



LEIPZIG 1903.

HERMANN HAACKE

VERLAGSBUCHHANDLUNG.

L31
N4
v.14

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

	Seite
Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik. Von Schulze	24. 65. 129
Frohschammers ethischer Optimismus. Von Sievert	449. 541

2. Grundwissenschaften der Pädagogik.

Die dreifache Wurzel der Kultur. Von Unold	7
Entwicklung des Seelenlebens. Von Scherer	152. 282
Ist religionslose Sittlichkeit möglich? Von Pesche	193. 257
Die Bedeutung der Bewegungs- und Muskelempfindung für die geistige Ausbildung. Von Wiedemann	415
Frohschammers ethischer Optimismus. Von Sievert	449. 541
Die Gestaltung der psychischen Gefühle unter dem Einflusse der menschlichen Gesellschaft. Von Reuschert	513. 577
Entwicklungslehre und Volkserziehung. Von Unold	644

3. Allgemeine Pädagogik.

Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik. Von Schulze	24. 65. 129
Die Jugend will lieber angeregt als unterrichtet werden. Von Reich- wein	273. 321
Leben und Schule. Von Ortner	336
Entwicklungslehre und Volkserziehung. Von Unold	644
Auswendiglernen von Vokabeln. Von Hielscher	654

4. Besondere Pädagogik.

Die Veranschaulichung der Grundoperationen im Rechenunterricht. Von Deckars	137. 203
Biblische Urgeschichte im Lichte babylonischer Ausgrabungen. Von **	218. 269
Deutsche Industriekunst und Kunsterziehung. Von Richter	345. 409
Neue Bahnen in der Schulleitung. Von Lang	385
Die Behandlung der sogenannten Brummer im Gesangunterricht. Von Thieme	400
Der deutsche Wald in deutschen Liedern. Von Mensing	469

	Seite
Von der deutschen Rechtschreibung und den neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechtschreibunterrichts. Von Rasche	530. 593. 641
Die Erziehung der Farbigen in Amerika. Von Düsterhoff	657
Fremdwort und Schule. Von Wendt	671. 705
Die Heimatkunde in der Volksschule. Von Honke	723

B. Rundschau und Mitteilungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

<u>Beiträge zur Geschichte der Pädagogik (Kritik des Schulwesens durch Curtmann und Soldan)</u>	<u>102</u>
<u>Disziplin im preussischen Beamtenstand</u>	<u>117</u>
<u>Strömungen auf dem Gebiete des französischen Schulwesens</u>	<u>226. 360</u>
<u>Strömungen auf dem Gebiete des amerikanischen Schulwesens</u>	<u>489. 561</u>
<u>Schicksal führender Geister</u>	<u>500</u>
<u>Die Erziehung der Kinder bei Bürgern und Bauern vom Mittelalter bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts</u>	<u>691</u>
<u>Deutsche und englische Schulerziehung</u>	<u>756</u>

2. Grundwissenschaften der Pädagogik.

<u>Die Philosophie des Unbewußten und der Pessimismus</u>	<u>44. 238. 426. 558. 619</u>
<u>Aufgabe zivilisierter Nationen</u>	<u>118</u>
<u>Glaube und Wissen</u>	<u>179</u>
<u>Das Wesen des Christentums</u>	<u>179</u>
<u>Die Ursachen der menschlichen Entwicklung</u>	<u>242</u>
<u>Religion und Weltanschauung</u>	<u>242</u>
<u>Katholizismus und Wissenschaft</u>	<u>309</u>
<u>Die Entartung des Menschengeschlechts</u>	<u>367</u>
<u>Litteratur und Psychologie</u>	<u>369</u>
<u>Einführung in die philosophischen Studien</u>	<u>419</u>
<u>Darwinismus und Sozialpsychologie</u>	<u>435</u>
<u>Herm. v. Helmholtz</u>	<u>493</u>
<u>Über das Wesen der Phantasie</u>	<u>498</u>
<u>Die geistigen Kulturkräfte</u>	<u>498</u>
<u>Religiöse Frage</u>	<u>500. 692</u>
<u>Vertreter der Menschheit</u>	<u>621. 675</u>

3. Allgemeine Pädagogik.

<u>Arbeiten</u>	<u>48</u>
<u>Das Recht der Individualität</u>	<u>178</u>
<u>Die Aufgaben der Schule unserer Zeit</u>	<u>306</u>
<u>Das Bildungsstreben der Gegenwart</u>	<u>309</u>
<u>Gemeinsame Erziehung</u>	<u>364</u>

	Seite
Unser Ziel	371
Das Jahrhundert des Kindes	431
Wertschätzung des Menschen	627

4. Besondere Pädagogik.

Zum naturkundlichen Unterricht	37. 171
Zum naturgeschichtlichen Unterricht	755
Zur Lehrerbildungsfrage	48. 98. 243. 290. 682. 750
Arbeiten	52
Jugend- und Volksschriften	117
Pädagogik der Kunst	117
Wandern durch Pausen: Die deutschen Universitäten und das Uni- versitätsstudium	162. 230
Björnson als Erzieher	176
Volksschullehrer und Universität	243. 689
Frauenfrage und Schule	302. 481
Die Aufgaben der Schule unserer Zeit	306
Bildet des Kindes Auge	308
Gemeinsame Erziehung	364
Volksbildung und Volkslehrer	355
Einheitsschule in Dänemark	366
Volksschule in Australien	367
Schule, Leben und Volksschule	367
Der Deutsche und sein Vaterland	368
Schule, Schulkrankheiten und Schulrekrutierung	369
Die Verleumdung	372
Geschlechtliche Fragen in der Erziehung	434
Die häusliche Erziehung und der Kindergarten	552
Zum geographischen Unterricht	547. 609. 738
Didaktik der Schriftstellerei	563
Der Religionsunterricht in den Schulen	627
Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen	627
Hochschulpädagogische Bewegung	690
Praxis des Kunstunterrichts	690
Bildung des Ausdrucks	756

C. Referate und Besprechungen.

Fremde Sprachen	54. 63. 248. 382. 448
Pädagogik und Hilfswissenschaften	58. 382. 383. 445. 575. 637. 638. 639
Volks- und Jugendschriften	61. 190. 310. 501
Geographie	62. 119. 255. 382. 446. 512. 574
Spiele, Turnen etc.	126
Religion	127. 181. 189. 191. 245. 629
Rechnen	127. 508. 640

	<u>Seite</u>
Naturkunde	189. 512. 572. 575
Litteratur	189. 319. 382. 446. 511. 574. 638. 693. 757. 765
Kunst und Zeichnen	316. 373. 376. 446
Deutsche Sprache	317. 320. 383. 447. 575. 693. 703. 757
Musik	379. 447. 511. 640. 703
Philosophie	437
Mathematik	511
Geschichte	512. 565
Fortbildungsschule	703
Frauenbewegung	126
Lehrmittel	120. 127. 446. 638. 639. 701. 763
Mannigfaltiges	760
Neue Bücher und Zeitschriften	62. 191. 254. 255. 319. 382. 383. 447. 511. 575. 639. 640. 701. 767
<u>Bücher und Zeitschriften: Anhang.</u>	

Die Zeitschrift



„NEUE BAHNEN“

beginnt mit diesem Heft den vierzehnten Jahrgang. Sie will wie seither so auch ferner die Entwicklung der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Volksschule fördern und die Fortbildung des Lehrerstandes nach den verschiedensten Richtungen hin unterstützen; diesen Zweck sucht sie zu erreichen durch Abhandlungen über einzelne Fragen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, durch orientierende Darstellungen der Strömungen auf einzelnen Gebieten in der Vergangenheit und Gegenwart und durch Referate und Mitteilungen über die diesbezügliche Litteratur.

Wenn die Zeitschrift »NEUE BAHNEN« bestrebt ist, den Ausbau einer auf dem Boden der Wissenschaft unserer Zeit beruhenden »Welt- und Lebensanschauung« als Basis einer natur- und kulturgemäßen Pädagogik zu fördern, so geht der Herausgeber derselben von der Ansicht aus, daß der Erzieher und Lehrer in erster Linie über dem Vergänglichen und Nichtigen das Unvergängliche und Ewige erkennen muß, um dem Erziehungsziel eine realideale Gestalt zu geben; er muß sich zu einer realidealen Welt- und Lebensanschauung, welche Verstand und Gemüt befriedigt, in der Erkennt-

nis einer sittlichen Weltordnung und eines dieselbe leitenden göttlichen Geistes gipfelt und zum sittlichen Handeln hinführt, hindurchringen, um sie in seinen Zöglingen zu wecken und zu pflügen. Der Erzieher ist ein Künstler, der Menschheitsideale formen soll; will er aber diese hohe Aufgabe lösen, so muß er erst selbst Ideale haben. Die Zeitschrift »NEUE BAHNEN« will nun keineswegs ihren Lesern eine bestimmte, scharf begrenzte Welt- und Lebensanschauung in der angegebenen Richtung aufdrängen; sie will nur das Material bieten, aus dem sich eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung in der angegebenen Richtung bilden läßt. Sie gewährt daher auch der freien Meinungsäußerung innerhalb der Grenzen, die einer wissenschaftlichen Erörterung gegeben sind, Raum; sie sucht auch ihre Leser über die anderen Richtungen und Strömungen auf dem Gebiete der Philosophie zu orientieren und giebt ihnen die Litteratur zu weiteren Belehrungen nach allen Richtungen an die Hand.

Um den Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik zu fördern und die Lehrer bei der Fortbildung derselben zu unterstützen, muß sich die Zeitschrift »NEUE BAHNEN« vor allen Dingen mit den »Grund- und Hilfswissenschaften« der Pädagogik eingehend beschäftigen; sie soll in dieser Hinsicht die neuen Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschungen, soweit sie wertvoll für die Pädagogik sind oder der Auffassung der betreffenden Wissenschaft dienen, in leicht faßlichen Abhandlungen darlegen, soll durch übersichtliche Darstellungen mit den verschiedenen Strömungen und der betreffenden Litteratur zum Studium bekannt machen und ihre Beziehungen zur Pädagogik nachweisen; sie soll zeigen, daß es nicht um die Aneignung einer Summe von Wissensstoff auf diesem Gebiete zu thun ist, sondern um die tiefe Erfassung der Einzelwissenschaften (Anthropologie und Soziologie, Logik, Ästhe-

tik und Ethik) in ihrem Werden und Sein und in ihren Wechselbeziehungen zu einander.

Sie will dazu beitragen, daß die Pädagogik auf dem festen Boden dieser Grund- und Hilfswissenschaften immer mehr ausgebaut wird zu einer Wissenschaft und Kunst, die auf dem sicheren Boden der Theorie und unter beständiger Prüfung durch die Praxis feste Richtlinien bietet für die Erziehung des jungen Menschen zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit, die sich an der Kulturarbeit der Zeit im Sinne der Vervollkommnung nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten mit Erfolg beteiligen kann. Sie will in dieser Hinsicht namentlich an dem Ausbau der Methodik der einzelnen Lehrfächer nach den Forderungen der Wissenschaft und Pädagogik der Zeit arbeiten; sie will sowohl neue Wege zeigen als die bereits vorhandenen kritisch prüfen und verbessern und dabei dem Leser die Mittel an die Hand geben, die es ihm möglich machen, nach den gegebenen Richtlinien seinen Unterricht zu gestalten. Sie will nach den gegebenen Gesichtspunkten endlich auch die schulpolitischen Fragen ins Auge fassen; sie will objektiv die Fragen der Schulorganisation, der Schulverfassung, der Lehrerbildung und der materiellen und sozialen Stellung des Lehrerstandes ins Auge fassen und erörtern.

Das Kultur- und Geistesleben einer Zeit und somit auch die Pädagogik als Teil desselben können jedoch nur aus der Vergangenheit, aus der sie sich herausentwickelt haben und mit der sie noch in der engsten Beziehung stehen, richtig verstanden werden; daher muß die Pädagogik unserer Zeit als der zeitige Schlufstein der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik in Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben erscheinen. Die Zeitschrift »NEUE BAHNEN« will daher endlich dazu beitragen, daß die Pädagogik als Wissenschaft in ihrer geschichtlichen Entwicklung im

Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben der Zeit und in ihrem Einflufs auf die Gestaltung des zeitigen Bildungswesens immer vollkommener ausgebaut wird; sie wird daher dafür Sorge tragen, dafs diejenigen Entwicklungsperioden und deren Träger, welche noch nicht in genügender Klarheit und mit genügender Gründlichkeit dargestellt sind, von diesen Gesichtspunkten aus erörtert werden. Sie wird sich dabei jener Objektivität bestreben, wie sie wissenschaftliche Erörterungen fordern und namentlich die Leistungen einzelner Personen nach objektivem und nicht nach subjektivem Mafsstabe beurteilen.

Die Zeitschrift »NEUE BAHNEN« ist ein völlig unabhängiges Organ, das nur der Wahrheit dienen will; sie will frei von subjektiven Sympathien und Antipathien, von Einseitigkeiten und Parteilichkeiten die einzelnen Fragen aus den genannten Gebieten der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik behandeln. Das ist nun allerdings in einer Zeit, wo eine alte Welt- und Lebensanschauung mit einer neuen um die Herrschaft kämpft, nicht leicht; denn es kann dabei nicht vermieden werden, dafs alte und liebgewordene, durch Alter und Herkommen geheiligte Anschauungen bekämpft und durch neue ersetzt werden. Aber in diesem Kampfe handelt es sich um die Sache, nicht um die Personen an sich; die letzteren kommen daher nur soweit in Betracht, als sie Träger der Sache sind. Daher wird der Herausgeber der Zeitschrift »NEUE BAHNEN« auch ferner unentwegt auf dem Standpunkt der sachlichen Behandlung aller in Betracht kommenden Streitfragen beharren und alle Angriffe, welche persönlicher Natur sind, unberücksichtigt lassen; er glaubt dies der Achtung vor der Wissenschaft der Pädagogik, vor seinen Lesern und Mitarbeitern und vor sich selbst schuldig zu sein. Die Zeitschrift »NEUE BAHNEN« vertritt eine den Forderungen der Wissenschaft und Philosophie

unserer Zeit entsprechende Welt- und Lebensanschauung und faßt auch die diesbezüglichen pädagogischen Fragen von diesem Standpunkte aus auf; sie setzt daher den betreffenden Erörterungen keine Grenzen, wie sie durch die konfessionellen Dogmen gegeben sind. Sie dient also keiner Kirche und keiner Konfession; aber sie ist weder kirchen- noch christentumsfeindlich. Wir gestehen anderen Blättern das volle Recht zu, die pädagogischen Fragen vom kirchlich-konfessionellen Standpunkte aus zu behandeln und unseren Standpunkt »sachlich« zu bekämpfen; wir nehmen aber für uns ebenso das Recht in Anspruch, die pädagogischen Fragen vom konfessionslosen Standpunkte aus zu erörtern und dürfen daher erwarten, daß uns dieses Recht zugebilligt und beachtet wird.

Die Zeitschrift »NEUE BAHNEN« will auch namentlich der Fortbildung der Lehrer dienen; sie thut dies, indem sie ihre Leser mit »allen« Strömungen auf dem Gebiete der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik und ihren Grund- und Hilfswissenschaften bekannt macht und die Hilfsmittel bezeichnet, durch welche sie in einzelne Teile tiefer eindringen können. Der Herausgeber ist sich der Schwierigkeit dieser Aufgabe wohl bewußt; aber er hofft sie mit Hilfe seiner Mitarbeiter überwinden zu können, soweit das überhaupt der menschlichen Kraft gelingen kann. Leider aber ist es im Lehrerstand noch nicht überall zum Bewußtsein gekommen, daß man als Lehrer und Schulmann überhaupt seinen Beruf nur dann voll und ganz erfüllen kann, wenn die Wissenschaft den Weg erleuchtet und man infolgedessen mit ihren Fortschritten in beständiger Fühlung bleibt; vor allen Dingen aber muß der Pädagoge sein pädagogisches Wissen in psychologischer und ethischer Hinsicht so fest begründen, daß es ihm sichere Richtlinien für sein pädagogisches Handeln geben kann. Dem Einzelnen ist das aber meistens

nur möglich, wenn er durch eine pädagogische Zeitschrift über Stand und Entwicklung des Ganzen unterrichtet wird und ihm zugleich der Weg zur Beschäftigung mit einzelnen Teilen, zu denen ihn Beruf oder Neigung hinführen, gezeigt wird. Die Zeitschrift »NEUE BAHNEN« arbeitet daher nach einem ganz bestimmten Plan; die Richtlinien für diesen Plan sind in den vorhergehenden Darlegungen gegeben. »Hebung der Volks- und Jugendbildung, der Schule und des Lehrerstandes zum Besten unseres deutschen Vaterlandes«, das sei der »Wahlspruch« der Zeitschrift »NEUE BAHNEN«.



Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 1.

Die dreifache Wurzel der modernen Kultur.

Von Dr. Unold in München.

Wenn wir mit Fr. Ratzel unter »Kultur« »die Summe aller geistigen Errungenschaften einer Zeit« verstehen und mit demselben Gelehrten das Wesen der Kultur 1. »in der Anhäufung einer Masse von Erfahrungen«, 2. »in der Festigkeit, womit diese erhalten werden«, und 3. »in der Fähigkeit, sie fortzubilden oder zu vermehren«, erblicken, so können wir als moderne Kultur die bewufste Anhäufung, Festhaltung und Überlieferung »geistiger« Errungenschaften, sowie die bewufste oder planmäßige Ausbildung der Kräfte zu fortschreitender Kulturarbeit bezeichnen. Und zwar erstreckt sich diese Kulturarbeit nach ihrer erwerbenden wie erhaltenden Thätigkeit auf folgende fünf Doppelgebiete: auf die wirtschaftlich-technische, die litterarisch-künstlerische, die politisch-soziale, die religiös-ethische und die geistig (= individuelle geistige Ausbildung)-wissenschaftliche (= geistige Gesamtleistung eines Staates, Volkes oder Kulturkreises) Kultur. Soweit unsere Kenntnis von der menschlichen Gattung und ihrer Entwicklung hinaufreicht, waren die einzelnen Gruppen derselben von Urzeiten an mit mehr oder weniger Erfolg auf allen diesen fünf Doppelgebieten, wenn auch nach Anlage und Bedürfnis bald mehr auf dem einen, bald mehr auf dem anderen, thätig. Wir wissen von keinem Zweige des menschlichen Stammes, der nicht im Besitze irgendwelcher Waffen und Werkzeuge und ohne eine Art primitiven

Wirtschaftsbetriebes lebte, ebensowenig als wir Gruppen ohne Gesang, Tanz, Bildnerie, Schmuck und andere Anfänge litterarisch-künstlerischer Kultur kennen. So finden wir auch überall gewisse Formen sozialen Zusammenlebens (Ehe, Horde, Arbeitsteilung nach Alter und Geschlecht u. a.), während die Anfänge staatlich-rechtlicher Bildung (Häuptling, Richter, dauernde Horden- und Stammesorganisation) etwas jüngeren Datums sein mögen. Nicht minder begegnen wir überall deutlichen Spuren religiös-ethischer Kultur in allerlei phantastischen Vorstellungen und verbindlichen Vorschriften. Am spätesten und dürftigsten dagegen hat sich der Zweig der geistig-wissenschaftlichen Kultur entwickelt, und das ist aus allgemein psychologischen und menscheitsgeschichtlichen Gründen nur allzu begreiflich. Zwar bot die hohe Ausgestaltung der Sinnesorgane und Nervenzentren als Vermittler und Erhalter von Empfindungen und Wahrnehmungen, namentlich aber die Entstehung der Sprache schon die unentbehrlichen psychophysischen Voraussetzungen für die Ausbildung des Intellekts der Einzelnen und, soweit diese Errungenschaften Gemeingut der Horde und der Generationen wurden, auch einer Art Wissenschaft. Allein was das Wesen geistig-wissenschaftlicher Kultur ausmacht: die Klarheit und Schärfe des Selbstbewusstseins (die Apperception), eine der Wirklichkeit der Dinge und Vorgänge möglichst nahekommende (objektive) Verknüpfung von Ursache und Wirkung, endlich die Fähigkeit logischer Abstraktion und umfassender Synthese, das treffen wir selbstredend erst auf höheren Kulturstufen und auch da nur in sehr verschiedenen Graden der Energie.

Hierin liegt auch der Grund, weshalb wir von moderner Kultur, d. h. von bewusster Anhäufung, Festhaltung und Überlieferung geistiger oder Kulturerrungenschaften erst im reiferen Mannesalter der Völker reden können. Gleichzeitig mit dem Entstehen dieser modernen oder bewussten Kultur mußten sich aber neue Organe zur Festigung, Ausbreitung und Fortgestaltung derselben entwickeln; jener mächtigste, herrlichste Baum im Garten der Menschheit mußte mit zunehmendem Wachstum neue, kräftigere Wurzeln treiben, welche seine Erhaltung und Entfaltung, seinen Bestand und seine Ernährung sicherten.

Mit anderen Worten, die kräftige, dauernde Behauptung und die bewußte fruchtbare Fortbildung der »geistigen« Errungenschaften unserer Zeit auf den genannten fünf Kulturgebieten ist

nur möglich durch brauchbare Ausgestaltung und erfolgreiches Zusammenwirken folgender drei Faktoren: der modernen Wissenschaft, des modernen Staates und der modernen Schule. Hier sind für die moderne Kultur die »starken Wurzeln ihrer Kraft« zu suchen; ohne diese steht sie im Leben und Treiben der Völker »allein, ein schwankend Rohr, das jeder Sturm [der Reaktion oder Revolution] zerknickt«. Prüfen wir nunmehr diese drei Wurzeln, zunächst für sich allein, sodann aber in ihrem notwendigen, fruchtbaren Zusammenwirken zur Erhaltung, Ernährung und Entfaltung des köstlichen Baumes der modernen Kultur, d. h. des bewußten, freien und freudigen Vervollkommnungstrebens der Menschheit!

I. Die moderne Wissenschaft.

Vor kurzem ging ein mächtiges Rauschen durch den deutschen »Blätter«-Wald. Man schrieb und sprach viel von »voraussetzungsloser, freier« Wissenschaft. Es schien, als ob dem deutschen Volk in seiner Gesamtheit eine Ahnung von der fundamentalen Bedeutung der modernen Wissenschaft für die moderne Kultur aufgegangen; als ob insbesondere in den Vertretern deutscher Wissenschaft Mut und Kraft zur Verteidigung dieses höchsten Gutes unserer Nation entflammt sei. Das Rauschen ist wieder verstummt, die angefachte Flamme von Kraft und Mut ist wieder von der grauen Asche der Gleichgiltigkeit bedeckt. Inzwischen breitet sich die sog. »katholische«, d. h. die kirchlich gebundene Wissenschaft immer weiter aus, besetzt die höchsten Lehrstühle, verfälscht mit jesuitischer Sophistik den Sinn für Wahrheit und Wirklichkeit und sucht vermittels der angenommenen »Schutzfärbung« einer erborgten Wissenschaftlichkeit vertrauensvolle Gemüter zu täuschen und in den Bannkreis kirchlicher Autorität zurückzulenken.¹⁾ — Moderne Wissenschaft als die nährende Wurzel der gesamten geistigen Errungenschaften unseres Zeitalters kann nur freie, selbständige Wissenschaft sein. Nach ihr benannte der größte französische Denker des 19. Jahrhunderts, Auguste Comte, unser Zeitalter das des Positivismus und hob dieses in deutlicher Gegenüberstellung von dem theologischen, wo das Denken durch Offenbarung und Überlieferung bestimmt wurde, und dem metaphysischen ab, in welch letzterem das Denken von allgemeinen Begriffen und

¹⁾ Wilmanns Gesch. des Idealismus.

abstrakten Voraussetzungen seinen Ausgang nahm. Die positive Wissenschaft dagegen bestrebt sich, die Zustände und Vorgänge in Natur und Geschichte in möglichster Annäherung an die Wirklichkeit zu erforschen, den Zusammenhang von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge aufzudecken und die gewonnene Gesetzmäßigkeit jederzeit der Probe des Experimentes zu unterwerfen. Wichtiger noch als die ungeheure Fülle von Kenntnissen, welche die moderne Wissenschaft in der kurzen Zeit ihrer »freien« Wirksamkeit erschloß und die sofort zu ungeahnter Förderung der wirtschaftlich-technischen Kultur angewandt wurden, ist ihr Verfahren, ihre Methode zur Gewinnung von Einsicht und Erkenntnis.¹⁾ Denn diese bildet das Werkzeug, die Kraft, um auf den verschiedenen Forschungsgebieten neue Kenntnisse zu gewinnen und richtig anzuwenden. Durch die erfolgreiche Thätigkeit der modernen Wissenschaft ist uns auch das Verständnis für ihre biologische Bedeutung aufgegangen. Sie bildet, um es kurz zu sagen, das wertvollste, brauchbarste Anpassungsorgan der menschlichen Gattung in ihren freundlichen und feindlichen Wechselbeziehungen mit den natürlichen und sozialen Lebensverhältnissen. Wenn das Tier hauptsächlich durch angeborene Triebe und Instinkte zur Selbst- und Arterhaltung, zur erfolgreichen Anpassung an die wechselnden Lebensbedingungen und zum Sieg im Daseinskampfe befähigt wird; wenn der Wilde und der naive Kulturmensch außer solchen »tierischen« Trieben und Instinkten auch durch gehorsame Erfüllung der durch Religion, Sitte und Gesetz eingeschärften Gebote sich zu richtiger Lebensgestaltung gedrungen und gezwungen fühlt: so sieht sich der vernünftig und mündig werdende moderne Mensch, der dem leisen Zwang der Gefühle und Triebe, der Religion und Sitte immer mehr entwächst, zu richtiger und tüchtiger Lebensführung mehr und mehr auf seine Kenntnisse und Einsicht angewiesen. »Auf sich selber steht er da ganz allein!«

Wie der denkende Mensch in erster Linie durch Erfahrung und Einsicht zu gesunder und kräftiger Selbsterhaltung, zu zweckmäßiger Anpassung an die natürlichen und sozialen Lebensverhältnisse, zu steter Vervollkommnung sich bestimmen läßt, so bildet auf höheren Kulturstufen die Wissenschaft für Völker und Völ-

¹⁾ Über die Bedeutung derselben für die moderne Schule siehe unter Abschnitt III.

kergruppen zunächst das wichtigste Organ für die Erhaltung, Anpassung und Vervollkommnung der Gesamtheit auf den verschiedensten Lebensgebieten im friedlichen und feindlichen Wettbewerb mit ihresgleichen. Man denke nur an die großartige Wirksamkeit der modernen Wissenschaft für rationellen Ackerbau, für Handwerk und Industrie, für die Ausgestaltung unseres Verkehrswesens, für Volkswirtschaft und Sozialpolitik, für die öffentliche Hygiene, für die Kriegstechnik u. a. Es hiesse Volkszahl und Volkswohlstand um mehr als die Hälfte herunzusetzen, wollte man die »freie« Wissenschaft auf diesen sozialen Lebensgebieten beseitigen und durch die theologische Lebensauffassung ersetzen.

Aber abgesehen von den Leistungen der modernen Wissenschaft auf den genannten Kulturgebieten, wodurch sie der kaukasischen Rasse den Sieg im Kampf ums Dasein gegen die untermenschliche Lebewelt und gegen die übrigen Rassen verschaffte, ist ihr noch eine hohe Aufgabe vorbehalten auf dem wichtigsten aller Kulturgebiete, auf dem bisher von der Religion ausschließlich beherrschten ethischen. Die modernen Menschen und Völker sind durch ihre geistige Entwicklung auf eine Stufe gelangt, wo in erster Linie die Wissenschaft ihnen Richtung und Weisung geben kann und soll zur vernünftigen, zweckmäßigen Ordnung ihres Einzel- und Gesamtlebens. Während bisher überkommene Sitte und göttliche Offenbarung den Völkern die Regeln ihres Verhaltens kundgaben; während vornehmlich der Hinweis auf jenseitige Folgen die gläubigen Menschen zu rechtem Thun anhielt, wird es für das moderne Kulturleben immer unvermeidlicher, aus natur- und kulturgeschichtlicher Erfahrung die Gesetze und Ziele menschlichen Handelns zu entnehmen und durch die Einsicht in die diesseitigen, natürlichen Folgen ihres Thuns moderne, d. h. zum Denken erwachte Menschen zu richtiger und tüchtiger Lebensführung zu bestimmen. Darum fällt der in verschiedene Zweige gegliederten, selbständigen Wissenschaft als höchste einigende Mission die doppelte Aufgabe zu, einmal mitzuwirken zur Begründung einer der Kulturstufe entsprechenden Welt- und Lebensanschauung, sodann immer bewufster und entschiedener die Führung der modernen Völker zur Erhaltung und Vervollkommnung ihrer Gemeinwesen und ihrer Kultur zu übernehmen. Zu diesem Zwecke muß die moderne Wissenschaft aus ihrer vornehmen Zurückhaltung heraustreten und eine immer innigere

Fühlung mit dem Volksleben und seinen Bedürfnissen, und zwar nicht bloß, wie bisher, mit den wirtschaftlichen, sondern auch mit den idealen, zu gewinnen streben. Sie muß sich ihres hohen, verantwortlichen Berufes als Führerin der modernen Völker immer mehr bewußt werden und darf daher die sittliche Erziehung, die Pflege der ethischen Kultur, nicht mehr ausschließlich den führenden Kräften früherer Stufen, der Theologie und der Metaphysik, (vergl. die Herbartsche Ethik!) überlassen.

Denn im Zeitalter zunehmender Reife und Mündigkeit der Einzelnen und der Völker sind sie, die Wissenschaft und ihre berufenen Vertreter, in erster Linie verantwortlich für jede Art von Stillstand und Rückgang, von Entartung und Verirrung der Nationen. Sie haben beizeiten kräftig ihre warnende Stimme zu erheben, wenn sie die Kulturvölker im einzelnen und im ganzen falsche Bahnen einschlagen sehen, wenn und wo sie Hemmungen und Hindernisse des Fortschreitens und Gedeihens bemerken. Sie haben mit dem Lichte ihrer Erfahrung und Erkenntnis ihrem Volke, ja der Menschheit den Weg zu weisen zu immer zweckmäßigerer Anpassung an die natürlichen und sozialen Lebensbedingungen, zur siegreichen Beherrschung der äußeren und der inneren (menschlichen) Natur, zu unausgesetzter Vervollkommnung und Veredelung.

Dann — wenn sie ihre Aufgabe so hoch und weit zu fassen vermöchte — erwiese sich die moderne Wissenschaft als das, was sie ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach ist und immer bewußter werden sollte, nämlich als die gesunde, nährnde Wurzel des gewaltigen Baumes der modernen Kultur, die ihm die wirksamsten Säfte und Kräfte zu unausgesetztem Wachstum und dauerndem Gedeihen zu liefern im stande wäre.

II. Der moderne Staat.

Als ein zweiter, nicht minder wichtiger Faktor für die Erhaltung und Entfaltung der modernen Kultur, insbesondere auch für ein frisches, freies Walten und Wirken der Wissenschaft auf das Volksleben ist der moderne Staat zu betrachten.

Ist der Staat im allgemeinen als die faktische und rechtliche Organisation eines Volkes zu bezeichnen, so stellt der moderne Staat die freie und gerechte Organisation eines modernen Volkes dar, in welchem die Einzelnen zu politisch-ethischer Selbst-

bestimmung erwacht sind und deshalb eine gewisse Teilnahme an der Lenkung der nationalen Geschicke erstrebt und errungen haben. Der moderne Staat ist Rechts- und Kulturstaat zugleich; in der letzteren Bezeichnung ist ausgedrückt, daß er seine Rechts- und Zwangsgewalt nicht — wie früher zum Vorteil der Regierenden —, oder, wie die individualistische Doktrin meinte, bloß zum Schutze des Gemeinwesens auszuüben hat, sondern zugleich zum Zwecke der Erhaltung und Förderung jeder Art von Kulturthätigkeit, insbesondere auch der sittlichen.

Der moderne Staat ist ein weltliches Gebilde, entstanden aus praktischen Beweggründen und um irdischer Zwecke willen, nämlich zur Erhaltung und Förderung der in ihm und durch ihn geeinten Völker und ihrer Kultur, und zwar nicht nur in der Gegenwart, sondern auch für die fernste Zukunft. Um nun seine Zwecke und Ziele im einzelnen zu erkennen und die brauchbarsten Mittel und Wege zur Erreichung derselben ausfindig zu machen, bedarf er einer innigen Verbindung mit der modernen Wissenschaft. Dies zeigt sich namentlich auf wirtschaftlichem Gebiet, wo am deutlichsten die Losung für alles zweckbewußte menschliche Handeln befolgt wird: studieren und probieren! Während früher unklare niedere und höhere Instinkte, religiöse Beweggründe oder Vorurteile, Herkommen und Überlieferung für die von einem unverantwortlichen Herrscher oder von einer herrschenden Klasse geleitete äußere und innere Politik den Ausschlag gaben, sind es jetzt die geschichtliche Erfahrung, die wissenschaftliche Prüfung und Erwägung, Statistik und Nationalökonomie, welche in einer auf das Wohl und die Hebung der Gesamtheit gerichteten und von der Teilnahme aller Bürger beeinflussten Politik immer mehr die Entscheidung herbeiführen. In der That ist auch die Förderung der Kultur auf allen Gebieten, trotz aller Unvollkommenheiten, noch nie so bewußt und wirksam angestrebt und verwirklicht worden, wie im modernen Staate. Und, wie das Schicksal früherer Völker (vergl. Griechen, Römer, Araber, Azteken, Inkaperaner u. a.) zeigte, daß mit dem Nieder- oder Untergang ihres Staatswesens auch ihre Kultur dahinsiechte oder bis auf dürftige Reste verschwand, so beweist umgekehrt die Fürsorge der modernen kräftigen und geordneten Staaten für jede Art von Kulturbethätigung, welche Förderung die Menschheitskultur durch bewußtes schützendes oder anregendes Mitwirken großer Gemein-

wesen erfahren kann. So dürfen wir mit Recht, zumal wegen der Kontinuität, welche eine gesunde, dauernde staatliche Organisation der Überlieferung und dem Festhalten der mannigfachsten geistigen Errungenschaften gewährt, den Staat, besonders den modernen Rechts- und Kulturstaat, als die wichtigste Nähr- und Haftwurzel der modernen Kultur betrachten. — Allein nach zwei Seiten hin sind die bestehenden Staatswesen mehr oder weniger weit von der Idee eines modernen Kulturstaates entfernt, in Bezug auf die Volksvertretung und auf die Volkserziehung.

In beiden Fällen hat der moderne Staat noch nicht die unentbehrliche innige Fühlung mit den Methoden, Errungenschaften und Anforderungen der modernen Wissenschaft gefunden, seiner Zwillingschwester, die gleichzeitig (im Zeitalter der Renaissance) mit ihm aus dem dunklen Schoß der mittelalterlichen Theologie ans Licht der Welt sich durchrang. Seitdem haben weltlicher Staat und weltliche Wissenschaft sich wie echte Geschwister bald gesucht, bald geflohen, bald gezankt, bald liebevoll die Hand gereicht. Die fruchtbarsten, glänzendsten Zeiten für den modernen Staat brachen aber immer dann an, wenn er in Fühlung mit den aktiven, fortschreitenden geistigen Kräften der Nationen, d. h. mit der freien, weltlichen Wissenschaft trat, während die Zeitalter der unfruchtbaren Verbindung des modernen Staates mit der mittelalterlichen Kirche als solche der Reaktion, des Rückgangs und Stillstands, der Heuchelei und Unfreiheit verrufen sind. Wenn auch im Deutschen Reich und seinen Einzelstaaten das frühere Vertrauen und die einstige Hochachtung für Vernunft und Wissenschaft¹⁾ gegenwärtig einem offenkundigen Mißtrauen gegen des »Menschen allerbeste Kraft«, einer Hinneigung zur kirchlichen Autorität Platz gemacht hat, so kann doch kein Zweifel darüber bestehen, daß der moderne weltliche Staat um seines innersten Wesens willen und in unvermeidlicher Konsequenz seiner besseren Vergangenheit früher oder später einen aufrichtigen Herzensbund mit der freien Wissenschaft schliessen wird und muß, wenn anders die modernen Völker die geistige, körperliche und

¹⁾ Man vergl. das Zeitalter Colberts (1660—80) mit dem der Frau v. Maintenon (1689—1719), das Zeitalter des »aufgeklärten« Absolutismus unter Friedrich d. Gr. und Josef II., d. h. die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts mit der ersten; ferner im 19. Jahrhundert die Jahrzehnte 1830—49; 1859—80 mit den übrigen.

sittliche Kraft besitzen, den großartigsten Fortschritt zu vollziehen, den die Menschheitsgeschichte je gesehen hat, nämlich den Übergang zur Reife und Mündigkeit, zu bewußter sittlicher Selbstbestimmung. Auf zwei Gebieten wird dann diese Verbindung Neues, Fruchtbare hervorzubringen haben. Zunächst auf dem der Volksvertretung und zwar in erster Linie der Einzelstaaten, wo schon seit Jahren Reformen geplant werden, ohne daß man imstande war, die vom radikalen Liberalismus übersprungene Synthese des Bestehenden mit dem Neuen zu vollziehen, ein Vergehen gegen das Entwicklungsgesetz, das den Rückfall in den Absolutismus und in die kirchliche Reaktion wesentlich veranlaßte. Indem man bei der Wahl und Zusammensetzung der Volksvertretung entweder (wie in Preußen oder jetzt auch in Sachsen) eine liberale Klassenherrschaft oder (wie im Reich und in Bayern) eine klerikale (vielleicht später »soziale«) Massenherrschaft auf richtete, ist man dem Grundgedanken des modernen Rechts- und Kulturstaates untreu geworden und in den Absolutismus zurückgefallen, zwar nicht in den monarchischen, aber in den meist schlimmeren demokratischen oder Parteiabsolutismus.¹⁾ Dabei ist unser Parlamentarismus infolge des allgemeinen gleichen Wahlrechts, das die Einzelnen nur als abstrakte Zahlen betrachtet, überhaupt im sog. »metaphysischen« Stadium stehen geblieben, insofern als nicht, wie es die wissenschaftliche Methode erforderte, sachliche Gründe, die Rücksicht auf wirkliche praktische Bedürfnisse oder wenigstens auf das Mögliche und Brauchbare bei der Entscheidung über Gesetzesvorschläge den Ausschlag geben, sondern abstrakte Schlagworte, Parteiprinzipien, leere Begriffe (vergl. die Stellung der Sozialdemokratie zur Flotte!).

Auch insofern kommen Bildung und Wissenschaft in unserer Volksvertretung zu kurz, als bei der Klassenherrschaft das Vermögen, bei der Massenherrschaft die Zahl (vergl. im Deutschen Reich stehen 350000 Angehörige der gebildeten Berufe 13 $\frac{1}{2}$ Mill. Angestellten und Arbeitern gegenüber und werden schon von den Arbeitern der Maschinenindustrie, noch gründlicher aber von den 427000 Maurern überstimmt) jenen Faktor immer mehr zurück-

¹⁾ Was die 33jährige absolute Mehrheitsherrschaft einer Partei, die auf die ungebildetsten Volksklassen sich stützt, für höhere Bildung und Kulturfortschritt bedeutet, davon wissen in Bayern Schulen und Lehrerstand von oben (Universität) bis unten manch Lied zu singen.

drängen. Es kann hier nur angedeutet¹⁾ werden, in welcher Weise die notwendigste Ausgestaltung des modernen Staates zum Zwecke einer mehr sachlichen, wissenschaftlichen Behandlung der inneren Politik zu erfolgen hätte. Nach dem sozial-ethischen Grundsatz: »Jeder Bürger ein Wähler!« muß das Wahlrecht im modernen Staate allgemein sein, — sonst verfallen wir in ungerechte Klassenherrschaft — aber nicht gleich — sonst wird der politische Schwerpunkt von den Älteren, Erfahreneren und Selbständigen auf die Jüngsten, Unerfahrensten und Unselbständigen²⁾ verschoben; wir nähern uns immer mehr einer Massenherrschaft und zwar in Form einer klerikalen oder sozialen Demokratie. Daher ist das allgemeine Wahlrecht auszuüben nach Berufsgruppen, von denen jede nach Maßgabe ihrer Angehörigen und ihrer sozialen Bedeutung eine bestimmte Zahl von Vertretern zu wählen hat, darunter die Gruppe der akademisch und seminaristisch Gebildeten, der staatlichen und freien Berufe $\frac{1}{6}$ der Abgeordneten. So würden durch die klare und offene Vertretung der Berufsinteressen die Verhandlungen sachlicher, durch die Abgeordneten der Gebildeten der einseitigen Berufsvertretung ein gewisses Gegengewicht geboten und zugleich eine wirksame Vertretung der allgemeinen und der Kulturinteressen angebahnt. Besonders aber würde dadurch die Bildung einer ständigen, unbeschränkten Mehrheitsherrschaft verhütet, da gegenüber den einzelnen Gesetzesvorlagen erst durch Überzeugung und Vereinbarung von Fall zu Fall die notwendige Stimmenmehrheit sich bilden müßte. So würde der moderne Staat aus einer mehr oder weniger brutalen (liberalen, klerikalen oder sozialen) Demokratie, einer Parteimehrheitsherrschaft, allmählich zu einer »Panarchie« sich aus- und umgestalten, einem Gemeinwesen, wo durch notwendige Vereinbarung zwischen den einzelnen Berufsinteressen das Gesamtwohl und durch eine größere Teilnahme der Gebildeten auch die höheren Interessen zu einem gewissen Ausdruck kämen, während die überlebten Parteibildungen nach und nach in den Hintergrund träten.

Dann, erst dann würde es dem modernen Staate möglich, auch hinsichtlich der Volkserziehung neue Bahnen einzuschlagen und eine innige Fühlung mit der modernen Wissenschaft zu gewinnen.

¹⁾ Eingehenderes findet man hierüber in Unold, Die höchsten Kulturaufgaben des modernen Staates. München 1902. 172 S.

²⁾ Im Handwerk allein 71% Unselbständige.

Denn bei dem heute herrschenden gleichen oder annähernd gleichen Wahlrecht, das den »Jüngsten, den Dümmden und den Ärmsten« die Mehrheit in fast allen Wahlkreisen sichert, wird diese Mehrheit infolge ihres Mangels an politischer Bildung, an Verständnis für die Bedürfnisse eines großen Staatswesens und die Anforderungen höherer Kultur ihre Stimme denjenigen geben, die ihnen am meisten versprechen. Das sind die klerikalen und die sozialen Demagogen, von denen jene ihren gläubigen und gehorsamen Anhängern die himmlische, diese die irdische Glückseligkeit versprechen. Da nun bei der Zersplitterung der liberalen Parteien und bei der ausgesprochenen »prinzipiellen« Staatsfeindlichkeit der Sozialdemokratie die Regierungen an diesen keine Stütze finden, so bleibt ihnen nichts anderes übrig, als sich auf die kluge und geschmeidige klerikale Partei zu stützen, um mit den gegenwärtigen Volksvertretungen überhaupt regieren zu können. Natürlich muß die Unterstützung erkaufte werden durch offene oder geheime Zugeständnisse an diejenige Macht, welcher die klerikale Partei freudiger und aufrichtiger als dem heimischen, weltlichen Staate dient, d. i. der römischen Kirche. Durch solch schmachliches Abhängigkeitsverhältnis von der mächtigen und leider unentbehrlichen kirchlichen Partei ist der moderne Rechts- und Kulturstaat genötigt, den natürlichen Zusammenhang mit seiner Zwillingsschwester, der modernen Wissenschaft, möglichst zu verleugnen und der theologischen, d. h. der mittelalterlich gebundenen Weltanschauung, immer mehr Zugeständnisse zu machen.

Erst wenn der moderne Staat durch eine zweckmäßige, sachlichere Gestaltung der Volksvertretung wieder in den Stand gesetzt ist, sich freier zu bewegen und auszuleben, kann er sich wieder der aufrichtigen Pflege und Förderung der höheren und höchsten Kulturaufgaben zuwenden, kann er zur Kräftigung und Verstärkung der dritten Wurzel der modernen Kultur mitwirken, d. h. der modernen Schule.

III. Die moderne Schule.

Unter »moderner Schule« verstehen wir ein System von Lehranstalten (elementaren, mittleren und höheren), die den heranwachsenden modernen Menschen vorbereiten und ausrüsten sollen zur bewußten freien und freudigen Mitarbeit an der Erhaltung und Förderung der modernen Kultur und insbesondere

am Ausbau der schönsten und wertvollsten, weil dauerndsten Stütze derselben, d. h. des modernen Rechts- und Kulturstaates. Die ihr anvertraute Jugend zu tüchtigen, freien und edlen Menschen, d. h. zu brauchbaren und willigen Mitarbeitern und Vorkämpfern im menschlichen Kulturprozeß und zu tüchtigen, verständigen, »regierungs«fähigen¹⁾ Bürgern eines starken und schönen, eines geordneten und gerechten Gemeinwesens heranzubilden, ist also das Ziel einer modernen Schule. »Ordnung und Fortschritt« (l'ordre pour base, le progrès pour but) sind auch nach A. Comte die beiden Grundpfeiler höheren menschlichen Daseins. Zu »Ordnung und Fortschritt« die künftigen Bürger zu erziehen, wäre demnach — kurz ausgedrückt — die Aufgabe einer »modernen Schule«. Zu diesem Zwecke hätte eine aufrichtige, ungehemmte Volksbildung zunächst bei allen Bürgern des modernen Staates, also in der allgemeinen Volksschule, folgendes anzubahnen: 1. Die Mitteilung der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche auf der gegenwärtigen Kulturstufe unerläßlich sind, um die Einzelnen zu gedeihlichem Fortkommen und zu selbständiger Weiterbildung zu befähigen. In dieser Richtung der intellektuellen Bildung, soweit sie ein bloßer »Unterricht« vermitteln kann, ist im verflossenen Jahrhundert in Deutschland viel geschehen; man weist ja immer mit nicht unberechtigtem Stolz auf die geringe Zahl der Analphabeten hin, worin unser Vaterland allen übrigen Großstaaten voransteht. Dagegen ist bei der oben geschilderten Abwendung des modernen Staates von der freien Wissenschaft und bei der bedenklichen Hinwendung desselben zur kirchlich-theologischen Doktrin die andere Seite dieser intellektuellen Bildung, die gerade das Wesen einer modernen Schule ausmacht, entweder nur schüchtern angedeutet oder ganz vernachlässigt worden.

Ich meine die Gewöhnung an richtiges Denken, an wissenschaftliche²⁾ Methode, d. h. an die vorurteilslose Aufsuchung und Verknüpfung der natürlichen Ursachen der Dinge und Vorgänge

¹⁾ D. h. fähig, die Bedürfnisse und Anforderungen des Staatswesens zu verstehen und willig für dasselbe die nötigen Opfer zu bringen (nicht bloß, um von demselben — wie es in den meisten Republiken der Fall ist — beständig Vorteile zu gewinnen).

²⁾ Dafs dies auch in einer Dorfschule nicht unmöglich ist, dafür erlebte ich kürzlich einen erfreulichen Beweis, als ich einen Bauern aus der Tölzer Gegend im Zuge seinen »Nachbarn« die Bewegungen der Erde und das Sonnensystem erklären hörte.

in Natur- und Menschenleben. Solch unverfälschter Wahrheits- und Wirklichkeitssinn ist das einzige Mittel, um die Bürger des modernen Staates vor verhängnisvollem Wahn und Aberglauben auf allen Gebieten zu bewahren und sie zum Erkennen und Erreichen zweckmäßiger Mafsregeln und Hilfsmittel im Berufs-, Staats- und Gesellschaftsleben zu befähigen. Leider ist diese Pflege eines sachlichen (realen und kausalen) Anschauens und Urteilens in allen unseren Lehranstalten bisher arg vernachlässigt worden. Unsere sonst so pflichttreuen Lehrer haben in diesem Sinne wahrer Volksbildung ihre Pflicht noch viel zu wenig erfüllt. Den erschreckenden Beweis dafür liefert vor allem unser politisches Leben und der Stand unserer religiösen Kultur. Keine Arbeiterschaft der Welt läfst sich von volksfremden Demagogen (K. Marx und F. Lassalle) solche Wahnideen einer künftigen Gesellschaftsordnung aufschwätzen, wie die wohl »unterrichtete« deutsche. Überall¹⁾ ist mehr Sinn für das Mögliche und Erreichbare, mehr Verständnis für das Wirkliche und Zweckmäßige, kurz ein verständigeres Anpassungsvermögen, ein kräftigerer Drang nach Selbsthilfe und erfolgreicher Organisation, als bei den deutschen Arbeitern und Handwerkern. Ferner sehen wir eine Fülle von Glaubensvorstellungen und Kirchengebräuchen wirksam, die »an Fetischismus streifend«, vor 400 Jahren vom deutschen Bürger- und Bauernstand fast einhellig »als heidnischer Aberglauben« abgewiesen worden waren. So kommt es, dafs vielfach der Zustand unserer religiösen Kultur mit dem der übrigen Kulturgebiete in schreiendem Widerspruch steht, wie ihn ein frommes Volk mit wohlgepflegtem Wahrheits- und Wirklichkeitssinn unmöglich ertragen könnte.

Nach dem in der ganzen organischen Natur geltenden Gesetz der »Korrelation« sollte man erwarten, dafs auch die religiöse Kultur eines Volkes, wie es thatsächlich zu Ende des 18. Jahrhunderts der Fall war, einigermassen dem Stande der geistig-sittlichen und der politisch-wirtschaftlichen Gesamtkultur entspreche. Statt dessen sind wir, bei allen Fortschritten der Wissenschaft und Technik, auf religiösem Gebiet in den engherzigsten, finstersten Konfessionalismus zurückgesunken und haben nicht vermocht, unser Volk vom »roh-heidnischen Aberglauben« zu einem geläuter-

¹⁾ Vergl. namentlich die Arbeiterbewegung in England, Vereinigten Staaten, Schweiz, Belgien, Frankreich u. a.

ten »Glauben« zu erheben. Unter dem Namen »religiös-sittlicher« Bildung liefert der moderne Staat Lehrer und Schüler einer herrschsüchtigen Kirche auf Gnade und Ungnade aus und zwingt sie die sittlichen Gebote in unmittelbare Verbindung mit unwissenschaftlichen Glaubensvorschriften zu bringen. Und doch hat die »moderne Wissenschaft« für die Ethik schon lange eine selbständige Grundlage geschaffen, so daß sie ohne Einbuße sich von theologisch-dogmatischen Vorstellungen trennen und von dem festen Boden der Erfahrung und Einsicht aus in die reinen, lichten Höhen des sittlichen Ideals sich erheben könnte.

Leider verhinderte bisher und verhindert noch lange die oben geschilderte Abhängigkeit des modernen Staates von kirchlichen Parteien die notwendige Ausgestaltung der modernen Schule aus einer bloßen Unterrichts- zu einer nationalen Erziehungsanstalt. Wenn die moderne Schule ihrer höchsten, wichtigsten Aufgabe, der Heranbildung mündiger und freier Menschen, die bewußt und willig der Erfüllung ihrer individualen, sozialen, nationalen und humanen Pflichten sich unterziehen, gerecht werden will, so muß sie 2. die Unterweisung der heranwachsenden Bürger in einer wissenschaftlichen Lebens- und Bürgerkunde¹⁾ selbst übernehmen. Die theologisch-kirchliche Moral reicht bei weitem nicht aus, um dem modernen Menschen für die fortgeschrittenen Anforderungen des modernen Staats- und Gesellschaftslebens die richtige Weisung zu geben, ja sie befördert indirekt die zunehmende Demoralisation weitester Volkskreise, insofern als sie die Sittenlehre allein auf Glaube und Offenbarung gründet und in der mündig werdenden Jugend den verhängnisvollen Irrtum weckt, als ob mit der Abwendung von den kirchlichen Dogmen auch die Gebote der Sittlichkeit hinfällig würden.²⁾ Aus diesen Gründen muß die »religiös-sittliche« Bildung, um derentwillen heute unsere Jugend trotz »Gewissensfreiheit und Civilehe« in den konfessionellen Religionsunter-

¹⁾ D. h. die Pflichten zur Erhaltung und Veredelung ihrer selbst, der Gesellschaft, der (staatlichen) Gemeinschaft und der Menschheit (vergl. Unold, Aufgaben und Ziele des Menschenlebens, 1899. Sammlung Teubner).

²⁾ Behauptet doch selbst der gelehrte Jesuitenpater und Moralphilosoph V. Cathrein in seinem an die deutschen Studenten gerichteten Büchlein: »Durch Atheismus zum Anarchismus«, Freibg. 1900, immer wieder: »Ohne Gott keine Autorität, weder staatliche noch sittliche; ohne Glauben an Gott und was die heilige Kirche lehrt, keine Verbindlichkeit gegen Staats- und Sittengesetze« (!!).

richt hineingepreßt wird, in der modernen Schule notwendig ergänzt (nicht »ersetzt«) werden durch eine sittliche Unterweisung auf wissenschaftlicher Grundlage.

Der moderne Mensch und Bürger will und muß zunächst wissen, wie er sein irdisches Leben, das private und das öffentliche, zu ordnen, warum er als Mensch und Bürger Pflichten zu erfüllen und höhere Ziele¹⁾ anzustreben hat. Dies kann er nur erfahren durch eine wissenschaftlich begründete Gesundheits-, Anstands- und Wirtschaftslehre. Dazu bedarf er Kenntnis der Staatseinrichtungen und Staatsgesetze nebst ihrer ethischen Begründung, Einsicht in den Gang und die Aufgaben der menschlichen Kultur-entwicklung, an der er selbst einst von seinem Platze aus mit Bewußtsein und Freudigkeit mitzuarbeiten hat. Endlich gilt es, durch Geist und Gemüt ergreifende Unterweisung Verständnis und Begeisterung für wahres, höheres Menschentum, für Menschenrecht und Menschenwürde, vermittels geschichtlicher und litterarischer Beispiele zu wecken.

Erst wenn die moderne Schule in ehrlichem, lauterem Wettbewerb mit der religiös-kirchlichen Ethik die sittliche Erziehung der künftigen Staatsbürger selbst in die Hand nimmt, wird sie ihrem geschichtlichen Beruf als Erzieherin der modernen Menschen und Völker in höherem Maße gerecht werden, als dies bisher der Fall war; dann wird sie auch denjenigen, die ihr Suchen nach Wahrheit vom Boden der kirchlichen Überlieferung auf den der streng wissenschaftlichen Welt- und Lebensanschauung führt, die Einsicht erschlossen haben dafür, daß die Sittengesetze Naturgesetze sind, d. h. daß sie aus den Bedingungen des menschlichen Einzel- und Gesamtlebens notwendig sich ergeben und daß die sittlichen Verpflichtungen für alle Menschen und Bürger, ohne Unterschied ihrer Stellung zu Kirche und Glauben, zu Rechte bestehen. Dann wird sie mit größerem Erfolg an der Erhaltung und Veredelung der Einzelnen und der Völker mitarbeiten. Dann wird die künftige Entwicklung ganz von selbst darüber entscheiden, welche Art der Begründung und Einprägung der Sittengesetze für die zur Freiheit und sittlichen Selbstbestimmung erwachenden

¹⁾ Die Theologen pflegen in ihren Religionsstunden die Sache so darzustellen, als ob für die »Gottlosen« keine sittlichen Verpflichtungen existierten, als ob diese in den Tag hineinleben dürften nach der Losung: »Lasset uns essen und trinken, denn morgen sind wir tot.«

modernen Menschen die wirksamere sei und wie weit die kommenden Generationen der Führung durch die kirchliche Autorität entbehren können.¹⁾

Wie weit wir aber leider im neuen Deutschen Reich und seinen Einzelstaaten im Zeitalter der Naturwissenschaften und des Weltverkehrs von solcher Auffassung und Ausrüstung der modernen Schule als Erzieherin reifer, selbständiger Menschen und Bürger entfernt sind; wie sehr der moderne Staat seine dringenden Pflichten zur Anbahnung geistig-sittlicher und rein religiöser Kultur vernachlässigt und die Mitwirkung der modernen Wissenschaft zur sittlichen Erziehung seiner Bürger von sich weist, zeigt der traurige Zustand der meisten Lehrerseminarien, die ganz und gar der Herrschaft des starrsten Konfessionalismus preisgegeben sind, deren Zöglinge mit allen Mitteln, wenn auch nicht immer mit Erfolg, in der theologischen Weltanschauung festgehalten werden sollen. Es ist unbegreiflich und unverzeihlich, daß der moderne Staat auch diese Gruppe der künftigen Volkserzieher²⁾ durch härtesten Geistes- und Gewissensdruck von der Welt- und Lebensauffassung der modernen Wissenschaft abzudrängen, sie geistig und sittlich zu verkrüppeln sucht. Anstatt sie durch eine zeitgemäße, staatsbürgerliche, von echt wissenschaftlichem Geiste getragene Bildung zu frischen, freien, begeisterten Volkserziehern, zu überzeugten und überzeugenden Organen des modernen Staates, denen die staatsbürgerliche Erziehung der künftigen Bürger als die schönste, heiligste Pflicht erschiene, heranzubilden, werden sie, oft gegen ihre bessere Überzeugung, zu Werkzeugen und Dienern der Kirchengewalt erniedrigt. Anstatt die ihnen anvertraute Jugend zu aufrichtigen, denkenden, mit Hingabe und Begeisterung in den

¹⁾ Nach dem Gesetz der Differenzierung und der Kontinuität der Entwicklung, demzufolge die verschiedensten Organisationsstufen nebeneinander fortbestehen, werden nie, wie allzu optimistische und radikale Aufklärer meinten, alle Angehörigen der modernen Kulturvölker auf die Stufe rein wissenschaftlicher Lebensauffassung sich erheben, sondern es werden viele auf den Stufen streng kirchlicher oder freier religiöser Anschauung verbleiben. Um so mehr muß die moderne Schule als einigendes Band die Übereinstimmung der sittlichen Verpflichtungen um die Bürger schlingen.

²⁾ Die vom Staat zu Erziehern und Führern des Volkes angestellten Geistlichen erweisen sich vielfach als die fanatischsten Gegner des modernen Staates und suchen jedenfalls die ihnen anvertraute Jugend mehr im Interesse der Kirche als in dem des Staates zu leiten.

Dienst des Kulturfortschrittes und des Vaterlandes sich stellenden Menschen und Bürgern erheben zu dürfen, müssen sie unter strengster Überwachung von seiten der kirchlichen Behörden in erster Linie für die Einprägung der sog. »Heilswahrheiten« thätig sein, wofür doch schon die vielen Tausende von Geistlichen angestellt sind.

Während so der moderne Staat aufs eifrigste darauf bedacht ist, Lehrer und Schüler zu Dienern und Unterthanen der Kirchen zu pressen, thut er im Zeitalter des allgemeinen Stimmrechts gar nichts, um durch eine geeignete staatsbürgerliche Erziehung die junge Generation zu einsichtsvollen, hingebenden Bürgern des Rechts- und Kulturstaates, der großartigsten, wirksamsten Schöpfung der modernen Entwicklung, heranbilden zu lassen. Ist es da zu verwundern, wenn Staatsgefühl und Staatsgesinnung im neuen Reiche bei alt und jung so schwach vertreten sind, wenn z. B. die katholische Kirche hier viel mehr überzeugte und opferwillige Anhänger zählt, als das Deutsche Reich selbst; wenn der phantastische Zukunftsstaat der Sozialdemokratie bei Millionen deutscher Bürger mehr Begeisterung und Anhänglichkeit weckt, als das wirkliche, heimische Staatswesen, das so viel für die Hebung und Sicherung des Arbeiterstandes gethan hat und doch als »verruchter Klassenstaat« je eher je lieber über den Haufen geworfen werden soll?

Wie ganz anders würden diese Verhältnisse sich gestalten, wenn der moderne Staat in inniger Föhlung mit der eine deutsche Lebens- und Bürgerkunde begründenden Wissenschaft der von ihm geschaffenen modernen Schule die sittliche Erziehung seiner Bürger vertrauensvoll übergeben und seine Lehrer zu wirksamen Leitern und Bildnern seiner Jugend ausrüsten und berufen wollte!

Mit freudigem vaterländischen Stolze würden diese getreuen Diener des Staates, die jetzt so tief unter und hinter die »Diener der Kirche« sich gestellt sehen, sich dann als die Träger und Organe nationaler sittlicher Wiedergeburt, als die wahrhaften, uneigennütigen Erzieher einer neuen Generation von Staatsbürgern föhlen, die unser Volk und dadurch die Menschheit auf eine neue Stufe staatlicher und kulturlicher Entwicklung emporheben soll.

Mit welcher Begeisterung würden alle Volkslehrer ihre Pflichten ergreifen und erfüllen, wenn sie, gehoben durch den Auftrag und das Vertrauen des modernen Staates, mit freiem Geist und freiem Herzen, geachtet und geehrt von einer nach Wahrheit dürstenden Jünglingsschar, in erster Reihe mitarbeiten dürften an der Er-

haltung und Veredelung der Einzelnen, der Völker und der Menschheit!

Durch solch harmonisches, aufrichtiges Zusammenwirken erwiesen sich moderne Wissenschaft, moderner Staat und moderne Schule als das, was sie ihrem Wesen nach sind, als die kräftigsten, fruchtbarsten Wurzeln des herrlichen Baumes der modernen Kultur!

Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik.

Ethik und Psychologie in ihrem Ziel und Verhältnis.

Von **Otto Schulze.**

Vorbemerkung: Nachfolgende Abhandlung hat den Gedanken zum Grunde, daß alle Erziehung Entwicklung sein muß. Entwicklung ist aber hier nicht gedacht als der enge Rahmen der Erkenntnisvermittlung, auch nicht als bloßer geschichtlicher Verlauf, sondern Entwicklung ist hier vorherrschend gemeint und gebraucht in dem Sinne der jüngsten Strebungen der wissenschaftlichen Pädagogik, die man kurz als evolutionistische bezeichnen kann. Bei den dabei aufgegriffenen Problemen ist jedoch keineswegs die Absicht einer endgiltigen Lösung leitend gewesen — viele sind ja ohnehin so gut wie unlösbar —, sondern es hat vielmehr der Gesichtspunkt eines praktischen, pädagogisch nutzbaren Gewinnes wegführend vorgeleuchtet. Insbesondere haben die Probleme und Forschungen der modernen Wissenschaft bzw. Pädagogik sich eine Ein- und Unterordnung unter des großen Meisters Ziele und Wege gefallen lassen müssen: F. H. Pestalozzis. Und diesem ist alle Erziehung Entwicklung im besten Sinne, ist alle Erziehung naturgemäße Ausbildung der vollen freien Persönlichkeit. Da gilt nicht so sehr der Streit um die vorstellende oder fühlende oder wollende Seele: da ist's alles in allem der Mensch als ganze Persönlichkeit nach seinem ganzen Erkennen und Fühlen und Wollen. Darum ist echte Entwicklungspädagogik gleich echter Pestalozzischer Pädagogik, gleich umfassender Persönlichkeits-Pädagogik.

Sehen wir uns das Wort »Erziehung« an und geben wir eine auch nur oberflächliche Worterklärung desselben, so stoßen wir schon damit auf den oben ausgesprochenen Gedanken, daß Erziehung schlechthin Entwicklung, Emporhebung ist. Das Wort Erziehung faßt in sich das von Natur und Geist gesetzte Streben, dem Produkte der Zeugung, dem Kinde oder Zöglinge, neben den physischen Lebensbedingungen auch seinem Geiste Schutz und Pflege zu gewähren. »Zeugen« und »ziehen«, bez. »aufziehen« und »auferziehen«

gehen im Deutschen auf den gleichen Stamm zurück und treffen in »Zucht« und »Züchtung« zusammen und umfassen das der Natur und dem Geiste eigene Element und Gebiet. Und so wie im Deutschen hat in allen Sprachen (Willmann, »Didaktik«) das Erziehen zumeist vom Ziehen, Aufziehen, Grofs- oder Starkmachen, Wachsenmachen seinen Namen. Mag nun zunächst auch blofs das aus der Natur geborene leibliche Gedeihen dem Begriffe ursprünglich zugehören, so hat sich mit demselben gleichwohl schon vom ersten Tage seines Entstehens auch ein Immaterielles verflochten: die Steigerung und Förderung der Innenkräfte, oder wie Willmann sagt: es schwingt leise die Vorstellung mit, daß das Erziehen nicht blofs ein Lebenfördern, sondern ein Lebengeben ist.

Mit dem Wortbegriff der Erziehung als einer Entwicklung und Steigerung der physischen und geistigen Kräfte des Menschen deckt sich nun auch der sogenannte Erfahrungsbegriff der Erziehung. Dieser wird von Ziller in seiner »Allgemeinen Pädagogik« kurz folgendermaßen angegeben: »Erziehung ist eine absichtliche, planmäßige Einwirkung auf einen Menschen, und zwar auf den einzelnen Menschen als solchen in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zwecke, daß eine bestimmte, aber zugleich bleibende geistige Gestalt dem Plane gemäß bei ihm ausgebildet wird.«

Dieser Erfahrungsbegriff, wie er ähnlich von allen Pädagogen aufgestellt wird, besagt nun im Grunde nichts anderes, als die obige Nominaldefinition, höchstens daß er die leibliche Erziehung in etwas hintenanstellt; aber Ziller hebt ausdrücklich hervor, daß die Erziehung auch das leibliche Befinden des Kindes im Auge behalten müsse, wenigstens insoweit, daß sich kein dauerndes Mißverhältnis zwischen geistigen und leiblichen Zuständen herausbilde. Im übrigen aber sei der Lehrer kein Arzt, sondern in erster Linie Erzieher und Seelsorger; wohl eigne ihm auch die Fürsorge für körperliches Wohl, schon um der Wechselwirkung willen zwischen leiblicher und geistiger Natur, doch aber sei der Erziehung schlechthin nur die Sorge für das geistige Leben wesentlich. Nur der psychologische Materialismus, der kein selbständiges Seelenleben anerkenne, bei dem geistiges Leben nur eine Art der Ausbildung des leiblichen Lebens sei, könne die körperliche Ausbildung für die Erziehung neben die geistige stellen. Und wir leben ja heute in solcherlei Bewegungen und Strömungen. Fast sieht man es

als eine Selbstverständlichkeit an, was Ziller zu seiner Zeit nur scherzweise und ironisch seinen Ausführungen anfügte: »Eine weitere Konsequenz ist dann freilich auch, daß nur Physiologen und Mediziner Erzieher sein können.«

In solcher Richtung bewegen sich z. B. die Forderungen Prof. Dr. W. Löwenthals, niedergelegt in einem Vortrage auf dem Kongress der Naturforscher und Ärzte über »Die Aufgaben der Medizin in der Schule«, in dem als Zweck der Erziehung »die absichtliche Leitung der natürlichen Entwicklung« unter folgender Begründung hingestellt wird: »Damit die Leitung der natürlichen Entwicklung eine wirklich absichtliche, wirklich zielgemäße sein kann, bedarf sie neben der Kenntnis des Entwicklungsobjektes auch der Kenntnis und Anwendung der Entwicklungsgesetze, derjenigen Faktoren, welche das normale Sein und die normale Entwicklung bedingen, bzw. zu fördern oder zu stören vermögen; die Erforschung dieses Objektes und dieser Gesetze aber gehört in das Bereich unserer modernen Medizin, kann nur mit Hilfe dieser, als Gesamtwissenschaft gedacht, erfolgreich betrieben werden. Die wichtigste Seite der Schule also, ihre erzieherische Aufgabe, stellt einen Boden dar, auf welchem man ohne unsere Mitarbeit überhaupt nicht wirklich heimisch werden kann.«

Unter Ablehnung der letzten Gründe dieser Forderungen sind auch wir der Meinung, daß die Erziehung sowohl in körperlicher, als auch besonders in geistiger Hinsicht mehr den Gesetzen der Entwicklung folgen müsse, aber nicht den mechanischen Gesetzen der sog. Naturnotwendigkeit, sondern denen einer real-ideal gegründeten Ethik und Psychologie. Von solchem Standpunkte aus geben wir Prof. Löwenthal vollkommen recht, wenn er von der Pädagogik fordert, daß sie sich mehr der naturwissenschaftlichen Methode unterwerfe, das philologisch-philosophische Denken durch ein anthropo-biologisches ersetzen — wir sagen »ergänzen« — physiologische Kenntnisse pflegen und überhaupt mehr zur Entwicklungswissenschaft werden müsse.

Wir meinen nun aber, die Pädagogik ist schon auf diesem Wege, sie folgt der Naturwissenschaft zum Teil sogar schon zu blindlings, unter Hintansetzung der idealen Geistesmächte. Es ist daher ein großes Verdienst Prof. Euckens in Jena, unter Berücksichtigung der neuesten Forschungen der Natur- und aller Wissenschaft in seinem inhaltreichen Buche »Der Kampf um einen

geistigen Lebensinhalt« neben und über der naturalistischen Weltanschauung eine höhere und weitere und tiefere, die idealistische, errichtet zu haben, wie sie schon längst die besseren Geister ergriffen und in dem Wandel der Weltgeschichte je und je sich geltend gemacht hat. Und wir glauben uns in dem Gedankengange des Erfahrungsbegriffs der Erziehung weiter zu bewegen, wenn wir außer der Zuthat der Naturwissenschaft und der Medizin kurz auch den Anteil der Geschichte der Menschheit an dem Begriffe der Erziehung ins Auge fassen.

So viel die moderne Naturwissenschaft sonst auch auf Entwicklung hält — ein Werden und Wachsen auch nach einer anderen Seite als der der bloßen Kraft- und Machtaüßerung anzuerkennen erachtet sie nicht für geboten. Und doch ist's nicht die rohe Materie, ist's nicht der Kampf ums Dasein, ist's nicht der Mechanismus beweglicher Atome, was alles die Geschichte machen und bewegen soll: es ist ein Geistiges, es sind Ideen und Ideale, die die Menschheit von Stufe zu Stufe emporrücken. Denn daß die Genies der Geschichte stets den Stofs gegeben haben, der sie weiter treibt, ist uns eine ausgemachte Thatsache; denn beim Genie liegt Initiative, liegt ein Anfang, ein neues Werden, die Offenbarung irgend einer hebenden Idee. Denn was anderes wäre sonst das Wertvolle in der Geschichte? Etwa die Produktionskräfte der Marxisten? Oder der Mechanismus der Naturnotwendigkeit der exakten Naturwissenschaftler? — Und doch will der Mensch mehr wert sein als die Maschine! Doch hofft er auf eine Zeit, da er frei, da er selbst Wert sein wird! Wo ist also die Brücke vom Reich der Notwendigkeit in das Reich der Freiheit? So kennt wohl jene Theorie der Menschheits- und Weltentwicklung, den Wechsel der Formen, aber nicht das Bleibende in der Erscheinungen Flucht, nicht die Werte in den wechselnden Formen. Mag jedes Zeitalter unter »gut« oder »böse« etwas anderes verstehen als ein anderes — daß jede Zeit aber überhaupt mit diesen Maßstäben mißt und rechnet, das ist das Rätsel der Geschichte und zeigt das Innere und Treibende der geschichtlichen Entwicklung nicht in der Materie, sondern in dem Ethos, in der Idee. — Mit dieser Erweiterung des Erfahrungsbegriffs der Erziehung sind wir schon nahe an das Gebiet der Ethik herangerückt, die uns erst hinterher eingehend beschäftigen und aus der der Begriff der Erziehung wie der Zweck derselben wissenschaftlich erbracht werden

soll; wir stehen damit auch schon mitten inne in den Mitteln und Wegen, durch welche der Mensch auf die Höhe seiner Bildung und zur thatkräftigen Entfaltung seiner Innenkräfte geführt werden soll und kann, also inmitten der Psychologie. Denn wie anders als in erster Linie auf dem Wege der Erfahrung, wie sie gegenwärtiges Leben und Geschichte je und je an die Hand gegeben haben, sind die führenden Geister der Menschheit zu den Zielen und Wegen der Erziehung gekommen? Die Gesetze der Ethik und Psychologie, Ziele und Mittel und Wege der Bildung sind bis tief in die Gegenwart hinein nicht anders als auf empirischem Wege gesucht und gefunden worden. Ein Comenius, ein A. H. Francke, ein J. Locke, ein J. J. Rousseau, ja selbst ein J. H. Pestalozzi: sie alle haben nicht anders denn durch Empirie und Spekulation, allein durch die aus Geschichte und Kultur resultierenden Gesetze und Erfahrungen das Ziel und die Mittel und Wege der Erziehung gefunden und aufgestellt. Christlicher Glaube und klassisches Altertum, Reformation und Humanismus und deutsch-klassische Höhe — sie gaben ihnen im Grunde die rechten Ideen für ihre Pädagogik! Die Erziehung war je und je nichts anderes denn Entwicklung, Emporhebung der Menschheit zu den in Natur und Geschichte geoffenbaren Höhen.

Nur eine Wendung ist zu konstatieren: Bis zu Pestalozzi fand man das Ziel im wesentlichen sozusagen auf autoritativem Wege, von da ab auf autonomem Wege; vor Pestalozzi ersah man die Erziehung in der Entwicklung der Menschheit mehr zu über und aufser ihr liegenden Zielen, Pestalozzi aber und die Zeit nach ihm sucht die im Menschen selbst liegenden natürlichen Grundlagen und Strebungen auf und gedenkt nach diesen natürlichen Gesetzen die Entwicklung der Menschheit herbeizuführen. Eine rechte Pädagogik aber wird in der Vereinigung beider Richtungen das einzige Ziel der Erziehung erkennen, sie wird so gut den natürlichen Gesetzen der Entwicklung folgen wie den in Erfahrung und Geschichte, Kunst und Wissenschaft, Religion und Sittlichkeit aufgezeigten.

Wenn nun auch gesagt werden muß, daß erst Pestalozzi den Begriff der Entwicklung recht gefaßt und ihn brauchbar gemacht hat für die Pädagogik, so sind doch schliesslich alle Ziele der Erziehung, die positiv ausgedrückt sind, in ihrem Kerne gleich, da alle auf Entwicklung hinauslaufen und auf das Beste und

Höchste der Menschennatur gerichtet sind. Mag man als oberstes Ziel hinstellen »christliche Civilisation« (Schwarz), »Divinität oder Erziehung zum Abbilde des göttlichen Seins« (Graser), »wahre Menschlichkeit« (Humanisten und Klassiker), »Herstellung des durch die Sünde verloren gegangenen Ebenbildes Gottes« (Palmer), »harmonische Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte« (Pestalozzi), »Tugend, Sittlichkeit, Humanität, Gottähnlichkeit, Vernünftigkeit, Glückseligkeit, Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten« (Diesterweg), »Charakterstärke der Sittlichkeit« (Herbart), »sittliche Gestaltung des Lebens« (Wätz), »ideale und nationale Erziehung aller Bürger zu reiner Ausgestaltung der christlichen Religion, zur Bildung eines freien und festen, eines gerechten und würdigen Staatswesens und zur Versöhnung der sozialen Gegensätze« (Unold) — ist bei allen diesen Zielen nicht der Kern der gleichen Erziehung zu rechter Sittlichkeit bezw. Religiosität, Entwicklung der besten Innenkräfte des Menschen? Nur in verschiedenen Formen und Namen ist gehüllt, was dem Leben seinen eigentlichen Wert verleiht, nur der Geist der Zeit prägt sich verschieden aus in dem, was unter allen Umständen oberste Lebensaufgabe ist. Ein anderes ist nun freilich die wissenschaftliche Begründung! Und da ist zu sagen, daß erst von Pestalozzi ab, seit dem Beginn des Einflusses der natürlichen Lebensgesetze die der ethischen Wissenschaft gleichzurechnende Wissenschaft von den Innenkräften des Menschen, die Psychologie, wenigstens die Psychologie als System, als moderne Wissenschaft, datiert; vorhanden waren ihre Ergebnisse freilich auch schon früher, zum mindesten ist die psychologische Forschung über Pestalozzis mit Seherblick aufgezeigtes Ziel und seiner Begründung nicht wesentlich hinausgekommen. Stellte ihn doch Natorp erst kürzlich noch über Herbart! Und in der That sieht man Ethik und Psychologie immer wieder auf sein Ziel zurückkommen: harmonische Entwicklung des Menschen auf dem Grunde seiner natürlichen Anlagen und Kräfte zur Höhe und Reife einer sittlich-religiösen Persönlichkeit! So führt uns der Erfahrungsbegriff der Erziehung in unserer erweiterten Fassung auf die Höhe Pestalozzischer Pädagogik, und so durfte der verdienstvolle, ehrwürdige Herausgeber der Gesamtwerte Pestalozzis diesen mit

Recht das Geleitswort mit auf den Weg geben: »Die Werke Pestalozzis enthalten ewige Gedanken zur Ausgestaltung des Lebens der Menschheit. Darum sind diese Schriften, gleich den Werken unserer Klassiker, von bleibendem Werte. In ihnen sind die Grundlinien entworfen für die Aufführung des Baues des Menschheitstempels zur Emporhebung und Befriedigung der Menschenkinder, wie zur Ehre Gottes, des Vaters. Diese Grundlinien beruhen auf den göttlichen Ideen, die Gott selbst im Menschen, dem Meisterstück der Schöpfung, niedergelegt und die der Vater Pestalozzi nachgedacht wie noch keiner der Sterblichen. Die Ideen Pestalozzis sind göttlichen Ursprungs, es sind die Offenbarungen eines Sehers der göttlichen Geheimnisse, eines Propheten, in denen das Rätsel der Sphinx und das Geheimnis von Eleusis aufgeschlossen werden und die christliche Idee des Reiches Gottes ihrer Realisierung näher gebracht wird.« —

Wissenschaftlich hat man des öfteren den Begriff der Erziehung von dem der Bildung zu unterscheiden versucht, doch aber ohne rechtes Gelingen, da im gewöhnlichen Sprachgebrauch beide eng und fast untrennbar miteinander verbunden sind. Willmann unterscheidet in seiner »Didaktik«, wie es gewöhnlich gethan wird, sprachlich beide dahin, daß er unter Erziehung die Pflege der sittlichen Seite im Menschen, die Betonung des Ethos des Einzelnen wie der Gesamtheit begreift, das Wort Bildung aber auf die intellektuelle, geistige Seite, auf die Wissenszufuhr und die durch diese bedingte Formung der Persönlichkeit bezieht. Wir folgen jedoch dem gewöhnlichen Sprachgebrauch, wonach beide gleichbedeutend gesetzt werden und man darunter die Emporbildung der Persönlichkeit in geistiger und sittlicher Beziehung versteht. Und diese Erweiterung geben wir dem Begriffe der Erziehung in unseren Ausführungen, d. h. wir verstehen das Wort so, wie es gemeinhin verstanden und gefaßt wird, nicht aber geben wir ihm die enge Bedeutung der bloßen Intellektusbildung. Auch Willmann läßt beide Begriffe verschmelzen, wenn er sagt: »Erziehung und Bildung, die auf ethische und intellektuelle Assimilation der Jugend gerichtete Thätigkeit arbeitet an der Geschichte und mittels der Geschichte: an der Geschichte, indem sie ihres Orts die Brücke von der Gegenwart zur Zukunft schlägt, der Kette der Generationen neue Glieder anfügt; mittels der Geschichte, indem die Mittel, mit denen sie wirkt, die Güter,

die sie überträgt, die Verbände, welche sie schafft oder erneuert, der vorausgegangenen Entwicklung entstammen; sie ist zugleich ein Motor der Zukunft und ein Kondensator von Kräften aus der Vergangenheit. Die Erziehung bleibt so ein bestimmender Faktor jeder geschichtlichen Neuerung; mit ganzer Kraft aber tritt sie in Wirkung, wenn es gilt, die neuen Prinzipien dauernd in den Lebensinhalt hineinzuarbeiten.«

Auch diese kurzen Ausführungen drücken der Erziehung den Stempel der Entwicklung auf, von der Vergangenheit durch die Gegenwart hindurch einer neuen Zukunft entgegen: ein ewiges Auf und An und Empor zu den aus Natur und Geschichte und Menscheng Geist geborenen Idealen! —

Wir gehen nunmehr, nachdem wir den Erfahrungsbegriff der Erziehung abgehandelt, zu der Ethik und Psychologie als System über und versuchen auf dieser breiteren Grundlage Ziele und Wege der Erziehung zu ergründen. Zuvor möchten wir jedoch noch kurz Stellung nehmen zu drei wissenschaftlichen Richtungen, von denen jede für sich eine besondere Weltanschauung aufrichten bzw. bedeuten möchte, die aber alle gar weit abweichen von dem sicheren Boden der Wissenschaftlichkeit und sich arg verirren in ein schwankendes Reich voller Hypothesen. Sie alle glauben Ziel und Inhalt des Lebens und Strebens mit einigen wenigen Gesetzen und Normen erschöpfen zu können und sind doch nichts als Schlagworte, was sie uns als solche anbieten, wie z. B. Entwicklung, Evolution, Bewegung, natürliches Werden und Wachsen, natürlicher Schöpfungsakt, naturgemäße Kausalität usw. Ja, es giebt nach ihnen eigentlich nur ein einziges Gesetz, das die Welt regiert, das ist das Substanzgesetz und eine daraus resultierende absolute Naturnotwendigkeit. Und da gar vieler Denken und Forschen nicht über das hinausgeht, was man dergestalt als Weltanschauung, als Ziel des Lebens hinstellt, gebietet es sich vom pädagogischen Standpunkte, auf jene drei Richtungen kurz einzugehen. Wir bezeichnen sie als den Darwinismus, den philosophischen Materialismus und den Monismus, wie ihn Häckel insbesondere vertritt.

Der Darwinismus kann uns wohl bis zu einem gewissen Grade die Entstehung neuer Arten der Lebewesen — auf Grund der Thatsachen der Variation und der natürlichen Zuchtwahl, obwohl neuere Forscher auch das einschränken — erklären, neuer

Arten, die sich durch zweckmäßigeren Einrichtung in ihrem Organismus auszeichnen; daß aber die Entwicklung der Welt der Organismen eine fortschreitende, eine planmäßig höher aufsteigende ist — diese Zielstrebigkeit in der Descendenz vermag der Darwinismus an sich nicht begreiflich zu machen. Geist und Idee sind mit dem schroffen Darwinismus schlechthin unvereinbar, die materielle Natur kann solches nicht aus sich selbst heraus entwickeln. Ohne das Wirken eines Urgeistes oder Urschöpfers hätten sich wohl, sofern der Stoff eben von Uranfang da war mit spezifischer Kraft in sich, mannigfaltige Formen entwickeln können, aber die Entstehung immer höherer Formen bliebe unerklärt und unverständlich. Und warum geht die Entwicklung nicht weiter über den homo sapiens hinaus? Ist es da nicht ein Hohn auf die ganze Entwicklungstheorie, wenn allen Ernstes gesagt wird, »daß die Entwicklung auf dieser Erde nach Gewinnung des menschlichen Typus aufhörte, Fortschritte in der äußeren Organisation zu machen und Kulturgeschichte werden mußte?«

So unfähig der Darwinismus ist, die Entstehung der Lebewesen durch Urzeugung und Entwicklung aus sich selbst nur irgendwie begreiflich zu machen, ebenso ist es der Materialismus, der durch seine mechanischen Bewegungsgesetze glaubt ergründen und erschöpfen zu können, was wir Leben, Geist und Idee nennen. Die ganze reiche Skala der geistigen Phänomene und Fähigkeiten auf rein mechanische Veränderungen der Gehirnmoleküle zurückführen zu wollen, ist gleichbedeutend mit der Lösung des Gordischen Knotens; denn »unser Haupt-Wissen und -Meinen um die Hirnfunktionen ist, wie Lipps mit Recht sagt, nichts anderes, als unser durch Selbstbeobachtung usw. gewonnenes Wissen und Meinen um psychische Prozesse (Gedächtnis, Assoziation usw.), übersetzt in physiologische Terminologie«. Der Materialismus ist nur konsequent, wenn er Erziehungsmöglichkeit, freien Willen usw. rundweg leugnet und allen Ernstes Hypothesen aufstellt (Lombroso), nach denen der Mensch durch seine ganze Leibesbeschaffenheit im voraus in seinem Handeln bestimmt, unentrinnbar den aus seiner Leibesorganisation hervorquellenden, durch nichts aufzuhaltenden Gesetzen gleich einem unabänderlich drohenden Verhängnis sein Lebtage verfallen soll. Somit wäre die Lehre von der Macht des Geistes, der Seele und des Gemüts nichts denn ein schönes Ammenmärchen — und doch glaubten wir jene alle bilden,

heben, meinten zum Guten, Wahren und Schönen hinführen zu können. Die Macht der Erziehung hatte in uns noch immer warme Lobredner, Seele und Geist galt uns mehr, als ein bloßes Appendix des Leibes. Und ganz gewiß, zu dem Glauben an eine solche Prädestination wird uns die materialistische Wissenschaft schwerlich zu bekehren vermögen, ihr die Beweisführung der unbedingten Überordnung des Leibes über den Geist bis zur zweifellosen Überzeugung und Gewißheit wohl niemals gelingen. Es wird wohl ewig wahr bleiben müssen, daß der Geist sich den Körper baut, nicht umgekehrt.

Der Monismus (Häckels) ist nichts denn die schroff ausgebildete Darwinistische Theorie im Bunde mit der alten materialistischen, ist die konsequenteste Entwicklungstheorie von der Urzelle, oder noch weiter zurück, von der Ätherbewegung an bis zum homo sapiens hinauf, den Häckel allerdings am liebsten, in dem Gange der Entwicklung bleibend, als Herrentier oder als Herrenaffen bezeichnet und in der Konsequenz solcher Höhe auch nur ein »sog. Geistesleben« und eine »sog. hochverehrte Psyche« kennt. Für Häckel ist die Materie und deren Arbeit das Primäre, der Geist aber nur »Funktion der Materie«. Die Identität nun aber von Körper und Geist, von seelischer Bewegung und physischem Leben nachzuweisen, versucht Häckel nicht im mindesten; sie ist ihm einfach selbstverständlich, und wer's nicht glaubt und einsieht, der erscheint vor ihm als nicht ganz normal, und so erklärt er rundweg: »Diese hypothetische Geisteswelt, die von der materiellen ganz unabhängig sein soll (?), ist lediglich ein Produkt der dichten Phantasie; auch das Dogma, ein anderes wesentliches Stück der dualistischen Weltanschauung, ist mit dem universalen Substanzgesetze unvereinbar; da gelten Gesetze und Erfahrung gar nicht mehr, da ist alles nur der ‚Lebenskraft‘ oder ‚dem freien Willen‘ oder der ‚göttlichen Allmacht‘ oder anderen solchen Gespenstern unterworfen, von denen die kritische Wissenschaft nichts weiß.« Über die monistische Theorie Häckels giebt einer seiner Kritiker, Prof. Troeltsch, folgendes Urteil ab: »Gegenüber Häckel als Philosophen, als dem Feinde der Theologen und aller Dualisten, der unser ernstes Forschen und unsere Ehrlichkeit leugnet, haben wir Recht und Pflicht zu behaupten, er sei gerichtet durch das Versehen, daß er es unternimmt, das Denken aus mechanischen Naturgesetzen, statt die mechanischen Naturgesetze aus dem Denken

zu erklären. . . « »Häckels vielgerühmte Einheit von Körper und Geist (Monismus) folgt lediglich aus dem vorausgesetzten Glaubenssatz des überzeugten Naturforschers, daß es Erfahrung (Erkenntnis) nur von materieller Wirklichkeit und wissenschaftlichen Beweis nur als naturwissenschaftlich-physikalische Demonstration geben könne. Was so nicht bewiesen werden kann, ist einfach nicht vorhanden. Wenn geistiges Leben überhaupt vorhanden sein soll, so muß es mit der mechanischen Bewegung identisch sein.« — Gegenüber der Selbstüberhebung Häckels, der mit seinem Substanzgesetz und seiner Naturnotwendigkeit alle Lebens- und Welt-rätsel glaubt gelöst und damit Normen und Ideale, höher und schöner denn sonst welche, glaubt geschaffen zu haben, klingt denn doch das »Ignorabimus« Dubois-Reymonds bescheidener und darum vernünftiger und überzeugender; desgleichen das Wort eines anderen Naturforschers, das da heißt: »Trotz aller Naturwissenschaft bleiben Geheimnisse bestehen. Mögen auch die Grenzen hinausgeschoben werden — auf jedem Gebiete des Daseins kommt der Forscher einmal an eine Schranke, wo die Unendlichkeit anfängt.« Eins aber bleibt trotz der Ablehnung der letzten Konsequenzen, die ganz im Reiche der Hypothesen einer irrenden Naturphilosophie liegen: die moderne Naturwissenschaft hat insbesondere auch die Pädagogik mit Maß und Zahl und Experiment arbeiten gelehrt. Manches bisher dunkle Gebiet ist durch sie erhellt und geklärt worden, und so hat sie nicht geringen Anteil an dem gemeinsamen Ziel und Gut aller Wissenschaften: der Wahrheit.

Um ein besonderes Verdienst der modernen Naturwissenschaft, um die bessere und sicherere Fundierung auch der Pädagogik hervorzuheben, sei hier nur verwiesen auf das biogenetische Grundgesetz, auf das Gesetz vom Parallelismus der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung, wonach der Mensch organisch die ganze Entwicklungsreihe seiner Vorzeit durchlaufen müsse. Hat man sich auch hierbei von Übertreibungen und Hypothesen nicht ganz freigehalten, so hat doch dieses Gesetz in das Geheimnis des Werdens und Wachsens der organischen Wesen einen hellen Strahl geworfen, und darum dürfen wir es als das wichtigste organische Entwicklungsgesetz bezeichnen.

Prof. Vaihinger wendet z. B. in seiner Schrift »Naturforschung und Schule« dieses biogenetische Grundgesetz auf die Ausbildung des Geistes an und damit auf Erziehung und Unterricht; er sagt:

»Wir werden, da wir ja zwischen somatischer und psychischer Entwicklung keinen prinzipiellen Unterschied machen, sagen müssen: der gesamte psycho-physische Organismus des kindlichen Menschen folgt diesem Wachstumsgesetz; das menschliche Individuum muß somit in seiner leiblichen und seelischen Entwicklung dieselben Stufen rekapitulierend durchmachen, welche seine Vorfahren in jahrtausendelanger Vervollkommnung langsam durchlaufen haben. Die allmähliche Entwicklungsgeschichte der Menschheit heißen wir nun: die Kulturgeschichte. Wir können somit aus dem biogenetischen Grundgesetz das psychogenetische Gesetz ableiten und dieses so formulieren: Die geistige Entwicklung des einzelnen menschlichen Individuums muß die kulturhistorischen Stufen der Menschheit rekapitulieren. . .« »Und aus diesem psychogenetischen Gesetz leiten wir als das oberste und allgemeinste pädagogische Prinzip den Satz ab: Die Erziehungsgeschichte des einzelnen Menschen muß den kulturhistorischen Stufen der Menschheit parallel gehen — muß also Entwicklung sein.«

Für die höheren Schulen bezeichnet Prof. Vaihinger nun aus der kulturellen Entwicklungsgeschichte drei Hauptepochen der Kultur-Menschheit: 1. die griechisch-römische Kultur, 2. das Christentum und 3. die Naturwissenschaft und Litteratur; und man kann wohl sagen, daß damit die Höhepunkte, die geistigen Zentren der Entwicklung genannt sind. Dazu betonen wir ausdrücklich, daß es geistige Zentren, Sphären von Ideengehalt sind. Für die niederen Schulen, die ihm hierin den höheren gegenüber bedeutend im Nachteil erscheinen, acceptiert er die »kulturhistorischen Stufen« Zillers. Und in der That, Ziller hat damit der ganzen naturwissenschaftlichen Forschung, ihren natürlichen Entwicklungsgesetzen einen geistigen Hintergrund geschaffen; er sucht an Stoffen von innerem Gehalt die geistige und sittliche Emporbildung des Kindes der allgemein menschlichen Kulturentwicklung gleich zu gestalten. Und mag dabei auch manches Verfehlete mit untergelaufen sein, der Kern der Sache ist der rechte und wahre, denn Ziller hat dem Gange der natürlichen Entwicklung folgen wollen, hat aber nicht wie Beyer z. B. (»Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule«) die Kinder wollen Jäger, Hirten, Ackerbauer usw. werden lassen. Auch hat er nicht gemeint, wie Pestalozzi wohl mit Beziehung auf die Übertreibungen Rousseaus sagt, »daß der Unterricht alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durch-

laufen müsse, die das Menschengeschlecht, wenn es blofs nach seinem empirischen Gange ins Auge gefafst wird, durchlaufen hat«. Vor allem will die Zillersche Kulturstufentheorie auch didaktisch und methodisch gewürdigt sein, und hierin bedeutet sie psychologische Entwicklung, ist sie, richtig angefafst, Apperzeption und Konzentration, wie denn auch Ziller in seiner Begründung hervorhebt: »Der Fortschritt des Einzelnen muß im wesentlichen derselbe sein, wie der der kultivierten Menschheit im grofsen gewesen ist, weil die geistigen Gesetze dieselben sind. So erhebt er sich auf immer höhere Standpunkte, die in einer nach psychischen Gesetzen sich entwickelten Reihe liegen, und dieser natürlichen Entwicklung kommt der Unterricht unterstützend oder leitend entgegen, indem er jede folgende Unterrichtsstufe mit solchen Materialien, mit solchen Vorstellungs- und technischen Thätigkeiten, mit solchen Handlungen des Zöglings erfüllt, daß dieser eine höhere Apperzeptionsstufe ersteigt. Ihm kommt alles auf eine richtige Anordnung und Zusammenfügung dessen an, was zugleich und nacheinander gelehrt und gethan werden muß. Es muß eine streng gesetzmäßige Stetigkeit der Reihenfolge entstehen, an die schon Pestalozzi dachte, eine Reihenfolge, in der kein Glied fehlt, jedes Frühere auf das Folgende berechnet wird und dieses als in jenem vollständig begründet erscheint. . .« »Die Durchführung der beiden Gedanken, einmal eines streng geregelten Fortschritts und dann eines geordneten Zusammenhangs des Gleichzeitigen, ist die Aufgabe der speziellen Unterrichtslehre, für die gegenwärtig erst zerstreute Materialien vorliegen. Sie hat die aufeinanderfolgenden Apperzeptionsstufen des Unterrichts aufzusuchen und sie hat die Fäden eines konzentrierenden Unterrichts aufzuzeigen.«

(Fortsetzung folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zum naturkundlichen Unterricht.

Wie die Lehren des Kopernikus und Galilei den Klerus des Mittelalters und noch den der Neuzeit in Schrecken setzte und deshalb von ihm verdammt wurden, so setzte die Lehre Darwins, obwohl sie in ihren Grundzügen schon im 18. und namentlich anfangs des 19. Jahrhunderts aufgestellt worden war, den Klerus und die von ihm beeinflussten Staatsmänner in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Schrecken; man fürchtete mit Recht von all diesen Lehren, daß sie das morsche Gebäude der kirchlichen Weltanschauung über den Haufen werfen würden. Dazu kam noch, daß durch zahlreiche populäre Schriften die Ideen Darwins und die zu ihrer Begründung herangezogenen Thatsachen in ihrer Tragweite und allgemeinen Giltigkeit weit überschätzt wurden (Über die gegenwärtige Lage des biologischen Unterrichts; Jena, Fischer, 1902). Hätten sich die Stützen der kirchlichen Weltanschauung etwas mehr um die Wissenschaft bekümmert, so hätten sie gewußt, daß ihr Gebäude auch ohne Darwin zusammenstürzen mußte; von der Schule hatte man allerdings die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung sorgfältig fern gehalten, um das Heil der jugendlichen Seelen nicht zu gefährden. Und so glaubte man auch jetzt sich Darwins Lehre gegenüber ablehnend verhalten zu müssen; selbst in den höheren Lehranstalten verbot man ihr den Eintritt. Trotzdem die Naturgeschichte längst aus einer beschreibenden zu einer erklärenden Wissenschaft geworden war, wurde in der Schule noch Naturbeschreibung statt Naturgeschichte gelehrt; nach wie vor sah man die Aufgabe dieses Unterrichts in dem trockenen Beschreiben und Klassifizieren, statt in der Einführung in das Verständnis des Naturlebens und seiner Entwicklung. Schon Rossmäslers hatte (1860) diesbezügliche Reformvorschläge gemacht; Hermann Müller machte aufs neue Reformversuche, wodurch er sich (1879) die maßlosesten Angriffe seitens des Herrn v. Hammerstein im preussischen Abgeordnetenhaus (Dr. H. Müller, Die Hypothese in der Schule und der naturgeschichtliche Unterricht) und seitens der Behörde eine Rüge zuzog. Zudem hatte sich auch der Materialismus der Lehre Darwins bemächtigt, wodurch der Verdacht des Atheismus gegen sie hervorgerufen wurde; demgegenüber half auch die Beteuerung nichts, daß die Entwicklungslehre dem Christentum durchaus nicht widerstreite, noch weniger aber der Religion. Die Descendenzlehre und mit ihr die Biologie wurde für Preußen aus den höheren Schulen verbannt; der Volksschule blieb sie von selbst fern. Und doch ist es die Bio-

logie, »die uns das Wunderbarste auf Schritt und Tritt vor Augen führt; denn in dem kleinsten Grasblättchen, in dem verachtetsten Würmchen, in dem winzigsten Bakterium steckt des Unfaßbaren so viel, daß wir uns bei richtiger Betrachtung des Eindruckes des Erhabenen nicht erwehren können, der uns angesichts der Unendlichkeit des gestirnten Himmels oder am Rande des Weltmeeres so tief ergreift . . . Wenn wir daher in einem pflichtgemäßen Unterricht ohne Frömmelei und tendenziöse Mache im alleinigen Streben nach Wahrheit unsere Schüler hineinsehen lassen in die großen und kleinen Werkstätten des Getriebes der organischen Welt, wo sie mit staunenden Blicken das Walten der ewig schaffenden Natur wahrnehmen und erkennen, so wüßte ich nicht, welche andere Schulthätigkeit mehr geeignet wäre, wahrhaft religiöses Empfinden zu erwecken.« (Dr. Ahlborn, Über die gegenwärtige Lage des biologischen Unterrichts usw.)

Erst durch Junges »Dorfteich« wurde die biologische Betrachtungsweise in die Schule eingeführt; er redete allerdings nichts von Darwin und von der Entwicklungslehre und schien daher unverdächtig; aber er wandte die biologische Betrachtungsweise an, sprach von Lebensgemeinschaften und redete von den Gesetzen des organischen Lebens, was dasselbe ist.¹⁾ Das Buch hatte aber zur Folge, daß in der Theorie des naturgeschichtlichen Unterrichts wenigstens die systematische Anordnung des Lehrstoffs und die morphologisch-systematische Betrachtungsweise hinter die biologische zurücktrat; in der Praxis und den dieser dienenden Leitfäden allerdings erschien noch lange und teilweise noch heute die letztere bloß als Anhängsel der ersteren. Die morphologisch-systematische Betrachtungsweise stellt die äußere Form des Naturgegenstandes in den Vordergrund, zählt die charakteristischen Eigenschaften auf, reiht sie nach bestimmten Gesichtspunkten aneinander und verbindet sie nach der Gleichzeitigkeit und Gleichartigkeit; die biologische Betrachtungsweise dagegen bringt Bau und Lebensweise der Naturkörper in ursächlichen Zusammenhang und läßt daraus die charakteristischen Eigenschaften und deren Bedeutung für das Lebewesen erkennen, sie sucht nach den Gesetzen von Ursache und Wirkung, Grund und Folge. Während sich der morphologisch-systematische Unterricht hauptsächlich an das Gedächtnis wendet, nimmt der biologische den Verstand in Anspruch; der erstere bleibt an der Außenseite der Natur hängen, der letztere führt ins Leben der Natur ein und bildet so die Grundlage zu einer vernünftigen Welt- und Lebensanschauung. Daß die Morphologie und mit ihr Beobachtung und Beschreibung nicht zu kurz kommen, versteht sich von selbst; sie sind in der biologischen Betrachtungsweise ebenso nötig, wie in der systematischen, nur wird die Morphologie in der Biologie als Mittel zum Zweck benutzt und nicht als Zweck an sich betrachtet. So wird bei der biologischen Betrachtungsweise Gestalt und Beschaffenheit der

¹⁾ Siehe: »Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft« (1885), — »Die Kulturwesen der Heimat« 1894, beide bei Lipsius & Tischer in Kiel, — »Beiträge z. Methode des naturkdl. Unt.« (Langensalza, G. Beyer & S.).

Blätter nicht mehr behufs Bestimmung der Pflanze nach Klasse und Ordnung usw., sondern nach der Bedeutung für das Leben der Pflanze ins Auge gefasst; scharfe Beobachtung und Erfassung der einzelnen Merkmale ist dabei unbedingtes Erfordernis. Je weiter die Schüler sind, desto mehr kann der biologische Unterricht kompliziertere Vorgänge ins Auge fassen, namentlich solche aus der Physiologie, zu deren vollem Verständnis physikalische und chemische Kenntnisse nötig sind. Wenn von der Bestäubung der Pflanzen durch Insekten und der Anpassung der letzteren an die Blütenteile die Rede ist, so ist es selbstverständlich, daß man die betreffenden Insekten nach diesen Gesichtspunkten näher ins Auge faßt; hier finden sich Berührungspunkte zwischen Pflanzen- und Tierreich, die bei der Anordnung des Lehrstoffs hinsichtlich der Konzentration zu beachten sind. Hier findet sich im botanischen Unterricht auch die beste Gelegenheit, den Kindern die Befruchtungsvorgänge zum Verständnis zu bringen. Und auch das System soll zu seinem Rechte kommen; durch Vergleichen der Merkmale verschiedener Naturkörper gewinnt man die Begriffe von Klasse, Familie usw., nach denen dann auch leicht eine übersichtliche Ordnung unter bekannte Naturkörper gebracht werden kann, soweit dies erforderlich ist. Auch auf der Oberstufe der Volksschule soll der Schüler einen Einblick in den anatomischen Bau der Lebewesen thun und etwas von dem Elementarorgan, der Zelle, erfahren; meistens wird man sich allerdings hier mit Bild und Zeichnung als Veranschaulichungsmittel begnügen müssen, nur in wenigen Volksschulen wird der Schüler auch durchs Mikroskop einmal die Zelle schauen können; für Lehrerbildungsanstalten (Präparandenschulen und Seminar) ist es aber selbstverständlich, daß das Mikroskop fleißig zur Verwendung kommt; ebenso nimmt hier das physiologische Experiment eine wichtige Stelle ein.

Ganz besondere Beachtung verlangt im biologischen Unterricht die Betrachtung der Entwicklung der Lebewesen; denn mit dieser Betrachtung ist zugleich auch die der Ursachen der Entwicklung verbunden. Auf den höheren Stufen des biologischen Unterrichts, also auch namentlich in den Präparandenschulen und im Seminar, muß der biologische Unterricht wie der physikalische und chemische sich auch der wohlbegründeten und aus der Beobachtung abgeleiteten Hypothese bedienen; eine solche wohlbegründete Hypothese und nichts mehr und nichts weniger ist auch die Descendenztheorie, d. h. die Annahme von der allmählichen und fortschreitenden Entwicklung alles Organischen aus einfacheren Formen (Oberlehrer Dr. Ahlborn, Über den gegenwärtigen Stand usw. — a. a. O.). Aus den neuen Bestimmungen für die preussischen Präparandenschulen und Seminare läßt sich nicht ersehen, daß das biologische Moment im naturgeschichtlichen Unterricht betont werden soll; Lehrplan und Erläuterungen lassen vielmehr vermuten, daß man es nicht im Sinne hat, sondern die morphologisch-systematische Betrachtungsweise wünscht. Noch weniger wünscht man aber sicher die Behandlung der Descendenztheorie, obwohl sie zu den größten Errungenschaften des 19. Jahrhunderts gehört, die alle Ge-

bildeten interessiert; »es ist doch jedenfalls richtiger, wenn unsere heran-gewachsene Jugend über eine so bedeutungsvolle Frage durch einen gewissenhaften Schulunterricht orientiert wird, als dafs man sie in diesem Punkte dem bestimmenden Einflusse einer oft allzu skrupellosen, populären Eintagsliteratur preisgibt.« (Dr. Ahlborn a. a. O.). Das gilt auch für den Lehrerstand; man kann in der Lehrerbildung vor der Descendenztheorie heute nicht mehr wie ein Straufs den Kopf in den Busch stecken (siehe auch: Kollbach, Naturwissenschaft und Schule, Köln, Näubner, 1894).

Der biologische Unterricht verlangt eine Anordnung des Lehrstoffs, wie sie durch die Wechselbeziehung der Lebewesen unter sich und mit dem Boden bedingt ist; er kann sich daher nicht auf Einzelbetrachtungen beschränken, sondern muß Gemeinschaften ins Auge fassen, wie sie von der Natur geboten werden. Junge führte daher durch seinen Dorfteich den Begriff »Lebensgemeinschaft« in den naturgeschichtlichen Unterricht ein; er versteht darunter »eine Gesamtheit von Wesen, die gemäfs dem inneren Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und auferdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, resp. aufeinander und das Ganze einwirken«. Die »Lebensgemeinschaften sind also nichts weiter als die durch die Anordnung des biologischen Lehrstoffs gegebenen Gruppen von Lebewesen, die durch den biologischen Unterricht sich von selbst ergibt und ihn allein ermöglicht; der Schwerpunkt im naturgeschichtlichen Unterricht liegt also in der biologischen Betrachtungsweise, welche dann die Stoffanordnung nach Lebensgemeinschaften (Dorfteich, Feld, Wiese, Wald usw.) nach sich zieht. Selbstverständlich muß es sich also bei dem naturgeschichtlichen Unterricht in erster Linie um Lebensgemeinschaften der Heimat handeln; die Lebensgemeinschaften der Fremde (Wüste, Urwald, Meer) können nur andeutungsweise in Betracht kommen und kommen als Ganzes im geographischen Unterricht zur Geltung. Die in der Heimat vorkommenden Lebensgemeinschaften muß man für den Unterricht in kleinere Gruppen teilen, wenn dieselben auch keine Lebensgemeinschaften im wissenschaftlichen Sinne des Wortes sind (Getreidefeld, Kleeacker, Kiefernwald, Sumpf usw.); sie geben auch Veranlassung zur Behandlung allgemeiner Fragen (Acker-, Wiesen- und Waldbau usw.).

Dafs der biologische Unterricht sich in allen seinen Teilen an die Beobachtung anschließen muß, ist selbstverständlich; denn gerade der biologische Unterricht nötigt zur Erfassung der Dinge und Erscheinungen, wie sie im Leben auftreten und aufeinander wirken und muß daher an die Beobachtungen in der Natur selbst anknüpfen, resp. den Schüler veranlassen, diese Zusammenhänge selbst zu erkennen, die einzelnen Thatsachen selbst herauszunehmen und selbst wieder zusammenzufügen. Wo die Natur an sich die nötige Gelegenheit zur Beobachtung einer Thatsache nicht bietet oder wo die Natur die Verhältnisse nicht einfach genug darbietet, da muß der Versuch eingeschoben werden. Der

Versuch isoliert die Vorgänge und ändert willkürlich die Bedingungen; dadurch ist die Beobachtung der Erscheinungen leichter und mannigfaltiger. Die Schüler müssen zur genauen Beobachtung angehalten werden und das Beobachtete sofort in Zeichen und Wort wieder darstellen. Die Beobachtung muß planmäßig, muß mit Überlegung und Sorgfalt ausgeführt werden; sie muß gründlich und möglichst allseitig sein. In größeren Städten, wo die Natur schwer zu erreichen ist, ist die Anlage eines Schulgartens unbedingt nötig; auch können in denselben Vorrichtungen zur Beobachtung gewisser Tiere angebracht werden. Der Inhalt wird sich überhaupt nach den Bedürfnissen der mit ihm in Beziehung stehenden Schulen richten müssen; wo Hausunterricht besteht, da empfiehlt sich auch die Anlage eines Küchengartens, der von den Schülerinnen gepflegt wird. Bäume verschiedener Art werden am besten auf dem Schulhofe angepflanzt; für Knaben ist die Anlage einer kleinen Baumschule zu empfehlen. Die Schule soll nicht bloß aus dem Schulgarten Lehrstoff erhalten, sondern der Schüler soll auch das Leben und die Arbeiten im Schulgarten aus eigener Anschauung kennen lernen; der Lehrer muß sie also so oft als nur möglich in denselben führen und zum Beobachten anhalten und anleiten. Er muß auch die Schüler veranlassen, Beobachtungen über Witterungsverhältnisse, Wind, Wolkenbildung usw. und deren Einfluß auf die Pflanzen zu machen. Selbstverständlich muß der Lehrer selbst den Schulgarten und das Leben in ihm durch eigene Beobachtung genau kennen; er muß immer wissen, was in demselben beobachtet werden kann. (Nielsen, Der Schulgarten; theoretisch-praktische Anleitung zur Einrichtung, Bewirtschaftung und pädagogischen Verwertung des Schulgartens; Düsseldorf, Schwann. — Passarge, Der Schulgarten; Berlin, Ohmigke. — Cronberger, Der Schulgarten; Frankfurt a. M., Blazeck jun. — Mißbach, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule; Dessau, Kahle. — Schleichert, Experiment und Beobachtung; Langensalza, H. Beyer & S. — Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat; Weimar, Böhlau. — Seyfert, Naturbeobachtungen; Leipzig, Wunderlich). Für Versuche im Schulzimmer müssen Pflanzenkasten und Versuchsgläser zur Verfügung stehen; hier kommen ganz besonders auch pflanzenphysiologische Beobachtungen in Betracht. Wollte man gegenüber den hier aufgestellten Forderungen darauf hinweisen, daß zu solchen Beobachtungen und Versuchen die Zeit fehlt, so dürfte man wohl Oberlehrer Dr. Oels (Pflanzenphysiologische Versuche) zustimmen, wenn er sagt: »Eine einzige Pflanze vom Keim bis zum zerfallenden Greis zu verfolgen, ihr Verhalten den zahlreich auf sie einwirkenden Kräften gegenüber zu beobachten, ist lehrreicher für die Erkenntnis der Pflanzenwelt und ihrer Bedeutung im Naturganzen als die äußerliche Betrachtung einer ganzen Anzahl von Pflanzenspezies und die Vergleichung ihrer mannigfachen, zum Teil recht unwesentlichen Unterschiede in Größe, Form und Farbe«. Die biologische Betrachtungsweise aber verlangt eine sehr genaue Beobachtung; denn scheinbar unbedeutende, für die Klassifikation wertlose Merkmale sind hier oft von

großer Bedeutung. Aus den gewonnenen Beobachtungen müssen klare Anschauungen hervorgehen, die als Vorstellungen durch körperliches, zeichnerisches und sprachliches Darstellen festgehalten werden; Modell und Bild treten nur vermittelnd ein, können und dürfen die Beobachtung in der Natur resp. bei dem Versuch nicht ersetzen, noch weniger kann und darf dies die Beschreibung thun. Erst wenn durch die Beobachtung eine genügende Zahl von grundlegenden Anschauungen gewonnen worden sind, können Modell, Bild und Beschreibung in denjenigen Fällen als Ersatzmittel beim Unterricht verwendet werden, wo die Beobachtung der Wirklichkeit ausgeschlossen ist oder wenigstens für die Schule ausgeschlossen sein muß.

Aus den Anschauungen resp. Vorstellungen müssen aber auch Begriffe, Urteile und Schlüsse gebildet werden, wenn man von der Anschauung zur Erkenntnis fortschreiten will, wie dies ein guter Unterricht fordert; es versteht sich von selbst, daß dabei die verschiedenen Formen und Farben usw. an Pflanzen, Tieren und Mineralien mit ihrer Bedeutung in Beziehung gesetzt und die »Funktionen der Organe eines Lebewesens nach Ähnlichkeit und Kontrast, mit den entsprechenden Werkzeugen anderer Organismen verglichen werden« (Lay, Methodik des naturgesch. Unt. und Kritik der Reformbestrebungen; Wiesbaden, Nemnich, 1899); ebenso müssen die »Stadien der Entstehung und Entwicklung der Naturobjekte unter sich und mit denen anderer Naturobjekte verglichen werden«. Stellt man die so gewonnenen Begriffe und Urteile, resp. deren Träger in Gruppen zusammen und ordnet man dann dieselben nach bestimmten Gesichtspunkten neben- und untereinander, so erhält der Schüler auch ein System; es darf dies letztere aber niemals weiter gehen, als die durch die Erfahrung gewonnenen Kenntnisse gehen. Hat der Schüler bei einer Anzahl von Lebewesen die den bestimmten Organen zukommenden Funktionen als übereinstimmend erkannt, so sind ihm auch damit die gemeinsamen Merkmale derselben gegeben, und er kann diese Lebewesen zu einer Gruppe (Familie, Klasse usw.) zusammenfassen; denn im allgemeinen kommt einem bestimmten Organ auch eine bestimmte Funktion zu nach dem Gesetz, daß Körperbau und Lebensweise einander entsprechen. Wenn man dann auf die Abänderungen innerhalb der Gruppe trifft, so lassen sich dieselben oft als Anpassungen an die Lebensverhältnisse erklären (z. B. Hirsche — Renntier, schaufelförmiges Geweih behufs Herausscharen der Renntierflechte aus dem Schnee, Hufe behufs Fortbewegung auf dem Schnee durch Haut verbunden; Hahnenfußgewächse — stinkende Nieswurz, blumenkronartiger Kelch und Umwandlung der Blumenkrone in Honigröhren behufs Anpassung von Insektenbestäubung). Weiter wie zur Berücksichtigung der Arten, Familien und Klassen sollte man in der Volksschule nicht gehen. Indem nun auch bei der Betrachtung der Lebenserscheinungen bei verschiedenen Objekten von selbst das Gesetzmäßige hervortritt, kommt auch Ordnung in die verwirrende Mannigfaltigkeit der Beobachtungen der Lebenserscheinungen; man erhält hier Gruppen, die zur Formulierung

von allgemeinen Sätzen Veranlassung geben. In der Biologie ist nun bis jetzt noch von Gesetzen im strengen Sinne des Wortes, so dafs also keine Ausnahmen vorkommen dürfen, nicht die Rede, wenigstens soweit der Unterricht in Betracht kommt; dieser mufs sich mit Regeln begnügen, welche das Gesetzmäßige veranschaulichen. Solche biologische Gesetze oder Regeln hat z. B. Junge im Anschluß an den Zoologen Schmarda acht aufgestellt; dieselben sind aber von vielen Seiten teils an sich, teils in ihrer Formulierung für die Schule angegriffen worden und sind ja auch angreifbar. Das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit (Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander) und das der Anpassung (Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung passen sich einander an), die sich beide ergänzen, bezeichnet man besser als Regeln denn als Gesetze; denn es giebt Tiere, bei denen, wie Darwin (Entstehung der Arten) selbst sagt, »Organisation und Lebensweise durchaus nicht miteinander in Einklang stehen« oder wenigstens nur in beschränkter Weise. Ebenso ist das sogenannte Gesetz der Entwicklung (jeder Organismus entwickelt sich von niederen zu höheren Stufen) nur eine Regel; denn bei der rückschreitenden Metamorphose (Wurzelkrebse) gilt das Gesetz nicht. Besser dürfte man hier von einem Gesetz der Vererbung sprechen. Von einem Gesetz der Sparsamkeit sollte man im Unterricht nicht reden, auch nicht von einer Regel; denn es giebt so viele Ausnahmen, die in den speziellen Lebensverhältnissen begründet sind (übermäßige Erzeugung von Blütenstaub, Samen usw.), dafs man selbst von einer Regel nicht reden kann. Das Gesetz des Zusammenhangs (die einzelnen Organe sind von der Gesamtheit und voneinander abhängig) ist in der Wissenschaft als das Cuviersche Korrelationsgesetz anerkannt; aber im biologischen Unterricht läfst es sich nur in höheren Schulen zur Anwendung bringen. Dagegen werden auch diese von dem Gestaltungsgesetz (die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden einen derartigen Einfluß aus, dafs ein Körper von bestimmter Form entsteht), dem Gesetz der organischen Harmonie (jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen) und dem Gesetz der Arbeitsteilung (je mehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt ist, desto vollkommener wird sie ausgeführt) keinen Gebrauch machen können; es fehlt hier noch teils an der nötigen Begründung durch die Forschungsergebnisse, teils den Schulen an der genügenden Unterlage durch Thatfachen, teils den Schülern an der nötigen Reife zu der allgemeinen Abstraktion, die hier vorausgesetzt werden müßte. Die Erhaltungsmäßigkeit, Anpassung und Entwicklung als Regel kann man auch auf der obersten Stufe der Volksschule veranschaulichen, resp. aus den beobachteten Thatfachen als allgemeine Sätze gewinnen lassen; immerhin können die letzteren aber auch hier nur als Zugabe, nicht als Hauptsache erscheinen. Durch die biologische Betrachtungsweise werden aber die Schüler veranlaßt, das Einheitliche und Gesetzmäßige im Wandel der Erscheinungen aufzufinden, wenn sie dasselbe auch mehr ahnen als begreifen können; es werden sich dann aufer den genannten auch eine Reihe anderer allgemeiner Sätze aufstellen lassen, die eben-

falls zur Ordnung der gewonnenen Kenntnisse dienen (z. B. über die Bestäubung durch Wind, Insekten usw., die Verbreitung der Samen, Schutzfärbung der Tiere usw.), und die man unter die Hauptgesetze der Anpassung und Vererbung ordnen kann. Nur hüte man sich, in der sogenannten »sinnigen« Naturbetrachtung der Natur einen Sinn unterzuschieben, wo er nicht zu finden ist; man gerät dann gar leicht zu eitel Phantasterei. Es dürfte sich wohl empfehlen, als Richtschnur für die Gewinnung dieser biologischen Sätze die von Prof. Dr. Pfuhl (Der Unterricht in der Pflanzenkunde durch die Lebensweise der Pflanze bestimmt) aufgestellten Fragen zu verallgemeinern und so auszudrücken: 1. Wie ernährt sich das Lebewesen? 2. Wie wehrt sich das Lebewesen? 3. Wie vermehrt sich das Lebewesen? (Schluß folgt.)

Die Philosophie des Unbewussten und der Pessimismus.

(Fortsetzung.)

Auf Grund der gegebenen Thatsachen der äußeren und inneren Erfahrung glaubt Hartmann annehmen zu dürfen, daß die Welt so weise wie möglich eingerichtet ist und von dem allweisen und allwissenden Unbewussten geleitet wird; er nimmt daher mit Leibniz an, daß die bestehende Welt die beste von allen möglichen ist, weil das Unbewusste keine bessere schaffen konnte, von einer besseren keine Vorstellung hatte. Aber trotzdem hält er sie für herzlich schlecht; er stellt daher die Frage zur Beantwortung, ob das Unbewusste nicht besser gethan hätte, überhaupt keine Welt ins Dasein zu rufen. Der höchste Zweck, so legt er dar, um zur Beantwortung dieser Frage zu gelangen, kann nur die Glückseligkeit des höchsten Individuums, des Absoluten, sein; dieser Lustmaßstab muß daher auch auf die Erscheinungswelt, in welcher das Unbewusste mit seinem Wesen enthalten ist, angewendet werden. Gesundheit, Jugend, Freiheit und auskömmliche Existenz sind nach Hartmann die äußeren Bedingungen des Glücks, aber noch keine positive Lust; aller Fortschritt der Entwicklung beruht nach ihm auf Hunger und Liebe. Der erstere erzeugt nur Unlust; die letztere aber kommt in der Gesamtsumme der von ihr erzeugten Unlust und Lust im besten Falle über den Nullpunkt nicht hinaus. In der That überwiegt nach Hartmann die Unlust in der Welt; auch das sittliche und religiöse Bewußtsein fordern nach ihm diese Annahme. Denn die Sittlichkeit beruht auf dem Absehen von allen eudämonistischen Erwägungen und dem uneigennütigen, opferwilligen Handeln im Dienste objektiver Zwecke; die Religion aber hat die Sehnsucht der Erlösung von Schuld und Übel zu ihrem wesentlichen Inhalt und damit die Erlösungsbedürftigkeit, d. h. die Existenz von Schuld und Übel zur Voraussetzung. Während nun nach Schopenhauer die Unlust direkt aus dem Willen entsteht, die Lust aber nur aus dem

Aufhören einer Unlust, so behauptet Hartmann, daß zwar jede Aufhebung oder Verminderung eines Schmerzes Lust, aber nicht jede Lust eine Verminderung oder Aufhebung des Schmerzes sei; für ihn ist also die Lust gleich real wie die Unlust, aber die erstere wird von der letzteren überwogen. Ja er glaubt auf Grund des letzteren, des psychologischen Beweises, annehmen zu müssen, daß der Pessimismus auch für die außerirdische und transcendentale Welt seine Gültigkeit hat; die Hoffnung des Menschen auf eine ewige Glückseligkeit ist demnach ebenfalls eitel. Da die Ursachen der Unlust überwiegend psychologischer Natur und also in der menschlichen Organisation begründet sind, so ist auch keine Aussicht vorhanden, daß die Unlust durch den Kulturfortschritt vermindert oder gar aufgehoben würde; nur die Form kann die Unlust verändern, nicht den Inhalt an sich. Ja dieser vermehrt sich noch; denn je komplizierter mit dem Kulturfortschritt der Lebensapparat wird, desto mehr Veranlassung bietet sich zur Unlust, was schon Rousseau erkannt hat. Daraus folgert nun Hartmann: Die Welt ist die beste unter allen möglichen, aber sie ist schlechter als keine; Schopenhauer dagegen hält die bestehende Welt für die schlechteste unter allen möglichen. Das Streben nach Glück in dieser Welt ist nach Hartmann eine Illusion; auch die Hoffnung auf ein Jenseits, wo die unsterbliche Seele für die Leiden der Welt entschädigt werden soll, erweist sich ihm bei näherer Untersuchung als Täuschung. Der Mensch muß also dem Egoismus entsagen; er muß auf eigenes, individuelles Glück verzichten. Wenn er nun den Gedanken des Glücks überhaupt nicht aufgeben will, so muß er das Glück der anderen, das Wohl des Ganzen als das Ziel seines Strebens betrachten; der Individual-eudämonismus verwandelt sich so in den Sozial-eudämonismus. Aber auch die Hoffnung auf ein zukünftiges positives Menschheitsglück und das Mitwirken am Prozesse des Ganzen um dieses Glückes willen ist nach Hartmann Illusion; denn das Elend selbst und das Bewußtsein des Elends wachsen nach seiner Ansicht mit der Steigerung des Kulturprozesses. Und so werden der Einzelne wie die Menschheit endlich nach vergeblichem Ringen und Streben nach Glück zu der Einsicht der Eitelkeit alles Glücksstrebens kommen und in das Stadium der Beschaulichkeit eintreten, wo sie sich nur nach Ruhe und Frieden sehnen, auf alles positive Glück verzichten und nur auf Erlösung sehnsüchtig warten; und sie wird kommen, denn der Weltprozefs ist nicht unendlich, sondern hört nach Erreichung seines Zweckes auf. Dieser Zweck kann aber nur, wie es in der Natur der Entwicklung liegt und auch deutlich erkennbar ist, in der Steigerung des Bewußtseins liegen; die Vernunft soll sich im Bewußtsein immer mehr von ihrer Unterwerfung unter den Willen emanzipieren und ihn schließlic ganz vernichten. Da nun die Welt nichts anderes ist als die vom Willen realisierten Ideen, die sich zu immer höheren Formen des Daseins nach einem bestimmten Ziele hin entwickeln, so muß mit der Vernichtung des Einzelwillens das Einzelleben und mit der Vernichtung des Weltwillens die Welt aufhören; das Ende des Weltprozesses aber kann nach Hartmann

nur als ein übernatürlicher Akt betrachtet werden, durch welches das Weltwesen sich aus der bisherigen Willensmanifestation zurückzieht und mit der Erscheinungswelt auch ihre Gesetze und ihre Scheinsubstanz (die Materie) aufhebt. Das Absolute (Weltwesen, Gott), dessen objektive Erscheinung die Welt mit dem Einzelwesen ist, kann sich dem Leid der Welt nicht entziehen; es leidet in und mit der Welt, die durch den unvernünftigen blinden Willen gesetzt worden ist. Die Aufhebung dieser Welt ist dadurch zugleich eine Erlösung des Absoluten vom Willen, also eine Gotteserlösung; wer also an dem Weltprozefs behufs Erreichung seines Ziels mitarbeitet, der dient Gott. Daraus ergibt sich die praktische Forderung der vollen Hingabe der Persönlichkeit an den Weltprozefs um seines Zieles, der allgemeinen Welterlösung willen; die Zwecke des Unbewußten zu Zwecken seines Bewußtseins zu machen, das Leid der Welt, wie Gott, auf sich zu nehmen und sein Kreuz zu tragen um Gottes willen, das ist nach Hartmann das höchste Prinzip der Ethik. So vereinigt er den éudämonologischen Pessimismus mit dem evolutionistischen Optimismus; nach seiner Ansicht hat er damit vollendet, was Kant, aus dem Schopenhauer seine eigenen Gründe für den Pessimismus größtenteils entlehnt, angebahnt und so den modernen Pessimismus geschaffen hat. Im Gegensatz zu Schopenhauer, welcher die Thatsache der Entwicklung, sowie die Existenz vom objektiven Zwecke leugnet und infolgedessen den Quietismus mit dem Pessimismus verband, stellt Hartmann durch Anerkennung des Evolutionismus und der Zielstrebigkeit des Entwicklungs- resp. Weltprozesses den aktionsfreudigen, kraftvoll energischen Pessimismus auf; er leugnet nicht wie Schopenhauer den Wert der Kultur und ebenso daher auch nicht die Notwendigkeit der Beteiligung an der Kulturarbeit für den Einzelnen; im Gegenteil, er bejaht sie. Er fordert daher vom Einzelnen die Förderung der Kultur durch kräftige Mitarbeit; die Erziehung aber soll die Menschen dazu befähigen, sie soll sie stark und hart machen, damit sie nicht blofs ideale Ziele haben, sondern auch reale Kraft für deren Verwirklichung einsetzen können.

»Das ethische Moment des Menschen, d. h. dasjenige, was den Charakter der Gesinnungen und Handlungen bedingt, liegt in der tiefsten Nacht des Unbewußten; das Bewußtsein kann wohl die Handlungen beeinflussen, indem es mit Nachdruck diejenigen Motive vorhält, welche geeignet sind, auf das unbewußte Ethische zu reagieren, aber ob und wie diese Reaktion erfolgt, das muß das Bewußtsein ruhig abwarten und erfährt erst an dem zur That schreitenden Willen, ob derselbe mit den Begriffen übereinstimmt, die es von sittlich und unsittlich hat.« Die Prädikate sittlich und unsittlich kommen nach Hartmann dem Unbewußten nicht zu, sondern sind Schöpfungen des Bewußtseins; sie drücken Urteile über ein Wesen oder dessen Handlungen von einem Standpunkte aus, den das Bewußtsein geschaffen hat, und sind der Ausdruck einer höheren Stufe des Natürlichen. Die Ethik hat alle möglichen Formen des sittlichen Bewußtseins zu untersuchen und auf Grund dieser Untersuchung eine ethische Prinzipienlehre aufzustellen. Lust

und Unlust, welche vom Bewußtsein als die Ursache der Willensthätigkeit angesehen werden, weil sie die Befriedigung oder Unbefriedigung des Willens im Bewußtsein wiederspiegeln, sind in der That Wirkungen der Willensthätigkeit; aber der Mensch erfasset infolge dieses Scheines die Lust als die Richtschnur seines Strebens und macht eine möglichst dauernde Befriedigung der verschiedenen Richtungen seines Willens, d. h. die Glückseligkeit zum Endpunkte seines Handelns (Egoismus, Individualeudämonismus). Die Bändigung der rohen Triebe und blinden Leidenschaften muß nach Hartmann durch den Egoismus geschehen; der Mensch muß sie mit Rücksicht auf sein eigenes Wohl zu beherrschen suchen. Allein zum höchsten Moralprinzip kann der Individualeudämonismus nicht werden; denn er verlangt eine der eigenen Naturanlage gemäße Ausgestaltung des individuellen Lebens, die sich der allgemeinen Bestimmung entzieht. Der Individualeudämonismus oder Egoismus offenbart sich als irdischer und himmlischer, je nachdem er sein Glück auf Erden oder im Jenseits sucht; der himmlische (transcendente) Egoismus liegt der Moral des Christentums zu Grunde. Da dem Cynismus die positive Glückseligkeit unerreichbar ist, so erstrebt er nur das Vermeiden von Übeln; er isoliert daher den Menschen von der Welt und weist dadurch den ganzen Inhalt des Lebens ab. Er führt zur Willens- und Lebensverneinung, wenigstens aber zum Quietismus und zur Askese; da als Mittel zur Erreichung dieses Ziels das Leiden angesehen werden muß, so ist es eigentlich eine moralische Pflicht, dem Nächsten möglichst viel Übel zuzufügen. Aber, so legt nun Hartmann dar, auch das negativ-individueudämonistische Moralprinzip, wenn es auch nicht zum höchsten Moralprinzip werden kann, hat wie das positive einen Wert; es führt als Pessimismus zur Selbstverleugnung, zum unentbehrlichen Fundament alles Ethischen. Wird die Unterwerfung des Eigenwillens unter das autoritative Gebot eines fremden Willens zum Moralprinzip erhoben, so kommt man zum Moralprinzip der Heteronomie; es kann verschiedene Formen annehmen, je nachdem die Familienautorität, die staatliche Gesetzgebung, die Sitte, die kirchliche Autorität, der göttliche Wille oder die sittliche Autonomie als der autoritative Wille angesehen wird. Die Familienautorität hat sicher in früherer Zeit ihre Bedeutung für die sittliche Entwicklung gehabt und hat sie noch jetzt für geistig Unmündige; sie ist der Unterbau aller Sittlichkeit. Insoweit die staatlichen Gesetze der Ausfluß sittlicher Ideen und somit aus dem Sittlichkeitsbewußtsein des Volkes hervorgegangen sind, sind sie ein Maßstab für den Sittlichkeitsstandpunkt des betreffenden Volkes; aber die Achtung vor ihnen kann, weil sie selbst aus dem Volk hervorgegangen sind, doch nicht das letzte Prinzip der Sittlichkeit sein. Wenn man nun auf die Quelle zurückgeht, woraus die Gesetzgebung schöpft, so trifft man zunächst auf die Sitte; sie ist der Ausdruck des ethischen Volksgefühls. Mit dem Fortschritt der Kultur aber löst sich die Volkssitte in eine Vielheit von Standessitten auf; sie muß nun durch eine bewußte Sittlichkeit ersetzt werden, die auch der Reflexion standhalten kann. In engem Zusammenhang

mit dem Moralprinzip der Sitte steht das der kirchlichen Autorität; in voller Strenge wird es nur vom Katholizismus vertreten. Auch es hat in früherer Zeit, im Mittelalter, heilsam gewirkt; sittlichen Wert hat es jedoch auch nur auf tieferen Kulturstufen, denn es beruht auf dem Prinzip der Unmündigkeit. Um ihre Macht zu erhalten, muß die Kirche kulturfeindlich sein, da die Kultur den Menschen zur Mündigkeit erziehen will; ihre Moral artet außerdem gar leicht in Herrschsucht aus. Indem der Protestantismus nicht die Kirche, sondern den göttlichen Willen als sittliche Autorität hinstellt und den Menschen auf sein eigenes Urteil über den Willen Gottes, den sittlichen Wert seines Handelns, stellt, führt er dadurch ein Moment der Autonomie ein, aber nicht durch; denn dieses eigene Urteil muß zuletzt auch an den Offenbarungsurkunden des göttlichen Willens Kritik üben, wobei vorausgesetzt wird, daß der Kritiker einen sittlichen Maßstab in sich trägt, so daß die Autorität der Offenbarung des göttlichen Willens beseitigt und durch das autonom-sittliche Bewußtsein ersetzt wird. Wahre Sittlichkeit ist nach Hartmann also erst auf der Stufe der Mündigkeit und folglich auch nur bei Völkern möglich, wo die sittliche Autonomie zum Bewußtsein gelangt und wo vor diesem höchsten Gerichtshof der Inhalt der Gebote der Sitte, des Staats, der Kirche und der Offenbarung seine Verteidigung geführt und seine Rechtfertigung erlangt hat; der Protestantismus steht an der Pforte dieses Zustandes, aber er ist noch nicht als Kirche in denselben eingetreten.

(Fortsetzung folgt.)

Zur Lehrerbildungsfrage.

Es ist ein erfreuliches Zeichen unserer Zeit, daß man, wenn auch nur in einzelnen Kreisen unseres Volkes, wieder energisch die von Pestalozzi geforderte allseitige und harmonische Bildung des Menschen betont; die Bedeutung der technischen und künstlerischen Bildung wird immer mehr anerkannt und als gleichwertig neben die bloße Verstandesbildung gestellt. Man sucht immer mehr der in der menschlichen Natur liegenden Tendenz, einerseits den einzelnen Kräften des Menschen eine möglichst reiche Ausbildung zu geben und sie andererseits wieder zu einem einheitlichen Ganzen zu vereinigen, gerecht zu werden; man stellt aber auch immer mehr dem Wissen das Können, den Kenntnissen die Fertigkeiten, der Wissenschaft die Kunst an die Seite. Es hat Zeitperioden gegeben und wird immer wieder solche geben, welche ihre ganze Kraft an einer Teilaufgabe der Kultur- und Bildungsarbeit erschöpfen; die kommende Generation holt aber das Versäumte wieder ein, verfällt dabei aber auch gar oft selbst wieder in Einseitigkeiten nach der entgegengesetzten Richtung. Der Pädagoge muß sich daher wohl hüten, einerseits die Forderungen der

Zeit unbeachtet zu lassen und in den alten ausgetretenen Geleisen der Vergangenheit weiter zu wandeln; er muß sich aber auch andererseits hüten, sich ganz den Zeitströmungen zu überlassen und so die ruhige Beurteilung des Ganzen der Bildung zu verlieren. Der Volksschullehrerstand kämpft seit mehr als ein halbes Jahrhundert um eine Hebung seiner »allgemeinen« und »beruflichen« Bildung; er fordert vor allen Dingen, daß seine »allgemeine Bildung« aus den veralteten und einseitigen Bahnen, in welche sie von dem Bureaukratismus hineingezwängt worden ist und festgehalten wird, herausgelenkt und in zeitgemäße Bahnen gelenkt wird. Dabei hat er, um die Notwendigkeit einer Reform nachzuweisen, seine »allgemeine« Bildung einer scharfen Kritik unterzogen, die oft, wenn dieselbe mit der »allgemeinen« Bildung der sog. »akademisch« Gebildeten verglichen wird, das Maß des Zulässigen überschritt und daher ungerecht wurde; und andererseits glaubte er oft, die ganze Frage gelöst zu sehen, wenn er seine »allgemeine« Bildung auf einer der bestehenden höheren Lehranstalten erlangen könnte! Man hat dabei übersehen, daß auch die in diesen »höheren« Lehranstalten erworbene »allgemeine« Bildung ihre Mängel und Fehler hat, die aber deren Träger nicht so offen darlegen, wie es die Volksschullehrer getan haben und noch thun; die höheren Lehranstalten sind nach Direktor Nohl (Lehrbuch der Reform-Pädagogik für höhere Lehranstalten) »mit Ausnahme weniger Neuschöpfungen« krank, und der »Unterricht ist weit hinter den Forderungen unserer Zeit zurückgeblieben«. Mag dies Urteil auch zu scharf sein, so zeigen doch der Kampf und die Reformbestrebungen, die sich zur Zeit auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens geltend machen, daß hier auch noch lange nicht alles in Ordnung ist; auch die hier erlangte »allgemeine« Bildung wird verschieden gewertet. Da man aber heute und in Zukunft die Volksschullehrer fast nur nach dieser »allgemeinen« Bildung wertet, so ist es notwendig, um einen Maßstab für diese Wertung zu erhalten und die rechten Richtlinien für eine Reform der Lehrerbildung in Hinsicht auf die »allgemeine« Bildung zu gewinnen, daß man diese letztere einer genaueren Betrachtung unterzieht. Wir lassen dabei meistens die Männer, welche ihre allgemeine Bildung in einer »höheren« Lehranstalt erworben haben, selber dieselbe beurteilen.

»Das Fehlen enger Föhlung mit dem deutschen Volksleben war das Grundübel unserer Schulen von den Zeiten Melancthon's an; ausschlaggebend waren Gelehrte, die alles waren, nur nicht volkstümlich.« Von dieser Thatsache geht Dr. phil. Fischer in seiner Schrift: »Das alte Gymnasium und die neue Zeit« (Gr.-Lichterfelde, Br. Gebel, 1900) aus. Die Germanen hatten schon lange vor der Beröhrung mit den Römern eine ihrem Volkstum entsprechende nationale und volkstümliche Bildung und auch dementsprechendes Bildungswesen (Neue Bahnen XII I. S. 35 ff.); aber das von einer pädagogischen Theorie getragene und daher planmäßig geordnete römische Bildungswesen unterdrückte das germanische, dem diese Eigenschaften mangelten. Während bei der germanischen Bildung der Bildungsschatz hauptsächlich in der nationalen

Sage und Dichtung bestand, trat bei der römischen der von den Griechen überlieferte Bildungstoff, welcher durch die lateinische Sprache übertragen wurde, in den Vordergrund; die Einführung des Christentums in römischen Formen mußte die Entwicklung des deutschen Schulwesens in der demselben durch die römischen Schulen gegebenen Richtung unterstützen. Es entstanden die Kloster-, Dom- und Stiftschulen, welche den Kindern der höheren Stände eine gelehrte Bildung durch die lateinische Sprache vermittelten; dem Volke bot man eine dürftige kirchliche Bildung durch die Pfarrschulen und überließ die Vermittlung der national-volkstümlichen Bildung der Tradition, den Fahrenden (Spielleuten) und Volkspredigern. Die von dem Bürgerstande gegen Ende des Mittelalters ins Leben gerufenen Stadtschulen, in denen die national-volkstümliche Bildung vermittelt der nationalen Sprache und Bildungsschätze eine besondere Pflege fand, wurden bald wieder mit Hilfe des Humanismus, der dem Gelehrtenschulwesen neuen Bildungstoff zuführte, in Lateinschulen verwandelt und büßten infolgedessen ihre national-volkstümliche Richtung ein. Melanchthon wurzelte im Humanismus; dieser suchte die Wahrheit, die Schönheit und die Sittlichkeit bei den Griechen und Römern und setzte deren Welt- und Lebensanschauung über das Christentum und das Deutschtum. Das Latein, die Sprache der Kirche, aber wurde als unentbehrliches Werkzeug der humanistischen (klassischen) Bildung in den Mittelpunkt der Lateinschule resp. des Gymnasiums gestellt; seinem Studium schrieb man eine allgemeinbildende Kraft zu, deren Einfluß sich ganz besonders im Denken äußern sollte. Das Deutsche fand als barbarische Sprache keine Stelle im Lehrplan des Gymnasiums; die reichen Bildungsschätze, die das deutsche Volk in seiner Mythologie, seinen Sagen und seiner Poesie besaß, gerieten in Vergessenheit. »Die höheren Schulen«, sagt Dr. Fischer (a. a. O.), »verfielen einem geistlosen und pedantischen Formalismus, den sie nie wieder abzustreifen vermochten; Spitzfindigkeit und Phrasenhaftigkeit werden die Kennzeichen der Bildung.« Gegen diese Bildung wandten sich schon frühzeitig Männer wie Montaigne, Bako, Raticius und Comenius; Griechisch und Lateinisch zu verstehen, meint schon der Philosoph Descartes, sei für einen gebildeten Mann nicht mehr Pflicht als Schweizerdeutsch und Niederbretonisch, und Leibniz meint, man lerne aus einer Zeitungsammlung von zehn Jahren mehr als aus hundert klassischen Autoren. Im 18. Jahrhundert kam diese Gegenströmung in zwei Richtungen zur Geltung, in der Errichtung von Realschulen und im Eindringen der französischen Sprache und Litteratur in den herrschenden Gesellschaftsklassen. Dies bewirkte aber eine neue Renaissance, den Neuhumanismus; bei den Griechen und Römern, in dem klassischen Altertum suchte man das wahre Menschentum, auf das nach dem Zusammenbruch des Staates unter Napoleon die neue Erziehung gegründet werden sollte. Das Hauptziel der Gymnasien aber war und blieb das grammatische; es war und blieb eine Vorbereitungsschule für philologische Studien. Dem Nationalen stand es nach wie vor mehr oder weniger fremd

gegenüber; deutschnationale Gesinnung war ja zudem auch bald nach den Befreiungskriegen polizeiwidrig, und daher war den Behörden das klassische Altertum als neutraler Boden wertvoll. Als man aber die Aufnahme der realen oder modernen Fächer (Mathematik, Naturkunde, Deutsch, Geschichte und Geographie) nicht mehr völlig abnehmen konnte, da trat die Überbürdung ein, gegen die der Arzt Lorinser (1836) seine Stimme erhob; man drängte daher unter dem Namen Konzentration die nichtklassischen Bildungsfächer hinter die klassischen zurück, obwohl sich das Hauptinteresse der Gebildeten von dem klassischen Altertum ab- und der Naturwissenschaft und Geschichte zugewandt hatte. Zunächst fand das formale Prinzip in den Lehrplänen von 1856 seinen Ausdruck; lateinische und griechische Grammatik galten als universales Bildungsmittel. Dann ging man in den Lehrplänen von 1882 wieder zum humanistischen Prinzip über; man legte nun den Schwerpunkt in die Lektüre der alten Klassiker. Aber »hatte die Überbürdungsfrage und die innere Teilnahmslosigkeit der Schuljugend den Bau des alten humanistischen Gymnasiums schon bedenklich erschüttert, so verursachte der nationale Aufschwung der letzten Zeit auch im Interesse stolzeren Nationalgefühls Widerspruch gegen die altklassische Bildung; dazu konnte man geltend machen, daß das Gymnasium mit seiner alten Tradition die neue Zeit mit ihren Fragen nicht verstände und seine Schüler nicht für die Kämpfe der Gegenwart vorbereite und ausrüste« (Dr. Fischer a. a. O.). Deshalb suchte Kaiser Wilhelm II. durch eine Schulkonferenz (1890) eine Schulreform anzubahnen; als Norm einer solchen fordert er die Stellung des Deutschen in den Mittelpunkt der Schulbildung. Aber da die Mitglieder der Konferenz zum größten Teil Anhänger des alten Gymnasiums waren, so drang die Reform nicht durch; »die Schulung des Geistes«, sagt ein solches Mitglied, »durch die alten Sprachen und durch die Meisterwerke der alten Litteratur bleibt nach wie vor für mich das hauptsächlichste Bildungsmittel unseres Gymnasiums«, und dementsprechend fielen auch die neuen Lehrpläne von 1892 aus. Aber immer lauter erhoben sich aus den Reihen derjenigen Männer, die durch das Gymnasium ihre Bildung erhalten und die alten Sprachen auf der Universität gründlich studiert hatten, Stimmen gegen diese Bildungsanstalten; sie fällten harte Urteile über den Wert und die Früchte der klassischen Bildung. (Siehe: Dr. Fischer, Das alte Gymnasium und die neue Zeit; Dr. Baumann, Die klassische Bildung und die deutsche Jugend; Hinter der Mauer [Marburg, Elwert]; Arjuna, Der neue Kurs im Unterrichtswesen; E. v. Grotthufs [Türmer II 2]; Nerrlich, Dogma vom klassischen Altertum; Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum; Prof. Schmeding, Die neuesten Forschungen über das klassische Altertum; Prof. Dahn, Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform; Prof. Dr. Schiller, Aufsätze über die Schulreform.) Man wies darauf hin, daß die klassisch Gebildeten selten im späteren Leben einen klassischen Schriftsteller im Original oder auch in der Übersetzung lesen, daß die klassische Bildung sich häufig nur im häufigen und unnötigen Gebrauch von Fremdwörtern und Citaten in

lateinischer Sprache zeigt, daß sie aber in den naturwissenschaftlichen, geographischen, geschichtlichen und häufig auch deutsch-litterarischen Bildungstöchern häufig unbewandert sind. »Die stolzen Reden von der alleinseligmachenden Kraft klassisch-ästhetischer Bildung und vom unersetzlichen Wert der grammatikalisch-formalen Schulung verfangen nicht mehr«, sagt Dr. med. Kormann ohne Widerspruch auf der II. Jahresversammlung d. allg. deutsch. Vereins für Schulgesundheitspflege (1901). Gewiß ist die Entwicklung des deutschen Geisteslebens und seiner Produkte durch die Welt- und Lebensanschauungen des Altertums beeinflusst worden und hat dies teils fördernd, teils hemmend auf dieselbe eingewirkt; aber besonders in der zweiten Blüteperiode unserer nationalen Litteratur sind die wertvollen und dem deutschen Wesen entsprechenden Bildungselemente der Antike in dieselbe aufgenommen und verarbeitet worden. »In Schiller und Goethe«, sagt selbst Professor Hornemann, sonst ein eifriger Vertreter der klassischen Bildung (Die neueste Wandlung im preussischen Schulstreite und das Gymnasium), »stehen Christentum und Altertum nicht mehr als eine abgeleitete Bildung fremd neben der volksmäßigen; beide, auch die Antike, sind nun ganz heimisch geworden, sie reden deutsch und können das ganze gebildete Deutschland mit ihrer Wirkung umfassen.« Was sonst noch vom klassischen Altertum wertvoll für die deutsche Bildung ist, das kann nach der Ansicht von Fachmännern »sich ebensowohl durch eine geschichtliche und philologische (ästhetische) Betrachtung vermitteln lassen, als durch eine bloß philologische, die immerfort Gefahr läuft, das Mittel mit dem Zweck, die Form mit der Sache, den Ausdruck mit dem Begriff und Inhalt zu verwechseln« (Dr. Achelis, Die Wandlungen der Pädagogik). »Unter weitgehender Assimilation der dauernd bedeutsamen Elemente der antiken Kultur hat unsere Kultur so viel eigenen Inhalt und so viel inneren Zusammenhang gewonnen, daß die Forderung des Studiums der alten Sprachen als des einzigen Mittels zur Erwerbung der unentbehrlichen Bildungsgrundlagen heutzutage gegenstandslos geworden ist; zum Teil ist sie durch Forderungen anderer Art, die Forderung des Studiums der Geschichte und des Studiums der modernen Litteraturen, abgelöst worden« (Prof. Pietzker, Sprachunterricht und Sachunterricht).

(Fortsetzung folgt.)

Gedankensplitter.

(Arbeiten.) »Es liegt ein dauernder Adel und selbst etwas Heiliges in der Arbeit. Wäre der Mensch auch noch so wenig seines hohen Berufes eingedenk, so berechtigt er doch immer noch zu Hoffnungen, so lange er wirklich und ernstlich arbeitet. . . . Arbeit ist Leben; aus dem innersten Herzen des Arbeiters steigt seine gottgegebene Kraft, die heilige, himmlische Lebensessenz, die ihm durch den allmächtigen Gott

eingehaucht worden. . . . Alle Menschenarbeit ist wie die des Schwimmers; ein ungeheurer Ozean droht ihn zu verschlingen, und wenn er ihm nicht mutig die Stirn bietet, so wird derselbe sein Wort halten. . . . Vor allen Dingen aber, wo du Unwissenheit, Dummheit und Roheit findest, da greife sie unermüdet an und ruhe nicht, so lange du lebest, sondern schlage im Namen Gottes unverdrossen darauf zu. . . . Die Welt und ihr Lohn, ihre Urteile, Ratschläge, Unterstützungen, Hindernisse müssen sein wie eine wüste Meeresflut, das Chaos, durch welches du schwimmen und segeln mußt. Nicht die wüsten Wogen und ihre mit Seegras bedeckten Golfströme sollst du zur Richtschnur nehmen, sondern deinen Stern allein, — deinen Stern allein, der bald hell über dem Chaos strahlt, bald auch vorübergehend verlischt oder unheilvoll verdunkelt wird, diesem allein sollst du dich bemühen zu folgen. O, es ist eine Aufgabe, denke ich mir, dir so deinen Weg durch das Chaos und die Finsternis der Hölle zu bahnen! Grünäugige Drachen belauern dich, dreiköpfige Cerberuse — nicht ohne Sympathie von ihrer Art! . . . Der Mensch ist geboren, um zu kämpfen; . . . der Mensch hat fortwährend zu kämpfen, bald mit Notwendigkeit, mit Unfruchtbarkeit, mit Mangel, mit Sümpfen, mit unwegsamen Wäldern, mit ungekämmter Baumwolle — bald auch mit den Verblendungen seiner armen Mitmenschen. . . . Tief in dem Herzen des edlen Mannes steht deutlich geschrieben, daß, ebenso wie ein unsichtbarer, gerechter Gott ihn geschaffen, so auch Gottes Gerechtigkeit, und diese bloß, wäre sie noch so unsichtbar, endlich bei allen Unternehmungen und Kämpfen den Sieg davon tragen wird und muß. . . . Die ganze Zukunft zu formen ist nicht unsere Aufgabe, sondern nur, treulich und in Übereinstimmung mit schon bekannten Regeln einen kleinen Teil daran zu formen; . . . der allgemeine Ausgang hängt, wie dies von jeher der Fall gewesen, von einer höheren Intelligenz ab als der unseren. . . . Auf jeden Fall, wer redlich wirken will, muß einen festen Glauben haben. Wer bei jedem Schritt nach der Welt Zustimmung fragt, wer der Welt Beifall nicht entbehren kann und demselben die eigene Überzeugung unterordnet, ist ein elender Augendiener; was für Arbeit ihm auch anvertraut sein mag, sie wird mifsraten.* (Aus: Thomas Carlyle, Arbeiten und nicht verzweifeln.)

C. Referate und Besprechungen.

Fremde Sprachen.

(Französisch und Englisch.)

Von Seminar-Oberlehrer W. Kahle in Cöthen.

J. Bierbaum et B. Hubert, *Abrégé systématique de la Grammaire française*. IV u. 176 S. Leipzig, Rofsbergsche Hofbuchhandlung, 1900.

Diese in französischer Sprache geschriebene Grammatik soll eine Ergänzung und Krönung für die nach der analytischen Methode abgefaßten französischen Lehrbücher Bierbaums sein. Sie soll den in denselben dargelegten grammatischen Stoff zusammenfassen, dazu aber die Schüler auch in dem praktischen Gebrauche der fremden Sprache fördern; sie soll ihn vor allem auch mit den fremden technischen Ausdrücken der Grammatik vollkommen vertraut machen, so daß mit ihrer Hilfe auf der obersten Lernstufe der ganze Unterricht französisch erfolgen kann. Dem entsprechend ist die Grammatik gänzlich in französischer Sprache geschrieben und zwar durchweg in einer glatten, klaren, für die betreffende Stufe leicht verständlichen Form. Im allgemeinen schließt sich die knappen Regeln an grammatische Reihen, Paradigmen und schnell auffaßbare Beispiele an. Wenn wir nun auch an einzelnen Stellen Einwendungen zu machen haben, so entspricht die Grammatik doch im ganzen unserem Geschmack, und wir können sie warm empfehlen. Einzelne Partien des Buches sind zu wenig eingehend behandelt und lassen Wesentliches vermissen, so die Kapitel über die Bestimmung des Geschlechts der Substantiva nach der Bedeutung, die Bildung des weiblichen Adjektivs, die Verben auf *eler* und *eter*, bei denen selbst *acheter* nicht in Betracht gezogen ist, die Adverbbildung etc. Gänzlich fehlen: Gebrauch des *Gérondif*, Verwendung von Verben für deutsche Adverbien, die Konstruktion nach Verben wie *passer*, *regarder*, *traiter* etc. bei der Behandlung des doppelten Nominativs und Accusativs. Nicht einzusehen ist, daß manche Kapitel doppelt behandelt sind, so der Gebrauch des *Pronom absolu* (S. 22 u. 128), die Verwendung von *mien* für *mon* (S. 23 u. 130), *mil* für *mille* (S. 29 u. 141). Zur Orientierung im Buche dient eine genaue *Table alphabétique* in übersichtlicher Anordnung.

G. Schwelzer et A. Thalmann, *Petite Grammaire de la Langue Française d'après le Cours de Syntaxe de H. Breitingier*. V u. 124 S. Zürich, Librairie F. Schulthefs, 1899. Preis 1,60 Mk.

Die Verfasser dieser kleinen Grammatik stehen noch ganz auf dem alten Boden der Übersetzungsmethode. Wie sie selbst in dem Vorworte betonen, liegt ihnen vorzugsweise an einer »Befestigung der an Beispielen gelernten Regeln, die am besten durch das Übersetzen ins Französische geschieht.« Gewiß ist die Kenntnis grammatischer Regeln und deren Einprägung nicht

ohne Bedeutung, besonders mit Rücksicht auf den »formalen Bildungszweck«. Nur darf dies beim Studium der neueren Sprachen nicht im Vordergrund stehen. Heute verlangt man von einem Sprachführer in erster Linie Anleitung für den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache und zugleich eine angemessene Einführung in die Zustände des fremden Landes. Hier findet sich nur eine Zusammenstellung grammatischer Regeln mit Übungssätzen, die noch dazu inhaltlich in gar keinem Zusammenhange stehen. Das ist aus psychologischen und sprachlichen Gründen unrichtig. Es mutet einen fast merkwürdig an, heute noch ein französisches Lehrbuch zu finden, das neben der Grammatik nur deutsche Übungsstücke und nicht ein einziges fremdsprachliches enthält. Eigentümlich berührt es dann, dafs, gewissermaßen im Widerspruch mit den Prinzipien des Buches, die Regeln in französischer Sprache wiedergegeben sind. Es herrscht hierin also das gerade Gegenteil von dem, was man sonst für den Anfangsunterricht für richtig erachtet, d. h. Vorführung von möglichst viel gutem französischen Sprachstoff, dagegen Beschränkung der Sprachregel und möglichst knappe Wiedergabe derselben in deutscher Sprache. Da die grammatischen Darbietungen an sich auch keineswegs vollständig befriedigen, und da sich ferner in dem ganzen Buche nicht eine einzige Angabe für die Aussprache befindet, so kann es heute nicht mehr empfohlen werden.

Dr. O. Boerner, Lehrbuch der französischen Sprache. Vereinfachte Bearbeitung der Ausgabe B für Mädchenschulen. I. Teil (I. Unterrichtsjahr). X u. 90 S. Hierzu ein grammatischer Anhang 40 S. — Dasselbe II. Teil (II. Unterrichtsjahr). IV u. 114 S. Grammatischer Anhang 36 S. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner, 1900.

Diese vereinfachte Bearbeitung B des französischen Unterrichtswerkes von Boerner teilt die Vorzüge der übrigen Ausgaben: Sie führt schnell und frisch in die lebendige Sprache des Volkes ein, indem sie ihren Sprachstoff aus dem wirklichen Leben, aus der Kindes Umgebung entnimmt, denselben mannigfach durch *Conversations, Exercices, Compositions, Récapitulations* verarbeitet. Sie vernachlässigt aber auch die Grammatik nicht; denn sie bietet in strengem Anschluß an die Übungsstücke und in rechter Folge vom Leichten zum Schweren die notwendigen grammatischen Stücke aus Formenlehre und Syntax. Die deutschen Übungsstücke stehen in enger Beziehung zu dem behandelten Sprachstoffe. Der Aussprache ist die größte Sorgfalt gewidmet; Interpunktion und Verlehre werden in ihren einfachsten Stücken schon auf der ersten Stufe herangezogen. Große Übersichtlichkeit und schöne Ausstattung zeichnen das Buch ebenfalls vorteilhaft aus.

Boerner u. Schmitz, Lehrbuch der französischen Sprache für preussische Realanstalten. Ausgabe D. I. Abteilung. XII u. 198 S. Leipzig, B. G. Teubner, 1901.

Dies Werk nimmt, wie das eben beschriebene, einen vermittelnden Standpunkt ein, indem es zwar mit der grammatisierenden Methode bricht, nicht aber gänzlich der direkten folgt. Den Sprachstoff sucht es auch in ähnlicher Weise an die Schüler heranzubringen; nur hat es, entsprechend seiner Bestimmung, in einer höheren Knabenschule Verwendung zu finden, einen etwas mehr wissenschaftlichen Charakter. So findet hier für die Aussprache auch die phonetische Umschrift nach Passy in bescheidener Weise

Platz. Lektüre und Übungsstücke stehen inhaltlich etwas höher. Die Grammatik ist eingehender behandelt. Das Buch wird seinen Zweck ebenso gut erfüllen wie jene B-Ausgabe.

A. Ohlert, Schulgrammatik der französischen Sprache für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen. 3. Auflage. VI u. 205 S. Hannover, C. Meyer, 1900. Preis geh. 1,80 Mk., geb. 2,25 Mk.

Wie in den früheren Auflagen, so fällt auch in dieser schon beim ersten Durchlesen die Übersichtlichkeit des Ohlert'schen Buches vorteilhaft auf. Dies liegt ebensowohl an der geschickten äußeren Anordnung als an dem logischen Aufbau der Grammatik. Die durch die preussischen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 gebotene Beschränkung der grammatischen Erscheinungen auf das Wesentliche und Notwendige ist dem Verfasser außerordentlich gut gelungen. Er zeigt sich hierin wirklich als Meister, da er alles irgendwie Entbehrliche ausgeschieden hat, ohne anderseits Notwendiges zu übersehen. Auch die Fassung der Regeln, denen nach richtiger methodischer Einsicht immer die Beispiele vorangehen, ist anerkennend hervorzuheben. — Die beiden Anhänge des Buches, I. Vergleichende Zusammenstellung einiger Unterschiede im Gebrauche der französischen und der deutschen Sprache, II. Deutsche Übungssätze zur Einübung einiger schwieriger Punkte der Grammatik können nutzbringend verwendet werden, dürfen aber — dies ist auch die Ansicht des Verfassers — nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Henri Quayzla, *Premiers Essais. Lectures dédiées aux premières classes de français des écoles supérieures de jeunes filles.* IV. édition. XI u. 99 S. Stuttgart, Paul Neff, 1901.

Das vorliegende Buch soll den ersten Lektürestoff für die französischen Anfangsklassen der höheren Mädchenschulen bilden. Die meisten jener Schilderungen, Erzählungen, Gedichtchen, die das Buch enthält, sind kurz, einfach und leicht verständlich. Dazu zeugen sie auch im ganzen von Geschmack und Verständnis für die Bedürfnisse des Kindergemüts. Sowohl sprachliche wie ethische Gründe haben den Verfasser bei seiner Auswahl geleitet: In Verbindung mit ansprechenden Darstellungen über Tageszeiten, Jahreszeiten und Festzeiten werden sinnige Szenen geboten aus Haus und Familie, Schule und Umgebung, in denen immer Kinder mithandelnd auftreten; hier und da ist die Moral einzelner Stücke etwas aufdringlich. Nicht einzusehen ist, warum die Lafontaineschen Fabeln eine Abteilung für sich bilden; sie konnten leicht eingereiht werden. — 16 Gedichte bilden einen Anhang; zu 8 derselben ist angegeben, nach welcher Melodie sie gesungen werden sollen. Ein ausführliches, sich an die einzelnen Stücke anschließendes Vokabularium erleichtert den Kindern den Gebrauch des Buches.

Fernand Herbert, *Anecdotes. Recueil de Morceaux choisis.* XIV u. 244 S. Gießen, Emil Roth, 1900.

Obige Sammlung, zusammengestellt von einem Pariser Professor, hat einige Besonderheiten. Sie enthält in 135 Nummern lauter für sich abgeschlossene, kurze Erzählungen, historische und andere Anekdoten, Fabeln und kleine Gedichte, die zumeist ansprechend sind. Als Zugaben sind dann den meisten Stücken noch Sentenzen, Sprichwörter und Bonmots beigegeben. Das Verbum, auf dessen Behandlung als Träger des Satzes der Autor großen

Wert legt, ist in allen Stücken fett gedruckt. Unnütz ist es, dafs in zwei Anhängen die Paradigmen von *avoir* und *être*, eine synoptische Tafel mit den Endungen der regulären Verben und die Hauptformen unregelmässiger Verben geboten werden. Die Vokabeln zu den Lesestücken finden sich meist zweimal vor, zuerst am Fusse der einzelnen Lesestücke, sodann in ihrer Gesamtheit am Ende des Buches S. 181—244. Die gänzliche Aufserachtlassung der Aussprache ist ein Mangel des Wörterverzeichnisses, während Notizen wie *v. a., adj., adv., prép.* und anderes sich als überflüssig erweisen. — Der Verfasser will das Buch für die Konversation an dritter Stelle gebraucht wissen, nachdem vorher die nächste Umgebung der Kinder und die Hölzelschen Bilder besprochen sind. Wir meinen, es sei besser, solche kleine Erzählungen, die man übrigens hinreichend in allen modernen Lesebüchern findet, parallel mit Umgebung und Bildern zu behandeln.

H. Bretschneider, *Lectures et Exercices français*. I. Teil 3. Aufl. VI u. 88 S., mit einem Beiheft 16 S. Carlshorst-Berlin, Hans Friedrich, 1901.

Dies wohl verwendbare kleine Lesebuch liegt in dritter Auflage vor. Es ist für die Unterstufe von Real- und Handelslehranstalten bestimmt und bringt einfachen und leicht zu bewältigenden Lesestoff, der den französischen Jugendschriftstellern Belèze, Larousse, Caumont, Larive, Fleury u. a. entnommen ist. Von den neun Abschnitten des Buches (*Descriptions, Dialogues, Fables, Jeux, Anecdotes, Légendes, Biographies, Lettres, Poésies*) bringt der vierte, neue Abschnitt eine Anleitung zu vier französischen Kinderspielen (*La main chaude, Quatre coins, Pigeon vole, le Colin-Maillard*). Das Beiheft enthält aufer erklärenden, besonders sachlichen Anmerkungen eine Anweisung zu Übungsaufgaben, die allerdings zum grössten Teile nur in der Aufforderung bestehen, dies oder jenes Stück hinsichtlich der Zahl, der Person oder, des Tempus zu verändern. Mit Unrecht fehlt dem Buche ein Wörterverzeichnis; den Elementarschülern im Französischen kann man den Gebrauch des Lexikons noch nicht zumuten.

Dr. Fritz Krleto, *Sammlung französischer Gedichte*. VIII u. 136 S. Dazu Anmerkungen und Wörterbuch. 51 S. Halle, H. Gesenius, 1901.

Die vorliegende Gedichtsammlung ist ein Seitenstück zu Gesenius' *Book of English Poetry*. Es findet sich daher dieselbe Anlage und Einteilung darin vor wie in diesem vielgebrauchten Schulbuche. Teil I und II sind für Unter- und Mittelstufe, Teil III ist für die Oberstufe bestimmt. Die Sammlung zeigt fast durchgängig Geschmack und Einsicht in die betreffende Litteratur. Neben altbewährten Gedichten und poetischen Perlen älterer Dichter, von denen mit Recht La Fontaine, Béranger und V. Hugo bevorzugt sind, haben viele und gute moderne Erzeugnisse Platz gefunden. Aicard, Ratisbonne, Coppée und Theuriot sind besonders berücksichtigt worden. Etwas auffallend ist es, dafs eine verhältnismässig grosse Zahl von Gedichten sentimentalen Charakters in dem Werkchen figurieren. Mir will es scheinen, als ob sich solche Stoffe wenig zur Behandlung mit jüngeren Kindern eignen; ich glaube auch, dafs diese ihnen wenig Interesse entgegenbringen. Dankenswert sind die am Schlusse der Sammlung gebotenen kurzen Biographien der berücksichtigten Schriftsteller. — Das in einem besonderen Hefte gebotene Wörterbuch ist gewissenhaft gearbeitet. Vielleicht wäre die Aussprachebezeichnung schwieriger Wörter

besser hier gegeben als in den Anmerkungen, welche außerdem sachliche Erklärungen, seltener Übersetzungen von schwierigen Stellen und ab und zu grammatische Belehrungen bieten.

O. Wendt, Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung französischer Briefe. 144 S. Hannover, C. Meyer, 1900. 2. Aufl. Preis geh. 1,50 Mk., geb. 1,80 Mk.

Die Anleitung zur Abfassung von Briefen im neusprachlichen Unterricht gewährt einen zweifachen Nutzen. Einerseits werden die Schüler bei zielbewußter Methode dadurch im selbständigen schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache mächtig gefördert; anderseits werden sie damit in einer Form des fremdländischen Stils geübt, die sie am ehesten verwerten können und die ihnen daher im Leben sehr nutzbringend werden kann. Die Wendtsche Briefschule ist nun derart angelegt, dafs man von ihr solchen Nutzen erwarten kann, besonders in der vorliegenden zweiten Auflage, die sich mit Recht eine verbesserte nennt, nachdem harte Fehler der ersten verschwunden sind. Sie ist das Werk eines erfahrenen Methodikers, der in den verschiedenen Teilen des Buches keine wichtige Seite der im Familien- und Geschäftsleben vorkommenden Briefformen übersieht und durch Vorführung von guten Musterbriefen, durch Vorübungen und Stoffangaben mit und ohne Ausführung wirklich eine praktische Anleitung giebt, die bei gewissenhafter Durcharbeitung zu allmählicher Selbständigkeit und Sicherheit im Gebrauche des französischen Briefstiles führen wird.

(Schluß folgt.)

Litteraturbericht über Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften.

Von H. Scherer.

I.

Die »Kurze Methodik des gesamten Volksschulunterrichts in 210 übersichtlichen Dispositionen« (117 S., 1,50 Mk.; Arnberg, J. Stahl, 1900) von J. Steden soll dem Lehrer »zur Weiterbildung, speziell zur Vorbereitung auf die verschiedenen Prüfungen« dienen; wir können ihm die Schrift aber nicht empfehlen, da sie diesen Zweck nicht erfüllen kann.

Wertvolle, obwohl keine neuen Gedanken enthält »Die nationale Volksschule« von Rektor Heumann (129 S., Halle a. S., H. Schroedel, 1900).

Kritische Erörterungen über verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts bietet Lehrer Fr. Schäfer in »Zur Pädagogik des ersten Schuljahres« (32 S., 60 Pf.; Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofb., 1901).

Rektor Hollkamm unterzieht »Die kulturhistorischen Stufen und ihr Verhältnis zu den konzentrischen Kreisen und zur fachwissenschaftlichen Anordnung« (32 S., 60 Pf.; Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1901) einer kritischen Betrachtung.

Ein wertvoller Beitrag zur Theorie des Lehrplans ist die »Konzentration des Unterrichts auf realistische Grundlage« von Rektor O. Schmidt (56 S., 60 Pf.; Dessau, Anhalt. Verlag).

Die Streitschrift »Erziehender Unterricht und didaktischer Formalismus, zwei Schlagwörter in der Beurteilung des Unterrichtsbetriebes in der modernen Volksschule« (88 S., 1,80 Mk.; Gotha, E. F. Thienemann, 1900) von Sem.-Lehrer Kohlmeier enthält eine Anzahl wertvoller Erörterungen über die angegebenen Begriffe.

Sehr beachtenswert sind die Darlegungen des Gymnasialprofessors Fr. Pietzker über »Sprachunterricht und Sachunterricht« vom wissenschaftlichen Standpunkt (40 S., 1,20 Mk.; Bonn, E. Straufs).

Ein lesenswerter Vortrag über das Verhältnis der Allgemein- zur Fachbildung ist in der Schrift: »Weltwirtschaft und Nationalerziehung« von Direktor Dr. Wernicke enthalten (31 S., 80 Pf.; Leipzig, B. G. Teubner, 1900).

Dr. H. Gruber giebt in »Pädagogische Irrtümer in Schule und Haus« (72 S., 1,20 Mk.; Essen, G. D. Bädeker, 1900) lesenswerte Bemerkungen über Lehrer und Schüler, Eltern und Kinder, Schule und Eltern, Mitarbeit des Hauses, Strafe und Lohn, Vorbildung usw.

Eine lesenswerte Abhandlung über das vielbesprochene Thema »Über die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes« (32 S., 50 Pf.; Dresden, A. Huhle, 1900) liefert Schuldirektor R. Vetter.

In »Allerlei Schülerurbilder« entwirft J. Scheel zwölf Individualbilder, zu denen er in der Praxis den Stoff gewonnen hat und die er in humoristischer Form zur Darstellung bringt (Hamburg, C. Boysen, 1900; 132 S., 1 Mk.).

Die Schrift: »Zur Frage unserer sittlich gefährdeten Jugend« von Direktor Trüper (34 S., 50 Pf.; Langensalza, H. Beyer & S., 1900) enthält sehr beachtenswerte Bemerkungen zu dem preufs. Gesetz über die Zwangserziehung Minderjähriger (Fürsorgegesetz).

Sechzehn Abhandlungen aus verschiedenen Gebieten der Pädagogik, die in verschiedenen Zeitschriften erschienen sind, hat der Verfasser, Geh.-Rat und Prof. Dr. W. Münch unter dem Titel: »Über Menschenart und Jugendbildung« (383 S., 6 Mk.; Berlin, R. Gaertners Verlag, 1900) herausgegeben; die Abhandlungen geben Anregungen zum Nachdenken und reiche Belchrung.

J. G. Klenk hat als »Pädagogisches Immergrün« für Schule und Haus eine Sammlung von Gedanken in Form von Aphorismen und Gedichten über verschiedene Gebiete der Pädagogik herausgegeben, die vielfache Anregung bietet (272 S., 3 Mk.; Stuttgart, Bonz & Co., 1901).

Auch Janke hat pädagogische Gedanken in Form von Aphorismen und Gedichten gesammelt und als »Pädagogische Schnitzel und Späne« (108 S., 1 Mk.; Hannover, C. Meyer, 1900) herausgegeben.

Einzelne, dem jungen Lehrer zu Nutz und Lehr geschriebene kleine Abhandlungen sind in Hartmanns »Vademecum für deutsche Volksschullehrer« (112 S., geb. 1,50 Mk.; Wiesbaden, Nennich, 1901) zusammengestellt; einen »Führer durch die Berufspraxis« kann aber das Schriftchen nicht abgeben.

Die »Pädagogischen Konferenz-Vorträge« von W. O. Bach

(203 S., 2 Mk., Minden, C. Marowsky, 1901) sind aus der Praxis des Schullebens genommen und werden von jungen Lehrern mit Nutzen gelesen werden.

Eine Sammlung von Ansprachen und Schultreden, die im Zusammenhang eine Welt- und Lebensanschauung enthalten, bietet Direktor Dr. Gemoll in »Mit Gott für Kaiser und Reich« (209 S., 3,20 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1901).

Das 9. Heft »Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena«, herausgegeben von Prof. Dr. Rein (256 S., 3 Mk.; Langensalza, H. Beyer & S., 1901) enthält aufer einer einleitenden Abhandlung über die Entwicklung der Pädagogik und des Bildungswesens in Deutschland im 19. Jahrhundert eine Abhandlung über die künstlerische Erziehung.

Das »Pädagogische Jahrbuch«, herausgegeben von der Wiener pädagog. Gesellschaft, red. von Zens (22. Bd., 216 S., 3 Mk.; Wien, Manzsche Buchhdlg., 1901) enthält eine Anzahl lehrreicher Abhandlungen und Referate und im Anhang Thesen zu pädagogischen Themen.

Das »Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik« (33. Jahrg., 344 S., 5 Mk.; Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1901) enthält sechs Abhandlungen, von denen zwei (Schwertfeger, »Ziehen über Herbarts Psychologie« und Reukauf, »Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht der Volksschule«) von besonderem Wert sind.

Das »Pädagogische Magazin« von Fr. Mann (Langensalza, H. Beyer & Söhne) enthält in seinen einzelnen Heften meistens wertvolle Abhandlungen; es sind erschienen: Heft 137. K. Muthesius, Die Spiele der Menschen. 50 Pf.; 138. H. Schoen, Lic. theol., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.; 139. M. Schmidt, Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.; 140. J. Tews, Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.; 141. Dr. A. Sieler, Persönlichkeit u. Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts; 142. F. Linde, Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts; 143. O. Lehmann, Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.; 144. H. Winzer, Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.; 145. Dr. A. Bliedner, Das Jus und die Schule. 30 Pf.; 146. A. Kirst, Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.; 147. Dr. E. von Sallwürk, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.; 148. J. Honke, Über die Pflege monarchischer Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.; 149. H. H. Groth, Deutungen naturwissenschaftlicher Reformbestrebungen. 40 Pf.; 150. A. Rude, Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 80 Pf.; 151. Dr. E. von Sallwürk, Divinität und Moralität in der Erziehung. 50 Pf.; 152. P. Staude, Über die praktische Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.; 153. Joh. Berndt, Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.; 154. A. Kirst, Die Gewinnung des Kupfers und Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.; 155. K. Sachse, Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.; 156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geographischen Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.; 157. P. Thieme, Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 158. Friedr. Böringer, Frage und Antwort. Eine psychologische Betrachtung. 40 Pf.; 159. Dr. Steph. M. Okanowitsch, Interesse und Selbstthätigkeit. 30 Pf.;

160. Dr. Albert Mann, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 Mk.

Von der Sammlung »Pädag. Abhandlungen« von W. Bartholomäus (Bielefeld, Helmhich) ist der 6. Bd. (9 Hefte à 40 Pf.) mit folgendem Inhalt erschienen: Heft 1. Felix Nitzschke, Lehrer, Öffentliche Schulprüfungen — oder nicht?; 2. Dr. Peter Meyer, Gymn.-Prof., Über Nachhilfe an Schüler; 3. J. Roters, Lehrer, Die Belohnung im Dienste der Erziehung; 4. Theodor Schiebuhr, Rektor, Winke für die Übungen im richtigen Gebrauch der Muttersprache in der Volksschule, unter besonderer Berücksichtigung der heimatlichen — plattdeutschen — Mundart; 5. Hermann Becker, Lehrer, Was kann die Landschule zur Lösung der sozialen Frage thun?; 6. H. Drewke, Lehrer, Gegenwärtiger Stand und Beurteilung des ersten Religionsunterrichts; 7. Ernst Schreck, Lehrer, Gräfe und Rofmäfslers in ihrer Bedeutung für die Volksschule; 8. G. Lange, Lehrer, Das Volksschulwesen in der Provinz Posen, wie es war, ist und sein soll; 9. A. Krug, Rektor, Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt nicht im Hause, sondern in der Schule.

Litterarische Mitteilungen.

Von der wohlfeilen Ausgabe von Paul Heyses »Romane und Novellen« (Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf.; 48 Lieferungen à 40 Pf.) liegen uns 15 Lieferungen vor; sie enthalten den 1872 erschienenen Roman »Kinder der Welt«. Es ist dieser Roman ein Weltanschauungsbuch mit einer starken Tendenz gegen die Rechtgläubigen; die handelnden Personen, die den psychologischen Mittelpunkt abgeben, sind Ausnahmefiguren, die dadurch die Schaffung eines Lebensbildes beeinträchtigen. Aber in der Einzelzeichnung kommen dennoch Lebenswahrheiten zur Darstellung, die das Interesse fesseln und tiefe Blicke in die menschliche Seele thun lassen, wodurch dieser Roman seinen bleibenden Wert behält; die geistvollen Personen wollen jede in ihrer Weise sich ausleben, sich ihre eigene Welt- und Lebensanschauung bilden, die sie als »Kinder der Welt« in Gegensatz zu den der damaligen Zeit noch mehr als heute die Gesellschaft beherrschenden »Kindern Gottes«, den Vertretern der christlich-dogmatischen Welt- und Lebensanschauung, bringt. Für die Aufnahme in Volksbibliotheken legt das Vorkommen vieler Fremdwörter Beschränkung auf.

Spielhagens Romane sind für die Zeitströmungen und das politische Leben seit 1848 charakteristisch; der Verfasser bringt eben in ihnen sein eigenes Weltbild zur Darstellung, in dem die Gestalten und Handlungen in einer romanhaften Atmosphäre erscheinen. In dieser ihrer Eigenartigkeit sind sie wichtige Dokumente in der deutschen Literaturgeschichte der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts. Was er erstrebt, drückt er selbst in folgenden Worten aus: »Wir wollen, soweit es unsere schwachen Hände vermögen, hineingreifen ins volle Menschenleben und die Menschen menschlich nehmen, wie sie nun einmal sind; wenn dabei manches zur Sprache kommt, was dem beschränkten Unterthanenverstande ewig verborgen bleiben sollte, wenn dabei schlechte Menschen und schlechte Musikanten den Lohn empfangen, der ihnen gebührt, wenn wir die Heuchelei brandmarken, wie sie's verdient, und den brutalen Egoismus — diese Pest der Menschheit — an den Pranger stellen, an den er gehört, wenn dies und anderes geschieht, so trete keiner auf und sage: wir dienen geflissentlich einer Partei«. Spielhagens

Romane sind Zeitromane, daher wendet sich Spielhagen in späteren Jahren den sozialen Einzelercheinungen zu; diese in den letzten Jahren entstandenen Werke erscheinen jetzt in einer wohlfeilen Volksausgabe (Leipzig, L. Staackmann, 50 Lieferungen à 50 Pf.), wodurch sie den Volksbibliotheken leichter zugänglich gemacht werden.

Die »Deutsche Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart«, herausgegeben von Jul. Lohmeyer (Alex. Dunker, Berlin W. 35; 20 Mk.) erscheint im II. Jahrgang; sie bringt neben guten Erzählungen von namhaften Schriftstellern Abhandlungen aus dem Staats- und Völkerleben, der Ethik und Pädagogik, Volkswirtschaft und Technik, der Wissenschaft und Kunst, sowie eine Rundschau über die Vorgänge in der äußeren und inneren Politik und die Strömungen auf den Gebieten des wirtschaftlichen und sozialen Lebens; sie eignet sich ganz besonders für Lehrerlesevereine.

Eine Monatsschrift für die gesamte Kultur giebt Graf von Hoensbroech im Verein mit Ed. v. Hartmann, Th. Lipps, B. Litzmann, O. Pfeiderer und J. Tönnies unter dem Titel »Deutschland« heraus (Berlin W. 35; C. A. Schwetschke & Sohn; 24 Mk.); sie enthält Abhandlungen aus den Gebieten der Wissenschaft, Philosophie, Kunst, Religion und Pädagogik, des Staats- und Völkerlebens, sowie Berichte über die Strömungen auf diesen Gebieten. Sie dürfte für Lehrerlesevereine sehr geeignet sein.

Das Prachtwerk »Die Völker der Erde« von Dr. K. Lampert (Leipzig, Deutsche Verlagsanstalt; 35 Lieferungen à 60 Pf.) giebt eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste und Zeremonien aller lebenden Völker und veranschaulicht die lebensvollen Schilderungen durch 650 Abbildungen nach dem Leben. Die bis jetzt erschienenen Lieferungen zeigen, daß wir hier eine volkstümliche Völkerkunde vor uns haben, welche die Ergebnisse der neuesten wissenschaftlichen Forschungen auf ethnographischem Gebiete in anschaulicher und lebendiger Form zur Darstellung bringt.

Die erschienenen Lieferungen des in Bd. XIII Heft 9 der »Neuen Bahnen« besprochenen Prachtwerkes »Weltall und Menschheit« von H. Krämer (Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin) bringen die Erforschung der Erdrinde von Prof. Dr. K. Sapper zur Darstellung.

»Das überseeische Deutschland« (vollständig in 20 Lieferungen à 40 Pfg.; Union, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart) bietet eine eingehende Schilderung der deutschen Kolonien in Wort und Bild; acht namhafte Fachmänner, gründliche Kenner unserer Kolonien, haben sich in die Bearbeitung der einzelnen Gebiete geteilt, so daß eine gründliche Bearbeitung möglich ist. Auf Grund amtlichen Materials und eigener Erfahrungen und Forschungen werden Land und Leute in Wort und Bild geschildert und die Leser mit den Kolonialprodukten und Handelsartikeln bekannt gemacht; die Darstellung ist klar, anschaulich und lebendig, so daß sie das Interesse des Lesers fesselt. Gute Karten und Abbildungen unterstützen das Werk; sie sind nach zuverlässigen Aufnahmen hergestellt.

Neue Bücher und Zeitschriften.

Frommel, Neuere deutsche Dichter in ihrer religiösen Stellung. 237 S. 5 Mk. Berlin, Gebr. Paetel.

Goette, Prof., Lehrbuch der Zoologie. 504 S. 512 Abb. 12 Mk. Leipzig, Engelmann.

Frei, Landerziehungsheime. 90 S. 1,80 Mk. Leipzig, J. Klinkhardt.

Die Kunst im Leben des Kindes. 184 S. 2,50 Mk. Berlin, G. Reimer.

Dühring, Sache, Leben und Feinde. 539 S. 8 Mk. Leipzig, Naumann.

Sikonsky, Prof., Die Seele des Kindes. 80 S. 2,40 Mk. Leipzig, J. A. Barth.

Hall, Prof., Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Deutsch v. Stimpfl. 454 S. 8 Mk. Altenburg, O. Bonde.

Heinze, Geschichte der deutschen Litteratur von Goethes Tod bis zur Gegenwart. 545 S. 7 Mk. Leipzig, F. A. Berger.

Kühnemann, Schillers philosophische Schriften und Gedichte. 328 S. 2 Mk. Leipzig, Dürr.

Vorländer, Geschichte der Philosophie. 2. Bd. 831 S. 6,10 Mk. Leipzig, Dürr.

Kinkel, J. Fr. Herbart, sein Leben und seine Philosophie. 204 S. 3 Mk. Gießen, Ricker.

Servaes, H. v. Kleist. 160 S. 4 Mk. Leipzig, E. A. Seemann.

Nippold, Das deutsche Christuslied des 19. Jahrhunderts. 389 S. 3 Mk. Leipzig, E. Wunderlich.

Levy, Die natürliche Willensbildung. 194 S. 2 Mk. Leipzig, Voigtländer.

Scherer, Der Werkunterricht. 50 S. 1 Mk. Berlin, Reuther & Reichard.

Weise, Prof., Ästhetik der deutschen Sprache. 309 S. Geb. 2,80 Mk. Leipzig, Teubner.

Meyer, Zur Theorie und Methodik der Geschichte. 56 S. 1,20 Mk. Halle, Niemeyer.

Moeller-Bruck, Die moderne Litteratur. 793 S. 6 Mk. Berlin, Schuster & Loeffler.

Cornelius, Einleitung in die Philosophie. 357 S. 4,80 Mk. Leipzig, Teubner.

Schmidt, Dr., Unser Körper. 643 S. 557 Abb. 12 Mk. Leipzig, Voigtländer.

Wunderlich, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht. 137 S. 24 Taf. Geb. 4 Mk. Stuttg., Union.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Kleines französisches Lesebuch für Bürgerschulen v. H. Enkel, Dr. Klähr und H. Steinert. 4. unv. Aufl. Geb. 60 Pf. Dresden, A. Huhle, 1901.

Lehrbuch der französischen Sprache für Bürgerschulen von H. Enkel, Dr. Klähr und H. Steinert. 4. Aufl. Dresden, A. Huhle, 1900.

Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung von Rektor K. Heine. Ausgabe A nach den Bildern von Strübing-Winkelmann (2. Aufl.); Ausgabe B nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel (3. Aufl.). Hannover, C. Meyer, 1902.

Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache von Rektor Pünger. 5. Aufl. Hannover, C. Meyer, 1902.

Französisches Lese- und Lehrbuch von Dr. W. Knörich. I. Teil. 2. Aufl. Geb. 1,25 Mk. Hannover, C. Meyer, 1902.

Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache von Pünger und Hodgkinson. Ausg. B. I. 2. verb. u. verm. Aufl. Geb. 1,60 Mk. Hannover, C. Meyer, 1902.

Secondes Lectures pratiques formant la Troisième partie du Cours pratique et théorique de langue française, basé sur l'intuition par J. Hurst. Cours supérieur. Troisième édition. Straßbourg, Librairie A. Ammel, 1902.

Französisch-Deutsches Vokabular. Zum Gebrauche für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. Nach den neuen Lehrplänen von 1901 bearbeitet von Gg. Stier. Mit 1 Plan von Paris. Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1902.

Norwegisches Lesebuch. Lesestücke in der norwegischen Reichssprache. Mit einem Anhang von Lesestücken im »Landsmaal«, nebst grammatikalischen Vorbemerkungen über das »Landsmaal« und zwei Glossaren von J. C. Poestion. Geb. 2 Mk. Wien, A. Hartleben.

Beantwortung von Anfragen.

1. **H. A.** Der von Prof. Ferdinand Buisson-Paris begründete Verein zur Förderung des internationalen pädagogischen Briefwechsels hat bereits eine große Anzahl deutsche Lehrer mit französischen Kollegen in Verbindung gesetzt. Um seinen Wirkungskreis noch zu erweitern, bittet er diejenigen Lehrer, die mit französischen Kollegen in Briefwechsel treten möchten, ihren Namen, Stand, Wohnort und Alter an folgende Adresse senden zu wollen: *Correspondance pédagogique internationale (Section franco-allemande. Hommes). Librairie Hachette et Cie. 79, Boulevard Saint-Germain, Paris VI.* Der Beitritt zu dem Verein ist völlig kostenlos. Alle Spesen werden von der Hachetteschen Verlagsbuchhandlung bestritten.

2. **M. I. M.** Lyon, die Lektüre, ist zu empfehlen! — Goerth, Einführung in das Studium der Dichtkunst I (Lyrik), II (Drama), à 7,50 Mk. Leipzig, Klinkhardt.

3. **F. M. I. O.** Schwowow, Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen (Leipzig, Dürr); Hohmann, Die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung. I. Reihe, Heft 3 — Deutsch (Breslau, Hirt).

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicherter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 2.

Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik.

Ethik und Psychologie in ihrem Ziel und Verhältnis.

Von Otto Schulze.

(Fortsetzung.)

Der Entwicklungsgedanke ist aber nicht erst mit der modernen Naturwissenschaft geboren — sie hat nur die wissenschaftliche Begründung erbracht —, er war schon bedeutend früher da, er war schon aktuell und treibend zur deutsch-klassischen Blütezeit; denn es giebt wohl keinen bedeutenden Mann jener Zeit, der nicht den Parallelismus zwischen der Einzelpersönlichkeit und der Gesamtheit in ihrer Entwicklung irgendwie berührt. Prof. Vaihinger hat in der bereits erwähnten Schrift »Naturforschung und Schule« umfassende Beweise dafür erbracht. Wir verzeichnen davon nur einiges. So sagt Lessing: »Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Mensch erst durchlaufen haben.« Jean Pauls »Levana« ist ganz auf diesem Gedanken aufgebaut, bei ihm heißt es: »Die Kinderwelt erneuert uns die Vorwelt; denn das Kind der feinsten Hauptstadt ist ein geborener Otaheiter, und jede Kinderwelt fängt die Weltgeschichte von neuem an. Am frischen Kinde wiederholen Eltern Lykurgs und Moses gesetzgebende Rolle.« . . »Die jetzige Menschheit versänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend vorher durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkt des späteren Lebens

nahme. Auf die Jugend der Menschheit hefte, gleichsam auf das Urgebirge der Menschheit, die spätere das Auge.« Ganz besonders aber vertritt Goethe den Entwicklungsgedanken; auf Schritt und Tritt stößt man bei ihm auf die entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise, weshalb er oft genug geradezu als Vorläufer Darwins in Anspruch genommen wird; der folgende Belag genüge für viele: »Wenn auch die Welt im ganzen vorschreitet — die Jugend muß doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.« Ähnlich sagen Kant und besonders auch Herder und Schiller; des letzteren »Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen« entwickeln den Grundgedanken, daß der einzelne Mensch wie die ganze Menschheit aus dem »physischen Zustand« durch den »ästhetischen Zustand« hindurch in den »moralischen Zustand« eintreten müsse. Der physische Zustand wird in der Geschichte der Menschheit repräsentiert durch die Naturvölker, der ästhetische durch die Griechen, der moralische durch das Christentum. Zur höchsten Klarheit und Reinheit aber wurde der Entwicklungsgedanke durch Pestalozzi emporgeführt, und somit gelangen wir auch auf diesem Wege, der den Menschen nach den Grundlagen seiner physischen und geistigen Beschaffenheit ansieht und auf der Bahn natürlicher Entwicklung zur Höhe emporführen will, wieder zu J. H. Pestalozzi, dem Pädagogen aller Pädagogen, zu dem uns auch der Gedankengang über den Erfahrungsbegriff der Erziehung hinleitete. Vor allem ist's neuerdings Prof. Natorp gewesen, der dies an Pestalozzi hervorhebt, und zwar an der Hand seiner tiefgründigsten Schrift, den »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts«. Wie in allen seinen Schriften, so besonders in der genannten, unternimmt es Pestalozzi, den Normalgang der sittlichen Entwicklung des Menschen, des Individuums wie der Gattung, in den einfachsten Zügen, in der reinen Gestalt der Gesetzlichkeit zu ermessen. Seine Grundeinteilung des natürlichen, gesellschaftlichen und sittlichen Standes des Menschen deckt sich im wesentlichen mit den Forderungen aller führenden Geister damaliger Zeit und ist in der That von tiefer Wahrheit und überraschender Originalität; er hat damit bis zu dem Gipfelpunkte der Religion, die er ausdrücklich einbezieht und über deren erziehenden Wert so leicht niemand besser und treffender zu reden im stande sein dürfte als eben

Pestalozzi, eine Stufenfolge der Entwicklung geschaffen, die, auf ethischen und psychologischen Prinzipien aufbaut, reine Menschlichkeit und tiefe Religiosität aus den natürlichen Grundkräften zu entwickeln trachtet. Pestalozzi hatte wie alle führenden Geister seiner Zeit den Gedanken, daß alle Erziehung Entwicklung sein müsse, tief und voll erfast — tiefer und voller als die am Äußern haften bleibende moderne Entwicklungswissenschaft, und er hat dem rechten Ziele auch die rechte psychologische Begründung zuteil werden lassen, nicht systematisch geordnet zwar mit den feinen Mitteln heutiger Wissenschaft, wohl aber philosophisch tiefgründig mit dem kühnen, seiner Zeit eigenen Gedankenschwunge, dabei aber immer auch in dem realen Boden der Beobachtung und Erfahrung und den Gesetzen natürlicher Entwicklung wurzelnd. —

Nach dieser allgemeinen Kennzeichnung der Entwicklungstheorie, die am letzten Ende auch die Ziele des Lebens zu normieren trachtete, wenden wir uns nunmehr speziell zur Ethik und Psychologie als den Grundwissenschaften der Pädagogik; zunächst also zur Ethik, wobei wir wieder wie bisher ganz von selbst auf Gegensätzlichkeiten stoßen und somit zu den wahren Zielen der Ethik bzw. der Erziehung gelangen werden.

Am folgerichtigsten, kurz und knapp und ohne alle Skrupel, normieren die strengen Entwicklungstheoretiker der Ethik ihr Ziel¹⁾, indem sie sagen, »in dem gesamten Weltall findet ein großer, einheitlicher, durch mechanische Ursachen bedingter, unaufhaltsam fortschreitender Entwicklungsgang statt, dem sich alle Erscheinungen unterordnen. Eine lückenlose Reihe von gesetzmäßig verlaufenden natürlichen Entwicklungsvorgängen führt den denkenden Menschengeist durch Äonen von einem chaotischen Urzustand des Kosmos zu seiner heutigen Weltordnung. Dasselbe gilt auch hinsichtlich unserer Seele; als Funktion unseres Gehirns hat sie sich stufenweise in Wechselwirkung mit diesem Organe entwickelt«. Und in Konsequenz solcher Hypothesen entwickelt nun Herbert Spencer, der Darwin unter den Ethikern, das Ziel der Erziehung als den unendlichen Kulturfortschritt, als den menschlichen Kampf ums Dasein und als eine diesem entspringende geistige und sittliche Auslese; oder kurz auch: Ziel der Erziehung ist das Leben, wie es sich entfalten muß nach den Bedingungen des organischen

¹⁾ Dr. Paul Bergemann, »Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik«.

Daseins. Nichts regiert also die Entwicklung als die unbedingte Naturnotwendigkeit, da giebt's keine geistigen und sittlichen Gröfsen, mit denen zu rechnen wäre — und doch sind uns unmittelbar nur die psychischen Vorgänge gegeben; alle materiellen Vorgänge, auch die der Großhirnrinde, die alles Leben in sich fassen soll, sind erst erschlossen, nicht primär vorhanden.

Ähnlich argumentiert der Pessimismus; auch Eduard v. Hartmann findet das Ziel der Ethik in der »Auslese der Fortgeschrittensten und Tüchtigsten, vermittelt deren es der Idee gelingt, ihre von innen heraus erzeugten Fortschritte zu konservieren und zu akkumulieren« . . . »Und oft genug feiert dieses Bessere seinen Sieg gerade im tragischen Untergange des Individuums, das sein Träger gewesen.« Da haben wir also den entsagenden Pessimisten des Fatalismus, der sicher ganz bevorzugte Geister erfordert, wenn nicht vor der Zeit der Kampf aufgegeben werden soll. Nur muß zugegeben werden, daß der Pessimist mehr als der Entwicklungsethiker strengster Observanz die geistigen und sittlichen Kompetenzen gelten läßt; immerhin aber heißt sein Ziel auch nur schlechthin Kulturfortschritt; das Individuum und seine Vollkommenheit gilt nichts, es hat nicht irgend welchen Wert an sich, sondern ist nur Mittel zum Zweck als Träger von Kulturideen.

Paulsen vertritt die Ansicht, daß die moralischen Unterschiede zwischen den Individuen größer werden, aber auf beiden Seiten in gleichmäßigem Fortschreiten wachsen: neuen Tugenden stehen neue Laster gegenüber; mit der Steigerung der Kultur wächst die Mannigfaltigkeit und Intensität der Leiden, aber auch der Freuden; das Wachstum ist auf beiden Seiten gleich groß und also die Summe gleich Null — womit indes wohl auch kein Ziel gegeben sein dürfte, das des Schweifses der Edlen wert erachtet werden könnte.

Höher steht Wundt mit seinem Ziel, schon weil er es psychologisch fundiert; ganz besonders gilt ihm die Völkerpsychologie geradezu als die »Vorhalle der Ethik«. Die Betrachtung des bisherigen Entwicklungsganges der sittlichen Weltanschauungen erscheint ihm nötig, um aus diesem kulturgeschichtlichen Stoffe bestimmte ethische Schlußfolgerungen zu gewinnen. Der Endzweck besteht auch für ihn in einer ins Unendliche fortschreitenden Entwicklung im allgemeinen; der diesem obersten Zwecke untergeordnete Zweck ist fortschreitende sittliche Vervollkommnung der

Menschheit. Die Ethik Wundts hat man insbesondere oft die evolutionistische Ethik genannt. Aber auch Wundt stellt den Wert der Einzelpersönlichkeit vollständig zurück gegenüber der Gesamtheit; auch er ist in erster Linie Sozialethiker. Gleichwohl betont er gar sehr — und das mit Recht, ohne deshalb in Eudämonismus zu verfallen — ein »Glücksgefühl«, eine »moralische Zufriedenheit« des Menschen. Als Psychologen schätzen wir ihn darum hoch, denn es kommt unserer psychologischen Auffassung ziemlich nahe, wenn er sagt: »Der Mensch handelt immer nach Gefühlen; Gefühlelementen kommt bei der Kausalität der Handlungen die entscheidende Bedeutung zu«. Die Wundtschen Imperative für die sittliche Handlungsweise — er unterscheidet individuelle, soziale und humane — bleiben jedoch ziemlich formal, sind in ihrem Kerne aber gut und selbstverständlich, sie lauten:

1. a) Fühle dich als Werkzeug im Dienst des sittlichen Ideals; b) du sollst dich selbst dahingeben für den Zweck, den du als deine ideale Aufgabe erkannt hast; c) denke und handle so, daß dir niemals die Achtung vor dir selbst verloren gehe; d) erfülle die Pflichten, die du dir und anderen gegenüber auf dich genommen.
2. a) Achte deinen Nächsten wie dich selbst; b) diene der Gemeinschaft, der du angehörst.
3. Die humanen Normen sind die obersten, ihnen ordnen sich die individuellen und sozialen unter; denn die humanen Normen beziehen sich unmittelbar auf den höchsten idealen Zweck, das oberste Moralprinzip, aus welchem die individuellen und sozialen sittlichen Zwecke und Aufgaben nur abgeleitet sind. »Daher leuchtet von selbst ein, daß, sobald Normen verschiedener Gattung in Widerstreit treten, der Vorzug derjenigen zu geben ist, die dem umfassenderen Zwecke dient: dem individuellen geht der soziale, dem sozialen der humane Zweck vor.«

Auch Bergemann baut eine Ethik auf, die er speziell glaubt evolutionistische nennen zu sollen, als deren Ziel er hinstellt: »Ziel, Endzweck des Sittlichen ist nicht die Glückseligkeit, die Wohlfahrt, weder des Einzelnen noch der Gesamtheit, sondern die Beförderung des allgemeinen Kulturfortschritts, die Herstellung und Herbeiführung der sittlichen Weltordnung«. Damit glaubt Bergemann Wundt gegenüber ein anderes, ein höheres und besseres Ziel geboten zu haben und ist doch nichts weiter, als daß er dem Eudämonismus — und wie er sagt auch Utilitarismus — zu entfliehen trachtet, die aber beide, im Sinne Wundts genommen, durch-

aus ihre Berechtigung haben als Grundphänomene der Menschennatur, nicht aber in dem Sinne der oft abgepeitschten Nützlichkeitspädagogik.

Eine Stufe höher noch als Wundt rückt für uns der Marburger Philosoph Natorp, insofern er noch mehr das Individuum, die Einzelpersönlichkeit, »die objektive Analyse des Bewußtseinsinhaltes« zum Ausgang nimmt. Er sagt: »Die Pädagogik hat sich zu stützen auf die Philosophie im ganzen, nicht auf Bruchstücke derselben. Die Pädagogik des Willens hat ihr Fundament hauptsächlich in der Ethik als der Gesetzgebung des Willens, demnächst in einem Teile der Psychologie, eben der Psychologie des Willens; die Pädagogik des Verstandes in der Logik als der Gesetzgebung des Verstandes, und demnächst in einem Teile der Psychologie, der Psychologie des Verstandes; die noch wenig entwickelte Pädagogik der ästhetischen Phantasie endlich hat ihre erste Grundlage in der Ästhetik, die andere in einem Teile der Psychologie, der Psychologie der frei gestaltenden Phantasie. Und so kann die Pädagogik zu einer strengen Einheit ihres Fundaments nur gelangen durch eine Philosophie, die alle jene Teile, Logik, Ethik, Ästhetik und Psychologie, in wahrer innerer Einheit zu begreifen und ihr wechselseitiges Verhältnis genau zu bestimmen vermag.«

Damit gelangt er zu Kant und sagt: »Die ersten Grundlinien einer solchen Philosophie erkennen wir im kritischen System Kants, jedenfalls ist bei ihm die Aufgabe in voller Klarheit bezeichnet. In solchem Sinne meine ich es, daß die theoretische Grundlegung der Pädagogik sich auf Kant an erster Stelle zu stützen habe, obgleich dieser eine genügende Psychologie nicht geliefert hat und obgleich seine Erkenntniskritik, Ethik und Ästhetik weder in aller Absicht vollendet, noch so wie sie ist, auf die Fragen der Erziehung ohne weitere Vermittelung anwendbar ist.«

Von Kant nimmt Natorp seinen Weg zur Höhe der deutschklassischen Blütezeit, in der der Humanitätsstandpunkt der Pädagogik erst seine volle und reine Konsequenz gefunden. Da laufen alle Fäden zusammen in der einzigen Idee der Bildung, der Erziehung zum Menschentum. Den Menschen im Menschen erkennen wollte man zuletzt, um den Menschen im Menschen zu bilden. Schon als Lessing den Gang der religiösen Entwicklung als Erziehungsgang der Menschheit darstellte, kündigte dies ganz

neue, von jedem früheren grundverschiedene »pädagogische« Bestreben sich an; bei Herder wieder finden wir es besonders stark ausgesprochen; dann auch bei Goethe, bei Schiller, bei Humboldt, kurz, wo man nur hinblickt. Seinen ganz eigentümlichen, genialen Ausdruck aber hat das pädagogische Bestreben jener Zeit in Pestalozzi gefunden, er hat von der Höhe dieser Zeit am nachdrücklichsten und klarsten das Ziel der Erziehung bestimmt. Natorp sagt darüber ganz richtig: »Pestalozzis Bemühen um die Grundlegung der Pädagogik liegt ganz in der durch Kant — und, setzen wir hinzu, in der durch Goethe, Schiller, Herder usw. — gewiesenen Richtung. Seine methodischen Grundforderungen des Zurückgehens bis auf die Elemente und dann stetigen, stufenmäßigen Fortschreitens von diesen zu jedem mehr komplexen Inhalt der Bildung, desgleichen seine sehr bestimmte Behauptung der notwendigen Einheit der Verstandes-, Willens- und Kunstbildung, der Bildung von »Kopf, Herz und Hand«, wie er sich ausdrückt, das ist ganz, was wir auf Kantischer Basis fordern müssen. So ist auch im besonderen Pestalozzis Grundbegriff der Erziehung durch Anschauung von derselben methodisch richtigen Kernüberzeugung geleitet und im Ergebnis Kant nahe verwandt; vollends seine ethischen Anschauungen treffen mit denen Kants zusammen, obgleich er diesen kaum gelesen, allenfalls nachträglich in Gesprächen mit Fichte einige seiner Grundgedanken kennen gelernt hat, während seine soziologischen Ahnungen und entsprechenden sozialpädagogischen Forderungen auch über Kant hinausgehen und Entwicklungen andeuten, die erst seit kurzem in helleren Linien erkennbar werden. Propheten fallen nicht vom Himmel; noch keiner hat kommende Entwicklungen des Menschentums voraus erkannt, ohne, tiefer als andere, die Grundquellen des Menschentums erforscht und daraus geschöpft zu haben. Pestalozzi ist zu diesen Quellen vorgedrungen« (siehe die Bem. Seyffarths).

Wir stehen jetzt abermals auf der Höhe Pestalozzischer Pädagogik; nur ist zu sagen, daß Natorp im einzelnen nicht ganz diese Höhe wahrt, indem er nicht den Menschen nach seiner ganzen inneren Natur und Größe erfafst, wie ihn Pestalozzi hinstellt innerhalb der sozialen Sphäre, sondern vor allem nur eine Innenseite, auf Kosten jedenfalls der übrigen — von der Psychologie hält Natorp überhaupt nichts — zum Gegenstande der Untersuchung

macht bei Aufstellung seines Erziehungszieles: das ist der Wille, der autonome Wille Kants. Natorp sagt darüber, indem er dabei scharf gegen Herbart polemisiert (wie dieser einst selber gegen Kant): »Herbart führt in seiner Grundlegung der praktischen Philosophie fortwährend Krieg gegen gewisse Hauptsätze der Ethik Kants.« . . »Der Kerngedanke aber der Ethik Kants ist der Gedanke der Autonomie des Willens. Der Wille des Menschen, sofern er sittlich ist, wird nicht ursprünglich bestimmt, darf sich nicht ursprünglich bestimmen lassen durch irgend ein ihm selbst äußerliches, fremdes Gesetz; weder durch ein von außen an ihn ergehendes Gebot, nenne es sich nun ein menschliches oder göttliches, noch durch irgend etwas im Menschen selbst, was nicht sein Wille ist, durch irgendwelche Antriebe sinnlichen Begehrens, auch nicht des verfeinertsten geistigen Bedürfnisses.« . . »Mit dem Satze der Autonomie ist jede äußere Begründung des Sittlichen, sei es durch das Wohl der meisten oder durch den unverständlichen Befehl eines höheren Willens abgelehnt.« Hätte Natorp auch die anderen Seiten des psychischen Lebens im Menschen als in ähnlicher Autonomie wirkend — und eine solche Autonomie sind wir gezwungen anzunehmen, da keine Psychologie zur Evidenz uns die Art der Abhängigkeit der Seelenphänomene oder gar die Alleinherrschaft des einen oder des anderen nur irgendwie begreiflich zu machen im Stande ist, wie wir später nachweisen werden —, hätte er uns das zur Gewißheit gemacht, wir würden nicht umhin können, zuzugestehen, daß seine Ethik höher stehe als die anderer. Natorp widerspricht sich auch bei seiner Autonomie des Willens: einmal läßt er den Willen ausschließlich formal sein, ohne jegliche innerliche Bestimmtheit und Richtung, ein andermal aber spricht er von seinem innerlichen bzw. inhaltlichen Charakter.

Gewiß, auch Pestalozzi steht unter dem Banne der Autonomie des Willens, faßt ihn aber bei weitem nicht so formal, so innerlich getrennt von allem psychischen Leben; er denkt vielmehr allgemein an Selbstentscheidung, Selbstentschließung, Selbstergreifung, sittliches Selbstbewußtsein, und zwar auch alles in Unabhängigkeit davon, was andere Menschen gedacht und als Norm hingestellt. Pestalozzi sagt in solchem Sinne: »Kein Mensch kann für mich fühlen, ob ich sittlich bin.« . . »Sittlich sind für mich nur diejenigen Beweggründe zur Pflicht, die meiner Individualität ganz eigen. Jeder Beweggrund zur Pflicht, den ich mit anderen teile,

ist es nicht; er hat im Gegenteil insoweit für mich immer Reize zur Unsittlichkeit, das ist zur Unaufmerksamkeit auf den Zug meiner Natur und das Unrecht meiner gesellschaftlichen Verhärtung in seinem Wesen. Ein Beweggrund, der nicht ganz meiner Individualität eigen ist, den ich insbesondere mit anderen teile, ist doch wohl durch den Zwang des Gesetzes, der Sitte, der öffentlichen Meinung, der Gewöhnung legalisiert, er wird durch die damit gegebenen gesellschaftlichen Rücksichten verunreinigt; und daß ich diese Rücksichten nehme, hat in meiner Selbstsucht seinen Grund.* — Wie sollte es auch sonst eine Entwicklung der Sittlichkeit, eine Ergreifung derselben durch das Individuum geben! Was nicht ich selbst gedacht oder gefühlt in seiner Größe und Reine, das kann ich auch nicht wollen, oder eigentlich, das hat für meine Höherentwicklung keinen Wert, gerade wie alles auch in intellektueller Beziehung keinen Wert hat, was nicht ich selbst erworben, nicht ich selbst aus eigener Einsicht mir geistig aneigne. Damit aber hängt am Wollen ein Inhalt. Natorp dagegen läßt zu sehr ein Ziel des Wollens außer acht; doch wie sollte es ein Wollen ganz ohne Inhalt geben können und ohne Ziel? Das wäre ein Wollen ins Blaue hinein! Bewufste Zielsetzung des Willens, sich zum eigenen Richter seines Handelns erheben, allgemeine Gesetzlichkeit zu präjudizieren — das ist im Grunde höchste Sittlichkeit! Denn damit ist verbunden persönliches Verantwortlichkeitsgefühl, ist gesetzt ein Verpflichtetsein gegenüber der Gesamtheit, das ist in seinem Gesamteffekte volles sittliches Selbstbewußtsein! Mit solcher Sittlichkeit, solcher echten, weiten Innerlichkeit und Spontaneität wird der Wollende zu immer höherem Wollen emporgehoben, er hängt und lebt also in einer Evolution, einer Entwicklung, wie sie schöner nicht denkbar ist. Solchen Willen aber gesetzt, den autonomen Willen Kants zum Evolutionswillen emporgehoben zu haben, ist das unbestrittene Verdienst Pestalozzis. Bei diesem erscheint er niemals losgerissen von der inneren Geistesrichtung des Menschen.

Wir sehen also: der Kantsche Willensbegriff — mit der Erweiterung durch Pestalozzi und auch unsere großen Klassiker — ist durchaus modern, ist allgemein verpflichtend, ist Evolutionsbegriff im besten Sinne und vermag sicher noch lange das Denken zu beschäftigen. Und, was das Schönste und Herrlichste an ihm ist, er vermag Köpfe und Herzen zu begeistern und mit nach-

haltigem Streben zu erfüllen, während dagegen allerdings die Herbartsche Ethik etwas kompliziert und der gewöhnlichen Einsicht zu fernliegend erscheint. Natorp lehnt die Herbartschen Ideen rundweg ab, weil er eben keinerlei Maßstab anerkennt, sondern nur den autonomen Willen gelten läßt, der sich selbst Gesetz ist. Herbart aber — und nach ihm Ziller — macht nun vor allem die Gesinnung, die ganze Richtung und den Inhalt der sittlichen Persönlichkeit zum Maßstabe des Wollens. Und nach dieser Seite ist sicher die Herbartsche Ethik eine Ergänzung, eine Erweiterung der Kantschen — ob sie freilich in allem auf der allein rechten Bahn wandelt, bleibe dahingestellt. In anderer Beziehung ist die Herbartsche Ethik eine systematische — wir betonen systematische — Grundlegung dessen, was schon Pestalozzi verkündet und lebensvoll und wegweisend gestaltet hatte; aber gerade um dieser Systematisierung willen lehnen gar viele die Ethik Herbarts ganz ab. Immerhin aber wird's niemals heißen dürfen: Pestalozzi (bezw. Kant) oder Herbart, sondern Pestalozzi und Herbart!

Natorp kommt indes zur völligen Ablehnung Herbarts noch aus einem anderen Grunde, indem er sich nämlich noch eine andere Fundierung seiner Ethik schafft: das Soziale; und dieses glaubt er — was sicher außer allem Zweifel steht — bei Pestalozzi eher zu finden, als bei Herbart, obschon hinwiederum auch gesagt werden muß, daß Pestalozzi das Soziale nicht vor dem Individualen kennt, sondern nur in und mit demselben, so sehr auch die Anfänge seiner Pädagogik in dem sozialen Mitleid zu finden sind. Gleichwohl muß das Soziale breit und voll in die Ethik hineinragen, und wo es geschieht, da bedeutet es Kulturfortschritt, bedeutet es Entwicklung, Evolution. Eine schroffe Trennung des Sozialprinzips und des Individualprinzips ist unthunlich und ist wohl auch von Herbart und Ziller und ihren Anhängern nie ernstlich betrieben worden, wie umgekehrt heutzutage den Sozialethikern solches eher zum Vorwurfe gemacht werden könnte. Hier giebt's nicht eins ohne das andere, hier ist alles eins und in einem zu suchen: im Menschen — und das thut insbesondere Pestalozzi. Auch Herbart und Ziller finden den Maßstab der Ethik im Menschen, und zwar in seiner Gesinnung, daneben schaffen sie sich noch ein metaphysisches Ideal. In der Gesinnung aber muß das Kriterium jeder echten und rechten Ethik zuförderst gefunden

werden, nicht bloß im handelnden Willen an sich oder in der vollbrachten That. Ziller sagt hierüber: »Es ist ein Ideal der Gesinnung, das zuerst in der christlichen Lehre ausgebildet und jahrhundertlang von der Philosophie nicht seinem wahren Sinne nach anerkannt worden ist. Dieses Ideal besitzt Würde, d. h. einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert, und er ist deutlich erkennbar und nachweisbar an einer Anzahl von Musterbildern des Willens (Ideen), die in dem Ideal enthalten sind und die ein jeder als etwas Vorzügliches, über alle Vergleichung Herrliches anerkennen muß, wenn er sie frei von Affekt und Begierde anschaut, nachdem er sie klar erkannt hat, und so entsteht das Ideal der Persönlichkeit oder wenigstens eine Annäherung daran.« . . . »Auf dem Boden des Christentums kann die Idealpersönlichkeit, die dem Zögling im Sinne der Ethik als persönliches Vorbild hinstellen ist, offenbar nur der historische oder wenigstens der ideale sein; denn nur von ihm dürfen wir annehmen, daß er die idealen Willensverhältnisse, die Musterbilder des Willens in einer persönlichen Geistesgestalt verwirklicht hat oder doch so vorgestellt wird, als ob er sie verwirklicht habe, und zwar in analogen Verhältnissen, wie es unsere Lebensverhältnisse sind.« . . . »Wenn wir aber den Zögling zu Christus hinführen wollen, so soll damit nicht etwas anderes gesagt sein als dieses: wir wollen ihn zu einem sittlichen, wahrhaft guten, zu einem einsichtsvollen, für alles absolut Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und auch zu einem aus voller Überzeugung religiösen Menschen heranbilden.«

Man sieht ohne weiteres, daß hier ein anderes in der Willensbildung vorliegt, als in dem autonomen Willen Kants, nämlich fast das Gegenbild eines rein autoritativen, und gerade um deswillen, um der Begründung willen ganz besonders lehnt Natort die Herbartsche Ethik ab. Aber so schroff ist die Sache nicht gedacht. Herbart und Ziller überlassen der Autonomie, der Selbstentscheidung auch noch mancherlei. Wir erinnern besonders an die praktische Einpflanzung sittlicher Grundsätze; da treffen wir bei Ziller auf Schritt und Tritt auf derartige Forderungen, so, wenn er sagt, daß das erste, worauf hinzuwirken sei, immer die eigene Aktivität des Zöglings sein müsse; in Umgang und Erfahrung solle für selbständiges Handeln Raum geschaffen werden; in Unterrichte sei sorgfältig das phantasierte Handeln zu pflegen;

und nachdem so die leitenden Grundsätze, die sittlichen Gesetze und Normen in möglichster Vielseitigkeit zum Grundstocke eines objektiven Charakters tief gegründet worden seien, müsse auch die subjektive Entscheidung herbeigeführt, der Prozefs der inneren Wiedergeburt durchgeführt werden. »Was zu einem großen Teile Naturnotwendigkeit, Gewöhnung und fremder Wille aus dem Jünglinge gemacht haben, wird dann in ein Werk seiner freien Intelligenz und Wahl umgeschaffen.« Dann aber kann, nach dem Worte Goethes, getrost der Jüngling gewagt werden, daß ein Mann daraus werde; er wird sich durch eigene Kraft zu einer Persönlichkeit herausbilden, die sich dem Ideale einer solchen mehr und mehr nähert. Das sind gewiß unanfechtbare pädagogische Normen, doch entbehren sie des rechten Untergrundes; es fehlt bei Herbart-Ziller, worauf wir später zurückkommen, der rechte psychologische Grund, so daß wir schon vor Jahren gelegentlich eines Aufsatzes über Rud. Hildebrand darüber bemerkten: »Es ist ganz an der Zeit, gegenüber der nicht wegzuleugnenden Kälte der Ethik und der zu sehr in die Breite, ins Logische und Philosophische sich verirrenden Psychologie die Wärme, die Tiefe, die Begeisterung, den echten und rechten Flügelschlag der Seele zu betonen, wodurch allein Gefühl und Gemüt, der ganze Mensch wirklich und nachhaltig erregt und erfüllt und zu edlem Denken und Thun hingezogen werden kann. Hier besonders setzt die Pädagogik Rud. Hildebrands ein, auf diesem Gebiete kann er uns als Führer und Meister dienen.« Der Mensch nach seiner ganzen Innennatur, die volle, gereifte, große Persönlichkeit allein vermag das Ziel rechter Erziehung abzugeben. Nicht darauf kommt es an, dem Schüler ein großes Maß gedächtnismäßigen Wissens zu überliefern und ihn mit einer großen Zahl abstrakter Normen und Maximen auszustatten, sondern vielmehr darauf, ihn für das Wahre, Gute, Schöne zu erwärmen, daß er es schon als Schüler als solches empfinde, es sich also mehr mit dem Gemüte denn mit dem Gedächtnis aneigne. »Nur eine Bildung und eine Kunst, welche das deutsche Herz als höchste Autorität anerkennt, kann dem inneren Leben der Deutschen eine glückliche Zukunft verbürgen.«

Zu solcher Höhe führte uns keins der gekennzeichneten ethischen Systeme; von allen hat so recht eigentlich keins das Ziel der Erziehung voll und wahr und überzeugend ausgebildet:

hier zu viel Gesetz und Norm ohne Leben und Entwicklung — dort nur das physische Leben, der Mechanismus der Naturnotwendigkeit ohne die Seele, den Geist; hier zu viel des Individuellen ohne das Soziale — dort nur die Kultur der Masse ohne einen Anteil der Persönlichkeit usw.

Den Menschen aber nach all seinen Kräften und seinen Aufgaben eigener und geteilter Interessen voll und groß und weit erfasst zu haben, ist das unbestreitbare Verdienst eben nur Eines: Pestalozzis — und dieser Eine hat es verschmäht, ein System seiner Forschungen und Erfahrungen aufzustellen, wie denn auch Rud. Hildebrand einmal gelegentlich sagt, daß uns das leidige Systematisieren noch alle unsere besten Gedanken töten werde. In ihrer Freiheit und Kühnheit mutet uns zumeist aus diesem Grunde die Pädagogik Pestalozzis an, wie Seyffarth mit Recht sagt, wie eine Offenbarung aus der Höhe. Hören wir nur, wie er mit brennender Seele zum Ziele weist: »Mensch, du selbst, das innere Gefühl deines Wesens und deiner Kräfte ist der erste Vorwurf der bildenden Natur. Aber du lebst nicht für dich allein auf Erden. Darum bildet dich die Natur auch für äußere Verhältnisse und durch sie. So (d. h. in dem Grade) wie diese Verhältnisse dir nahe sind, sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig.« . . . »Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur. In dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf diese Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.« . . . »Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Ihr muß die Berufs- und Standesbildung untergeordnet werden. Denn wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage.« . . . »Zwischen dem Vater und dem Fürsten, zwischen dem mit schweren Nahrungssorgen belasteten Dürftigen und dem unter noch schwereren Sorgen seufzenden Reichen sind Klüfte. Aber wenn dem einen in seiner Höhe reine Menschlichkeit mangelt, so werden finstere Wolken ihn da umhüllen, indem in niederen Hütten gebildete Menschlichkeit reine, erhabene und befriedigte Menschengröße von sich strahlet.« . . . »Alle Menschheit

ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein, sie wird Vereinigungswahrheit bei den Streitenden, die bei Tausenden ob ihrer Hülle sich zanken werden. « . . . » Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit. Darum muß die Bahn der Natur, die sie enthüllt, offen und leicht, und die Menschenbildung zu wahrer, beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein usw. Das sind führende und leitende Ziele; darin liegt Entwicklung, Evolution, wie sie kein moderner Entwicklungstheoretiker kennt. Der Mensch muß hinauswachsen über die Natur zur freien Erkenntnis und Bestimmung seiner selbst — das ist die Höhe Pestalozzischer Ethik.

Um nun zu zeigen, daß wir darüber nicht hinausgekommen sind trotz unserer so viel höheren Naturerkenntnis — womit freilich viele so ganz abgeirrt sind von dem Zentrum des wahren Seins und Lebens — kommen wir zum Schluß dieses Kapitels nochmals auf das bereits erwähnte Buch Prof. Euckens zurück und suchen bei ihm Stützpunkte für eine ideal-real gerichtete Ethik; wir kommen darauf zurück, weil hier in allem Pestalozzischer Geist weht. Gleich zu Anfang seines ausgezeichneten Werkes tritt Eucken mitten hinein in den Widerspruch der beiden getrennten Welten des Natur- und Geisteslebens, von dem je und je die Geister erfüllt gewesen und noch sind. »Der Mensch, so sagt man, gehört ganz und gar zur Natur; nicht nur von außen umfängt sie uns mit überlegener Gewalt, auch innerlich beherrscht uns ihr fester Zwang, mit sicheren Zügen weist sie den einzigen Weg zur Wahrheit und zum Glücke. Wenn den Menschen ein stolzes Unterfangen von dieser seiner Heimat losriß und ihm ein selbständiges Reich des Geistes vorspiegelte, so ist er dadurch nur ins Irre und Leere gegangen; je mehr sich aber solcher Wahn im Lauf der Zeiten befestigte und unser Denken und Thun durchdrang, desto mehr ist er ein Hemmnis wahren und echten Lebens geworden, desto energischer ist er zu bekämpfen, desto radikaler auszurotten. Das aber bildet eine Hauptaufgabe der Neuzeit und der Gegenwart. Ein großer Wendepunkt der Zeiten scheint ge-

kommen, zugleich eine Rückkehr zu uralter Wahrheit und eine völlige Erneuerung des Lebens; es handelt sich um die Ersetzung einer erkünstelten und greisenhaften Kultur durch eine wahre und jugendfrische. Gewinnen wir es nur über uns, die hochmütige Isolierung aufzugeben und die selbstgemachte Scheidewand zwischen uns und den Dingen abzurechen, und wir werden aus der Berührung mit der Mutter Erde unversiegleiche Kräfte schöpfen!«

Hier liegen auch für die Pädagogik — und für sie insbesondere — neue Impulse; große Aufgaben harren noch der Lösung; wir stehen noch nicht am Ende aller Dinge und Rätsel, sondern recht eigentlich erst am Anfange, indem es gilt, an den Grundsätzen der Entwicklungstheorie die alten Grundlagen der Erziehungswissenschaft zu revidieren.

Eucken erfasst tief und eindringlich den Zusammenhang zwischen Geist und Natur; er stellt sich ganz auf den Boden der Entwicklungslehre — aber nicht einer einseitigen, oberflächlichen — und errichtet aus den Entwicklungsgesetzen der Natur, Geschichte, Kunst, Litteratur, Sitte und Religion die ideale Ethik. Er sagt: »In der That hat die Neuzeit den Menschen in ein anderes, ungleich engeres und fruchtbareres Verhältnis zur Natur gebracht, hat ihr zu ihrem Rechte verholfen. Aber der Mensch ist zum Sklaven der Natur herabgesunken; immer tiefer gerät er in ihren Bann, je mehr er aus ihr zu machen weiß. Denn je mehr die Technik fortschreitet, desto mehr verlegt sich die Substanz der Arbeit in die Maschine und damit in die Naturkräfte, desto mehr wird der Mensch gebunden, desto mehr hat er nur zu warten und zu bedienen. Was seine Intelligenz und Geschicklichkeit ersann, das erlangt eine selbständige Natur, richtet sie gegen den Urheber, diktiert seinem Thun die Bahnen und beherrscht schliesslich auch sein Sinnen und Empfinden. Innerhalb unseres eigenen Daseins entwickelt sich ein Naturprozess, dringt von der Arbeit in die Gesinnung, von der Gesinnung in das Wesen und wird endlich unser ganzes Leben. Die technische Arbeit mit ihrer ausschliesslichen Richtung auf den Effekt, ihrer zusehends wachsenden Differenzierung, ihrer Anhäufung großer Massen, ihrer Ausbildung schroffer Gegensätze, ihrer fieberhaften Rastlosigkeit und lebenbeschleunigenden Hast, ihrer Verschärfung des Kampfes ums Dasein wird typisch für unser ganzes Leben: das erfahren nicht nur die Einzelnen in ihren gegenseitigen Verhältnissen, das erfährt

auch die Menschheit als Ganzes; auch sie wird in den Wirbel hineingezogen, fortgerissen, in atemloser Aufregung gehalten, sie wird ein bloßes Stück, ein Mittel eines ohne Rast und Ruh, ohne Sinn und Vernunft fortjagenden, maschinenartigen Kulturprozesses. Was anderes ist aber ein solcher Kulturprozess als eine Fortsetzung jenes mechanischen Naturprozesses? So hat die Natur auf unserem eigenen Gebiet über uns gesiegt. Wir aber haben das gerade Gegenteil von dem erreicht, was wir wollten: wir wollten die Natur der Vernunft unterwerfen, wir sind mit aller unserer Vernunft der Natur anheimgefallen.«

Wohin ist die Welt des Geistes, wohin sind die großen, geistigen Ideen einzelner Menschen und ganzer Völker, um die sich einst die ganze Welt bewegte? Das macht: »Es fehlt auf der geistigen Seite ein die Arbeit beseelendes und verbindendes, die Individuen aufrüttelndes und erhöhendes Lebensideal. Das Natursystem dagegen bietet ein solches; ist es da ein Wunder, wenn ihm die Gewalt über die Gemüter gegeben ist und es durch allen Widerstand unaufhaltsam vorwärtsschreitet?« . . . »Aber die Welt muß sich auch wieder auf anderes besinnen, einem Ganzen der Wirklichkeit kann nur ein eben solches Ganzes gewachsen sein. Es gibt eine Berufung von der Leistung der Zeit an die Seele der Zeit, und zugleich von der bloßen Zeit an eine ewige Wahrheit und zeitlose Wirklichkeit. Diese höchste Instanz rufen wir an und vor ihr erklären wir jene ausschließliche Verwandlung des menschlichen Daseins in einen bloßen Naturprozess, jene Unterordnung und Einfügung des Geistes in die Natur für eine große Irrung und ungeheure Verkehrung. Der Naturprozess in der präzisen Fassung der modernen Wissenschaft kennt kein Wirken von innen her, kein Fürsichsein, keine Selbstthätigkeit, keine ursprüngliche Initiative der Dinge. Da ist alles nur Materie, Masse, mechanische Naturnotwendigkeit. Die Macht der Persönlichkeit und die Macht der Idee sind nur unvollkommene Erkenntnis, nur falsch gedeutete Entwicklung.«

Wohin aber treibt die Entwicklung, welches ist ihr Ziel? Und ist der Entwicklungsgedanke in der Erziehung nicht durchaus modern? Und bedarf die Frage nach dem endlichen Wohin und Wie nicht der dringendsten Lösung? Ist eine Neubeleuchtung des gewaltigen Erziehungsproblems unter dem Gesichtspunkte der

modernen Entwicklungsfrage und der starren Naturnotwendigkeit nicht gar sehr am Platze? Das aber ist keine Frage: die Entwicklung darf nicht aufgehalten werden, wohl aber müssen die Pädagogik und die Wissenschaft insgesamt dafür Sorge tragen, daß der Wechsel und Wandel, die Evolution um feste Pole geschehe!

»Diese Untersuchung aber kann ihren Standort nicht allein nehmen in dem Bewußtsein der Individuen oder in dem Naturprozess, sondern nur in dem weltgeschichtlichen Leben und Schaffen der Menschheit. Ohne das unablässige Wirken einer absoluten und zeitlosen Wahrheit inmitten alles Wechsels und Wandels, aller Ungewißheit und Irrung giebt es keine Erklärung und Bestärkung der thatsächlich vorhandenen Bewegung, kein durchgehendes Streben nach Wahrheit und Wirklichkeit. Diese übergeschichtliche Natur des Geisteslebens wirkt aber nicht nur in einer verborgenen Tiefe, sie erweist sich auch innerhalb unseres Daseins, indem sie immerfort aus dem Vergänglichen Bleibendes heraushebt und das Zeitliche in ein Zeitloses umsetzt. Jede charakteristische Epoche schreibt sich mit unverilgbaren Zügen in das Geistesleben ein und wird ein Stück des geistigen Wesens. So vermag sich die geistige Arbeit immer mehr von der Zeit zu befreien und in sich selbst ein festes Gegengewicht gegen ihre Schwankungen zu finden. Alsdann reifen die Wandlungen nicht alles mit sich fort, sondern sie spielen sich ab vor einem beharrlichen Hintergrunde.« . . . »Vor dem tiefen Blick in die geschichtliche Entwicklung alles Werdens und Wachsens verblassen die geistlosen Theorien von der bloßen Herrschaft der Natur.«

Wohl spielen Vererbung, Auslese usw. auch in der geistigen Welt eine Rolle; wohl ist auch der Anteil des Sinnlichen in Religion und aller Kultur groß und deutlich ersichtlich — größer und bedeutungsvoller aber sind Geist und Idee. Das lehrt die Entwicklungsgeschichte und die Ergreifung der Geisteswelt, sowie die psychologische Erfassung der Menschennatur zur Evidenz. Darum ist auch das Ziel des bloßen Kulturfortschrittes nicht ausreichend und erschöpfend; es ist nicht genug, schlechthin Kulturträger zu sein, denn hierin ist schließlic alles nur Fluß und Bewegung. »Entweder ist dieser Kreislauf nicht das Ganze und es hat die Natur eine größere Tiefe des Seins in sich und eine Bewegung zum Geist vor sich, oder der Weltprozess verläuft in Leere und Unvernunft, und ein Wesen wie der Mensch, das nun einmal

denkt und eine Innerlichkeit nicht von sich werfen kann, ist ein bloßer Fehlgriff der Natur; aus der Krone der Schöpfung wird eine unerträgliche Mißgeburt, in Thun und Ergehen einer völligen Vereinsamung und Verzweiflung preisgegeben. Vor einem solchen Ausgang bewahrt lediglich und allein die Anerkennung einer selbständigen Geistigkeit. Mit ihr gewinnen wir ein Zusichselbstkommen des Seins, ein Vordringen des Lebensprozesses in den Kern der Dinge; wir dürfen von solcher Wendung die Entwicklung einer neuen, ebenfalls unermesslich reichen Wirklichkeit erwarten. Hier erst eröffnet sich gegenüber dem phänomenalen ein substantielles Leben, und von einer Vernunft des Daseins kann nunmehr im Ernst die Rede sein.« Wohl bleibt die Natur, aber sie ist nichts denn der Schauplatz, die Form für ein Höheres; sie muß wohl respektiert, gleichzeitig aber umgewandelt und erhöht werden nach Art des Kunstschaffens, wobei Geistiges in die Erscheinung umgesetzt wird; die Welt der Idee muß zur Welt der Wirklichkeit werden. Zwar heist's hier überall: Thätigkeit, Arbeit, Kampf, Freiheit, Anteilnahme, Hingabe — aber alles ist nicht so sehr äußerliches Fortschreiten, als vielmehr Ruhe, Sammlung, Innerlichkeit. Zur freien, geläuterten Persönlichkeit muß die Entwicklung hinführen! Das Einzelgeistesleben ist Grundverhältnis, worauf erst das Gesamtgeistesleben aufbaut werden muß. »Nur das Geistesleben macht aus dem Menschen mehr als ein bloßes Individuum.« . . . »Nur wenn das Weltleben unmittelbar zur Entfaltung eines Selbst, zum Erleben eines Selbst wird, kann es uns von der Enge eines partikulären Seins befreien, ohne uns einer leeren und matten Allgemeinheit zu überliefern.«

Der letzteren Möglichkeit verfallen sehr viele Menschen, sie werden ohne ein selbständiges Geistesleben nur Masse. Wo also die Sozialethiker bezw. die Sozialpädagogen über der sozialen Zusammengliederung die innere Geisteszusammengehörigkeit nicht betonen und berücksichtigen, da schwebt ihr Gebäude in der Luft. Wohl liegt die ethische Wurzel in der sozialen Gemeinschaft; aber eine höhere Ethik ist nicht zu denken ohne die individuelle Geisteskultur. Denn nur die persönliche Bildung, das Selbst-Sein schreitet ganz von selbst fort zur Erhöhung und Entfaltung, strebt zum Ganzen und zur Bethätigung in ihm: das ist der Gipfelpunkt der Ethik wie auch ihre Wurzel, und die freie That einer freien

Persönlichkeit das zu erstrebende Ziel der Erziehung. »Alle Leistung wird umfaßt und getragen von freier That, diese unterscheidet die ganze Ausdehnung des geistigen Lebens himmelweit von aller natürlichen Entwicklung, allem bloßen Hervorgehen aus einem Gegebensein. Nur in freier That wurzelt das Allleben des Geistes mit seinem Gegensatz zu allem natürlichen Lebensdrange; nur die freie That giebt dem Leben den Stand der Erregung und Verbindung, in dem ein Zusammenschiefen der Kräfte zum Werk erfolgen kann; nur die freie That ist es endlich, die aus dem Werke das Selbst neu erstehen läßt. Die freie That ist in dem allen aber unmittelbar auch eine ethische That, sofern aus der Freiheit immer auch ein Gesetz entspringt, welches das Handeln bindet. Eine Unterordnung, ja Aufopferung ist das unerläßliche Gegenstück der Teilnahme an jenem Selbstleben des Geistes; die kräftige Ausprägung des ethischen Charakters dieser Bewegung bildet geradezu den Prüfstein ihrer Echtheit.«

Das rechte Mittel aber, auf solche Höhe zu gelangen, ist Innerlichkeit, Ruhe, Sammlung. Damit ist indes nicht eine Abtrennung und Abschließung von den Bewegungen der Zeit gemeint — wie wir bereits hörten —, sondern nur die Heraushebung der ewigen Wahrheiten und Gesetze, der leitenden und treibenden Ideen, für die alsdann mit Kraft und Energie und Sammlung (d. i. Konzentrierung) einzutreten ist. Konzentrierung könnte darum auch Eucken kurz das Prinzip der Ethik nennen, so wie es einst als solches in der Höhe der griechischen Bildung vorhanden war. Für das Ganze aber soll und darf es dabei kein Halten und Aufhalten, kein Stillstehen und Rückgehen geben; hier muß alles in Spannung und Fluß bleiben. »In Wahrheit müssen auch nach der Überwindung die Probleme und Gegensätze fortwirken, und es muß das Leben in Bewegung bleiben, wenn es sich in der Wahrheit erhalten und in ihr vordringen will. Ohne Kampf für uns kein Besitz, ohne Zweifel keine Gewißheit.«

Tiefstes Eindringen in alle Probleme ist unerläßlich, ein stetes Ringen um die Wahrheit geboten; nicht Vielwisserei und Schauspielerei, nein, Konzentrierung um Ideen, innerliche Vertiefung und Ergreifung der geistigen Substanz in der fortwirkenden Entwicklung muß das Ziel sein. Und nirgends darf ein Dogmatismus oder auch nur eine oberflächliche Systematisierung statthaben, denn die Geisteswelt ist nicht fertig da; überall — in Religion, Sitte,

Kunst und Wissenschaft — herrscht Entwicklung und Weiterbahnung; nicht gilt Kosmologie, Pantheismus, nicht auch Realismus und Idealismus schlechthin: alle Entwicklung und Lehre muß frei sein! Der Mensch und nur der Mensch ist Ziel, der Mensch, wie ihn die innere Natur und die Ideen aus Geschichte, Wissenschaft, Kunst, Sitte und Religion modeln und entwickeln und heben.

Das heißt jedenfalls ein Ziel der Ethik aufstellen, besser und höher und lebensvoller, als je eins aufgestellt worden ist; denn es ist dem Leben und der Natur des Menschen entnommen und beruht auf dem breiten und sicheren Fundamente der Entwicklung, nicht aber auf dem engen Grunde irgend eines Zweiges der Philosophie. Eucken sagt ganz mit Recht, es sei falsch, alles immer nur philosophisch bzw. psychologisch verstehen und ergründen zu wollen; denn unser bißchen seelische Erfahrung anerkenne zu wenig das allgemeine geistige Geschehen und die Thatsachen der Entwicklung jeglicher Art. »Mit jenem bloß psychologischen Verfahren läßt sich wohl eine empirische Wirklichkeit, nie aber eine Wahrheit erreichen; es muß den Menschen von allen Zusammenhängen abschneiden und in einen Sonderkreis einschließen. Aus diesem aber werden ihn die schweren Verwicklungen seiner Erfahrung hinaustreiben, sobald sie irgend zur Empfindung kommen, und so ist es wieder ein bequemer Optimismus, der die Hauptschuld an der Herabdrückung der Lebensarbeit trägt. Wir müssen zurück zu Weltzusammenhängen und Welterfahrungen; aber wir können das nie von außen her, wir können es nur in Ergreifung und Entwicklung der Lebensprozesse, welche die Wesensbildung zu erfassen sucht; die Welt bleibt in aller Fülle leer für den, dem nicht ein wesenhaftes Geistesleben ihren Sinn erschließt.«

Somit liegt in dieser allein wahren Ethik auch die allein wahre Psychologie eingeschlossen, eine Psychologie, die ganz anders den Menschen in seinem Sein und Wesen erfafst als die, die es bloß mit der Zergliederung und Systematisierung der inneren Vorgänge zu thun hat, von denen allen man aber nicht besonders viel weiß. Auf die Höhe der Ethik steigen — und zwar so wie es Eucken thut —, heißt den Gang der Entwicklung der inneren Natur des Menschen, also der Psychologie, aufzeigen. Klingt das aber nicht ganz nach Pestalozzi? Und in der That: Euckens Untersuchungen — von

ihm nur mehr systematisch betrieben — begegnen sich vollständig mit den Postulaten Pestalozzis.

Auch Pestalozzi hat keine Ethik und keine Psychologie geschrieben, und vor vielen Systematikern gilt er darum recht wenig. Hat er aber nicht die »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« geschrieben? Und hat er damit nicht beides, Ethik und Psychologie, geschrieben?

Damit soll indes der Wert einer systematischen Darstellung dieser Wissenschaften im Zusammenhange keineswegs geleugnet werden; gesagt sei hier nur, daß sie allgemein zu sehr unter Beiseitesetzung des Entwicklungsgedankens und der Anteilnahme des Menschen an Geschichte, Kunst und Wissenschaft geschieht. Emporhebung aber zur Höhe der durch Natur- und Geistesleben gewiesenen Entwicklung auf dem Wege innerlicher Ergreifung ist Ziel und Zweck der Erziehung! Dieses Ziel aber hat — wie wir immer wieder betonen — niemand klarer und nachdrücklicher aufgestellt als Meister Pestalozzi und mit ihm Kant und die deutschen Klassiker, und zwar nicht bloß theoretisch, nein, auch praktisch und zur Nachstrebung anfeuernd; denn sie haben außer der Zielsetzung der freien Persönlichkeit dieselbe in Gestalten zur Wirklichkeit für uns gemacht: Pestalozzi in »Lienhard und Gertrud«, Goethe in »Faust«, »Wilhelm Meister«, »Hermann und Dorothea« u. a., Schiller in seinem »Tell« und allen seinen Dramen. Hier ist Höhe und Tiefe und Weite, Menschlichkeit und Humanität ohnegleichen! Und solcherlei Höhe empfiehlt auch Eucken in Religion, Litteratur, Kunst und Wissenschaft als die rechte Zielsetzung. Damit seien wir allein auf dem rechten Wege der Entwicklung, das allein ergebe die freie Persönlichkeit nach all ihren Bedürfnissen geistiger und seelischer Art, das sei rechte Ethik und Psychologie zugleich, von denen es nicht die eine ohne die andere geben könne.

Ist dem so, dann muß uns auch die Darlegung der Psychologie auf die Höhe der freien Persönlichkeit führen. Beginnen wir also damit!

Wir fragen zunächst: Welches ist die gangbare Methode, nach welcher die Psychologen ihre Systeme aufbauen? Keine andere, als daß die Seelenvorgänge als solche ins Auge gefaßt werden, hier und da unter dem Gesichtspunkte der Wechselwirkung untereinander und der zwischen Seele und Leib; und was

dabei herauskommt, ist entweder eine empirische Psychologie oder eine allgemein philosophische oder eine physiologische oder wie sie sonst genannt werden mag. Eine Psychologie des Menschen als Persönlichkeit aber, wie er dasteht inmitten der Gegenwart und zurück- und hinausweist in Vergangenheit und Zukunft, wird selten gegeben. Daher kommt's denn auch, daß die derzeitige Psychologie außerhalb der Zunftgenossenschaft wenig oder nichts gilt; und doch sollte man eine Wissenschaft, die man insbesondere die Wissenschaft des Lebens nennen könnte, vor allen anderen achten, zeigt sie doch den Weg zu der Menschheit Höhen; sie könnte und sollte dienen — was man kürzlich als das Ziel der »Goethe-Stiftung« hinstellte — »zur Befreiung des geistigen Schaffens der Nation vom Tages-Marktwerte«. Wir haben bereits Notiz genommen von der Geringschätzung Natorps gegenüber der Psychologie, auch von der Euckens, haben aber auch bei letzterem das Ziel der Psychologie in und mit der Ethik vereint gefunden. Also nicht die Zergliederung und Systematisierung des Innenlebens ist Hauptsache der Psychologie, sondern Enthüllung des wahren Lebensweges, Ergreifung der ganzen Persönlichkeit nach den Seiten, nach denen auszuwirken sie am ersten und vorzüglichsten befähigt erscheint. Darum geht auch Wundt den Weg, daß er die psychologischen Forschungen zum Ausgange nimmt und über diese hinweg zur ethischen Zielsetzung fortschreitet; und nicht bloß das einzelne Seelenleben faßt er ins Auge, sondern das der Gesamtheit, es ist die Völkerpsychologie, aus der er die Ethik zu gewinnen trachtet. Auch der Weg Euckens, die Betonung der ewigen Ideen in Religion, Geschichte, Kunst und Wissenschaft, verbunden mit der Erfassung von Geist und Seele und der ganzen Innennatur des Menschen, ist nicht wesentlich verschieden von dem Wundts, nur mehr in großen Zügen gehalten. Am liebsten aber gehen heute die meisten Psychologen von Fach der systematischen Zergliederung der Grundkräfte der Seele aus dem Wege, sie experimentieren und sezieren lieber und liefern damit Materialien für eine Psychologie der Zukunft; oder aber sie gehen der Entwicklung des Seelenlebens nach, wie solche sich vom ersten Atemzuge des Kindes an abspielt. Darum gelten vor ihnen nicht mehr die alten Systeme, sondern nur die sog. Thatsachen-Psychologien: die Kinder-Psychologie, die Experimental-Psychologie und die anthropologisch-physiologische Psychologie. Und sicher hat jede

derselben Wert und Berechtigung; das Ganze und letzte Höchste aber umfaßt und bietet keine von ihnen. Spekulierten jene zu viel über den Geist, so diese sicher zu wenig — der rechte Psycholog muß erst kommen, der die Gesamtforschungen aus Experiment und Sezierung, aus Kunst und Wissenschaft, Geschichte, Sitte und Religion, aus Empirie und Spekulation in eins zusammenfaßt. In etwas thut dies K. O. Beetz in dem I. Teile seiner »Einführung in die moderne Psychologie«, aber wir glauben, mit einiger Beiseiteschiebung des Anteils des Geistes und der Idee, bezw. des völkerpsychologischen Momentes an der allgemeinen Entwicklung, der er an sich durchaus gerecht wird. Kurz und treffend und völlig auf der Höhe der Wissenschaft stehend, weiß Beetz die verschiedensten Strömungen der Gegenwart und Vergangenheit zu charakterisieren.

Wo aber liegen nun die Einigungspunkte?

Höchstens darin, daß kein Psychologe über die alte Dreiteilung — Verstand, Gefühl, Wille — so recht eigentlich hinauskommt, nur daß der eine die Vorstellung, ein anderer das Gefühl und ein dritter den Willen als Grundkraft ansieht, woraus die anderen dann entspringen sollen; oder aber man nimmt für andere Seelenerscheinungen, wie Urteil, Phantasie, Gedächtnis, gleichfalls das Prädikat eines Grundphänomens in Anspruch. Klarheit und Einverständnis herrscht hierin nirgends, bis zur Evidenz zu erweisen vermag niemand seine These. Ganz besonders schroff lehnt Beetz — und das geschieht ja neuerdings vielfach — die Herbart'sche Psychologie ab, als zu sehr auf Mechanismus beruhend. Und in der That kann man sich dem nicht verschließen. Gefühl und Willen nur als Modifikationen der Vorstellungen anzusehen, heißt sie allzu gering einschätzen¹⁾, sie, die von anderen Psychologen gerade als die leitenden und zielsetzenden Seelenkräfte in Anspruch genommen werden: So sucht Spencer die Wurzel des Psychischen im Gefühl, Schopenhauer im Willen, Wundt im Triebe (bezw. Ge-

¹⁾ »Herbart ist der gleichen Selbsttäuschung unterlegen, der noch jeder Assoziationspsychologe von ältester bis zu neuester Zeit verfallen ist: er glaubte das Seelenleben restlos in einem Mechanismus einfacher gleichartiger Elemente auflösen zu können, weil er an dem Seelenleben nur das beachtete und abstrahierend heraussonderte, was sich einer derartigen Mechanisierung fügte. Wenn ein einseitiger Intellektualismus in aller psychischen Spontaneität und Aktivität nur das Gegeneinanderdrängen verschiedener Inhaltsgruppen des

fühl), Frohschamer in der Phantasie usw. Andere Psychologen wieder bemühen sich, eine Vereinheitlichung darzutun; sie verwerfen die Ansicht, daß die psychischen Erscheinungen in ihrer Gesamtheit einer einzigen spezifischen Grundfunktion entstammen sollen. Wie wenig Übereinstimmung in der Klassifikation der psychischen Zustände herrscht, möge ein kurzes Wort aus der Psychologie von Beetz erweisen: »Gegenüber der herrschenden Gliederung der inneren Thatsachen in Vorstellung, Gefühl und Wille verweisen James Mill und Sully auf die Ursprünglichkeit des Urteils. Windelband in Straßburg ist geneigt, es von der Vorstellung zu trennen und dem Gefühle einzugliedern. Brentano in Wien und Stumpf in Berlin halten an der grundsätzlichen Verschiedenheit zwischen Vorstellung und Urteil einerseits und Vorstellung und Gefühl andererseits fest, bestreiten dagegen die Ursprünglichkeit des Willens und vereinigen ihn mit dem Gefühle in eine Hauptklasse. Somit ergibt sich für sie die Dreiteilung: Vorstellen, Urteilen und Fühlen (mit Wollen). Einer Vereinigung von Gefühl und Wille redet man neuerdings auch in der Schule Wundts das Wort, kann sich aber mit einer Scheidung des Erkennens in Vorstellung und Urteil nicht befreunden.«

Was aber ist nun die Wahrheit?

Am meisten der Wahrheit entsprechend will uns scheinen, daß nie ein inneres Erlebnis nur Vorstellung, nur Urteil, nur Gefühl oder nur Wille sei, sondern daß aus irgend einem entspringend — und zwar nicht immer nur aus demselben — alle anderen mehr oder weniger mittönen. Herbart sagt, daß die Vorstellungen »betont«, d. h. mit Gefühl behaftet sind und sich schließlich im Wollen auszulösen trachten. Somit wären hier alle Funktionen vereinigt, was auch hinwiederum bei denjenigen Psychologen als thatsächlich vorliegt, die Gefühl oder Willen oder Trieb oder Phantasie primär sein lassen; auch da wirken die anderen sekundär mit. Daher ist unter den Psychologen die Meinung gar nicht so selten, daß in

Bewußtseins sieht, wenn man unter ‚Gefühl‘ nur die Tendenz einer Vorstellung, bewußt zu werden, und unter ‚Willen‘ nur das Aufstreben einer Vorstellung versteht, so bedeutet dies eine Vereinfachung des Seelenlebens, die der Verarmung und Verödung nahe kommt. Und trotz alledem ist die Herbartsche Psychologie, insbesondere auf ihrem legitimen und ureigensten Gebiete, dem des Vorstellungslebens, eine Epoche im Betriebe unserer Wissenschaft. (William Stern, »Die psychologische Arbeit des neunzehnten Jahrhunderts.«)

jeder psychischen Regung eine Vereinigung oder ein Zusammenwirken aller unterschiedlichen psychischen Zustände anzuerkennen sei. Prof. Jodl sagt darüber: »Seelische Thätigkeit ist bewusste Thätigkeit, und diese ist weder Vorstellen, noch Fühlen, noch Wollen allein, sondern die Verbindung von Rezeptivität und Spontaneität eines organischen Wesens — ein Reaktionsvorgang, der schon bei seinem ersten Auftreten und auf der niedrigsten Stufe der Bewusstseinsentwicklung in sich gegliedert erscheint und gemäß dem allgemeinen Grundverhältnisse alles bewußten Lebens (Gegensatz und Vermittlung von Subjekt und Objekt) drei Momente in sich enthält: die Einwirkung von außen nach innen, die Rückwirkung von innen nach außen und eine innere Vermittlung zwischen beiden Gliedern.«

Bei allem Zwiespalt ist jedoch das das Einigende aller ein-sichtsvolleren Psychologen, das Band, das alle bindet: daß das Psychische im Menschen Thatsächlichkeit für sich, nicht eine Erscheinungsform der Materie, nicht eine Resultante des Leiblichen ist, so groß auch die Wechselwirkung zwischen beiden sein möge; weiter erkennt man fast allgemein dem Geiste vor der Materie die Präexistenz zu, und das thun selbst die, die anders dem Darwinismus weit auf seinen Entwicklungspfadern folgen; nie aber geht in der ernsthaften psychologischen Forschung die Nachfolge bis zur völligen Leugnung des Transcendenten, dazu ist denn doch das Übergewicht, die Eigenart der seelischen Welt zu offenbar. Und um so fester man davon überzeugt ist, um so weniger fürchtet man selbst die radikalste Naturforschung, mit um so größerer Umsicht und Einsicht geht man an die Erforschung der psychologischen Probleme heran und sucht mit den Mitteln der modernen Naturwissenschaft, nach ihrer Methode an der Hand der biologischen und phylogenetischen Entwicklungsgesetze die des psychischen Geschehens zu ergünden. Beetz sagt darüber: »Man kann und muß von einer Präexistenz in anderer Weise, nämlich einer Präexistenz des Psychischen im phylogenetischen Sinne das Wort reden. Jedes organische Individuum trägt die Geschichte seines Stammes in sich; die Grundzüge seines physischen und psychischen Charakters sind ein Produkt der Vererbung, sind das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, der sich rückwärts über die ganze Ahnenreihe erstreckt. Dieser psychophysische Habitus des einzelnen Menschen ist fest, unwandelbar; keine Macht der Welt kann sein Wesen verändern.

Er wird nicht erworben, sondern angeboren; er wird nicht auf irgend welchem Wege von außen in die Persönlichkeit hineingetragen, sondern entwickelt sich von innen heraus zu dieser Persönlichkeit. Wie er in absteigender Reihe immer wieder von neuem als Anlage auftritt, so ist er bereits bei den Individuen der aufsteigenden Reihe in unzähligen Variationen zum Ausdrucke, zur Entfaltung gekommen. Das Charakteristische in meinem Gange, in meinen sämtlichen Ausdrucksbewegungen, die Klangfarbe meiner Stimme, der Grundton meines Gefühlslebens, die Eigentümlichkeit meiner Denkweise, alles das ist bereits Wirklichkeit gewesen, hat vor mir existiert, wenn auch nicht in einer einzelnen Person, so doch in der Gesamtheit meiner Ahnen; und von ihnen ging die Möglichkeit des Werdens auf mich über, um sich aufs neue zu entfalten und weiter zu entwickeln.« Und Preyer sagt in ungefähr demselben Sinne: »Die Seele des eben geborenen Kindes gleicht nicht der unbeschriebenen Tafel, auf welche die Sinne erst ihre Eindrücke aufschreiben, so dafs aus diesen die Gesamtheit des geistigen Inhaltes unseres Lebens durch mannigfaltige Wechselwirkungen entstände, sondern die Tafel ist schon vor der Geburt beschrieben mit vielen unleserlichen, auch unkenntlichen und unsichtbaren Zeichen, den Spuren der Inschriften unzähliger sinnlicher Eindrücke längst vergangener Generationen. So verwischt und undeutlich sind diese Eindrücke, dafs man die Seelentafel freilich für unbeschrieben ansehen konnte, so lange man ihre Veränderungen in der allerersten Jugend nicht untersuchte. Je aufmerksamer aber das Kind beobachtet wird, um so leichter lesbar wird die anfangs unverständliche Schrift, welche es mit auf die Welt bringt. Man erkennt dann, welch ein Kapital von den Ahnen jeder Einzelne erbt hat, wie viel durch die Sinneseindrücke nicht erzeugt wird und wie falsch es ist, zu meinen, der Mensch lerne fühlen, wollen, denken nur durch seine Sinne. Die Erblichkeit ist mindestens ebenso wichtig wie die eigene Thätigkeit in der Psychogenesis. Hier ist kein Mensch ein blofser Emporkömmling, der durch eigene Erfahrung allein seine Seele zur Entwicklung brächte; vielmehr mufs jeder durch sie die ererbten Anlagen, die Reste der Erfahrungen und Thätigkeiten seiner Ahnen, wiederbeleben und ausbilden. Ohne Sinnesthätigkeit giebt es freilich keine Seelenthätigkeit, aber ohne ererbte Anlagen auch keine. Es ist schwer, die Geheimschrift der Seele des Kindes zu erkennen und zu ent-

ziffern« . . . »Von der Geburt bis zum Tode hört ihr Wellenspiel nicht auf: neue Eindrücke vermischen sich mit alten, viele werden vergessen und verwandelt, doch die Persönlichkeit bleibt bis zuletzt, und ehe das Ich zur Erkenntnis gekommen, wohin eigentlich das rastlose Vorwärtseilen führt, ist dieses zu Ende. So drängen sich dem Beobachter des Kindes, dem Physiologen und Philosophen, dem Lehrer und Erzieher, dem Arzt und Psychologen, dem Menschenfreunde und Seelsorger, vor allen aber der liebenden Mutter, die höchsten Fragen von selbst auf in der heiteren Form des lächelnden, rosigen Kindergesichtes. Was es beseelt, ist freilich undurchdringlich wie das große Geheimnis des Werdens und Vergehens überhaupt.«

Wir sehen also, welche bedeutende Rolle in der neueren Psychologie die Entwicklung, die Evolution bildet und wie mancherlei Direktiven für die Erziehung daraus entspringen. Aber gleichwohl ist ihr Aufschluß über die seelischen Funktionen als solche, über ihren Zusammenhang untereinander und ihre Priorität noch bei weitem nicht befriedigend und in manchem sogar nicht wesentlich größer als früher. Das lehrt so recht ein Vergleich zwischen denen, die die ersten Entwicklungsstufen des kindlichen Seelenlebens rein empirisch und fast ganz aus sich selbst heraus zur Darstellung bringen, und denen, die mit dem ganzen Apparate medizinischer und naturwissenschaftlicher und allgemein technischer Wissenschaft darangehen. Abgesehen von den vielen, doch fast verwirrenden Einzelheiten, die Preyer in seiner »Seele des Kindes« als Resultat dreijähriger aufmerksamster Beobachtung giebt, ist das Gesamtergebnis dennoch nicht wesentlich anders, in dem Kerne der Sache nicht verschieden von Berth. Sigismunds »Kind und Welt« oder Bogumil Goltzens ausgezeichnetem »Buch der Kindheit«. Ja, für das Leben des Menschen als Persönlichkeit, für die Entfaltung derselben auf dem Wege der Erziehung verdient das letztere vor jenem (Preyers) weit den Vorzug. Immerhin aber sind solcherlei Forschungen — insbesondere auch die der Experimental-Psychologie, obschon sich gegen diese selbst manche Psychologen von Fach recht mißtrauisch äußern — als Stütze und Erhärtung der mit den rechten Mitteln und echt wissenschaftlicher Durchbildung vollzogenen empirischen Psychologie, vorausgesetzt, daß sie ihren Standpunkt höher legt und auch die Entwicklung in Natur und Geschichte zu sich reden läßt, aufs lebhafteste zu begrüßen.

So liefert Preyer interessante Beobachtungen über die allmähliche Entwicklung der äußeren Sinne und außer der von ihm noch mehr erhärteten Thatsache, daß es bei der Entwicklung des menschlichen Geistes nicht bloß auf ein Ver- und Ererben — was die gestrengen Herren von der Naturnotwendigkeit und der psychischen Unfreiheit ja als einziges Evangelium zu verkünden wissen —, sondern mehr noch auf ein Erwerben, Anpassen und Gewöhnen, auf ein Werden und Wachsen und Bilden von innen heraus ankommt; ferner giebt er uns auch wertvolle Aufschlüsse über die Willensäußerungen, über die mögliche Entstehung des Willens, desgleichen der Vorstellungen und Gefühle, sowie über die Abhängigkeit und Wechselwirkung der seelischen Grundfunktionen untereinander, welche Fragen ja die Differenz- und Streitpunkte unter den Psychologen bilden. Preyer sagt über das Verhältnis der psychologischen Trias: »Der Wille entsteht nicht aus nichts und präexistiert nicht als solcher, sondern er entwickelt sich vermittelt der Gefühle und der Vorstellungen«. Das ist gegen die gesagt, die den Willen alles sein lassen oder die alles aus den Vorstellungen resultieren lassen, es unterstützt aber diejenige Theorie, die dem Gefühle die Übermacht zuzuerkennen geneigt ist. Gelegentlich der Untersuchung über die Entwicklung der rein intellektuellen Gehirnthätigkeit macht Preyer die folgende Anmerkung: »Ich bekenne aber, die Erforschung des Einwirkens der Gemütsbewegungen auf die Entwicklung des Verstandes so schwierig gefunden zu haben, daß ich nicht näher darauf eingegangen bin.« Wieder also die Vorherrschaft des Gefühlslebens. Und ein Vertreter der experimentellen Pädagogik, Prof. Dr. Wendt, sagt in einem Aufsätze »über pädagogisch-psychologische Laboratorien« zu dem beregten Punkte: »Es wird für alle Pädagogen, welche der experimentell psychologischen Richtung angehören, bald zur Gewisheit werden, daß alles Lernen, wie überhaupt alles Thun, das nicht mit Lustwerten behaftet ist, für das Handeln und für die Charakterbildung ganz wirkungslos ist oder schlimmeren Falles einen gefährlichen negativen Erfolg hat. In dieser Erkenntnis wird der Lehrer sich mit allen methodischen Werkzeugen ausrüsten, um den Kindern in der Schule den Unterricht angenehm zu machen.«

Das erscheint uns als die richtigste Würdigung der seelischen Bethätigung.

Und Bergemann sagt ähnlich: »Eingehende Untersuchungen

sind seitens der bisherigen Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik über Interesse, Aufmerksamkeit, Sinnlichkeit, Gedächtnis und Denken angestellt und für den didaktischen Teil der Erziehungslehre in maßgebender Weise verwertet worden. Intellektualistisch, wie diese durchweg waren, haben sie jedoch die zentrale Stellung und Bedeutung der Gefühle und Triebe im teleologischen Zusammenhang des Seelenlebens nicht erkannt. Die Gefühle aber sind es ja gerade, die in Lust und Leid, Freude und Traurigkeit, Furcht und Hoffnung uns am innigsten erregen; sie bestimmen unser Thun und Lassen am allerunmittelbarsten; sie sind es, die sich am meisten ins Bewußtsein drängen, am lautesten ihre Forderungen geltend machen. Gefühlsinteressen sind es, die den Mittelpunkt unseres ganzen Dichtens und Trachtens einnehmen. Im Selbstgefühl werden wir vor allem uns unseres Wesens ganz unmittelbar bewußt; die Gefühle sind, wie M. Carrière treffend sagt, die Resonanz aller Empfindungen und Vorstellungen in unserem Wesen. Daher haben manche Psychologen das Gefühl geradezu als den innersten Kern unseres Wesens bezeichnet.¹⁾

Und fühlt nicht auch Herbart die Richtigkeit dieser Thatsache? Uns wenigstens ist seine zweite Zielsetzung der Erziehung, die des vielseitigen Interesses, nur von diesem Gesichtspunkte aus recht verständlich; für uns bedeutet Herbarts Vielseitigkeit des Interesses nicht eine »arge Anomalie«, sondern ein Zugeständnis an die psychologische Thatsache, daß eben Interesse, Anteilnahme, Gefühl die vorherrschende geistige Thätigkeit, Grund- und Triebkraft der Seele ist.

Und weiterhin scheint uns darum die Thatsache feststehend zu sein, daß die Resultierung eines psychischen Zustandes aus einem anderen nicht so ohne weiteres ersichtlich, eine Ableitung des einen aus dem anderen also auch nicht so ohne weiteres statthaft ist. Wir neigen vielmehr dahin, daß jedes seelische Phänomen sozusagen von eigenem Werte und besonderer Beschaffenheit ist und demzufolge auch eigenen Gesetzen folgt, daß man aber von einer ausschließlichen Autonomie auch nur eines nicht sprechen darf, sondern daß eben alle so gut in einem wurzeln wie eins in allen. Da mag's bald ein Primat des Willens, bald ein Primat des

¹⁾ Dr. Paul Bergemann, »Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik«.

Gefühls, bald auch ein Primat der Vorstellung geben (Verstandes-, Gefühls-, Willensmenschen!), nicht aber eine ausschließliche Superiorität des einen schlechthin, möge das nun heißen Vorstellung oder Gefühl oder Wille. In seiner Totalität aber bedeutet das alles nichts anderes als den ganzen Menschen, die ganze Persönlichkeit; und somit wären wir in der Psychologie auf dieselbe Höhe gelangt, zu der uns auch die Ethik hingeleitete.

Pädagogen, die mehr außerhalb der pädagogischen Zunft sich ihre Pädagogik aufbauen, wie der ausgezeichnete Leipziger Germanist und Pädagog Rudolf Hildebrand und ihm nach gar viele, besonders Ernst Linde in seiner »Persönlichkeits-Pädagogik« — sie alle haben nichts anderes als die ganze, große, freie Persönlichkeit, den ganzen Menschen nach seiner innersten Natur und Beschaffenheit zum Ziele. Da ist nicht die Rede von »System« und »Schule«, da sieht man nicht das Leben in mechanischen und physikalischen Gesetzen, sondern in den vitalen Erscheinungen und Gesetzen, die eben einer anderen Welt, einer Welt für sich entstammen; hier sind Wirkungen vorhanden, die nicht aus blindem Zwange, sondern aus dem lebensvollen Innern entspringen, hier ist eine Ursächlichkeit, die wohl von der Materie beeinflusst wird, aber aus ihr nicht schlechthin ableitbar ist. Hier ist weder Metaphysik noch Entwicklungstheorie: hier ist alles in allem Leben und Bewegung, Werden und Wachsen — nicht aber das alles ohne Ziel und Zweck, sondern zum Zwecke der Ausreifung der von einer höheren Macht vorgezeichneten und in der Welt der Geschichte herangereiften Menschennatur. Wer die Realität der Innenwelt leugnet, verneint sich und die Außenwelt dazu, denn nur die Bewusstseinszustände allein sind zweifellos wirklich. »In der zweckmäßigen Reaktion, die dem blinden, von außen nach innen gerichteten Kraftstromen begegnet, erkennen wir ein dem physischen Mechanismus heterogenes Prinzip, das da Vitalismus genannt werden kann. Die Naturnotwendigkeit und diese innerliche Wirkungsweise sind gleichgeordnete Wesensheiten; sie heben sich nicht auf, sondern erregen sich gegenseitig, sind gewissermaßen Pole der Ursächlichkeit oder Kausalität« (Beetz). Trotz aller Verschiedenartigkeit beider Welten ist also eine absolute Verschiedenheit undenkbar. Beugt uns jene unter Zwang und Gesetz, so hebt uns diese empor zur Freiheit und Unabhängigkeit. »Was wir aber im eigentlichen Sinne unsere Handlungen nennen, ist ein

Ausfluß der ganzen Persönlichkeit, ein plan- und einsehsvolles Eingreifen in den Lauf des außer uns Vorhandenen, ein Benutzen der in ihm aufgefundenen gesetzmäßigen Zusammenhänge und der dadurch geschaffenen Möglichkeiten des Geschehens für Zwecke, in denen unser Selbst zum Ausdruck kommt.« »Immer macht sich bei unserem Denken zugleich unsere ganze Vergangenheit mit ihren Erlebnissen geltend, respektive die Persönlichkeit, zu welcher das Subjekt sich in jenen Erlebnissen persönlich ausgearbeitet hat. Diese »Persönlichkeit« steht im Hintergrunde alles subjektiven Geschehens. Sie ist der Träger der inneren Erlebnisse und wächst in dem Maße, als sich die psychische Welt des Individuums ausbreitet.«

Die Persönlichkeit ist Leben und Kraft in höchster Erscheinung — und das Gefühl der rechte Urquell und Urgrund alles Lebens. Was sich durch Gefühl und Erkenntnis zu bewußtem freiem Willen entwickelt hat, wird nie wieder im mechanischen Verlaufe der Naturnotwendigkeit versinken. Hier liegen die letzten Ziele, die höchsten Zwecke der Entwicklung. Äußere Notwendigkeit und innere Freiheit, Materie und Geist sind nur Seite und Kehrseite der Dinge, die in der Persönlichkeit zur innigsten Verbindung und höchsten Einheit gelangen. Wie der Mensch dem Menschen in äußerer Anschauung als notwendig bewegter Körper erscheint, so offenbart er sich selbst in innerer Anschauung als freier Geist. Wer nur nach außen schaut, findet lediglich Körper und Notwendigkeit; wer auch den Blick nach innen zu richten vermag, entdeckt Geist und Freiheit; und wer Ohren hat, vernimmt in ihrer Gegenwirkung den Herzschlag des Alls. »Wie und wo aber die höchste Einheit, der letzte Grund der Dinge, gewissermaßen der Indifferenzpunkt jener beiden Wirklichkeitspole, zu denken ist, das liegt jenseit aller Erkenntnis; denn der Mensch ist ja selbst ein polares Wesen, das als Wirklichkeitsmoment außerhalb dieses Indifferenzpunktes steht. Was ihm aber in den gesteckten Schranken Erfahrung und Vernunft offenbaren, das verdichtet sich zu der Gewißheit, daß die Welt mehr als ein Automat, der Mensch mehr als eine Maschine ist. Sicherer und höher als alle naturphilosophischen Theoreme steht mir der Satz, daß das Leben einen Zweck hat, den der Mensch in freier Bethätigung seiner Kräfte verwirklicht oder nach eigenem Verschulden verfehlt. Und so dürfen wir gewiß sein, daß die Idee der Menschen-

erziehung, die planmäßige Einwirkung auf den menschlichen Willen und seine Gestaltung zu immer freierer Entfaltung, kein Wahn, wohl aber selbst der höchste Ausdruck des in der allumfassenden Wirklichkeit waltenden Menschengestes und der beste Beweis für die Wechselwirkung zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen Leib und Seele ist« (Beetz).

Das ist Pestalozzische Höhe, das ist Pestalozzisches Ziel, ist moderne Entwicklungstheorie im Bunde mit der auf sicherem Boden stehenden alten und ihrem Ziele der freieren Persönlichkeit und der »Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur«.

Wohin uns also die Ethik mit ihrem Ziele geführt, dahin hat uns gleicherweise auch die Psychologie geführt, beide müssen in der praktischen Pädagogik, noch mehr wie in der wissenschaftlich-theoretischen, in eins verbunden sein und werden. —

Wie läßt sich nun die freie Persönlichkeit am besten in der Praxis gründen und aufbauen? Mit anderen Worten: Wie läßt sich das von der Ethik und Psychologie der Erziehung gesteckte Ziel als ein solches rechter Entwicklung bereiten und einpflanzen?

In erster Linie sind es die biogenetischen Gesetze des Werdens und Wachsens, die zu psychogenetischen für die Entwicklung des Innenlebens ausgestaltet werden müssen. Grofs und weit muß der Begriff der Entwicklung gefaßt, Natur und Geistesleben müssen in ihren grundlegenden Gesetzen erkannt und zu fruchtbringender Einheit verschmolzen werden.

Welches sind nun solche Gesetze?

Indem wir auf das psychogenetische Grundgesetz, dem wir an anderer Stelle bereits einen breiteren Raum gegönnt, verweisen, nennen wir (in mehr pädagogischer Ausprägung) die von Prof. Preyer auf der 60. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte aufgestellten physiologischen Normen:

Künstliche Beschleunigung des Wachstums führt zu Verkümmern.

Nur von innen nach außen, nicht von außen nach innen, ist organisches Wachsen möglich; von innen nach außen sich entwickeln lassen zur Gröfse empor.

Wenn nur Eine Funktion leidet, leiden die anderen mit, und harmonische Ausbildung wird unmöglich.

Nur, was sich langsam entwickelt, bleibt lange entwicklungsfähig.

Geistige Überfüllung wirkt genau wie die leibliche; alle natürliche Entwicklung muß langsam geschehen, nicht nach Art der Treibhauskultur.

Ein gar nicht gebrauchtes Organ verkümmert.

Ein zu stark gebrauchtes Organ wird leicht dienstuntauglich.

Alle seelischen Grundphänomene haben eins wie das andere Anspruch auf systematische, bewusste Pflege und Ausbildung.

Mit den Sinnen lernen statt mit dem Gedächtnis, unter Erweckung nachhaltiger Freude und Lust; die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis.

Werden und wachsen lassen innerhalb einer gesunden Lebenssphäre in physischer und geistiger Beziehung.

Möglichste Individualisierung, da geistiges Wachstum geschieht wie das in der Natur, wo auch nicht ein Organismus gleich einem anderen.

Respektierung der geistigen Anlage und Klärung des schon Erworbenen.

Alles Lernen sei Apperzipieren und Konzentrieren.

Selbstfinden, Selbsturteilen, Selbstschließen, ur-eigenste Spontaneität seien die ersten Normen der Praxis.

Von diesen Gesetzen sagt Prof. Vaihinger (»Naturforschung und Schule«): »Diese Gesetze sind ein vielversprechender Anfang zur physiologischen Pädagogik, zur Pädagogik der Zukunft, und wir alle stimmen mit Preyer darin überein, daß die natürlichen Entwicklungsgesetze und Entwicklungsbedingungen der Lebewesen die Grundlage alles Unterrichts und aller Erziehung sein müssen; denn Lehren ist ja nichts anderes als „absichtliches Leiten der natürlichen Entwicklung.“ Natürliche Entwicklung ist also das A und O der modernen wissenschaftlichen Pädagogik; in allem fordert sie Leben und Werden und Wachsen.

(Schluß folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zur Lehrerbildungsfrage.

I.

(Schluss.)

Aus diesen Darlegungen ergibt sich: »Die Antike kann nicht als die Grundlage unserer modernen deutschen Kultur angesehen werden; es ist daher von diesem Standpunkte aus verfehlt, sie zur Grundlage unserer höheren Jugenderziehung zu machen. Die Grundlage unserer Kultur ist eine nationale; folglich muß auch die Grundlage unserer höheren Erziehung eine nationale sein« (Dr. Fischer a. a. O.). Das Fremde kann zu dieser auf nationaler Grundlage beruhenden, zur national-volkstümlichen Bildung nur verjüngend hinzutreten; je nach der Rücksicht auf die zukünftige Berufsbildung wird dies in verschiedener Form und verschiedener Ausbildung zu geschehen haben und zwar in der Richtung der Kunst, der Sprache und der Litteratur. Jede Kultur aber kann nur aus der Natur des Landes und des Volkes und aus ihrer Zeit verstanden werden; demnach kann bei dieser Bildung auch die Antike nur historisch erfaßt werden, soweit sie als Ergänzung der nationalen Bildung dienen kann und soll. Ohne Zweifel enthält nun die klassische Litteratur manches wertvolle Werk, dessen Ideen für alle Zeiten und alle Kulturvölker Giltigkeit haben; eine passende Auswahl derselben soll daher auch unsere Jugend, die eine höhere Schulbildung sucht, kennen lernen und genießen und zwar vermittelt guter Übersetzungen. »Ich frage, wozu eigentlich wäre die Wissenschaft dieser Sprachen, wenn es ihr nicht gelänge, die Schätze der antiken Litteratur durch ihre Kunst des Übersetzens und Erklärens dem Leser, seinem Verständnis und Gefühl, sehr viel näher zu bringen, als dies das eigentlich stümperhafte Sprachverständnis des Schülers vermag? Denn nicht darum handelt es sich ja hier, wieviel der Gelehrte, sondern wieviel der Schüler durch das Lesen in der Ursprache gewinnt« (Prof. Dr. Lipps, Die ethischen Grundfragen). »Der Berufsphilologe zwar schreitet im späteren Studium über das Technisch-Sprachliche hinweg; ihm wird es dann zur Grundlage, um in den Geist des Altertums einzudringen. Der Schüler aber, der die klassische Philologie nicht zu seinem Studium erwählt, wird auf dem Gymnasium so weit nicht gefördert; er bleibt in der Mehrzahl der Fälle in dem Technischen stecken. . . . Man wird also für die große Mehrzahl der Schüler eine andere Grundlage suchen müssen, um sie in den Geist und die Schönheiten des Altertums einzuführen; diese Grundlage wird im wesentlichen

die deutsche Übersetzung sein müssen. . . . Es unterliegt wohl kaum einem Zweifel, daß jemand, der unter solcher Führung, ohne ein Wort Griechisch und Latein zu kennen, die alten Dichter, Geschichtsschreiber und Philosophen in der Übersetzung gelesen hat, ungleich tiefer in den Geist des Altertums eingedrungen ist, ungleich größeren Anspruch auf »humanistische Bildung« erheben darf, als der Gymnasiast von heute, wenn er nicht etwa außerhalb der Schule sein Wissen ergänzt« (J. E. v. Grotthufs). »Ich verweise nicht nur auf das in meinem Buche angeführte Urteil Goethes über den Wert der Übersetzungen, sondern auch auf die Thatsache, daß ja auch Goethe selbst und Schiller, denen doch wohl niemand nachsagen kann, daß ihnen das Altertum fremd geblieben, die Schriften der Alten im wesentlichen nur durch Übersetzungen kannten. Ich frage sodann, was hat gerade bei uns in Deutschland segensreicher gewirkt: die Urtexte der Bibel, Homers und Shakespeares oder die Übersetzungen?« (P. Nerlich). »Es ist zweifellos richtig«, heißt es in den »Preuß. Jahrbüchern« (100. Bd., H. 1), »daß die allerhöchste Bildung erreichbar ist ohne Kenntnis der griechischen Sprache; die strahlenden Beispiele stehen vor unseren Augen: Schiller und Moltke, — beide haben sich auf dem bloßen Wege der Übersetzung vom Griechentum so viele Kenntnisse und Anschauung verschafft, daß nicht die geringste Lücke sichtbar wird.« Man kann das aber ebenso auch vom Latein behaupten; denn auch hierfür stehen strahlende Beispiele zur Verfügung: Hebbel und Gottfried Keller, die größten Dichter nach Schiller und Goethe.

Zu gunsten der altsprachlichen Bildung macht man ferner geltend, daß wir eine Menge Fremdwörter, besonders in der Wissenschaft, gebrauchen, die aus den alten Sprachen stammen; »aber«, sagt Dr. Fischer (a. a. O.), »versteht man nicht Wörter wie Plastik, Musik, Architektur auch ohne etymologische Kenntnis? Sie ist dabei ziemlich belanglos und deckt sich auch nicht immer mit dem Sinn der Wörter, wie z. B. bei Musik; und auf den Wortsinn kommt es nur an. Kennen wir doch auch bei vielen deutschen Wörtern die Etymologie nicht mehr, ohne Schaden für den Gebrauch; wer weiß, woher Strafe, Pferd, Kutsche, Peitsche kommt?« Und wie manche fremdsprachliche Terminologie liefse sich recht gut verdeutschen.

Endlich spricht man von dem hohen Wert der fremden Sprachen, besonders der alten resp. des Latein, für die logische resp. die formale Bildung; aber auch hier machen sich immer mehr Ansichten geltend, die dem widersprechen. »Der fremdsprachliche Unterricht ist nicht, wie man Jahrhunderte lang geglaubt hat, ein Mittel zur geistigen Förderung der heranwachsenden Jugend. Wenn er auch — wie übrigens jeder methodisch richtige Unterricht, in einzelnen Punkten zur sittlichen und geistigen Förderung Anlaß giebt, so sind diese Leistungen doch weder so allgemein, noch so tiefdringend, daß sie als unbedingt geltende Grundlage eines Unterrichtssystems dienen können. Die Thatsache, daß der fremdsprachliche Unterricht die zwei wesentlichen Bedingungen, an die jede höhere geistige Bildung geknüpft ist,

nahezu ganz vernachlässigt, macht es unmöglich, ihn wie bisher als Vermittler der höheren Geistesbildung zu verwenden; diese Bedingungen sind: die Ausbildung der Sinne und der systematische Sachunterricht (Ohlert, Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung). »Wenn die Sprachen alle logisch wären, ginge es noch; aber so lernt der Schüler vieles Unlogische, und das schadet ihm. Man findet denn auch in der That, daß Menschen, die wenig Sprachen oder gar keine fremde Sprache gelernt haben, oft einen viel aufgeweckteren Geist haben als gelehrte Philologen. Die Deutschen speziell hat das Sprachstudium leider ausländerisch gemacht und hat eine Vertiefung des deutschen Wesens verhindert; daher ist es hohe Zeit, mit den alten Anschauungen der Stockphilologen zu brechen« (Arjuna). »Der fremdsprachliche Unterricht schädigt die Muttersprache in doppelter Hinsicht: 1. Unmittelbar durch die Übertragung fremder Spracheigentümlichkeiten auf die Muttersprache; 2. Mittelbar durch die Vernachlässigung der wirklichen Aufgaben des Unterrichts in der Muttersprache, für die bei der Beschränktheit der Lehrstunden keine Zeit vorhanden ist. . . . Die scholastische Ansicht, daß die Sprache das Abbild der Logik sei und daß deshalb der abstrakt-logische Unterricht in der Grammatik die Fähigkeit, logisch zu denken, entwickle, widerspricht den Ergebnissen der neueren Psychologie und der Sprachwissenschaft; auf demselben Irrtum beruht die Meinung, der Unterricht in der fremden Sprache, besonders in der lateinischen, fördere die Erkenntnis und den Gebrauch der Muttersprache« (Ohlert). »Sofern die fremde Sprache tote Sprache ist, kommt ein weiterer Übelstand hinzu. Nicht der Lehrende, noch weniger der Lernende vermag sie eigentlich zu beherrschen; die tote Sprache bleibt tot. Es fehlt das überall sicher leitende Sprachgefühl und damit die Möglichkeit, eigene Gedanken in die fremde Sprache zu kleiden; es fehlt dies um so mehr, je ferner zugleich die tote Sprache unserem Denken, unseren Denkweisen und unseren Denkinhalten steht. In dem Maf, als dies der Fall ist, bleiben wir notwendig mehr oder minder, und der Lernende bleibt in hohem Grade an die in den zufällig erhaltenen Sprachdenkmälern vorliegenden Formen und Gedanken gebunden; diese ahmt er variierend nach. So gewifs aber die volle Herrschaft über eine fremde Sprache eine eigentümliche Freiheit giebt, so gewifs mufs solches Nachahmen der Gedanken und Formen einer toten Sprache eine Art der geistigen Sklaverei erzeugen« (Prof. Lipps a. a. O.). Alle Sprachen haben gewisse allgemeine, als logisch erweisbare Teile, die in der gemeinsamen Organisation aller Menschen und der gemeinsamen Natur der äußeren Verhältnisse ihre Begründung haben; daneben finden wir aber auch einen besonderen, den nationalen Teil, der aus den besonderen äußeren Verhältnissen, welche die körperliche und geistige Entwicklung der einzelnen Völker eigenartig beeinflussten, hervorgegangen ist. Es läßt sich nun gar nicht mehr nachweisen, durch welche Einflüsse ein Wort seine Form und Bedeutung erhalten hat; es mufs einfach als eine geschichtliche Thatsache hingenommen werden. Ein vorherrschendes Betreiben fremdsprachlicher

Studien mufs daher »die gesunde Entwicklung des Denkvermögens geradezu schädigen, und zwar mufs diese Schädigung beim Studium der beiden klassischen Sprachen in noch höherem Grade zu Tage treten, als beim Studium lebender Sprachen . . . , indem in den Grammatiken und Lexiken der ersteren nicht der sprachliche Zustand einer bestimmten Zeit geschildert wird, sondern alle während sechs bis zehn Jahrhunderten in Gebrauch gewesenen Regeln und Wörtern wie Kraut und Rüben durcheinander liegen. . . . Alles, was an den Sprachen rein logisch ist, vom Aufbau des einfachen Satzes bis zu den feinen Unterschieden bei den Bedingungssätzen, findet sich auch in unserer Sprache, und man braucht, um es kennen zu lernen, nicht den weiten Umweg der Erlernung fremder Sprachen einzuschlagen.« (Dr. Baumann, Die klassische Bildung).

Der fremdsprachliche Unterricht, führt Prof. Rein (Zur Frage der Lehrerbildung; Päd. Stud. 1900, Nr. 1) aus, kann nur durch seinen Einfluß auf die sprachwissenschaftliche Bildung des Volksschullehrers begründet werden; hier leistet ihm aber das Französische mehr als das Latein, denn es besitzt auch sprachbildenden Wert und der Zögling kann in sechsjährigem Kursus bis zu einer gewissen Beherrschung desselben geführt werden. Bei der Lehrerbildung in ihrem ganzen Umfang mufs der Schwerpunkt nach der sprachlichen Seite in der Muttersprache liegen; der fremdsprachliche Unterricht mufs hier in den Dienst der sprachlichen Bildung durch die Muttersprache treten. Die sprachlich-logische Schulung beruht auf der Vergleichung zwischen dem deutschen und dem fremdsprachlichen Ausdruck, um den Sinn derselben deutlich aufzufassen; indem die Schüler bei der Übersetzung aus der einen Sprache in die andere einerseits die in dem Text der einen niedergelegten Gedanken deutlich aufzufassen und andererseits diesem in der Form der anderen Sprache eine klare und bestimmte Fassung zu geben haben, wird das Streben und das Vermögen nach Klarheit und Schärfe des Ausdrucks gepflegt. Die sprachlich-logische Schulung betrifft also »lediglich die sprachlich-formale Seite des Denkens; die Ausbildung der Materialien ist von der Beschäftigung mit dem besonderen Gegenstände des Denkens abhängig, wobei ganz andere Kategorien zur Anwendung kommen als die syntaktischen, nämlich die eigentlich logischen. Von einer allgemein logischen Schulung kann daher im sprachlichen Unterricht nicht die Rede sein.« (Dr. Huther, Die psychologische Grundlage des Unterrichts); es handelt sich also nur um die sprachlich-logische Schulung, für welche allerdings der fremdsprachliche Unterricht aus den angegebenen Gründen unentbehrlich ist. Man darf also den Wert der sprachlichen Bildung nicht, wie dies häufig der Fall ist, überschätzen; Denken lernen wir vor allen Dingen am Beobachten, Erfassen, Festhalten und Vergleichen der Dinge und Geschehnisse, an dem Herausfinden des Wesentlichen, an dem Auffinden der Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten und an dem Schließen von Einem auf das Andere; beim Sprechen müssen wir das klar Erkannte und Gedachte in bestimmte sprachliche Formen fassen. An den Dingen und

dem objektiven Geschehen also muß das Denken in erster Linie geübt werden, nicht an den sprachlichen Formen; diese aber müssen wir in unserer Muttersprache kennen lernen, der fremdsprachliche Unterricht kann aber hierbei gute Dienste leisten. »Wir müssen«, sagt Prof. E. Dahn (Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform, Kiel, Lipsius & Tischer, 1900), »es heute aufs lebhafteste bedauern, daß es das deutsche Volk noch immer nicht zu einer wahrhaft nationalen Schule gebracht hat, daß wir heute in Gefahr schweben, junge Franzosen und Engländer zu erziehen, wie dereinst junge Griechen und Römer, daß an unsern Realanstalten nach dem heute herrschenden Schulsystem die national bildenden Fächer, deutsche Sprache, deutsche Litteratur, deutsche Geschichte, gegen das erdrückende Übergewicht der Neusprachen gar nicht zu dem ihnen gebührenden Rechte gelangen können«. Eine nationale Schule aber brauchen wir in erster Linie für die Vorbildung der Volksschullehrer; darum verlangt ein Teil der deutschen Schulmänner hierfür eine auf der Volksschule aufgebaute »Ober-Bürgerschule« mit vierjährigem Kurs (siehe auch: Seminar-Oberlehrer Pilz, Der fremdsprachliche Unterricht an den Lehrerbildungsanstalten; Pädag. Bl. f. Lehrerbildung usw. 1902, 7).

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

I.

(Kritik des Schulwesens durch Curtman und Soldan.)

Hinsichtlich der »Ökonomie des Unterrichts« kann Curtman die Bell-Lancastersche Methode mit den ihr von Zerrenner gegebenen Modifikationen im allgemeinen nicht empfehlen; es soll ihr nur in einzelnen Fällen etwas entlehnt werden. Um das Diktieren und »ähnliche Ruhe-kissen schulmeisterlicher Bequemlichkeit« zu verbannen, empfiehlt er die Einführung von Lehrbüchern für alle Unterrichtsfächer. Sodann spricht er sich für das Vorherrschen eines Lehrgegenstandes in jeder Klasse (auf jeder Altersstufe) aus und verlangt »das Ineinandergreifen des Sprachlichen und Realen«; denn es wird viel an Zeit und Kraft gespart, wenn man »den formellen Übungen einen passenden und nützlichen Stoff unterlegt«. In der Volksschule sollen sich nach Curtman »die Lehrgegenstände um einen gemeinsamen Mittelpunkt«, um den Religionsunterricht reihen; darum soll aber die Bibel nicht selbst Lesebuch oder ganz einziges Lesebuch der Volksschule sein, denn »sie ist den Kindern zu schwer verständlich und soll nicht durch den alltäglichen Gebrauch gemein gemacht werden«; aber im Lesebuch sollen biblische Geschichten, sittliche Erzählungen und Abschnitte aus der Kirchengeschichte enthalten sein. Biographien merkwürdiger Personen als Beispiele des Großen und Guten, geographische und naturkundliche

Bilder sollen nach Curtman an die Pflichtenlehre oder Glaubenslehre angereicht werden. Den Sprachunterricht will er von dem »Luxus der sog. Denkübungen und des unfruchtbaren Grammatizismus gereinigt« wissen; es soll nur so viel geboten werden, daß man sich mit dem Kind über das Richtige und Unrichtige leicht verständigen kann, und vor allem soll das Kind im praktischen Gebrauch der Sprache geübt werden.

An den Misserfolgen des Schulunterrichts sind nach Soldan und Curtman der mangelhafte Vor- und Ausbau des Schulunterrichts schuld; die Kinder kommen meistens schlecht erzogen zur Schule, und die Schulzeit bricht gerade da ab, wo die erziehlische Einwirkung derselben zu wirken beginnt und das Kind in die Lebensperiode eintritt, wo es am entwicklungsfähigsten ist. Die Bewahranstalten und Fortbildungsschulen, welche man zur Abstellung dieser Mängel errichtet hat, erfüllen nach Soldans und Curtmans Ansicht ihren Zweck nur unvollkommen. Curtman tadelt, daß in den Bewahranstalten nur die Kinder der Armen aufgenommen werden und dieselben so keinen Teil des Schulorganismus bilden. »Die vom Eigennutz eröffneten Sitz- oder Warteschulen«, sagt Soldan, »jene Zucht- und Verwahrungshäuser, in welchen man schon längst an vielen Orten für Geld Kinder von zwei bis fünf Jahren so lange aufhob, als man sie los sein wollte, und welche, unter der Aufsicht roher, gleichgiltiger Menschen oder abgelebter Weiber, entweder ein wüster Tummelplatz einer ausgelassenen Kinderschar oder eine Geist und Körper zur völligen Unthätigkeit verdammende Sitzhölle wurden, müssen überall heiteren und freundlich überwachten Spielplätzen fröhlicher Kinder weichen.« Spielplätze will Soldan, keine Spielsäle, in denen ein regelmäßiger Unterricht im Spielen erteilt wird; er wendet sich daher auch gegen Fr. Fröbel, welcher das Kind, »damit baldmöglichst Gesetz und Einheit in die schwache Seelenthätigkeit komme«, systematisch zum Spielen mit dem Ball, der Kugel und dem Würfel anleitet und »alle Variationen ihrer Handhabung und Betrachtung anbietet, welche dem Kinde durch Vorsingen von herzbrechenden, meist unkindlich abstrakten Reimen fühlbar und interessant gemacht werden sollen«. Er übt an Fröbels Methode des Kindergartenunterrichts scharfe Kritik und hebt das Verkünstelte und Unnatürliche desselben scharf hervor; besonders streng tadelt er das Schulmeistern beim Spiel. »Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen; so wie ihr befehlend und ordnend, ja nur beständig nach eurem Sinne lenkend und helfend hineingreift, treibt ihr das Leben heraus. Darum soll der Erwachsene beim Spiel nur der frei erbetene Gehilfe sein, der mit Rat und Werkzeugen bei der Hand ist, wenn das Kind selber nicht mehr weiter weiß und des ihm Bekannten überdrüssig geworden ist; aber auch das nicht zu freigebig, sondern erst, wenn alle eigene Kraft aufgebraucht ist.« Immer aber sollen diese Anstalten nur ein von der Not aufgedrungener Ersatz der Familienerziehung sein; Kinder, welche eine solche durch die Mutter haben können, sollen daher in sie gar nicht oder höchstens einige Stunden des Tages aufgenommen werden;

wohl aber sollten in ihnen Kindeswärterinnen und die Jungfrauen für ihren späteren Beruf als Gattinnen ausgebildet werden. Mit den Sonntagschulen, wie sie in Württemberg schon seit 1695 und in verbesserter Gestalt seit 1739, im übrigen Deutschland um den Anfang unseres Jahrhunderts teils gesetzlich (Österreich, Bayern, Baden, Württemberg, Gotha, Nassau), teils freiwillig errichtet worden waren, ist Soldan nicht zufrieden, denn der Sonntag soll zur Ruhe und nicht zur Arbeit verwendet werden, er soll der geistigen Erholung in der Kirche und der veredelnden Unterhaltung oder Erholung im Verkehr mit der Natur dienen und zwar für das Volk und den Lehrer. Curtman aber tadelt an den übrigen Fortbildungsschulen, daß sie »von dem guten Willen der Eltern und der halberwachsenen Söhne und einiger von kurzem Enthusiasmus getriebenen Lehrern abhängen«.

Für das vorschulpflichtige Alter verlangen Curtman und Soldan vom Staat eingerichtete Spielschulen, die von denjenigen Kindern besucht werden sollen, die in der Familie nicht die nötige Erziehung erhalten können; sie sollen sich dort »heiter, kindlich beschäftigen, nicht lernen, spielen, nicht turnen, sprechen, nicht lesen, malen, nicht schreiben, zählen, nicht rechnen, bauen, nicht konstruieren«. Musterspielschulen sollen Übungsschulen für heranwachsende Mädchen sein. Für die aus der Volksschule entlassene Jugend werden von beiden Pädagogen Fortbildungsschulen verlangt, um der Gesinnungen der Jugend auch fernhin Meister zu bleiben; »damit muß freilich«, sagt Curtman, »der andere nicht minder wichtige Zweck verbunden bleiben, unserer deutschen Nation durch Popularisierung der Wissenschaft und Vervollkommnung der Technik aller Erwerbszweige das Übergewicht der Bildung und die solide Wohlhabenheit zu erhalten, welche sie längst ausgezeichnet hat. Die Gegenstände der ländlichen Fortbildungsschule wie ihre Behandlung müssen in hohem Grade praktisch und volkstümlich sein«. Die Fortbildungsschule soll nach Soldan nicht eine Wiederholungsschule sein, sondern soll den Zögling fürs Leben tüchtig machen und den Sinn fürs Ideale wecken und pflegen; in ihr sollen deshalb auch Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde getrieben werden. Auch in der Lehrform soll sich der Unterricht in der Fortbildungsschule von dem in der Volksschule unterscheiden; er soll mehr den Charakter freier Unterhaltung und Belehrung tragen. Als Ergänzung der Fortbildungsschule sieht Curtman die »Sittengerichte für die erwachsene Jugend« an, in denen Eltern, Dienst- und Lehrherrn, Lehrer, Geistliche und Bürgermeister vertreten sind; sie sollen Zeugnisse ausstellen, Vorladungen veranlassen und Strafen aussprechen. Soldan sieht als Fortsetzung und Ergänzung der Fortbildungsschule die »Vereine für Erziehung und Volksbildung« an; sie sollen durch Wort und Schrift (Volksbibliotheken) die Volksbildung pflegen.

Endlich tritt Curtman energisch gegen die falsche Schätzung der Schule auf; »es stehen sich zwei Ansichten schroff gegenüber: Geringschätzung und Überschätzung der Schule«. Man fragt, ob die Welt durch die Schule überhaupt besser geworden sei und übersieht, daß die Schule

»nicht schuld darum an dem Übel sein muß, weil einige soziale Übel zu gleicher Zeit mit ihr aufgetaucht sind«, ja daß diese ohne die Schule vielleicht noch viel ärger wären. Und anderseits hat man die Wirkung der Schule aufs soziale Leben vielfach, besonders auch seitens mancher Lehrer, überschätzt; »haben sie nicht posaunt, als wenn jetzt in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts das tausendjährige Reich beginnen sollte, das Reich der Weisheit und der Tugend und des Überflusses, worin die Schulmeister die zwölf ersten Stühle einzunehmen hätten«. Und nun wendet er sich in harten und höhnischen Worten gegen eine Anzahl Forderungen, welche von den fortschrittlich gesinnten Volksschullehrern bezüglich der Ausbildung, Stellung und Fortbildung der Lehrer aufgestellt worden waren. »Jedenfalls sind es phantastische Vorspiegelungen, daß ein Volk durch die zwei bis drei Lehrstunden, welche seine Jugend täglich auf den Schulbänken sitzt, rasch in einen anderen sittlichen und politischen Zustand übergeht. Gleichwohl wird eine genaue Untersuchung zeigen, daß die Schulen, wenn auch nicht die Sitten beherrschen und hervorbringen, doch immer beträchtlich bessern und behüten. Man stelle sich nur vor, was bei der jetzigen dichten Bevölkerung ohne Schulen aus den Sitten der Jugend werden möchte; die Polizei müßte Schulen gründen, wenn es die Pädagogik nicht thäte. Wie wenig auch gelernt werden mag, der Geist wird doch in Thätigkeit versetzt und zwar in eine über die Sinne hinausgehende Thätigkeit; ein Mensch, welcher lesen und schreiben gelernt hat, besitzt ein Organ der Gedankenmitteilung mehr, ist den Stimmen aus der Ferne und Vorzeit zugänglich, er hat die erste Stufe eines gesitteten Beisammenlebens erstiegen.«

Für Soldan ist die Schule eine Erziehungsschule im Sinne Pestalozzis; das Interesse an der Sache und das Pflichtgefühl sind deshalb für ihn die wichtigsten Erziehungsmittel. Er wendet sich aber entschieden gegen die extremen Geister der neueren Pädagogik, welche das Kind schon für den Menschen hielten »und glaubten, das Recht der freien Selbstbestimmung, das man um dieselbe Zeit für jeden Menschen zu fordern begann, auch dem Kinde zugestehen zu müssen«, daher die Strafe verwarfen und durch Vorstellungen das Verständnis für das Gute und durch Ermahnungen das Interesse für dasselbe zu erwecken suchten, resp. den Zögling durch Erfahrung klug werden lassen wollten; er fordert Gehorsam und sieht als Mittel zur Erzwingung desselben die Strafe an. Alle unmenschlichen Strafen, auch die körperlichen Züchtigungen, verwirft er; die sittliche Persönlichkeit des Lehrers ist das wichtigste Erziehungsmittel. Die Mängel und Fehler der bestehenden Lehrerbildung werden von Soldan und Curtman anerkannt und scharf hervorgehoben; leider hat letzterer für die daran und die Folgen doch unschuldigen Lehrer oft nur Hohn und Spott. Curtman klagt über die Ungewissenhaftigkeit und Unwissenheit der Lehrer; von Präparationen auf die Lehrstunden, von häuslicher Korrektur, von Fortschritten in der Methodik, von Privatverkehr mit den Schülern sei keine Rede, weil dies nicht bestimmt in der Instruktion verlangt sei und man

die Zeit nützlicher verwerten kann. Er klagt über die Mißgriffe in der Wahl der Seminar Direktoren und Seminarlehrer seitens der Regierungen, besonders der reaktionären, über die kurze Bildungszeit, über die Jugend der ins Amt tretenden Lehrer, über das für die Berufsbildung ungenügende Fundament der allgemeinen Bildung, welche für eine wissenschaftliche und praktische Bildung nicht tragfähig sei; er klagt über die Eitelkeit und den Wissensdünkel bei vielen Lehrern als Folgen dieser mangelhaften Bildung. Nicht minder hart klagt er aber auch die reaktionären Bestrebungen an; »was haben«, so fragt er, »denn die pietistisch und ultramontan umgeformten Seminaristen geleistet? In Kenntnissen offenbar weniger, das gestehen selbst ihre Advokaten zu; an Charakterbildung der Lehrer vielleicht viel Schlimmeres, als was sie verdrängen wollten.« Soldan fragt: »Kann ein Seminar, kann irgend eine Menschenanstalt die Söhne des Volkes, welche noch in dessen ganzer Geistesarmut und Sittenroheit groß geworden und festgelebt sind, und so manche ihresgleichen, auch aus dem Schullehrerstande, in zwei bis drei Jahren alle für diese große Aufgabe fähig machen?« »Und doch«, so fährt er fort, »dünkt das, was zu diesem Zwecke geschieht, einigen schon zu viel; man rät daher zu weiser Beschränkung. Ja man fürchtet, der Schullehrerstand werde allzu hoch — werde überbildet; man zürnt auf Reden, welche ihm die Wichtigkeit und Folgebedeutsamkeit seiner Aufgabe vorhalten, um ihn zu unermüdlichem Weiterstreben in seiner eigenen Entwicklung zu spornen, damit er derselben mehr gewachsen, würdiger werde. Man glaubt jeden Aufschwung seines Geistes durch kluge Berechnung verhüten und niederhalten zu müssen, damit nicht Eitelkeit und Dünkel ihn ergreifen, kein anmaßender Stolz und Hochmut aufkomme, der sich seiner Stellung überhebe und größere Ansprüche mache oder sich zu gute halte für die untergeordnete Arbeit, über dem Durst nach Wissen das A b c zu lehren vergesse.« Die Lehrer streben nicht nach Gelehrsamkeit, erklärt Soldan, sondern manche Seminarlehrer, die ihren Beruf nicht verstehen; die Lehrer wollen Lehrer und nicht Gelehrte sein — und die ersteren stellt Soldan dem Werte nach neben die letzteren. Auch Soldan klagt über die ungenügende Vorbildung der ins Seminar eintretenden Zöglinge, über die kurze Bildungszeit im Seminar, in welcher Allgemein- und Fachbildung gegeben werden soll; er fordert für den Volksschullehrer eine tüchtige und gründliche allgemeine und berufliche Bildung.

Die ungünstige äußere Stellung der Lehrer trägt auch Schuld an den Mängeln und Fehlern des bestehenden Schulwesens; »denn«, sagt Curtman, »viele Staaten haben noch nichts anderes gethan, als die Lehrerbesoldungen in Münzsorten umgeprägt, welche im 19. Jahrhundert gang und gäbe sind, zugelegt haben sie eigentlich nichts!« Es muß ein festes Prinzip für die Bestimmung der Lehrergehälter aufgestellt werden, und zwar soll nach Curtman in demselben zum Ausdruck kommen: »Der Lehrer soll ohne ängstliche Sorge auf gleichem gesellschaftlichem Fusse mit den Eltern der Majorität seiner Schüler umzugehen im stande sein.« Die Gehaltsaufbesserungen dürfen auch,

wenn sie wohlthätig wirken sollen, nicht als Gnadengeschenke der Gemeinde oder des Patrons oder des Staates erscheinen, sondern als Akt der Gerechtigkeit. Soldan weist darauf hin, daß der ehemalige Küster in seiner Bildung nicht über dem Volk stand und daher auch wie das Volk leben konnte; der Lehrer aber, so fährt er fort, steht in seiner Bildung über dem Volk und muß daher auch in seiner Lebensweise über ihm stehen. »Ein großer Teil der Besoldungen würde aber in unserer Zeit auch dann nicht mehr genügen, wenn die Schullehrer noch gänzlich in ihrem alten Zustande wären; denn auch das Leben des Volkes ist weiter geschritten, und sehr viele Stellen waren auch vordem auf Nebenerwerb berechnet.« Die meisten Nebenämter sind aber unterdessen mit dem Lehramt unvereinbar geworden und bringen wenig ein; auch läßt der Schuldienst dem Lehrer keine Zeit mehr zu Nebenämtern. Und nun weist Soldan auf die üblen Folgen hin, welche die dürftige wirtschaftliche Lage des Lehrers auf dessen Wirksamkeit innerhalb und außerhalb der Schule nach sich zieht; er hofft aber, daß der Staat die Volksbildung in Zukunft besser schätzen lerne und die Lehrer durch treue Arbeit in der Schule und an ihrer Bildung zur Hebung ihres Ansehens beitragen werden.

Curtman betont, daß an eine durchgreifende Verbesserung des Unterrichts nicht zu denken sei, bevor nicht die ökonomische Lage der Volksschullehrer verbessert sei; er warnt aber doch vor einem zu großen Schritt in dieser Hinsicht, damit die Lehrer nicht »übermütig« werden. Er fordert daher nur, daß man sie nur »der unent-rinnbaren Nahrungssorgen« enthebe, ihnen »den Umgang mit gebildeten Menschen und die Fortbildung« in ihrem Beruf erlaube.

Endlich gehen Curtman und Soldan zur Kritik der üblichen Schulaufsicht und des Verhältnisses der Schule zur Kirche über. Curtman ist überzeugt, daß alle Lehrer, auch wenn viele aus Mangel an Stimmführern oder Hoffnung auf Erfolg schweigen, sich gegen das sogenannte Joch der Geistlichen auflehnen würden, wenn sie Luft bekämen; »vielen mag wohl jede spezielle und nahe Aufsicht als Joch vorkommen, die Besseren aber fühlen und beklagen nur die pädagogische Einsichtslosigkeit und Ungeschicklichkeit der Geistlichen, welche auch die unverfänglichsten Aufsichtsberechtigungen zu einem Druck werden läßt.« Den Geistlichen legt Curtman zur Last, daß sie »an den alten Formen der dem Lehrer obliegenden Kirchendienste« mit Schroffheit festgehalten und das Küsteramt auch jetzt noch, wo doch das Schulamt ganz andere Anforderungen an die Lehrer stelle und ihm auch eine ganz andere Ausbildung wie früher zu teil würde, als die Hauptsache betrachten. »Hätte man einmal darauf beharren wollen, daß die Schullehrer zu allererst Küster sein sollten, und wollte man das letztere Amt nicht als ein vorübergehendes Anhängsel an das wichtigere Lehramt betrachten, dann mußte man die Lehrer anders erziehen; dann dürften keine Seminarrien errichtet werden, worin sie weltlich und liberal erzogen und nach pädagogischen Grundsätzen unterrichtet wurden, dann hätte man Friedrichs II. Grundsätze beibehalten sollen, die Schulämter

als Pensionsanstalt für invalide Unteroffiziere anzusehen. »Die Schule«, sagt Soldan, »ist keine Tochter, welche die Kirche geboren und groß gezogen hat, so daß sie nun ein mündiges Hauswesen für sich anfangen könnte, und noch weniger eine Sklavin, die, widerrechtlich in den Dienst der Kirche gezwungen, nun endlich, da alle Welt frei sein soll, auch ihre Selbständigkeit begehrt.« Weil aber, so folgert er nun merkwürdigerweise, die Schule ein Boden ist, »in welchem wahre Religion naturgemäfs wachsen kann, auf welchem sie naturgemäfs auch von selbst hervorzunehmen muß, darum muß unzweifelhaft dieser ganze Boden auch der Kirche gehören und in ihrem Sinne bearbeitet sein; die Kirche in der Erscheinung ist ihm »die Erziehungsanstalt der Menschheit für das Reich Gottes, welche das ganze Erdenleben für dieses höhere Sein ausbildet und veredelt«. Diese ideale Kirche, die hier Soldan darstellt, ist aber niemals in der Kirche in Erscheinung getreten, daher können wir auch mit ihr nicht als einem gegebenen Faktor rechnen; wenn sie jemals in Erscheinung treten wird, und wir hoffen es, dann wird sie eins sein mit dem Kulturstaat und denselben als Reich Gottes auf Erden zur Darstellung bringen. Soldan zitiert nun einerseits die Aussprüche namhafter Geistlichen, welche darthun, daß die Geistlichen nicht die Befähigung zur Schulaufsicht besitzen; andererseits zitiert er auch die Aussprüche von Lehrern, welche die Geistlichen wegen ihrer wissenschaftlichen Bildung dazu geeignet, die Volksschullehrer aber wegen des Mangels der wissenschaftlichen Bildung dazu nicht für geeignet halten. Soldan entscheidet sich nun für die Ansicht, »daß die Geistlichen möglichst zugleich eine tüchtige pädagogische Bildung mit ins Amt bringen und ihre geistige Überlegenheit durch die That beweisen, daß der Geistliche geradezu der Direktor der Volksschule werde, alles anordne, vormache, ausgleiche, anrege; er verlangt allerdings, daß der Geistliche, welcher mit der Schulaufsicht betraut wird, vorher längere Zeit als Lehrer oder Schuldirektor gewirkt hat. Das Amt eines Kreis-Schulkommissars oder Schulinspektors soll der Geistliche im Nebenamt ausüben; der Geistliche, meint Soldan, hat dazu Zeit, der fungierende Lehrer nicht. »So lange aber der Staat die große Zahl der Volkslehrer noch nicht vor Nahrungsorgen sicherzustellen und sie verdienftermaßen zu lohnen vermag, sollen sie wahrlich nicht darüber klagen, daß man, ehe man ihnen geholfen, nicht zu ihrer Beaufsichtigung eine Reihe von besonderen Beamten zu besolden gedenkt.« Weil noch eine große Zahl von Lehrern »des Rates, des Beistandes, der Leitung, Aufmunterung und Zurechtweisung in hohem Grade bedürfen« und mancherlei äußere Hemmnisse von seiten der Gemeinde und des Lebens zu beseitigen sind, so hält Soldan auch die Lokalschulaufsicht durch den Geistlichen für eine Notwendigkeit; er sieht allerdings ein, daß er hier nicht die obige Forderung bezüglich der pädagogischen Ausbildung durch Thätigkeit in der Schule erheben kann, sondern begnügt sich mit der pädagogischen Bildung, die dem Geistlichen im Predigerseminar gegeben wird. »Alle gute Erziehung der Lehrer, alle weisen Verordnungen des Staates

reichen nicht aus, wenn die Aufsichtsbehörden nicht machen, dafs das gut Angefangene auch gut fortgehe. Unglücklicher Weise gehören nun aber Erziehung und Unterricht zu den unwägbarsten Dingen, welche jedermann taxieren zu können glaubt, weil er den Fehler nicht merkt. So glaubt denn auch jeder, weil er als Knabe die Schule besucht und ihr Süßes und Bitteres genossen habe, so sei er ein Sachverständiger bei allen pädagogischen Expertisen, so läßt sich Curtman vernehmen. Die Aufsicht der Schulen liegt heute gewöhnlich in den Händen von gemischten Behörden, denen Geistliche angehören und an deren Spitze gewöhnlich Juristen stehen; »alle diese Männer wären gut, wenn sie etwas von der Sache verstünden und es nicht als Nebengeschäft trieben, dem man weder Zeit noch Kraft widmen mag«. Die Schulaufsichtsbehörden müssen sich ihrem Amte ganz widmen; »sie müssen nicht blofs die ihnen untergebenen Schulen so oft als möglich sehen, sondern auch auswärtige Anstalten zur Vergleichung; sie müssen nicht blofs ihre einheimischen Schulmänner möglichst genau persönlich kennen, sie müssen auch den großen Versammlungen deutscher Schulmänner beiwohnen«; sie müssen »mit der ganzen pädagogischen Litteratur bekannt sein«, ihnen »dürfen weder inländische noch ausländische Lehrbücher von einiger Bedeutung«, ihnen »dürfen die pädagogischen Zeitschriften und ihre wichtigeren Mitteilungen absolut nicht fremd bleiben«. Für die Geistlichen, »welche durch Herkommen wie durch die Natur ihres Berufs fast allenthalben als Lokal- und Bezirksschulinspektoren an die Spitze der Volksschulen gestellt sind«, fordert Curtman eine bessere pädagogische Bildung; »die Faselerei«, sagt er, »der überspannten Schulmeister und ihrer Advokaten von einer Emanzipation der Schule von der Herrschaft der Kirche, von einer Beaufsichtigung durch Schulinspektoren aus ihrer Mitte, sowie der ewige Gegensatz von Schule und Kirche, Schule und Staat und ähnliches würde bald verstummen, wenn die Geistlichen sich bemühen wollten, die Qualitäten zu erwerben, welche man seither bei ihnen vorausgesetzt, aber höchst selten bei ihnen wirklich gefunden hat. Um Schulen beaufsichtigen zu können, mufs man vorher hineingesehen haben; und um den Schullehrer zu korrigieren, mufs man seine Arbeit ebensogut zu machen verstehen.« Curtman fordert endlich, »die Schullehrer als Mitglieder in den Schulvorstand aufzunehmen«; »es ist technisch erforderlich«, sagt er, »weil der Lehrer in der Regel am sachverständigsten ist, moralisch, um denselben in den Augen des Publikums zu heben, politisch, um den Frieden zwischen Geistlichen und Lehrern einzuleiten.« Aber nur die Hauptlehrer, nicht die Gehilfen sollen Mitglieder des Schulvorstandes sein; »ebenso soll aber auch jungen Pfarrgehilfen kein Vorsitz eingeräumt werden, wo alte verdiente Lehrer sitzen.«

(Nach: Curtman »Die Schule und das Leben« [1841] und Soldan »Über den Einfluß der Schule auf das Leben des Volkes« [1845].)

Jugend- und Volksschriften.

Durch die Betonung der »künstlerischen Erziehung« hat auch die Frage der Jugend- und Volksschriften wieder neues Interesse gewonnen; die Anregungen, welche in dieser Hinsicht von Hamburg (Wolgast u. a.) ausgegangen sind, werden wieder aufs neue die Aufmerksamkeit der Schulmänner auf sich ziehen. Denn in der künstlerischen Erziehung wird die Dichtung eine große Rolle spielen; sie soll um ihres Wertes für die ästhetische Bildung gepflegt und nicht in der Hauptsache wie bisher ganz in den Dienst der sprachlichen, sittlichen, patriotischen und religiösen Bildung gestellt werden. Damit soll nicht gesagt sein, daß die Dichtung nicht in den Dienst der sittlichen, religiösen und nationalen Bildung treten sollte; nein, wenn man gerade die Förderung der ästhetischen Bildung durch die Dichtung in den Vordergrund stellt, so wird man die Beziehungen zur sittlichen und religiösen Bildung noch mehr wie seither indirekt und direkt berücksichtigen können; aber zu sprachlichen Übungen möchten wir die Dichtung auch im Nebenzweck nicht verwendet wissen. Da wird nun die Reform zunächst schon mit den »Lesebüchern« beginnen müssen; alle in ihnen enthaltenen Dichtungen müssen in erster Linie auf ihren künstlerischen Wert geprüft und nötigenfalls durch bessere ersetzt werden. Auch die Behandlung, wie wir sie meistens in den »Erläuterungen« usw. finden, muß eine andere werden; die Dichtung darf nicht bis ins kleinste zerlegt, »zerstückelt, zergliedert und zerklärt werden«.

Daß der Jugend eine eigene Gruppe von Litteratur als Bildungsmittel dienen muß, ist selbstverständlich, sie hat ja einen anderen Gedankenkreis als die Erwachsenen; »so schaffen wir ihr denn auch unbedenklich eine gewisse eigene Litteratur, die dem Unterricht für die verschiedenen Altersstufen dient und speziell für die eine oder andere Altersstufe abgepaßt ist. Sie enthält Bestandteile der Bildung der erwachsenen Leute, so ausgesucht und geordnet, daß sie für die Jugend im schulreifen Alter gangbare Wege bilden, die in die geistige Welt des Reifealters einführen, diese bequem zugänglich und verständlich machen« (Victor Blüthgen, Deutsche Monatschrift II 3). Diese Litteratur ist eben eine Bildungslitteratur für die Jugend, sie hat das werdende Kind im Auge und soll seine Entwicklung fördern; »es wird sich nicht um für die Jugend geschaffene, sondern um für die Jugend ausgewählte Lektüre handeln, die doch immer so hoch gestimmt sein muß, daß sie über den derzeitigen Stand hinausweist, um fördernd, also pädagogisch zu wirken« (V. Blüthgen a. a. O.). Seitdem man nach dem Vorgang und den Richtlinien von Locke, Rousseau, den Philanthropen und Pestalozzi das Kind in seiner Entwicklung kennen und beachten lernte, seitdem man in ihm den durch die Erziehung werdenden künftigen Menschen sah, schenkte man auch der Jugendschrift als Erziehungsmittel besondere Aufmerksamkeit; man schuf in ihr eine eigene Litteratur für die Jugend (Robinson, Heysche Fabeln, Struwpeter, »Ostereier«, Volksmärchen

von Grimm und Bechstein, Kindermärchen von Andersen und Volkslieder von Brentano und Simrock gesammelt, Erzählungen von Nieritz u. a., Gedichte von Güll, Dieffenbach u. a., Deutsche Jugend von Lohmeyer). Je mehr man die Entwicklung des kindlichen Geistes und die geeigneten Mittel zur Unterstützung derselben kennen lernte, desto größere Anforderungen stellte man auch an die Jugendschrift als Bildungsmittel; infolgedessen konnten Jugendschriften aus Perioden, in denen man geringere Anforderungen stellte, vor der Kritik nicht mehr bestehen.

Für die Erziehung in der Schule ist die Jugendschrift von besonderer Bedeutung; sie soll den Schüler von der unselbständigen Lektüre in der Schule zur selbständigen überführen, ihn lehren, sein eigener Lehrer zu sein. Neben der belehrenden Jugendschrift steht hier die künstlerisch bildende; diese hat fortzusetzen, was durch die Behandlung von Dichtungen in der Schule begonnen worden ist. Sie muß daher auch nach den Forderungen Wogasts den Anforderungen entsprechen, die man an jede gute Dichtung stellt; die Jugendschrift, welche die künstlerische (ästhetische) Bildung fördern soll, muß ein Kunstwerk sein. »Wenn einmal ein wahrer Künstler für die Jugend schreiben will«, sagt v. Borstel (Versuche und Ergebnisse), »wird er das nur bei der Stoffauswahl entscheiden lassen; für die Form müssen ausschließlich die Gesetze des poetischen Schaffens maßgebend sein.« Allerdings, das müssen wir doch hinzusetzen, muß auch die Darstellungsform so beschaffen sein, daß sie der kindlichen Fassungskraft entspricht; sie muß einfach, klar, anschaulich und lebendig sein. Daher muß immerhin auch unter den Kunstwerken, die ihrem Inhalte nach sich für die Jugend eignen würden, auch mit Rücksicht auf die Darstellungsform eine sorgfältige Auswahl getroffen werden. Bei der Wahl der Jugendschrift muß also neben dem künstlerischen auch der pädagogische Gesichtspunkt maßgebend sein. »Der Umgang mit den Kunstwerken darf weder verfrüht, noch forciert werden; wenige nur und zwar solche, deren charakteristische Schönheiten es assimilieren kann, soll das Kind möglichst intensiv genießen; man wird ihrer auch nur eine beschränkte Anzahl finden. Denn des Kindes Natur entbehrt derjenigen Reife, der nichts Menschliches mehr fremd ist; . . . freilich ganz ausschöpfen wird ein Kind den Gehalt eines echten Kunstwerkes überhaupt nicht« (v. Borstel). Man muß die Auswahl der Jugendschrift also nach künstlerischen und pädagogischen Gesichtspunkten treffen; sie muß dichterischen Wert besitzen und für eine gewisse Stufe der geistigen Entwicklung des Kindes faßbar sein. »Ich stelle«, sagt V. Blüthgen (a. a. O.), »einen Satz auf, der für die gesamte Versorgung der Jugend mit Litteratur gilt: Was die Jugend nicht interessiert, nicht mit ihrem innersten Fühlen und Wünschen in Einklang steht, ist wertlos für ihr litterarisches Bedürfnis, und wenn es ästhetisch noch so hoch zu bewerten ist; was unsere Jugend innerlichst interessiert und ästhetisch unter dem Strich steht, ist zu verwerfen.«

Aber, so wird man fragen, woran erkennt man denn die echte Dichtung? Der Geschmack ist verschieden, über den Geschmack läßt

sich streiten, — so hört man doch so oft sagen; und in der That ist es so. Die Beurteilung eines Buches vom ästhetischen Gesichtspunkte aus ist sehr schwer; Stimmungen kann man nicht messen und zählen. »In der ästhetischen Vollendung liegt der Wert eines Werkes. . . . Nur wenn der Künstler selbst auf diese Freiheit verzichtet, wenn er sein Werk in den Dienst einer Tendenz stellt, dann unterliegt er einer andersartigen Kritik, und wenn die Tendenz eine unsittliche ist, der moralischen Verurteilung. Aber ob dieser Fall eintritt, das zu erkennen erfordert eine weit größere psychologische Feinheit des Urteils, als sie gewöhnlich gegenüber neuen Kunsterzeugnissen aufgewandt wird.« (Harnack, Essays und Studien zur Litteraturgeschichte). Aber es giebt doch Menschen, die durch Anlage und Bildung sich die Befähigung zu einem ziemlich sicheren Urteil in ästhetischer Hinsicht erworben haben, die mit ziemlicher Sicherheit fühlen, was ein Kunstwerk ist. Man kann sich dieses Gefühl, dieses Urteil durch fortgesetzte Lektüre der von ihnen bezeichneten Dichtungen erwerben; immerhin aber wird es in dieser Hinsicht mehr wie in der Beurteilung von anderen Dingen Schwankungen in den Ansichten und Meinungsverschiedenheiten geben. Es ist schon mehrmals in den »Neuen Bahnen« auf Wolgasts verdienstvolles Werk: »Das Elend unserer Jugendlitteratur« hingewiesen worden; wir haben auch Gegner zu Worte kommen lassen und eine Abhandlung über die noch heute in dem Schulregiment herrschenden diesbezüglichen Anschauungen gebracht. Die Sache ist noch in der Entwicklung begriffen; man soll daher nicht blofs die eine Seite, sondern beide Seiten hören, um zu sicherem Urteil zu gelangen. Wie schwer das ist, wie verschieden wirklich der Geschmack ist, das möge an einem Beispiel hier dargelegt werden. Wolgast schätzt z. B. Jeremias Gotthelf hoch; er nennt ihn einen »von tief empfundener Frömmigkeit durchdrungenen Dichter«, der »scharf geschnittene« Charaktere zeichnet. Dagegen sagt Prof. Ziegler (in: Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, S. 192) von J. Gotthelf: »Gotthelf fehlte es überhaupt an Kunst, man hat daher doch recht den Eindruck des Rohen und Unkünstlerischen, des Formlosen und Ungestalten, und die Tendenz macht sich breit und wirkt geradezu aufdringlich.« Mayer urteilt (Die deutsche Litteratur des 19. Jahrhunderts, S. 104): »Gotthelf ist immer ein Dilettant geblieben, der es verschmähte, die Kunst zu lernen, — vielleicht der genialste Dilettant unserer Litteratur, aber doch kein Künstler; nicht sein ‚Realismus‘ hat ihn gehindert, seine Kräfte zur vollsten Entfaltung zu bringen, sondern seine Tendenz. Weil er immer vor allem Polemiker war, weil ihm mehr an der Vernichtung seiner politischen und religiösen Gegner lag, als an der reinen Darstellung, deshalb ist er auf der Mitte des Weges stehen geblieben, den Gottfried Keller zu Ende ging.« Mielke (Der deutsche Roman des 19. Jahrhunderts, S. 181) sagt von ihm: »Die ethischen Tendenzen standen seiner etwas orthodoxen Sinnesart höher, als die dichterischen. . . . Er wollte das Volk unterhalten und vor allem es bessern.« Dr. Kirchner schreibt (Die deutsche Nationallitteratur des 19. Jahrhunderts, S. 435): »J. Gotthelf besafs ein

bedeutendes poetisches Talent, brachte es aber teils infolge der Verhältnisse, teils weil er zu tendenziös schrieb, nicht zu voller Ausbildung; allen seinen Geschichten liegt der Gedanke zu Grunde, daß Arbeit allein Segen, Mühsiggang hingegen Fluch und Gottlosigkeit mit sich bringt; dies weifs er überaus anschaulich und überzeugend darzustellen. . . . Aber von Kunst findet sich in seinen Dichtungen nicht viel; bald sind seine Darstellungen zu breit, bald zu gedrängt; seine Sprache ist halb hoch-, halb plattdeutsch; er liebt nicht nur derbe, sondern rohe Ausdrücke und cynische Situationen. Er vergift, daß Ekelhaftes niemals Gegenstand der Poesie sein darf. Auch werden seine Dichtungen durch seinen religiösen und politischen Fanatismus gegen alles Neue beinträchtigt. J. Hart sagt (Geschichte der Weltliteratur II 919): »Der starr orthodoxe und konservative Schweizer Pfarrer J. Gotthelf gab eine aus wirklicher Beobachtung geschöpfte, ungeschminkte, naturalistische Schilderung mit Charakteristik der Bauern und durchsetzte seine Erzählung mit Predigten und moralischen Abhandlungen.« Die Professoren Vogt und Koch bemerken über J. Gotthelf (Geschichte der deutschen Litteratur, S. 725): »Gotthelf kümmerte sich nicht um ästhetische Forderungen«. Das Richtige in der Beurteilung des J. Gotthelf mag wohl A. Bartels (Geschichte der deutschen Litteratur II) getroffen haben; nach ihm ist J. Gotthelf der erste Naturalist in der deutschen Litteratur, der das Volk aus eigener Erfahrung kannte und daher alle seine Gestalten mit großer Naturtreue und psychologischer Sachkenntnis darstellte. Ohne Tendenz sind seine Schriften nicht; als Schwächen gelten besonders seine oft leidenschaftlichen religiös-didaktischen Absichten, die das reine Kunstwerk nicht blofs im ganzen nicht ermöglichen, sondern es oft im einzelnen nicht gerade verderben, jedoch stören« (Bartels a. a. O.). Er ist erst sozialer Schriftsteller und dann erst Dichter; »nach ästhetischer Durchbildung zu streben kam ihm gar nicht in den Sinn, er war und blieb Naturalist« (Bartels a. a. O.). Wir sehen daraus, daß es doch nicht so einfach ist, in diesen Dingen ein maßgebendes Urteil zu fällen; wir wollen deshalb auch nicht ohne weiteres den Stab über alle brechen, die sich nicht ohne weiteres der neuen Strömung auf dem Gebiete der Jugendschriften hingeben, sondern noch mehr oder weniger beim alten bleiben, ohne das bessere Neue zu verschmähen. Aber anderseits verdient diese neue Strömung die größte Beachtung und hat insofern schon viel Gutes gewirkt, als sie schon manches Machwerk aus den Jugendschriften ausgeschieden hat.

Die von Wolgast vertretenen Anschauungen über die Jugendschrift richten sich namentlich gegen die Tendenzlitteratur; die Tendenz soll überhaupt aus der Jugendschrift verbannt sein. Schon oben haben wir hervorgehoben, daß man wegen der Tendenz an und für sich Kunstwerke grundsätzlich nicht verwerfen kann, weil wir sonst unsere besten Werke, z. B. Lessings Nathan, verwerfen müßten; auch der künstlerische Führer der »Hamburger« in dieser Frage ist dieser Ansicht. In seinem »Buch der Hoffnung« (I. Bd.: Litteratur, Hamburg, Klofs) bringt er eine Abhandlung über »die Scheu vor der Tendenzdichtung«, in welcher er

darlegt, daß man früher ebenso den Künstlern den Vorwurf der Tendenzlosigkeit wie heute den der Tendenz machte, meist dabei aber an die dem Kritiker nicht zusagende Tendenz dachte; »es wird«, sagt er, »uns Menschen eben recht schwer, ja, es ist nahezu ganz unmöglich, die Tendenz, ihren entsprechend künstlerischen Ausdruck vorausgesetzt, auch da zu verurteilen, wo sie uns bequem und angenehm ist. Das aber läßt schon an der Wohlbegründetheit der Tendenzfeindschaft einigermassen irre werden. . . Vollständig aber«, so sagt er an anderer Stelle, »verliert man den Boden unter den Füßen, wenn man als Gegner der Tendenzdichtung auf die fest ruhenden allgemeinen Wahrheiten fußen will, die den einzig zulässigen Gehalt der Dichtung bilden sollen; denn zugleich wird hier zum milliontenmal die Frage laut: Was ist Wahrheit? Wo ist denn eine philosophische Idee so untrüglich wahr, daß nicht schon irgend ein hervorragender Geist über ihren Feingehalt an Wahrheit die entschiedensten Zweifel gehegt oder ihn ganz gelegnet hätte?« Ja er kommt in seinen weiteren Erörterungen zu dem Resultat, »daß jedes echt dichterische, eine Idee verkörpernde Werk, in dem ein künstlerisches Individuum sich selbst giebt und mit charakteristischer Deutung zur Geltung bringt, tendenziös ist und von großen Partien des Publikums in diesem Sinne aufgenommen wird«; es ist nach seiner Ansicht notwendig, »daß der Dichter, der seiner Zeit genughun will, tendenziös sein muß, weil er nur seine Individualität bieten kann« und gerade seine Individualität bieten will.

Es wird sich also schwerlich mit den sonstigen Forderungen der Hamburger vereinigen lassen, daß die Tendenz von der Jugendschrift ausgeschlossen sein soll; denn soll die Jugendschrift den Forderungen der Kunst entsprechen, so muß man ihr auch die Tendenz zugestehen, denn sonst ist sie keine »künstlerische«, kein »Kunstwerk«, sondern eine spezifische Jugendschrift. Es wird also wesentlich auf die Tendenz selbst ankommen, die in der Jugendschrift vertreten ist, ob wir die letztere billigen oder nicht; hierbei wird nun wieder der Standpunkt, die Welt- und Lebensanschauung des Kritikers von Bedeutung sein. Wir stimmen daher Gallmeyer (Die Tendenz in der Jugendschrift; Der deutsche Schulmann III 9) zu, daß bei der Beurteilung einer Jugendschrift der künstlerische und der pädagogische Gesichtspunkt Beachtung finden muß; wir müssen unter den anerkannten Kunstwerken der Litteratur nach pädagogischen und unter den vom pädagogischen Gesichtspunkt verfaßten Jugendschriften nach künstlerischen Gesichtspunkten auswählen. Weil aber einerseits der künstlerische Geschmack und andererseits die Welt- und Lebensanschauung und in gewisser Hinsicht deshalb auch wieder die pädagogische Anschauung verschieden ist, so werden sich auch Verschiedenheiten in der Beurteilung der Jugendschriften nicht beseitigen lassen, wie auch oben an Beispielen nachgewiesen worden ist. Wir werden von einem höheren Standpunkte aus jede Jugendschrift verwerfen, »wenn ihre Tendenz unkünstlerisch mit merkbarer Absicht in die Darstellung hineingewoben oder den tragenden Charakteren mechanisch aufgeklebt ist« oder wenn

die Erziehungsideale, die nach unserer Ansicht die allein richtigen sind, durch sie gefährdet erscheinen. »Nur wenn Pädagogik und Kunst, wenn Tendenz und künstlerische Verarbeitung der Tendenz in gleicher Weise vor dem pädagogisch-ästhetischen Tribunal bestehen, haben wir es mit einer idealen Jugendschrift zu thun« (Gallmeyer a. a. O.). Deshalb muß man von einer guten Jugendschrift fordern: 1. dafs sie unter allen Umständen einen erziehenden und künstlerisch-bildenden Einfluss auf den Zögling ausüben soll; 2. sich aber von jedem »aufdringlichen« Belehrungs- und Veredlungsversuche freihalten muß. »Es kommt nicht darauf an, bestimmte, fertige moralische Werturteile durch die Unterhaltungslektüre in das Kind zu legen, sondern die Fähigkeit, selbst zu urteilen, nicht darauf, dafs das Kind in der Jugend möglichst viele gute Bücher liest, sondern dafs in ihm für später der Sinn für gute Litteratur geweckt wird« (Dr. Zimmer, Was soll das Kind lesen? Zeitschrift für päd. Psychologie III 3).

In Ludwig Richter und Otto Speckter hatte Deutschland einst seine Künstler des Bilderbuchs; ihnen reihte sich, wenn auch nicht gleichwertig, Oskar Pletsch an. »In einer Zeit«, sagt Köster (Die Kultur I 12; Cöln, Schafstein & Co.), »die ganz unmalerisch empfand, die besonders in Bezug auf die Farbe alles Gefühl verloren hatte, schufen sie ihre Holzschnitte, die noch heute trotz ihres Alters nicht veraltet sind und so bald nicht veralten werden.« Ihnen reihten sich Busch und Megendorfer an, welche ebenfalls gute Bilderbücher schufen; aber damit schliesen in Deutschland auf eine Reihe von Jahren die von Künstlern hergestellten Bilderbücher ab; nur ganz vereinzelt gab noch ein Künstler ein Bilderbuch heraus, während in England und Frankreich man dem künstlerischen Bilderbuche die grösste Aufmerksamkeit schenkte. Seitdem aber Kreidolfs »Blumenmärchen« erschienen ist (1898), hat man von künstlerischer und pädagogischer Seite dem Bilderbuch besondere Aufmerksamkeit gewidmet; man faßte nunmehr Bild und Text sowohl vom künstlerischen als vom pädagogischen Standpunkte ins Auge. Man verlangte, dafs jedes Buch, also auch das Bilderbuch, ein einheitliches Ganzes sein soll, dafs die Bilder den künstlerischen Anforderungen und sie wie der Text der Fassungskraft der Kinder entsprechen sollen. Allerdings sind in einem Bilderbuche die Bilder die Hauptsache; aber auch der Text ist sehr beachtenswert. Selten wird man allerdings ein Bilderbuch finden, in welchem Bild und Text den höchsten Forderungen zugleich entsprechen; denn das wäre ja nur möglich, wenn der Maler und Dichter in einer Person vereinigt wären. Wenn es eine Thatsache ist, dafs das Kind sich über das Bild aussprechen will, so gehören Bild und Text zusammen; denn die Freude am rhythmischen Vers oder am Märchen wird seine Freude am Bild wesentlich erhöhen. Wir stehen in allen diesen Forderungen aber erst am Anfange; die Ansichten gehen im einzelnen noch sehr auseinander und infolgedessen auch die Bewertung der Bilderbücher.

Eine auf dem Gebiete des Jugendschriftenwesens erfolgreiche Thätigkeit haben die vereinigten Jugendschriften-Ausschüsse entfaltet;

sie geben seit 1891 Weihnachtsverzeichnisse heraus, um Lehrern und Eltern beim Ankauf von Jugendschriften als Ratgeber zu dienen. Seit 1893 besitzen sie in der »Jugendschriften-Warte« ein Organ, in welchem sie ihre Anschauungen vertreten und die Jugendschriften einer kritischen Betrachtung unterziehen; dadurch wollen sie aus der Flut der Jugendschriften das Beste ausscheiden. In erster Linie stand dabei die Forderung, »dafs das Buch den Anforderungen entsprach, die man an ein korrektes flüssiges Deutsch stellte, und dafs der Inhalt des Buches für die Jugend verständlich und für ihre intellektuelle und moralische Bildung und, wenn möglich, für ihre religiöse und patriotische Gesinnung förderlich sei« (Köster, Zur Jugendschriftenfrage). Dann schritt man weiter zu der Forderung, dafs die Jugendschrift auch künstlerische Qualitäten haben müsse; daran schlofs sich weiter die Forderung, dafs »Schriften mit aufgepropfter, agitatorisch wirkender Tendenz als unkünstlerisch für die Jugend zu verwerfen seien« (Köster a. a. O.). Neben die künstlerisch bildende Jugendschrift stellte man die belehrende; von ihr verlangte man, dafs ihr Inhalt mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung übereinstimmt. Das von den Hamburgern aufgestellte Verzeichnis ist vielfach beanstandet worden; ohne Zweifel bieten sich auch Anhaltspunkte zur Beanstandung, wie schon aus den vorangegangenen Darlegungen hervorgeht. Aber das ist nicht die Hauptsache, dafs das von denselben aufgestellte Verzeichnis normgebend sei; sondern das ist die Hauptsache, dafs man einmal feste Normen für die Wertung der Jugendschrift zu schaffen sucht und schon geschaffen hat.

Die Bewegung zur Förderung der künstlerischen Erziehung der Jugend mufs, wenn sie zum Ziel gelangen und ihre Aufgabe voll und ganz erfüllen will, neben der Jugendschriften- auch die Volksschriftenfrage ins Auge fassen; auch an die Volksschrift mufs die Forderung gestellt werden, dafs sie ein Kunstwerk sei, wenn sie nicht geradezu belehrende Zwecke im Auge hat. Ist man einmal zu dieser Erkenntnis gelangt, so wird man auch bestrebt sein, neben der Gründung von Volksbibliotheken die Einrichtung von Hausbibliotheken zu fördern; denn erst diese ermöglichen es, ein gutes Buch wiederholt und zu der Zeit zu lesen, wenn die rechte Stimmung vorhanden ist. Denn in die Hausbibliothek gehören besonders Stimmungswerke, die man nach persönlichem Geschmack auswählt; es gehören hinein die Werke, in denen eine Welt- und Lebensanschauung zum Ausdruck kommt, die nicht nur den Verstand, sondern auch das Gemüt befriedigt.

Nun giebt es ja keine scharfe Grenze zwischen Jugend- und Volksschrift und kann es auch nicht geben; die gute Jugendschrift mufs auch der Erwachsene noch mit Freude und Nutzen lesen können. Aber nicht jede Volksschrift ist eine Jugendschrift; denn die Fassungskraft der Jugend und der Erwachsenen ist, auch in künstlerischer Hinsicht, verschieden. Deshalb können auch in Volksschriften Verhältnisse zur Darstellung kommen, die wir in Jugendschriften nicht billigen können; es kommt bei ihnen nur auf die Art und Weise der Darstellung an,

nur darauf, ob sie den künstlerischen Anforderungen entspricht. Dafs auch eine Auswahl unserer klassischen Litteratur zu den Volksschriften gehört, sei nur erwähnt; es wird hier natürlich sehr auf den Bildungsgrad des Lesers ankommen, wie weit seine Auswahl geht. Wir verstehen unter Volksschriften solche Schriften, die demjenigen Teil des Volkes zur Lektüre dienen können, die ihre allgemeine Bildung in der Volksschule gewonnen haben.

Mittellungen.

(Ein Beispiel der Disziplin im preufsischen Beamtenstand anfangs des 19. Jahrhunderts) giebt Leo Königsberger im 1. Bd. des soeben erschienenen biographischen Werkes: »Hermann von Helmholtz« (375 S.; mit drei Bildnissen; 10 Mk.; Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn). Der Vater von H. v. Helmholtz, Oberlehrer am Gymnasium zu Potsdam, heiratete 1820 und erklärte in einer Eingabe an das Konsistorium seine Bereitwilligkeit zum Eintritt in die allgemeine Witwenkasse; auf dieselbe erhielt er vom Konsistorium folgende Antwort: »Ihre Eingabe ist dem Inhalte nach ungenügend und rücksichtlich der Form höchst tadelnswert. Es lag Ihnen ob, bestimmt zu erklären und sich dadurch zu verpflichten, dafs Sie Ihre künftige Gattin bei der allgemeinen Witwenversorgungsanstalt zu einer Pension von mindestens 100 Thalern einkaufen würden, daher die Erklärung, dafs Sie entschlossen wären, sich zum Einkauf Ihrer Gattin zu verpflichten, einleuchtend nicht genügt. Jene Erklärung erwarten wir also noch binnen acht Tagen. . . . Was die Form betrifft, so muyste es Ihnen bekannt sein oder wenigstens das Schicklichkeitsgefühl Ihnen sagen, dafs eine offizielle Erklärung oder Eingabe an ein Landeskollegium nicht auf einem einzelnen Blatte, sondern auf einem ganzen Bogen abgefafst sein mufs. Das von Ihnen eingereichte Blatt trägt die Beweise der gröfsten Unaufmerksamkeit und der Vernachlässigung der Ehrerbietung, welche Sie Ihrem Landeskollegio und dessen Chef, von welchen der Bescheid vom 3. d. M. ausgegangen war, schuldig sind. Wir können nicht umhin, Sie hierauf der Folgen wegen aufmerksam zu machen und Ihnen die Beobachtung der Anständigkeit und des Dienstverhältnisses wohlmeinend anzuraten.«

(Über die »Pädagogik der Kunst«) hat Dr. Hans Schmidkunz in der illustrierten Zeitschrift »Moderne Kunst« (XVII. Jahrgang, Heft 5; Berlin, Rich. Bong) eine Abhandlung geschrieben, in der er auf das z. Z. in der Lehrerwelt sich geltend machende Bestreben hinweist, »unsere Jugend nicht blofs zum Willen und zum Verstand, sondern auch zum künstlerischen Fühlen« heranzubilden; es gilt, »Sinn und Verständnis und einige Kenntnisse in Bezug auf die Kunst zu schaffen«. Allerdings sollen und können dadurch keine Künstler geschaffen werden; denn bei der künstlerischen Entwicklung eines Individuums kommt es

»vor allem auf das freie Entfalten eines selbständigen Anschauens und Könnens« an. Aber »wenn wir indessen vor der Kunst als einer individuell schaffenden Kraft Respekt haben, warum haben wir ihn nicht auch vor einer ebensolchen Pädagogik?« Und eine solche giebt es, fähig, dem werdenden Künstler mehr zu bieten, als er bei einem »Wildwachsen« findet. Denn es ist doch eine Thatsache, »dafs es (vom Wissenschaftsunterricht vorläufig abgesehen) einen Kunstunterricht — einen guten oder schlechten — seit langem giebt, dafs er beobachtet, kritisiert, eventuell reformiert und so weit möglich in ähnlicher Weise theoretisch erfafst werden kann, wie schliesslich alle Thatsachen einer theoretischen Fassung zugänglich sind«. Der »Verband für Hochschulpädagogik« (gegründet 1898 in Berlin) hat sich bereits mit der »Kunstpädagogik« beschäftigt; mit der »Didaktik der Kunstwissenschaft« beschäftigt sich auch Prof. Dr. Meyer in einem Vortrag dieses Verbandes und soll sich ein weiterer Vortrag mit der »Schulung des Auges im kunstwissenschaftlichen Sinn« beschäftigen. In Hinsicht auf die »bildende« Kunst wird es sich in erster Linie auch bei dem »geborenen« Künstler um die »Entfaltung eines selbständigen Anschauens und Könnens«, also um die Bildung von Auge und Hand handeln; je frühzeitiger die erziehliche Einwirkung in dieser Hinsicht aber beginnt, desto besser ist es, denn desto bildsamer sind Auge und Hand. Deshalb mufs in dieser Hinsicht dem »Zeichnen« und »Werkunterricht« in der Schule besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden; beide wecken und pflegen die künstlerischen Anlagen, das selbstthätige Anschauen und Können und unterstützen so die Entwicklung des Künstlers.

(»Es ist unstreitig die Aufgabe civilisierter Nationen), nicht nur des Erworbenen sich zu erfreuen, es in Ruhe zu geniessen, sondern Gesittung und Kultur weiterzutragen, als Sendboten der höheren Lebensauffassung zu wirken. Jedes Kulturvolk mufs propagandistisch handeln, will es seine Sendung erfüllen. Nicht der Reichtum der Natur, sondern die geistige Energie ist der Hebel des Fortschritts; Sklaverei und Aberglauben würden heute noch tausendfach herrschen, wenn die Civilisation expansiv wirkte, wenn sie selbst, dem höheren geschichtlichen Gesetze folgend, das formelle Recht nicht mifsachten wollte zu Gunsten des eigenen, höheren Rechtes. Man spricht von unterdrückten Völkern und bedauert die roten Söhne der Pampas oder die dem Untergang geweihten Söhne der heifsen Zonen; mit Unrecht. Der Lebenskräftige schreitet in Natur und Geschichte über den Schwachen dahin; das lebenskräftige Individuum und das lebenskräftige Volk: das ist das Herrenrecht, das jedes Blatt der Lebenspredigt. Natur und Geschichte sind mitleidlos im Sinne der landläufigen Moral; ihr Gesetz ist die Vernichtung des Lebensunfähigen, die Erhaltung des Kräftigen, und dieses Gesetz ist die höchste Weisheit. Nur dann, wenn der Gärtner die kranken Zweige kappt, kann der Baum Früchte tragen. Das Genie, das im Strafsengraben verkommt, ist kein Genie.« (Dr. P. Liman und Dr. Haller von Ziegesar, Der Burenkrieg, seine Ursachen und seine Entstehung.)

C. Referate und Besprechungen.

Zur Geographie als Wissenschaft und als Lehrgegenstand.

(Siehe: Neue Bahnen XII. 12.)

Als eine Ergänzung zu dem in Heft 12 Jahrg. XII der »Neuen Bahnen« gegebenen »Ratgeber für das Studium der Geographie« ist die von Dr. A. Berg herausgegebene Schrift: »Die wichtigste geographische Litteratur« (75 S.; Halle a. S., Gebauer-Schwetschke, 1902) zu bezeichnen; er giebt eine nach Rubriken gegliederte Übersicht über die sämtlichen Schriften auf diesem Gebiet, soweit sie überhaupt wissenschaftliche Zwecke verfolgen, womit nicht gesagt sein soll, dafs das Verzeichnis ohne Lücken ist. Wer also das Bedürfnis nach einer weiteren Litteraturkenntnis auf diesem Gebiet hat, der wird es durch die vorliegende Schrift befriedigen können.

In den höheren Lehranstalten nimmt leider heute noch die »Geographie« die Stellung eines Nebenfachs ein; noch heute fehlen in den oberen Klassen besondere geographische Lehrstunden, und häufig wird sie in die Hände von Lehrern gelegt, welche der nötigen Sachkenntnis oder methodischen Vorbildung entbehren. Die Folge davon ist, wie Prof. Herm. Wagner in seiner Schrift: »Die Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preussens an der Jahrhundertwende« (68 S.; 80 Pf.; Hannover, Hahn, 1900) sagt: »Das Lehrziel wird im allgemeinen nicht erreicht, und die große Menge der gebildeten Stände geht auch heute noch, wie schon während des ganzen Jahrhunderts, ohne nennenswerte geographische Kenntnisse, geschweige denn mit einer den Anforderungen unserer Zeit entsprechenden geographischen Bildung aus den Anstalten hervor«. Der Verfasser legt die diesbezüglichen Mängel eingehend dar und macht Vorschläge zur Abhilfe.

In der Theorie steht die Methodik des geographischen Unterrichts heute auf einer Stufe, die den Anforderungen der Wissenschaft und der Pädagogik unserer Zeit entspricht; in der Praxis sieht es gar oft noch etwas anders aus. Besonders gilt dies bezüglich der Forderung, dafs aller Unterricht und besonders der geographische auf der Anschauung aufgebaut sein soll; welche Forderungen man in dieser Hinsicht heute stellt, zeigt Hans Trunk in der Schrift: »Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts« (4., gänzlich umgearb. Aufl.; 252 S.; 3,40 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902). Er führt darin die wichtigsten Hilfsmittel vor, die dem geographischen Unterricht zu dem bezeichneten Zweck zur Verfügung stehen, unterzieht sie bezüglich ihres Wertes für die Schule einer kritischen Betrachtung und zeigt, in welcher Weise sie beim Unterricht zur Verwendung gelangen sollen.

Die von dem verstorbenen Methodiker des geographischen Unterrichts, Ad. Tromnau, herausgegebene Schrift: »Der Unterricht in der Heimat-

kunde in seiner geschichtlichen Entwicklung und methodischen Gestaltung. (112 S.; Halle a. S., Herm. Schroedel, 1901) ist von Seminarlehrer L. Wulle neu bearbeitet worden; der Herausgeber hat, ohne den ursprünglichen Charakter des Buches wesentlich zu verändern, den geschichtlichen und praktischen Teil nur wenig verändert, den theoretischen aber umgearbeitet und dabei Tromnaus Ansichten selbst gebührend berücksichtigt. Ad. Tromnaus »Kleine Erdkunde« ist in der neuen (2. verbesserten) Aufl. von Lehrer Schlottmann bearbeitet (110 S., 6 Holzschnitte; Halle a. S., Herm. Schroedel, 1901); derselbe hat auch von Ad. Tromnaus »Schulerdkunde für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen«, II. Teil: Oberstufe, eine neue Auflage (6. verbesserte Aufl., 210 S., 38 Holzschnitte; 1,40 Mk.; Halle a. S., Herm. Schroedel, 1902) bearbeitet. Die neuen Bearbeiter von allen diesen Schriften Tromnaus sollten es sich zur besonderen Aufgabe machen, den Stoff nach seinem wissenschaftlichen und pädagogischen Wert zu sichten und zu prüfen und alles auszuschneiden, was den heutigen Anforderungen in dieser Hinsicht nicht standhalten kann; so muß z. B. scharf unterschieden werden zwischen Heimat und Heimatland, welch letzteres mit der Heimatkunde nichts zu thun hat. Bezüglich der Beschaffenheit von »Schulbüchern« werden demnächst an anderer Stelle (Rundschau) die heutigen Anforderungen aufgestellt, die beachtet werden müssen; jedenfalls sollte man nur in Oberklassen der Volksschule ein »Lehrbuch« oder einen »Leitfaden« im geographischen Unterricht gebrauchen und den Stoff dementsprechend auswählen. Nach allen diesen Gesichtspunkten bedürfen Tromnaus Schriften bei der Neubearbeitung der verbessernden Hand.

Von »Die Heimatkunde« von H. Prüll, ausgeführt als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen im Anschluß an die Stadt Chemnitz und ihre Umgebung in 18 Lektionen, mit 12 Einzelkärtchen und 1 Gesamtkarte, liegt eine neue Auflage, verändert und vermehrt (3. Aufl., 109 S.; 1,60 Mk.; Leipzig, E. Wunderlich, 1902) vor.

Von Wollwebers »Heimatkunde des Regierungsbezirkes Wiesbaden« ist die 10. verbesserte Aufl. erschienen (52 S., 1 Titelbild, 12 Abb., 1 Karte; Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung; 40 Pf.).

Von Papes »Volksschul-Atlas« ist eine besondere Ausgabe für Hessen-Nassau von Naumann bearbeitet worden, von welchem die 9. Aufl. erschienen ist (kart. 60 Pf.; Langensalza, H. Beyer & Söhne).

Von dem II., III. und V. Teil der »Präparationen für den geographischen Unterricht in Volksschulen« von Tischendorf liegen neue Auflagen vor (Leipzig, E. Wunderlich); vom II. und III. Teil, Das deutsche Vaterland (II. 240 S.; 2 Mk.; III. 205 S.; 1,80 Mk.) ist die 12. und 13. verbesserte, vom V. Teil, Aufereuropäische Erdteile (285 S.; 2,80 Mk.), die 6. und 7. vermehrte Aufl. erschienen.

Lehrer R. Fritzsche hat nach den in der Schrift: »Die neuen Bahnen für den erdkundlichen Unterricht« (Langensalza, H. Beyer & S.) niedergelegten Richtlinien ein »Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht in der Volks-, Bürger- und Mittelschule« bearbeitet, von dem der I. Teil: »Das Deutsche Reich« erschienen ist (399 S., 17 Kartenskizzen; 4,50 Mk.; Langensalza, H. Beyer & S., 1901); es behandelt den betreffenden Stoff gemäß den Forderungen der heutigen Wissenschaft und Methodik und betont daher

die Einsicht in den Zusammenhang der geographischen Verhältnisse mit besonderer Berücksichtigung der wirtschaftlichen, wodurch der Mensch in den Mittelpunkt gestellt, die Geographie zur Kulturgeographie gestaltet wird. Infolgedessen baut er den geographischen Unterricht auf die Landschaftsbetrachtung auf; indem am Schlusse die einzelnen Landschaftsbilder zu einem Gesamtbilde verknüpft werden und damit in Form von Rückblicken und Kartenskizzen eine Sammlung und Ordnung des behandelten Stoffes verbunden wird, erhält der Schüler sowohl eine Charakteristik der einzelnen Teile wie des Ganzen vom Deutschen Reich. Mit der methodischen Behandlung im einzelnen können wir uns im allgemeinen einverstanden erklären; in der Darstellung hätte sich allerdings der Verfasser kürzer fassen und der wissenschaftlichen und methodischen Vorbildung des Lehrers etwas mehr vertrauen können.

Das »Lernbuch der Erdkunde« von Dr. Dennert (248 S.; geb. 2,40 Mk.; Gotha, J. Perthes, 1902) schlägt für die von dem Schüler bewirkte Wiederholung des in der Schule erarbeiteten Lehrstoffs dieselbe Methode wie bei der Erarbeitung ein, nämlich die induktive; indem es dabei nur Andeutungen und Richtlinien giebt, zwingt es zur Selbstthätigkeit, durch beigefügte Beobachtungsaufgaben und Angaben für Zeichnungen wird der Stoff belebt. Obwohl der Lehrstoff nach den neuesten Lehrplänen für höhere Lehranstalten in Preußen ausgewählt und angeordnet ist, kann das Buch auch an Lehrerbildungsanstalten benutzt werden; dem jungen Lehrer aber kann es bei der Vorbereitung zur zweiten Prüfung gute Dienste leisten.

Ad. Tromnaus »Lehrbuch der Schulgeographie« ist von Seminaroberlehrer Dr. E. Schöne neu bearbeitet worden (II. Teil: Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. I. Abteilung: Die fremden Erdteile; 180 S.; 1,80 Mk. II. Abt.: Europa; 178 S.; 1,80 Mk. III. Abt.: Das Deutsche Reich; 228 S.; 2 Mk. Halle, Herm. Schroedel, 1902). Für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs sind die Lehrpläne für die preussischen Lehrerbildungsanstalten vom 1. Juli 1901 maßgebend gewesen; der neue Bearbeiter ist bestrebt gewesen, unter Wahrung der Eigenart des Werkes, den Forderungen der Wissenschaft und Methodik der Gegenwart gerecht zu werden. In erster Linie ist das Buch als Lehrbuch für die Lehrerbildungsanstalten bestimmt; dem Lehrer wird es aber auch zur Vorbereitung auf die zweite Prüfung und auf den Unterricht gute Dienste leisten.

Von Seydlitz »Kleines Lehrbuch der Geographie« hat Prof. Dr. Oehlmann die 22. Aufl. bearbeitet (370 S., 112 Karten und Abbildungen, 5 Tafeln und 44 typische Darstellungen; geb. 3 Mk.; Breslau, F. Hirt, 1902), in der die allgemeine Erdkunde, die deutschen Kolonien und die Geschichte der Erdkunde völlig umgearbeitet, sonst aber die Anordnung, Auswahl und Bearbeitung des Stoffs im wesentlichen unverändert geblieben sind. Obwohl an zahlreichen Stellen eine engere Beziehung zwischen der physischen und politischen Geographie hergestellt worden ist, hat der Verfasser doch von einer Verschmelzung beider abgesehen.

Ebenso hat Seydlitz »Großes Lehrbuch der Geographie« (Ausgabe C) in der 23. Bearbeitung durch Prof. Dr. Oehlmann unter Mitwirkung vieler Fachmänner eine Umarbeitung erfahren (684 S.; Breslau 1902, Ferd. Hirt), die zugleich eine Erweiterung bedeutet; namentlich aber haben

die Anschauungsstoffe (Bilder, Karten, Figuren, Tafeln) eine bedeutende Vermehrung und Verbesserung erfahren. So ist das Buch, auf der Höhe der Höhe der Wissenschaft stehend, ein geographisches Lehr- und Nachschlagebuch ersten Ranges.

Ein Schüler Ratzels, Dr. O. Oertel, bietet in zwei Bändchen eine auf den neuesten Forschungen beruhende und nach der neuesten Methode bearbeitete Betrachtung und Schilderung von »Amerika« (Leipzig, C. Merseburger), die dem Lehrer im geographischen Unterricht die besten Dienste leisten kann; das eine Bändchen enthält auf eingehenden Quellenstudien beruhende Betrachtungen aus der Topographie, physikalischen und politischen Geographie (80 S.; 1,20 Mk.), das andere den besten Quellen entnommene Landschaftsschilderungen (75 S.; 1,20 Mk.). Den beiden Bändchen würde es sehr zu statten kommen, wenn der Verfasser den Stoff nach pädagogischen Gesichtspunkten noch mehr gesichtet und das kulturgeographische Element mehr berücksichtigt hätte.

Materialien zu einer vaterländischen Kultur- und Wirtschaftsgeographie bietet Schuldirektor Rasche in der Schrift: »Produktion und Handel mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse des Deutschen Reichs« (85 S.; Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung [E. v. Mayer], 1902); Lehrer der Oberklassen von Volksschulen und der Fortbildungsschulen werden darin reichlich Stoff zur Verwertung im geographischen Unterricht finden.

Stoffe für den kulturgeographischen Unterricht im letzten Schuljahre bietet Lehrer R. Gleisberg in seiner »Kulturgeographie« (156 S.; 1,80 Mk.; Minden i. W., M. Volkning, 1902); er hat aus der großen Stoffmasse das nach seiner Ansicht Notwendigste ausgewählt und begründend und vergleichend vorgeführt, allerdings auch Stoffe aufgenommen (Abschnitt I und II: Astronomie), die mit der Kulturgeographie nichts zu thun haben. Der Lehrer der Volks- und Fortbildungsschule wird aber dennoch noch auswählen müssen, da ihm die Zeit zur Verarbeitung des ganzen Stoffes fehlt. Der Verfasser hat den Stoff in folgende Abteilungen gebracht: 1. Der Entwicklungsgang der Astronomie; 2. Unser Wissen von den Himmelskörpern; 3. Die Erde als Wohn- und Erziehungshaus der Menschen; 4. Deutschland als Quelle der deutschen Kultur; 5. Das deutsche Volk nach seiner geistigen Kultur; 6. Das deutsche Volk nach seiner materiellen Kultur; 7. Der Deutsche im Ausland; 8. Deutschlands auswärtige Besitzungen; 9. Deutschlands Schutz und Sicherheit nach innen und außen. Die zahlreichen statistischen Angaben sind nicht immer den neuesten Quellen entnommen; auch sonst ist eine gründliche Durchsicht und Prüfung des Stoffes im einzelnen bei einer neuen Auflage notwendig.

Lehrer L. Grundscheid hat eine »Vaterländische Handels- und Verkehrsgeographie« in begründend vergleichender Methode nach den neuesten statistischen Angaben für Handelslehranstalten, höhere und mittlere Schulen bearbeitet, die auch dem Lehrer an Volks- und Fortbildungsschulen reiche Belehrung bietet (179 S.; Langensalza, H. Beyer & S., 1902). Er bringt nach einer Einleitung über die deutschen Erdformationen die zehn deutschen Landschaftsgebiete nach dem ursächlichen Zusammenhang der natürlichen und kulturellen Verhältnisse (Lage, Grenzen, Bodengestalt und -art, Gewässer, Klima, Erwerbsverhältnisse, Güteraustausch, Verkehrsmittel) zur Darstellung;

die den einzelnen Darstellungen beigefügten Aufgaben und Kulturbilder sollen zur Vertiefung und Befestigung dienen. Daran schließt sich im II. Teil ein Gesamtüberblick, welcher ein klares Bild von Deutschlands landwirtschaftlichen und gewerblichen, ganz besonders aber von seinen Handelsverhältnissen giebt; im III. Abschnitt kommt die Bedeutung unserer Kolonien für den jetzigen und künftigen Handel zur Darstellung; der IV. Abschnitt giebt kurze Erläuterungen der für Handel und Gewerbe wichtigen ausländischen Nutzpflanzen sowie der tierischen und mineralischen Erzeugnisse; im V. Teil endlich werden eine Umrechnung ausländischer Münzen etc. und die Post-, Telegraphen- und Fernsprechgebühren geboten. Im einzelnen wird der Verfasser seine Darstellungen bei einer neuen Auflage nach Inhalt und Form einer Prüfung unterziehen müssen.

Über »die deutsche Kriegs- und Handelsflotte« belehrt uns eingehend Prof. Hr. Leutz (176 S., 34 Abb.; Karlsruhe, K. Scherer, 1901); in einer Reihe gemeinverständlicher Darstellungen giebt das Buch einen Einblick in die Entwicklung und den heutigen Stand des Seewesens, — Schifffahrt, Flotte und Marine, Schiffsbau, Werfte, Häfen, Rhederei usw. Gute Abbildungen unterstützen die lebendige Darstellung.

A. Pelz hat in dem Schriftchen: »Die Geologie der Heimat« (26 S., 15 Zeichnungen, 3 Tafeln; 1 Mk.; Leipzig, E. Wunderlich, 1903) am sächsischen Erzgebirgssystem, besonders der Umgegend von Chemnitz, gezeigt, wie in Verbindung mit der Geographie der Unterricht in der Geologie auf fruchtbringende Weise erteilt werden kann.

Immer mehr erlangt die Forderung Berücksichtigung, die weltwirtschaftlichen Verhältnisse im geographischen Unterricht zu berücksichtigen; ein vorzügliches Hilfsmittel hierzu, das auch dem Lehrer selbst zur Orientierung gute Dienste leisten kann, ist die unter Förderung des deutschen Handelsschulmänner-Vereins von Prof. P. Langhans bearbeitete 2. Auflage des »Handelschul-Atlas« (17 S. mit 39 Haupt- und Nebenkarten; geb. 2 Mk.; Gotha, J. Perthes); der Atlas wird besonders in kaufmännischen Fortbildungsschulen gute Dienste leisten. Von Mitteleuropa werden Land- und Forstwirtschaft einerseits, Handel und Industrie andererseits durch besondere Karten klar und anschaulich dargestellt; daneben sind übersichtliche Verkehrskarten für Nord- und Süddeutschland eingefügt. Außer einer Karte, welche die wirtschaftlichen Verhältnisse Europas im großen darstellt, sind den wichtigen Wirtschaftsgebieten Frankreich und England (Österreich-Ungarn und die Schweiz sind auf der Karte von Mitteleuropa mit enthalten) besondere Karten gewidmet. Endlich werden auch die deutschen Kolonien eingehend berücksichtigt. Heimat, Verbreitung und Anbau der wichtigsten Handelswaren, die Wege, welche sie im Welthandel gehen, ihre Verbrauchsländer, Aus- und Einfuhrhäfen, Märkte und gegebenenfalls Industrieorte werden in dem Atlas zur Darstellung gebracht.

Zu den besten wissenschaftlich-populären geographischen Werken — uns ist wenigstens kein gleichartiges Werk bekannt — gehört unstreitig die »Länder- und Völkerkunde« von Direktor Dr. P. Lehmann, von dem nun auch der II. Bd.: Aufereuropa (854 S.; geb. 7,50 Mk.; Neudamm, J. Neumann) vorliegt. Auf die besten Quellen, die im Text und am Schlufs der einzelnen Abschnitte angegeben sind, gestützt, hat der Verfasser eine anschaulich-lebendige

Schilderung von Land und Leuten geboten, die, unterstützt von 1024 Abbildungen im Text und 11 Tafeln in Farbendruck, ein der Wirklichkeit entsprechendes Bild in dem Leser erzeugen muß; er hat es verstanden, überall das Wichtigste aus dem überreichen Stoff auszuwählen und in übersichtlicher Weise darzustellen und zwar in fesselnder Sprache. Ein ausführliches Register macht das Buch zugleich zu einem Nachschlagebuch.

Auf Grund eigener Erfahrung schildert Prof. Dr. L. Neumann den Schwarzwald in einer Monographie: »Der Schwarzwald« (167 S.; 4 Mk.; 171 Abb. nach photographischen Aufnahmen, 1 farb. Karte; Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1902). Er beginnt mit einem Ausblicke vom Feldberg als Orientierung über das Ganze; sodann giebt er eine orographische und geologische Übersicht, bespricht Klima, Bewässerung, Pflanzengeographisches und Bevölkerung und giebt dann Landschaftsbilder vom südlichen, mittleren, nördlichen und östlichen Schwarzwald. Außer der eigenen Erfahrung hat er die besten Quellen benutzt; die anschaulich-lebendigen Schilderungen werden durch die vorzüglichen Abbildungen ergänzt, so daß der Leser ein getreues Bild von Land und Leuten erhält.

Eine vergleichende Erdkunde, in der im Sinne Karl Ritters vorzugsweise die Wechselbeziehungen der Erdoberfläche dargestellt sind, bietet Prof. Dr. Friedr. Ratzel in seinem groß angelegten Werke: »Die Erde und das Leben« (I. Bd. 706 S.; geb. 17 Mk.; Leipzig, Bibliogr. Institut, 1901) dar; der I. Band, der davon erschienen ist, enthält nach einer historischen und kosmologischen Einleitung eine Schilderung der Vulkane, Erdbeben, Küstenschwankungen, Gebirgsbildung, Festländer, Inseln, Küsten, des Bodens, seiner Zusammensetzung und Formen. Im II. Band sollen die Welt des Wassers und der Luft mit ihrem Leben und endlich der Mensch behandelt werden. Die einzelnen geographischen Objekte sind immer in ihren gegenseitigen Beziehungen ins Auge gefaßt; so schließt sich z. B. an die Betrachtung der Festländer und Inseln, die Darstellung ihres Einflusses auf die Lebensverbreitung und der Besprechung der Küsten eine solche über das Leben der Küste, der Küstenvölker usw.; auch zahlreiche Ausführungen über die Entwicklung unseres Wissens von der Erde, die in die Darstellung eingestreut sind, gehen aus diesem Grundgedanken hervor. Die anschauliche Darstellung ist durch 264 Abbildungen und Karten im Text, 9 Kartenbeilagen und 23 Tafeln in Farbendruck unterstützt.

Im Auftrage des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen hat eine Anzahl Fachmänner ein »Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands« bearbeitet und herausgegeben, wovon der I. Band (331 S., mit zahlreichen Abbildungen, Tabellen und Karten im Text und auf Beilagen; geb. 12 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1901) erschienen ist; er enthält die Wirtschaftsgeographie Deutschlands. Nach einer Einleitung, in welcher Dr. Lehmann das Verhältnis der Wirtschaftskunde zur Geographie und zu den Wirtschaftswissenschaften bespricht, wird von den Professoren Blind und Holzappel, den Dozenten Polis, Zürn, dem Generalsekretär Stegemann und dem Referendar Gerhardt Deutschland nach seiner Lage, Bodenbeschaffenheit, seinem natürlichen Reichtum und seinen natürlichen Vorbedingungen für Landwirtschaft, Industrie und Handel eingehend besprochen; sodann folgt eine

gleich eingehende Erörterung über die Bevölkerung des Deutschen Reichs nach örtlicher Verteilung, sozialem Aufbau und allgemeinen Erwerbsverhältnissen von Dr. Bleicher. Karten, Zeichnungen und Tabellen ergänzen die einzelnen Darstellungen; die Quellen sind bei den einzelnen Abschnitten angegeben. Das Buch bildet den Bearbeitern von geographischen Lehrbüchern einen zuverlässigen Führer.

Litterarische Mitteilungen.

(Über »Russische Schulreform«) bringt »Die Kultur« (Heft I) eine interessante Abhandlung, aus der wir das Folgende entnehmen. Um den Nihilismus auszurotten, hat man in Rußland seit den siebenziger Jahren des 19. Jahrhunderts die Züchtung gesinnungstüchtiger Staatsbürger dadurch zu erreichen gesucht, daß man alles selbständige und freie Denken aus der Schule verbannte. Der Lehrer in niederen und höheren Schulen wurde zum Drillmeister; um eine Familie ernähren zu können, mußte er zu Nebenbeschäftigungen greifen. Nur in nichtstaatlichen Schulen, in den deutschen Lehranstalten in den baltischen Provinzen und den evangelischen Kirchenschulen in Moskau und Petersburg herrscht ein anderer Geist. Im Jahre 1901 endlich erschienen für die höheren Schulen (Gymnasien und Realschule) neue Lehrpläne, welche beide Anstalten zu einer Anstalt verschmolzen und zeitgemäße Reformen einzuführen suchten; allein man bessere die Lehrbesoldungen nicht auf, liefs die Überfüllung der Klassen bestehen u. a. Wie es unter diesen Umständen mit der Volksschule und Volksbildung in Rußland aussieht, kann man sich leicht erklären.

(Über »das Bildungsstreben des deutschen Lehrerstandes und seine nationale Bedeutung«) bringt die »Deutsche Monatsschrift« (siehe: Litterarische Mitteilungen) eine Abhandlung von Prof. R. Eucken-Jena. »Kaum irgend welcher andere Beruf«, sagt er, »wird so stark von den Gegensätzen des modernen Lebens betroffen, keiner hat so energisch dafür zu kämpfen, daß sich nicht der von den Neuerungen erhoffte Gewinn in einen Verlust verwandle«; vor allen Dingen muß er aber den Zusammenhang der Lehrthätigkeit mit der wissenschaftlichen Forschung bewahren, weil sie sonst zu einer mechanischen Routine herabsinkt. »Das Wachstum der Aufgabe der Volksschule mußte unmittelbar auch die Arbeit und Stellung des Lehrerstandes erhöhen; auch die Anforderungen an seine Bildung mußten dadurch andere werden. Als Menschenbildner wirken kann der Volksschullehrer nicht ohne eine wissenschaftliche Methode, nicht ohne ethische Überzeugungen und psychologische Einsichten; er kann es auch nicht ohne eine größere Freiheit der Bewegung und ohne eine engere Berührung mit dem geistigen Leben seiner Zeit. In der Konsequenz eines solchen Strebens liegt aber unverkennbar die Forderung, den Volksschullehrerstand mit der Universität in Beziehung zu setzen; denn die Universität ist einmal die Hauptstätte, wo Lehre und Forschung einander berühren und durchdringen, wo die Probleme mitten im Fluß sind und der Einzelne sich zu geistiger Selbständigkeit und Eigenart aufringt.« Wir Deutsche »mit unseren kargen Mitteln, mit unserem beschränkten Gebiet, mit unserer Umklammerung durch fremde, ja feindliche Großmächte« können unsere Weltstellung nur behaupten, »wenn wir alle Nachteile der äußeren Lage durch eine Steigerung der inneren Kraft überwinden; wir bedürfen der stärksten intensiven Natur, der gründlichsten inneren Durchbildung, wir dürfen keine Kräfte bei uns schlummern und umkommen lassen, sondern müssen alle Individuen geistig mobil machen.

(»Die Grenzen der Staatswirksamkeit auf religiösem Gebiet«) unterzieht O. Pfeiferer in der Monatsschrift »Deutschland« (Heft I), herausgegeben von v. Hoensbroech, einer Betrachtung; er knüpft dabei an den vor dem Landgericht Leipzig verhandelten Prozeß gegen den Übersetzer und Verleger von Tolstois: »Der Sinn des Lebens« (Neue Bahnen XII 263) an, welcher die Frage nach den Grenzen der Staatswirksamkeit auf religiösem Gebiet in Anregung bringen mußte. Der Verteidiger hob unter anderem hervor, daß »die Tolstoische Polemik bei aller ihrer Schärfe doch nicht aus frivoler Geringschätzung der Religion, sondern aus ernster christlicher Gesinnung hervorgehe«; die Richter schlossen sich dieser Beurteilung an und sprachen die Angeklagten frei. Allein es geht doch aus der Anklage hervor, daß der betreffende § (166) des deutschen Strafgesetzbuches so dehnbar ist, daß jede Kritik der Lehren und Dogmen einer Kirche den Kritiker mit dem Strafgesetzbuch in Konflikt bringen kann; denn sie alle kann man »nicht kritisieren, ohne ebendamit zugleich die darauf beruhenden kirchlichen »Einrichtungen und Gebräuche« zum Gegenstand des Angriffs zu machen«, wodurch sie zu einer strafbaren Beschimpfung gemacht werden kann. Pfeiferer legt nun eingehend dar, in welche Zwangslage der Staat durch eine solche Auffassung von § 166 gegenüber der protestantischen Kirche, ja seinen eigenen Machtbefugnissen kommt; er muß dann die Rechte seiner akatholischen Bürger und seine Souveränität preisgeben. Der religiöse Friede aber wird nicht durchs Strafgesetzbuch geschaffen, sondern nur durch freie Aussprache; »es ist ein großer und verhängnisvoller Irrtum der kleinmütigen und ruhebedürftigen Seelen, zu meinen, daß der Kampf um die religiöse Wahrheit ein unbedingtes und mit allen Mitteln zu vermeidendes Übel sei; wie er unter Umständen unvermeidlich ist, so kann er auch ein sehr heilsames Mittel werden, um die trägen Geister zu beleben, in den Gleichgültigen den Sinn für den Wert der religiös-sittlichen Güter zu erwecken, die Leichtsinningen zu ernster Selbstbesinnung und die Zaghaften zu mannhafter Thatkraft aufzurütteln.«

»Der Kulturwert der Frau einst und jetzt« ist Gegenstand eines von Else Hasse gehaltenen und lesenswerten Vortrags (Dresden 1902, Conr. Weiskes Buchhdlg., Gg. Schmidt).

Die von Dr. Wünsche in Leipzig herausgegebenen, in der Kunstanstalt Leutert & Schneidewind (Dresden) erschienenen »Kolonialbilder« (aufgezogen mit Stäben à 8,50 Mk.) heben mehr den geographischen Charakter hervor und lassen die künstlerische Wirkung zurücktreten; jedes einzelne Bild giebt eine klare Anschauung vom Leben und den Erzeugnissen des betreffenden Gebietes, ohne jedoch als überladen zu erscheinen. Es liegen uns vor: 1. Hafen von Dar-es Salam von Hellgrewe; 2. Steppe bei Windhoeck von Hellgrewe; 3. Pfahldorf auf der Insel Taui (Admiralitätsgruppe) von Hellgrewe. Die Ausführung der Bilder entspricht den wissenschaftlichen und auch billigen künstlerischen Anforderungen; sie können in Volksschulen daher sowohl als Anschauungsbilder wie als künstlerischer Wandschmuck dienen. Der Herausgeber, Dr. Wünsche, hat zu den einzelnen Bildern Erläuterungen mit Verkleinerungen der Bilder für die Hand des Lehrers beigelegt.

O. W. Beyer giebt bei Pichlers Witwe & Sohn (Wien) ein meistens auf Originalmitteilungen beruhendes Sammelwerk: »Deutsche Schulwelt des neunzehnten Jahrhunderts in Wort und Bild« heraus, das in etwa 12 Lieferungen à 60 Pf. erscheinen soll; es enthält die Biographien und Bilder von 465 namhaften Schulmännern. Die erste Lieferung ist bereits erschienen.

Frauenberufe, Forderungen, Leistungen, Aussichten in den für Frauen geeigneten Berufen (Die Schriftstellerin; Kunst und Kunstgewerbe; Die Kontoristin; Hausmädchen, Stubenmädchen, Köchin, Zofe; Die Lehrerin; Fräulein und Kindergärtnerin; à 50 Pf.; Leipzig, E. Kempe). Von sachkundigen Damen verfaßt, geben die einzelnen Bändchen über alle mit dem betreffenden Berufe zusammenhängenden Fragen Auskunft.

»Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele«, herausgegeben von E. v. Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. Elfter Jahrgang,

1902 (Leipzig, R. Voigtländers Verlag). I. Über Wesen und Aufgaben der Volks- und Jugendspiele sowie verwandten Leibesübungen. II. Aus der Praxis der deutschen Spielbewegung (Spiellitteratur 1901, Anregungen zur praktischen Förderung der Spiele etc., Wanderungen der Jugend, Schilderungen und Berichte, Spielkurse für Lehrer und Lehrerinnen, Mitteilungen).

Eine Übersicht über »Die Rechenapparate der Gegenwart« hat Lehrer C. Schröder gegeben (99 S., 36 Abb., 2 Mk.; Magdeburg, J. Neumann, 1901); er gibt ein vollständiges Bild von den Veranschaulichungsmitteln im Rechenunterrichte gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts, ordnet, beschreibt und begutachtet sie.

Vom dem Werk: »Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht« in 7 Teilen von Gebrüder Falke (Halle a. S., Herm. Schroedel) liegt der I. Teil (22 bibl. Geschichten für die Unterstufe mit Lehrbeispielen; 1,60 Mk.) in fünfter, durchgesehener und erweiterter Auflage, der II. Teil (80 bibl. Geschichten für die Mittelstufe mit Lehrbeispielen, 3,20 Mk.) in sechster Auflage, der IV. Teil (Dr. M. Luthers kleiner Katechismus, 2,25 Mk.) in vierter Auflage und der VII. Band (Bilder aus der Kirchengeschichte, 4 Mk.) neu vor; von dem letzterschiedenen Band wird s. Z. eine eingehende Besprechung erscheinen.

»Der biblische Geschichtsunterricht« in der Elementarklasse evangelischer Volksschulen von O. Förster (Leipzig, R. Voigtländer; 1,60 Mk.) liegt in fünfter Auflage vor; es ist eine praktische Anleitung zur Behandlung der biblischen Geschichte auf der Unterstufe mit einer orientierenden Einleitung, die manche wertvolle Gedanken enthält, denen die praktische Ausführung allerdings nicht immer entspricht.

Die »Biblische Geschichte« nach dem Text der »durchgesehenen« Lutherbibel erzählt von K. A. Krüger (Danzig, A. W. Kafemann; geb. 60 Pf.) liegt in zehnter Auflage in neuer Rechtschreibung vor und enthält im Anhang Bilder aus der Kirchengeschichte.

Von der Schrift des Professors Dr. Warneck, »Die Mission in der Schule«, ist die neunte Auflage erschienen (203 S.; 2 Mk.; Gütersloh, Bertelsmann); das Buch steht auf kirchlich-konfessioneller Basis.

O. Müller, Die beiden »Katechismen Luthers« in Zusammenhang (Gotha, E. F. Thienemann, 92 S. geb. 80 Pf.); nach den Vorreden zu beiden Katechismen folgen auf die einzelnen Stücke des kleinen Katechismus Abschnitte des großen.

Rechenbücher.

Knoche, Der Zählkursus — dazu eine Wand-Zahltafel, Rechenfibel; Rechenbuch in verschiedenen Ausgaben. Arnberg, J. Stahl.

F. W. Bosses Rechenbuch für die Volksschule in vollständig neuer Bearbeitung von Seminarlehrer Fr. Witte. Gütersloh, Bertelsmann.

Der Rechenunterricht in der Volksschule; ein methodisches Handbuch für Seminaristen und Lehrer von Seminaroberlehrer Braune, Neubearbeitet von A. Grofsmann; 5. Aufl. Halle a. S. Herm. Schroedel. 2,50 Mk.

Braunes Rechenbuch als Grundlage für das Kopfrechnen in Seminarien, herausgegeben von Seminarlehrer H. Neuschäfer. 5. umgearbeitete Aufl. Halle a. S., Herm. Schroedel, 1901. 2 Mk.

Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen. Neubearbeitung von Braunes Rechenbuch für Stadtschulen. B. H. 1—6. Halle a. S., Herm. Schroedel.

Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. Ausgabe A. H. 1—7 von Sem.-Oberl. Heinze und Sem.-Dir. Hübner. Breslau, Fr. Goerlich.

Einheitliche Rechenaufgaben für Stadt- und Landschulen von K. O. Beetz, Schuldirektor, IV (7. und 8. Schuljahr); die bürgerlichen Rechnungsarten im Rahmen der wirtschaftlichen Verhältnisse. Osterwieck/Harz, A. W. Zickfeldt, 1901. 40 Pf.

Das dreistufige Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse von Seminarlehrer Költzsch. Heft 1—3, Antwortheft. Leipzig, C. Mersburger, 1902.

Becker und Paul, Aufgaben für den Rechenunterricht. Ausgabe für Mädchenschulen von K. Hefs. I—III. Frankfurt a. M., Fr. B. Aufarth, 1901.

Rechenbuch für die Oberstufe von Mädchenschulen; unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des praktischen Lebens bearbeitet von Kreisschulinspektor Braune. 2. Aufl. von Seminarlehrer Lawin. Halle a. S., Herm. Schroedel, 1901. 50 Pf.

Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen von Schuldirektor Dr. B. Hartmann. Heft 1—4. Frankfurt a. M., Kesselring'sche Hofbuchhandl. (E. v. Mayer).

Prüfende Bemerkungen zur Bruchrechnung mit Zahlen; ein Beitrag zur Methodik des Rechnens von Kreisschulinspektor Musolff. Leipzig, Dürr. 75 Pf.

Rechenbuch zum Gebrauche in gastgewerblichen Fachschulen und Fachklassen. — Aufgaben für Rechnen und Geometrie zum Gebrauche in Metallarbeiterklassen. — Aufgaben zum schriftlichen Rechnen für Maler und Lackierer in Gewerbe-, Fach- und Fortbildungsschulen. Leipzig, A. Hahn.

Koch, Neuer Lehrgang für die gewerbliche Buchführung; für Fortbildungsschulen bearbeitet, das Lehrlinge verschiedener Gewerbe, welche einer Klasse mit einer oder zwei Abteilungen angehören, gleichzeitig unterrichtet werden können. Arnberg, J. Stahl, 1900. 30 Pf.

Winter, Rechenbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen, insbesondere für Klempner-Fachschulen. Berlin, L. Oehmigke, 1903. 40 Pf.

Rietdorf, Rektor, Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben für das kaufmännische Rechnen. Berlin, L. Oehmigke; 1902. 60 Pf.

Rechenbuch für das kaufmännische Fortbildungsschulwesen von Heinemann und Schreyer. Für die Hand des Lehrers. I.—III., IV usw. Heft. Braunschweiger Verlag für kaufm. Unterrichtsw. (Leipzig, Teubner), 1900/01. 5 Mk.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicherter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 3.

Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik.

Ethik und Psychologie in ihrem Ziel und Verhältnis.

Von **Otto Schulze.**

(Schluß.)

Thut nun solches aber auch die pädagogische Praxis? Handelt sie in allem nach dem, was die Wissenschaft als notwendig und förderlich erwiesen?

Zum Erweis nur einige kurze Bemerkungen!

Die Physiologie hat den Satz von der langsamen Entwicklung als ersten und bedeutendsten erwiesen. Sehen wir uns nun daraufhin an, was alles unsere Kinder bereits im ersten Schuljahre lernen müssen, angesichts dessen man sehr oft das bekannte Wort zitiert: »Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht« — verträgt sich diese Praxis auch nur entfernt mit jenem Satze? Ferner ist der Nachweis erbracht, daß die Sinne, wenn nicht jeder in seiner Eigenart zur Entwicklung gelangt, allmählich stumpf werden oder wohl gar verkümmern; und zwar gilt das von den äußeren und inneren Sinnen. Kennt die heutige Praxis aber fast nicht nur einen Sinn, den Verstand? Was geschieht denn z. B., d. h. für uns systematisch und bewußt, für die Ausbildung des Ohres? oder des Auges? oder der Phantasie? oder des Tastens und arbeitenden Schaffens? oder des Gefühls? oder auch des Willens? Begnügt man sich durchweg nicht damit, daß das Kind einfach hören und sehen und fühlen kann? Rudolf Hildebrand sagt darüber: »Wenn das eigenste

Leben einmal hervorkommt aus dem Innern und wieder bis in die äußerste Schale unseres Wesens hinaustritt, wo es sich mit dem frischen Leben von draußen berührt auf einem anderen als den paar Wegen, wo es immer nötig bleibt — das thut so wohl, und ich finde darin einen handgreiflichen Wink der Natur gegen die Richtung unserer Zeit, die von ‚objektiv‘ so viel Redens macht, eben weil sie es eigentlich verloren hat und so subjektiv geworden ist bei aller erdrückenden Wissensmasse. Ja, das führt auf einen schweren Mangel unseres Erziehungswesens, von dem wohl Herder zuerst nachdrücklich geredet hat und der ihm besonders am Herzen lag: Die Sinne werden in unserer abstrakten Zeit bei der Jugend viel zu wenig gepflegt und — gebildet, und doch ist scharfes Sehen z. B. der beste Anfang zu scharfem Denken, weil beide aufs engste verwandt sind; das Denken ist ja nichts als ein Sehen auf höherer Stufe. Und wo man ja einmal an Übung und Bildung der Sinne denkt, da fehlt die wichtigere und notwendigere Fortsetzung dieses richtigen Weges in die innere Welt hinein oder hinauf — die anschauende Ausbildung der inneren Sinne ist noch nicht recht gefunden oder betreten.« »Der inneren Sinne« — das ist in der That bei Hildebrand Anfang und Ende aller Gedankenbewegungen, ihre Weckung und Kräftigung steht ihm so hoch, daß er einmal von »empfundenem Wissen« als dem einzig rechten an Stelle des »bloß gewußten Wissens« spricht. Überhaupt ist das eine beliebte Wendung Hildebrandscher Darstellung, daß Sinn und Geist hinaufgehoben werden müssen zu höheren Regungen und Empfindungen, daß das Bild nicht im Auge, der Klang nicht im Ohre haften bleiben dürfe, sondern ins bewegte Innere hineindringen und einen nachhaltigen, tiefen Eindruck in Herz und Gemüt zurücklassen müsse. Gefühls- und Gemütsbildung ist dabei die Lösung, nicht kalte Verstandesbildung; nur was mit der Wärme und Kraft der Empfindung in unser Inneres strömt, nur das erfassen und behalten wir als unvergänglichen Besitz, nicht was von außen oberflächlich dem Verstande anfliegt.

Und haben nicht unsere großen Meister Comenius und Pestalozzi mit ihrer Anschauung und ihrer Hinaufführung zur inneren und zur begrifflichen und ideellen Ausgestaltung ein Gleiches angestrebt? Auch der unvergeßliche Otto Frick suchte für nichts mehr das Interesse der Lehrenden zu erwecken als für die Wärme

des Unterrichts, die womöglich in jeder Unterrichtsstunde eine gewisse »Höhe« zu erreichen, Geist und Herz mit gehaltvollen, erhebenden Gedanken zu erfüllen trachten sollte; Geschichtssinn, Natursinn, Religionssinn bedeuteten ihm mehr als ein bloßes Wissen.

Wo aber bleibt im Unterrichte sehr oft die Höhe, das Leben und somit die Bereitung der Persönlichkeit!

Stofflich genommen, müssen die großen Kulturzentren der Menschheitsentwicklung in etwas selbst dem bescheidensten Geiste nahegerückt werden; an ihrer Höhe muß sich die kleine Menschheit emporentwickeln. Christliches und deutsches Altertum, Reformation und deutsch-klassische Blütezeit, überhaupt alles, wo die Menschheit, unser deutsches Volk jemals auf hoher Warte gestanden, muß selbst dem kleinen Geiste eines Volksschülers imponierend und wegweisend vor die Seele treten. Denn nicht am Kleinen wächst der Mensch empor, sondern nur am Großen. Freilich mußte da des mechanischen Memorierens und Andozierens wohl noch immer weniger werden. Man mag sagen, was man will, es ist noch viel zu viel des Drills bei uns, viel zu viel Schulmeisterei und Gängelei in unterrichtlicher Beziehung. Aber wie sollte es auch anders sein, wenn sich die ganze Pädagogik damit erschöpft und der ganze Entwicklungsgedanke der Erziehung damit aufhört, Vorstellungen und Anschauungen zu Begriffen umzubilden! Das hübsch logisch und systematisch zur Darstellung gebracht — wie sonst auch das Leben in Herz und Geist fluten möge —, so ist dem Gedanken der Entwicklung schon Genüge geschehen. Ob das Leben, Werden und Wachsen der Persönlichkeit heißt, darum kümmert sich die Systematik nicht!

Leben quillt nur aus Leben! Das Leben aber pulsiert voll und frisch nur in großen Persönlichkeiten und den Ideen großer Zeiten. Ideen also müssen da sein, damit muß der Geist erfüllt werden. Pestalozzi nennt's Begriffe, meint damit aber nicht bloß die formale Abstraktion, sondern allgemein die Verdichtung zu etwas Sicherem und Führendem. Ideen atmen immer Geist und Leben, eine Verdichtung zu Ideen müssen wir also stets anstreben, sei es zu religiösen, zu ethischen, zu ästhetischen oder sonstwelchen allgemein geistiger Natur. Mehr noch aber als in den Ideen pulsiert das Leben in den führenden Geistern und ihrem Anteil an der Menschheitsentwicklung. Und nun frage man sich, wie viel

davon die Praxis bietet! Wo sind unsere Luther, Francke, Goethe, Schiller, Stein, Fichte, Arndt, Bismarck usw., an denen man wirklich nachhaltig profitieren könnte? Aber nicht blofs von obenher auf sie schauen, sondern breit und tief in sie hineindringen ist Aufgabe und Gewinn zugleich. Ich mache allerdings die nötige Einschränkung, daß wir vorerst an Kinder bis zum 14. Lebensjahre zu denken haben; doch ist zu sagen, all' das liegt dem kindlichen Interesse weit näher als vieles von dem, was man schon hat und noch fordert. Aber auch sonst kann und muß in allem, was die Schule bietet, Leben und Persönlichkeit zum Ausdruck kommen und eingepflanzt werden. Der Kürze wegen verweise ich hier nur auf Rud. Hildebrand, der in seinem einzigen Buche »Vom deutschen Sprachunterricht« zeigt, wie selbst an dem spröden Stoffe der Grammatik Leben und Persönlichkeit haftet und sich anheften kann, ganz abgesehen davon, daß er auch sonst in seinen pädagogischen Forderungen Entwicklungs-Pädagogik treibt, daß er alles aus dem Innern herausquillen läßt, alles gewissermaßen dem Kinde als Rätsel, als Problem hinstellt, damit es an der Hand des Eigenen unter Lust und Freude, unter Selbstsuchen und Selbstfinden, Selbstbeobachten und Selbsturteilen zur Lösung komme und mit der Zeit zur Höhe, zur Reife emporwache. Rud. Hildebrands Pädagogik ist Entwicklungs-Pädagogik im besten und eigentlichen Sinne. Kein Wunder, daß er seine Nachfolger gefunden hat. Wir nennen hier nur Ernst Linde, der in seiner »Persönlichkeits-Pädagogik« die Gesetze des Lebens, des Werdens und des Wachsens von innen heraus und ihre lebensvolle Gestaltung auf alle Unterrichtsfächer anwendet, selbst auf die, deren Stoffe man sonst abstrakt zu nennen geneigt ist.

Weiterhin haben wir bei der Wertung und Abwägung der psychischen Hauptfunktionen gesehen, daß ein wesentlicher Unterschied in ihrem Anteil an der Auferbauung der Persönlichkeit nicht zu konstatieren ist; wir haben allen gleicherweise Anteil zuerkennen müssen. Demnach kann und darf auch nicht der Verstand, das Wissen vor den anderen oder wohl gar ausschließlich zur Entwicklung gelangen. Vielmehr ist nötig, daß der Mensch innere Güter sein eigen nenne, daß Wärme, Gefühl, Begeisterung nicht gar so selten die Herzen schwellen, denn das bedeutet immer Leben und Höhe, Fortschritt und Entwicklung. Für planmäßige, rechte intellektuelle Bildung nun haben die Vertreter der

Herbart-Zillerschen Pädagogik so manches gethan, auch für die Willensbildung — was alles im einzelnen wir nicht aufzuzählen brauchen —; nicht so viel aber haben sie gethan für die Ausbildung der dritten Grundkraft und, wie wir gesehen, sogar der Hauptkraft: des Gefühls. Intellektuelle, ethische und ästhetische Bildung stellen unsere Pädagogen fast ausnahmslos als das Ziel der Erziehung hin; zum Wahren, Guten, Schönen will man wohl hinführen; aber den richtigen Weg dazu, den Weg durch das Gefühl hindurch, finden und zeigen die wenigsten. Es ist gerade die ästhetische, die künstlerische Erziehung unseres Volkes, die man trotz eines Schiller und anderer arg vernachlässigt hat, die aber in jüngster Zeit als Mangel gefühlt worden ist und in etwas anfängt, sich geltend zu machen und nach Berücksichtigung drängt. Damit stoßen wir wieder auf R. Hildebrand, ja sogar auf sein ureigenstes Gebiet, das er in erster Linie ausgestaltet wissen will, ohne dessen Pflege ihm die Einpflanzung jeglichen, insbesondere jeglichen lebensvollen Wissens unmöglich, bez. nutz- und zwecklos erscheint. Man höre ihn selbst: »Der strenge, starre Standpunkt der Verstandesbildung war wesentlich die Einwirkung von Kants Philosophie in die pädagogischen Kreise mit ihrer Kritik der reinen Vernunft, ihrem kategorischen Imperativ, ihrem Bekämpfen des Gefühlslebens als Richtmaßes für Thun und Denken. Aber so hochwichtig auch Verstandesklarheit und der Pflichtbegriff sind im Geistesleben, sie sind eben nicht im stande, wie man meinte, allein zu leisten, was nötig ist; ja, ihre einseitige Herrschaft wird ebenso hinderlich, selbst schädlich, als ihr berechtigter Einfluß förderlich und unentbehrlich ist, und manche der wichtigsten Mängel unserer Zeit wurzeln wesentlich in ihrer einseitigen Herrschaft, die aus jener Periode ein Nachleben führt oder durch andere Zeiteinflüsse, wesentlich Enttäuschungen des Gemütslebens, neue Lebenskraft gewonnen hat.« . . . »Der fühlend erworbene Besitz ist zwar sozusagen ein dunkler, aber auch so ein wirksamer, denn er geht in die Wurzeln des Seelenlebens über, aus denen alles Weitere wächst. Sind doch die wirksamsten Beweggründe, die uns in Denken und Thun, Neigung und Abneigung bestimmen, meist solcher dunkler Besitz unserer Seele, auch von uns Erwachsenen, denn das Bestreben und Fordern der Kantischen Richtung, das alles durch bewufte Grundsätze zu ersetzen, hat sich doch nachgerade als schwerer Fehlgrieff erwiesen.« . . . »Gerade im Gegenteil, die Empfindung,

d. h. die innerste Beteiligung des eigensten Ich, ist es, die wie Gelerntes, Gesehenes, Erfahrenes am sichersten im Gedächtnis festhaftet, die es uns vertieft, statt es blofs der Oberfläche zu übergeben. Denn wenn uns z. B. einmal etwas der Art im Gedächtnis verwischt oder versunken ist, dann können wir es an der dabei gehaltenen Empfindung, die im Gedächtnis länger und fester haftet als die dazu gehörige Vorstellung, am sichersten wieder heraufholen. Und will man achtgeben, auf welche Dinge man die Redensart anwendet, das hat sich mir tief eingepägt, so werden es immer solche sein, die uns mittels einer entschiedenen und starken Empfindung nahetraten, die nicht blofs wie ein unterhaltenes Schauspiel gleichsam an uns vorübergingen, sondern zugleich in uns hereinkamen und da blieben, d. h. vom Empfinden ertast und uns einverleibt wurden.« . . . »Nun, meine Herren Kollegen, dieses stille Gemütsleben, das die leeren Hülsen ausfüllt, das wäre eigentlich der Hauptarbeitsstoff des Lehrers, ich meine, in dem und mit dem er zu arbeiten hätte: darin (wie der Töpfer oder Bildner im Thon), weil daraus allein der lebendige Mensch zu gestalten ist (!), damit, weil er ja selbst mitarbeitend der gestaltenden Hand des Lehrers entgegenkommt als bester Mithelfer, also eigentlich Stoff und Werkzeug zugleich.«

Das ist ein ganzes großes Stück Pädagogik in kleinem Rahmen, das das Problem der Bildung im rechten Punkte faßt und die Entwicklung nicht in der äußeren Natur ersieht, sondern in der Entfaltung der Innenkräfte. Auch aus Bogumil Goltz (»Buch der Kindheit«) liefse sich hierüber manches schöne Wort anführen. Und daß man auch jetzt noch hie und da ähnlich empfindet, möge ein Wort von Dr. Paul Gülsfeld beweisen, der erst kürzlich in einem Blatte schrieb: »Die Schule soll dem Leben vor allem Menschen liefern, kräftige, gesunde, urteilsfähige, energische junge Weltbürger, die freudig und hoffnungsvoll ins Leben treten, mit der Zuversicht, daß sie etwas leisten werden; die Schule soll sich nicht als Trainieranstalt fürs Gehirn betrachten durch superiores Anhäufen von Kenntnissen, sie soll Erziehungsanstalt sein mit dem Ziele harmonischer Ausbildung; die Schule soll eingedenk sein, daß es auch eine Pandorabüchse für Kenntnisse giebt und daß Kenntnisse durch ein Zuviel der Bildung schaden können; die Schule soll nicht vergessen, daß der Mensch ausser einem Gehirn auch ein Herz, übungsbegierige Sinne, einen Willen und einen Leib

hat, den Gott nach seinem Ebenbilde schuf und daß alles dieses denselben Anspruch auf Ausbildung erheben darf, wie der Intellekt.«

So spricht ein ganz modern gerichteter Mann — und die praktische Pädagogik sollte nicht endlich auch ein moderneres Kleid anhaben? Und sie kann und wird das, wenn sie neben ihren alten Pfaden neue aufsucht, wenn sie, um es in ein Wort zu fassen, Entwicklungs-Pädagogik wird im Sinne und Geiste Pestalozzis, von dem wir zum Schluß noch ein Wort zu einer kurzen Untersuchung wählen, das da heißt: »Das Leben erzieht« — und hinzuzudenken ist: nicht die Schule! Das kann natürlich nur heißen, daß das Leben erst den Schauplatz abgibt, wo die von der Schule bereitete Persönlichkeit sich zu bethätigen und auszureifen vermag; denn die Schule hat außer dem (von der Herbart'schen »Schule« erst zur Geltung gebrachten) phantasierten Handeln, dem Vorbilde des Erziehers und dem wirklichen oder idealen Umgange mit Personen und Zuständen nur wenig Mittel, den Willen zur That werden zu lassen. Dann meint Pestalozzi allerdings auch, daß die Schule von dem Leben draußen möglichst viel in sich hineinnehmen soll, daß sie werde zu einer Schule wie in Gertruds Hause. Auch darüber liesse sich noch manches unter dem Gesichtspunkte rechter Entwicklungs-Pädagogik sagen, doch machen wir nur die Anwendung von jenem Worte!

Wenn es wahr ist, daß das Leben hauptsächlich erzieht — und es ist wahr —, welche Anforderungen muß man dann an das Leben stellen? Was folgt daraus für alle, die berufen sind, des Lebens Führer und Hüter zu sein? Was ist dann über die Organisationen und Institutionen des Lebens zu sagen? Sollen sie nicht auch Anteil haben an der Hebung und Förderung des Lebens? Sollen sie insbesondere nicht die eingeleitete pädagogische Entwicklung garantieren?

Alle diese Erwägungen führen uns mitten hinein in das große Kapitel der Volksbildung und Volkserziehung. Aber das ist leider ein noch fast unbebautes Feld. Noch nicht einmal die so nötige Fortführung der Volksschulbildung hat man allgemein gefunden. Es ist aber sicher der größte und bedenklichste Mangel, daß in der Periode der menschlichen Entwicklung (der Pubertätsperiode), die in vielem von ausschlaggebender Bedeutung ist für die Formung der Persönlichkeit, in der die Ausreifung des Charakters ihren ersten Anlauf nimmt, wo Grund und Richtung desselben in

der Regel für das ganze Leben gegeben wird — daß in dieser Zeit der Mensch so vielfach ohne alle Leitung und erziehlche Einwirkung dahingeht. Da giebt's kaum eine Analogie in der selbstschaffenden Natur. Hier muß die Pädagogik ganz anders eingreifen; hier, wo alles Entwicklung im buchstäblichsten Sinne ist, hier müssen die Gesetze geistiger und sittlicher Entwicklung ganz andere Beachtung erfahren. Aber auch sonst ist vom öffentlichen Leben zu fordern, daß es sich mehr und mehr von der Pädagogik weisen und führen lasse. »Man muß pädagogisch denken lernen auch in den Beziehungen des öffentlichen Lebens und muß erkennen, daß, wo ein höheres geistiges Leben auf ein minder entwickeltes einzuwirken Macht und Gelegenheit hat, es auch die Pflicht hat, dies bewußter Weise zu thun, oder was dasselbe sagt, daß alles, was auf eine Menge einzuwirken im stande ist, auch eine erziehlche Aufgabe hat. Auch die Gesetzgebung, die Kirche, die Presse, die Litteratur, die Kunstinstitute, das Militärwesen, Innungs- und Fabrikvorsteher, Arbeitgeber und Vorstände jeglicher Art haben pädagogische Aufgaben und sind Faktoren der öffentlichen Erziehung.« (Dr. Sachse.)

So sind also der ganzen Öffentlichkeit Erziehungsziele zuzuweisen, die der Pädagogik, insbesondere der Entwicklungs-Pädagogik mit ihren das ganze Leben und den ganzen Menschen umfassenden Gesetzen zu entlehnen sind. Das Leben ist Entwicklung, die Gesetze des Lebens müssen und können nur allein Entwicklungsgesetze sein. Es giebt nur einen Stern, der leitend und wegführend uns vorleuchten muß: die Entwicklungs-Pädagogik! Wie klein und eng aber wird vor einer solchen, was bisher ausschließlich mit dem Begriffe der Entwicklung belegt wurde: nämlich der Gang der unterrichtlichen Aneignung, der Weg über Anschauung und Vorstellung hinweg zum abstrakten Begriff!

Dagegen gilt es, den Gedanken der Entwicklung ganz und weit zu fassen, den Grund der Pädagogik tiefer zu legen und die Praxis voll und breit darauf zu pflanzen. Einen anderen Grund aber kann niemand legen, denn der gelegt ist: christliches Lebensideal mit dem Ziele der Entwicklung der freien Persönlichkeit, oder nach des Altmeisters Wort und Geist: Harmonische Entwicklung des Menschen auf Grund seiner natürlichen Anlagen und Kräfte zur Höhe einer sittlich-religiösen Persönlichkeit!

Die Veranschaulichung der Grundoperationen im Rechenunterricht.

Eine kritische Untersuchung von **Reinhold Deckars**, Stettin.

»Der ganze Reichtum an Vorstellungen, über den unser Bewußtsein verfügt, wird durch die Erfahrung bestimmt«, und »die unmittelbare Evidenz unseres Denkens hat ihre einzige Quelle in der unmittelbaren Anschauung« (Wundt). Letztere soll im Unterricht durch Anschauungsmittel bewirkt werden. Die Anschauungsmittel haben den Zweck, klare und deutliche Vorstellungen in der Seele des Kindes zu bilden, die sich entweder zu Vorstellungsgruppen oder Vorstellungsreihen zusammenschließen. Die Vorstellungen werden um so klarer und deutlicher sein, je unmittelbarer und elementarer Individualvorstellungen durch die Anschauungsmittel hervorgerufen werden. Damit ist gleich der Wert der einzelnen Anschauungsmittel festgelegt.

Man hat die Anschauungsmittel nach der Art ihrer Entstehung in natürliche und künstliche geschieden; nach ihrer Wirkung kann man sie in solche, die Vorstellungsgruppen und solche, die Vorstellungsreihen erzeugen, einteilen. Untersuchen wir zunächst die erste Gruppe nach ihrem Werte, also diejenigen Anschauungsmittel, welche Vorstellungsgruppen erzeugen, wobei wir zuerst die natürlichen, dann die künstlichen Anschauungsobjekte berücksichtigen.

Unter den natürlichen Anschauungsmitteln versteht man die wirklichen Gegenstände, also in der Geographie die geographischen Objekte der engern Heimat, in der Naturgeschichte lebende Tiere, Pflanzen, Gesteinsarten, Metalle u. dgl. Diese Anschauungsmittel wirken durch die Sinne unmittelbar auf die Seele des Kindes und müssen klare und deutliche Vorstellungen erzeugen. Sie sind absolut reine Anschauungsmittel und damit die wertvollsten.

In naher Beziehung zu den natürlichen Anschauungsmitteln stehen diejenigen, die durch einen bestimmten Prozeß einen Verlust oder eine Veränderung einiger ihrer natürlichen Eigenschaften erfahren haben. Hierher gehören z. B. Tier- und Pflanzenpräparate. Die Tierpräparate sind leblos. Der Gesichtssinn kann also nicht die Eigenschaften des Lebens und der Bewegung der Seele übermitteln, das Gefühl nicht die natürliche Körperwärme. Die gepressten

Pflanzen haben ihre natürliche Farbe, ihre Form, besonders der Stengel und Blüten, eingebüßt. Auch von der Rauheit und Glätte ihrer Teile geben sie kein absolut richtiges Bild. Das Wort muß erst erläuternd hinzutreten, und die Einbildungskraft muß in der Seele des Kindes das Bild weiter ausgestalten.

Ähnliches gilt von den Modellen. Wohl sind sie der Natur nachgeahmt, doch in dem Stoffe, oft sogar in der Größe und den Verhältnissen dem natürlichen Objekt widersprechend (z. B. Relief-globus: Überhöhung der Bodenverhältnisse). Sie können also unmittelbar kein klares und deutliches Bild in der Seele des Kindes schaffen, sind also keine reinen Anschauungsmittel.

Den beiden vorgenannten Arten ferner stehend sind die Abbildungen. Sie sind körperlos, reduzieren die drei allgemeinen körperlichen Dimensionen auf die beiden der Fläche, sind also nur das Bild für den Körper, den sie darstellen sollen. Charakteristische Merkmale, wie Glätte oder Rauheit, Härte oder Weichheit sind nicht zur Darstellung gebracht, oft entspricht auch nicht die Größe der Wirklichkeit. Die Farbgebung und Farbenabstufung ist eine leblose, die bei einem Körper in verschiedener Beleuchtung und Stellung wechseln, ganz abgesehen von den Karten, welche die zur Darstellung gebrachten Objekte nur symbolisieren. Die Anschauungsbilder geben also von dem dargestellten Gegenstande kein richtiges Bild, können also unmittelbar keine klaren und deutlichen Vorstellungen hervorrufen. Das erläuternde Wort muß eingreifen, und dann hängt es noch immer von der Einbildungskraft einzelner Kinder ab, um wirklich das Bild in der Seele des Kindes den natürlichen Verhältnissen entsprechend gestalten zu können.

Stellten die vorhin genannten Anschauungsmittel ein einzelnes Objekt dar und bewirkten Vorstellungsgruppen, so giebt es auch zweitens solche Anschauungsmittel, die Vorstellungsreihen erzeugen. Dazu gehören diejenigen Anschauungsmittel, die ein bestimmtes Verfahren, einen Vorgang, ein Naturgesetz mit seinen Ursachen und Wirkungen, einen chemischen Prozefs darlegen sollen, wie sie uns in den geographischen, physikalischen und chemischen Experimenten veranschaulicht werden. Diese Anschauungsmittel haben nur dann einen vollen Wert, wenn sie jede einzelne Vorstellung klar und deutlich vermitteln, wenigstens insoweit die Wirkungen sichtbar werden können, sonst bleibt die Vorstellungsreihe lückenhaft. Weil diese Anschauungsmittel keine Vorstellungsgruppen,

wie die Anschauungsobjekte, sondern Vorstellungsreihen erzeugen, also Vorstellungen nacheinander entwickeln, so können wir sie im Gegensatz zu den Anschauungsobjekten entwickelnde, experimentale oder operative Anschauungsmittel nennen.

Fassen wir die Ergebnisse unserer Untersuchung zusammen, so ergibt sich folgende Forderung für die Anschauungsmittel: Das Anschauungsmittel giebt nur dann unmittelbar klare und deutliche Vorstellungen, wenn dasselbe dem Wesen des Objekts oder dem lückenlos fortschreitenden Vorgange entspricht.

Haben wir bei dieser Aufstellung nur die Anschauungsmittel in der Geographie, Naturgeschichte, Physik und Chemie im Auge gehabt, so entsteht nun die Frage, welchen von diesen die Rechenapparate eingereiht werden können.

Das Wesen des Rechnens besteht in dem Operieren mit abstrakten Zahlvorstellungen. Daraus ergibt sich folgende Zerteilung für den Zweck der Rechenapparate: 1. sie haben abstrakte Zahlvorstellungen klar und deutlich zu vermitteln (Zahlauffassung), 2. sie müssen das Rechenverfahren lückenlos vorführen (Operation). Mit diesen Forderungen müssen sie also die Eigenschaften beider Arten von Anschauungsmitteln, nämlich die der Anschauungsobjekte und der operativen Anschauungsmittel in sich vereinen und damit 1. sowohl das Zahlobjekt seinem Wesen nach, als auch 2. das operative Verfahren lückenlos veranschaulichen.

Worin besteht nun das Wesen des Zahlobjekts oder der Zahl? Viele Antworten sind darauf gegeben worden, in welchen besonders Ursprung und Entstehung der Zahl berücksichtigt wird. Mit Aristoteles leitet Kant die Zahl aus der Zeit ab. Er nimmt vier reine Denkformen an nach den Urteilen der Quantität, Qualität, Relation und Modalität. Um Sinnlichkeit und Denken zu vereinen, braucht er ein Drittes, das sowohl sinnlich, als auch mit den Denkformen gleichartig ist, das sind die Anschauungsformen Raum und Zeit. Die Quantität, zu der die Verstandesbegriffe: Einheit, Vielheit, Allheit gehören, hat zu ihrem Schema die Zeitreihe oder die Zahl, »welche eine Vorstellung ist, die die successive Addition von Einem zu Einem in sich zusammenbefaßt. Die Zahl ist also nichts anderes, als die Einheit der Synthesis des Mannigfaltigen einer gleichartigen Anschauung überhaupt, dadurch, daß ich die Zeit selbst in der Apprehension der Anschauung erzeuge« (Kant, Kritik der reinen Vernunft, herausgegeben von

Kehrbach, S. 145 und 146). Die Ansicht, daß die Zahl eine Zeitreihe wäre, wurde durch den Beweis Herbarts, daß es keine Anschauungsformen der Zeit und des Raumes gebe, arg erschüttert. Auch bleibt uns Kant selbst den Beweis für das Dasein dieser Anschauungsformen schuldig.

Faßt Baumann die Zahl nicht als zeitliches Nacheinander, sondern als ein räumliches Nebeneinander¹⁾ auf, so behauptet Dedekind in seiner Schrift: »Was sind und was sollen die Zahlen?« Braunschweig 1893, daß die Zahlen nichts mit Raum oder Zeit zu thun hätten, sondern unmittelbare Ausflüsse reiner Denkgesetze seien und dazu dienten, um die Verschiedenheit der Dinge leichter und schärfer aufzufassen und unsere Vorstellungen von Raum und Zeit genau zu untersuchen, indem wir dieselben auf dieses in unserm Geiste geschaffene Zahlenreich bezögen. Durch den Schluß von n auf $n+1$, welche Beweisart er vollständige Induktion nennt, sucht er das einfache und unendliche System der diskreten Zahlen aufzubauen. »Wenn man bei Betrachtung eines einfach unendlichen, durch eine Abbildung geordneten Systems n von der besonderen Beschaffenheit der Elemente gänzlich absieht, lediglich ihre Unterscheidbarkeit festhält und nur die Beziehungen auffaßt, in die sie durch die ordnende Abbildung zu einander gesetzt sind, so heißen die Elemente natürliche Zahlen oder Ordinalzahlen oder auch schlechthin Zahlen, und das Grundelement 1 heißt die Grundzahl der Zahlenreihe. In Rücksicht auf diese Befreiung der Elemente von jedem Inhalt kann man die Zahlen mit Recht eine freie Schöpfung des menschlichen Geistes nennen« (Dedekind, a. a. O. S. 21).

Eine ähnliche Ansicht von der Entstehung der Zahl vertritt Wundt in seiner Logik, Stuttgart 1880, S. 468 ff. »Der Ausgangspunkt für die Entwicklung des Zahlenbegriffs ist die Einheit. Sie erscheint in der ursprünglichen Bethätigung der Funktion des Zählens als eine Abstraktion von dem einzelnen Gegenstand. Nun ist es aber klar, daß die Dinge erst zählbar werden können, indem das Denken sie als Einheiten auffaßt. . . Der eigentliche Träger des Begriffs der Einheit ist also der eigentliche Denkakt. . . Wie die Eins alles Mögliche bezeichnet, was als einzelner Denkakt gegeben sein kann, so stellt jede aus Einheiten zusammengesetzte Zahl eine

¹⁾ Vgl. auch Beetz, Wesen der Zahl (1895) und Typenrechnen (1889).

Reihe von Denkakten beliebigen Inhalts dar, die entweder wirklich durchlaufen worden sind oder deren Vollzug man als eine Aufgabe bezeichnen will, deren Lösung in derselben Weise geschehen kann, in welcher unser Denken fortwährend einzelne Vorstellungen zu zusammengesetzten Einheiten verbindet. . . . Hiernach ist die Zahl die abstrakteste Form, in welcher das Gesetz des discursiven Denkens, wonach jeder zusammengesetzte Gedanke aus einzelnen Denkakten besteht, zum Ausdruck kommt, und hierdurch hängt zugleich der Begriff der Zahl mit der Anschauungsform der Zeit zusammen. . . . Sie besteht aus Zeitmomenten wie die Zahl aus Einheiten, und sie verläuft gleich der Reihe der Zahlen in einer Richtung . . . nur tritt bei dieser noch eine neue Eigenschaft hinzu: die Fixierung des Einzelnen im Begriff der Einheit und die Ausbildung der aus Einheiten zusammengesetzten Gebilde zur stetigen Reihe der Zahlenbegriffe.«

In allen diesen angeführten Beispielen wird nur die Entstehung der Zahl aus Einheiten berücksichtigt. Das letztere Beispiel zeigt insbesondere, daß die Zahl an allen möglichen Dingen, welcher Eigenart sie auch sein mögen, ob Gegenstände, Eigenschaften, Ereignisse oder andere Dinge, entstehen kann, wenn man die Dinge ihrer Eigenschaften entkleidet und sie nur als Einheiten auffaßt. Damit ist aber das Wesen der Zahl nicht erschöpft, es wäre hiermit nur die Entstehung der Zahl aus Eins und Eins und eine Begründung der Veranschaulichung der Zahl an konkreten Dingen gegeben. Das Wesen der Zahl liegt aber auch in seinen natürlichen und künstlichen Eigenschaften als Glied der Zahlreihe, wie diese Eigenschaften in dem Verhältnis zu den übrigen Zahlen hervortreten; denn die Zahlauffassung hat doch nur den Endzweck, den Operationen zu dienen, also mit andern Zahlen der Zahlreihe in ein bestimmtes Verhältnis zu treten, das durch die Dekadeneinteilung reguliert wird, wie ja auch das einzelne Zahlindividuum nur dadurch erkenntlich wird, daß es mit einer oder mehreren Zahlen der Zahlreihe in Beziehungen tritt. Darum müssen wir das Wesen der Zahlreihe untersuchen, welche die einzelnen Zahlindividuen als Glieder zu dem Zahlensystem vereinigt; denn $A = [a_1, a_2, a_3, \dots]$ und umgekehrt $[a_1, a_2, a_3, \dots] = A^{-1}$, um aus dem zu gewinnenden Schema das Wesen der Zahl abzuleiten.

¹⁾ Vgl. E. Heine, Die Elemente der Funktionenlehre in Crelles Journal Band 74.

I. Die Basis aller diskreten Zahlen ist die Eins (vgl. Dedekind und Wundt, a. a. O.).

II. Alle aufsteigenden ganzen Zahlen sind daher Vielheiten der Eins (vgl. Wundt, a. a. O.); natürlich-synthetischer Aufbau der Zahlreihe — Entstehung der Zahl aus Eins und Eins¹⁾.

III. Zählt man die Einheiten, so erhält man den Zahlwert oder absoluten Wert (vgl. auch Heine, a. a. O.); Zahlwert oder absoluter Wert der Zahl).

IV. Durch den Zahlwert wird gleichzeitig der »Stellungswert« oder der relative Wert der Zahl, d. h. der mathematische Ort der Zahl in der Zahlreihe oder das Verhältnis einer Zahl zu den übrigen bestimmt; denn 27 folgt auf 26 und steht vor 28 (»Stellungswert« oder relativer Wert der Zahl).

V. Aus dem »Stellungswert« der Zahl entspringt als logische Forderung die Zahl als Einheit. Bricht man die Zahlreihe mit 10 ab und beginnt eine neue Reihe, so würde der mathematische Ort z. B. der 12 gleich dem der 2 sein. Das widerspricht aber dem Stellungswerte der Zahl 12; denn 12 muß konkret dargestellt seinem Stellungswerte nach um zwei Einheiten rechts von 10 stehen. Würde man nun die zweite Reihe mit der ersten durch Abzählen verknüpfen, so müßte 12 erst dadurch gefunden werden, daß man die 1 der zweiten Reihe mit 11 und die 2 der zweiten Reihe mit 12 benennen würde, was aber wiederum dem absoluten Werte der Zahlen 11 und 12 widerspricht; denn der absolute Wert der Zahl 1 ist nicht dem der 11, der 2 nicht dem der 12 gleich. Außerdem würde diese so gewonnene 12 konkret dargestellt = $10+2$ sein. $10+2$ ist aber 12 nicht formal-identisch oder absolut gleich, sondern nur real-identisch, d. h. nur gleich gesetzt, weil 12 noch andere Merkmale hat als $10+2$, sich also die Begriffe 12 und $10+2$ nicht vollständig decken.

Beweis: 12 kann man in 4 Dreien auflösen, dagegen $10+2$ nicht; denn 10 besteht aus 3 Dreien und 1; 2 kann man nicht in eine Dreiheit verwandeln, weil 2 nur $\frac{2}{3}$ von 3 ist. Will man $10+2$ in 4 Dreheiten zerlegen, so müßte man den Rest 1 des ersten Faktors 10 zu dem zweiten Faktor 2 addieren. Damit würden aber die Zahleinheiten 10 und 2 verloren gehen. Für 10 würde

¹⁾ Die neugewonnene Eigenschaft der Zahl ist der der Zahlreihe gegenübergestellt, deren Eigenschaften sich begrifflich decken, nur daß die Zahlreihe als System, also als Ganzes, die Zahlen als dessen Elemente aufgefaßt sind.

aus 3×3 abgeleitet 9 treten, für 2 die 3, so daß man die neue Gleichung $12 = 9 + 3$ erhalte.

Zerlegt man die 12 in 3 Vierheiten, so würde $9 = 2 \times 4 + 1$ sein; 3 läßt sich, weil sie nur $\frac{3}{4}$ von 4 ist, nicht in eine Vierheit verwandeln, es müßte sonst der Rest 1 des ersten Faktors 9 zu dem zweiten Faktor 3 addiert werden. Dann würde aber an Stelle der Zahleinheit 9 aus 2×4 die Zahleinheit 8, aus $1 + 3$ die Zahleinheit 4 entstehen und damit die neue Gleichung $12 = 8 + 4$, während das Zahlindividuum oder die Zahleinheit 12 trotz verschiedenartiger innerer Auflösung bei Zusammenziehung seiner durch diese Auflösung entstandenen Faktoren keine Umwandlung wie $10 + 2$ und $9 + 3$ erfahren, sondern stets seine Einheit gewahrt hat. Bei Auflösung in Sechsen, würde aus $8 + 4 = 6 + 6$ und damit die neue Gleichung $12 = 6 + 6$ entstehen, bei Auflösung in Zweien ließen sich die Summen $10 + 2$, $8 + 4$, $6 + 6$ in Zweien verwandeln, aber nicht die Summe $9 + 3$, man würde die neue Gleichung $12 = 10 + 2$ erhalten. Also kann auch 12 nicht gleich $10 + 2$ oder $9 + 3$ oder $8 + 4$ oder $6 + 6$, sondern nur $12 = 12$ sein.

Wenden wir die Auflösung in gleichartige Faktoren auf alle Zahlen über 10, auch auf solche an, welche sich nicht in lauter gleichartige Faktoren auflösen lassen, also Reste ergeben, und setzen für die Zahleinheit oder das Zahlindividuum den allgemeinen Ausdruck a , für die aus zwei Summanden bestehende Summe $b + c$ ¹⁾, so können wir bei allen Auflösungen der Zahleinheit in gleichartige Faktoren und nach deren erfolgter Zusammenziehung stets den einheitlichen Ausdruck $(a - x) + x$, für die Summe dagegen je nach der verschiedenartigen Zerlegung und den Zahlen, aus denen die Summe besteht, $b + c$ oder $b + (c - y) + y$, ferner $(b - y) + (y + c)$ und endlich $(b - y) + (y + c - z) + z$ setzen. Denkt man sich die Zahlen in Zehn- und Einheiten zerlegt, wie die russische Rechenmaschine die Zahlen bis 100 darstellt, so wächst nach Auflösung und dann erfolgter Zusammenziehung der Faktoren die Anzahl der verschiedenartigen Ausdrücke mit der Größe der Zahl und mit der Anzahl der Zehnerübergänge, während die Zahleinheit, unabhängig von ihrer Größe, sich nach voraufgegangener Auflösung und Zusammenziehung stets durch den Ausdruck $(a - x) + x$ darstellen läßt. Will man z. B. 91, wie die russische Rechen-

¹⁾ Z. B. $a = 12$, $b + c = 10 + 2$, oder $a = 23$, $b + c = 20 + 3$ oder jede andere beliebige Zahl und deren verschiedenartigsten Summen aus zwei Summanden.

maschine diese Zahl darstellt, in Neunheiten zerlegen, so würden sich nach erfolgter Zusammenziehung folgende Ausdrücke ergeben: $(b-y) + (y+c-z) + (z+d-p) + (p+e-q) + (q+f-r) + (r+g-s) + (s+h-t) + (t+i-u) + (u+j-v) + (v) + w$, wobei die ersten Buchstaben des Alphabets (b bis j) die einzelnen Dekaden, die letzten Buchstaben des Alphabets (p bis v, y und z) die veränderlichen, durch die Zerlegung entstandenen Reste der Dekaden bedeuten; $+ w$ bedeutet Rest 1. Jeder in Klammern gesetzte Ausdruck zeigt die Entstehung und Zusammensetzung jeder Neun. Die Zahleinheit oder das Zahlindividuum 9_1 in Neunheiten zerlegt, läßt sich dagegen nach erfolgter Zerlegung und Zusammenziehung der Faktoren stets durch den einheitlichen Ausdruck $(a-x) + x$ darstellen, wobei a die Zahleinheit 9_1 bedeutet, $x = 1$ $(a-x) = 9_1 - 1 = 9_0$, $(a-x) + x = (9_1 - 1) + 1$ oder $9_0 + 1$. Bei Zahlen, die sich in lauter gleichartige Faktoren auflösen lassen, z. B. 9_0 in Neunheiten zerlegt, bedeutet $a = 9_0$, $x = 0$, also $(a-x) + x = (9_0 - 0) + 0$ oder 9_0 ; im ersteren Falle ist die Zahleinheit 9_1 bei Auflösung in gleichartige Faktoren nur in 9_0 und dem Reste 1 zerlegt, im zweiten Falle bleibt die Zahleinheit unverändert, während die Zahlen 9_1 und 9_0 in der Darstellungsform der russischen Rechenmaschine nach Auflösung in gleichartige Faktoren und dann erfolgter Zusammenziehung aus 18 Teilen und dem Reste 1 (9_1), beziehungsweise 18 Teilen (9_0) bestehen, trotzdem der absolute Wert der Summe oder der Summen einer Zahl gleich dem der Zahl selbst ist; denn die Summe $10 + 2$ z. B. hat denselben absoluten Wert wie die Zahl 12; $9 + 1 + 8 + 2 + 7 + 3 + 6 + 4 + 5 + 5 + 4 + 6 + 3 + 7 + 2 + 8 + 1 + 9 + 1$ ¹⁾ denselben absoluten Wert wie die Zahl 9_1 .

Daraus ergibt sich, daß die Summe oder Summen einer Zahl der Zahl selbst nicht formal-identisch sind, also die Zahl, nur nach dem absoluten Werte dargestellt, nicht der Zahl selbst oder dem Zahlindividuum absolut gleich ist (Folgerung 1), weil $a = a$, aber nie $a = b + c$ formal-identisch oder absolut gleich ist. Die Summe oder die Summen der Zahl werden aber nur dann der Zahl selbst oder dem Zahlindividuum formal-identisch, wenn sie als Zahleinheit zur Darstellung kommen, dann ist aber der relative Wert der Zahl veranschaulicht; wenn

¹⁾ Siehe 9_1 nach der Darstellungsform der russischen Rechenmaschine bei Zusammenziehung der Zerlegungsfaktoren nach vorausgegangener Auflösung in gleichartige Zerlegungsfaktoren.

also umgekehrt der relative Wert der Zahl dargestellt wird, muß auch die Zahl als Einheit, also in einer Reihe dargestellt werden, darum muß aus dem relativen Werte der Zahl die Zahl als Einheit entspringen¹⁾, weil in einem andern Falle²⁾ der relative Wert der Zahl nicht zur Darstellung kommt (Folgerung 2). Entstehung der Zahl als Einheit oder Entstehung des Zahlindividuums).

VI. Um die Übersicht über die Zahlreihe nicht zu verlieren, hat man immer zehn und zehn Einheiten zusammengeschlossen. Weil diese Einteilung in zehn und zehn der Anzahl unserer Finger entnommen ist, kann sie nicht natürlich sein, sondern ist zufällig oder künstlich (künstlich — analytischer Aufbau der Zahlreihe — dekadische Gliederung der Zahl). Um nicht den natürlich-synthetischen Aufbau unserer Zahlreihe und die Einheit der Zahlindividuen zu stören, darf die Zahlreihe nicht in Dekaden zerlegt (vgl. Abschnitt V des Schemas), sondern die Zehnerzahlen dürfen nur als Ruhepunkte oder Stationen in der Zahlreihe gedacht werden.

VII. Aus der Dekadeneinteilung ist die Zahlbenennung nach Einern und Zehnern, z. B. drei — (Gedankenstrich) zehn; acht und dreißig abgeleitet (nominelle Darstellung oder »nominelle Abbildung« der Zahl).

VIII. Die Zahlbenennung bildet, wenn für das Wort das Symbol

¹⁾ Dadurch, daß Verfasser durch Zerlegung der Zahl in gleichartige Faktoren bewiesen hat, daß die Zahl, nur nach ihrem absoluten Werte dargestellt, der Zahl selbst nicht absolut gleich ist, und aus dem relativen Werte der Zahl die Zahl als Einheit entspringen muß, ist auch gleichzeitig der Beweis erbracht, daß alle diejenigen Veranschaulichungsmittel des Rechenunterrichts, welche die Zahl als Summe oder Summen darstellen, wie die russische Rechenmaschine, deren Verwandte und die Zahlenbilder, soweit sie nicht Reihenzahlenbilder sind, das Zahlobjekt nicht richtig veranschaulichen und darum als fehlerhaft zu verwerfen sind, wie er sich auch vorbehält, unter einem anderen Titel noch einen zweiten Beweis für die Richtigkeit vorstehender Behauptungen zu erbringen.

²⁾ Das Zahlenbild 9 z. B. bildet auch eine Einheit, doch wird der relative Wert der Zahl 9 dabei nicht dargestellt; denn das Zahlenbild 9 besteht aus $3+3+3$, also aus einer Summe und ist darum, weil nur der absolute Wert der Zahl dargestellt wird, der Zahl selbst nicht absolut gleich. Auch hat das Wort »Zahleinheit« eine andere Bedeutung als hier das Wort Einheit. Verfasser versteht unter Zahleinheit die Darstellung der Zahl in einer Reihe, die im Nullpunkte ihre Basis hat, oder das Zahlindividuum als Glied der Zahlreihe, also die Zahl nach dem absoluten und relativen Werte.

eingesetzt wird, z. B. 3 — (Gedankenstrich) 10; $8+30$ die Überleitung zur Darstellung der Zahl nach Stellen- oder Positionswerten. Aus $3-10$ wird, wenn man die Null, die Hilfsziffer für leere Stellen, entfernt und dafür 3 einsetzt, 13, aus $8+30$ 38 (symbolische Darstellung oder »symbolische Abbildung« der Zahl).

Aus diesem Schema ergeben sich:

I. Die natürlichen und II. die künstlichen oder zufälligen Eigenschaften der Zahl. Zu den natürlichen Eigenschaften der Zahl gehören aus dem Schema (II—V) abgeleitet:

1. die Entstehung der Zahlen aus Eins und Eins,
2. der Zahlwert oder absolute Wert,
3. der Stellungswert oder relative Wert der Zahl und
4. als Ausführungsform des letzteren die Zahl als Einheit oder das Zahlindividuum.

Nach dem Schema (VI—VIII) werden zu den künstlichen oder zufälligen Eigenschaften der Zahl zu rechnen sein:

1. die dekadische Gliederung,
2. davon abgeleitet die »nominelle Abbildung« und
3. die »symbolische Abbildung« der Zahl. Die lückenlose Überleitung von der »nominellen Abbildung« zur »symbolischen Abbildung« bildet die symbolische Darstellung des Zahlennamens oder der Zahlenbenennung.

Die vorhin genannten Eigenschaften umfaßt jede zusammengesetzte Zahl; denn zu der dekadischen Gliederung ist auch die Hunderter-, Tausendergliederung usw. zu rechnen; bei den Grundzahlen dagegen kämen nur die natürlichen Eigenschaften und die nominelle und symbolische Abbildung genannter Zahlen in Betracht. Sehen wir von den Grundzahlen ab, die nur einen verschwindend kleinen Teil der Glieder des unendlichen Zahlenreiches bilden, so erschöpft sich in den vorhin aus dem Schema abgeleiteten Eigenschaften das Wesen des Zahlobjekts. Will man also klare und deutliche Zahlvorstellungen vermitteln, so müssen sämtliche Eigenschaften des Zahlobjekts veranschaulicht werden, also

I. die Entstehung der Zahl aus Eins und Eins. Wünschenswert wäre es daher, den Veranschaulichungsobjekten eine ähnliche Gestalt zu geben, wie die Ziffer Eins hat. Es würden sich dazu Prismen oder senkrechte Striche eignen. Es darf

II. nicht nur der absolute Wert der Zahl, wie bei den Zahlenbildern und der russischen Rechenmaschine, dargestellt werden;

denn die Zahl, nur nach dem absoluten Werte dargestellt, ist nicht der Zahl selbst oder der Zahleinheit absolut gleich (vgl. Abschnitt V des Schemas Folgerung 1), sondern es muß auch ihr relativer Wert dargestellt werden. Jede Zahl muß also ihren bestimmten mathematischen Ort in der Reihe haben.

Die Wichtigkeit der Darstellung des relativen Wertes der Zahl zur Erzielung klarer und deutlicher Vorstellungen legen folgende Begründungen dar:

I. Begründung durch die Psychologie. Unsere Zahlauffassung von größeren Zahlen kann sich bei der Enge unseres Bewußtseins nicht auf den absoluten, sondern muß sich auf den relativen Wert der Zahl stützen. Wir können uns z. B. nicht 97 Einsen oder Einheiten vorstellen, sondern fassen die Zahl dem Zahlenamen nach durch Relation zur 90 als $7+90$ oder $90+7$ oder beim Zählen im Vergleich zu 96 und 98 auf. Daher sind Zahlenbilder beim Rechnen mit größeren Zahlen zu verwerfen.

II. Begründung durch die Logik. Weil unser Denken dem Prinzipie der Dualität oder Zweiteilung folgt, so können wir wohl z. B. 97 als $90+7$ oder $50+47$ ¹⁾ oder in jeder andern Zweiteilung auffassen, aber nie 97 in 97 Einheiten auf einmal zerlegen, »weil in einem gegebenen Zeitpunkt nur ein einziger apperzeptiver Denkkakt möglich ist« (Wundt). Diese Darlegungen zeigen zur Genüge, wie irrtümlich es ist, den relativen Wert der Zahl an Veranschaulichungsmitteln im Rechenunterricht nicht zur Darstellung zu bringen.

III. Sollen die Zahlen als Einheit mit Wahrung ihres mathematischen Ortes in der Zahlreihe veranschaulicht werden, so können die Veranschaulichungsobjekte nur in einer Reihe angeordnet werden (Abschnitt V des Schemas Folgerung 2). Bei der russischen Rechenmaschine besteht z. B. 86 aus 9 Gruppen.

IV. Bei Veranschaulichung des Zahlobjekts dürfen die natürlichen Eigenschaften nicht hinter der zufälligen der dekadischen Gliederung zurücktreten. Die russische Rechenmaschine hat gerade genannte zufällige Eigenschaft zu ihrem Gepräge gemacht.

¹⁾ 90 wird hierbei nicht nach dem absoluten Werte aufgefaßt, sondern als Zahleinheit, also nach dem relativen Werte, ebenso 7, indem 97 um 7 mehr ist als 90. Dasselbe gilt von $50+47$; 97 ist um 47 mehr als 50. Wir zerlegen also die Zahlen nicht in ihre Zahlwerte, sondern fassen sie nach dem relativen Werte auf, indem wir 97 um 7 von 90 und um 47 von 50 unterscheiden.

V. Die Anordnung der Veranschaulichungsobjekte darf auch nicht eine der Zahlbenennung widernatürliche sein. An der russischen Rechenmaschine wird z. B. bei 85 die 5 auf demselben Draht veranschaulicht, auf dem 90 steht, während sie dem Zahlenamen nach zu 80 gehört.

VI. Nebensächlich, aber wünschenswert ist die Forderung, daß die Veranschaulichungsmittel im Rechenunterricht die symbolische Abbildung des Zahlennamens zur Darstellung bringen, um daraus die Darstellung der Zahl nach Positionswerten abzuleiten. Doch kann der Zahlname auch an der Tafel symbolisch dargestellt werden.

In dem vorhin entwickelten Schema über das Wesen der Zahlreihe ist gleichzeitig der lückenlos fortschreitende Gang angedeutet, wie die Veranschaulichung des Zahlobjekts vor sich gehen muß: 1. wird die Entstehung des Zahlobjekts aus Eins und Eins veranschaulicht und damit der absolute und relative Wert der Zahl, sowie das Zahlindividuum gewonnen. 2. Aus der dekadischen Gliederung der Zahl wird der Zahlname abgeleitet, dann folgt 3. die symbolische Darstellung des Zahlennamens und 4. von dieser abgeleitet die Darstellung der Zahl nach Positionswerten. Beim Veranschaulichen der Grundzahlen würde sich dieser Gang insofern verkürzen, als man gleich nach Gewinnung des Zahlindividuum den Zahlennamen und dessen symbolische Darstellung folgen lassen kann, weil die dekadische Gliederung und die Darstellung der Zahl nach Positionswerten in Fortfall kämen.

So ist aus der körperlichen Darstellung der Zahl in ihren Werten im lückenlos fortschreitenden Gange die Abbildung der Zahl in ihrem Symbol entstanden. Die unmittelbare Evidenz, die ihre Quelle in der Darstellung der Zahl in ihren Werten hatte und damit in der unmittelbaren Anschauung, hat sich in die mittelbare Evidenz umgewandelt, die nun auch in dem Zahlensymbol die Zahl in ihren Werten sieht, weil sie die unmittelbare Evidenz zu ihrer Grundlage hatte.

Die Rechenapparate haben zweitens den Zweck, die Operationen des Addierens, Subtrahierens, Enthaltenseins und Teilens lückenlos vorzuführen. Um das Rechenverfahren seinem Wesen¹⁾ nach zu veranschaulichen, müssen sowohl die Faktoren, die die

¹⁾ Verfasser dieser Abhandlung behält sich vor, unter einem anderen Titel seine Ansichten über Zahlauffassung und Operationen und deren Beziehungen zu einander eingehender auseinanderzusetzen.

Operation ausführen, als auch das Verfahren selbst, analog den operativen Anschauungsmitteln, zur Darstellung gebracht werden.

Besteht das Wesen der Addition darin, daß man zu einer gegebenen Zahl eine Einheit oder eine aus mehreren Einheiten zusammengesetzte Zahl zum Zwecke der Erzeugung einer größeren Zahl hinzufügt¹⁾, so müssen die Faktoren zur Ausführung der Operation dargestellt werden, also die gegebene Zahl, von der die Operation ausgeht, und die hinzuzufügende Zahl oder mit anderen Worten die beiden Summanden. Indem man durch Hinzufügen des zweiten Summanden die aus beiden Summanden zusammengesetzte größere Zahl als Ergebnis erzeugt, welche nun als Einheit erscheint, veranschaulicht man auch das Additionsverfahren.

Nimmt man von einer gegebenen Zahl eine Einheit oder eine aus mehreren Einheiten bestehende Zahl fort zur Gewinnung einer kleineren Zahl, so heißt diese Rechenbewegung Subtraktion.²⁾ Auch bei Veranschaulichung dieser Operation müssen die Faktoren und das Subtraktionsverfahren veranschaulicht werden, und zwar wird zuerst die Vollzahl dargestellt, und dann erst folgt die Darstellung der Operation, die darin besteht, daß die Abzugszahl in ihren Einheiten von der Vollzahl fortgenommen wird, so daß als Ergebnis eine kleinere Zahl als die Vollzahl als Rest bleibt.

Weil sich die Operationen des Addierens und Subtrahierens in der Zahlreihe vollziehen, so müssen beim Veranschaulichen dieser Operationen dieselben in einer Reihe in auf-, bzw. absteigender Bewegung dem Stellungswerte der Zahl nach, also lückenlos dargestellt werden, wobei die Einheit der Rechenfaktoren gewahrt bleibt.

Die russische Rechenmaschine vollzieht die Operationen des Addierens und Subtrahierens über zehn nicht in einer, sondern in mehreren Reihen. Die Rechenfaktoren, welche größer als zehn sind, werden durch die Zerteilung der Zahlreihe in Dekaden in zwei oder in mehrere Teile zerlegt. Sie können daher nicht unmittelbar als Zahleinheiten aufgefaßt werden, sondern es müssen zwecks Zusammenfassung der Teile erst ein Denkkakt, bzw. mehrere apperzeptive Denkkakte voraufgehen, so daß die Veranschaulichung keine unmittelbare ist, wodurch die Klarheit der zu vermittelnden Vorstellungen leiden muß.

¹⁾ Vgl. Wundt, Logik.

²⁾ Vgl. Wundt, Logik.

Die Veranschaulichung genannter Operationen durch die russische Rechenmaschine ist auch eine schwankende. Will man z. B. $21+24$ so darstellen, daß sich die beiden Summanden zu dem Ergebnis 45 zusammenschließen, so muß man 21 derart darstellen, daß man auf dem ersten Draht die 1 veranschaulicht und auf dem zweiten und dritten je 10. Legt man nun 24 als $20+4$ zu, so muß man auf dem vierten und fünften Draht je 10 darstellen, und auf dem ersten Draht legt man zu der 1 4 dazu. Die Darstellung dieser Aufgabe ist also nicht dem Stellungswerte der Zahl gefolgt und darum nicht lückenlos.

Anders dagegen gestaltet sich die Veranschaulichung der Aufgabe $47+48$. Auf den vier obersten Drähten werden je 10, auf dem fünften Draht 7 veranschaulicht. Legt man nun 40 zu, indem man auf dem sechsten bis neunten Draht je 10 veranschaulicht, so bleiben die beiden Rechenfaktoren 47 und 40 getrennt. Ergänzt man nun die 7 des fünften Drahtes durch Hinzufügen von 3 und schiebt 5 auf den zehnten Draht, so ist die 8 in 3 auf dem fünften Draht und 5 auf dem zehnten Draht zerlegt. Es tritt also bei dieser Veranschaulichung eine Zerlegung der Einer ein, auch ist die Veranschaulichung nicht dem Stellungswerte und damit dem lückenlos aufsteigenden Verfahren des Addierens gefolgt.

Würde man die Aufgabe $21+24$ in vorhin beschriebener Weise veranschaulichen, so daß die 21 als je 10 auf den beiden obersten Drähten und 1 auf dem dritten Draht, also dem Stellungswerte nach veranschaulicht wird, so würden sich die Rechenfaktoren nicht zusammenschließen, sondern als $25+20$ zur Darstellung kommen.

Will man das Addieren an der russischen Rechenmaschine in der Weise veranschaulichen, daß das Verfahren der lückenlos fortschreitenden Bewegung der Addition entspricht, so müßte bei Darstellung der Aufgabe $21+24$ der erste Faktor 21 dem Stellungswerte nach dargestellt werden und dann 20 in der Weise zur 1 auf dem dritten Draht hinzugefügt werden, daß man zur Ergänzung zuerst 9 und dann, um 10 Einheiten hinzulegen, noch 1, dann wieder 9 und wieder 1 zulegte und zuletzt 4. So hätte man der lückenlos aufsteigenden Bewegung der Addition Rechnung getragen; aber man hat dafür auch bei dieser Veranschaulichungsweise die Übersicht eingebüßt; denn die zugelegte 20 bestand aus $9+1+9+1$, machte also wieder eine Zusammenfassung zuerst aus $9+1$ und $9+1$ zu je einem Zehner und schließlichs aus $10+10$ zu

20, also drei Denkakte notwendig, die sich beim Zulegen des zweiten Summanden mit einem höheren Zehner entsprechend vermehren würden.¹⁾ Der Grund hierfür liegt, wie leicht ersichtlich, darin, daß die russische Rechenmaschine die Zahlen in Dekaden zerteilt.

Die Arten dieser vorhin beschriebenen Veranschaulichung ließen sich bei entsprechender Umkehrung auch beim Subtraktionsverfahren verwerten und würden ebenso wie bei der Addition zu folgendem Ergebnis führen:

1. Wird die Zahl, von der die Rechenbewegung ausgeht, in der Weise veranschaulicht, daß zuerst die Einer und dann die Zehner dargestellt werden, so würden bei Aufgaben mit Zehnerübergängen die Einer des zweiten Faktors zerlegt werden, bei Aufgaben ohne Zehnerübergänge findet eine Zerlegung des zweiten Faktors in Zehner und Einer statt, und das Ergebnis bleibt ebenso dargestellt wie der erste Faktor.

2. Wird die Zahl, von der die Rechenbewegung ausgeht, dem Stellungswerte der Zahl entsprechend veranschaulicht, so tritt eine Zerlegung der Einer des zweiten Faktors bei Aufgaben mit Zehnerübergängen ein, bei Aufgaben ohne Zehnerübergänge findet eine Zerlegung in Einer und Zehner statt, wobei das Ergebnis der Addition aus zwei Faktoren besteht, bei welchem der eine aus dem ersten Summanden und den Einern des zweiten Faktors gebildet ist, der zweite dagegen aus der Zehnerzahl des zweiten Summanden; bei der Subtraktion wird das Ergebnis in Zehner und Einer zerlegt, vorausgesetzt, daß die Zehnerzahl der Abzugszahl von der letzten Dekade oder den letzten Dekaden fortgenommen wird.

3. Folgt man bei der Addition und Subtraktion dem lückenlos auf-, bzw. absteigenden Verfahren genannter Operationen, so tritt eine Zerlegung der Zehner der hinzuzufügenden, bzw. abzuziehenden Zahl ein, und die Unübersichtlichkeit wächst mit der Größe der Zehnerzahl des zweiten Summanden.

Die unter 1 und 2 gekennzeichneten Veranschaulichungsarten folgen nicht dem lückenlos fortschreitenden Verfahren der Addition und Subtraktion und sind daher auszuschneiden; es bliebe also nur

¹⁾ Bei der Aufgabe $16+75$ wären folgende Zusammenfassungen notwendig: $4+6+4+6+4+6+4+6+4+6+4+6+4+6+4+6$ zu je 10 und $10+10+10+10+10+10+10$ zu 70.

die unter 3 beschriebene Veranschaulichungsart der russischen Rechenmaschine bestehen, die aber den Mangel hat, daß ihre Unübersichtlichkeit mit der Größe der Zehnerzahl des zweiten Faktors wächst.
(Schluß folgt.)

Die Entwicklung des Seelenlebens nach dem heutigen Stand der Psychologie.¹⁾

Von H. Soherer.

II.

(Die Methode der modernen Psychologie.)

Die moderne Psychologie steht, wie aus den Erörterungen unter I zu ersehen ist, in innigster Beziehung zur Physiologie; man bezeichnet daher das Grenzgebiet, in dem sich beide berühren, als physiologische Psychologie. Sie beginnt deshalb auch ihre Untersuchungen und Erörterungen mit der Betrachtung der betreffenden physischen Organe und deren Zergliederung; sie sucht dann die mit denselben in Zusammenhang stehenden psychischen Erscheinungen auf und verfolgt deren Entwicklung von einfachen zu komplizierteren Formen. Bei der Betrachtung der physischen Organe kommt daher hauptsächlich das Nervensystem und von diesem das Gehirn in Betracht, weil daran das psychische Leben gebunden ist. Eine

¹⁾ Die Abschnitte I, II usw. bilden für sich ein selbständiges Ganze, das für sich abgeschlossen und verständlich ist. — Litteratur: Ranke, Der Mensch (I); Huxley-Rosenthal, Grundzüge der Physiologie; Kreybig, Die fünf Sinne des Menschen; Wundt, Vorlesungen über Menschen- und Tierseele; Wundt, Grundriss der Psychologie; Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie; Schultze, Vergleichende Seelenlehre; Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie; Jodl, Lehrbuch der Psychologie; Hellbach, Die Grenzwissenschaften der Psychologie; Villa-Pflaum, Einleitung in die Psychologie der Gegenwart; Heinrich, Die moderne Psychologie; Külpe, Grundriss der Psychologie; Höfding-Bendixen, Psychologie; Beetz, Einführung in die moderne Psychologie; Martius, Die Ziele und Ergebnisse der experimentellen Psychologie; Hirth, Lokalisationstheorie; Preyer, Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit; Romanes, Die geistige Entwicklung beim Menschen; Perez-Ufer, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens; Compayré-Ufer, Die Entwicklung der Kindesseele; Schultze, Psychologie der Naturvölker; Schurtz, Urgeschichte der Kultur.

wesentliche Unterstützung erhielt die Nervenphysiologie durch das von R. Meyer entdeckte, von Helmholtz u. a. begründete Gesetz von der Erhaltung der Energie; denn durch dasselbe wurde die alte Lehre von der Lebenskraft (Vitalismus), die als eine besondere, den Organismen eigentümliche und von den physikalischen und chemischen Kräften völlig verschiedene Kraft angesehen wurde, ausgeschaltet und der einheitlichen Auffassung der physischen und psychischen Kräfte der Weg gebahnt. Auch die von Darwin u. a. neu belebte Entwicklungslehre unterstützte die Fortentwicklung der Psychologie; sie vermochte die Entwicklung des physischen und psychischen Lebens in den gegenseitigen Beziehungen klarzulegen. Wie die physischen Erscheinungen als Leib, so werden die psychischen als Seele zusammengefaßt; dabei ist über das Wesen derselben und ihr kausales Verhältnis zu einander noch nichts gesagt. Zunächst ist durch die physiologisch-psychologischen Untersuchungen, die sich des Experiments bedienen, als Thatsache festgestellt worden, daß den psychischen Vorgängen gewisse physische Bedingungen entsprechen und daß der Inhalt dieser psychischen Elemente stets eine physische Thatsache ist. Es ist der experimentellen Forschung möglich, die Abhängigkeit des psychischen Lebens vom physischen Leben im ganzen und im einzelnen darzuthun; die einzelnen Vorgänge des psychischen Lebens lassen sich dadurch auf ihre Beschaffenheit und ihren Verlauf genau verfolgen. Da diese Versuche nur an oder durch Personen mit einem bewußten Seelenleben vollzogen werden, so tritt hier auch die Selbstbeobachtung in Thätigkeit; die betreffenden Experimente haben nur den Zweck, bestimmte psychische Erscheinungen unter genau bekannten, meßbaren und veränderlichen Bedingungen anzuregen und dieselben dann nach ihrer Beschaffenheit genau zu bestimmen. Diese Bestimmung vollziehen aber die Versuchspersonen, indem sie das, was sie bei den Versuchen innerlich wahrnehmen, beschreiben. Anderer Art ist natürlich die experimentelle Methode in ihrer Anwendung beim Tier und beim Kinde; hier kann diese Bestimmung nicht von der Versuchsperson, sondern von der den Versuch vollziehenden Person gemacht werden. Das Experiment kann also der Selbstbeobachtung nicht entbehren; beide müssen Hand in Hand gehen. Die Methode der heutigen Psychologie wird daher von zwei Wissenschaften näher bestimmt, von der Physiologie und der Biologie; von der ersteren übernahm sie als Hilfsmittel der Untersuchung

das Experiment (experimentelle Methode), von der letzteren den genetischen Gang der Darstellung (genetische Methode). Das Experiment kann naturgemäß nur in der physiologischen Psychologie (Psychophysik) zur Anwendung kommen; die Erscheinungen des höheren Seelenlebens, vornehmlich Sprache, Mythos und Sitte, auf welche sich das Experiment nicht anwenden läßt, lassen sich einerseits auf die in der physiologischen Psychologie festgestellten psychologischen Thatsachen zurückführen, andererseits sind sie entwicklungsgeschichtlich bedingt, weshalb zu der experimentellen Methode noch die genetische hinzutreten muß. Infolgedessen zieht man in der Psychologie des Menschen auch die seelischen Erscheinungen des Tierlebens zum Vergleich heran; man macht dabei die Wahrnehmung, daß mit der fortschreitenden Differenzierung der Organe und deren Funktionen auch die psychischen Erscheinungen komplizierter und in den einzelnen Teilen bestimmter werden, so daß auch in der Entwicklung der physischen und psychischen Organe und Funktionen ein Parallelismus besteht. Dem tierischen Leben steht das kindliche Leben und das Leben der Naturvölker resp. der Kulturvölker auf der niedersten Stufe ihrer Entwicklung am nächsten; auch sie sind daher ins Auge zu fassen und zwar das erstere als Anfangsstufe der menschlichen Psychologie und letztere als Hilfsmittel. Die Erkenntnis der genannten höheren Formen des Seelenlebens wird durch die Ergebnisse der Völkerpsychologie und Soziologie besonders unterstützt; während die erstere nur die ursprünglichsten und allgemeinsten, aus dem Zusammenleben der Menschen sich ergebenden Thatsachen untersucht, faßt die letztere die ganze Entwicklung des menschlichen Kulturlebens (technische, wirtschaftliche, intellektuelle, ästhetische, moralische, soziale und religiöse) ins Auge. Die Soziologie läßt uns aus dem Völkerleben manches in großen Zügen finden, was wir beim Einzelleben kaum wahrnehmen können; denn gewisse Eigentümlichkeiten treten in der Masse mehr hervor als beim Einzelnen. Hier zeigt es sich auch, daß das Individuum in einer abgekürzten Gestalt die Entwicklungsstadien des Geschlechts durchläuft; daher läßt sich auch aus den psychischen Erscheinungen beim Kind und beim Naturmenschen manche fremdartige Erscheinung des früheren Völkerlebens verständlich machen. Besonders ist in dieser Hinsicht die Sprachwissenschaft von großem Werte für die Psychologie; denn in dem Wortschatz bewahrt der Mensch

die Veränderungen in seinem Vorstellungsleben auf (Bedeutungswandel). Auch die Ergebnisse der Pathologie werden in der genetischen Darstellung der Psychologie verwertet; denn auch die Entartung des physischen und psychischen Lebens läßt uns dasselbe in seinem Wesen erkennen. Selbstverständlich werden aber in der modernen Psychologie auch die durch die Methode der Selbstbeobachtung und durch die vergleichende subjektive Methode (Hypnose, Suggestion, Dichterwerke, Geschichtsphilosophie u. dgl.) gewonnenen psychischen Thatsachen verwertet; sie faßt eben alles zusammen, was sich ihr an Thatsachen darbietet, untersucht diese nach den verschiedenen Methoden auf ihre Zuverlässigkeit und bringt sie in kausalen Zusammenhang.

Wenn bei der Darstellung der Entwicklung des Seelenlebens nach den dargelegten Gesichtspunkten von »Seele« gesprochen wird, so ist damit die Summe der in der inneren Wahrnehmung gegebenen Bewußtseinserscheinungen verstanden; über das Wesen der Seele ist damit weiter nichts gesagt. Es steht nur so viel fest, daß diese Bewußtseinszustände untrennbar mit dem Leibe verbunden sind; ein anderes Seelenleben kennen wir nicht. Um über diesen Zusammenhang zwischen Leib und Seele, physischem und psychischem Leben volle Klarheit zu erhalten und die psychischen Erscheinungen in ihrem Werden zu verstehen, ist es nötig, zunächst den Leib, soweit er zu der Seele in Beziehung steht, als solchen und in seinem Werden ins Auge zu fassen; dabei darf man aber bei dem menschlichen Leib nicht stehen bleiben, sondern muß auch den tierischen zum Vergleich heranziehen, weil hier die physischen und psychischen Erscheinungen in ihren einfachsten Formen auftreten und infolgedessen leichter aufzufassen sind. Wie weit man in dieser Hinsicht im Tierreiche zurückgehen muß und kann, wie weit also die Spuren psychischen Lebens in der Tierreihe festzustellen sind, darüber gehen die Ansichten noch auseinander; schon daraus geht hervor, daß es eine scharfe Grenze zwischen der Lebenserscheinung überhaupt und dem bewußten Leben nicht giebt, sondern nur einen allmählichen Übergang von der ersteren zu dem letzteren, wie es durch die Entwicklung des Leibes resp. der dem psychischen Leben dienenden Organe bedingt ist. Soweit unsere Erfahrung reicht, sind alle Bewußtseinsvorgänge an die allgemeinen Lebenserscheinungen geknüpft; wenn das Leben aufhört, hört auch das Bewußtsein auf. Man wird also am besten zum Verständnis

des Seelenlebens und seiner Entwicklung gelangen, wenn man von den allgemeinen Lebenserscheinungen und den ihnen dienenden Organen bei den niederen Tieren ausgeht und die Entwicklung beider bis zum Menschen und dann weiterhin bei diesem verfolgt; auch bei der Darstellung der Psychologie ist die genetische Methode am geeignetsten. Sie faßt dabei nur die Lebenserscheinungen ins Auge, welche an ein in einem zentralen Ganglion (Gehirn) verbundenen und dadurch zu einheitlichen Leistungen befähigten Nervensystem gebunden sind, und überläßt alle übrigen Lebenserscheinungen der Biologie und Philosophie; nur diese Lebenserscheinungen bezeichnet man als psychische. Die Veränderung der Lebenserscheinungen, das Auftreten einer neuen Form, der psychischen, ist bedingt durch die Form (Struktur) der Organe, durch welche sie vermittelt werden; in dieser Form liegt das Geheimnis des Lebens. Auf diesem Weg aber kann die Psychologie darlegen, wie die psychischen Funktionen im Zusammenhang mit den physischen entstehen und sich auseinander entwickeln; sie kann die Bedingungen, unter denen diese Entwicklung stattfindet, und damit die Normen der Entwicklung kennen lernen und zur Darstellung bringen.

III.

(Das Organ der psychischen Lebenserscheinungen, das Nervensystem.)

Die Lebensthätigkeit des Organismus, d. h. die Gesamtheit der von den verschiedenen Teilen (Organen) ausgeführten Arbeit, kommt in der an das Nervensystem geknüpften Thätigkeit zum Ausdruck; in seiner einfachsten Form besteht dasselbe aus einer Faser, die von einer reizempfindlichen Peripherie nach einem Ganglion (Zellen) hinführt, und einer Faser, die von diesem wieder nach einem peripheren Endpunkt geht. Die Nervenzellen stehen durch ihre Ausstülpungen, aus denen sich die Nervenfasern entwickeln, miteinander in Verbindung; mit diesen Fasern (Neuriten) bildet jede Nervenzelle ein einheitliches und selbständiges Ganze (Neuron). Die Faser oder der Nervenfortsatz legt innerhalb des Zentralnervensystems seine Endaufsplitterung mit ihren Fäden um eine andere Nervenzelle oder berührt sich mit den Fäden der Nervenfortsätze anderer Zellen; niemals aber kommt eine Verschmelzung der Fortsätze zweier Zellen oder des Fortsatzes einer Zelle mit einer anderen

Nervenzelle vor. Das ganze Nervensystem baut sich also aus zahllosen Neuronen auf, die miteinander durch Berührung (Kontakt) in Verbindung stehen. Die Nervenfasern (Neuriten) bauen sich aus feinen Fasern, den Primitivfibrillen, auf, die zusammen den Achsencylinder bilden; meistens sind dieselben mit einer Hülle, der Markscheide, umgeben, welche sie von anderen Nervenfortsätzen resp. deren Achsencylindern isoliert. Nach ihrer Thätigkeit unterscheidet man zweierlei Neuronen, die motorischen und sensiblen; sie unterscheiden sich in ihrem Bau voneinander, sind aber auch öfters zu einem Nervenstrang vereinigt. Dadurch, daß die einzelne Faser mit einer Isolierschicht umgeben ist, hat sie mit der mit ihr in einem Strang vereinigten Faser nichts gemein und kann ihre eigene Funktion ausüben.

In der ursprünglichen Anlage sind Nervenzellen und Nervenfasern, wie z. B. bei den Korallen, netzartig in den Organismus eingeflochten; bei den Medusen sondert sich das Nervensystem in Form eines Rings am Rande der Glocke ab und bildet so in demselben den ersten Ansatz eines Zentralorgans. Bei den Würmern finden wir schon Anhäufungen von Nervenzellen zu Nervenknoten (Ganglien), von denen Nervenfasern ausgehen und in den Organismus oder zu anderen Ganglien hinführen; deutlich sondert sich hier auch schon das Schlundganglienpaar von der Bauchganglienkette. Bei den Larven der Manteltiere kleiden die Nervenzellen die Innenseite eines Kanals aus und sind von den Nervenfasern umhüllt; der vordere Teil dieser Röhre, von welcher das periphere Nervensystem ausstrahlt, wächst am stärksten und sondert sich so als Gehirn von dem übrigen Teil der Röhre, dem Rückenmark, ab. Bei den Wirbeltieren tritt die Ausbildung von Gehirn und Rückenmark noch deutlicher hervor; hier entwickelt sich das Nervensystem aus dem äußersten Keimblatt der aus der befruchteten Eizelle sich entwickelnden Keimhautblase. In demselben bildet sich eine Rinne, deren Ränder emporwachsen, sich schließen und als Markrohr die erste Anlage zum Rückenmark bilden; aus demselben wachsen an seinem oberen Ende die fünf Gehirnblasen hervor. Das Rückenmark wird in der Form eines plattgedrückten Stabes von der Wirbelsäule umschlossen und tritt durch das Hinterhauptloch in die Schädelhöhle und hier mit dem Gehirn in Verbindung; bei den Fischen, Amphibien, Reptilien und Vögeln, ja noch bei vielen Säugetieren überwiegt es an Massigkeit weit das Gehirn und be-

sitzt auch hier eine hohe Selbständigkeit, die nur durch einige unbedeutende Bahnen zum Gehirn eingeschränkt wird. Je höher wir in der Reihe der Tiere kommen, desto mehr überwiegt das Gehirn das Rückenmark und in diesem das Großhirn das Mittel- und Kleinhirn; bei den niederen Wirbeltieren bis zu den Vögeln ist es noch sehr schwach entwickelt, bei Affen und Menschen erst sind die genannten drei Hirnlappen gut ausgebildet. Die Selbständigkeit der übrigen Hirnteile wird desto geringer, je mehr der vorderste Teil des Zentralnervensystems, das Großhirn, sich entfaltet; während bei den niederen Wirbeltieren noch das verlängerte Mark der Sitz mächtiger Hirnnervenzellen ist und wir das Zwischen- und Mittelhirn als Endstätten der Sehnerven und Ausgangspunkt der Augenmuskelnerven finden, entsendet bei den höheren Wirbeltieren das immer größer werdende Großhirn zu allen diesen Teilen seine Faserungen und unterwirft sie so fast ganz seiner zentralen Leitung. So finden wir in der Reihe der Säugetiere eine fortschreitende, immer reichere Anknüpfung des Sehorgans ans Großhirn, womit die Wichtigkeit dieses Organs mit dem psychischen Leben zusammenhängt; gleichzeitig geht allerdings der optische Nerv in seiner Stärke immer mehr zurück, so daß die Sehleistung selbst geringer wird, während die associative Verarbeitung des Gesehenen zunimmt. Die vom Geruchsorgan ausgehenden Riechnerven (Riechfäden) treten in eine Ausstülpung der vordersten Gehirnabschnitte, den Riechlappen, ein, von dem die Riechstrahlung ausgeht. Von den Fischen an aufwärts entwickelt sich am Vorderhirn der Hirnmantel immer mehr zur Großhirnrinde; immer mehr sondern sich in letzterer die Nervenzellen von den Nervenfasern ab; am ersten entwickelt sich die Riechrinde, woraus die große Bedeutung des Geruchssinns für das psychische Leben der niederen Wirbeltiere hervorgeht. Von den Vögeln an reiht sich dann die Sehrinde an; bei ihnen und namentlich bei den Säugetieren bilden sich in dem zur Hemisphäre gewordenen Großhirnmantel die Associationsleitungen immer reicher aus. Da aber der dem Gehirn bei aller Dehnungsfähigkeit der Schädelkapsel zur Verfügung stehende Raum ein beschränkter ist, so legt sich der Hirnmantel wulstig über den Stamm des Gehirns, der aus dem Mittel-, Zwischen- und Nachhirn (verlängertes Mark) gebildet wird, nach hinten hinweg, biegt dann um und kehrt im Bogen nach vorn zurück; so entsteht die eigentümliche Form der Hemisphäre

mit der Sylvischen Spalte. Die Oberfläche des Großhirns wird aber durch die Vertiefungen und Erhöhungen, die von den höheren Säugetieren bis zum Menschen hin immer mehr zunehmen, bedeutend vergrößert; wie zwischen Tier und Mensch, so bestehen hinsichtlich der Gehirnwindungen auch zwischen den Menschen verschiedener Rassen und den Individuen derselben Rasse bemerkenswerte Unterschiede, die wesentlich durch die Gestalt der Schädelkapsel mit bedingt sind. Besonders ausgebildet sind bei den Säugetieren die Anlagen der motorischen Rindenfelder, durch welche die Bewegungsapparate mit der Großhirnrinde verknüpft werden; beim Menschen tritt die Riechrinde zu gunsten des Stirnhirns, das für die Sprachentwicklung und aktive Apperzeption jedenfalls von großer Bedeutung ist, wesentlich zurück. Auch die embryologische Entwicklung des menschlichen Nervensystems hält den eben beschriebenen Gang ein; nachdem die befruchtete Zelle, eine schleimige Masse mit meistens festem Kern, sich bis zu den Keimblättern entwickelt hat, entsteht das Markrohr mit den aus ihm hervorstwachsenden Gehirnblasen. Die Nervenzellen (Ganglien) haben eine graue, die Nervenfasern eine weiße Farbe; man unterscheidet daher im Nervensystem die weiße und graue Substanz. Die einzelnen Neuronen treten bei den höheren Tieren und besonders beim Menschen zu Gruppen zusammen, die eine gewisse Selbständigkeit besitzen, wie verschiedene Abschnitte des Rückenmarks und einzelne Teile des Gehirns; aber sie sind doch alle dem Großhirn untergeordnet. Je mehr man in der Stufenleiter der Tiere nach unten steigt, desto mehr nimmt diese Einheitlichkeit des Nervensystems ab; die einzelnen Abschnitte und Teile bleiben selbständiger, aber in ihren Leistungen auch unvollkommener, weil dieselben Organe verschiedenartige Leistungen verrichten müssen. Die allgemeine Entwicklungslinie der organischen Welt zeigt sich auch hier; sie besteht darin, daß mit der zunehmenden Teilung der Arbeit, der Sonderung der Funktionen und der Differenzierung der Organe auf der einen Seite, eine zunehmende Vereinheitlichung durch Verbindung der Organe und Unterordnung unter ein Zentralorgan auf der anderen Seite verbunden ist. Deutlich tritt bei der aufsteigenden Reihe der Wirbeltiere eine zunehmende Zentralisation des Nervensystems und eine Zunahme des Gehirns an Größe und Gewicht gegenüber dem Rückenmark hervor. Indessen muß die Quantität des Gehirns immer relativ, d. h. in Bezug auf das

Gesamtgewicht des Körpers oder der Nervenmasse, besonders des Rückenmarks, genommen werden; sodann muß aber auch die Feinheit der inneren Struktur (Zahl der Neuronen und Verbindung derselben untereinander) ins Auge gefaßt werden, die gerade von besonderer Bedeutung ist. Bis zum siebenten Lebensjahre wächst das Gehirn beim Menschen ziemlich rasch, dann bis zum 20. langsamer und bis zum 50. bleibt es fast gleich; dann nimmt es allmählich ab. Wenn auch das Wachstum des Gehirns hinsichtlich des Volumens auf hört, so ist damit doch seine Veränderung und Vervollkommnung nicht abgeschlossen; denn die reichere Verzweigung der Fasern und die mannigfaltigere Verbindung der Nervenzellen untereinander dauert noch fort. Das alles muß bei der Betrachtung des Verhältnisses des Gehirns zum psychischen Leben ins Auge gefaßt werden; eine einseitige Beachtung der Quantität führt zu falschen Folgerungen. Die Ausbildung des Gehirns hinsichtlich des Gewichtes und der Feinheit der Struktur ist bei der Frau geringer als beim Mann; der Unterschied ist schon in der Anlage gegeben und bleibt auch beim Auswachsen bestehen. So zeigt sich in der Entwicklung des Nervensystems die Richtigkeit des von Häckel aufgestellten biogenetischen Grundgesetzes, nach welchem die Entwicklungsphasen der Tierreihe bis zum Menschen in der Entwicklung des Einzelnen verkürzt und zusammengedrängt, oft auch verwaschen, wiederzuerkennen sind; die Ontogenie ist also ein Abbild der Phylogenie.

Die Anhäufung von Nervenzellen im Zentralnervensystem erscheint als graue Masse gegenüber den weißen Leitungsbahnen; im Rückenmark erscheint die graue Substanz in Form eines Schmetterlings um den Zentralkanal gelagert, während die übrigbleibende Peripherie von weißer Substanz eingenommen wird. Die beim Menschen allmählich aus der Umgestaltung der nervösen Zentralorgane hervorgehenden Hauptteile, Rückenmark, Kleinhirn und Großhirn, bestehen aus festen Massen vielfach sich durchflechtender Fasern, aus den sie entsendenden Nervenzellen mit ihren Ausläufern und aus einem diesen Elementen als Stützsubstanz dienenden Gewebe; wo die Nervenzellen und marklosen Fasern vorherrschen, finden wir die graue Substanz als Zentren, während die markhaltigen Nervenfasern als Leitungsbahnen die weiße bilden. Die Hirnrinde ist genötigt, sich zu falten, wenn sie mit der Zunahme des Marks gleichen Schritt halten soll; daher nimmt in der Tierreihe und im

Laufe der individuellen Entwicklung mit der Größe des Großhirns die Faltung seiner Oberfläche zu. Das Kleinhirn, welches sich über das den Übergang vom Rückenmark zum Großhirn bildende verlängerte Mark legt, ist ein gefurchtes und geriefes Organ mit mehrfach gelappten Hemisphären; es sendet nach vorn, unten und rückwärts Verbindungsarme, die Kleinhirnschenkel, aus. An dem Großhirn treten die Hirnschenkel als Teile des Gehirnstammes zunächst deutlich hervor, weiterhin fallen die beiden Sehnervenzüge ins Auge, welche zusammentreten und die Sehnervenkreuzung bilden; vor ihr schwellen die Riechnervenzüge zum Riechkolben an. Der Hirnmantel (die Hirnrinde), welcher den Hirnstamm überdeckt und mannigfach mit ihm verbunden ist, erscheint mit seiner reichen Furchung aus gewölbten Windungen zusammengesetzt; er tritt in den beiden durch eine Längsspalte getrennten Hemisphären auf, so daß man eine rechte und linke Hälfte unterscheiden kann. Deutlich treten an ihm vier Lappen hervor, Stirn-, Scheitel-, Schläfen- und Hinterhauptlappen; jeder davon ist durch Furchen in Windungen geteilt. Die graue Substanz tritt im Großhirn (Gehirn) als Höhlen- grau, Kerne und Rindengrau auf; das letztere umschließt die weiße Substanz, das Marklager, und folgt allen Einbuchtungen, Einkerbungen, Windungen und Lappungen. In das Großhirn treten aus dem Marklager zahlreiche Fasern ein; dadurch entstehen vier Schichten an ihm.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Eine Wanderung durch Friedrich Paulsen's Werk: „Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium“.

Von Dr. Horst Keferstein-Jena.

Bei der tief einschneidenden Bedeutung unseres Universitätswesens für das gesamte deutsche — vielleicht auch noch weit darüber hinausliegende — Kulturleben muß eine aus reicher Sachkenntnis fließende, mit völlig origineller Auffassung der zahlreichen aufgeworfenen Probleme ausgeführte Darlegung eben dieses Unterrichts- und Lehrorganismus hochwillkommen sein. Um den vielartigen, teils das Vorhandene vorführenden, teils das Wünschenswerte heraushebenden Inhalt möglichst weiten Kreisen bekannt zu geben, schien ein gemeinsamer Gang mit dem Verf. durch die wesentlichsten Stücke seines Werks ungleich geeigneter, als eine etwaige summarische Beurteilung desselben. Die wertvollste Bekanntschaft mit wahrhaft bedeutenden litterarischen Leistungen werden wir doch schliesslich nicht durch fremde Urteile über dieselben, wohl aber durch eigenen Einblick in dieselben gewinnen. Möglichst objektiv gehaltene Referate aus lehrreichen Arbeiten sind auch selbst von rein moralischem Standpunkte aus den leider vielfach üblichen kritischen Abschachtungen unvergleichlich vorzuziehen. —

Der Grundcharakter der deutschen Universität ist — nach Paulsen — die freie Pflege der Wissenschaft, während sie immer mehr aufhört, »Beamtenschule« zu sein. Die Rückkehr zu peinlicher Reglementierung der Universität tritt nur zeitweilig ein, wie u. a. nach den Freiheitskriegen. Das Prinzip der Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre hat die preussische Verfassung in § 20 formuliert. Die Freiheit der Universität ist ein Gradmesser für das Selbstvertrauen der Regierung.

Die deutschen Universitäten sind zugleich Staatsanstalten und haben den Charakter freier Gelehrtenkorporationen. Ihnen den Charakter als Reichssache zu verleihen, würde zu bedenklicher Zentralisation führen.

Die Universität hat das Recht der freien Wahl der akademischen Behörden; der Rektor ist das sichtbare Symbol der korporativen Selbständigkeit der Universität.

Die vom Staate angestellten und besoldeten Professoren sind als solche unmittelbare Staatsbeamte; sie genießen einen hohen Grad von Freiheit in der Amtsführung. Ohne amtliche Lehrverpflichtung und ohne Gehalt stehen die Privatdozenten.

Zwar genießt die Wissenschaft auf der Universität Selbstregulierung, doch kann die Unterrichtsverwaltung von den Professoren die Befriedigung gewisser Bedürfnisse der Hörer fordern, z. B. hinsichtlich der Vorlesungen für künftige Lehrer der Sprachen und Mathematik.

Die Besetzung der Professuren erfolgt teilweise auf Vorschlag der Fakultäten. Sowohl diese wie die Verwaltungsbehörden können dabei Verfehlungen begehen.

Der geschichtlich gewordene Besetzungsmodus ist der unseren Verhältnissen angemessene. Bewerbungen um erledigte Stellen erscheinen ausgeschlossen.

Im Hinblick auf die möglichen politischen (wie kirchlichen) Rücksichten bei alleiniger Besetzung der Professuren durch die Regierung ist das Vorschlagsrecht der Fakultäten wertvoll. Der die Stellen errichtende und dotierende Staat darf die Ernennung für sich in Anspruch nehmen; sie ist das allein Zweckmäßige.

Das zur staatlichen Besoldung der Professoren hinzutretende Honorar bedeutet eine Abwälzung einer Kostenlast vom Staat auf die Studierenden, und zwar dies im Interesse des Lehrers wie des Studenten. Die Angriffe auf die Doppelannahmen der Professoren, die in gewissen Fakultäten ungemein hoch gesteigert wurden, haben eine relative Berechtigung. Die festen Gehaltsverhältnisse der Professoren sind ebenso zu empfehlen wie die Beschneidung übermäßig hoher Honorareinkommen zu Gunsten der Staatskasse. Die Verbindung von festem Gehalt mit beweglichem Einkommen ist als das ideale System der Beamtenbesoldung überhaupt zu billigen.

Der Doppelbezug aus der Staatskasse und dem Honorare bringt ein freieres persönliches Verhältnis zwischen dem Professor und Studenten mit sich, macht den Professor unabhängiger von der Regierung, bedingt das Vorhandensein des Privatdozententums, unterstützt die Studienfreiheit der Studenten. Doch müsse einer unbilligen Steigerung des Honorars durch feste Normierung gewehrt werden; auch wäre bei Zusammensetzung der Prüfungskommissionen den Studierenden eine wirkliche Freiheit der Wahl der Lehrer zu sichern. Anstatt der Stundung des Honorars empfiehlt sich der Honorarerlaß. —

Von Verleihung von Titeln und Orden an Professoren ist abzusehen. —

Die Privatdozentur bietet dem angehenden Gelehrten Gelegenheit, ganz als Gelehrter, ohne alle Amtspflichten, freilich auch ohne alle Ansprüche und Rechte, die ein Amt giebt, sich selbst und der Wissenschaft zu leben und nach Neigung und Gelegenheit Jüngeren sich mitzuteilen. Privatdozentenstipendien wollen den Eintritt in den akademischen Beruf vom Besitz unabhängiger machen. Nicht reüssierende Privatdozenten mag man u. a. in Bibliothek- und Archivämtern oder als Lehrer für junge Studierende verwenden. Vor Enttäuschungen beim Eintritt ins Privatdozententum ist zu warnen. —

Soziale Bedürfnisse haben zur Gründung einer größeren Zahl Hochschulen neben den Universitäten geführt. In Hinsicht auf Verfassung und Unterrichtsbetrieb sind jene diesen immer näher gerückt. Der Dr. Ing. kann als akademischer Grad auch vom Technikum verliehen werden. Vielleicht darf man bedauern, daß die neuen Berufe mit Hochschulbildung nicht dem alten Verband der Universität an-

gegliedert worden sind. Hochschule und Universität hätten sich gegenseitig nützen können u. a. hinsichtlich der wissenschaftlichen Sammlungen, Laboratorien, wie auch der Gelegenheiten zu allgemeiner Bildung der Studierenden. Nur würde freilich solche Zusammenlegung zu umfangreiche und schwer bewegliche akademische Körper mit sich bringen. Ohnedies haben die technischen Hochschulen auch den Betrieb der allgemein bildenden Wissenschaften immer mehr in ihren Bereich gezogen. Örtliches Zusammenstehen von Hochschule und Universität ist mehrfach vorhanden. —

Bei aller durch die leibliche wie geistige Natur der Frauen gebotenen Einschränkung fordert die Gerechtigkeit freie Bahn für die Bildung und praktisch berufliche Bethätigung derselben. Nach Absolvierung einer höheren Mädchenschule mag man in besonderen Kursen die Ergänzung der schulmäßigen Kenntnisse für ein etwaiges Studium eintreten lassen. —

Zu Gunsten nicht nur der industriellen, sondern auch der ländlichen Bevölkerung sind die Volkshochschulkurse zu begrüßen; von deren gesteigerter Intelligenz und größerer Teilnahme am Kulturleben steht für die Gesamtwohlfahrt nur Gutes zu erwarten. Die nordischen Volkshochschulen dürfen dabei als Vorbild gelten; ihr in Winterhalbjahren organisierter Unterricht soll vor allem der ländlichen Bevölkerung zu gute kommen. Jedenfalls bricht die Volksschularbeit weit zu früh ab, so daß die beginnenden Jugendjahre — also gerade die bildungsfähigsten und bildungsbedürftigsten Jahre — zu größtem Nachteil vernachlässigt erscheinen.

Sehr erfreulich ist die gegenwärtig lebhaftere Fühlung zwischen Gelehrten und dem Volke, ist das freiwillige Herabsteigen jener zu den Bildungsbedürfnissen des letzteren. Die sonst bestehende Ablehnung populärer Belehrung seitens der Gelehrten trieb die nach Bildung suchende Menge gerade den Schriftstellern geringen Werts in die Arme — so den Vertretern des Materialismus und Atheismus wie jeglicher Art rein destruktiver Tendenzen. Ein Gelehrtentum, das die Fühlung mit dem geistigen Leben der Gesamtheit verliert, verliert zuletzt auch das Gefühl für das wesentlich Wertvolle. Schließlich ist alle Wissenschaft da, um dem Leben zu dienen.

Es ist zu hoffen, daß die Volkshochschulkurse ein wenig zur Ausbreitung eines wissenschaftlichen Geistes beitragen, daß sie etwas von kritischem Geist in die Hörer pflanzen und der Gebundenheit durch Parteidogmatik jeder Richtung entgegenwirken. —

Die akademisch Gebildeten nehmen in der Gesellschaft gegenwärtig im Vergleich zu früheren Zeiten eine bevorzugte Stellung ein. (Doch wird die Zahl hochangesehener Techniker, die keine Universitätsbildung genossen haben, eine stetig zunehmende.) —

Im Hinblick auf die Menge der sich zum akademischen Studium Drängenden wäre die Vorbildung auf dasselbe möglichst streng zu nehmen. Erheben sich auch Bedenken gegen die weitgehende Unterstützung unbemittelter Studierender, so ist doch für arme Talente u. a.

durch Stipendien zu sorgen. Je leichter der Übergang aus der allgemeinen Schule zur Hochschule, desto eher können entschiedene Talente aus den unteren Schichten in die akademischen Berufe hinübergelangen. —

In der Zahl Studierender der verschiedenen Fakultäten zeigen sich Schwankungen, die in der sich ändernden Anziehungskraft der akademischen Berufe begründet sind. Diese Anziehungskraft beruht u. a. auf der verhältnismäßigen Höhe des betreffenden amtlichen Einkommens, sowie auf dem gesellschaftlichen Ansehen des betreffenden Amtes. Jene Schwankungen können bedenkliche Folgen mit sich führen: wie ein zu starkes oder zu schwaches Angebot von gewissen Beamten. Dem dürften jeweilige öffentliche Mitteilungen über den wahrscheinlichen Bedarf des Staates an Beamten bez. Warnungen vor, aber auch Ermunterungen zu dem oder jenem Studium steuern. Im Verhältnis zu den anderen Fakultäten hat die Zahl der Theologie Studierenden bedeutend abgenommen; wie denn auch die Funktion der Geistlichen an sozialer Bedeutung, an Kraft zur Befriedigung sozialer Lebensbedürfnisse verloren, die Funktion des Arztes und Lehrers an Ausbreitung und Schätzung gewonnen hat.

Während im Mittelalter die Universitäten zum Kirchenstaat gehörten, gehören sie im 18. Jahrhundert zum Fürstenstaat, und haben sie im 19. Jahrhundert mit diesem Staat selbst den kirchlich-konfessionellen Charakter abgelegt. Als Erbe der Kirche hat der Staat das Recht über die Lehre, die akademischen Prüfungen und Grade an sich genommen; nur in den theologischen Fakultäten berühren sich noch Universität und Kirche. Aufgabe dieser Fakultäten ist, Geistliche dieser bestimmten Kirche mit der notwendigen wissenschaftlichen Bildung auszurüsten. Die protestantische Kirche erhebt (durch ihre Synoden) den Anspruch auf Besetzung der theologischen Professuren; sie will sich gegen ungläubige Lehrer sichern; die Auffassung der Lehre soll zum Maß des im Universitätsunterricht Zulässigen gemacht werden. So entspinnt sich der Konflikt zwischen Freiheit der Kirche und der theologischen Wissenschaft, der zu Gunsten der letzteren zu entscheiden ist, sofern die protestantische Theologie lediglich der freien Wissenschaft verpflichtet sein muß. Die protestantische Kirche darf die theologischen Fakultäten keinem kirchlichen Parteeiregiment ausliefern. Will man das theologische Studium unter kirchliche Kontrolle stellen, dann muß man die Vorbildung der Geistlichen kirchlichen Seminaren auftragen, wo nur von der Kirche »approbierte« Wissenschaft vorgebracht wird. —

Katholische Professoren suchen in neuerer Zeit die Isolierung geistlicher Bildung zu beseitigen; sie wollen den Katholizismus mit der Wissenschaft und Bildung der Zeit in Berührung bringen, um ihn vor Verengung und Verarmung zu bewahren; sie empfinden mit Scham die Rückständigkeit der katholischen Bevölkerung in Wissenschaft und Literatur; sie erwarten von den katholischen Fakultäten Impulse zu einer freieren, kräftigeren, aufstrebenden Form katholischen Wesens und

Lebens. Es ist auf Neubelebung des Katholizismus durch germanischen Geist zu hoffen. Das Fortbestehen des Katholizismus ist etwaiger Cäsaropapie vorzuziehen, da eine deutsche Nationalkirche unter Suprematie des Staates für unser gesamtes Leben verhängnisvolle Folgen auch noch haben würde. Die Spannung zwischen den Konfessionen darf als eine Garantie der Freiheit gelten. Der Protestantismus hat sich am Katholizismus beständig über sein eigenes Lebensprinzip zu orientieren. Demnach muß man für das Fortbestehen der katholisch-theologischen Fakultäten eintreten. Ist dies vom Standpunkte der freien wissenschaftlichen Forschung nicht einzusehen, so ist doch die Universität nicht ausschliesslich wissenschaftliche Anstalt, sondern zugleich die Vorbildungsstätte für bestimmte Berufe, zu denen auch der des katholischen Geistlichen zählt.

Auch in anderen Fakultäten sind gewisse Normen für den wissenschaftlichen Betrieb gegeben, und auch in der katholischen Fakultät giebt es neutrale Gebiete für freie Forschung. Die katholischen Fakultäten dürfen allerdings nicht blofs der Universität inkorporierte Klerikalseminare sein. Der sich hinsichtlich der katholisch-theologischen Fakultäten zum blofsen Handlanger der kirchlichen Gewalt erniedrigende Staat würde an eigener Würde und Ehre verlieren. Doch ist gegen die Doppelbesetzung gewisser Fächer durch Protestanten und Katholiken kein unbedingter Einwand zu erheben, ja es erscheint u. a. das Verlangen der katholischen Bevölkerung nach Vertretung der Geschichte durch katholische Lehrer berechtigt. Wohl aber hat man rein katholische Universitäten abzulehnen und nur katholische Fakultäten auf denselben einzuräumen. Auch gegen (sog.) freie katholische Universitäten nach französischem Muster ist Einwand zu erheben, da solche nur Schulen des Ultramontanismus sein könnten. —

Hinsichtlich der Beteiligung der Konfessionen am Universitätsstudium ist die verhältnismässig grofse Zahl jüdischer und die geringe Menge katholischer Studenten bemerkenswert, unter denen wiederum die Zahl der Theologen überwiegt. Das entsprechende Verhältnis gilt auch für die Statistik der katholischen Professoren. —

Der deutsche Universitätsprofessor ist, entsprechend dem Charakter der Universität, zugleich gelehrter Forscher und Lehrer der Wissenschaft; sein Ideal wäre, Meister der Forschung zu sein und seinen Schülern wissenschaftlichen Geist einzuflöfsen. Reichtum an wissenschaftlicher Erkenntnis, Beherrschung der wissenschaftlichen Methoden, Geist und Selbständigkeit der Forschung haben sich mit Lehrgabe und Lehrfreudigkeit zu verbinden. Der Universitätslehrer sei ein rechtschaffener Mann, der seinen Schülern ein Bild freier und grofser Gesinnung einflöfst, vornehmlich Liebe zur Wahrheit, stolzer Unabhängigkeit der Gesinnung und eine edle, in der Freiheit von Hochmut und Eitelkeit sich offenbarende Bescheidenheit. Thatsächlich schätzt man jetzt besonders die wissenschaftliche Leistung und erst in zweiter Linie die Lehrgabe;

dem gemäß will die Universität in erster Linie wissenschaftliche Anstalt, erst in zweiter Lehranstalt sein. (Bis ins 18. Jahrhundert waren die Universitäten Hochschulen.) Als Aufgabe des heutigen Universitätsunterrichts gilt nicht die bloße Tradition, sondern die Anleitung zu selbständiger Hervorbringung der Erkenntnis. Die Universitäten sind jetzt Pflanzstätten des wissenschaftlichen Lebens unseres Volkes; es gilt auf ihnen, wissenschaftliche Schulen zu gründen. Nicht die Akademien sind in Deutschland die Sammelpunkte der wissenschaftlichen Arbeit. Mit dem Charakter der Universität ist auch der Student und sind die gelehrten Berufe emporgehoben worden. Dafür zeugt u. a. die Menge wissenschaftlicher Vereine und Zeitschriften, sowie die Achtung des deutschen Volkes vor der Gelehrsamkeit. Die akademische Jugend erhielt durch die Idee der Universität als einer wissenschaftlichen Anstalt im Ganzen eine freiere und edlere Haltung. So ist u. a. der Pennalismus merklich verschwunden. Die nicht nur auf ein Examen zugerichtet werden, sondern der Wissenschaft dienen wollen, haben sich gemehrt; die leeren studentischen Exemtionen haben sich gemindert. Das akademische Leben hat im 19. Jahrhundert eine Wandlung aus dem Schulknabenhaften ins Männliche erfahren. Gleichwohl erwachsen Gefahren aus der Verbindung des Unterrichts mit der wissenschaftlichen Forschung, indem jener der letzteren untergeordnet und die Lehrweise unterschätzt wird. Erscheint doch in manchen Kreisen das Semester als unbequeme Unterbrechung der Ferien und damit der wissenschaftlichen Muße. Anstatt schlechte Universitätslehrer unter den Gelehrten zu rechtfertigen, sollte man für diese Akademien stiften. Der Student läuft bei der Verbindung von Unterricht und Forschung Gefahr, zu früh in den spezialistischen Betrieb der wissenschaftlichen Arbeit hereingezogen zu werden. Der Professor bietet gern, was ihn persönlich am meisten fesselt, nicht was der Student braucht, und der Student tritt ins Amt ohne rechte Lust an dessen Ansprüchen. Auch für den Wissenschaftsbetrieb selbst erwachsen Nachteile aus dem einseitigen wissenschaftlichen Charakter der Universität; eine zu einseitige und massenhafte Produktion wird gezeitigt; der Konkurrenzkampf um Amt und Stellung dringt auch in den Wissenschaftsbetrieb, aus der Universitätsphäre in die wissenschaftliche Litteratur und giebt der Kontroverse und Polemik den giftigen Charakter, den sie vielfach in Deutschland hat. Zeigt sich doch in der Kritik entschiedener Mangel an Vornehmheit des Tones und der Gesinnung. —

Zu den moralischen Berufskrankheiten des Professors gehört wohl das Besserwissen (»Ein Professor ist ein Mann, der anderer Meinung ist«), damit die Rechthaberei und der sich mit Spezialisierung verquickende Hochmut. Leider gehen die verwehten Samen des akademischen Hochmuts auch jenseits ihrer Umzäunungen auf, wie bei Schopenhauer. Bei den mannigfachen Verherrlichungen der Professoren in der Presse ist die Eitelkeit freilich zu begreifen. —

Das Privatdozententum erscheint als eine für die Universitätsverwaltung ungemein günstige Einrichtung; es stellt sich für sie als

eine freiwillige Probezeit junger Gelehrter für das akademische Lehramt dar, ohne daß ihr daraus irgendwelche Verpflichtungen oder Lasten erwachsen. Zudem bildet die Lehrthätigkeit des Privatdozenten einen nicht unwichtigen Faktor im Universitätsunterricht. —

Das persönliche Verhältnis zwischen Professor und Student ist, weil ein freies, ein im ganzen erfreuliches. Die Professoren sind freigewählte Führer. Ein näheres Verhältnis bildet sich in Seminaren. Die akademischen Lehrer beteiligen sich an studentischen Festen, wie an wissenschaftlichen Vereinigungen. Doch zeigt sich besonders an den großen Universitäten eine Entfremdung zwischen Professor und Student: dazu veranlaßt nicht wenig der häufige Wechsel der Universität, aber auch die vielfach vornehmere Stellung des Professors, indem dadurch sein Abstand vom Studenten größer geworden ist. Unmöglich wäre heute ein Studentenpensionat in Professorenfamilien, wie es viele Professorenhäuser in Halle und Göttingen im 18. Jahrhundert hatten.

Der Universitätsunterricht bewegt sich um Vorlesungen — Lehrvorträge — und Übungen. Diese letzteren wurden u. a. von Bernheim als die wirksamste Art des Universitätsunterrichts bezeichnet; es sollen diese Übungen zu selbständiger Benutzung litterarischer Hilfsmittel Anleitung geben. Doch sind die Vorlesungen nicht zu Gunsten der ja in hohem Grade zu empfehlenden und wohl auch zu erweiternden Übungen preiszugeben. Kein Zweifel, daß manche Vorlesungen lediglich im Vorlesen eines ungedruckten Buches, im Diktieren einer erdrückenden Menge von Thatsachen, Formeln oder Büchertiteln bestehen, und es vor unendlicher Gründlichkeit nie zu einer abgerundeten Darstellung des Ganzen bringen und an anderen schweren Mängeln leiden. Gleichwohl wird sich der systematische Lehrvortrag als eine unentbehrliche Form des wissenschaftlichen Unterrichts erhalten, sofern er anders unerläßlichen Anforderungen entspricht. Die Vorlesung soll dem Hörer, der den Zugang zu einer Wissenschaft sucht, in einer Reihe zusammenhängender Vorträge eine von einer lebendigen Persönlichkeit getragene, lebendige Gesamtansicht von dem Ganzen dieser Wissenschaft geben. . . . Wo es sich darum handelt, zuerst das Interesse für eine Wissenschaft zu gewinnen, den Glauben an ihre Bedeutung zu erzeugen, leitende Gesichtspunkte zu geben, überhaupt zu erst ein inneres Verhältnis zur Sache zu begründen, da leistet auch ein vorzügliches Buch weniger als eine nur einigermaßen ihrer Aufgabe genügende Vorlesung, die nur überhaupt von einer lebendigen Persönlichkeit getragen wird. Nicht überflüssig, nein immer unentbehrlicher ist die Vorlesung geworden, namentlich wo es sich um Veranschaulichung von Lehrobjekten handelt. Auch dem Dozenten selbst bietet die Vorlesung eine schätzbare Förderung für seine Stellung zur Wissenschaft. Dazu kommt, daß nur in der Vorlesung, nicht so in bloßen Übungen, ein Lehrer sich einer großen Zahl gleichzeitig mitteilen kann. Der Erfolg der Übungen hängt an der möglichst kleinen Zahl der Teilnehmer. (Zwangsmäßig betriebene Übungen würden einen zu schulmäßigen Eindruck machen und der Sache nur schaden.) Den Vor-

lesungen die Lebensbedingungen verkürzen, hiefse die Universität ihres lebendigsten Einflusses auf das geistige Leben des Volkes berauben. —

Die Versäumnisse im Besuche der Vorlesungen sind wohl nur bei gewissen Dozenten und Gegenständen häufiger, und da entschuldbar. Die Dozenten werden gut thun, das besonders Anziehende an den Anfang der Vorlesungen zu stellen. Gegen die von Bernheim, statt der großen systematischen Vorlesungen empfohlenen kurzen ein- oder zweistündigen Orientierungsvorlesungen, in denen eine gedrängte Übersicht über den Stoff und knappe Darstellung der persönlichen Auffassung zu geben wäre, läßt sich einwenden, daß derartige Vorlesungen allzuleicht unfruchtbare Kompendien sein werden. Manche Stoffe eignen sich überhaupt gar nicht zu Vorlesungen. Mit sehr wenig Hörern läßt sich die dialogische Form des Unterrichts erfolgreich gebrauchen. Die Vorlesung wirkt, was sie wirken kann und soll, nur als freier Vortrag, doch ist dieser wohl vorzubereiten und an ein Heft zu knüpfen. Wie das Ablesen des Heftes gegen den Sinn der akademischen Vorlesung ist, so auch das Diktieren; es schließt, wie lebendige Mitteilung, so auch lebendige Auffassung aus. Eher wäre ein teilweises Diktieren von Hauptsätzen am Platze, oder noch besser die Überreichung gedruckter Prospekte an die Hörer, die ihnen eine Übersicht der zu behandelnden Materien bieten. Die Anlehnung der Vorlesung an gedruckte Lehrbücher ist nicht zweckmäßig. Die Freude am Stoffe knüpft sich für Student und Professor an das gemeinsame Aufbauen der Wissenschaft im Laufe der Vorlesung. —

Keine Beredsamkeit noch Pathos sollen dem Vortrag eigen sein, da sich derselbe an den Verstand, nicht an den Willen oder das Gemüt wendet. Die innere logische Zielstrebigkeit ist Hauptmittel, der Vorlesung die Aufmerksamkeit zu erhalten. Schlichte, im Äußerlichen bequeme, allein auf die Sache gerichtete Rede ist für die Vorlesung zu empfehlen; damit zugleich Annäherung an die Gesprächsform. Das äußere Auftreten des Dozenten sei frei von allem Pomphaften, Ostentativen. Statt zu feiner und allzu gründlicher Lehre werde das Große und Wesentliche geboten; klare, durchsichtige Gliederung des Stoffes trete hinzu; wo möglich enthalte jede Vorlesung ein abgeschlossenes Ganzes.

Die im akademischen Unterricht unentbehrliche Polemik halte sich in vornehmem Tone. Es hat etwas Feiges und Tückisches, einen Abwesenden zu lästern. Der Professor hat die Hörer in den Streit der Ansichten einzuführen, um sie so in das Leben der Wissenschaft zu stellen, doch ziemt es sich wenig, sich einen Prügelknaben zu halten, dem man zum Gaudium der Zuschauer jeden Augenblick eine Ohrfeige giebt. Mit Lichtenberg könnte man fragen: »— ist noch ein Land, außer Deutschland, wo man die Nase früher rümpfen lernt als putzen« — und dazu fragen: wo die naseweise Kritik geradezu großgezogen wird. Polemik ist nur da am Orte, wo die bekämpfte Ansicht zugleich eine relativ berechnete ist; gegen das Absurde ist sie überflüssig, — oder

soll man den Hörer mit allen möglichen Thorheiten bekannt machen!?) »Der Weise wird vor allem die Wahrheit sagen wollen, nicht den Irrtum einfangen, um ihn zu widerlegen.« —

Zweck der Übungen in Seminaren ist, nicht nur Wissen zu überliefern, sondern auch das Wissen darum, wie man zu diesem Wissen gelangt, fortzupflanzen; der Weg zu den Quellen ist zu öffnen und das Schöpfen aus denselben zu lernen. In der Naturwissenschaft gilt es insbesondere die Methode der Erzeugung wissenschaftlicher Einsicht zu kennen, von den der Forschung dienenden Instrumenten und Materialien den rechten Gebrauch zu machen. Die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit ist nur möglich in der Form der Heranziehung zur Mitarbeit, und dies eben ist in Seminaren zu erstreben; sie sind die eigentlichen Träger der Kontinuität der wissenschaftlichen Arbeit; eingeführt konnten sie werden seit der Vertauschung des alten auf Tradition begründeten Lehrbetriebs mit dem Prinzip der freien Forschung und Lehre. Ergänzungen zu den Seminaren bilden private wissenschaftliche Gesellschaften, Konversatorien, Disputatorien, Repetitorien im Anschluss an eine Vorlesung, ferner besondere Anfängerübungen, Proseminare für Philologen. Die pädagogischen Seminare haben sich mehr und mehr von der Universität losgelöst und an die Schule selbst angeschlossen; man meinte, dafs die Einführung in die Praxis nur in der Praxis, also in einer wirklichen Schule geschehen könne. Der wissenschaftlichen Arbeit in den Seminaren sind u. a. in Strafsburg höchst schätzenswerte Einrichtungen zur Verfügung gestellt worden.

So willkommen die Vermehrung des Angebots von Anfängerübungen sein mag, so wenig empfiehlt sich etwaige obligatorische Teilnahme an denselben. (Doch haben sich die Einrichtungen des Tübinger theologischen Stifts in hohem Grade bewährt.) —

Die Leitung von Seminaren darf als gute Vorschule des akademischen Lehramts gelten. —

Es wird sich sehr empfehlen, dafs der Studierende gleich am Anfang seiner Studien Gelegenheit und Anreiz zu kleineren Ausarbeitungen allgemeinen Charakters erhält; es könnten dieselben als etwaige Fortsetzungen der schulmäßigen Aufsatzübungen auf höherer Stufe der Gymnasien usw. gelten. Tatsächlich fehlt selbst vielen älteren Studenten die Fähigkeit zu zusammenhängender Gedankenentwicklung. Was die Schule in dieser Absicht erreicht hatte, ist durch langen Nichtgebrauch eingerostet. Der zu grofse Sprung zwischen Schule und Universität wird für viele verhängnisvoll; sie wissen nicht an das Studium heranzukommen; man setzt bei ihnen zu viel voraus, läfst es an der nötigen Anleitung zu verständiger und methodischer Benutzung der wissenschaftlichen Litteratur fehlen. So erkaltet der anfängliche Eifer, man gewöhnt sich ans Nichtstun. —

Verhältnismäfsig das meiste geschieht auf deutschen Universitäten im Interesse der naturwissenschaftlich-medizinischen Studien; die für diese gemachten Aufwendungen haben namentlich Deutschlands wissen-

schaftlichen Ruhm begründet. Im Vergleich zu der opulenten Ausstattung medizinisch-naturwissenschaftlichen Anstalten sind die Bibliotheken für andere wissenschaftliche Zwecke mehrfach zu ärmlich bestellt. (Schluss folgt.)

Zum naturkundlichen Unterricht.

(Schluss.)

Dafs der biologische Unterricht im Lehrplan der Schule nicht isoliert dastehen darf, sondern so viel als nur möglich mit dem übrigen Unterricht, namentlich aber mit den übrigen Zweigen des naturkundlichen Unterrichts in Beziehung gesetzt werden mufs, ist für einen Schulmann, der auf der Höhe seiner Wissenschaft steht, selbstverständlich; man hat daher mannigfaltige Versuche gemacht, diese Beziehungen, besonders zwischen Naturgeschichte und Naturlehre, so eng als möglich zu gestalten, ja sogar beide zu einem einheitlichen Ganzen zu verbinden. Beyer (Die Naturwissenschaft in der Erziehungsschule, Leipzig, Reichardt, 1885) steht auf dem Boden der Herbart-Zillerschen Pädagogik; er betrachtet daher nicht blofs den naturwissenschaftlichen Unterricht als ein Fach, sondern will ihn auch zu dem Gesinnungsunterricht in die engste Beziehung setzen und den Lehrstoff nach kulturhistorischen Stufen anordnen. Er geht dabei von der Ansicht aus, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht im Dienste der menschlichen Arbeit, der Kulturarbeit stehen mufs; er übersieht aber, dafs diese eine geistige und eine materielle (wirtschaftliche) Seite hat, wonach dem naturwissenschaftlichen Unterricht auch zwei verschiedene Aufgaben zufallen. Nach der geistigen Seite soll der naturwissenschaftliche Unterricht zur Erkenntnis der Natur behufs Bildung einer vernünftigen Welt- und Lebensanschauung und der Erkenntnis der Beziehungen des Menschen zum Naturleben beitragen; nach der wirtschaftlichen Seite soll er den Menschen mit den zur Verwirklichung der in dieser Weltanschauung herrschenden sittlichen Ideen und durch die erkannten Beziehungen zur Natur resp. Beherrschung derselben nötigen Mitteln bekannt machen. Die Beziehungen, welche Scheller (Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, IV; Leipzig, Bredt) zwischen dem Gesinnungsunterricht (geschichtlichen und religiös-sittlichen Unterricht) herstellt, sind rein äufserlicher Natur; auf die Wesensverwandtschaft der Lehrstoffe ist dabei gar keine Rücksicht genommen; sie raubt aber dem naturwissenschaftlichen Unterricht die in seinem Wesen begründete didaktische Selbständigkeit. Die sittlichen Lehren stehen zu den Lehrstoffen des naturgeschichtlichen Unterrichts nur in loser, mehr äufserlicher Beziehung; daher ist auch zwischen beiden Lehrgruppen nur eine äufserliche Verknüpfung möglich, welche von untergeordneter Bedeutung ist. Ob z. B. in einer Fabel, die zur

Gewinnung einer sittlichen Lehre dienen soll, ein Hund oder eine Katze vorkommt, ist nebensächlich für die sittliche Lehre; deshalb liegt auch kein Grund vor, beide Gedankenreihen, die reale und die ethische, miteinander zu verbinden. Schon mehr Beziehungen finden wir zwischen Geographie und Naturkunde; Pflanzen und Tiere sind wesentlich für eine Landschaft, Boden und Klima sind wesentlich für Pflanzen und Tiere. Daher soll auch Verknüpfung so viel und so eng zwischen den geographischen und naturkundlichen Lehrstoffen hergestellt werden; beide haben aber daneben doch so viel Eigenartiges, daß die Verschmelzung in einen Lehrgang ohne Nachteil für dieses Eigenartige nicht möglich ist. Die anderen Schulmänner, die eine diesbezügliche Konzentration anstreben (Quehl, Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten, Leipzig, Dürr, 1898/99; Twiehausen, Naturlehre für Volksschulen, Halle a. S., Schrödel, 1891; Kieseling und Pfalz, Methodisches Handbuch V/VI, Braunschweig, Appelhans & Co., 1892, u. a.), haben nur eine Verbindung der naturwissenschaftlichen Lehrfächer unter sich im Auge; aber auch sie übersehen, daß, wie schon erwähnt, der naturwissenschaftliche Unterricht zwei Aufgaben zu lösen hat und infolgedessen auch in zwei, allerdings in enger Beziehung zu einander stehende Lehrfächer zerfallen muß. Verknüpft man die beiden Zweige dennoch in einem Lehrgang, so ist diese Verknüpfung doch nur eine mehr äußerliche, die ja nicht, wenn sie sich ohne Nachteil für die methodische Stoffanordnung innerhalb der beiden Lehrfächer durchführen läßt, von der Hand zu weisen ist; es wird sich also empfehlen, beide Lehrgänge nebeneinander hergehen zu lassen, aber möglichst viele Verknüpfungsfäden zwischen ihnen herzustellen. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß die heute übliche Trennung in Naturgeschichte und Naturlehre die richtige ist und daß man die in dieser Weise durchgeführte Stoffscheideung nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten beibehalten muß; wir sind vielmehr der Ansicht, daß manche Kapitel aus der Naturlehre in die Naturgeschichte und umgekehrt gehören. Aber es dürfen nur solche physikalischen und chemischen Lehrstoffe in den biologischen Lehrstoff aufgenommen, resp. eingeschoben werden, die zur Erklärung der biologischen Erscheinungen dienen. Andererseits muß im Lehrgang der Naturlehre bei der Anordnung des Lehrstoffs darauf Rücksicht genommen werden, daß in ihm solche Vorgänge beobachtet und besprochen werden, die in möglichst engem Zusammenhange mit den in der betreffenden Klasse zu behandelnden Naturkörpern oder den daraus gefertigten künstlichen Erzeugnissen stehen (Lüddecke, Der Beobachtungsunterricht); daß das Interesse und das Verständnis durch eine solche Konzentration geweckt und gepflegt werden, bedarf wohl keiner weiteren Begründung. Die Naturlehre muß durch Berücksichtigung der Vorgänge im Kulturleben der Menschheit hier unterrichtliche Ausgangspunkte, dort Bestätigungen und Anwendungen, überall aber Ausblicke auf die Möglichkeit noch größerer kultureller Fortschritte aufsuchen; andererseits hat sie sich beobachtend an die freie, vom Menschen nicht beeinflusste Natur zu wenden, aus gleichen

Gründen, zugleich aber, um einen Einblick in die überall gleichwaltenden Kräfte und Gesetze zu gewinnen« (Pilz, Rein, Encykl. Hdb. d. Päd. V). Wenn man dies beachtet, so ergibt sich für jede Lektion, für jedes methodische Ganze ein wenn auch nicht genau bestimmter Zielpunkt der Betrachtung resp. Untersuchung; um ihn zu erreichen, muß die Beobachtung der diesbezüglichen Erscheinungen unter Zuhilfenahme des Versuchs, ihre Zergliederung, Vergleichung und Zusammenfassung stattfinden, woraus sich dann allgemeine Sätze (Gesetze) ergeben. Im Versuch verknüpfen wir unsere eigene wohlgedachte und daher planmäßige Wirksamkeit mit dem Wirken der Natur, um beabsichtigte Vorgänge hervorzurufen; von einer hinnehenden Auffassung gehen wir also zu einer eingehenden Untersuchung der betreffenden Naturerscheinung über. Je deutlicher und reiner der zu beobachtende Vorgang beim Versuch hervortritt, desto besser ist es; daher sind die einfachsten Versuche die besten. Selbstverständlich muß der Unterricht in der Naturlehre auch die Technologie berücksichtigen; er muß die Verwendung der physikalischen und chemischen Kräfte und Erzeugnisse im Leben ins Auge fassen.

Seyfert dürfte wohl mit seinem Vorschlag, den naturwissenschaftlichen Unterricht in Natur- und Arbeitskunde zu teilen, den Weg gewiesen haben (Seyfert, Die Arbeitskunde, Leipzig, Wunderlich). Die Naturkunde hätte dann die geistige, die Arbeitskunde resp. Wirtschaftskunde die wirtschaftliche Seite der Aufgabe zu lösen. »Die Arbeitskunde«, sagt Seyfert, »umfaßt vor allem das, was bisher als Physik und Chemie gelehrt wurde, nimmt aber auch gewisse Partien der Mineralogie und Technologie in sich auf; ihr Zweck ist, die Kinder die Elemente der heutigen Kulturarbeit verstehen zu lehren.« Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die menschliche Arbeit, die Kulturarbeit; nach ihr gliedert sich der Stoff in Gruppen (Kulturgemeinschaften, Wirtschaftsgruppen). Dafs auch hier so viel als möglich von der Wirklichkeit, von der Beobachtung im Leben ausgegangen werden muß, ist klar; der Versuch tritt als Ergänzung oder Ersatz oder als Erläuterung hinzu. Auch Partheil und Probst (Naturkunde; Dessau, Kahle) schliesen sich dieser Teilung in der Theorie (Zur Konzentration der naturkundlichen Fächer; Dessau, Kahle) an; »die auf Industrie und Handel, auf das gesellschaftliche Zusammenleben usw. bezüglichen Erscheinungen der menschlichen Kulturarbeit an die Betrachtung der natürlichen Lebensgemeinschaften anzuknüpfen, erscheint uns nicht ratsam, weil die Beziehungen zwischen diesen Stoffen gering sind, jedenfalls den Angelpunkt, den ‚wesentlichen‘ Inhalt der Begriffe nicht treffen«. Aber in ihrer »Naturkunde« haben sie doch die physikalischen und chemischen Lehrstoffe in die naturgeschichtlichen eingeschoben, auch da, wo kein kausaler Zusammenhang besteht; die Verknüpfung beider Gruppen muß natürlich auch in diesem Falle eine künstliche sein, wenn die physikalischen und chemischen Lehrstoffe auch nicht an die natürlichen Lebensgemeinschaften angeknüpft sind. Welche engen Beziehungen bestehen z. B. zwischen dem Blühen der Pflanzen und dem Gewitter

resp. der Elektrizität der Luft und der Reibungselektrizität, dafs man beide, Blüten und Elektrizität, nacheinander behandeln mufs (Partheil und Probst, Naturkunde 3)? Und doch sind auch Partheil und Probst der Ansicht, dafs »nur solche physikalische Stoffe herangezogen werden dürfen, welche zur Erklärung der Lebensäußerungen der Lebewesen dienen«. Gewifs lassen sich Fäden vom Lehrstoff der Naturgeschichte zu dem der Naturlehre oder von der Naturkunde zur Wirtschaftskunde ziehen; aber deswegen mufs man beide Fächer noch nicht in eins verschmelzen. Bei der Naturkunde ist das Ziel die Auffassung und Erkenntnis der Dinge und Erscheinungen behufs Auffassung und Erkenntnis des Lebens in der Natur und seiner Beziehung zum Leben des Menschen; bei der Wirtschaftskunde ist das Ziel die Auffassung und Erkenntnis der Naturgesetze behufs Anwendung auf das Kulturleben resp. Auffassung und Erkenntnis der Kulturarbeit. Und daher mufs auch in der Wirtschaftskunde eine Gruppierung nach Gemeinschaften des Kulturlebens stattfinden, damit der Unterricht in der engsten Fühlung mit demselben bleibt.

Je vielseitiger die Verknüpfung des Lehrstoffs untereinander ist, desto mehr wird er zum geistigen Eigentum und desto gröfseren Bildungswert erlangt er; besonders sind aber die Verbindungen des Lehrstoffs mit dem praktischen Leben zu pflegen, weil das Kind dem letzteren das gröfste Interesse entgegenbringt und er dann um so leichter auch dem Leben dienstbar gemacht werden kann.

Auch zwischen dem naturkundlichen und geographischen Unterricht spinnen sich Fäden herüber und hinüber, die zur gegenseitigen Erweckung des Interesses und Verständnisses beitragen. Wenn z. B. von der Wanderung der Zugvögel gesprochen wird, so sollte an der Hand der Karte der Schüler die Reise mitmachen und auch erfahren, warum die Vögel sich während unserer Winterzeit in dem fremden Lande aufhalten können; und wenn auch im geographischen Unterricht der Lehrplan das betreffende Land noch nicht zur Betrachtung bringt, so wird man doch an dieser Stelle schon die auf dem Wege liegenden Länder und wichtigsten Meere, Flüsse, Gebirge und Städte betrachten und benennen lassen und auch Klima, Tier- und Pflanzenwelt des betreffenden Landes, wo unsere Vögel ihr Winterquartier aufschlagen, besprechen. Wenn dann später das betreffende Land im geographischen Unterricht in anderem Zusammenhang auftritt, so ist das Interesse für dasselbe schon wach resp. kann leicht durch die Erinnerung an die frühere Besprechung erweckt werden. Andere Anknüpfungspunkte bieten sich z. B. bei der Besprechung der Nahrungs- und Nutzpflanzen, Nahrungs- und Nutztiere; hier wird man die Ein- und Ausfuhrländer, den Weg usw. und auch die Ursachen ins Auge fassen.

Je mehr die einzelnen Stoffgruppen in kausaler Beziehung zu einander stehen, desto gröfser ist das Interesse des Schülers für sie; das Interesse aber ist auch das Bindeglied zwischen Wissen und Können, zwischen Erkennen und Handeln.

Um darzulegen, wie die in den vorangegangenen Erörterungen ge-

stellten Forderungen in der Volksschule erfüllt werden können, mögen einige Beispiele hier folgen; sie enthalten nur den Stoff und überlassen es dem Leser, ihn für seine Schulverhältnisse zurecht zu legen. Derselbe kann z. B. in verschiedenen Zeiten des Jahres, je nachdem sich die betreffenden Beobachtungen anstellen lassen, und in mehreren aufeinander folgenden Jahren mit Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler zur Behandlung kommen; bei der letzten, abschließenden Behandlung wird dann der auf früheren Stufen behandelte Stoff wiederholt.

Wir wählen als Pflanze die »Weide«, welche am Flusufer und im Wald ihren Standort hat; in einer dieser Gruppen kommt sie zur eingehenden Behandlung und zwar nach folgenden Gesichtspunkten: A. 1. Beobachtung seitens der Schüler im Frühjahr zur Zeit des Hervorbrechens der Blätter und Blüten: Knospen, Blätter, Blüten; einzelne Zweige mit Knospen, Blättern und Blüten werden mit in die Schule gebracht; a) Knospen, Bedeutung der Schuppen und Wollhaare (Erfrieren, Austrocknen); b) Blüten, Kätzchen (Häufung der unscheinbaren Blüten), Teile der Blüten (Mangel der Blütenhülle, Farbe der Staubbeutel, Lage an der Außenseite der Kätzchen, Duft, Honig, Erscheinen der Blüten vor der vollen Entfaltung der Blätter), Bestäubung durch Insekten und Wind (Einrichtung der Blüte für dieselbe), Insekten- und Windblütler, Vergleiche. 2. Weidenzweig als Steckling; Rinde (Geschmack, Gerbstoff); a) Versuch im Topf oder Kasten; b) Versuch in der Nährlösung resp. Wasser. (Beobachtung der Wurzel-, Knospen- und Blattbildung); Vermehrung durch Stecklinge. 3. Blätter; Flaum auf der Unterseite (Spaltöffnungen — Zeichnung oder Mikroskop —, Haare; Verdunstung; Atmung, Regen, Tau). 4. Risse auf der oberen Schnittfläche der Stecklinge; Kopfweiden; weiches Holz; Faulen; Baumerde; Verwendung der Zweige. 5. Beobachtung der Weide mit Früchten; Zweig mit Früchten in der Schule; Kapsel, Samen, Haare (Bedeutung für die Verbreitung des Samens). 6. Lebensgemeinschaft: Wald; Himbeere und Brombeere in faulen Weidenbäumen; Maikäfer usw. (Blätter), Bienen und Hummeln (Blüten), Gallwespe (Galläpfel) usw. — Zusammenfassung: a) 1. Wie ernährt sich die Weide? (Wurzelhaare, Blätter, Standort). 2. Wie wehrt sich die Weide? (Knospenschuppen, Haare, Gerbstoff). 3. Wie vermehrt sich die Weide? (Stecklinge, Samen; Bestäubung; Verbreitung des Samens). Standort und Beschaffenheit der einzelnen Teile der Weide dienen der Erhaltung und Vermehrung der Weide (sind denselben angepasst). b) Wiederholung oder Besprechung der Biene: Bau der Biene (Flugwerkzeuge, Klauen, Haftballen; Saugvorrichtungen; Honigmagen; Kiefer; Haare; Körbchen; Bürste). Der Bau der Biene ist der Erhaltung derselben entsprechend (angepasst).

B. (Die folgenden Ausführungen können auch an andere Pflanzen angeschlossen werden.) 1. Aufgabe der Blätter; Atmung: Spaltöffnungen (Zeichnung; Beobachtung durchs Mikroskop; Blasen in den Querschnitt des Blattstiels der Sumpfdotterblume, wenn die Blattfläche sich unter Wasser befindet); Ausspannen der Blattflächen durch die Adern; Zellen (Zeichnung; Beobachtung durchs Mikroskop); Einatmen

von CO_2 aus der Luft (Nachweis des Vorhandenseins von CO_2 in der Luft mittels Versuch; Ersatz der CO_2 durch Ausatmen der Tiere und Menschen, Nachweis durch Versuch; Leben der Tiere im Wasser mit Wasserpflanzen); Inhalt der Zellen, Blattgrün (Entstehung unter dem Einfluß des Lichts, Versuch; Färbung der Blätter im Herbst); Ausscheidung von O (Nachweis, Eigenschaften des O), Einfluß des Lichtes auf die Ausscheidung des O (Versuch). 2. Aufgabe der Wurzel; Wurzelhaare (Beobachtung bei Versuch A. 2; Versuch mit Mais usw. in Erde und Nährlösung usw.); Aufnahme der Nährstoffe aus dem Boden, Verbreitung in Stamm usw. bis zu den Blättern (Adern); Verdunstung, Notwendigkeit der Verdunstung für das Leben der Pflanze; Spaltöffnung und Verdunstung (Unterseite der Blätter, Haare — Sonnenstrahlen); Bedeutung der Schale für Knollen und Früchte (Versuch — Verdunstung bei geschälten und ungeschälten Kartoffeln), der Rinde (Kork). 3. Bildung der Stärke in der Pflanze ($\text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O}$), Stärkekörner (Mikroskop, Zeichnung; Verschiedenheit bei verschiedenen Pflanzen — praktischer Wert für die Feststellung von Fälschungen), Gewinnung (Kartoffeln, Getreide, Palmen, — Sago); Wanderung der Stärke (Baustoff, Reservestoffe), Ringelungsversuche; Verwandlung der Stärke in Zucker (Keimen; Malz), Löslichkeit von Stärke und Zucker usw.

Mitteilungen.

(Björnson als Erzieher.) »Laboremus« — »laßt uns arbeiten«, so nannte der norwegische Dichter Björnson, der am 8. Dezember des verflossenen Jahres das 70. Lebensjahr vollendete, eines seiner Werke; das ist auch immer des Dichters Wahlspruch gewesen. Er hat gearbeitet als Dichter und Kämpfer für die Rechte seines Volkes; er ist ein Volkspädagoge im wahren Sinn des Wortes. Aus einfachen Lebensverhältnissen heraus hat er sich durch ununterbrochene Arbeit an sich und für sein Volk heraus entwickelt; die Natur seiner Heimat, die Sagen und Volkserzählungen neben der Bibel waren seine ersten Lehrer. Die Reisen durch Dänemark, Deutschland, Frankreich, Italien und die Vereinigten Staaten erweiterten seinen Horizont; aber seine Gedanken blieben immer bei dem Wohl und Wehe seines Vaterlandes. Überall in seinen Geschichten und Novellen bildet die Schilderung seines Vaterlandes und seiner Landsleute und ihres einfachen und biedereren Lebens den Hintergrund; das ist auch in seinem pädagogischen Roman »Thomas Rendalen« der Fall, der in 2. Auflage, deutsch von Wilh. Lange (360 S., mit dem Bildnisse des Verfassers; 3 Mk.; Berlin, Frz. Wunder, 1903), zum 70. Geburtstage erschienen ist. Er behandelt das schwere Problem der Mädchenerziehung nach den Forderungen, die besonders von der Frauenbewegung vertreten werden; es sind wichtige anthropologische und pädagogische Fragen, die hier in Romanform zur Behandlung kommen. An der Familie Kurt tritt die Macht der Vererbung deutlich hervor, in

der es auch scheinbar Ruhepunkte giebt; nur eine systematische, zielbewussteste Erziehung kann die ererbten schlimmen Eigenschaften mildern, wenn nicht ganz beseitigen. Ein Kurt, Thomas, im Verein mit seiner Mutter, einer geborenen Rendalen, sucht eine Erziehungsanstalt ins Leben zu rufen, welche auf diesen Grundsätzen ihren Erziehungsplan aufbaut und alle in den letzten 30 Jahren durch die Frauenbewegung aufgeworfenen Fragen der Mädchenerziehung zu lösen versucht; groß sind die Schwierigkeiten, die zu überwinden sind, und bitter sind die Erfahrungen, die dabei gemacht werden. Klar und deutlich erkennen wir, wie schwer Reformversuche auf dem Gebiete der Erziehung im allgemeinen und gerade die auf dem Gebiete der Mädchenerziehung sind, besonders, wenn es sich um die sittliche Erziehung handelt. Man kann an dem Roman manches tadeln; man kann den Mangel einer größeren Klarheit der zu Grunde liegenden Tendenzen und einer unzweideutigen Darstellung bestimmter Ergebnisse hervorheben. Aber man kann nicht leugnen, daß die einzelnen Personen in ihrer Individualität und in ihrem Verhältnis zu einander gut gezeichnet sind und daß der Roman überhaupt in psychologischer und pädagogischer Hinsicht höchst lehrreich ist; alle Einzelheiten aber, auch die verfänglichen Stellen, sind in künstlerischer Form zur Darstellung gebracht. Und der Pädagoge insbesondere wird den Roman mit Interesse lesen; er wird zugestehen müssen, daß die Erziehung mit den ererbten Eigenschaften zu kämpfen hat und daher nur auf fester anthropologischer Erkenntnis aufgebaut werden kann, daß Haus und Schule dabei Hand in Hand gehen müssen und unbedingtes Vertrauen zwischen Eltern und Erzieher, Kind und Erzieher bestehen muß, daß die Biologie eine wichtige Stelle im Unterricht einnehmen muß, sexuelle Fragen aber nicht in der Schule, sondern in vorsichtiger Weise von der Mutter besprochen werden können und daß bei aller Mühe die Erziehung nicht immer erfolgreich ist, weil so viele verborgene Miterzieher vorhanden sind, die den Schiffbruch herbeiführen. Die Schwedin Ellen Key macht Björnson zum Vorwurf, daß »sich sein Streben mehr auf die Beherrschung der Naturtriebe als auf deren Veredlung richte«; sie zollt ihm aber die Anerkennung, daß er die körperliche Gesundheit und die Veredlung des Geschlechts betont. »Die Umgestaltung der ererbten Anlagen in Bezug auf das Verhalten der Menschen zur Sittlichkeit und dadurch die Schaffung einer gesunden und glücklichen neuen Generation, bei der die Leiden der jetzigen geschlechtlichen Disharmonie aufgehört haben werden — das war das große Ziel des Björnsonschen Buches. Und für dieses wollte er, daß auch die Schule wirke durch die Mitteilung der Kenntnis des Menschen als Geschlechtswesens und wie er als solches sich selbst und dann seine Nachkommenschaft behüten sollte«. Sie wendet gegen diesen Plan ein, »daß die Schule nicht der Ort sei, wo der Grund zu dieser Kenntnis gelegt werden sollte; diese müßte langsam und behutsam von der Mutter selbst mitgeteilt werden und in der Schule nur ihren theoretischen Überbau erhalten« (Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes). Auch in diesem Buch kommt, wenn auch nicht deutlich,

Björnsons Lebensgrundsatz zum Ausdruck: wir können die Anforderungen des Lebens nicht überwinden durch religiöse Mystik und soziale Phantastik, sondern nur durch Arbeit an uns und der Menschheit; laboremus! »Björnson«, sagt L. Kätcher (Die Kultur I, H. 12; Cöln, Schafstein & Co.), »steht als Mensch, als Dramatiker und teilweise als Erzähler in hohem Mafse inmitten der Bewegungen und Strömungen unserer Zeit; . . . ein fester Glaube an das Große, Gute und Edle im Menschen spricht aus seinem gesamten politischen, ethischen und literarischen Wirken. Wer die Menschenliebe als Kulturideal hochhält, muß selber ein guter Mensch sein; hierfür spricht auch der Umstand, dafs er im September (v. J.) die Bestimmung traf, dafs die ihm anlässlich seines 70. Geburtstages zugedachten Ehrenhonore u. dergl. zu einer Stiftung für schlechtbezahlte norwegische Lehrer und Lehrerinnen verwendet werden«. Uns, den Lehrern des Volkes, aber gelte ganz besonders Björnsons Wahlspruch: »Lafst uns arbeiten«; auch uns »bleibe der schöne Beruf erhalten, für die Menschheit zu wirken«.

(»Das Recht der Individualität«) ist nach gewöhnlichem Sprachgebrauch das Recht des Einzelnen, das Recht jedes beliebigen Einzelnen, sich Geltung zu verschaffen; das Gegenteil ist der Universalismus, der dem Einzelnen erst sein Recht verleiht, dem also der letztere unbedingt untergeordnet ist. Als ein solches Universale erschien im Mittelalter die Kirche; sie beherrschte daher die Individuen und berief sich dabei auf ein anderes Universale, auf Gott. Aber im Grunde genommen ist diese Berufung die Berufung auf ein Einzelnes, wie auch die Berufung auf die Geschichte zuletzt die Berufung auf Einzelne ist. »Der Universalismus, auf seinen wahren Sinn reduziert, ergibt kein Recht, das etwas anderes wäre, als der Rechtsanspruch und die Macht Einzelner; auch die Berufung auf Gott und die Geschichte kann daran nichts ändern.« Es liegt aber in der menschlichen Natur begründet, »das Allgemeine, den Inhalt der von den Menschen geschaffenen Allgemeinbegriffe oder zusammenfassenden Begriffe, die ‚Ideen‘, zu verdinglichen, d. h. als auferhalb des Einzelnen bestehend, darüberschwebend, das Einzelne beherrschend, zu betrachten und zu preisen«. Daher sind die »objektiven« Werte »in Wahrheit die Wertungen Einzelner«; das allgemein Giltige weist sich aus »als der Anspruch Einzelner und die Macht der Einzelnen, ihrem Anspruch Geltung zu verschaffen«. Die Macht des Einzelnen zeigt sich, wenn sie in allem sich kraftvoll betätigt und dabei herrscht, d. h. ein eigenes Gesetz zur Geltung bringt; das volle Individuum macht sich, um herrschen zu können, alles zu eigen, unterwirft es dem Gesetz des denkenden Geistes und macht es dann zur Richtschnur seines Wertens und Wollens. Die Regel für die starke Individualität lautet: »Werte und erstrebe alles, was irgend gewertet und erstrebt werden kann; werte und wolle mit größter Kraft, und werte und wolle mit voller Freiheit, d. h. so, dafs du in all deinem Werten und Wollen deinem eigenen von dir selbst gegebenen Gesetz folgen kannst, demnach nie dich selbst zu verleugnen brauchst, sondern immer dich selbst bejahen, dir selbst treu bleiben, immer nur du selbst

sein kannst. Objektive Werte aber sind in den Gegenständen liegende und von ihnen geforderte Werte; sie sind zugleich gesetzmäßige Wertungen, in denen sich das Individuum, wenn es sich ihnen hingiebt, selbst treu bleibt, die den Thatsachen und den Gesetzen des denkenden Geistes entsprechen. Das volle Individuum aber ist ein Ideal; in ihm ist erst der wahre Mensch verwirklicht. (Prof. Dr. Lipps, Von der Individualität und ihrem Rechte; Deutschland v. Graf v. Hoensbroech, I, 1.)

(»Glaube und Wissen«) reichen sich auch in der Wissenschaft die Hand; wo das Wissen aufhört, fängt der Glaube an. »Überall, wo wir in der Wissenschaft auf Geheimnisse stoßen, macht der Glaube sein Recht geltend; in jeder Einzelwissenschaft giebt es Gegenstände des Glaubens, die sich bald allgemeiner, bald beschränkter Zustimmung erfreuen.« (Z. B.: Parallele Linien schneiden sich niemals; die Atome haben in den Verbindungen eine bestimmte Stellung.) »Jeder Mensch hat ein über sein wirkliches Wissen hinausgehendes Glaubensbedürfnis; alle unsere wissenschaftliche Forschung geht den Weg, ein Fundament sicheren Wissens zu legen und darauf ein Gebäude von Theorien zu errichten, an dessen Aufbau der Glaube niemals unbeteiligt ist. Im Glauben ist stets ein subjektives Element enthalten; aber er braucht darum nicht lediglich der subjektiven Sphäre anzugehören, im Gegenteil, die Thatsachen, auf die er sich stützt, sind oft wohl begründet, »beglaubigt«. In den Dogmen der Kirche ist der Glaube als ganzes System objektiviert; sie will keinen Subjektivismus in ihm dulden. Eine Parole, der alle zustimmen, ist aber diese: so viel Wissen wie möglich, so wenig Glauben wie möglich. Da aber ein ganzes Wissen den sterblichen Menschen nicht zugänglich ist, müssen sie sich genügen lassen an dem Wahrscheinlichen, an einer Überzeugung, an einer Weltanschauung. Um Überzeugungen handelt es sich in den Einzelwissenschaften; am Aufbau einer Weltanschauung arbeitet die Philosophie. Die Weltanschauung, nach der wir trachten, soll keine grundlose und willkürliche, sondern eine wissenschaftliche sein; der auf Ergebnisse und Lehren der Einzelwissenschaften sich stützende, kühl abwägende und kombinierende Verstand, nicht subjektive Gefühle oder gar Wünsche der Einzelnen sollen die Weltanschauung bestimmen; die Phantasie soll mit kühnem Fluge sie in künstlerischer Abrundung gestalten. Der Glaube spielt in der Weltanschauung eine ganz ähnliche Rolle wie in den Einzelwissenschaften; der schlimmste Glaube ist der Autoritätsglaube, der beste der Überzeugungsglaube. Aus Wissen und Glauben baut unsere Phantasie eine Weltanschauung« (Prof. Dr. Reinke, Glauben und Wissen; Die Umschau, VI, 41).

(Über »Das Wesen des Christentums«) ist, seit Harnack über diesen Gegenstand ein Buch geschrieben hat, viel geredet und geschrieben worden; es ist dies ein Zeichen, dafs auch die religiöse Frage in gebildeten Kreisen wieder mehr Beobachtung findet. »Das Christentum«, sagt J. Kaftan (Deutschland, herausgegeben von Graf v. Hoensbroech, Berlin, Schwetschke & Sohn, I., H. 3), »ist nicht blofs inneres Leben in seinen Bekennern, sondern vor allem auch eine geschichtliche Gröfse;

freilich, geschichtlich wieder so mannigfaltig und weit verzweigt als Glaube und Weltanschauung, als Moral und Lebensordnung, als Kultus und Institution in die verschiedensten Gebiete des geistigen Lebens hineinragend, überdies im Laufe der Zeit so wesentlichen Wandlungen unterworfen gewesen, daß man auf den ersten Blick daran verzweifeln möchte, hier eine Einheit zu finden und aufzuzeigen. Im Anschluß an Schopenhauer stellt die eine Ansicht das Christentum in die Reihe der Erlösungsreligionen, in denen die Verneinung der Welt und die Entsagung die Hauptsache ist; und in der That ist die Loslösung von der Welt ein Grundelement der inneren Verfassung und Lebenshaltung, zu der Jesus anweist und den Weg öffnet, und Johannes und Paulus haben diese Gedanken noch weiter ausgebildet. Dieser Auffassung des Christentums steht eine andere gegenüber, die sich an Kant anschließt; sie sucht das eigentliche Wesen des Christentums in seiner ethischen, der Welt zugewandten Seite. Jesus, so lehrt uns das Neue Testament, hat das Gebot der Nächstenliebe dem der Gottesliebe gleich gesetzt; er hat ihm also absolute Bedeutung beigelegt und es zum obersten Gesetz der Welt erhoben. Es war auch keineswegs in der christlichen Ethik, noch in der Auffassung bei Paulus die Auffassung von der Abkehr von der Welt vertreten, wie sie später auftrat; die Kulturarbeit wird keineswegs bekämpft, sondern als selbstverständlich betrachtet. Aber der Christ soll nicht in der Welt gefangen bleiben, sondern von ihr erlöst werden, indem er über die Welt hinaus einen höheren Lebensinhalt in Gott und durch Gott zu gewinnen sucht. Den sinnlich-natürlichen Gütern treten so die sittlichen Werke als die höheren gegenüber; das menschliche Leben wird vergeistigt. Indem das Christentum die Erlösung von der Welt verheißt und erstreben lehrt, steht es mit andern, namentlich der indischen Erlösungsreligion, in einer Reihe; es sieht aber das sittliche Leben in der Welt, die sittliche Entwicklung als ein unentbehrliches Mittel für die Teilnahme an Gottes Leben an. Von Gott, von seinem persönlichen Wesen, vermag aber auch das Christentum nicht anders als in Bildern, d. h. aus dem endlichen Leben entnommenen Analogien, zu reden; denn der Mensch kann Gott nur als die Vollendung persönlichen Wesens erfassen. Die Kirche hat durch die Verbindung des Christentums mit der griechischen Philosophie den Intellektualismus in dasselbe gebracht; dadurch ist der eigentlich religiöse Inhalt des Christentums verdunkelt worden. Denn dieser bedeutet nicht, daß wir mittels des Gedankens von Gott die Welt zu erklären vermögen; sondern er bedeutet vielmehr, daß wir im persönlichen Leben den höchsten Wert inne werden, den es giebt.

C. Referate und Besprechungen.

Religionswissenschaft und Religionsunterricht.

Wenn der Lehrer einen nach den Forderungen der heutigen Bibelkunde gestalteten Religionsunterricht erteilen will, so muß er natürlich auch aus den auf Grund der modernen Forschungen bearbeiteten diesbezüglichen Schriften Belehrung schöpfen; die der Vorbereitung direkt dienenden Werke können ihm nicht genügen. Da bietet nun dem Lehrer, der keine eingehenderen Bibelstudien machen will oder kann, Pfarrer H. Becker ein vorzügliches Werk: »Zum Verständnis der Bibel, eine erweiterte biblische Geschichte auf wissenschaftlicher Grundlage« in zwei Bänden (320 u. 350 S., 5 Mk.; Heidelberg, Evangelischer Verlag, 1901). »Es will«, wie der Verfasser sagt, »die Resultate der Wissenschaft nicht erörtern, es will sie beweisen durch Anwendung und Gebrauch, durch einen Aufbau, der für sich selbst spricht«; daher wird das Sagenhafte in der Bibel von dem Verfasser unumwunden anerkannt und werden die Ergebnisse der Bibelforschung in den Erzählungen verwandt.

Wer sich eingehend über Palästina und seine Geschichte nach dem heutigen Stand der Wissenschaft belehren will, dem sei wiederholt das Werkchen von Prof. Dr. v. Soden: »Palästina und seine Geschichte« (Leipzig, Teubner, geb. 1,25 Mk.) empfohlen. Eine vorzügliche Ergänzung hierzu bietet sich in dem Werk: »Im Lande Jahwes und Jesu«, Wanderungen und Wandlungen von P. Rohrbach (432 S.; Tübingen, J. C. B. Mohr, 1901); es ist die Frucht einer Reise durch Palästina, die der Verfasser im Herbst 1898 unternommen hat, und enthält nicht bloß eine Schilderung von Land und Leuten der Gegenwart, sondern auch aus der Vergangenheit. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Theologie sind hier in der anschaulichsten Weise und wahrhaft künstlerisch in die einzelnen Schilderungen verwoben; wir betreten das Land beim Karmel und verlassen es in Jerusalem und erleben die Geschichte von Israel von der ältesten Zeit bis zu Jesu Tod.

Seitdem seit mehr als hundert Jahren, seit den »Wolfenbüttler Fragmenten« (1774—1778), [die Bibelkritik auch auf das »Leben Jesu« angewandt worden ist, trat die Lebensforschung in den Mittelpunkt der Bibelforschung; mancherlei Versuche wurden gemacht, um auch den Weizen von der Spreu zu sondern. Keiner dieser Versuche, ja selten hat ein Buch so großes Aufsehen erregt, wie das »Leben Jesu« und »Der alte und neue Glauben« von David Friedrich Strauß; selten ist ein Mann so sehr verfolgt und getadelt, so geehrt und bewundert worden wegen einem Werk, wie dieser. Schon mehrfach ist es versucht worden, das Leben und Wirken dieses Mannes, seine Entwicklung und sein Schaffen zu schildern; zuletzt hat es Eck versucht (Neue Bahnen XI, 445 ff.). Diese Darstellungen mußten verschieden sein nach den zur Verfügung stehenden Quellen und nach der Weise, wie sich der Standpunkt des Verfassers in der Darstellung geltend macht. Man mag die Lebensarbeit von Strauß beurteilen von einem orthodoxen oder einem liberalen Standpunkt, in einem muß man, wenn man der Wahrheit die Ehre giebt, über-

einstimmen: er hat neues Leben in die Theologie und in die Kirche gebracht, er hat die Geister geweckt und war ein Charakter, der den Mut hatte, rücksichtslos seine Überzeugung auszusprechen und zu vertreten. Diesen Mann, sein Leben und Wirken, schildert unter Benutzung aller vorhandenen Quellen, die am Schlusse des Buches genau bezeichnet sind, K. Harraeus (408 S., 4,60 Mk.; Leipzig, H. Seemann Nachf., 1901); er bemüht sich dabei, möglichst objektiv zu sein, was ihm allerdings, da sein Standpunkt von dem von Straufs zu sehr abweicht, nicht immer gelingt. Aber er verfolgt mit vollem Verständnis den Lebensweg und die Geistesentwicklung, das Wirken und Leiden des Helden auf geistigem Gebiet und sucht es aus dem Ich desselben und den Zeitverhältnissen zu verstehen. Er läßt den Leser in der Kindheit und Jugend, in der Zeit des Lernens und Lehrens, des Wachsens und Reifens die Wurzeln finden, aus denen die ganze Entwicklung des Helden hervorgeht; er zeigt ihn sodann auf dem Kampfplatz, in der Arbeit, in Sieg und Niederlage; er führt uns ihn endlich auch als Mensch vor. So ist das Buch nicht bloß eine Biographie eines führenden Geistes, sondern auch ein religionsgeschichtliches Werk, das uns hineinversetzt in die Entwicklung der Religionsgeschichte der vierziger und fünfziger Jahre des 19. Jahrhunderts. Der Verfasser verkennt auch nicht die Schwächen der Straußschen Darstellung des Lebens Jesu, die namentlich darin bestehen, daß derselben nicht eite genaue Untersuchung der Quellen vorangegangen war; auf diese Untersuchung mußte sich die theologische Arbeit der Folgezeit konzentrieren. Diese Quellenkritik hat allerdings Straufs in Anschluß an F. Chr. Baur, den Begründer der neutestamentlichen Wissenschaft, nachgeholt; aber sein 1864 erschienenes »Leben Jesu für das deutsche Volk« bekam einen gefährlichen Rivalen in »Renans Leben Jesu«, das in deutscher Übersetzung in Deutschland große Verbreitung fand. In wissenschaftlicher Hinsicht wurden beide Werke weit übertroffen von der »Geschichte Jesu« von Keim (1875); es hat die Forschung auf Jahre beherrscht und zu einem relativen Abschlusse gebracht.

Dr. E. Platzhoff hat von »Ernest Renan«, dem Verfasser des »Leben Jesu« ein Lebensbild entworfen (201 S., geb. 3,60 Mk.; Leipzig, Herm. Seemann Nachf.); Renan war ein vielseitig gebildeter und vielseitig auf dem Gebiet der Theologie, Geschichte, Politik, Kunst und Philosophie beschäftigter Mann, das ersehen wir aus den einzelnen Darstellungen des vorliegenden Werkes. Denn dieses bringt nicht bloß seine theologische, sondern auch seine philosophische, politische, dramatische und allgemein historische Betätigung bei starker Betonung des persönlichen Moments zur Darstellung; dabei verfährt der Verfasser nicht bloß referierend, sondern auch kritisch. Renans Persönlichkeit erscheint uns aber endlich »noch von pädagogischem Interesse; er bietet das Schauspiel einer Vergewaltigung der Individualität durch die klerikale Erziehung«.

Nicht weniger Aufsehen als das »Leben Jesu« von Straufs erregte »Das Leben Jesu« von Ernst Renan, das bald nach seinem Erscheinen (1863) ins Deutsche übertragen wurde; es fand besonders unter dem gebildeten Teil des Volkes weite Verbreitung, denn es war volkstümlicher nach Inhalt und Form als das »Leben Jesu« von D. Fr. Straufs auch in der neuen Bearbeitung; es gab in Romanform ein lückenloses Bild von der Persönlichkeit Jesu vom

rein menschlichen Standpunkte. Entspricht nun auch dieses Bild nicht mehr demjenigen, das heute auf Grund der wissenschaftlich theologischen Forschung von Jesu Leben und Thaten aufgestellt worden ist, so hat das Buch doch für denjenigen, der sich mit der Geschichte der Bibel und besonders des Neuen Testaments etwas näher bekannt machen will, noch heute seine Bedeutung; deshalb ist eine deutsche Übersetzung desselben in die Sammlung von Meyers Volksbücher aufgenommen worden (342 S., 50 Pf.; Leipzig, Bibl. Institut); der Übersetzer, Paul Seliger, hat dem Bächlein eine Einleitung mit einer Biographie Renans beigegeben.

»Die Hauptprobleme der Leben Jesu-Forschung« hat Prof. Schmiedel zur Darstellung gebracht (72 S., 1,25 Mk.; Tübingen, J. C. B. Mohr, 1902). Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklung der Leben Jesu-Forschung giebt der Verfasser ein möglichst objektives Bild von dem gegenwärtigen Stand derselben. »Teils«, sagt er, »sind die von Straufs bis Keim erarbeiteten Resultate noch in Geltung, teils werden sie angefochten. Einerseits nämlich hat sich seit etwa 20 Jahren eine ganz radikale Richtung geltend gemacht, welche die Echtheit (oder Authentie) sämtlicher neutestamentlicher Schriften und sogar die Existenz Jesu bestreitet. Andererseits hat sich seit etwa 14 Jahren eine Reihe Gelehrter darauf geworfen, in das Leben Jesu Licht zu bringen aus den spätjüdischen, apokryphischen und apokalyptischen, d. h. im Genre der Offenbarung Johannis geschriebenen Werken«. Jüdische Rabbiner suchen Jesus möglichst vom Talmud abhängig zu machen; wieder andere Gelehrte sind der Ansicht, daß die Lehre Jesu oder doch die Evangelien stark von buddhistischen Gedanken und Erinnerungen beeinflusst worden sei. Nach Br. Bauer (1841, 1877) u. a. ist das Christentum teils ein Produkt der griechisch-römischen Philosophie, teils eine Weiterentwicklung der griechisch-jüdischen Religionsphilosophie des Zeitgenossen Jesu, Philo's von Alexandrien; »nachdem einmal die Sache, nämlich die christliche Lehre und Gemeinschaft, festgestanden, habe sich mit Hilfe alttestamentlicher und heidnischer Vorbilder der Mythos von der Person Jesu leicht bilden können«. Diesen Annahmen stehen aber nach Schmiedel gewichtige Thatsachen gegenüber, die sie widerlegen; vor allen Dingen sind Aussprüche von zeitgenössischen jüdischen und heidnischen Schriftstellern vorhanden, welche nach Schmiedels Ansicht beweisen, daß Jesus wirklich gelebt hat. »Es bleibt also dabei: sowohl die Existenz Jesu als die Echtheit der paulinischen Hauptbriefe und damit die Grundthatsachen des Lebens Jesu sind geschichtlich gesichert«. Als Hauptquellen für das Leben Jesu gelten fast allgemein die Synoptiker, die in Jesus den Menschen zeigen, den Rabbi von Galiläa, in dem das Volk den Propheten ahnt, seine Jünger allmählich den Messias finden; »unter den namhaften neutestamentlichen Theologen halten außer den strikt Orthodoxen nur noch drei an der ganzen oder teilweisen Autorschaft des Apostels Johannes für das vierte Evangelium fest«, die anderen behaupten auf Grund genauer Untersuchungen, »daß das vierte Evangelium gar kein geschichtliches Leben Jesu ist, sondern vielmehr eine Lehrschrift, welche ihre schönen und tiefen religiösen Ideen in die Form eines Lebens Jesu gekleidet hat«. Die drei ersten Evangelien aber bestehen auch »nicht aus lauter Material aus den Quellen, sondern sind Bearbeitungen derselben mit verhältnismäßig vielen Zusätzen; . . . nicht bloß reli-

göse und dogmatische Einflüsse allgemeiner Art haben auf das Leben Jesu eingewirkt, sondern es lassen sich in den verschiedenen Evangelien auch noch die besonderen Lehreinflüsse der verschiedenen Richtungen des Urchristentums, unter ihnen besonders der jüdenchristlichen-petrinischen, der heidenchristlichen-paulinischen und der vermittelnden, in die katholische Kirche hinüberleitenden erkennen«. Aus der Beschaffenheit der drei syn. Evangelien ergibt sich aber: »Etwas wie eine „Biographie“ Jesu kann kein wissenschaftlicher Mensch schreiben; natürlich auch aus dem anderen Grunde nicht, weil wir so bedauerlich wenig aus Jesu reichem Leben wissen, der natürlich unendlich viel mehr gesprochen und gethan hat, als uns die Evangelien überliefern«. Prof. Schmiedel erwähnt unter den neuesten Arbeiten auf dem Gebiete der Leben Jesu-Forschung: 1. »Geschichte Jesu« von P. W. Schmidt (3 Mk.; Tübingen, Mohr, 1899); »das kleine Werk ist populär im besten Sinne des Wortes, läßt aber auf Schritt und Tritt den selbständigen Forscher erkennen«. 2. »Leben Jesu« von O. Holtzmann (7,60 Mk.; Tübingen, Mohr, 1901); »es ist eine klare Zusammenstellung gerade auch der neueren Anschauungen«. An der Hand dieser Werke, derjenigen von Keim, Harnack u. a., giebt nun Prof. Schmiedel zum Schluß die »Skizze eines Charakterbildes Jesu«; sie ist die Auffassung »der Geschichte und zwar der Geschichtsforschung von heute«.

Wer in leicht faßlicher und übersichtlicher Darstellung sich mit dem »Leben und Wirken Jesu« nach historisch-kritischer Auffassung bekannt machen will, dem seien die unter diesem Titel erschienenen Vorträge des Lic. R. Otto (76 S.; 1,35 Mk.; Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1902) bestens empfohlen. Der Verfasser zeigt uns auf Grund eingehender historisch-kritischer Studien, was Legende und was Geschichte ist, und stellt auf Grund der letzteren, soweit solche überhaupt vorliegt, die Hauptzüge vom Leben und Wirken Jesu zusammen; zu diesem bieten ihm das Markus-Evangelium und die mit demselben im Matthäus-Evangelium verschmolzenen Herrensprüche das Material. Im ersten Teil bespricht der Verfasser die Geschichtsquellen für Leben und Wirken Jesu; im zweiten Teil giebt er eine Skizze vom Leben Jesu, im dritten eine Skizze vom Wirken Jesu und im vierten die Litteratur zu weiteren Studien.

Einen völlig andern Standpunkt vertritt A. Kalthoff in der Schrift: »Das Christusproblem, Grundlinien zu einer Sozialtheologie« (88 S.; 2 Mk.; Leipzig, Eugen Diederichs, 1902); denn nach seiner eingehenden, historisch-kritischen Erörterung kann von einem persönlichen Christus keine Rede sein. Es kann für ihn gar kein Zweifel bestehen, »dafs in den Schriften der apostolischen Väter Christus, oder wie er noch öfter genannt wird, »der Herr« kein historisches Individuum, sondern die personifizierte Idee, das transcendente Prinzip der Kirche bedeutet; steht es aber fest, dafs die ganze altchristliche Litteratur, bis hin zu den Episteln des Neuen Testaments, in der Person Christi die Idee der werdenden Kirche darstellt, so dürfte der Schritt kaum noch gewagt erscheinen, auch den Christus der Evangelien unter dem gleichen Gesichtspunkte anzuschauen«. Der Verfasser legt eingehend vermittelt der Methode der modernen (realistischen) Geschichtsauffassung die Entwicklung des Christusproblems von den Anfängen des Naturkultus des altisraelitischen Stammeslebens und in der weiteren geistigen Ausbildung der Jahwe-Religion

im späteren Judentum, bei den Propheten von Amos bis Jesaja, dar und zeigt, wie sich die messianische Apokalyptik unter griechisch-römischem Einfluß in verschiedenen Stufen entwickelt hat, zu der auch die Schriften des Neuen Testaments gehören sollen; »das Ende ist die konsolidierte Kirche geworden«, in welcher Petrus »die Personifikation der römischen Gemeinde und ihrer weltgeschichtlichen zentralisierenden Tendenz« bedeutet. »So müssen wir das werdende Christentum als eine soziale Bewegung großen, ja größten Stiles betrachten, zu der eine elementare Kraftentfaltung einer aufwärtsringenden, unterdrückten Menschenklasse den Anstoß gegeben, die dann im weiteren Verlauf eine so gewaltige historische Metamorphose durchgemacht, daß das Gewordene, die katholische Kirche, auf den ersten Blick als das direkte Gegenteil seines eigenen Ursprungs erscheint; es ist »das Produkt des Kampfes der religiösen, von den Propheten proklamierten Rechtsidee mit zwei entgegengesetzten Polen, der Gewalt von oben und der Gewalt von unten. Die Geschichte dieses Kampfes, das ist die Geschichte Christi«; die biblischen Evangelien sind »historische Dokumente dieses Kampfes«. Die Moral der Evangelien ist »durchweg Kampfesmoral; sie sammelt die sittlichen Mächte der Zeit und richtet dieselben alle auf einen Punkt: auf die werdende Kirche und ihre neue Lebensordnung. Der Christus, der uns Heutigen das bedeutet, was der Christus der Evangelien für seine Zeit gewesen ist, kann nie ein historischer, ein vergangener Christus sein; er muß aus dem gesamten Inhalt des modernen Lebens, aus den treibenden Kräften unserer gesellschaftlichen Kultur geboren werden, er kann nur ein Menschenbild sein, in dem alle gärenden, alle aufwärts- und vorwärtstrebenden Tendenzen der heutigen Menschheit ihren verkärten, vergeistigten und vermenschlichten Ausdruck finden«. Aus diesen Darlegungen ersieht man, daß das Studium dieser Schrift jedem empfohlen werden kann, der für religiöse Fragen Interesse hat; jedenfalls muß man die von ihr vertretene Richtung als die der historisch-kritischen entgegengesetzte kennen lernen. Die Aufgabe der Theologie der Zukunft ist es, die Kritik an diesen beiden Richtungen fortzusetzen, um, so weit es möglich ist, die Wahrheit aufzufinden; vielleicht liegt sie in der Vermittlung zwischen beiden.

Die Lektüre des Kalthoffschen »Christusproblems« wird zum Verständnis des von Prof. Fr. Nippold herausgegebenen Werkes über »Das deutsche Christuslied des neunzehnten Jahrhunderts« (389 S.; 4 Mk.; Leipzig, Ernst Wunderlich, 1902) wesentlich beitragen; denn, wie der Verfasser darlegt, ist das Christuslied, wie die religiöse Lyrik im allgemeinen, »nichts weniger als eine isolierte Erscheinung; wie sie der Mittelpunkt einer sich weit über den Kreis einer Einzelkirche erstreckenden Geistesausgießung geworden ist, so liegen ihre Wurzeln in der gesamten früheren Entwicklung des Christentums, soweit dasselbe nicht in hierarchischer oder dogmatischer Machtentfaltung erstarrt bzw. in seiner Verkirchlichung um sein Selbstverständnis gekommen« war. Das Christuslied ist der Ausfluß der Auffassung des Christusproblems und von dieser daher abhängig, wie sich aus den einzelnen interessanten und leicht verständlichen Darlegungen ergibt; das »Hungern und Dürsten der Menschenseele nach dem lebendigen, »undogmatischen« Christus giebt dem gesamten Christuslied des 19. Jahrhunderts bei allen »Nuancen,

im einzelnen einen einheitlichen Charakter«. Das Buch ist nicht nur eine lehrreiche Lektüre für den Lehrer, sondern bietet ihm auch wertvolles Material für den Religionsunterricht.

Harnacks »Wesen des Christentums« hat ähnlich wie die Werke über das »Leben Jesu« von Strauß und von Renan die Gemüter erregt und in das religiöse Leben der Gegenwart neues Leben gebracht; »es wird der Gegenwart hier«, sagt Pastor Rolffs, »Harnacks Wesen des Christentums und die religiösen Strömungen der Gegenwart« (Leipzig, J. C. Hinrich'sche Buchhandlung, 1902; 64 S., 0,80 Mk.) »ein Christentum dargestellt, das elastisch genug ist, um die neuen Erkenntnisse, die der modernen Kultur von Lessing und Kant, von Goethe und Schiller, von Hegel und Schleiermacher, sowie von den exakten Wissenschaften des 19. Jahrhunderts verarbeitet sind, in sich aufzunehmen, ohne dabei seine religiöse Wärme und seine sittliche Strenge einzubüßen«. Soll das Christentum, darüber sollten sich die berufenen Vertreter der Kirche klar sein, seinen Einfluß auf religiösem Gebiet in der Zukunft behalten, so ist eine Versöhnung desselben mit der modernen Kultur eine Notwendigkeit; in Harnacks Buch ist aber ein solcher Versuch gemacht worden. Es ist leicht begreiflich, daß auch dieses Werk zahlreiche Freunde und zahlreiche Gegner finden mußte; mit ihnen beschäftigt sich das genannte Schriftchen von Rolffs. Man kann daraus ersehen, wohin einerseits die Freireligiösen und andererseits die Strengkirchlichen mit ihren Forderungen gehen.

Auch die katholische Hierarchie mußte wohl oder übel Stellung nehmen zu »Harnacks Wesen des Christentums«; daß aber auch die »Freigeistlichen« unter ihr, wie die Reformen Dr. J. Müller und Dr. H. Schell, ein »Wesen des Christentums«, wie es Harnack bietet, nicht fassen können, das läßt sich leicht begreifen und leicht ersehen aus dem Schriftchen: »Das Christentum Christi, eine kritische Studie zu Harnacks »Wesen des Christentums« von Dr. H. Schell, mit einer Einleitung von Dr. J. Müller (24 S.; München, Abt., 1902). »Wo kann man«, sagt Dr. J. Müller, »noch von Christusglauben reden, wenn der Erlösungsgedanke völlig eliminiert, die Begriffe Sünde und Gnade ganz verflacht werden, die Vorstellung von einer »Vergottung der sterblichen Natur« »unterchristlich« gilt«, allerdings, ein Christ im Sinne des Reformkatholizismus ist Harnack nicht und kann er nicht sein. Was diesem aber fehlt, das ist die Konsequenz, wie sich dies ja deutlich in den früheren Reformschriften Schells zeigt; darum aber wird man auch wieder vom Inhalt des vorliegenden Schriftchens enttäuscht. Wenn Prof. Schell, den Prof. Spahn zu den Männern des »gebildeten Katholizismus«, zu der Richtung, »die in der Kirche zum siegreichen Durchbruch zu gelangen scheint«, rechnet, zu der Richtung, »die die Versöhnung der Kirche mit der modernen Kultur geradezu fordert«, zu den Männern, »die mitten im Kulturstrom stehen, ihn freudig mit-treiben helfen«, wenn er dies wirklich sein will, so muß er »das Christentum Christi« mit einem anderen Geist erfassen als in dem vorliegenden Schriftchen; er wie Dr. J. Müller, die beide »die ebenso thörichten, wie verwegenen und unkatholischen Reformbestrebungen«, wie sich ein Theologieprofessor in der Salzburger Kirchenzeitung ausdrückt, vertreten, müssen wirklich den Geist der modernen Kultur und das ewig wahre Wesen des Christentums erfassen, wenn sie beide versöhnen wollen.

Orthodoxie und Ultramontanismus wollen von Reformen im Kirchenchristentum nichts wissen; für sie ist das Christentum im Bekenntnis enthalten, und das steht für sie für alle Zeiten fest. Wie die Orthodoxie sich gegen Harnacks »Wesen des Christentums« mit aller Energie auflehnte, so hat sich der Ultramontanismus von jeher gegen alle Reformbestrebungen abweisend verhalten und hat die Reformen mit der Macht der Kirche zur Ordnung gebracht, wenn sie nicht den Mut fanden, die Kirche zu verlassen; wie er über die Reformbestrebungen innerhalb der katholischen Kirche der Neuzeit denkt, zeigt Prof. Dr. Einig in »Katholische Reformen« (41 S., 50 Pf.; Trier, Paulinus-Druckerei, 1902). Er beschäftigt sich darin mit den vier ersten Bänden der »Weltgeschichte in Charakterbildern«, einem Artikel des Professors Schell, »Die Kämpfe des Christentums« (im »Türmer« erschienen) und mit einer Schrift des Professors Ehrhard: »Der Katholizismus und das 20. Jahrhundert im Lichte der kirchlichen Entwicklung der Neuzeit«. Das erste Charakterbild ist »Augustin« von Prof. v. Hertling; Einig findet es sehr schön und sehr nützlich, allein er glaubt »noch mehr und noch besseres erwarten zu dürfen«. Noch weniger befriedigt ist er vom zweiten Charakterbild: »Der große Kurfürst« von dem viel genannten Prof. Spahn; manches findet Einig daran zu loben, aber die Arbeit ist nach ihm »als Ganzes verfehlt«, zumal man aus Spahns Buch schwer entnehmen kann, »welcher Konfession er angehört«, und er von Luther nur zu berichten weiß, daß »die Nation in unerhörter Einigkeit und Herzlichkeit seine Worte aufgenommen, als er mit all seiner brennenden Leidenschaft sie die Besserung der Kirche fordern hiefs«. »Cavour« von Prof. Kraus ist nach ihm »eine Tendenzschrift gegen den sog. politischen Katholizismus«. — Prof. Schell hat im Türmer (III, 12) einen Artikel: »Die Kämpfe des Christentums« veröffentlicht; dieser wird von den Ultramontanen als eine Frucht des »katholischen Liberalismus« angesehen, »der in Deutschland seit einiger Zeit wieder üppig emporwuchs und die herrlichen Früchte des Vatikanums und die Errungenschaften des siebenziger Kulturkampfes aufs Spiel setzte«, für eine »Charakteristik des Protestantismus, die einem Panegyrikus auf denselben sprechend ähnlich sieht und der katholisch-dogmatischen Auffassung völlig bar erscheint«. Und was sagt Prof. Schell über den Protestantismus? »Der Protestantismus«, sagt er, »ist die grundsätzliche Erklärung, die Religion sei Sache der Persönlichkeit«, . . . sei »die Ausprägung des Christentums als der religiösen Aufgabe, welche die subjektive Persönlichkeit des Einzelnen unmittelbar mit Christus zu erledigen hat, mit Ablehnung aller kirchlichen Vermittlung und Autorität«; »der Protestantismus«, so sagt er weiter, »ist das Christentum der freien Forschung«, er ist »jene freie Forschung, welche den Christusglauben zum höchsten Gesetz, Endzweck und Ergebnis hat«. Es ist also bloß eine geschichtliche Beurteilung des Protestantismus, keine kritische, die Schell giebt; ein Professor der katholischen Theologie muß allerdings im Sinne des Ultramontanismus anders über den Protestantismus urteilen. Wie Prof. Einig über die genannte Schrift von Ehrhard urteilt, das soll in der folgenden Besprechung gesagt werden.

Ehrhards Schrift: »Der Katholizismus und das zwanzigste Jahrhundert im Lichte der kirchlichen Entwicklung der Neuzeit« hat ähnliches Aussehen erregt wie Harnacks »Wesen des Christentums«; beide wollen die Versöhnung des Christentums mit der modernen Kultur, und davon wollen Orthodoxie und

Ultramontanismus nichts wissen. Wie Harnacks Buch, so wurde auch das von Prof. Dr. Ehrhard lebhaft und scharf bekämpft; er hat sich dagegen gewehrt in seiner Schrift: »Liberaler Katholizismus?« (317 S., 3,20 Mk.; Stuttgart, Jos. Roth, 1902). Prof. Ehrhard verwahrt sich gegen den Vorwurf, daß er ein »liberaler« Katholik sei in »dem schlimmen Sinn«, den das Wort »im Verlaufe des 19. Jahrhunderts gewonnen«; denn »einen liberalen Katholizismus«, sagt er, »in diesem Sinne kann ich mir nur denken nach der Analogie des liberalen Protestantismus, der sich bekanntlich an die Bekenntnisschriften der protestantischen Kirchen nicht gebunden erachtet und das Recht beansprucht, ihren Inhalt umzudeuten, ja sich sogar in direkten Widerspruch mit demselben zu setzen«. Er erstrebt »die Wiedergewinnung der modernen Welt für den Katholizismus«; aber er hält dabei fest an der theoretischen und praktischen »Anerkennung der katholischen Kirche als der alleinberechtigten Trägerin des wahren und ganzen Christentums«, an der »Überzeugung von der göttlichen Wahrheit aller Glaubensentscheidungen durch das Lehramt der Kirche mit Einschluss des Vatikanums«. Aber damit sind die Ultramontanen noch nicht zufrieden; denn Prof. Einig sagt (a. a. O.): »Ein verhängnisvoller Irrtum wäre es, wollte man meinen, nur was in strengem Sinne Glaubenslehre ist, könne dem katholischen Forscher als Wegweiser gelten: was da immer zu »Recht« besteht, sei es in der Lehre, sei es in der Disziplin, was also von der rechtmäßigen Behörde, vorzüglich der obersten, dem Papste, festgelegt oder angeordnet ist, muß auch dem Forscher verehrungswürdig und heilig sein«. »Die Kirche«, sagte noch vor wenigen Tagen der Geschäftsträger der Münchener Nuntiatur im wissenschaftlichen Studentenverein, »ist eine vollkommene Gesellschaft mit ihrer ganzen Hierarchie, ihrer göttlichen Konstitution und allen ihren Gesetzen; wie aber derjenige, der den Autoritäten des Staates Widerstand leisten wollte, eine revolutionäre That beginge, ebenso der, welcher mit seinen Reformideen der hierarchischen Autorität der Kirche widerstände.« Wo ist denn da noch eine Freiheit der Forschung möglich, welche man von gewisser Seite für die katholische Kirche zu retten sucht, wo bleibt denn da die Freiheit, »Meinungen, Hypothesen, Theorien und Systeme aufzustellen und auszusprechen«, welche man will, »und seine Methoden der Forschung nach Belieben anzuwenden, welche ihm zweckdienlich erscheinen«, wie Prof. Baumgarten (»Die Kultur«) für den katholischen Forscher in Anspruch nimmt? Wo ist denn die Grenze, wo jene Fragen anfangen, »deren Erforschung die menschlichen Verstandeskräfte übersteigt, die außerhalb des exakten Forschungsbetriebes liegen«, für die »die besserwissende Autorität eine andere sein muß als die eines wissenschaftlichen Kollegen« (Baumgarten a. a. O.), nämlich für den Katholiken die Kirche; wo beginnen jene »Grenzgebiete«, »wo die volle Erkenntnis, das Durchdringen zur Wahrheit, dem Menschen mit Hilfe der Forschung allein im großen Ganzen versagt ist und bleiben wird?« (Baumgarten a. a. O.) Ist es denn ein Unterschied, ob die Dominikaner sich geloben, »nie etwas zu lehren, was gegen die Lehre des Thomas ist«, oder wenn man in der Lehre den unfehlbaren Papst als die höchste Autorität ansieht? Heißt das nicht in beiden Fällen, um mit Baumgarten zu reden, »einem Menschen fast göttliche Autorität zuerkennen?« Und die Folge davon ist, um wieder mit Baumgarten zu reden, »Erstarrung statt Fortschritt, Haarspalterei

statt Forschung«. Und dafs dem so ist, diesen Eindruck gewinnt man, wenn man das genannte Buch von Ehrhard (Liberaler Katholizismus?) liest; man mufs zuletzt mit Einig (a. a. O.) sagen: »Die Melodie ist langweilig geworden; es wäre Zeit, dafs man aufhörte«. Denn, sagt er, »was hat denn das Singen genützt? Ist es dadurch besser geworden?« Sehr lehrreich aber ist das vorliegende Buch noch ganz besonders dadurch, dafs derjenige, welcher die ultramontane Kampfweise mit der Devise: »Der Zweck heiligt die Mittel« noch nicht aus eigener Erfahrung kennt, hier kennen lernen kann; denn Prof. Ehrhard zeigt, dafs sie wesentlich in Fälschungen, Verdrehungen, Entstellungen und Verdächtigungen besteht und »in gröfserem oder geringerem Mafse jene Gesetze der wissenschaftlichen und litterarischen Diskussion verletzt, »zu deren Beobachtung keine Polemik strenger verpflichtet ist, als die katholische«.

(Schluß folgt.)

Litterarische Mitteilungen.

»Anleitung zur Aufstellung von Wettervorhersagen für alle Berufsclassen, insbesondere für Schule und Landwirtschaft« hat Prof. Dr. W. van Bebber, Abteilungsvorstand der Deutschen Seewarte, in gemeinverständlicher Form bearbeitet (38 S. mit 16 eingedruckten Abb.; 60 Pf.; Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn, 1902); es soll jeden elementar Gebildeten in den Stand setzen, sich ein eigenes und begründetes Urteil über den Zustand und den wahrscheinlichen Verlauf der jeweiligen Witterungserscheinungen zu verschaffen.

Das in Bd. XIII der »Neuen Bahnen« S. 576 besprochene Werk: »Charakterbilder aus der heimischen Tier- und Pflanzenwelt« von Ed. Feldmann (326 S.; 4,80 Mk.; Ravensburg, O. Maier) liegt nun vollendet vor; dem Werk ist auch ein Blütenkalender, eine Anleitung zum Beobachten und Sammeln, eine Erklärung der lateinischen und wichtigsten deutschen Namen und der botanischen Fachausdrücke, eine Zusammenstellung der angeführten Pflanzen und Tiere nach der Verwandtschaft und ein alphabetisches Register beigegeben.

Von den in Heft 11 (1902) der »Neuen Bahnen« besprochenen »Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht« von Dr. A. Reukauf und E. Heyn (Leipzig, E. Wunderlich) ist nunmehr Bd. IX, »Geschichte der Apostel« von A. Reukauf und H. Winzer (397 S.; 5 Mk.) erschienen.

Dr. Gg. Polonskij giebt auf Grund gröfserer Werke einen Überblick über die »Geschichte der russischen Litteratur« unter besonderer Berücksichtigung des 19. Jahrhunderts (144 S.; geb. 80 Pf.; Leipzig, Göschen); da heute viele Werke der russischen Litteratur in deutscher Übersetzung geboten sind, so bietet das Werkchen ein gutes Hilfsmittel zur Orientierung.

Solche Übersetzungen bieten z. B. »Meyers Volksbücher«: Gogol, Erzählungen (204 S.; 30 Pf.; Leipzig, Bibl. Institut); von anderen beachtenswerten Heften dieser Sammlung seien genannt: Miksäth, Des Feldzeugmeisters Tod, und Servus, Vetter Paul, Novellen aus dem Ungarischen von A. Spöner; Tabori, Das Leben in Fortsetzungen, Roman aus dem Ungarischen von A. Spöner; Twain, Plaudereien, aus dem Englischen von Löwe; Habberton, Anderer Leute Kinder, aus dem Englischen von Nessille; X. de Maistre, Die junge Sibiererin, aus dem Französischen von W. v. Ahlen; Modernes französisches Novellenbuch, aus dem Französischen von Dr. Kohn. — Auch der bekannte Roman von W. Alexis, Die Hosen des Herrn von Bredow, ist in einer billigen Ausgabe in diese Sammlung aufgenommen (325 S.; 50 Pf.).

»Patria«, das Jahrbuch der »Hilfe« 1902, herausgegeben von Fr. Naumann, Pfarrer a. D. und Herausgeber der beiden Wochenschriften »Die Zeit« und »Die Hilfe« (187 S.; geb. 3 Mk.; Berlin-Schöneberg, Buchverlag der »Hilfe«, 1902), enthält nach einem Vorwort des Herausgebers eine Reihe sehr beachtenswerter Abhandlungen von verschiedenen Verf.; wir nennen davon: Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistl. Herrschaft von J. Beyhl; Das Brot des Volkes von Fr. Naumann; Böcklin-Leibl-Segantini von P. Schubring; Ein Brief zur Landarbeiterfrage von H. v. Gerlach; Caprivi und die politischen Parteien von M. Maurenbrecher; Die evangelischen Arbeitervereine von Em. Weitbrecht u. a.

Die »Cottasche Handbibliothek« (Stuttgart und Berlin, J. G. Cotta Nachf.) soll in erster Linie die Hauptwerke der deutschen und ausländischen schönen Litteratur in billigen Einzelausgaben in gediegener Ausstattung enthalten, um die Verbreitung in die weitesten Kreise des Volkes zu ermöglichen; die uns vorliegenden Bändchen enthalten: 1. Grillparzer, Ein Bruderzwist in Habsburg (30 Pf.), Sappho (25 Pf.); 2. Nikolaus Lenau, Lebensgeschichtliche Umriss von Anastasius Grün (50 Pf.); 3. A. Fr. v. Schack, Strophen des Omar Chijam (40 Pf.); 4. Fr. v. Schiller, Wilhelm Tell (25 Pf.); 5. G. E. Lessing, Minna von Barnhelm (20 Pf.). Für Volksbibliotheken verdient die »Handbibliothek« Beachtung.

Die »Hamburgische Hausbibliothek« (Hamburg, A. Janssen, 1902) soll dem deutschen Hause die wertvollsten Werke volkstümlichen Inhaltes unserer Nationallitteratur in guter Ausstattung und zu billigem Preise bieten; sie will damit zur Stärkung des deutschen Volkstums beitragen. Unter der Kommission, welche im Auftrage Hamburgischer Kunstfreunde, der patr. Gesellschaft und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung die Herausgabe besorgt, befinden sich auch Prof. Dr. Lichtwark und die Lehrer v. Borstell und Koester; es liegen bereits vor: »Deutsche Sagen von den Gebr. Grimm« (geb. 1 Mk.) und »Unser Elternhaus von Paul Hertz« (geb. 0,50 Mk.). Wir kommen an anderer Stelle auf einzelne Werke zurück.

»Anleitung zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung« nach den preussischen Ministerial-Bestimmungen vom 1. Juli 1901 giebt Seminarlehrer Hupfer (28 S.; 60 Pf.; Berlin, Gerdes & Hödel, 1902); der Verf. giebt kurze Winke und die zum Studium geeigneten Werke, wobei auch die Weiterbildung in einem Fache berücksichtigt ist.

»Der Trakehner Prozefs«, der ein Bild von ostpreussischen Schulzuständen und ein Stück Leidensgeschichte der Volksschule aus dem Ende des 19. Jahrhunderts darstellt, ist von H. Rosin nach seiner Vorgeschichte und nach den Gerichtsverhandlungen dargestellt (61 S.; 50 Pf.; Berlin, Gerdes & Hödel); ein Teil des Reinertrags ist für den Lehrer Nickel bestimmt.

Die »Diesterweg-Stiftung« zu Berlin hat beschlossen, folgende Preisaufgabe zu stellen: »Kritische Besprechung des Grundlehrplans der Berliner Gemeindeschule vom Jahre 1902«. Der 1. Preis beträgt 500, der 2. 300 Mk. Die Arbeiten sind bis zum 1. Januar 1904 an den Schriftführer der Stiftung, Rektor Brüggemann, Berlin N., Pflugstr. 12, einzusenden, dürfen 10 Druckbogen nicht überschreiten und auch nicht den Namen des Verf. tragen; letzterer ist in einem verschlossenen Briefumschlage, der mit demselben Sinnsprüche versehen ist wie die Arbeit, beizufügen. Die gekrönten Preisschriften bleiben Eigentum der Verf.; jedoch wird der zuerkannte Preis erst nach der Veröffentlichung der Arbeit gezahlt, auch behält sich das Kuratorium das Recht vor, eine von ihm zu bestimmende Anzahl von Exemplaren zu einem Drittel des Ladenpreises zu erwerben. Im Interesse der Preisrichter wird deutliche Schrift auf einseitig beschriebnem Papier gefordert. Der Lehrplan ist im Buchhandel erschienen und u. a. durch den Verlag von F. Hirt für 40 Pf. zu beziehen.

Bücher und Zeitschriften.

Schmid, weiland Prälat, Gymn.-Rektor Dr. K. A., Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. Fortgeführt von Dr. Geo. Schmid. V. Band. 3. Abteilung. Lex. 8°. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. — V, 3. Sander, Schulr., Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland. — Holzmüller, Prof. Dr., Das technische Schulwesen. — Kopp, Stadtpfr. Jos.: Geschichte des Taubstummensbildungswesens. Geschichte der Kleinkinderschule und des Kindergartens. Geschichte der Blindenbildung. — Verzeichnis der Namen zu Bd. I—V. X, 592 S. 20 Mk.

Zollinger, Dir.-Sekr. Fr., Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege und des Kinderschutzes. Bericht an den hohen Bundesrat der schweiz. Eidgenossenschaft über die Weltausstellung in Paris 1900. Mit 103 Figuren im Text und einer größeren Zahl von Illustrationen als Anhang. VIII, 305, XXIII u. LX S. mit 3 farbigen Tafeln. gr. 8°. Zürich, Art. Institut Orell Füssli. 5 Mk.

Riehl, A., Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. 258 S. Leipzig, B. G. Teubner. 3 Mk.

Maurenbrecher, Gründung des Deutschen Reichs. 254 S. Leipzig, Pfeffer. 3 Mk.

Bezold, Prof., Ninive und Babylon. 142 S., 102 Abb. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 3 Mk

Collin, Björnstjerne Björnson. I. 196 S. München, A. Langen. 4 Mk.
Avenarius, Hausbuch deutscher Lyrik. 305 S. München, Callwey. 2,25 Mk.

Friedmann, Das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts in seinen Hauptvertretern. Leipzig, H. Seemann Nachf.

Grimm, E., Die Ethik Jesu. 293 S. Hamburg, Grefe & Tiedemann. 4 Mk.

Lyon, Prof., Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts; ästhetische Erläuterungen. 1. Vogel, Gymn.-Prof. Dr. Paul, Fritz Reuter, Ut mine Stromtid. 36 S. — 2. Petsch, Dr. R., Otto Ludwigs Makkabäer. 48 S. — 3. Boetticher, Prof. Dr. G., Hermann Sudermann, Frau Sorge. 47 S. — 4. Ladendorf, Dr. Otto, Theodor Storm, Immensee und Ein grünes Blatt. 36 S. Leipzig, Teubner.

Baur, Sem.-Arzt Dr. Alfr., Lehrerkrankheiten. (Aus: »B., Das kranke Schulkind, 2. Aufl.«) 47 S. Stuttgart, F. Enke. 1 Mk.

Baur, Sem.-Arzt Dr. Alfr., Das kranke Schulkind. Anleitung zum physiologisch-psycholog. Beobachten in der Schule. Mit Beiträgen von DD. Irrenanst.-Dir. a. D. J. L. A. Koch, Dir. Prof. Eversbusch, Hofr. Köbel, Schmid-Monnard. Für Schulamtsvorstände, Lehrer und Schulbibliotheken bearbeitet. 2. neu bearb. Aufl. 367 S. m. 138 Abbildungen u. 1 farbigen Tafel. Stuttgart, F. Enke. 6 Mk.

Wiegand, Die deutsche Jugendlitteratur nebst Verzeichnis bewährter Jugendschriften. 2. Aufl. 128 S. Hilchenbach, L. Wiegand. 1 Mk.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch von O. Schäfer, Rektor, und Lic. theol. Dr. A. Krebs, Prof. I. Altes Testament (277 S., 6. Aufl., 8 Abb., 3 Karten; geb. 1 Mk.; Frankfurt a. M., M. Diesterweg, 1902).

Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in 7 Teilen von Gebr. Falke. 1. Bd. 22 biblische Geschichten für die Unterstufe (6. Aufl., 168 S.; 1,60 Mk.; Halle a. S., Herm. Schroedel, 1902).

Biblische Geschichten für kleine Schüler von K. Kühn (5. Aufl.; geb. 25 Pf.; Hilchenbach, L. Wiegand, 1901).

R. Warnecke, Die Praxis der Elementarklasse. Ein Führer auf dem Gebiete des Elementarunterrichts (4. Aufl., Leipzig, Th. Hofmann, 1901). — Keudel, Das erste Schuljahr. Eine methodische Behandlung sämtlicher Unterrichtsfächer der Elementarklasse (3. Aufl., Leipzig, Th. Hofmann, 1902). Beide Werke sind als brauchbare Hilfsmittel für junge Lehrer bekannt.

Das Biblische Lesebuch für evangelische Schulen (zugleich Biblisches Geschichtsbuch), bearbeitet und herausgegeben von Rektor Völker und Prof. Dr. Strack, liegt in 11. Aufl. vor (Leipzig, Th. Hofmann, 1902); bei Einführung einer Schulbibel verdient das Buch Beachtung.

Die Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet von Seminardirektor Dr. R. Staude, sind durch frühere Besprechungen den Lesern der »Neuen Bahnen« bekannt; vom I. Teil (Altes Testament) ist die 12.—14. Aufl. (23.—29. Tausend) erschienen (4 Mk.; Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1903); von den Präparationen »Der Katechismusunterricht« von Dr. Staude ist der 1. Teil (Das erste Hauptstück) in 2. Aufl. erschienen (2,50 Mk.; Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1903).

Das ausführliche Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung von Rektor Erbe (geb. 1,50 Mk.; Stuttgart, Union) enthält 39645 Wörter, die neuen Rechtschreibregeln, die Lehre von den Satzzeichen, die Fremdwortverdeutschung und ist zugleich ein Handbüchlein der deutschen Wortkunde, sowie ein Ratgeber für Fälle schwankenden Sprach- und Schreibgebrauchs. Ausstattung und Druck sind sehr gut, die Anordnung des Satzes ist zweckmäßig und überraschend übersichtlich.

Die neue deutsche Rechtschreibung ist auch bei Langenscheidts Taschenwörterbüchern (Englisch von Prof. Dr. E. Muret, Französisch von Prof. Dr. C. Villatte; jede Sprache 2 Bde. geb. à 2 Mk.; beide Teile einer Sprache in einem Bande geb. 3,50 Mk.; Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung [Prof. G. Langenscheidt]) durchgeführt; die auf dem Gebiete der Lexikographie bekannte Verlagsbuchhandlung bietet Garantie für die Gedicgenheit der handlichen Bücher.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind **nicht** an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicherter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 4.

Ist religionslose Sittlichkeit möglich?

Eine Erwiderung auf Dr. Unolds Beurteilung des »Handbuchs der natürlich-menschlichen Sittenlehre« von Prof. Dr. A. Döring.¹⁾

Von H. Pesche, Rektor a. D.

Der mutige und eifrige Vorkämpfer einer staatsbürgerlichen Erziehung auf der Grundlage einer reinmenschlich begründeten Sittenlehre, Herr Dr. Unold, hat im 1. und 2. Hefte des Jahrganges 1903 dieser Zeitschrift eine Reihe von ethischen Werken besprochen, die sich für die von ihm befürwortete Art der sittlichen Erziehung als Hilfsmittel darbieten. Die Verfasser all dieser Werke versuchen nämlich, die Sittenlehre aus der Verbindung mit den religiösen Autoritäten, von denen sie bisher für ihre Vorschriften Sanktionierung und Motivierung empfangen hat, zu lösen und vertreten die Meinung, die sittlichen Vorschriften für das moderne Bewußtsein fester und einleuchtender aus dem gesellschaftlichen Leben und den Tiefen der menschlichen Natur begründen zu können, ohne doch von ihrer Reinheit und Hoheit etwas abzubrechen, die sie durch das Christentum oder seinen Stifter erlangt haben.

Den ersten Platz unter diesen Werken weist er dem »Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre« von Prof. Dr. A. Döring an. Er bezeichnet es als »Grund- und Eckstein für einen künftigen staatsbürgerlichen und ethischen Unterricht« und sagt, daß dies Werk »für alle weiteren Bestrebungen in dieser

¹⁾ Neue Bahnen, XIII, 14 ff., 81 ff.

Richtung zum unumgänglichen Ausgangspunkt dienen wird«. Allein durch Unolds Besprechung des Werkes wird der Leser kaum von der sachlichen Berechtigung dieses hohen Lobes überzeugt sein; im Gegenteil machen es die tiefgehenden Ausstellungen Unolds an Dörings Anschauungen wirklich schwer, dies hohe Lob als sachlich begründet anzuerkennen. Ja, wenn U. »trotz der unverkennbaren Mängel der allgemein-wissenschaftlichen Begründung«, die er in D.s Werk wahrgenommen hat, darin doch einen »Grund- und Eckstein für die Zukunft« erblickt, nur weil »diese Mängel dank dem pädagogischen Takte des Verfassers die richtige sittliche Wertschätzung im einzelnen nicht verhindert haben«, so kann man sich des Zweifels nicht erwehren, ob sich U. auch genügend klar gemacht habe, daß auf die Richtigkeit der »allgemein-wissenschaftlichen Begründung« der sittlichen Vorschriften gradezu alles ankommt. Diese »allgemein-wissenschaftliche Begründung« entscheidet in der That über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der ganzen auch von U. angestrebten Praxis, die sittliche Erziehung aus der bisherigen Verbindung mit der religiösen Unterweisung zu lösen. Muß es in dieser Beziehung sein Bewenden haben bei dem Verdikte Harnacks in seinem »Wesen des Christentums«: »Noch ist es den Denkern trotz heißen Bemühens nicht gelungen, eine befriedigende und den tiefsten Bedürfnissen entsprechende Ethik auf dem Boden des Monismus auszubilden: Es wird nicht gelingen«, so ist dieses ganze neuere Bestreben einer selbständigen sittlichen Erziehung ein totgeborenes Kind! Man kann also nicht, wie U. meint, in diesem Hauptprobleme, dieser eigentlichen Lebensfrage der rein ethischen Erziehung, so schwere »unverkennbare Mängel« aufweisen und doch den »Grund- und Eckstein für die Zukunft« gelegt haben.

Dieser leichtherzigen Bereitwilligkeit gegenüber, mit der U., trotz seiner schweren Vorwürfe gegen die allgemein-wissenschaftlichen Grundlagen der D.schen Sittenlehre, D. die Palme des Siegers reicht und die Stellung des Führers anweist, möchte ich darum zuvörderst und vor allem darauf hinweisen, daß in der Nachweisung einer nie versagenden rein menschlichen Triebfeder für die Erfüllung der sittlichen Forderung das Hauptproblem eines selbständigen ethischen Unterrichts liegt. Und diese Frage der selbständigen sittlichen Erziehung ist zur Zeit noch gar keine der pädagogischen Technik, sondern wir stehen hier noch in dem aller-

ersten Stadium des Prinzipienkampfes. Gibt es überhaupt eine religionslose Sittlichkeit, die im Kampfe mit den Versuchungen des äußeren oder den Nöten des inneren Lebens standhält? Das ist die Frage, von der man nur sagen kann, daß sie heute in weiten Kreisen der Gebildeten gestellt wird, von deren allgemein anerkannter Beantwortung wir aber noch weltenfern sind. Was die Beantwortung von philosophischer Seite betrifft, so sagt D. selber im Handbuch S. 203: »Leider gehen bei dieser in der That recht schwierigen Frage die Ansichten noch recht weit auseinander. Es ist den Ethikern noch nicht gelungen, eine einheitliche und allgemein überzeugende Antwort auf sie zu geben«. Und was die Theologie angeht, so kann das obige Zitat aus dem Munde eines auf so hoher geistiger Warte stehenden Mannes, wie Harnack, beweisen, daß hier auf der ganzen Linie die Unmöglichkeit einer derartigen Sittlichen Welt« Jahrgang 1898 S. 868 in einem Aufsätze über »Das Evangelium Jesu Christi und die Moralphilosophie der Gegenwart« zu lesen: »Nur eines behaupten wir: Der Christ kann die religionslose Begründung der Moral nicht zugestehen; das wäre Verrat am Christentum. Man kann nicht an einen lebendigen Gott glauben, der nicht ein bloßes metaphysisches Prinzip, sondern Herr der Welt und unser Vater ist, und ihn bei den wichtigsten Funktionen des Lebens außer acht lassen«.

Nun ist das aber gerade das Hauptverdienst, das D. beansprucht, das Problem der religionslosen Sittlichkeit gelöst zu haben. Schon der Untertitel seiner »Philosophischen Güterlehre« vom Jahre 1888 weist auf diesen Anspruch hin: »Untersuchungen über die wahre Triebfeder des sittlichen Handelns«, und sein »Handbuch der natürlich-menschlichen Sittenlehre« enthält einen Abschnitt von 80 Seiten über die Frage nach dem »Zustandekommen des Sittlichen«, der die Darlegungen der Güterlehre besonders dadurch ergänzt, daß er eine eingehende Prüfung der Motivationskraft der Beweggründe zu sittlichem Handeln bietet, die in der Geschichte der Ethik bisher namhaft gemacht worden sind; durch welche Kritik auch die Eigenart und Neuheit der D.schen Motivierung ins hellste Licht tritt. Dieser Sachverhalt, daß D.s Hauptabsicht auf die Lösung dieses wichtigsten ethischen Problems gerichtet ist, tritt in U.s Besprechung doch nicht mit der nötigen Deutlichkeit hervor. Wenigstens glaube ich nicht, daß der Leser den

Eindruck gewonnen hat, daß er es bei dem Werke D.s nicht bloß mit einer sehr brauchbaren Darstellung der Sittenlehre unter vielen andern ähnlichen zu thun habe, sondern daß in den beiden zusammengehörigen Werken, der Güterlehre und dem Handbuch, eine Gedankenarbeit vorliegt, die schlechterdings epochemachend sein will, insofern sie den Anspruch erhebt, »dem Interesse der Gesellschaft an einem reinmenschlichen Prinzip der Moral, das auch dann noch standhält, wenn die dem Dogma entlehnten Triebfedern der Moralität sämtlich weggedacht werden, Befriedigung geboten zu haben« (Güterlehre, Vorwort S. V).

In der That, wenn man Harnacks »Niemals« in Sachen einer rein menschlich begründeten, religionslosen Sittlichkeit hört und nun die genannten beiden Werke D.s studiert, so fühlt man sich lebhaft an die ästhetischen Streitigkeiten des 18. Jahrh. erinnert, wie damals auf die Äußerung aus autoritativem Munde: »Niemand wird die großen Verdienste Gottscheds um unsere Nationallitteratur leugnen« Lessing die kühne Antwort gab: »Ich bin dieser Niemand«. Das also ist die Bedeutung, die Herr Prof. A. Döring für seine Arbeit in Anspruch nimmt. Unter diesen Umständen glaube ich, einen Beitrag zur Klärung in dem schwebenden Prinzipienstreite zu liefern, wenn ich im folgenden die Einwendungen prüfe, die U. gegen die »allgemein-wissenschaftliche Begründung« der Sittenlehre durch D. erhebt.

Die beiden wichtigsten Vorwürfe, die U. erhebt und die ich besprechen möchte, sind folgende: 1. D. fasse den Begriff des Sittlichen zu eng, indem er zu der gewagten Behauptung komme: »Es kann keine direkten Pflichten gegen uns selbst geben«. Diese Beobachtung U.s trifft zu, es wird nur zu prüfen sein, ob das wirklich ein Fehler ist. Der zweite Vorwurf bezieht sich auf die Motivierung »des Entschlusses zum Sittlichen« durch D.; er ist dreiteilig. Einerseits sieht U. mit Bedauern, daß D. noch der »eudämonistischen Auffassung des Sittlichen« huldigt. Andererseits findet er, daß die wirkliche Motivierung des sittlichen Handelns, die D. bietet, »sich von der eudämonistischen Begründung entfernt, also inkonsequent wird«. Endlich ist U. der Meinung, daß »ein solch einzelner oberster Beweggrund der thatsächlichen Motivierung, die immer eine vielseitige ist, nicht entspricht«. Hier trifft die erste Behauptung U.s wiederum zu. In der zweiten kommt nur die That-sache zum Vorschein, daß U. die eigentümliche Art und Form des Eudämonismus, die D. vertritt, durchaus nicht verstanden hat.

Es wird sich zeigen, daß D. auch in der Begründung des sittlichen Handelns Eudämonist bleibt. Es rächt sich eben in seiner Beurteilung dieser wichtigsten Prinzipienfrage des sittlichen Lebens schwer, daß U. die »Güterlehre« D.s nicht studiert hat. Sonst hätte er auch nicht ohne weiteres erwarten können, daß sich »der Einfluß der Kritik des Eudämonismus durch den Pessimismus, wie sie grade auf deutschem Boden besonders durch Ed. v. Hartmann ausgeübt wurde«, bei einem Manne zeigen sollte, dessen Lebenswerk die »Philosophische Güterlehre, Untersuchungen über die Möglichkeit der Glückseligkeit und die wahre Triebfeder des sittlichen Handelns« ist. D. ist grade durch den Pessimismus mit seiner Leugnung aller einzelnen Lust wie der gesamten Glückseligkeit angeregt worden, die Frage nach der Möglichkeit der Glückseligkeit in diesem Werke »in einem Umfange und einem Maße kontrollierbarer Begründung zu untersuchen, wie das wohl noch niemals unternommen ist« (Vorrede zur Güterlehre S. 4). Das Programm der Güterlehre ist also grade, den Pessimismus »und seine Kritik des Eudämonismus« zu prüfen, Schopenhauer und Hartmann sind grade die Philosophen, mit denen sich D. in der Güterlehre auseinandersetzt, er sagt: »Es wird zunächst nicht nur gegen Schopenhauer die Möglichkeit von Gütern überhaupt gezeigt, sondern auch eine systematische Übersicht über das Gesamtgebiet der Güter gewonnen und sodann gegen Hartmann die Möglichkeit der Glückseligkeit nachgewiesen. Bei ermüdender Polemik habe ich mich nicht aufgehalten, sondern einen haltbaren Neubau nach neuem Plane und mit teilweise neuem Gedankenmaterial habe ich versucht«. Bei diesem Sachverhalt, daß sich D. grade als Überwinder des Pessimismus fühlt, berührt es den Kundigen doch höchst sonderbar, wenn U. ohne weitere Anführung von neuen Argumenten gegen den Neubau, den D. auf dem Boden der Glückseligkeitsfrage an die Stelle des Pessimismus zu setzen versucht hat, »mit aufrichtigem Bedauern ersieht, daß die Kritik des Eudämonismus durch den Pessimismus insbesondere durch Ed. v. Hartmann hier keinen Einfluß gehabt hat«. Es wird darnach klar sein, daß für U. eine wirklich fruchtbare, die Probleme klärende Auseinandersetzung mit D. noch gar nicht möglich war.

Zuerst also wendet sich U. gegen die Anschauung D.s: »Pflichten gegen uns selbst annehmen, heißt der Würde des Sittlichen zu nahe treten«. U. tadelt es als Verengerung des Begriffs

des Sittlichen, daß D. die »Aufgaben der Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung, Selbstvervollkommnung« nicht »als höchste sittliche Pflicht einschärft«; daß er in »die Forderung ethischer Selbstkultur, zunächst ohne Rücksicht auf andere, rein um des eigenen unschätzbaren Wertes der sittlich-vernünftigen Persönlichkeit willen« nicht einstimmt und in der Persönlichkeit, deren Lebensideal die harmonische Entfaltung des eigenen Selbst im Sinne unserer klassischen Litteraturperiode ist, an und für sich noch nicht »die höchste Hervorbringung irdisch-menschlichen Geschehens« erblickt, sondern einer so ausgebildeten Persönlichkeit sittlichen Wert erst zuspricht, »wenn sie ihr kultiviertes Selbst in den Dienst des Nächsten stellt, »insofern sie fremdes Wohl fördert«. Es muß hier zunächst zur Vermeidung naheliegender Mißverständnisse nachdrücklich betont werden, was U. freilich keineswegs leugnet, daß D. all die Aufgaben, die U. hier andeutet, in seine Sittenlehre sehr wohl aufgenommen hat, ja er widmet diesem ganzen Gebiet sogar einen Abschnitt von 20 Seiten (S. 149—169 des Handbuchs). Hier redet er von der Gesunderhaltung des Leibes, der »ebenmäßigen Ausbildung des Körpers nach der Seite der Kraft, Gewandtheit und Ausdauer«, und ebenso von der »Fürsorge für seelische Tüchtigkeit in Beziehung auf Gefühl, Wille und Erkenntnisvermögen«. Es ist also inhaltlich alles da, was U. wünscht, D. schärft diese Aufgaben auch als sittliche Pflichten ein! Der Streit dreht sich also nur um die logische Anordnung, die Architektonik der Pflichten; die Frage ist nur die, welcher Rang diesem Pflichtenkreise im System der Sittenlehre zukomme. Aber dieser Streit ist nun doch nicht ein bloß formaler um die richtige Anordnung, sondern ihm liegt auf beiden Seiten ein verschiedener Begriff vom Wesen des Sittlichen zu Grunde. Und da scheint mir die Wahrheit doch nicht auf seiten U.s zu sein. D. findet das unterscheidende Wesen des sittlichen Verhaltens in dem Streben, »keinem fühlenden Wesen ohne zwingenden Grund Leid zuzufügen, vielmehr jedes fühlende Wesen, so viel wir vermögen, in seinem Wohlfühlen zu fördern«. Diese »oberste und umfassendste sittliche Vorschrift« nennt U. nun ein »niederes Kriterium der Moral« und urteilt über die von ihr beherrschte Sittlichkeit, sie trage den Stempel des Nüchternen und Platten an sich, D. sänke damit »von dem hohen Fluge idealen Strebens der deutschen Dichter und Denker auf die platte Erde herab, um seine Wanderung in den abgetretenen Pantoffeln der englischen Utili-

tarier und Hedonisten fortzusetzen, eine Wanderung, der kein Banner mit der Devise: Excelsior! vorangetragen wird, bei welcher kein sursum corda! (empor die Herzen!) ertönt.« Und woher diese harte Verurteilung?

Zunächst scheint ein sonderbares Mißverständnis nicht ohne Einfluß darauf geblieben zu sein, das darum zuvörderst berichtigt werden möge. U. hat nämlich aus der obigen obersten sittlichen Vorschrift D.s herausgelesen oder richtiger in sie hineingelesen, daß für D. »im Wohlsein als solchem das Wesen des Sittlichen liege«. Was das eigentlich heißen soll, ist mir zwar dunkel, aber es wird klar, daß es der Gegensatz zu der Begriffsbestimmung U.s ist, nach der »nicht im Wohlsein als solchem, sondern im Wohlwollen, in der Aufopferung oder Rücksichtnahme, in der Selbstüberwindung u. a. das Wesen des Sittlichen liegt«. Dahin glaubt U. D.s Begriff des Sittlichen berichtigen zu müssen. Gegenüber der Aufstellung der obigen obersten sittlichen Vorschrift durch D. und seiner gleichzeitigen Erklärung, es könne keine Pflichten gegen uns selbst geben, ruft U. aus: »In welcher sonderbaren Widersprüche verwickelt sich hier der Verfasser! . . . Die Förderung des eigenen Wohlseins sollte keinen sittlichen Wert haben, nicht als Pflicht aufgestellt zu werden verdienen, wohl aber diejenige des Glückes jedes andern fühlenden Wesens? Erkennt man daraus nicht, daß bei solchen Aufstellungen nicht im Wohlsein als solchem — sonst müßte ja das eigene ebenso wertvoll sein als das fremde —, sondern im Wohlwollen . . . das Wesen des Sittlichen liegt?« Nun es dürfte klar sein, daß D. in seiner obersten sittlichen Vorschrift das Wesen des Sittlichen keineswegs, wie U. meint, in »das Wohlsein als solches« setzt, sondern in die Förderung des Wohlseins jedes fühlenden Wesens. Und die Gesinnung, die darauf gerichtet ist, »das Wohlsein jedes fühlenden Wesens so viel wie möglich zu fördern«, heißt eben »Wohlwollen«, im N. T. »Liebe«, bei Kant »guter Wille.« Die Leugnung von direkten Pflichten gegen uns selbst ist also nicht ein Selbstwiderspruch D.s gegen seine eigene oberste sittliche Vorschrift, sondern eine selbstverständliche Konsequenz daraus. Wenn das Wesen des Sittlichen allein in der Förderung fremden Wohlseins besteht, dann sind alle Bestrebungen, die auf den Zustand des eigenen Selbst gerichtet sind, eben nicht direkte sittliche Pflichten, dann haben sie nicht an sich sittlichen Wert, sondern

nur soweit sie als Mittel zur Förderung fremden Wohlseins dienen.

Aber auch, wenn es so D.s wahre Meinung ist, daß das Wesen des Sittlichen im Wohlwollen bestehe, so ist es für U. doch ein »zu niedriges« Ziel der Sittlichkeit, wenn »die oberste (!) und umfassendste (!) sittliche Vorschrift dahin formuliert wird«, jedes fühlende Wesen in seinem Wohlsein zu fördern. (Die Ausrufungszeichen der Mißbilligung rühren von U. selbst her.) Nun darauf ist zu erwidern: U. scheint bei dem doch so umfassenden Ausdrücke »Wohlsein« nur an die niedrigste Art, das sinnliche Wohlsein, gedacht zu haben. Immerhin hat ein in sittlichen Dingen so erfahrener Denker, wie Jesus von Nazareth, in der Schaffung von verhältnismäßig so geringwertigem Wohlsein, wie es durch Stillung von Hunger und Durst, durch Schutz der Blöße gegen die Widrigkeiten der Temperatur erzeugt wird, schon ein solches Maß sittlichen Wertes gesehen, daß er seine Urheber »Gesegnete seines himmlischen Vaters«¹⁾ nennt. Zugleich scheint U. die Ausdrücke »oberste« und »umfassendste« sittliche Vorschrift im Sinne des Ideals verstanden zu haben, während D. sie im Sinne des logischen Begriffs meint, d. h. er will mit dieser Vorschrift nicht die höchste Art der sittlichen Leistung nennen, sondern nur das Grundmerkmal alles sittlichen Verhaltens angeben. Wenn U. nämlich die Güterlehre D.s studieren wird, so wird er finden, daß es D. ausdrücklich »für eine unzureichende Aufgabe« seines sittlichen Strebens erklärt, »sich darauf zu beschränken, beliebige Arten der Befriedigung, z. B. nur der Bedürfnisse des sinnlichen Daseins« für seine Mitmenschen zu erstreben (S. 338 der Güterlehre; daselbst auch D.s Verwerfung des »Utilitarismus«, den Unold D. andichtet). Nein für D. liegt im guten Willen das höchste Glück, und sein Wohlwollen hat darum erst sein Ziel erreicht, wenn es ihm gelungen ist, auch seine Mitmenschen zu dem gleichen ihn selbst am höchsten beglückenden sittlichen Streben des Wohlwollens zu erheben (Güterlehre S. 317—28, 336—43). Genauerer hierüber beim zweiten Punkte. Nun ich meine, wer diese angeblich so niedrige sittliche Vorschrift D.s in seinem Sinne annimmt, »Ströme lebendigen Wassers werden aus seinem Leibe fließen«.

¹⁾ Matth. 25, 34—35.

Höher kann auch U.s sursum corda die Herzen nicht reifen, zu höherem Ziele auch das excelsior seines Banners nicht führen.

Wenigstens muß ich urteilen, daß die Ausbildung der Kräfte und Anlagen an sich durchaus noch nicht »unschätzbaren Wert« besitzt, und kann in dem Lebensideal unserer klassischen Litteraturperiode, in der Persönlichkeit, die »ihr eigenes Selbst zunächst ohne Rücksicht auf andere kultiviert hat«, nicht schon »die höchste Hervorbringung irdisch-menschlichen Geschehens« erblicken. D. urteilt in der Güterlehre S. 365: »Auch das reichste Können ist ein zweischneidiges Schwert, das zum Heil oder zum Unheil angewandt werden kann. Je vermögender der Bösewicht, desto gefährlicher. Im Können ist die Möglichkeit des Bösen wie des Guten, und nur der gute Wille ist das Gute selbst im Keime, ein Samenkorn, aus dem, wenn es überhaupt aufgeht, nur das Gute erwachsen kann.« Jesus schlichtet den Rangstreit seiner Jünger, »wer der Größeste sei«, mit der Erklärung: »Der ist der Größeste unter euch, der euer aller Diener ist.« Und Paulus kennt bekanntlich im 13. Kap. des 1. Korintherbriefes nur eins, das den höchsten Wert besitzt: Beredsamkeit, der Menschen- und Engelzungen zur Verfügung stehen, Erkenntnisse, selbst der in den christlichen Gemeinden sonst so hoch geschätzte, Berge versetzende Glaube, all das vermag nach ihm den Menschen keinen Wert zu verleihen, sondern allein die Gesinnung der Liebe; all diese Vorzüge empfangen erst Wert durch den guten Willen, der sie als Mittel seines Wirkens benutzt, von dem auch Kant urteilt, daß er »das einzige Ding in der Welt sei, das ohne Einschränkung für gut, d. h. für wertvoll gehalten zu werden verdient«. In ihm erst, das ist D.s Meinung, haben wir das Wesen des Sittlichen, und alle diese Tüchtigkeiten und Vorzüge, von denen U. redet, sind sittliche Tugenden nicht an sich, sondern nur insofern sie sich dem guten Willen für seine Wirksamkeit zur Verfügung stellen; ihre Erwerbung ist sittliche Pflicht nur darum, weil sie »die zur vollen und dauernden sittlichen Leistungsfähigkeit unumgänglich erforderlichen Vorbedingungen« sind (Handbuch S. 149). Also es bleibt dabei, daß diese Vorzüge im System der Sittenlehre nur den Rang von »indirekten oder Tugenden der Leistungsfähigkeit«¹⁾ beanspruchen können; es bleibt dabei, wenn das Wesen des Sittlichen scharf und

¹⁾ Handbuch, S. 149.

richtig gefaßt wird, so dürfen die so wichtigen Aufgaben der Selbstvervollkommnung nicht als direkte Pflichten und zwar gegen uns selbst aufgefaßt werden. Übrigens hat mich dieser Tadel U.s an der Leugnung von direkten Pflichten gegen uns selbst insofern überrascht, als mir eine Äußerung U.s in einem früheren Aufsätze dieser Zeitschrift (1900, 1. Heft S. 8) dieselbe Grund-auffassung von dem sittlichen Werte dieser indirekten Tugenden auszusprechen schien, die D. hat. U. schreibt da: »...Klugheit, Scharfsinn, Thatkraft, Beharrlichkeit, Arbeitsamkeit... sind nur relative Tugenden, sie können ebensowohl in den Dienst des Guten wie des Bösen, des Edlen wie des Gemeinen gestellt werden.« Was endlich den »Robinson auf einer einsamen Insel« betrifft, von dessen Möglichkeiten zu sittlicher Bethätigung D. redet, an dem er »die Probe auf den Satz macht, daß es gegen uns selbst keine Pflichten giebt«, ¹⁾ so war es mir neu, was U. behauptet, daß das nur »eine Fiktion« sei, »um die sich die individualistische Ethik so unnötig den Kopf zerbrochen hat«; bisher wußte ich nur, daß hinter dem Namen und der Geschichte Robinsons die geschichtliche Persönlichkeit und die wirklichen Lebensschicksale des schottischen Matrosen Alexander Selkirk stehen, von dessen Aufenthalt auf Juan Fernandez noch ein Denkstein daselbst berichtet. Und wenn U. von ihm sagt, auch dieser Mann auf seiner einsamen Insel »hätte gewiß, wenn er eine ethische Persönlichkeit, ein wahrer Mensch werden und sich als solcher bethätigen wollte, noch mehr zu thun gehabt, als der ‚Qualereien der vorhandenen Tiere‘ sich zu enthalten« (das ist das einzige sittliche Verhalten, das ihm D. S. 39 des Handbuchs nur zuspricht), so würde D. dem ganz gewiß zustimmen, nur bemerken, daß dem Robinson nur leider die Gelegenheit zu weiterem sittlichen Thun in seiner Einsamkeit gefehlt hätte, wenigstens hätte alle Selbstausbildung keinen sittlichen Wert beanspruchen können, da sie keinem andern Menschen hätte zu gute kommen können. (Schluß folgt.)

¹⁾ Handbuch, S. 37 u. 38 oben.

Die Veranschaulichung der Grundoperationen im Rechenunterricht.

Eine kritische Untersuchung von Reinhold Deckars, Stettin.

(Schluß.)

Die drei Arten der beschriebenen additiven Darstellungsweise haben das Eine gemein, daß der zweite Summand als Zehner und Einer zugelegt wird und darum für sich selbständig als Zahlreihe auftritt, ohne der Dekadengliederung des ersten Summanden und damit der ursprünglichen Zahlreihe zu folgen. Darum können wir diese Veranschaulichungsarten »künstliche« nennen im Unterschiede zu den Ergänzungsmethoden oder den »natürlichen« Darstellungsarten, die sich der Dekadengliederung des ersten Summanden und damit der ursprünglichen Zahlreihe fügen.

Will man z. B. $21+24$ nach der Ergänzungsmethode veranschaulichen, so kann es in der Weise geschehen, daß man 21 nach Zehnern und Einern darstellt und 24 so zulegt, daß man 21 zu 30 ergänzt und dann den Rest des zweiten Summanden hinzufügt. In gleicher Weise wird die Aufgabe $47+48$ veranschaulicht. Das Rechenverfahren ist ein rein additives, aber nur der erste Summand war übersichtlich dargestellt, während der zweite nicht nach Zehnern und Einern veranschaulicht war (Nr. 1 der natürlichen Darstellungsarten).

Soll auch der zweite Summand übersichtlich zur Veranschaulichung kommen, so müßte man $21+24$ derartig veranschaulichen, daß man zuerst 21 nach Zehnern und Einern darstellt und ebenso 24 , so daß zwischen den beiden Summanden die »Ergänzungslücke« bleibt, und nun von den Einern des zweiten Summanden 9 fortnimmt und sie als »Ergänzung« zum ersten Summanden zulegt, so daß die »Ergänzungslücke« zwischen beiden Summanden ausgefüllt wird, worauf man den Rest des zweiten Summanden zufügt. In ähnlicher Weise wird $47+48$ dargestellt. Die beiden Summanden waren richtig veranschaulicht, aber das Additionsverfahren war nicht rein zur Darstellung gekommen, sondern war wie bei den unter 1 und 2 beschriebenen künstlichen Veranschaulichungsarten subtraktiv-additiv, weil dem additiven ein subtraktives Verfahren vorausging. Doch ist es nicht sprunghaft wie bei den beiden vorgenannten künstlichen Veranschaulichungsarten, sondern lückenlos, einmal, weil auf das subtraktive Verfahren gleich das additive Verfahren folgt und nicht wie bei den genannten

künstlichen Arten erst ein additives, dann ein subtraktives und dann wieder ein additives Verfahren, und zweitens, weil das additive Verfahren der Dekadengliederung des ersten Summanden folgt, während die Zehner der vorhergenannten künstlichen Darstellungsarten zu den Zehnern (Nr. 1) oder zu den Zehnern und Einern (Nr. 2) und die Einer zu den Einern hinzugefügt werden (Nr. 2 der natürlichen Darstellungsarten).

Wir haben also fünf Veranschaulichungsarten der Addition unterschieden, nämlich drei künstliche und zwei natürliche, unter den künstlichen I. eine mit umgekehrter Darstellung des ersten Summanden und sprunghaftem subtraktiv-additivem Verfahren (Nr. 1), II. mit richtiger Darstellung beider Summanden, aber mit sprunghaftem subtraktiv-additivem Verfahren (Nr. 2), III. mit richtiger Darstellung des ersten Summanden und lückenlosem rein additiven Verfahren (Nr. 3). Unter den natürlichen Darstellungsarten giebt es I. eine mit richtiger Darstellung des ersten Summanden und lückenlosem rein additiven Verfahren (Nr. 1), II. mit richtiger Darstellung beider Summanden und lückenlosem subtraktiv-additiven Verfahren (Nr. 2).

Die unter II gekennzeichnete künstliche Darstellungsweise hat den Vorteil, daß beide Summanden scharf hervortreten, weil sie richtig dargestellt sind, aber das Verfahren ist nicht rein additiv und lückenlos. Wird das Verfahren rein additiv und lückenlos dargestellt, so leidet die Übersichtlichkeit des zweiten Summanden (Nr. III der künstlichen und Nr. I der natürlichen Darstellungsweise). Die natürliche Darstellungsweise mit subtraktiv-additivem Verfahren (Nr. II der natürlichen Darstellungsart) veranschaulicht die beiden Summanden nach Zehnern und Einern, das additive Verfahren vollzieht sich lückenlos, aber es geht diesem ein subtraktives Verfahren voraus. So erfüllen alle diese Methoden nur einen Teil der Forderungen, die aus dem Wesen der Addition abgeleitet worden sind. Am meisten entspricht noch die natürliche Darstellungsart mit subtraktiv-additivem Verfahren den aufgestellten Forderungen, nur daß das Verfahren nicht rein additiv ist.

Um das subtraktiv-additive Verfahren zu einem rein additiven zu gestalten, gilt es nur, die »Ergänzungslücke« zwischen dem ersten und zweiten Summanden dadurch zu beseitigen, daß man auf den ersten Summanden gleich den zweiten folgen läßt wie bei der natürlichen Methode mit rein additivem Verfahren, aber auch den zweiten Summanden nach Zehnern und Einern, also richtig darstellt.

Soll nun der zweite Summand in seinen Einheiten oder Einsen hinzugefügt werden und das Verfahren ein lückenloses rein additives sein, so muß der erste Summand — wir haben es hier nur mit Additionsaufgaben vereinigter Zehner und Einer zu thun, weil bei Aufgaben mit reinen Zehnern oder reinen Zehnern und vereinigten Zehnern und Einern das Verfahren bei allen genannten Methoden ein rein additives ist, während bei Aufgaben mit vereinigten Zehnern und Einern und reinen Zehnern der erste Summand eine zusammengesetzte Zahl ist und daher einem ähnlichen Verfahren unterliegt wie die Additionsaufgaben mit vereinigten Zehnern und Einern — durch die Einheiten des zweiten Summanden zum nächsten Zehner ergänzt und durch Trennung als neue Dekade, besser durch Farbenkontrast als neue Zehnerzahl von den Einern abgehoben werden. Der Rest des zweiten Summanden wird nun derart zugelegt, daß man ihn in gleicher Weise von zehn zu zehn übersichtlich macht, so daß sich jetzt die Dekadeneinteilung des zweiten Summanden der des ersten einfügt und beide Summanden als ein Ganzes, als eine Zahleinheit erscheinen, falls die Zahlkörper in einer Reihe angeordnet sind. Der zweite Summand trägt eine doppelte Signatur, nämlich den Zehnerzahlenkontrast der Dekadeneinteilung vor dem Zulegen und die Trennung oder besser den Zehnerzahlenkontrast nach dem Zulegen, so daß in der aus beiden Summanden entstandenen neuen Zahl jeder Summand erkenntlich ist, der Schüler also auch nach vollzogenem Addieren wirklich noch sieht, daß beide Summanden zusammen die neue Zahl ergeben. Alle aufgestellten Forderungen sind erfüllt; denn beide Summanden sind richtig und, falls die Zahlkörper in einer Reihe angeordnet sind, auch als Zahleinheiten dargestellt. Das Verfahren war ein rein additives und lückenloses, das Ergebnis erscheint bei Anordnung der Zahlkörper in einer Reihe als Zahleinheit und läßt trotzdem seine Entstehung aus den beiden Summanden erkennen, wie auch nach Belieben die doppelte Signatur des zweiten Summanden in eine einfache verwandelt werden kann. Diese Darstellungsart können wir »künstlich-natürliche« oder »kombinierte« nennen, weil sie den Vorzug der Übersichtlichkeit beider Summanden der unter II gekennzeichneten künstlichen Darstellungsweise und die lückenlose Nebeneinanderreihung der Zehner und Einer der unter III beschriebenen künstlichen Darstellungsart besitzt, aber auch von der natürlichen unter I genannten Veranschaulichungsart das rein additive Ergänzungsverfahren entlehnt hat.

Die russische Rechenmaschine kann aber die kombinierte Veranschaulichungsart nur mangelhaft (vgl. Abschnitt V des Schemas über das Wesen der Zahlreihe) darstellen, weil sie den zweiten Summanden nicht als Zahleinheit lückenlos neben den ersten Summanden reihen kann, sondern jeden Zehner in zwei Teile zerlegen, so daß eine Übersichtlichkeit des zweiten Summanden unmöglich würde. Auch werden, wie bei allen genannten Veranschaulichungsarten der Addition, so auch bei dieser, die beiden Summanden und das Resultat von der russischen Rechenmaschine nicht als Zahleinheiten dargestellt, so daß die Darstellung durch die notwendigen Zusammenfassungen an Unklarheit leiden muß, die noch mit der Größe der Summanden wächst. Nur wenn die Zählkörper in einer Reihe angeordnet sind, können sie der »kombinierten« Darstellungsweise und damit den aus dem Wesen der Addition abgeleiteten Forderungen über Veranschaulichung genannter Operation genügen, doch müssen die Zählkörper zweifarbig und wendbar sein, weil die Summanden mit jeder Aufgabe wechseln. Die in einer Reihe angeordneten Zählkörper können auch sämtliche Veranschaulichungsarten der Addition, die von der russischen Rechenmaschine dargestellt werden, zur Darstellung bringen, aber mit dem Vorzuge, daß keine Zusammenfassungen der einzelnen Dekaden notwendig sind, weil die Summanden als Zahleinheiten veranschaulicht werden, ebenso das Resultat, abgesehen von der Veranschaulichung vereinigter Zehner und Einer ohne Zehnerübergang nach der künstlichen, unter II beschriebenen Darstellungsweise, bei welcher wie bei der russischen Rechenmaschine das Resultat als Summe erscheint.

Stellen wir nun schließlic die einzelnen Darstellungsweisen der russischen Rechenmaschine und der in einer Reihe angeordneten Zählkörper in Bezug auf Darstellung der Summanden, Art der Verknüpfung und Darstellung des Resultates einander gegenüber, so würde sich für die Darstellungsarten der Addition folgende Übersicht ergeben, bei welcher Z_1 Zehnerzahl des ersten, Z_2 Zehnerzahl des zweiten Summanden, Z Zehner, z einzelne Dekaden, E_1 Einerzahl des ersten, E_2 Einerzahl des zweiten Summanden, E Einer, ez Ergänzungseiner, e zerlegte Einer, $(ez+e)$ zu einem Zehner vereinigte Einer, die sich nicht der Dekadengliederung des ersten Summanden einfügen, bedeuten; 4—9, 2—7 und 7—2 sind die Anzahl der Dekaden, geklammerte Buchstaben Zahleinheiten.

Veranschaulichungsarten der Addition	Darstellung der Summanden		Art der Verknüpfung		Darstellung des Ergebnisses	
	in einer Reihe angeordnete/zählkörper oder Reihensapparate	russische Rechenmaschine	in einer Reihe angeordnete/zählkörper oder Reihensapparate	russische Rechenmaschine	in einer Reihe angeordnete/zählkörper oder Reihensapparate	russische Rechenmaschine
a) Bei Addition vereinigter Zehner und Einer ohne Zehnerübergang (Zahlenraum 1-100) (für Summanden über 20).						
A. künstliche: I. Mit umgekehrter Darstellung des ersten Summanden und sprunghaftem subtraktiv-additiven Verfahren.	$\overbrace{E_1 Z_1 + Z_2 E_2}^{E_1 z_1 \dots + z_2 \dots}$	$E_1 z_1 \dots + z_2 \dots$	$\overbrace{E_1 Z_1 Z_2}^{E_1 z_1 \dots z_2 \dots}$	$E_1 z_1 \dots z_2 \dots$	$\overbrace{E Z}^{E z \dots}$	$E z \dots$
	$\overbrace{Z_1 E_1 + Z_2 E_2}^{z_1 \dots E_1 + z_2 \dots}$	$z_1 \dots E_1 + z_2 \dots$	$\overbrace{Z_1 E_1 + Z_2 E_2}^{z_1 \dots E_1 + z_2 \dots}$	$z_1 \dots E_1 + z_2 \dots$	$\overbrace{Z_1 E + Z_2}^{z_1 \dots E + z_2 \dots}$	$z_1 \dots E + z_2 \dots$
	$\overbrace{Z_1 E_1 + czZc}^{z_1 \dots E_1 + cz z \dots}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{Z_1 E_1 Z_2}^{z_1 \dots E_1 Z_2}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{ZE}^{z \dots E}$	$z \dots E$
II. Mit richtiger Darstellung beider Summanden, aber mit sprunghaftem subtraktiv-additiven Verfahren.	$\overbrace{Z_1 E_1 + Z_2 E_2}^{z_1 \dots E_1 + z_2 \dots}$	$z_1 \dots E_1 + z_2 \dots$	$\overbrace{Z_1 E_1 + Z_2 E_2}^{z_1 \dots E_1 + z_2 \dots}$	$z_1 \dots E_1 + z_2 \dots$	$\overbrace{Z_1 E + Z_2}^{z_1 \dots E + z_2 \dots}$	$z_1 \dots E + z_2 \dots$
	$\overbrace{Z_1 E_1 + czZc}^{z_1 \dots E_1 + cz z \dots}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{Z_1 E_1 Z_2}^{z_1 \dots E_1 Z_2}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{ZE}^{z \dots E}$	$z \dots E$
III. Mit richtiger Darstellung des ersten Summanden und lückenlosem rein additiven Verfahren.	$\overbrace{Z_1 E_1 + czZc}^{z_1 \dots E_1 + cz z \dots}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{Z_1 E_1 Z_2}^{z_1 \dots E_1 Z_2}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{ZE}^{z \dots E}$	$z \dots E$
B. natürliche: I. Mit richtiger Darstellung des ersten Summanden und lückenlosem rein additiven Ergänzungsverfahren.	$\overbrace{Z_1 E_1 + czZc}^{z_1 \dots E_1 + cz z \dots}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{Z_1 E_1 Z_2}^{z_1 \dots E_1 Z_2}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{ZE}^{z \dots E}$	$z \dots E$
	$\overbrace{Z_1 E_1 + czZc}^{z_1 \dots E_1 + cz z \dots}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{Z_1 E_1 Z_2}^{z_1 \dots E_1 Z_2}$	$z_1 \dots E_1 + cz z \dots$	$\overbrace{ZE}^{z \dots E}$	$z \dots E$

III.

$\overline{Z_1 E_1 + cz Z_2 c}$	$z_1 \dots z_{2-6} E_1 + cz z_1 \dots z_{2-6-2} c$ wie A III. a.	$z_1 \dots z_{2-6} E_1 (cz + c)$ $z_1 \dots z_{2-6} E_1 (cz + c)$ $(cz + c) \dots cz$ $z_1 \dots z_{2-6} E_1 (cz + c)$ $(cz + c) \dots cz c$	\overline{ZE}	wie A I. b.
wie A III. b.	wie A III. b.	$z_1 \dots z_{2-6} E_1 cz$ $z_1 \dots z_{2-6} E_1 cz Z_2$ $z_1 \dots z_{2-6} E_1 cz Z_2 c$ $z_1 \dots z_{2-6} E_1 + z_2 \dots z_3 E_3 - cz$	\overline{ZE}	wie A I. b.
wie B II. a.	wie B II. a.	$z_1 \dots z_{2-6} E_1 cz$ $z_1 \dots z_{2-6} E_1 cz Z_2$ $z_1 \dots z_{2-6} E_1 cz Z_2 c$ $z_1 \dots z_{2-6} E_1 + z_2 \dots z_3 E_3 - cz$	\overline{ZE}	wie A I. b.
wie Ca.	wie Ca.	$z_1 \dots z_{2-6} E_1 + (cz + c) \dots cz$	$\overline{ZE} = Z_1 E_1 + Z_2 E_2 + z \dots z_{2-6} E = Z_1 \dots E_1 + (cz + c) \dots$ E_1 (siehe Bemerkung C. a.)	

B. natürliche:
I.

II.

C. künstlich-natürliche.

Die natürlichen Veranschaulichungsarten und die kombinierte Darstellungsweise lassen sich wie die künstliche bei entsprechender Umkehrung auch für Veranschaulichung der Subtraktion erwenden, würden aber von der russischen Rechenmaschine ebenso mangelhaft dargestellt werden wie die Veranschaulichungsarten der Addition.

Beim Veranschaulichen des Malnehmens¹⁾, Enthaltenseins und Teilens müssen die Faktoren, die die Operation ausführen, das lückenlos fortschreitende Verfahren und das Resultat zur Darstellung gebracht werden.

Besteht das Wesen des Malnehmens darin, daß man den Multiplikandus so viel mal setzt, als der Multiplikator Einheiten enthält und die aufeinanderfolgenden Glieder (Multiplikanden) zu dem Produkte als Zahleinheit zusammenfaßt, so muß man zuerst den Multiplikandus darstellen, diesen dann so oft nebeneinanderreihen, als der Multiplikator Einheiten enthält, und schließlic alle einzelnen Glieder im Produkte als Zahleinheit zusammenschließen.

Das Wesen des Enthaltenseins²⁾ dagegen besteht darin, daß auf die zu messende Zahl der Messer oder Inhaltsucher aufgeteilt wird, wodurch man das Resultat erhält, welches angiebt, wievielmals man den Messer auf die zu messende Zahl abgetragen hat. Es muß also zuerst die zu messende Zahl, dann der Messer und das lückenlos aufteilende Verfahren in der Weise zur Darstellung kommen, daß man die Messer nebeneinanderreihet, wobei gleichzeitig das Resultat vor den Augen der Schüler entstehen muß.

Das Wesen des Teilens unterscheidet sich von dem des Enthaltenseins dadurch, daß die gegebene Zahl, nämlich der Dividen-

¹⁾ Verfasser hält es bei der Schwierigkeit der Operationen des Malnehmens, Enthaltenseins, besonders aber des Teilens durchaus für notwendig, daß genannte Operationen veranschaulicht werden, und kann sich nicht auf den beliebten Standpunkt stellen, das Malnehmen schlechtweg als ein Additionsverfahren aufzufassen und vom Malnehmen das Enthaltensein und Teilen abzuleiten, wie er auch diese seine Ansicht in Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen, I. Schuljahr, 6. Auflage 1898, und Knilling, Rechenmethodische Streifzüge 1886, bestätigt gefunden hat, wenn Verfasser auch, was das Wesen jener Operationen und ihr Verhältnis zu einander anbetrifft, anderer Meinung ist.

²⁾ Verfasser behandelt hier das Enthaltensein mit den Operationen des Malnehmens und Teilens zusammen, trotzdem das Enthaltensein nach seiner Überzeugung nicht zu den Operationen im eigentlichen Sinne gehört.

das, durch den Divisor, der beim Enthaltensein Resultat ist, in so viele Gruppen zerlegt wird, als der Divisor Einheiten hat, wobei die einzelnen Gruppeninhalte das Resultat, den Quotienten, ergeben. Bei Veranschaulichung des Teilens muß also zunächst der Dividendus dargestellt werden. Dann wird derselbe in so viele Gruppen zerlegt, als der Divisor Einheiten hat, wobei der Divisor zur Darstellung kommt, und schliesslich muß der Inhalt jeder abgeteilten Gruppe den Quotienten zeigen.

Bei Veranschaulichung des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens müssen die Einmaleins-, bzw. Teilungsreihen scharf hervortreten. Beim Teilen mit Resten muß außerdem klar ersichtlich sein, zu welcher Teilungszahl (Einmaleinszahl) der Dividendus gehört, indem sich der Rest von der Teilungszahl abhebt.

An der russischen Rechenmaschine kann man die Operationen des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens nebeneinander (horizontale Anordnung der Multiplikatanden, Messer, Quotienten) oder untereinander (vertikale Anordnung genannter Faktoren) veranschaulichen. Soll z. B. $8 \times 9 = 72$ nebeneinander veranschaulicht werden, so sieht der Schüler die erste 9 auf dem ersten Draht als Einheit. Die zweite 9 besteht aus 1 auf dem ersten Draht und 8 auf dem zweiten Draht, die dritte 9 aus 2 auf dem zweiten Draht und 7 auf dem dritten Draht, die vierte 9 aus 3 auf dem dritten Draht und 6 auf dem vierten Draht, die fünfte 9 besteht aus 4 auf dem vierten Draht und 5 auf dem fünften Draht, die sechste 9 aus 5 auf dem fünften Draht und 4 auf dem sechsten Draht, die siebente 9 besteht aus 6 auf dem sechsten Draht und 3 auf dem siebenten Draht, die achte 9 aus 7 auf dem siebenten Draht und 2 auf dem achten Draht. Der Schüler muß also vom zweiten Faktor (Multiplikandus) ab $1+8$, $2+7$, $3+6$, $4+5$, $5+4$, $6+3$, $7+2$ zusammenzählen, wenn er den Multiplikandus 9 erhalten will. So wird also der Multiplikandus 9 bei der horizontalen Anordnung der Multiplikatanden unvollkommen dargestellt. Der Multiplikator 8 kommt gar nicht zur Darstellung. Es müßten sonst 8 Gruppen zu 9 vorhanden sein, in Wirklichkeit sind es aber 15 Gruppen. Selbst dann, wenn man $1+8$, $2+7$, $3+6$ usw. farblich gruppiert, bleiben sie doch körperlich getrennt, so daß jede 9 mit Ausschluss der ersten aus 2 Gruppen besteht. Das Produkt wird, wenn auch nicht als Zahleinheit, veranschaulicht. Wir sehen also, daß bei der horizontalen Anordnung der Multiplikatanden,

welche den Stellungswert¹⁾ der Zahlen berücksichtigen will, nur das Produkt, wenn in diesem Falle auch aus 8 Teilen bestehend, veranschaulicht werden kann, während der Multiplikator gar nicht, der Multiplikandus unvollkommen dargestellt wird.²⁾

Werden die Multiplikanden untereinander angeordnet, so wird das Produkt nicht veranschaulicht. Soll $9 \times 2 = 18$ untereinander dargestellt werden, so schiebt man auf den ersten Draht 2 Kugeln, auf den zweiten auch 2, auf den dritten auch 2 u. s. f. bis zum neunten Draht. Der Multiplikandus 2 ist zur Veranschaulichung gekommen, nämlich die 2 Kugeln auf jedem Draht. Ebenso ist der Multiplikator 9 durch die Anzahl der gebrauchten Drähte veranschaulicht, aber nicht das Produkt 18; denn der Schüler sieht nur 9×2 , aber nicht das Produkt 18. Die 18 müßte erst durch Zusammenzählen gefunden werden, weil die 18. Kugel an der Stelle steht, wo sonst 82 veranschaulicht wird. Weil das Produkt fehlt, wird auch nicht das Multiplikationsverfahren dargestellt.

Ebenso kann die russische Rechenmaschine auch nicht das Enthaltensein zur Darstellung bringen. Soll 9 in 27 nebeneinander veranschaulicht werden, so stellt man zuerst die zu messende Zahl 27 dar. Dann teilt man immer Gruppen zu 9 ab. Die erste 9 erscheint als Einheit, die zweite 9 aber besteht aus $1+8$, die dritte 9 aus $2+7$. Weil die Anzahl der Gruppen das Resultat giebt, so müßten 3 Gruppen vorhanden sein, es sind aber 5, nämlich $9-1-8-2-7$. Es fehlt also das Resultat $3 \times$. Außerdem ist der Messer 9 unvollkommen ($9, 1+8, 2+7$) dargestellt.

Untereinander kann man das Enthaltensein nicht zur Darstellung bringen, weil die zu messende Zahl, nach obigem Beispiel die Zahl 27, nicht veranschaulicht werden kann. Der Schüler würde bei dieser Anordnung nicht 9 in 27, sondern nur 3×9 sehen.

Ähnlich wie mit der Veranschaulichung des Enthaltenseins verhält es sich mit der des Teilens. Soll $72:8$ nebeneinander dargestellt werden, so muß man zuerst 72 veranschaulichen. Diese 72 soll nun in 8 gleiche Teile zerlegt werden. Es leuchtet wohl ein, daß der Schüler unmöglich 72 teilen kann, wenn er nicht

¹⁾ Der relative Wert oder Stellungswert der Zahl wird an der russischen Rechenmaschine nicht dargestellt (vgl. hierzu Abschnitt V des entwickelten Schemas über das Wesen der Zahlreihe).

²⁾ Vgl. Abschnitt V des entwickelten Schemas über das Wesen der Zahlreihe (siehe den Beweis).

schon weiß, daß $72:8=9$ ist. Würde der Lehrer diese Aufgabe darstellen, so würde der Divisor gar nicht, der Quotient 9 unvollkommen¹⁾ veranschaulicht; denn die einzelnen Quotienten würden durch 9, 1+8, 2+7, 3+6, 4+5, 5+4, 6+3, 7+2 dargestellt werden, der Divisor 8 dagegen, der doch aus 8 Einheiten oder 8 Einsen besteht und an der russischen Rechenmaschine durch die Anzahl der abgeteilten Gruppen zur Darstellung kommen soll, nach der Anzahl der Gruppen (9—1—8—2—7—3—6—4—5—5—4—6—3—7—2) statt aus 8 aus 15 Einheiten zusammensetzt, also nicht 8 sondern 15 ist.

Durch die vertikale Anordnung läßt sich das Teilen nicht veranschaulichen, weil nicht der Dividendus nach vorigem Beispiel 72 zur Darstellung kommt. Es könnte nur 8×9 ²⁾ dargestellt werden.

So kann also die russische Rechenmaschine die Operationen, des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens nur mangelhaft³⁾, bezw gar nicht⁴⁾ zur Darstellung bringen.

Um nun das Teilen zu veranschaulichen, hat man die »Verteilungsmethode« angewandt, indem man z. B. 72 Würfel, Kugeln, Steinchen u. ä. D. auf obiges Beispiel bezogen, an 8 Kinder einzeln verteilte. Man bedenke aber, wieviel Zeit verloren geht, bis man 72 Gegenstände einzeln verteilt, deren Verteilung aber bei großen Abteilungen nur wenige Schüler beobachten können. Außerdem tritt die Teilungsreihe (Einmaleinsreihe) bei der einzelnen Verteilung nicht scharf genug hervor, sondern löst sich in Einheiten (Einsen) auf, statt sich nach unserm Beispiel in Neunheiten zusammenzuschließen. So hat also diese Methode den Nachteil, zeitraubend und unübersichtlich zu sein. Dazu kommt, daß die »Verteilungsmethode« auf das Malnehmen angewandt, dasselbe nicht veranschaulichen kann, weil das Produkt erst durch Zusammenzählen analog der vertikalen Darstellung des Malnehmens an der russischen Rechenmaschine, gewonnen werden muß und damit das Multi-

¹⁾ Vgl. hierzu die Veranschaulichung des Malnehmens und Enthaltenseins bei der horizontalen Anordnung.

²⁾ Vgl. hierzu die Veranschaulichung des Malnehmens und Enthaltenseins bei der vertikalen Anordnung.

³⁾ Vgl. die Veranschaulichung des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens bei der horizontalen Anordnung und C. Schroeder, Die Rechenapparate der Gegenwart, 1901, S. 38.

⁴⁾ Vgl. hierzu die Veranschaulichung des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens bei der vertikalen Anordnung.

plikationsverfahren nicht veranschaulicht wird, weil nach obigem Beispiel von den 8 Kindern jedes 9 Kugeln auf einmal erhalten hat. Ebenso kann auch nicht das Enthaltensein durch die »Verteilungsmethode« dargestellt werden, weil die zu messende Zahl 72 als Zahleinheit verloren geht; denn sie löst sich dadurch, daß die 8 Schüler von ihr nacheinander je 9 fortnehmen werden, in Neunheiten auf, so daß die vollzogene Operation 9 in 72 in der zu messenden Zahl 72 nicht mehr sichtbar bleibt, die Schüler sehen nach vollzogener Operation nur 8×9 , aber nicht 9 in $72 = 8 \times 9$.

Die horizontale und vertikale Darstellung des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens an der russischen Rechenmaschine, sowie die »Verteilungsmethode« können also genannte Operationen nur mangelhaft, bzw. gar nicht veranschaulichen.

Bei der vertikalen Darstellung fehlt die Zusammenschließung der Multiplikatanden zum Produkt, weil sie auf mehrere Reihen verteilt, körperlich getrennt sind. Daher kann auch nicht das Multiplikations- und Teilungsverfahren, sowie das Verfahren des Messens oder Inhaltsuchens durch diese Art der Veranschaulichung dargestellt werden. Die Multiplikatanden werden nur zum Produkt zusammengeschlossen, wenn sie nicht untereinander, sondern nebeneinander angeordnet sind. Auch wurde die zu messende Zahl und der Dividendus, die Ausgangspunkte der Operation beim Enthaltensein und Teilens, bei der vertikalen Darstellung nicht veranschaulicht.

Die horizontale Darstellung zeigte eine durch die Zerteilung in Dekaden geschaffene unvollkommene Veranschaulichung des Multiplikandus, Messers, Quotienten, wie eine aus demselben Grunde unmögliche Darstellung des Multiplikators, der beim Enthaltensein Resultat, beim Teilen Divisor wird, also des Faktors, welcher das Teilungsverfahren ausführen soll.

Daraus ergibt sich, daß die Multiplikatanden nicht nur nebeneinandergereiht werden müssen wie bei der horizontalen Darstellung, um das Produkt, bzw. zu messende Zahl und Dividendus darstellen zu können, sondern sie müssen nebeneinander in einer Reihe angeordnet werden, damit die Multiplikatanden nicht durch die Dekadengliederung zerschnitten, sondern als Zahleinheiten dargestellt werden können. Weil nun aber bei Nebeneinanderreihung der Multiplikatanden in einer Reihe der Multiplikator beim Malnehmen das Resultat beim Enthaltensein durch die Anzahl der Gruppen

dargestellt, also in Wirklichkeit nicht abgebildet wird, derselbe aber beim Teilen als Divisor der das Teilungsverfahren ausführende Faktor ist, so muß er auch konkret dargestellt werden, sei es in Form von Strichen, Dreiecken oder Linealen, die für jede bestimmte Einmaleinsreihe, weil der Divisor bei jeder Aufgabe im Rahmen des kleinen Einmaleins wechselt, festgelegt werden müssen. Nur dann können bei jeder Aufgabe des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens alle Faktoren vollkommen zur Darstellung gebracht werden, nur dann folgen die Darstellungen dem Wesen der drei genannten Operationen.

Bei der »Verteilungsmethode« fehlt bei Veranschaulichung des Malnehmens das Produkt. Dasselbe muß erst durch Zusammenzählen gefunden werden. Bei Veranschaulichung des Enthaltenseins und Teilens geht schon nach der ersten Verteilung die zu messende Zahl, bzw. der Dividendus verloren. Die Schüler sehen beim Malnehmen, Enthaltensein und Teilen nach vollzogener Operation nur zwei Faktoren, beim Malnehmen Multiplikandus (die Anzahl der Steinchen, die jedes Kind nach vollzogener Operation hat) und Multiplikator (Anzahl der bei Veranschaulichung gebrauchten Schüler), beim Enthaltensein Messer und Resultat, beim Teilen Divisor und Quotient.¹⁾ Da das Produkt nicht veranschaulicht wird, fehlt beim Malnehmen das Resultat, also der Endpunkt des Multiplikationsverfahrens, darum wird auch nicht das Multiplikationsverfahren veranschaulicht. Beim Enthaltensein und Teilen dagegen geht zu messende Zahl und Dividendus schon nach der ersten Verteilung verloren, also die Ausgangspunkte beider Operationen. Die Darstellung der zu messenden Zahl und des Dividendus ist also nur eine vorübergehende; denn genannte Faktoren werden im fortschreitenden Verfahren nicht mehr erkenntlich und lösen sich allmählich in Messer und Resultat, bzw. Divisor und Quotient auf. Beim Teilen vollzog sich die Auflösung des Dividendus durch Einheiten oder Einsen, beim Enthaltensein wurde die zu messende Zahl in Ein- oder Mehrheiten (bei der Aufgabe 9 in 72 z. B. in Neunheiten) zerlegt. Also kann die »Verteilungsmethode« auch nicht das Messen und Teilungsverfahren veranschaulichen. Der Schüler sieht nach der abschließenden Operation nicht mehr zu messende Zahl oder Dividendus, sondern muß sich

¹⁾ Vgl. hierzu Veranschaulichung des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens bei der vertikalen Darstellung.

dieselben vorstellen, darum kann er bei dieser Darstellungsweise nie die völlige Gewißheit haben, daß z. B. 9 in 27 wirklich $3 \times$ ist, weil die unmittelbare Anschauung fehlt.

Nun könnte man aber auch das Verteilungsverfahren bei solchen Körpern anwenden, die in einer festen Reihe angeordnet sind, indem man z. B. bei der Aufgabe $12:3$ zuerst den Dividendus 12 in einer Reihe veranschaulicht und nun in beliebigen Abständen die allmähliche Einzelverteilung vornähme. Dann würde aber jeder Dividendus aus so viel Teilen bestehen, als der Divisor Einheiten hat. Nach der letzten Verteilung würde wohl der Dividendus 12 wieder als Einheit erscheinen, dafür aber der Divisor und Quotient nicht dargestellt werden. Die Teilungszahlen (Einmaleinszahlen), nach unserm Beispiel 3, 6, 9, würden nicht als Zahleinheiten erscheinen, sondern müßten erst durch Zusammenzählen gefunden werden, es würde also auch die Teilungsreihe 3, 6, 9, 12 nicht scharf genug hervortreten. Das kann sie aber nur, wenn sie I. dem Stellungswerte der Zahl nach, also in der Reihe, nicht außer der Reihe, zur Darstellung kommt, also lückenlos aufsteigt. Auch darf II. der Quotient, Messer und Multiplikandus nicht in Einheiten oder Einsen zerlegt werden, sondern muß als Zahleinheit oder Zahlindividuum zur Darstellung kommen, wie der Multiplikandus und der Messer bei der Verteilungsmethode. Ferner muß aber auch III. der Multiplikator, der beim Enthaltensein Resultat, beim Teilen Divisor ist, konkret veranschaulicht werden. Außerdem darf auch IV. das Produkt, zu messende Zahl und Dividendus bei der Darstellung genannter Operationen nicht fehlen oder, wie bei der »Verteilungsmethode«, zu messende Zahl und Dividendus nur vorübergehend zur Darstellung kommen. Nur eine solche Methode stellt alle drei Faktoren dar und veranschaulicht das lückenlose Verfahren genannter Operationen.

Daher kann nur die »Aufteilungsmethode« die Operationen des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens richtig darstellen, weil sie vorgenannten Anforderungen entspricht, falls dabei auch der Multiplikator beim Malnehmen, das Resultat beim Enthaltensein und der Divisor beim Teilen konkret dargestellt wird.

Diese Methode, auf das Malnehmen angewandt, reiht die Multiplikanden als Zahleinheiten nebeneinander. Das Wievielmals des Nebeneinanderreichens giebt der Multiplikator an, der gleichzeitig dabei durch Striche, Dreiecke oder Lineale dargestellt wird. Durch

MAY 23 1910

Zusammenschließen der nebeneinandergereihten Multiplikatoren entsteht das Produkt, das in einer Reihe dargestellt und durch farbiges Abheben der Zehnerzahlen von den Einerzahlen übersichtlich gemacht ist. Alle Faktoren sind vollkommen zur Darstellung gebracht; das lückenlos fortschreitende Verfahren vollzieht sich augenscheinlich und führt zur Entstehung des Produkts, welches ebenfalls als Resultat des Verfahrens veranschaulicht wird, während der durch Striche, Dreiecke oder Lineale dargestellte Multiplikator in dem Produkt jeden einzelnen Multiplikanden erkennen läßt.

Die »Aufteilungsmethode« stellt das Enthaltensein in der Weise dar, daß sie zuerst die zu messende Zahl in einer Reihe, die durch farbiges Abheben der Zehnerzahlen von den Einerzahlen übersichtlich gemacht ist, veranschaulicht und den Messer auf die zu messende Zahl aufteilt, wobei gleichzeitig durch das lückenlos fortschreitende Verfahren hinter jeder Aufteilung das Resultat in Form von Strichen oder Dreiecken oder Linealen sichtbar wird. Zu messende Zahl, Messer, das Verfahren des Inhaltsuchens und dessen Erzeugnis, das Resultat, sind nacheinander zur Darstellung gekommen.

Das Teilen bringt die »Aufteilungsmethode« derart zur Darstellung, daß sie zuerst den durch farbiges Abheben der Zehnerzahlen übersichtlich gemachten Dividendus in einer Reihe veranschaulicht und nun denselben durch Striche, Dreiecke oder Lineale, die für jede Einmaleinsreihe festgelegt sind, in so viel Gruppen zerlegt, als der Divisor Einheiten hat, der gleichzeitig in den Strichen, Dreiecken oder Linealen zur Darstellung kommt. Der Inhalt jeder Gruppe, der überall gleich ist, ergibt den Quotienten. Beim Teilen mit Resten wird der Rest rechts vom letzten Teilungsstrich, Dreieck oder Lineal dargestellt, wobei der letzte Teilungsstrich usw. die Teilungszahl (Einmaleinszahl) markiert, zu welcher der Dividendus gehört. Dividendus, Divisor, das Teilungsverfahren und dessen Ergebnis, der Quotient, sind veranschaulicht worden.

Die »Aufteilungsmethode« stellt also nicht nur die beiden Faktoren als Zahleinheiten dar, sondern zeigt auch das lückenlos fortschreitende Verfahren und schließlich dessen Ergebnis, das Resultat. Diese Methode allein folgt dem Wesen des Malnehmens, Enthaltenseins und Teilens, muß also die richtige sein. Weil sie in ihrem Verfahren den Einmaleinsreihen nach vorwärtsschreitet und sich durch die Dekadeneinteilung in ihrem lückenlos fortschreitenden Gange nicht behindern läßt, schafft sie in den Ein-

maleinsreihen dem Geiste eine sichere Stütze¹⁾ beim Reproduzieren genannter Operationen auch dann, wenn mit der Größe der Faktoren bei der Enge unseres Bewußtseins die Schwierigkeit wächst, ein klares geistiges Bild, der konkreten Darstellung entsprechend, zu entwerfen. Bei der Reproduktion braucht man nur die betreffende Einmaleinsreihe zu durchlaufen, um die Operation zu reproduzieren, weil das Verfahren logisch mit den Einmaleinsreihen verknüpft ist.

Um aber auch in der symbolischen Abbildung der Operation den Inhalt der konkreten Darstellung der Operation zu haben, wird, sobald man eine Aufgabe bei Einführung in das Einmaleins, Einsineins und Einsdurcheins veranschaulicht, dieselbe schriftlich an der Tafel dargestellt, so daß konkrete Darstellung und symbolische Abbildung eng miteinander verknüpft werden und aus der unmittelbaren Evidenz die mittelbare erwächst, die dann auch in der symbolischen Abbildung den konkreten Inhalt sieht.

Fassen wir das Ergebnis unserer Untersuchung über das Veranschaulichen der Grundoperationen im Rechenunterricht zusammen, so ergibt sich folgende Forderung für die Veranschaulichungsmittel im Rechenunterricht:

Die Veranschaulichungsmittel im Rechenunterricht, analog den natürlichen Anschauungsobjekten und den operativen Anschauungsmitteln, haben nur dann einen vollen Wert, wenn sie das Zahlobjekt und die Operationen ihrem Wesen nach zur Darstellung bringen; denn nur allein auf dem Boden unmittelbarer Anschauung erwächst die unmittelbare Evidenz, die Grundlage folgerichtigen Denkrechnens.

Biblische Urgeschichten im Lichte babylonischer Ausgrabungen.

Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts in den Lehrerbildungsanstalten.

Von einem Lehrer an einer Lehrerbildungsanstalt.

Ich darf wohl für unsern ganzen Stand das Bekenntnis aussprechen: wir »bekennen uns zu dem Geschlecht, das aus dem Dunklen ins Helle strebt«. Und in Bezug auf mein Thema möchte ich sagen: wir bekennen uns zu dem Geschlecht, das aus dem

¹⁾ Über die Bedeutung der Reihenbildung für die Reproduktion vgl. Dr. Burkhardt, Die Vorstellungsreihen, 1888.

mystischen Dunkel des theologischen Dogmatismus ins helle Licht der Ergebnisse des historischen Kritizismus strebt.

So begrüßen wir auch freudig das Licht, das von jenen geheimnisvollen Ruinenhügeln am Euphrat und Tigris, die von Gelehrten der verschiedensten Nationen mit Hacke und Karst in peinlicher Sorgfalt durchwühlt werden, auf die biblische Urgeschichte fällt. In den Ruinen Ninives fand man eine ganze Bibliothek von Keilschriftafeln, die der Assyrerkönig Assurbanipal (Sardanapal) (668—626 v. Chr.) hinterlassen hat. Neben vielen andern Schriftstücken in Keilschrift wurden auch Thontafeln gefunden, die eine babylonische Schöpfungsgeschichte und die Erzählung von einer gewaltigen Flut, Sintflut, enthalten. Von dieser großen Sturmflut erzählt auch eine andere Keilschrifttafel, die in der Nähe Babylons gefunden wurde und aus dem 21. Jahrhundert v. Chr. stammt. Außerdem fand man in Ägypten Keilschrifttexte babylonischen Ursprungs aus dem 15. Jahrhundert v. Chr., die jetzt in Berlin aufbewahrt werden und eine Erzählung enthalten, die in ihren Grundideen Ähnlichkeit mit der biblischen Paradieserzählung hat. Wie die oben angeführten Jahreszahlen beweisen, stammen die erwähnten litterarischen Funde aus Zeiten, in denen an ein Kulturvolk Israel noch nicht zu denken war, in denen aber die Kulturzentrale Babylon ihren Einfluß auf den Orient ausübte.

Bei der näheren Vergleichung der gefundenen Keilschrifttexte mit der biblischen Urgeschichte folge ich im wesentlichen den Ausführungen der berühmtesten Forscher auf diesem Gebiet, den Professoren Gunkel (Berlin), Delitzsch (Berlin), Zimmern (Leipzig) und Winckler.

Betrachten wir nun zunächst die biblische und babylonische Schöpfungsgeschichte. Der biblische Bericht, wie wir ihn Genesis 1 aufgezeichnet finden, stammt aus einer weit späteren Zeit, als wir nach einem oberflächlichen Blick anzunehmen geneigt sind. Der Verfasser, besser gesagt der Darsteller, ist jedenfalls ein gelehrter jüdischer Priester aus der Zeit während oder nach der babylonischen Gefangenschaft. Aus dieser späten Zeit der Darstellung erklärt sich auch der strenge Monotheismus, den die ganze Erzählung offenbart.

Es ist doch auffallend, daß gleich das erste Kapitel der Bibel einer streng monotheistischen Anschauungsweise huldigt, während spätere Kapitel ganz deutlich zeigen, daß Israel bis weit in die

Königszeit hinein einen Henotheismus zeigt, d. h. einen Glauben an einen allmächtigen Stammesgott, der die Existenz anderer Götter nicht ausschließt. Dafs der Verfasser ein jüdischer Gelehrter war, geht auch aus seiner Darstellungsweise hervor. Professor Zimmern hebt hervor, wie peinlich der Verfasser die einzelnen Arten der Lebewesen unterscheidet, wie er zehnmal pedantisch das gelehrte Wort wiederholt »ein jegliches nach seiner Art«. »So schreibt nicht der Volksmann, der in der Blütezeit des Volkslebens dem frischen Hauche der Volksseele in poetischer Form Ausdruck zu leihen versteht. So schreibt der Gelehrte einer Epigonzeit, der in seiner Studierstube ängstlich bemüht ist, seinen Gegenstand ja nach allen Seiten gründlich und erschöpfend zu behandeln.«

Ehe Gott sein »Werde« spricht, wird uns im biblischen Schöpfungsberichte kurz der Urzustand der Erde geschildert: »Die Erde war wüste und leer, und Finsternis lag auf dem Ocean«¹⁾; Erde, Wasser und Finsternis waren zu einem Chaos vermengt. Der hebräische Ausdruck für diesen Zustand ist »Tehom«. Wie ich hier gleich vorausschicken will, erzählt der babylonische Schöpfungsmythus auch von einem Ocean, der »Tihamat« genannt wird; die Namen sind gleich; sie weichen nur in der Form ab. Nach Genesis 1 schafft Gott zuerst Licht. Dann macht er eine Veste zwischen den Wassern. Von nun ab giebt es nach altisraelitischer Ansicht einen Ocean unter der Veste, d. h. auf der Erde, und einen Ocean über der Veste des Himmels. Das Himmelsgewölbe dachte man sich als festes Gewölbe, und auferhalb desselben lag der erwähnte Himmelocean. Beide Wassermassen sind durch Teilung oder Spaltung des Uroceans entstanden. Beim vierten Tagewerk wird auf die Herrschaft der Sonne und des Mondes hingewiesen. »Es weist dies auf Kreise hin, in denen eine weit entwickelte Sternkunde getrieben wurde und eine Astralreligion zu Hause war.« Dies war nicht in Israel, wohl aber in Babylon der Fall. Nachdem wir so einige Hauptmomente des biblischen Schöpfungsberichts hervorgehoben haben (alles andere setze ich als bekannt voraus), betrachten wir die babylonische Schöpfungsgeschichte.

Man fand den babylonischen Schöpfungsmythus, der alle Kennzeichen eines Volksepos trägt, in der oben erwähnten Bibliothek Assurbanipals. Seine Anfangsverse heißen:

¹⁾ Ich zitiere nach der Textbibel von Kautzsch.

»Einst, als droben der Himmel nicht benannt war,
 Drunten die Erde keinen Namen trug,
 Als noch der Ocean, der uranfängliche, ihr Erzeuger,
 Der Urgrund Tihamat, ihrer aller Mutter,
 Ihre Wasser in eins zusammenmischten, . . .
 Da entstanden die ersten Götter.«

Die Urflut dachten sich die Babylonier personifiziert als Drache oder siebenköpfige Schlange. Dieses Ungeheuer ist nach ihrer Anschauung die Mutter aller Götter. Sie lebt aber mit diesen ihren Kindern in erbitterter Feindschaft. Kein Gott wagt es, sie zu bekämpfen, da sie scheußliche Untiere hervorbringt, giftgeschwollene Drachen und böses Ottergezücht aller Art. Endlich erklärt sich der Lichtgott Marduk (in der Bibel Merodach genannt, mit dem Beinamen Bel, d. i. Herr) zum Kampf gegen Tihamat bereit, unter der Bedingung, nach siegreichem Kampfe über allen Göttern zu thronen und zu herrschen. In einer feierlichen Versammlung versprechen ihm die andern Götter:

»Marduk, du seist geehrt unter den großen Göttern;
 Dein Los ist ohnegleichen, dein Name ist Himmelsgott;
 Von Stund an sei giltig dein Geheiß,
 Erhöhen und Erniedrigen liege in deiner Hand;
 Fest stehe dein Wort; unverbrüchlich sei dein Gebot.
 Keiner der Götter beschreite deinen Bezirk.
 O Marduk, da du unser Rächer sein willst,
 So verleihen wir dir das Königtum über das ganze All.«

Nun spannt Marduk im Osten und Westen, Süden und Norden Netze aus, rüstet sich mit Pfeil und Bogen, gürtet sein Schwert um und besteigt seinen Streitwagen, der mit feurigen Rossen bespannt ist. Im Kampfe mit der Tihamat und ihren Helfern bleibt er Sieger. Tihamat wird getötet. Ihren Leichnam teilt der Lichtgott nun mit seinem Schwerte in zwei Teile.

»Die eine Hälfte nahm er, machte sie zum Himmelsdach,
 Zog eine Schranke davor, stellte Wächter hin;
 Ihre Wasser nicht herauszulassen, befahl er ihnen.«

Aus der anderen Hälfte bildet er die Erde. Wem fiel hier nicht die Ähnlichkeit mit dem biblischen Bericht über den zweiten Schöpfungstag auf! Nachdem Marduk Himmel und Erde gemacht hat, werden Sonne, Mond und Sterne geschaffen. Dabei wird, wie im biblischen Bericht, die Herrschaft der großen Gestirne betont. Nun folgt eine Lücke im Keilschrifttext. Das Nächste, was uns

wieder erhalten ist, ist die Erschaffung der Menschen. Aus Erde und Götterblut schafft Marduk das erste Menschenpaar. — —

Wir sahen, daß der biblische Schöpfungsbericht in seiner jetzigen Fassung von einem gelehrten Priester, der während oder nach der babylonischen Gefangenschaft lebte, stammt und von diesem auf Grund uralter Geschichten ähnlichen Inhalts, die im jüdischen Volke lebten, mit scharf ausgeprägter monotheistischer Tendenz bearbeitet worden ist. Wir wollen nun versuchen, mit Hilfe von verschiedenen Bibelstellen jene alten Erzählungen, die im Volke der Israeliten von der Schöpfung der Welt existierten, in ihrer ursprünglichen Form wiederherzustellen. (Nach Gunkel: Schöpfung und Chaos. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.) Da sich alte Volksanschauungen am vollkommensten und schönsten in poetischen Erzeugnissen erhalten, so werden wir zu diesem Zwecke vor allen Dingen Stellen aus den poetischen Büchern des Alten Testaments heranziehen. Da lesen wir z. B. im 89. Psalm:

»Jahve, du Gott der Heerscharen, wer ist wie du gewaltig, Jah?
Und deine Treue ist rings um dich her.
Du beherrschest den Übermut des Meers;
wenn sich seine Wellen erheben, du stillst sie.
Du hast Rahab wie einen Erschlagenen zermalmt;
mit deinem starken Arm zerstreuest du deine Feinde.
Dein ist der Himmel; dein auch die Erde;
der Erdkreis und was ihn füllt, du hast sie gegründet.
Nord und Süd, du hast sie geschaffen.«

In der angeführten Stelle wird Jahves starke Hand gepriesen. In den letzten Zeilen geschieht dies durch den Hinweis auf die Schöpfung der Welt. Diesem Hinweise aber geht voraus der Kampf Jahves mit Rahab und andern Feinden, jedenfalls den Verbündeten der Rahab, und vor diesem wieder ist von einer Empörung des Meeres die Rede. Deutet diese Dreiheit: Empörung des Meeres, Kampf mit Rahab und Schöpfung der Welt, nicht darauf hin, daß im Volke Israel dieselben Vorstellungen lebten, wie wir sie vorhin in dem babylonischen Schöpfungsmythus kennen lernten? Noch eine andere Stelle möchte ich zur Bekräftigung des Gesagten anführen. Jesaias 51 fleht der Prophet:

»Wach auf, wach auf, umkleide dich mit Kraft, du Arm Jahves!
Wach auf, wie in den Tagen der Vorzeit unter den Geschlechtern
der uralten Zeiten! Warst du es nicht, der Rahab zerbrieb, der den
Drachen durchbohrte?«

Hier wird auch das Fabelwesen Rahab näher charakterisiert und als Drache bezeichnet. — Hiob 9 legt der Dichter des Hiobuches seinem Helden Worte in den Mund von den Helfern Rahabs, die sich unter Gottes Hand beugen mußten. Hiob 26 heißt es:

»Durch seine Macht erregt er das Meer, und durch seine Einsicht zerschmettert er Rahab. Durch seinen Hauch wird der Himmel heiter; seine Hand durchbohrte den flüchtigen Drachen.«

Jedenfalls identisch mit Rahab ist ein anderes Fabelwesen, das in der Bibel den Namen Leviathan führt. Von diesem sagt Psalm 74:

»Du hast durch deine Macht das Meer gespalten,
die Häupter der Seeungeheuer auf dem Wasser zerbrochen.
Du hast die Häupter des Leviathan zerschmettert.«

Die angeführten und andere Beispiele aus der Bibel zeigen uns, daß im alten Israel eine ganz andere Vorstellung von der Schöpfung lebte als die, die Genesis 1 verzeichnet ist: Der Schöpfung geht ein Kampf Jahves mit einem Ungeheuer voraus, das man sich als personifiziertes Urmeer, Tehom, dachte. Der Drache unterliegt, wird gespalten, und nun erst beginnt die eigentliche Schöpfung. Obwohl der Verfasser von Genesis 1 fast alle mythischen Züge geschickt entfernt hat, weil sie dem Glauben seiner aufgeklärten Zeit nicht mehr entsprachen, so erinnern doch noch Einzelheiten an den ursprünglichen Mythos. Gleich zu Anfang nennt der hebräische Urtext die Tehom; nur die mythische Personifikation unterbleibt. Bei dem Schöpfungswerk des zweiten Tages wird die Spaltung der Tehom erwähnt, was deutlich an die Spaltung des Drachens gemahnt.

Es erübrigt nun noch, in einer Vergleichung des babylonischen mit dem biblischen Schöpfungsberichte die analogen Gedanken kurz hervorzukehren. »Dabei müssen wir die ältere Form der Recension von Genesis 1 im Auge behalten, wie wir sie rekonstruiert haben.« Beide Schöpfungsgeschichten wissen von einem Urmeer zu erzählen, das man sich im babylonischen wie im jüdischen Volke als fabelhaftes Ungeheuer personifiziert dachte. Der Name desselben ist bei den Babyloniern Tihamat, bei den Israeliten Tehom; es ist der gleiche Name in wenig anderer Form. Das Ungetüm hat nach beiden Berichten Helfer im Kampf. Der Kampf wird nach dem babylonischen Epos von dem Lichtgott Marduk, nach dem biblischen von Jahve geführt. Marduk spaltet das Ungeheuer

und macht aus der einen Hälfte die irdischen Wasser und aus der anderen den Himmelocean. Auch Jahve teilt die Tehom in einen Ocean unter der Veste und über der Veste. Der biblische Bericht fängt mit der Schaffung des Lichts an; der babylonische ist an dieser Stelle unvollständig. Da aber Marduk der Lichtgott ist, so dürfen wir wohl seinen ganzen Kampf mit der Tihamat als Kampf zwischen Licht und Finsternis auffassen. Die Folge der Einzelschöpfungen zeigt kleine Abweichungen. Im babylonischen Schöpfungsmythus findet sich nachstehende Reihenfolge: Himmel, Himmelskörper (betont wird namentlich die Herrschaft der großen Gestirne), Erde, Pflanzen, Tiere, Menschen. Die Reihenfolge der Einzelschöpfungen nach der Bibel ist bekannt. Nach beiden Berichten ist der Himmel schon vor der Erde vorhanden, der nach babylonischen und biblischen Anschauungen von göttlichen Wesen bewohnt ist. Die Sechstageordnung weist das babylonische Epos nicht auf. Jedoch spielt »in beiden das wunderwirkende Wort des Schöpfergottes eine hervorragende Rolle«. Die Menschen werden aus Erde gebildet.

Ziehen wir nunmehr die Schlußfolgerungen. Die Verwandtschaft zwischen beiden Berichten ist offenbar. Unabhängig voneinander können sie nicht entstanden sein, dazu sind die Ähnlichkeiten zu weitgehend. Wenn wir nun bedenken, daß solche gewaltigen Ideen, wie sie beide Epen verkörpern, nur in einer gewaltigen Kulturzentrale ihren Ursprung haben können, daß Israel als Kulturvolk noch nicht existierte, als der babylonische Mythus schon aufgezeichnet wurde, daß Kanaan, noch ehe Israel einwanderte, vollständig eine »Domäne der babylonischen Kultur« war (Delitzsch) (Achan nimmt einen babylonischen Mantel), so werden wir keinen Augenblick schwanken und den Babyloniern¹⁾ die Urheberchaft jener Ideen zusprechen. Bedenken wir noch, daß die Thontafelfunde eine ganze Reihe von Entlehnungen babylonischer Kulturerzeugnisse durch die Israeliten bewiesen haben (ich nenne ethische Forderungen, wie sie unser 5., 6. und 7. Gebot aussprechen, Glaube an Engel, Glaube an eine Hölle, Sabbath und strengste Sabbathruhe), so wird unsere obige Annahme noch

¹⁾ Einige Forscher behaupten auch, die Babylonier hätten sich in den Besitz der höchsten Kultur der Sumero-Akkadier gesetzt und diese wären die Urheber jener Ideen. (Vergl. Hommel, Chamberlain etc.)

fester begründet. Noch mancherlei Beweise ließen sich erbringen. Ich verweise auf die populäre Darstellung von Prof. Zimmern in »Biblische und babylonische Urgeschichte« (Leipzig, Hinrichs' Verlag) und von Prof. Delitzsch in »Babel und Bibel«¹⁾ (derselbe Verlag). Für uns ist also feststehend, daß die Ideen des biblischen Schöpfungsepos nicht Eigentum des jüdischen Volkes sind, daß sie vielmehr aus der großen Kulturzentrale Babylon stammen und schon frühzeitig im Volke Israel Eingang fanden. Hier haben sie noch lange Zeit ihr mythisch-polytheistisches Kleid behalten, das erst durch den gelehrten Priester, der die Schöpfungsgeschichte in ihrer jetzigen Fassung niederschrieb, abgestreift wurde, weil es seinem Standpunkte und dem seiner aufgeklärten Zeit nicht mehr paßte.

Im weiteren Verlauf der biblischen Urgeschichte wird uns in den Erzählungen vom Paradies und Sündenfall vom Ursprung und Wesen der Sünde berichtet. In Israel wie in Babylon war die Sünde die »alles beherrschende Macht«. Die babylonische Ethik stand mindestens auf der Höhe der israelitischen. Ja wir dürfen sagen, daß die babylonische den Grundstock der israelitischen abgegeben hat. So hat man eine Keilschrift gefunden, deren Inhalt unserm 5., 6. und 7. Gebot entspricht. Auffällig ist hier besonders, daß die Gebote in derselben Reihenfolge auftreten. — Eine babylonische Erzählung, die uns Aufschluß giebt, wie die Sünde in die Welt gekommen ist, hat man zwar bis jetzt noch nicht entdecken können (ich sehe ab von der eingangs erwähnten Erzählung [Adapa-Mythus], die nicht der biblischen Geschichte vom Sündenfall entspricht, wohl aber ähnliche Ideen aufweist wie diese); aber man hat einen babylonischen Siegelcylinder gefunden, der die biblische Geschichte vom Sündenfall illustriert. Wir sehen auf ihm einen Baum mit zackigen Ästen. Von den unteren Zweigen hängen Früchte nieder. Rechts von dem Baume sitzt eine Männergestalt, links eine Frauengestalt. Beide strecken ihre Hände verlangend nach den Früchten aus. Hinter dem Weibe ringelt sich eine Schlange empor. Giebt uns dieser Cylinder in seinem Bilde nicht auch den Beweis, daß die Erzählung vom Sündenfall Eigentum der Babylonier war und von den Israeliten entlehnt wurde?

(Schluß folgt.)

¹⁾ Mittlerweile ist auch der zweite Vortrag von Delitzsch im Druck erschienen (Stuttgart).

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des französischen Schulwesens.

Von Seminar-Oberlehrer **W. Kahle** in Cöthen.

Von jeher ist es dem Deutschen ein Bedürfnis gewesen, die intellektuellen Bestrebungen fremder Völker eingehend zu verfolgen. Zeugnis dafür ist die in Deutschland wie nirgend anderswo gepflegte und künstlerisch vollendete Übersetzungslitteratur; Zeugnis dafür ist allerdings auch der vielfältige Einfluss fremder Kultur auf die deutsche, wenigstens in früheren Zeiträumen. Diese Aufnahmefähigkeit fremder Ideen ist uns nicht zum Schaden gewesen; wir nehmen heute bei dem internationalen Geisteskonzert sicherlich einen stimmführenden Platz ein. Das darf und wird uns jedoch nicht bestimmen, zu meinen, wir seien uns nun selbst genug. Nach wie vor werden wir an den geistigen Fortschritten anderer Kulturvölker nicht achtlos vorübergehen. Wir deutsche Lehrer werden immer mit Interesse alles beobachten, was die ausländische Schule angeht. In Bezug auf Frankreich leistet dazu die Wochenzeitschrift für Lehrer und Lehrerinnen *Le Volume* ausgezeichnete Dienste. Im folgenden sollen aus dem 13. Jahrgang (1902) mehrere Skizzen mitgeteilt werden, welche einige Aufmerksamkeit beanspruchen dürften.

Aufserer Lage der Lehrer. Ein historisches Tableau (Volume XIII Nr. 36) von den Gehaltsverhältnissen der französischen Lehrer und Lehrerinnen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigt, daß das Einkommen der französischen Lehrpersonen von 1850 bis jetzt zwar große Fortschritte gemacht hat, läßt aber auch erkennen, daß in dem republikanischen Frankreich die Lehrarbeit doch noch viel weniger gewertet wird als in dem monarchischen Deutschland. 1850—69 bezogen dort die Lehrer ein Gehalt von 600 bis 900 Frs.; den Lehrerinnen wird überhaupt erst von 1867 an ein festes Gehalt von 4—500 Frs. zugesichert. Seit 1870 stehen dann die Gehaltsätze der Lehrer zwischen 700 und 1000 Frs. bis zum Jahre 1885, von da bis 1889 zwischen 900—1200 Frs. Die Lehrerinnen erfahren 1870 eine Aufbesserung bis zu 600, 1875 bis zu 900 Frs.; seit 1889 beziehen die Lehrer in fünf Gehaltsstufen 1000—2000 Frs.; die Lehrerinnen 1000—1600 Frs. Daraus geht hervor, daß allerdings in den 20 Jahren von 1869—89 das Anfangsgehalt der Lehrer um 400 Frs., das Endgehalt um 1100 Frs. gestiegen ist, letzteres sich also mehr denn verdoppelt hat. Noch auffälliger ist dies bei dem Gehalte der Lehrerinnen.

Etwas besser sind die Gehaltsverhältnisse der französischen Lehrer in den großen Städten. Wie sehr sie aber auch dort den deutschen gegenüber zurückstehen, zeigt eine Zusammenstellung in Nr. 19, in der

die Lage der Lehrer von Frankfurt a. M. und der von Lille vergleichsweise behandelt ist. Der Vergleich liegt hier nahe, weil die beiden Städte in vieler Hinsicht ähnlich sind, so betreffs der Einwohnerzahl, der Lebensweise, der industriellen und kommerziellen Lage. Auch für Nahrung, Kleidung und Wohnung sind ungefähr dieselben Aufwendungen zu machen. Dennoch beziehen die Lehrer in der Lerschenschule in Frankfurt, einer Volksschule mit Arbeiterkindern, ein Gehalt von 2150—4460 Mk. (2687,50—5575 Frchs.), während die Lehrer einer gleichartigen Schule in Lille nur 1700—2300 Frchs. bekommen. Die Leiter der beiden Anstalten sind mit 5680 Mk. = 7100 Frchs. bzw. 3700 Frchs. bedacht. Der Vergleich fällt insofern weiter zu ungunsten der französischen Lehrer aus, als diese keinen Anspruch auf regelmässige Zulagen haben. Manche Lehrer sind dort elf Jahre lang im Gehalte nicht aufge bessert, während in Frankfurt alle drei Jahre eine Gehaltszulage zu erwarten ist. Ferner ist die Pflichtstundenzahl der Volksschullehrer in Lille 30, in Frankfurt 28, vom 50. Lebensjahre ab nur 26.

Lehrerbildung. Verwunderlich ist es nicht, wenn bei so traurigen pekuniären Aussichten die Zahl der Seminaraspiranten von Jahr zu Jahr zurückgeht. Darüber berichtet ein Seminardirektor in einem Aufsätze (Nr. 4—7) *Recrutement des écoles normales d'instituteurs*. In einigen Departements ist die Anmeldung von wirklich brauchbaren jungen Leuten bis auf die Hälfte, ein Drittel, selbst bis auf ein Viertel zurückgegangen. Als Hauptgrund für diese Erscheinung sieht der Verfasser neben den schlechten Gehaltsverhältnissen die Art der Vorbildung der Aspiranten an. Als eigentliche Vorbereitungsschule für das Seminar gilt jetzt in Frankreich die *école primaire supérieure*, eine Anstalt, die ursprünglich unserer Mittelschule ähnlich war, sich jetzt aber zu einer mehrzweigigen Fachschule ausgebildet hat. Die oberen Klassen derselben bestehen aus drei parallelen Lehrgruppen, den *sections agricoles, industrielles und commerciales*. Dies zieht eine doppelte Folge nach sich: einerseits tritt die allgemeine Bildung dadurch zu früh und zu sehr zurück, und andererseits lassen sich die jungen Leute, die ursprünglich den Lehrerberuf wählen wollten, dadurch leicht in andere Bahnen locken. Großes Bedauern spricht der Herr Seminardirektor darüber aus, daß dem Seminare jetzt so wenig Kräfte vom Lande zugeführt werden. Ihre Söhne in eine passende Vorbereitungsschule zur Stadt zu schicken, wird vielen Landleuten zu schwer; die notwendige Bildung auf dem Lande selbst zu erlangen, verbietet sich durch die Schwierigkeiten des Aufnahmeexamens und durch die Abneigung der Landlehrer, für ein geringes Entgelt oder für gar nichts neben den anstrengenden Berufspflichten ihre Kraft für die schwere Aufgabe der Aspirantenvorbereitung einzusetzen. Und doch ist der Direktor der Meinung, daß gerade die Schüler vom Lande oft die tüchtigsten Lehrer werden. Sind sie auch zunächst an Kenntnissen ärmer und geistig weniger geschult, so wird das doch sicherlich meist ausgeglichen durch die Festigkeit in den elementaren Kenntnissen,

durch großen Eifer und durch einen wahren Heißhunger nach wissenschaftlicher Fortbildung. Die Hilfsmittel, um die nötigen geeigneten Lehrkräfte zu finden, ergeben sich nach der Meinung des Verfassers aus dem Gesagten von selbst. Sie lassen sich in folgende Sätze zusammenfassen: 1. Der Staat gebe seinen Lehrern ein auskömmliches Gehalt. 2. An den höheren Volksschulen richte er neben den erwähnten Berufskursen eine Sektion für weitergehende Allgemeinbildung ein. 3. Er bezahle die Landlehrer entsprechend, welche dem Seminare junge Leute wohlgeschult zuführen. 4. Der Landlehrer trete mit dem Seminare in Verbindung, um über die Bedürfnisse der Aspiranten stets ganz genau informiert zu sein. 5. Das Seminar nehme die Prüfungen so ab, dafs weniger festgestellt werde, ob der Prüfling mit Kenntnissen vollgepfropft sei, als dafs der Grad seiner Geistes- und Denkkraft, seine Lust an geistiger Arbeit erforscht werde.

Lage der Schulamtskandidaten. Nach dem Schulgesetz vom 30. Oktober 1886 werden die französischen Volksschullehrer in stagiaires (provisorische) und titulaires (fest angestellte) eingeteilt. Nur 10 Prozent der Lehrer und 15 Prozent der Lehrerinnen sollen eine provisorische Stellung inne haben. Thatsächlich ist der Prozentsatz aus mehrfachen Gründen ein viel gröfserer. Zunächst müssen die Kandidaten warten, bis entsprechende Stellen frei werden. Sodann ist die feste Anstellung von der Ablegung eines Fachexamens nach mindestens zweijähriger Praxis und von der Empfehlung des Kreis- schulinspektors abhängig. Dem Staatsexamen unterwerfen sich viele Lehrer und Lehrerinnen erst später, weil sie einerseits durch den Militärdienst, andererseits durch Familienverhältnisse abgehalten werden. So geht aus einem Ministerialerlasse von 1899 hervor, dafs damals 2300 Schulamtskandidaten vorhanden waren, die 6 Jahre, 1871, die 7, 471, die 8, 255, die 9, 189, die 10 und 170, die 11 Jahre im Amte waren. Wie schwer mufs es diesen zum Teil schon älteren Lehrpersonen geworden sein, sich anständig durchs Leben zu bringen, da ihr Einkommen durchgängig nur 900 Frs. beträgt!

Haftpflichtversicherung des Lehrers. Die Notwendigkeit der Haftpflichtversicherung des französischen Lehrers wird durch folgendes drastische Beispiel (Nr. 13) dargethan. Die Schule in Villemonble hat drei Klassen. Am 11. April 1899 ist der Lehrer der dritten Klasse krank, weshalb der Lehrer der zweiten Klasse dort die Aufsicht mit übernimmt, was nur unvollkommen durch Hin- und Herwandern von einer zur andern Klasse geschehen kann. Während Nichtanwesenheit des Lehrers in Klasse 3 wirft nun ein ungezogener Schüler einen andern derart mit der Feder, dafs diesem das Auge verloren geht. In der darauf von dem Vater des Betroffenen angestregten Klage wird der leitende Hauptlehrer der Schule für den Fall verantwortlich gemacht wegen nicht genügender Vorsorge in der Beaufsichtigung der ihm unterstellten Klassen. Der Gerichtshof verurteilt ihn zur Zahlung einmaligen Schadenersatzes von 300 Frs. an den Vater und einer jährlichen Rente von 400 Frs. an den Sohn. Mit Recht fügt der Be-

richterstatter hinzu: Welch drückende, unverschuldete Last wird damit dem armen Lehrer bei seinem schon so kläglichen Gehalte aufgebürdet!

Der Lehrer in der Poesie. Von einem französischen Lehrerromane, der großes Aufsehen in Frankreich gemacht hat, wird eine Analyse gegeben in Nr. 49. Das sehr lesenswerte Buch von Lavergne »Jean Coste ou l'instituteur de village« deckt mit großer Offenheit die beklagenswerte Lage der französischen Landlehrer auf, denen zwar die edle Aufgabe zufalle, Kinder zu erziehen, die Herzen derselben für das Gute, Wahre und Schöne zu begeistern, denen man aber als Ersatz dafür kaum das tägliche Brot gebe. Durch Jean Coste, welcher der *misère en habit noir* erliegt, ergeht ein ergreifender Notschrei an das französische Parlament, an die Regierenden, an den Teil der französischen Nation, welcher die Lehrerfreudigkeit für einen der wichtigsten Faktoren beim Erziehungswerke des Volkes ansieht.

Eine französische Schule in den Alpen. Wie traurig die Schulverhältnisse in manchen Gegenden Frankreichs noch sind, zeigt die Schilderung (Nr. 29) eines ehemaligen Pariser Lehrers, der als Schulinspektor in einen Alpendistrikt versetzt worden ist. Er hatte bis dahin gemeint, daß die Einrichtungen und der Geist der Schulen in allen Bezirken Frankreichs derselbe sei, und wird nun plötzlich durchaus eines anderen belehrt. Die Lehrer, die er in seinen armseligen Alpendörfern trifft, sind nicht weniger fleißig, gewissenhaft und geschickt als die in den kultiviertesten Gegenden Frankreichs. Der erste und größte Mangel, der ihm aber dort begegnet, ist der unregelmäßige Schulbesuch. Sobald der Frühling beginnt, verlassen zwei Drittel aller Schüler die Klassen, um auf die Berge, die Weiden, die Weinberge zu ziehen. Ja 40 von 170 Schulen sind überhaupt nur temporäre, d. h. sie sind nur fünf bis acht Monate im Laufe des Jahres im Betriebe. Neben diesem mal *nécessaire*, wie der Verfasser sagt, lassen die Schulgebäude recht viel zu wünschen übrig. Das Schullokal ist oft von einem Privatmann gemietet und besteht aus einem einzigen niedrigen Zimmer mit zwei Öffnungen, einer Thür und einem vergitterten Fensterchen, ist daher schlecht beleuchtet, wenig luftig und zumeist feucht. Das Mobiliar ist häßlich und unbequem. Nirgends hat der Schulinspektor z. B. in den Tafeln befestigte Tintenfässer angetroffen, sondern an deren Stelle Flaschen und Fläschchen aller Art und Größe. Die Heizung geschieht durch ein Holzschicht, das abwechselnd von den einzelnen Familien geliefert wird. Ebenso kläglich wie die Klasse ist gewöhnlich die Wohnung des Lehrers. Er hat häufig nur ein einziges, schlecht gepflastertes Gemach mit einem engen Gitterfensterchen. Zuweilen fehlt auch noch dies Zimmer, und der Lehrer stellt sein Bett alsdann in eine Ecke der Klasse und macht den Schulofen zu seiner Küche. Wie verhält sich das zu den so oft gerühmten Schulpalästen der dritten Republik! Wie durch diese äufseren Umstände, so wird den Lehrern ihre Arbeit nicht selten auch durch die von den Geistlichen verhetzte Bevölkerung erschwert. Ein Lehrer wurde bei der Neueinrichtung einer Schule von den Bewohnern des Ortes zur Erde geworfen, darauf mit

Füßen getreten und hatte, nachdem er sich in die Schule geflüchtet, daselbst eine gefährliche Belagerung zu bestehen. In einer anderen Gemeinde verließen die meisten Kinder die Laienschule, weil die Lehrer Protestanten waren; die Geistlichen verweigerten jenen im anderen Falle jeglichen Religionsunterricht. So sieht es noch heute in der Dauphiné aus, deren Deputierte im Jahre 1788 die Revolutionsidee besonders förderten und Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit in allen Dingen forderten. (Schluß folgt.)

**Eine Wanderung durch Friedrich Paulsen's Werk:
„Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium“.**

Von Dr. Horst Keferstein-Jena.

(Schluß.)

Das Hinarbeiten auf eine Hochschulpädagogik will die Pädagogik mit einer allgemeinen Theorie des Hochschulunterrichts bereichern. Ferner will man ein praktisches Institut für die Ausbildung von Lehrern für die verschiedensten Formen der Hochschule, also ein Hochschullehrerseminar begründen. Ohne Zweifel giebt es eine Kunst auch des Hochschulunterrichts, die von Verschiedenen in verschiedenem Mafse besessen und geübt wird, und demgemäß sollte es auch eine Theorie und systematische Erlernung dieser Kunst geben, die man am besten eine Didaktik des Hochschulunterrichts zu nennen hätte. Doch selbst gegen die Hochschuldidaktik erheben sich Bedenken, da wir es auf den Hochschulen mit den allerverschiedensten Aufgaben zu thun haben. Jede der vielen hier vertretenen Disziplinen will auf eigenartige Weise betrieben sein. Kaum vermöchte der eine Hochschulpädagogiker die Methoden aller Disziplinen zu lehren. Die Vertreter einer Wissenschaft, die das Forschen und Unterrichten in ihr üben, haben allein den Beruf, die Hochschullehrkunst in ihr zu lehren. Wie es keine allgemeingiltige Form der wissenschaftlichen Forschung giebt, so auch keine allgemeine und feste Form, in die Forschung einzuführen. La méthode c'est moi gilt bei den Meistern der Hochschulpädagogik in den verschiedenen Fächern. Gesteht man auch zu, dafs sich für den Universitätsunterricht gewisse gemeinsam geltende Normen aufstellen lassen, so wird man aus deren Fixierung doch keine besondere Wissenschaft der »Hochschulpädagogik« zu machen haben. Die Hauptsache wird doch bleiben »habe Geist und wisse Geist zu wecken!«

Noch größere Bedenken erregt das geplante »Hochschullehrerseminar«. Für die Universitätslehrer bietet die Hochschule selbst die rechte Anleitung für ihre Berufsaufgaben. Ein im Januar 1899 veröffentlichter »Plan eines Seminars für Hochschulpädagogik« macht den Eindruck des Belustigenden. Auch in Zukunft werden unsere Hochschulen

zugleich die Seminare für Hochschullehrer bleiben. Die Klinik, die Institute, die Übungen, der Hörsaal: das sind die Institute für Hochschulpädagogik. Doch ist nicht ausgeschlossen, daß man aus dem, was Meister des eigenen Fachs über die Form des Unterrichts gesagt haben, lernen kann. Es ist Thatsache, daß manche Dozenten etwas zu unbekümmert um die Form des Unterrichts sind, indem sie meinen, wer die Sache verstehe, könne sie auch ohne weiteres lehren. Ein verdienstliches Werk wäre eine mit besonderer Absicht auf die Unterrichtsmethoden verfaßte Geschichte des Universitätsunterrichts. Nicht minder wünschenswert wäre eine Zeitschrift, die als Sprechsaal für alle Fragen des akademischen Unterrichts dem lebendigen Austausch unter den Meistern des Fachs diene. —

Die Freiheit des Denkens, Forschens und Lehrens ist das eifersüchtig gehütete Palladium der ungeschriebenen Verfassung des deutschen Volkes; die Lehrfreiheit ist der Stolz der deutschen Universität. Ein gebundener Unterricht ist kein wissenschaftlicher. Für den akademischen Lehrer und seine Hörer kann es keine gebotenen oder verbotenen Gedanken geben. Es giebt nur eine Lehrnorm, sich über die Wahrheit seiner Lehre vor der Vernunft und den Thatsachen auszuweisen. Freilich wird die eifersüchtig in Anspruch genommene Selbständigkeit des Denkens auch wohl zur vagierenden Neuerungssucht, am meisten in den Geisteswissenschaften, die von der Exaktheit der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen weit entfernt bleiben. In allen diesen Gebieten wird nicht wenig thörichtes Meinen von deutschen Kathedern produziert, das zum Teil bloß in der Sucht des Besserwissens und Andersdenkens seinen Ursprung hat. (Freiheit und Gefahr sind eben nicht zu trennen.) Es giebt keine Narrheit, für die nicht in Deutschland, wenn sie nur als System auftritt, bald eine Anzahl Schüler zu haben wäre, die sie als neueste Weisheit ausrufen.

Eine Beschränkung der Lehrfreiheit macht sich, wenn nicht grundsätzlich, so doch thatsächlich bemerkbar, wo die wissenschaftliche Forschung durch ihren Gegenstand mit den Mächten des öffentlichen Lebens, dem Staat und der Kirche in Berührung kommt, wo sie es mit religiösen, politischen und sozialen Dingen zu thun hat; hier wird der Dozent vielleicht die Freiheit der Lehre zu verteidigen haben. Man stößt da auf den Konflikt zwischen Intelligenz und Wille. Auf der einen Seite macht sich der Wille der Selbsterhaltung bestehender Ordnungen, auf der anderen die vor keinem Gegebenen ohne dessen Prüfung stehende Forschung geltend; für Kritik und theoretische Neubildung ist nirgends eine Grenze. Alle Wissenschaften, die sich an die Untersuchung der Fundamente geschichtlicher Lebensformen machen, werden notwendig auf den Widerstand des Bestehenden stoßen, und es handelt sich da eben um eine nicht selten schwierige Auseinandersetzung zwischen den Vertretern der realen Lebensmächte und der wissenschaftlichen Forschung, und dies um so mehr, als es in den Gebieten der Geisteswissenschaften nicht ohne eine gewisse Einmischung des subjektiven Fühlens der Forschenden und Lehrenden abgeht. —

Innerhalb der katholischen Kirche liegen die Dinge so, daß für freie Forschung als Mittel zur Feststellung und Fortbildung der Lehre kein Raum vorhanden ist; Unterordnung unter die kirchliche Lehre ist die erste Tugend auch des Universitätslehrers; hier erscheint der Konflikt zwischen Theorie und Praxis ausgeschlossen.

Anders in der protestantischen Welt. Die protestantischen Theologen wollen nicht Diener der Kirche, sondern in erster Linie Diener der Wissenschaft sein, Diener der Kirche nur durch die Wissenschaft. Der protestantische Theolog will den Glauben selbst in der Glaubenslehre entwickeln und fortbilden. Sofern nun die Vertreter der Kirche Unterordnung unter die Bekenntnisschriften als Lehnnorm fordern, ist der Konflikt gegeben. Die gleichwohl im Protestantismus mögliche freie wissenschaftliche Forschung wird darauf gerichtet sein, das religiöse Leben dieses unseres Kulturkreises in seinem Wesen und Ursprung wie in seiner Entwicklung und seinem Ziel zu erkennen. Das religiöse Leben mag als Seele des fortdauernden geschichtlichen Lebens fernerer, höherer Entwicklung entgegengehen.

Die Berufsbildung des protestantischen Geistlichen kann nur auf die Einführung in dieses geschichtliche Leben und das Verständnis seiner fortschreitenden Entwicklung gerichtet sein. Der protestantische Geistliche kann nur durch seine lebendige Persönlichkeit wirken, daher muß er einerseits mit dem Leben und Denken der Zeit vertraut, andererseits durch ein tieferes geschichtliches Verständnis ihr überlegen sein.

Nur die eine Grenze sei auch der Lehrfreiheit des protestantischen Professors gesteckt, daß er überhaupt auf dem Boden dieses geschichtlichen christlichen Lebens steht, daß er das Christentum als den wertvollen, immer voller anzeigenden Gehalt unseres Lebens empfindet. Und auch auf protestantischem Boden muß der protestantische Theologieprofessor stehen wollen. Eine absolute Voraussetzungslosigkeit protestantisch-theologischer Forschung ist demnach ausgeschlossen; die Voraussetzungslosigkeit darf keine absolute Gleichgiltigkeit gegen die Gegenstände der Forschung einschließen. Alles liegt daran, daß der protestantische Geistliche einen persönlichen, nicht bloß einen vorgeschriebenen und amtlichen Glauben habe.

Für die Philosophie gilt die Forderung der Voraussetzungslosigkeit im strengen Sinne; sie darf keine ungeprüften Voraussetzungen gelten lassen; sie ist nur auf die freie Zustimmung der Vernunft gestellt; sie hat das Recht, alle überkommenen Gedanken zu prüfen und umzubilden, wenn es durch die Thatsachen oder das auf eine höhere Stufe entwickelte Bewußtsein über das eigene Wesen gefordert wird. Demnach muß der philosophische Unterricht allein auf die freie Zustimmung der Vernunft gestellt sein und sich ebenso an die freie, völlig voraussetzungslos prüfende Vernunft im Hörer wenden.

Die Besorgnis, es könne die Jugend durch einen völlig freien philosophischen Unterricht verführt und in Verwirrung gestürzt werden,

wird schon dadurch enträftet, daß bereits auf der Schule der Zweifel starke Wurzel gefaßt hat. —

Innerhalb der Staats- und Gesellschaftswissenschaften hat die Lehrfreiheit nur die eine Grenze: daß der Dozent sich zum Bestehen des Staates überhaupt bekennt.

Es kann das Volk und kann der Staat, sofern er seine Selbstdarstellung ist, rechtschaffener Wahrheitsforschung im Gebiet der Staats- und Gesellschaftslehre keine Hindernisse in den Weg legen wollen, sei es durch Bedrohung oder Begünstigung bestimmter Ansichten. Was das Volk braucht, wenn es überhaupt die Doktrin braucht, das sind unbestochene, von allen Interessen unabhängige Wahrheitsforscher. Doch darf man vom Staatsrechtslehrer und Sozialpolitiker fordern, daß er ein positives Verhältnis zu Volk und Staat habe, wie auch zum Vorhandensein des Staates überhaupt. Daher nun die berechtigte Ablehnung sozialdemokratischer Doktrinen seitens staatswissenschaftlicher Dozenten. Aber auch jeder andere Universitätslehrer muß als vom Staate Angestellter und Dotierter die bestehende Staatsverfassung anerkennen; diese Anerkennung ist ausdrücklich zu fordern. In Sachen der Privatdozenten irgendwelcher Fakultät als nicht vom Staat Angestellter kann die Zurückweisung sozialdemokratischer Parteistellung nicht berechtigt erscheinen (s. Fall Arons).

Mit der Ausschließung des Vortrags schlechthin staatsfeindlicher Doktrinen ist natürlich nicht zugleich die Kritik bestehender Staatseinrichtungen und sozialer Verhältnisse ausgeschlossen. Die Einstellung der Aufmerksamkeit der Führer der nachfolgenden Generation auf notwendige Weiterbildungen der öffentlichen Lebensordnungen im Sinne der Gerechtigkeit und Wohlfahrt des Ganzen ist eine unerläßliche Aufgabe des Universitätsunterrichts. Mit Stolz dürfen die deutschen Universitäten sich rühmen, daß es an edlen Unzufriedenen, die Gedanken zu tüchtigen Thaten gesäet haben, in ihren Kreisen nie gefehlt hat; möge die Universität zu aller Zeit Raum für sie haben. —

Nicht Politik zu machen haben die Professoren, wohl aber ihre Gedanken über den Staat den Politikern mitzuteilen. Der Theoretiker gewöhnt sich an eine vielseitige Betrachtung der Probleme, kann infolgedessen nicht leicht ein entschiedener Praktiker werden. Der politische Praktiker muß den Mut der Entscheidung, auch wohl der Einseitigkeit haben. Männer von starkem Willen machen hauptsächlich die Geschichte. Die Theorie macht ungeschickt für die Politik, und diese verdirbt für die Theorie; wohl aber soll die Theorie Richtlinien geben für die Politiker.

Auch hat die Universität Patriotismus zu wecken und zu pflegen, sowie den Studenten Gesinnungsrichtung zu geben, das allgemein Menschliche zu pflegen, den Gefahren des überreizten Nationalismus wie Konfessionalismus zu wehren. Die deutsche Universität sei das Gewissen des Volkes, sei eine Art Tribunal für die

höchsten Güter desselben, doch werde sie nicht in die Tagespolitik als Mithandelnde hineingezogen. —

Aus der Zunahme äußerer Ehren (und Reichtümer), Ordens- und Titelsverleihungen an die Professoren erwachsen der Universität gewisse Gefahren; der Wahrheitsforscher wird sie vielleicht als eine Art Bestechungskünste, Angelhaken betrachten. Durch die Häufung großer Einkommen, die Einfügung in die Lebensgewohnheiten der großen Gesellschaft, die Ausdehnung des Titel- und Ordenswesens hat die Universität doch wohl kaum eine Vermehrung an innerer Kraft und Würde gewonnen, vielleicht aber eine Steigerung der Abhängigkeit von den Mächten dieser Welt erfahren. —

Die Studienjahre stehen unter dem Zeichen der Freiheit von äußerer Nötigung; der Student soll sich zu einer selbständigen Persönlichkeit bilden. Je weniger äußere Nötigung nach den verschiedensten Seiten, desto unabweisbarer die Pflicht der Selbstkontrolle und Selbstzucht. Kein Zweifel, daß es an dieser viele fehlen lassen. Eine Art des Mißbrauchs der Freiheit erscheint in der Ausartung jugendlichen Übermuts in geistige Zucht- und Schrankenlosigkeit. Die innere Freiheit ist im Kampfe mit sich selbst und der Umgebung zu gewinnen. —

Die Wahrung der Ehre des Studenten zeige sich in der Selbstherrlichkeit des Willens, in dem Mut wider die Sünde, in der Überwindung der Naturseite des Wesens u. a. nach geschlechtlicher Seite, in der Unabhängigkeit des Urteils und der Gesinnung. Die Wertschätzung der Kommilitonen richte sich nach deren innerem Wert. Die Talmi-Vornehmheit pflegt mit pöbelhaftem Hochmut gegen geringe Leute und schmiegsamer Unterwürfigkeit gegen Macht und Reichtum verbunden zu sein. Zu beklagen ist die unter Studenten nicht seltene Gesinnungslosigkeit, ihr Byzantinismus.

Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit, sowie tadellose Verwaltung der ökonomischen Verhältnisse gehören auch zur Ehre. Die Wahrheit werde in der Wissenschaft gesucht und im Leben durchgesetzt. —

Die entsprechende Vorbildung zum Universitätsstudium soll durch Ablegung der Abgangsprüfung an einer der privilegierten höheren Schulen — Gymnasium, Oberrealschule, Realgymnasium — gesichert werden. Zu dieser Prüfung ist auch auf dem Wege des Privatstudiums zu gelangen. Leider hat sich der Abstand zwischen Schule und Universität in Absicht auf Arbeits-Form, -Art und -Stoff zu einer schwer zu überwindenden Kluft erweitert. Vielleicht wäre eine entsprechende Zwischenstufe zwischen ganz schulmäßiger und noch nicht ganz universitätsmäßiger Schuleinrichtung am Platze, und zwar sowohl hinsichtlich des Studienbetriebs, wie der Disziplin. Das Programm der Abiturientenprüfung könnte mehr den besonderen Neigungen und Leistungen der Prüflinge angepaßt werden; das System der Kompensation hat ja bereits Eingang gefunden. Die Spontaneität der Erwerbung giebt den Kenntnissen Wert, nicht der Umfang und die Gleichmäßigkeit des Besitzes. Die Universität wird durch beständige

Vermehrung der Übungen besonders auch für Anfänger den Übergang zu ihr aus der Schule erleichtern. —

Bei der sehr weit gehenden Freiheit hinsichtlich der gesamten Studienordnung könnte der Besuch einer Universität vielleicht ganz erlassen werden, da ja ein ernstes Studium der Wissenschaften auch ohne akademischen Unterricht möglich erscheint. Gleichwohl ist gerade dieser Unterricht u. a. in den naturwissenschaftlichen Fächern wegen der unerläßlichen Benutzung wissenschaftlicher Institute kaum zu entbehren, und es ist die Verpflichtung zum Universitätsbesuch ein Schutz der Freiheit gegen eigene und fremde Unberatenheit. Auch wird durch das akademische Studium eine gewisse Gleichartigkeit der allgemeinen Bildung, eine gewisse Gemeinsamkeit des Denkens und Empfindens gesichert. —

Die Lernfreiheit, das Korrelat der Lehrfreiheit, geht so weit, daß sie die Freiheit, nichts zu lernen oder zu thun, einschließt. Es fehlt ja nicht an Mißbrauch der Freiheit, sei es aus Unberatenheit oder aus Mangel an ernstem Willen, Leichtsinne, Genußsucht, Trägheit. Gegen die Unberatenheit läßt sich, wenngleich nur annähernd, u. a. durch gedruckte Studienpläne und Prüfungsordnungen, gegen den Mißbrauch der Lernfreiheit durch öftere Prüfungen, obligatorische Übungen u. a. angehen. Indessen müssen wir den Mut haben, die volle Freiheit zu wollen und den möglichen Mißbrauch in Kauf zu nehmen. Nur ein strenges Staatsexamen ist ein mögliches und notwendiges Gegengewicht der Freiheit. In der Amtsprüfung liegt die erziehende Kraft der Wirklichkeit; sie erinnert nicht an Mafsregeln der Schulzucht und Schulaufsicht.

Alle Aufsichtsmafsregeln würden bei Studenten versagen. Am ehesten empfehlen sich obligatorische Übungen nach Vorschlag u. a. von Rümelin und Bernheim. Nur die Zwangsteilnahme an solchen Übungen ist zu beanstanden; wohl aber könnte man zur Förderung der freien Teilnahme an den Übungen den in diesen gemachten und vom Leiter censierten Arbeiten eine gewisse Bedeutung für die Prüfung beilegen, vielleicht dieselben sogar als Prüfungsarbeiten gelten lassen.

Jeder Studienzwang würde der Universität den Charakter einer Schule der Selbständigkeit rauben. Die Universitätsjahre sind die Probe, ob in dem jungen Menschen ein Mann steckt, der sich selber und dann auch andere leiten kann. Die Universität ladet nur den ein, der sich als Freier um die von ihr angebotenen Gaben bewirbt. Man muß junge Leute riskieren, um Männer zu gewinnen.

Das System, das alle Studenten unfehlbar zu tüchtigen Menschen macht, ist noch nicht erfunden; das deutsche System der Freiheit leistet dies nicht — aber die Systeme der Beaufsichtigung und Prüfung leisten es erfahrungsgemäß ebensowenig; auch die ängstlichsten Vorkehrungen geben keine Sicherheit. —

An den Universitätskursus schließt sich eine Zeit praktischer Vorbereitung zum Amte. Schon darum sollte die Studiendauer eine nicht zu lange sein; einesteils gilt es den Heeresdienst entsprechend

anzurechnen, sodann aber den Eintritt ins Amt und damit die Möglichkeit der Familiengründung nicht zu sehr zu verzögern. —

Es liegt nahe, die Dauer der Universitätsferien mit derjenigen der Studienjahre in Verbindung zu bringen. Die auf 20 und mehr Wochen sich ausdehnenden Ferien werden zweifellos den Studien gefährlich. Der Rektor hätte durch Rundschreiben den Termin für den wirklichen Beginn und Schluß der Vorlesungen allen Dozenten zur Beachtung anzuzeigen. Die jetzt herrschende Willkür gehört unmöglich zum Wesen der akademischen Freiheit. Vielleicht aber handelt es sich mehr um eine angemessenere Ausnutzung, als um erhebliche Herabsetzung der Dauer der Ferien. Der Dozent wird für zusammenhängende größere Arbeiten längere Ferien nicht entbehren können, und der Student wird sie recht benutzen lernen. Jedenfalls vermag die Universität der Ferienarbeit in mehrfacher Weise entgegenzukommen: u. a. durch Ferienkurse, durch Offenhaltung der wissenschaftlichen Institute, der Bibliotheken und Arbeitsräume der Seminare, deren Verwaltung während der Ferien jungen Doktoren zu übertragen wäre. Und auch zu ersten praktischen Versuchen in dem gewählten Berufe könnten die Ferien dienen. —

Wie für die allgemein menschliche, so für die spezifisch wissenschaftliche Ausbildung kann ein Wechsel der Universität nützlich sein. Gerade die reiferen Jugendjahre sind ungemein empfänglich für die verschiedensten neuen Eindrücke auch von Land und Leuten. Die gegenseitige Fühlung zwischen dem Süden und Norden Deutschlands wird durch die Wahl der beiderseitigen Universitäten gefördert. Die Universitäten stellen durch ihre Freizügigkeit die Einheit des deutschen Volkslebens vielleicht am greifbarsten dar. Ein Wechsel der Universität kann aber für den Studenten selbst auch eine einschneidende persönliche Bedeutung gewinnen: Flucht vor seiner Umgebung und vor sich selber. —

Die Vorzüge und Nachteile der kleineren und großen Universitäten halten sich vielleicht die Wage. Für die kleinere Universität spricht u. a. der leichter zu habende persönliche Verkehr mit den Dozenten, sowie die voraussichtlich intensivere Seminararbeit in den minder zahlreichen Kreisen der Teilnehmer. Nur in der kleinen Universität erhält sich einige Poesie des Burschenlebens.

Empfehlenswert ist nach Absolvierung der Hauptstudienaufgabe der Besuch ausländischer Universitäten; man bewahrt sich so besser vor Einseitigkeit und Isolierung, vor nationaler Engherzigkeit und Selbstgefälligkeit.

(Die in Württemberg für junge Theologen bestehenden Reise-stipendien verdienen sicher Nachahmung. Der Blick für die mannigfachen Offenbarungen religiösen Lebens kann erweitert werden.) —

Das Ziel des Universitätsstudiums ist (nach früherem) die Berufsbildung auf Grund wissenschaftlicher Bildung. Nicht lauter Gelehrte können von der Universität abgehen, wohl aber sollen alle durch mehrjähriges Studium in unmittelbare Berührung mit dem Leben der Wissenschaft treten und zu einer höheren Auffassung ihrer Aufgabe

durch die für den Beruf notwendige wissenschaftliche Erkenntnis gebracht werden. Das Ziel des Studiums umfasst 1. wissenschaftliche Fachkenntnisse, 2. die Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit, 3. philosophische Bildung. Diese letztere erweist sich in der Grundlegung einer von vernünftigen Gedanken ausgehenden persönlichen Welt- und Lebensanschauung. Während der Studienjahre soll eine ernsthafte Beschäftigung mit der Philosophie, ein wirkliches Ringen um die Grundgedanken stattgefunden haben. Bloße Fachwissenschaft, ohne Philosophie, giebt noch kein Anrecht, sich dem führenden Teil des Volkes zuzurechnen; dazu gehört der Besitz leitender Ideen, Ideen über Gestalt und Sinn des Lebens und der Wirklichkeit überhaupt.

Gemäß seinem Ziele stellt das Studium die dreifache Aufgabe des Lernens, Forschens und Philosophierens. Lernen: Die vorhandene Wissenschaft nachschaffend aufnehmen; forschen: an irgend einem Punkt der vorhandenen Erkenntnis bis auf den Grund nachgehen oder über sie hinausgehen; philosophieren: die Erkenntnis zu einem Ganzen abrunden und aus Ideen deuten. —

Die mit offenem Sinn und eigenem Nachdenken erfasste und verarbeitete Vorlesung des Professors darf auch zu kritischem Verhalten des Hörers führen. Die von diesem etwa erhobenen Einwände müßten vom Lehrenden erwogen und an geeigneter Stelle besprochen werden. Der rechte Lehrer wird auf Fragen aus dem Kreise der Zuhörer gern eingehen, ja auch selbst zum Aufwerfen von dergleichen ermuntern und ermutigen. Das Interesse an der Vorlesung ließe sich in kleineren Zuhörerkreisen durch eine wenigstens teilweise dialogische Behandlung des Gegenstandes sicherlich steigern. —

Nur das judiziöse — nicht das mechanische — Nachschreiben der Vorlesung, also das die Gedanken und ihren Zusammenhang festhaltende und darstellende Nachschreiben ist zu billigen. Ein solches darf zugleich als Vorschule für sachgemäße Protokollführungen gelten. Der Gewinn allgemeiner Kategorien für die Auffassung der Dinge wird vielleicht als Hauptgewinn zu betrachten sein. —

Von wissenschaftlichen Übungen darf kein Student fern bleiben, dem es um seine wissenschaftliche Ausbildung ernst ist; sie bilden das A und O im akademischen Studium überhaupt. Demnach finde die Teilnahme an denselben so früh als möglich statt. Es ist von entscheidender Wichtigkeit, daß man womöglich schon im Beginn des Studiums irgendwo zugreift und festen Boden unter den Füßen gewinnt. Besonders die Übung in kleineren Ausarbeitungen will fortgesetzt sein, wenn nicht die stilistische Leistungsfähigkeit im Laufe der Studienjahre verkümmern soll. Jüngere Dozenten sollten zu solchen Ausarbeitungen Anleitung geben. —

Außer der gründlichen Fachbildung fordert das Universitätsstudium die Erweiterung und Vertiefung der allgemeinen Bildung. Es kann diese auf Orientierung in den Nachbarwissenschaften und auf Abschluß der Erkenntnis in einer philosophischen Weltanschauung

gerichtet sein. Kein wissenschaftliches Studium kann in der Isolierung gedeihen. Besonders die publica wollen der allgemeinen Bildung dienen. In der philosophischen Bildung erreicht die wissenschaftliche Erkenntnis erst ihr Ziel. Der Student hat sich daher ernsthaft in das Studium der großen Denker zu vertiefen, er wähle sich einen der Meister zum Führer. —

Hinsichtlich des Studienplans und der Arbeitsordnung müßte der angehende Student eingehender beraten werden, doch soll man das Recht der Individualisierung des Studienganges demselben nicht verkürzen.

Besonders gilt es, das rechte Gleichgewicht zwischen den allgemeinen Forderungen der Berufsbildung und dem persönlichen wissenschaftlichen Interesse herzustellen. —

Wir brechen hier mit unserer Wanderung ab und überlassen es den Studierenden, denen der Verfasser sein Werk gewidmet hat, den Weisungen desselben über die Prüfungen, über das Verhältnis des Studenten zur Politik und zu den sozialen Aufgaben, über die studentischen Verbindungen, deren Gebräuche und Mission nachzugehen.

Das im fünften als letzten Buch unter der Aufschrift: »Die einzelnen Fakultäten« Gebotene greift zu gutem Teile auf früher Gesagtes zurück oder darf doch als Ergänzung zu demselben betrachtet werden.

Es liegt im Charakter der vorstehenden Wanderung, daß das rein historische wie statistische Material trotz seines wertvollen belehrenden Inhalts übergangen wurde.

Die Philosophie des Unbewussten und der Pessimismus.

(Fortsetzung.)

Die Triebfedern der Sittlichkeit ruhen nach Hartmann in der Empfindungsreaktion auf die Anschauung äußerer Objekte und Vorgänge und dem billigenden oder mißbilligenden Urteil, das daraus hervorgeht; das ethische Urteil beruht also wie das ästhetische auf dem Geschmack, ohne daß jedoch beide, wie Herbart irrümlicherweise annimmt, identisch sind. Den Inhalt des sittlichen Geschmacks erfahren wir aus der Erfahrung; sie sagt uns, daß der gute Geschmack den Extremen abhold ist, worauf das Moralprinzip der rechten Mitte oder des Mafses beruht. Aus ihm entwickelt sich das Moralprinzip der individuellen Harmonie; es besagt, daß das Handeln der Natur des Handelnden angemessen sein muß, und muß, um allgemein zu werden, zum Moralprinzip der universellen Harmonie fortschreiten. Aber diese Moralprinzipien sind beide zu unbestimmt; sie bedürfen eines ethischen Ideals, das ihnen die Richtschnur für ihre Ausbildung zu bestimmten Formen angiebt. »Das Ideal ist eine Hervorbringung

der produktiv gestaltenden Phantasie, die angestrebte Verwirklichung dieses Ideals ist eine reproduktive Thätigkeit oder Nachahmung; der Prozeß der Erzeugung des Sittlichen ist mithin auf diesem Standpunkte dem der Erzeugung des Schönen durchaus konform. Dem gläubigen Christen ist Jesus ein solches Ideal; heute jedoch kann er nach Hartmann es nicht mehr sein, denn die historische Forschung läßt überall die menschliche, individuelle, nationale und kulturgeschichtliche Beschränktheit dieser Person erkennen. Da Gott ein absolutes und mithin schrankenloses Wesen ist, so ist es nicht möglich, ihm ethische Bestimmungen beizulegen; auch er kann daher nach Hartmann nicht zum sittlichen Ideal erhoben werden. Dasselbe kann überhaupt nicht in der Wirklichkeit gesucht werden; denn es kann nichts anderes sein, als eine im Menschengestirb notwendig gebildete regulative Idee für das Handeln. Nach ihr muß sich die Vervollkommnung des sittlichen Geschmacks richten; es ist hiernach die Aufgabe eines jeden Menschen, die Verwirklichung desjenigen Ideals zu erstreben, welches seiner Natur und Lebensstellung entspricht. Er muß das sittliche Ideal in sich hineinbilden, muß sich zum ethischen Kunstwerk gestalten; das Moralprinzip der künstlerischen Lebensgestaltung ist demnach der Gipfelpunkt der ästhetischen Ethik. Aber es liegt bei ihm die Gefahr nahe, daß gar leicht über die äußere Form der Selbstdarstellung und Erscheinung das innere Wesen vernachlässigt wird und sie subjektiv bleibt; es bedarf daher noch eines überstehenden Moralprinzips. Da das Gefühl das Bindeglied zwischen Vorstellung und Wille ist, so ist es das wichtigste psychologische Verwirklichungsmittel des Sittlichen; daher ist es auch oft zum Prinzip des Sittlichen erhoben worden. Auf dem sittlichen Selbstgefühl beruhen die sittliche Selbstschätzung und Selbstachtung; aus ihnen gehen wieder sittlicher Stolz und sittliche Würde hervor, aber auch, als Depression des sittlichen Selbstgefühls, die sittliche Reue. In Bezug auf andere äußert sich das moralische Gefühl als Dankbarkeit und Rache; aus dem Übergang von den egoistischen zu den sozialen Instinkten entspringt der Geselligkeitstrieb, aus dem Mitgefühl, Mitleid und Mitfreude, Pietät, Treue, Liebe und Pflichtgefühl hervorgehen. Auf der höchsten Stufe der Sittlichkeit stimmen Neigung und Pflicht zusammen; sie bilden eine Einheit, die Tugend. Die Tugend ist das Ideal der Sittlichkeit; die bewußte Moralität des Pflichtmäßigen ist das Mittel zur Erreichung des Ideals, aber für viele Menschen die höchste der erreichbaren Stufen der Sittlichkeit.

Aber die ganze auf Gefühle begründete Moral kann ihren Forderungen keine Verbindlichkeit verleihen und daher auch nicht oberstes Moralprinzip sein, resp. ein solches aus sich hervorgehen lassen; ein solches bedarf unbedingt der Mitwirkung der Vernunft, welche aus des Menschen eigenstem Wesen heraus den Anspruch als autonomer sittlicher Gesetzgeber erhebt. Sie muß in den Vorstellungsinhalt des Willens eingehen und die Richtung der Willensäußerung beherrschen; dies geschieht durch den Vernunfttrieb. Dadurch wird die Ethik dem subjektiven Belieben entrückt und zur Allgemeinheit und Objektivität

erhoben; vollendet wird dieser Prozeß durch die Fassung des vernünftigen Verhaltens in bestimmten Fällen in bestimmte Regeln (Maximen, Gesetze). Das nächstliegende Moralprinzip ist das der Wahrheit; es enthält in sich die Forderung der objektiven Vernünftigkeit unseres Handelns, des Einklangs, der Totalität der sittlichen Gesetze mit der theoretischen Erkenntnis und der subjektiven Wahrfähigkeit beim Handeln. Sodann kommt das Moralprinzip der Freiheit, das aber nicht einseitig, sondern in den von der Kultur gesteckten Grenzen erfasst werden muß; denn der ganze Kulturprozeß der Menschheit besteht darin, daß der Einzelne vom Naturzwang immer freier wird dadurch, daß er sich immer größerem Menschenzwang oder Civilisationszwang unterwirft. Die Herrschaft des Menschen über die Natur wächst beständig, aber nur auf Kosten seiner Freiheit gegen die übrige Menschheit; d. h. seine soziale (und politische) Freiheit vermindert sich nach Maßgabe des Fortschritts der Kultur, ja, sogar in der Verminderung dieser Freiheit besteht der Fortschritt der Kultur. Also nicht Freiheit vom Gesetz, sondern willige Unterwerfung unter das Gesetz ist das Moralprinzip; sie wird erst vollkommen in der sittlichen Freiheit, d. h. in der Unabhängigkeit des Willens von zwingenden Einflüssen innerer psychischer Faktoren. Die Selbstbeherrschung, d. h. die Freiheit von dem unmittelbaren Willenszwang durch sinnlich wahrnehmbare Motive ist, wenn sie sittliche Ziele hat, Bedingung für die Sittlichkeit resp. die sittliche Freiheit; dasselbe ist der Fall hinsichtlich der Selbständigkeit (Selbstthätigkeit, Zurechnungsfähigkeit), d. h. der Freiheit von pathologischen Störungen, der Selbstverleugung, d. h. der Freiheit vom Zwang des Egoismus, und endlich der praktischen Vernünftigkeit, d. h. der Herrschaft der Vernunft über die übrigen Seelenkräfte, die übrigens im Dienste der Selbstverleugung steht. Die indeterministische Willensfreiheit ist eine Illusion; da der Wille nicht bloß von außen durch die Umstände, sondern von innen durch die Beschaffenheit des Charakters bestimmt wird und die letztere die ersteren beherrschen kann, so entsteht der Schein, als ob wir selbst die Motive erst zu solchen machen, obwohl wir auch hier der Notwendigkeit der charakterologischen Veranlagung unterliegen. »Das Gefühl der Selbstthätigkeit beim Handeln ist überall ebenso instinktiv gegeben wie das Selbstgefühl des Individuums überhaupt; das Wollen, der innere Repräsentant der That, erscheint zweifellos als ein selbstgesetztes, das, weil seine Entstehung sich dem Bewußtsein entzieht, als ein unmittelbares, d. h. ohne jede kausale Vermittlung, und somit freies erscheint. Eine transcendentale Freiheit endlich des Individualwillens giebt es nach Hartmann nicht, wohl aber eine solche des Allwillens; diese bezieht sich nicht auf den Inhalt, sondern nur auf die Form des Wollens. Die Bedingung, unter welcher die Freiheit eines jeden mit der Freiheit aller übrigen zusammen bestehen kann, wird durch das Recht, die soziale Ordnung, bestimmt; hier liegt der Grund zu allen wirtschaftlichen Tugenden. Die Satzung des Rechts als verpflichtend für alle, auch die Rechtsordnung ist nur im Staate möglich; denn das Recht beruht zwar

nicht auf der Macht, stützt sich aber auf sie. Da es ein Ausscheidungsprodukt der Sitte des objektiv gewordenen Resultats der Bestrebungen des Ordnungssinnes ist, so ist es historisch; ein Naturrecht giebt es nicht. Die Pflicht ist die Befolgung der Rechtsordnung; sie muß, wenn sie einen autonom sittlichen Wert haben soll, aus der Gesinnung hervorgehen. Diese aber findet ihre Begründung in dem Zweck, d. h. in der Anwendung der Vernunft auf das Praktische; die Setzung der Zwecke und ihre Rangordnung aber ist abhängig von der Welt- und Lebensanschauung. Nach Hartmann ist das sozial-eudämonistische Moralprinzip, das Moralprinzip des Gesamtwohles, logisch unanfechtbar; das größtmögliche Glück der größten Zahl wäre demnach zum Strebeziel zu machen. Dies führt aber zur Sozialdemokratie und diese zur Vernichtung aller Kultur; deshalb kann das sozial-eudämonistische Moralprinzip nicht Ziel der Sittlichkeit sein, sondern das evolutionistische Moralprinzip oder das Moralprinzip der Kulturentwicklung muß als das Höhere erscheinen. Alle Sittlichkeit ist demnach nach Hartmann Kulturkampf, d. h. Ringen um Erhaltung und Steigerung der Kultur; diese aber beruhen auf Minoritäten, durch deren Kultur auch der Kulturzustand der Masse gehoben wird. »Die bloße Ausbildung der Intelligenz und der Fortschritt der Wissenschaften ist noch lange keine Kultur in dem Sinne, wie das ethische Bewußtsein sie fordert; dazu gehört ebensosehr die Veredlung des Geschmacks durch den Kultus edler Künste und die Läuterung, Vertiefung und Verfeinerung des Gefühles durch den Kultus der Liebe und Freundschaft in dem Sinne, wie die Dichtkunst deren Ideale vorahnend aufstellt.« Vereint werden das sozial-eudämonistische und das evolutionistische Moralprinzip in dem des Zwecks, das sich inhaltlich als Moralprinzip der sittlichen Weltordnung darstellt; sie d. h. die teleologische Organisation der Menschheit ist das höchste und wahre Moralprinzip, derjenige Teil des teleologischen Weltplans, welcher zu individuellen Trägern seiner Ausführung selbstbewußte und sittlich zurechnungsfähige Wesen hat. Diese Wesen geben dem Moralprinzip die Form; sie erheben es zum Gesetz, woraus sich die unvollkommene Ausgestaltung und somit auch das Böse in der Welt erklärt. Das Böse entspringt aus dem Natürlichen, das noch nicht in den unmittelbaren Dienst der sittlichen Zwecke hineingezogen ist; es verharrt vielmehr noch im Dienste der Naturzwecke und verhält sich abweisend gegen die Zumutung, sittlichen Zwecken zu dienen. Die zusammenhängende wissenschaftliche Darstellung der zum Kampfe für die Verwirklichung der sittlichen Weltordnung nötigen Einsicht ist die Ethik; sie ist entweder Individualethik oder Sozialethik, je nachdem sie die Versittlichung des Individuums oder der Gesellschaft im Auge hat. Beide bedingen sich aber gegenseitig; das Bindeglied zwischen ihnen ist die Pädagogik, welche die sittliche Autonomie des Zöglings zu wecken und die Einzelnen, die Völker und die Menschheit zur sittlichen Mündigkeit heranzubilden hat. Die sittliche Weltordnung aber ist der Ausfluß des Absoluten, des Göttlichen, mit dem sich der sittliche Mensch wesenseins fühlt; der

absolute Zweck des Alleinigen, des Göttlichen, kann nur ein absolut-eudämonistischer und muß insofern ein negativer sein, als Gott den Weltprozefs als Mittel zur Beendigung des Zustandes der Unseligkeit benutzt. (Fortsetzung folgt.)

Mitteilungen.

(Die Ursache aller menschlichen Entwicklung) ist »die Entwicklung der Lebensbedingungen, welche ihre Quelle in der kosmologischen, geologischen und organischen Entwicklung haben; alle Momente, Klima, geographische Gestaltung, Lebensmittel usw., welche die biologische Entwicklung der Organismen bestimmen, sind auch die Grundbedingungen der kulturellen, politischen und sittlichen Entwicklung. Alle Organismen passen sich diesen Lebensbedingungen im ganzen Umfange ihres artgemäfsen Interesses an; was sich nicht anpaßt, geht im Daseinskampfe mit der Zeit der Generationenfolge unter. Dieser Kampf ist für Pflanzen und alle Tiere ein natürlicher, für die Menschen und durch diese für viele Pflanzen und Tiere auch ein künstlicher, weil der Mensch durch seine übermäfsige Gehirnentwicklung die Fähigkeit erworben hat, über die Grenzen des unmittelbaren Vorstellungsbereiches hinaus die Lebensbedingungen zu gebrauchen« (Ratzenhofer, Die soziale Wirkung der Ideen; Polit.-anthropol. Revue I, 10). Die bewußte Voraussicht in künftige Bedürfnisse und fernliegende Lebensbedingungen ist einzelnen Menschen eigen; »sie ahnen die künftigen oder noch verhüllten Lebensbedingungen, welche Ideen, weil sie die Richtschnur für die Lebensfähigkeit bilden können, von der betreffenden Gesellschaft als Wohlthat empfunden werden sollten, von dieser aber gewöhnlich, aus Mangel an Einsicht, als Veränderung des Bestehenden widerwillig zurückgewiesen werden. Darum wurden die Schöpfer solcher Ideen einst verspottet oder gar verfolgt, die Ideen selbst aber besonders in der Gegenwart unterdrückt und »totgeschwiegen« (Ratzenhofer a. a. O.).

(Religion und Weltanschauung.) »Fragen Sie sich, wie viele Ihrer Glaubensbrüder und -schwestern heute schon in der Duldung so weit gediehen sind, dafs sie nicht nur jeden nach seiner Façon selig werden, sondern auch diejenigen gelten lassen möchten, die überhaupt kein Verlangen nach der sogenannten himmlischen Seligkeit empfinden? Die den Kreis ihrer Pflichten und Rechte, ihrer Mühen und Freuden hier auf Erden beschlossen sehen und nicht vollkommener, nicht wissender, nicht unsterblicher zu werden begehren, als man es mit menschlichem Geist und Sinnen zu werden vermag? Noch immer ist das Wort »gottlos« das Härteste, was man einem Nebenmenschen nachzusagen weifs. Noch immer spricht man wie von Menschlichkeiten, von Neid, Haß, Rachsucht und Tücke. Aber alle Nächstenliebe wird dem armen Neben-

menschen aufgekündigt, der bekennt, dafs er sich von einem persönlichen Weltregierer nach menschlichem Zuschnitt keine Vorstellung machen könne, und das eine Wort ‚Atheist‘ genügt, um den friedlichsten Bürger, den edelsten Menschenfreund, den redlichsten Forscher ein für allemal zu brandmarken. Und wir sprechen vom Jahrhundert der Aufklärung! Wir rühmen uns unserer Gedankenfreiheit, unserer wissenschaftlichen Erfolge, und selbst Männer der Wissenschaft scheuen sich, in ihren Werken, die nicht einmal für die Massen bestimmt sind, ihre geheimsten Gedanken auszusprechen, um ihres Friedens, wenn auch nicht mehr ihres Lebens, sicher zu sein! Was ihre innerste Überzeugung ist, das raunen sie wie ein sündhaftes Geheimnis höchstens unter vier Augen einzelnen ins Ohr, die sie genau geprüft und als geistesverwandt erkannt haben, während kindischer Unsinn, verbrecherische Dummheit sich offen auf allen Gassen spreizen darf und von schlaun Spekulanten das Heiligste zu sehr irdischen Zwecken ausgebeutet wird. (Paul Heyse, Kinder der Welt.)

In Heft 2 der Zeitschrift ›Deutschland‹ (Monatsschrift für die gesamte Kultur, herausgegeben von Graf v. Hoensbroech; Berlin, C. A. Schwetschke & S.) hat Prof. Rehmke eine Abhandlung: ›Der Volksschullehrer auf der Universität‹ veröffentlicht, in welcher er die Frage beantwortet: Kann, und was kann die deutsche Universität in dem Volksschullehrer selber der Volksschule nützen, in dem Manne also, der seine Berufsbildung schon auf dem Lehrerseminar erhalten hat? Er geht von der Ansicht aus, dafs die Sache der Universität die Pflege und Lehre der Wissenschaft als solcher ist; sie setzt voraus, dafs der Student reif für das Studium der Wissenschaft ist. Nachdem auch die Schüler der Oberrealschule zum Universitätsstudium zugelassen sind, so kann man den Besuch der Universität nicht mehr vom Besitz fremdsprachlicher Kenntnisse abhängig machen, mufs daher auch die Zöglinge des Lehrerseminars zu demselben zulassen, da dieselben hinsichtlich der wissenschaftlichen Bildung hinter denjenigen der anderen höheren Lehranstalten nicht zurückstehen. Das Studium des Volksschullehrers auf der Universität ›mufs in erster Linie das Studium der Philosophie sein, denn die Erziehungsfrage steht mit allen ihren Wurzeln in dem Mutterboden der Philosophie; ich wüfste nicht ein einziges von den Hauptstücken der Philosophie, das nicht der wissenschaftlichen Berufsbildung eines Erziehers seinen pflichtigen Beitrag zu liefern hätte: die Seinslehre und die Seelenlehre, die Logik, die Ethik und die Ästhetik, sie alle steuern bei zu dem Berufsstudium des Volksschullehrers.‹

(Die Lehrerbildungsfrage in Basel-Stadt) ist Gegenstand der Verhandlung der freiwilligen Schulsynode gewesen, deren Ergebnisse nunmehr vorliegen (Eingabe der freiwilligen Schulsynode an die Erziehungsbehörden von Basel-Stadt; Januar 1903). Dr. Moosherr erstattete das Referat; Dr. Wettérthal gab noch einige Erläuterungen dazu. Seit 1892 müssen alle Lehrer an niederen und höheren Schulen in Basel-Stadt ihre allgemeine Vorbildung durch den Besuch einer

höheren Lehranstalt (Gymnasium, Ober-Realschule) erwerben; die Lehrer der Primärschulen (Volksschulen) erhalten ihre Berufsbildung durch Fachkurse an der Universität, die der höheren Lehranstalten durch dreijähriges Studium an der Universität. Die Volksschullehrer lernen die Schulführung durch Hospitieren an Primär- und Sekundarschulen (Mittelschulen) kennen und erteilen dort auch einzelne Lektionen. Der Referent Dr. Moosherr wünscht nun, daß die allgemeine Vorbildung für alle Lehrer wie seither dieselbe bleiben soll; er verhehlt sich allerdings nicht, daß vielfach geklagt wird, daß die Volksschullehrer namentlich in der Muttersprache und im Rechnen nicht die nötige Schulung erhalten. Für die Lehrer an Sekundarschulen (Mittelschulen, Realschulen, Bürgerschulen) verlangt er eine fachliche Bildung, welche sie befähigt, wenigstens sämtlichen Unterricht einer größeren Gruppe von Lehrfächern (historisch-sprachliche oder naturwissenschaftlich-mathematische) zu übernehmen; er soll keine gelehrte Bildung erstreben, sondern diese dem Fachlehrer der höheren Schule resp. der Oberklassen derselben überlassen. Die pädagogische Ausbildung soll für alle Lehrer an einer Seminarschule stattfinden; »denn der junge Lehrer muß sich nicht bloß theoretisch einlernen, sondern auch einleben, eingewöhnen ins Schulgeschäft«. An dieser Seminarschule sollen bewährte Methodiker, die in einer Gruppe von Lehrfächern Meister sind, als Klassenlehrer tätig sein; »sie leiten den Klassenunterricht und machen nebenbei in einzelnen Besprechungen den Kandidaten mit den methodischen Kunstregeln und den Hauptpunkten der Geschichte ihres Faches bekannt«. Der Direktor des Seminars lehrt an der Universität Didaktik, Geschichte und System der Pädagogik; er nimmt aber auch an den praktischen Übungen der Seminaristen in der Seminarschule teil und veranschaulicht seine Theorie durch die Praxis. Für die Fortbildung im Amte endlich sorgt das Lehrerpädagogium; es lehrt die Schulwissenschaften, d. h. die einzelnen Wissenschaften nach Inhalt und Form mit Rücksicht auf die Schulzwecke, und sorgt für die Weiterbildung der Lehrer in einzelnen Wissenschaften und in der Philosophie.

C. Referate und Besprechungen.

Religionswissenschaft und Religionsunterricht.

(Schluß.)

Ein ganz ähnliches ehrenwertes Zeugnis stellt der ultramontanen Presse auch der Pseudonym Citramontanus in dem Vorwort seines Schriftchens: »Der Katholizismus als Prinzip des Rückschrittes« (71 S.; Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag, G. m. b. H., 1901) aus; er ist Katholik »nicht im ultramontan-jesuitischen, sondern im alten, christlich-umfassenden Sinne des Wortes«, nennt aber seinen Namen nicht, »weil er es nicht liebt, dafs die Kaplanspresse, wie sie es mit Gegnern zu thun pflegt, seine Person im Kote herumschleift«. Trotzdem ist sein Schriftchen aber nützlich und lehrreich!

Prof. Dr. Jodl hat seine »Gedanken über Reformkatholizismus« mit Berücksichtigung von A. Ehrhard »Der Katholizismus und das zwanzigste Jahrhundert« in einer besonderen Schrift (24 S., 50 Pf.; Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag) niedergelegt. Er geht von der Ansicht aus, dafs »der Katholizismus jenen Kampf, den er von der Mitte des 16. bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts gegen die protestantischen Kirchen und Länder geführt hat, im 19. wieder aufgenommen: gegen einen neuen Gegner, die wissenschaftliche Aufklärung, und mit neuen geistigen Waffen, wie sie der geänderten Zeit, dem stärkeren Selbstbestimmungsrecht der Völker, die Abneigung gegen blutige Gewaltthat in religiösen Dingen entsprachen«; denn »schärfer als je hat sich über alledem der Gegensatz zwischen dem Katholizismus und dem modernen Geiste, dem Geiste einer nicht kirchlichen, sondern wissenschaftlichen Kultur, herausgestaltet«. Aber man irrt, wenn man annimmt, der Reformkatholizismus bedeute »einen Prozefs, durch welchen der Katholizismus durch Aufnahme moderner Bildungstoffe sich selbst umgestaltete; das ist vielmehr eine Umgestaltung dieser Bildungstoffe in dem Mafse, als sie zur Aufnahme in das katholische System tauglich gemacht werden«. Daher wird der Katholizismus, wie der Verf. näher darlegt, »im 20. Jahrhundert das sein, was er unter Augustinus gewesen ist, was das Konzil von Trient und das Vatikanum von 1870 aus ihm gemacht haben«; soll eine wirkliche Reform auch innerhalb der katholischen Welt vor sich gehen, so mufs dieselbe von unten herauf vorgenommen werden durch die Schaffung einer neuen Welt- und Lebensanschauung vermittelt der Schule.

Neben Renans und Straufs' »Leben Jesu« und Harnacks »Wesen des Christentums« kann man, was das durchs Erscheinen dieser Bücher hervorgerufene Aufsehen anlangt, »Das Papsttum in seiner sozial-kulturellen Wirksamkeit« von Graf von Hoensbroech stellen, das nunmehr in 2 Bänden vollendet vorliegt (Leipzig, Breitkopf & Härtel); der frühere Jesuit schildert hier das Papsttum und mit ihm die katholisch-ultramontane Kirche nach ihren Schattenseiten — das ist sein Zweck — auf Grund eines reichen Quellenmaterials. Er selbst hat ja lange Jahre in dieser Gemeinschaft gelebt

und gewirkt; was er hier niederlegt, das ist selbst geistig erlebt und darum um so wirksamer. Es hat gewiss einen harten Kampf gekostet, bis dieser Mann sich losgerissen hat von jenen ihm von früher Jugend umstrickenden Fesseln; aber die Kirche hat ihn auch zu einen Zeugen wider sie selbst herangezogen, sie hat es ihm möglich gemacht, aus den besten Quellen den Stoff zu seinem Werke gegen sie zu sammeln und mit den Waffen der Wissenschaft, die er zu ihrer Verteidigung benutzen sollte, sie zu bekämpfen. Sein Kampf gilt dem Ultramontanismus, in dessen Fesseln die katholische Kirche und viele ihrer Gläubigen gebannt ist; sie durch Aufklärung über sein Wesen und seine Geschichte von diesen Fesseln zu befreien, ist die Aufgabe des vorliegenden Werkes. Den in dem Werke niedergelegten Tatsachen stand die ultramontane Presse machtlos gegenüber; sie zu leugnen, wäre Thorheit gewesen; denn mit Recht sagt der Verfasser: »Die ultramontane Kritik mag in dem jetzt erschienenen und in dem noch folgenden Bände meines Werkes noch so viele kleinere Verstöße, Ungenauigkeiten und selbst einzelne Fehler finden — das Material, das ich durcharbeite und bei dem ich mich vielfach auf die Angaben anderer verlassen muß, ist so gewaltig, daß Irrungen in Nebensächlichem möglich, ja sogar wahrscheinlich sind —, die Wucht und Beweiskraft des Ganzen wird dadurch nicht erschüttert.« Die ultramontane Kritik mußte daher zu ihren beliebten Kampfesmitteln, zur Lüge und zur Entstellung, greifen, worin sie ja bekanntlich Meister ist; sie schalt den Verfasser »Kompilator« und »Plagiator«, weil er den Stoff seines Werkes aus einer großen Zahl von Werken geschöpft, das in vielen hundert Büchern und Schriften zerstreute Material gesammelt hatte. Mit Recht sagte in Bezug auf diese Kritik ein gefeierter Historiker zu dem Verfasser: »Ja, wenn wir es so machten wie die Ultramontanen, dann wären wir freilich keine ‚Abschreiber‘ und keine ‚Kompilatoren‘, denn die saugen sich die Geschichte aus den Fingern; wir schreiben die Quellen ‚ab‘ und ‚kompilieren‘ die Tatsachen.« Der I. Band (4. Aufl., 724 S., 12 Mk.) bespricht Inquisition, Aberglaube, Teufelsspuk und Hexenwesen; der II. Band (621 S., 12 Mk.) behandelt die ultramontane Moral in drei Büchern: Die Sittlichkeit des Christentums, die ultramontane Moral, Beurteilung derselben. Beiden Bänden ist ein Verzeichnis der benutzten Quellen, ein genaues Inhalts- und Sachverzeichnis beigegeben. Das Studium beider Bände empfehlen wir aber nur gereifteren Personen; denn sie allein sind in der Lage, die Tatsachen objektiv zu erfassen und zu beurteilen.

Angenehmer berührt jeden echt Religiösen die Lektüre eines kleinen Schriftchens aus der Feder des bekannten Protestantenvereiners Pfarrer Brückner, »Christentum und moderne Weltanschauung« (40 S.; Wiesbaden, E. Behrend, 1902); er versucht es darin, »die Lösung zu geben, daß sowohl das Christentum als die moderne Weltanschauung zu ihrem vollen Rechte kommen und in gleicher Weise das religiöse Bedürfnis und der wissenschaftliche Wahrheitssinn volle Befriedigung finden.« Das Christentum, so legt er dar, »ist in einer Zeit entstanden, in der die antike Weltanschauung das ganze Denken beherrschte; die dogmatische Ausbildung der christlichen Lehre ruht auf der antiken Weltanschauung und ist mit ihr aufs engste verwachsen . . . Die moderne Weltanschauung ist seit dem 18. Jahrhundert ein-

getreten in die christliche Welt und hat seitdem immer mehr und mehr das gesamte Denken umgestaltet, mit den philosophischen auch die religiösen Vorstellungen; . . . das ganze mittelalterliche Kirchentum, wie es völlig ungeschwächt und ungebrochen noch jetzt in der römisch-katholischen Kirche sich darstellt, steht mit der modernen Weltanschauung in einem unversöhnlichen Widerspruch . . . Die Reformation hat zwar die moderne Weltanschauung nicht gebracht; sie hat aber den Grundsatz der Glaubens- und Gewissensfreiheit ausgesprochen und damit im Prinzip die moderne Weltanschauung anerkannt. »Das Christentum« aber »als die Religion der Liebe und die Religion des Geistes, beides zur Einheit verbunden, darf und soll zur Wahrheit und Wirklichkeit werden auch in der modernen Welt mit der modernen Weltanschauung; damit stellt es dem Leben der Menschheit und des einzelnen Menschen die größten Aufgaben, die höchsten Ziele.«

Darum »fort mit all jenen Fesseln der Kirchenlehre, die uns zu Heuchlern und Knechten der Lüge machen, die uns mehr und mehr den Atem benehmen und unserm Volkstum schwere, ja unheilbare Wunden schlagen werden, wenn wir nicht endlich die Kraft finden, uns von ihnen zu befreien«; so lesen wir in dem Schriftchen »Religion — Weltliebe« von einem Christen (E. Piersons Verlag, Dresden; 47 S., 1 Mk.), dessen Lektüre wir allen denen empfehlen, welche in kurzen Zügen die Kernpunkte der Religion des Geistes und der Liebe kennen lernen wollen, in denen sich Christentum und moderne Weltanschauung versöhnen. Wir bleiben »dem Geiste Jesu treu, ja, durch uns will die Macht der Wahrheit, die in ihm erschienen ist, vollends zum Durchbruch kommen, wenn uns jahrhundertelange Forsch- und Denkarbeit heute in den Stand setzt, das alte Weltbild zu enträtseln und ein neues, klareres Weltbild zu erblicken, das wie jenes zu Jesu Zeit nun aufleuchtet in göttlichem Licht.«

Es ist ein erfreuliches Zeichen unserer Zeit, daß sich auch die Philosophen wieder mit theologischen resp. religionswissenschaftlichen Fragen beschäftigen; besonders ist Euckens Philosophie religiös gestimmt, »ohne in neuer Scholastik irgend einer Konfession oder Lehre Knechtsdienste zu leisten«. So sagt Dr. H. Pöhlmann in der Einleitung zu »Rudolf Euckens Theologie mit ihren philosophischen Grundlagen« (93 S.; 1,50 Mk.; Berlin, Reuther & Reichard, 1903). Eucken reiht sich, wie der Verfasser in dem ersten Teil, die philosophischen Grundlagen in Euckens Theologie, zeigt, an die von Kant und Fichte ausgegangene ethisch-idealistische Richtung der Philosophie an. »Ein neuer Idealismus auf erhöhter Grundlage ist das aufstrebende, zukunftsreiche Thatsystem, dem seine Philosophie Geburtshelferdienste leisten soll«; es zeigt sich dabei, daß Religion der innerste Kern dieser Philosophie, daß »eine religiöse Überzeugung und Stimmung allgemeiner Art ein Hauptzug des neuen Lebens« ist. Eingehend hat dies Eucken in seinem letzten Hauptwerk: »Der Wahrheitsgehalt der Religion« dargelegt; er sieht in dem geistigen Leben das eigentliche Wesen der Wirklichkeit, das sich im Laufe der Zeit in dieser entwickelt hat und nun in ihr herrscht. Dieses geistige Leben aber ist nur in der Persönlichkeit faßbar und erkennbar; die wahre Persönlichkeit aber ist erst die sittliche mit ihrem Gewissen und ihrer Überzeugung. Die Religionsphilosophie Euckens bringt Pöhlmann im zweiten Teil seiner Schrift zur Darstellung. »Das selbständige

Geistesleben zugleich weltüberlegen und als in der Welt thätig anerkannt, wächst damit zur Gottheit; aber diese Gottheit darf nicht vermenschlicht, darf nicht zum menschenartigen Wesen in höchster Potenz werden. In der Religion wird Gott unmittelbar im Gemüt erfasst. Im dritten und letzten Kapitel wird Euckens Stellung zum Christentum erörtert; Eucken schätzt es sehr hoch, steht der Geschichte kritisch gegenüber und verwirft die überlieferten Dogmen zum größten Teil. Die modernen Denker finden wir alle mehr oder weniger mit der kirchlichen Form des Christentums im Gegensatz; aber sie wollen doch das Christentum irgendwie festhalten und zum Begleiter der modernen Kultur machen. Es ist, wie der Leser sieht, ein reicher Gedankeninhalt in dem Schriftchen zusammengefaßt; seine Auffassung setzt philosophisches Denken voraus.

»Die zehn Gebote im Lichte moderner Ethik« ist der Gegenstand eines Vortrags, den Prof. Steudinger in einer Lehrerversammlung gehalten hat (35 S.; 50 Pf.; Darmstadt, L. Saeng, 1902); er unterzieht die Gebote im einzelnen und als Ganzes einer kritischen Betrachtung und zeigt, daß die Zweckmäßigkeit für das menschliche Zusammenleben als die natürliche und allgemeine Grundlage sittlicher Beurteilung anerkannt werden muß. Dieser Zweckmäßigkeit, so führt er weiter aus, liegt ein allgemeines Prinzip zu Grunde, aus dessen »Urquell die Gebote für eine geeinte freie Menschheit hervorgingen«; es ist die über den Interessen stehende höhere Macht, die Vernünftigkeit. Es kann »nur solche Zweckmäßigkeit menschlichen Zusammenlebens sittlich heißen, die alle Interessen und Zwecke vernünftig regelt«; das Ziel der Sittlichkeit ist demnach die »durchgängige vernünftige Regelung aller menschlichen Zwecke und Handlungen«. Gott aber ist, wie sich der Einzelne ihn auch vorstellt, der »Inbegriff des Vollkommensten«, »das ist des Zweckmäßigsten, des Vernünftigsten, des Sittlichsten«. Von diesen Gesichtspunkten aus betrachtet nun der Verfasser die drei ersten Gebote, die Gottesgebote, und zeigt, wie sie vom sittlichen Gottesbegriff aus zu erfassen sind; damit aber giebt er die Richtlinien an, nach denen eine Reform unseres religiös-sittlichen Unterrichts sich vollziehen muß. Wir stimmen vollständig mit ihm überein, daß die Trennung des Moralunterrichts von der Religion in der Schule verfehlt ist; wenn man sich auf den vom Verfasser dargestellten Standpunkt stellt, fehlt dazu auch jeder Grund und jede Berechtigung.

Fremde Sprachen.

(Französisch und Englisch.)

Von Seminar-Oberlehrer W. Kahle in Cöthen.

(Schluß.)

Dr. A. Rückoldt, Französische Schulredensarten. Leipzig, Rofsberg'sche Hofbuchhandl. 1900. gr. 8°. 50 S.

Dr. A. Rückoldt, Englische Schulredensarten. Leipzig, Rofsberg'sche Hofbuchhandl. 1900. gr. 8°. 52 S.

Zwei Konversationsbüchlein liegen hier vor, die, wie der Verfasser auch meint, neu und eigenartig sind. Indessen bin ich über den Zweck und die Ver-

wendung derselben nicht seiner Ansicht. Er will dieselben in solchen Schulen von Lehrern und Schülern gebraucht wissen, wo das Französische resp. Englische von vornherein Unterrichtssprache ist, und zwar möglichst von der ersten Stunde an. Das ist nicht wohl angänglich aus mehreren Gründen. Die Bücher bieten zwar gutes, aber nicht elementares Französisch und Englisch. Sodann würde eine länger fortgesetzte systematische Behandlung von solchen Schulredensarten, deren Einseitigkeit doch am Tage liegt, unweigerlich Langeweile, also einen Krebschaden des Unterrichts, zur Folge haben. Diese Redensarten müssen vielmehr allmählich auftreten und könnten dann vielleicht unter der Leitung des Lehrers von den Schülern zusammengestellt werden. Ihnen ähnliche Büchlein in die Hände zu geben, wie die vorliegenden, erscheint mir unnützlich. Wohl aber können diese jüngeren Lehrern, welche die induktive Methode in ihrem Unterricht anwenden möchten, warm empfohlen werden. Es wird ihnen damit ein nützlich und thatsächlich wertvolles Material, eine Art von unerläßlichem Handwerkszeug dargeboten, das selbständig zusammenzubringen nicht müheelos sein würde. Wenn die Sammlungen auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen können, was in der Natur der Sache liegt, so muß die getroffene Auswahl doch als geschickt bezeichnet werden. — Nicht angemessen erscheint es, daß die englische Sammlung der französischen sklavisch nachgebildet ist. Zwar läßt sich ihr die Anwendung eines korrekten idiomatischen Englisch nicht absprechen; dennoch macht sie an einzelnen Stellen den Eindruck mechanischer Übertragung der französischen Vorlage. Beweis dafür sind die Nrn. 218, 277, 307. Die Ausstattung der Bücher ist gut.

L. Durand et M. Delanghe, Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln. I. Der Frühling. 3. Aufl. 24 S. II. Der Sommer. 2. Aufl. 20 S. III. Der Herbst. 2. Aufl. 24 S. IV. Der Winter. 2. Aufl. 26 S. Gießen, Emil Roth. Pr. à 40 Pf.

Die Idee, den neufremdsprachlichen Konversationsunterricht ähnlich dem Anschauungsunterrichte in Elementarklassen, der die ABC-Schützen in Gebrauche der Muttersprache fördern soll, an Anschauungsbilder anzulehnen, ist sicher eine sehr glückliche gewesen und ist daher auf fruchtbaren Boden gefallen. Meist verwendet man zu diesen Übungen die guten Hölzelschen Bilder. Eine nicht geringe Anzahl von Bearbeitungen, bestehend in Beschreibungen, Dialogen, Konversation usw. sucht die Anwendung derselben zu erleichtern. Unter diesen nehmen die Durand-Delanghe-Heftchen einen angesehenen Platz ein. Sie bieten bei einer eingehenden Beschreibung der Bilder eine Fülle von brauchbarem Vokabelstoff, der verhältnismäßig müheelos eingeprägt wird, in einfachem, aber tadellosem Französisch. Jedes der vier Heftchen besteht aus 12—14 Nrn., welche mit Ausnahme jedesmal der letzten, die ein auf die betreffende Jahreszeit bezügliches Gedichtchen bringt, Zwiegespräche über die einzelnen Gruppen der Bilder enthalten. Die den Heften beigegebenen farblosen Bildchen sind nicht immer einwandfrei; sie sind zu matt gehalten und entbehren der Deutlichkeit.

Lucien Génin et Joseph Schamaneck, *Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hölzel. L'Appartement.* 12 S. Wien, Hölzel.

Den Gegenstand selbst als Anschauungsmaterial zu benutzen, ist natürlich am besten. Daher wird man bei der Beschreibung des Zimmers immer

von der Klasse ausgehen. Da diese nun aber selbstverständlich nur Einseitiges bietet, so kann das Bild in vorteilhafter Weise ergänzend eintreten. Das dem Génin-Schamanekschen Hefte beigegebene Bildchen ist deutlich und zweckentsprechend. Der zugehörige Text ist vorwurfsfrei; er gliedert sich in fünf Teile: *Vocabulaire, Description, Questionnaire, Conversation, Exercice*.

F. Herbert, *L'Habitation. Leçons de Conversation française d'après le Tableau de Höhel*. 72 S.

K. Bowen and C. M. Schell, *The Dwelling. Lessons in English Conversation etc.* 61 S.

Carlo Martin, *L'Abitazione. Esercizi per le lezioni di conversazione italiana*. 62 S. Giefßen, Emil Roth. à 1 Mk.

Diese drei Bändchen beschreiben ebenfalls die Wohnung nach dem Hölzelschen Bilde. Den Hauptteil jedes von ihnen bildet die Beschreibung der Wohnung oder die Unterhaltung über dieselbe in je zwölf Nrn., die inhaltlich nur wenig auseinandergehen. Doch ist der Parallelismus in den Heften kein mechanischer; der idiomatischen Eigenart ist man überall gerecht geworden. Eine zusammenfassende, längere Beschreibung der ganzen Wohnung macht den zweiten Teil aus. Es folgen dann noch jedesmal drei bis fünf Kindergedichtchen und eine Anzahl Sprichwörter, die zu dem behandelten Stoffe Beziehung haben. Ein ausführliches Wörterverzeichnis bildet den Schluss; Aussprachebezeichnungen bietet hier nur das italienische Bändchen; das französische bringt einige unnütze Beigaben von Paradigmen usw. wie in den früher beschriebenen »Anecdotes« von demselben Verfasser.

Dr. **Julius Bierbaum**, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Verkürzte Ausg. VIII u. 252 S. Leipzig, Rofsberg'sche Hofbuchh., 1900.

Der bekannte Verfechter der sogenannten direkten Methode, d. h. derjenigen, die sich von vornherein möglichst nur des fremden Idioms bedient, bietet hier ein ansprechendes Hilfsmittel für diese Methode. Die Verkürzungen gegenüber dem größeren Lehrbuche erstrecken sich auf alle Teile des Werkchens, vorzugsweise aber auf die Grammatik, von der fast alles Unwesentliche ausgeschieden ist. Nicht die Grammatik ist dem Verfasser eben Kernpunkt des Sprachenlernens, sondern der Gebrauch der lebendigen Sprache selbst. Dementsprechend bilden den 1. Hauptteil Lese- und Sprechübungen, von denen die Grammatik abgeleitet, an denen dieselbe dann geübt wird. Der Sprechstoff führt zunächst in die nähere Umgebung des Kindes, behandelt dann den menschlichen Körper und die weitere Umgebung, bringt endlich einiges über England und englisches Leben. Zahlreiche Übungen am Ende jeder Lektion (Umbildungen, Satzkonjugationen, Ergänzungsübungsstücke u. dgl.) dienen zur Einprägung, Erklärung und Vertiefung des Sprachstoffes. Übersetzungen aus dem Deutschen sind nicht gänzlich verpönt in dem Buche, treten aber sehr zurück und schließen sich gänzlich an die englischen Stücke an. Besonders förderlich für die Übung der Gewandtheit im englischen Ausdruck sind die *Idiomatics, Expressions, Proverbs, Conundrums* am Ende jeder Lektion. — Als Einleitung für den 1. Teil dient eine Vorschule, welche aus einer Aussprachelehre und Leseübungen besteht. Diese handeln von Schule und Unterricht und wollen mit der Aussprache zugleich die wichtigsten Schulbefehle und Redensarten einprägen. Der fast immer korrekten Belehrung

über die Aussprache sind 16 S. gewidmet, ein Zeichen, daß ihr der Verfasser hohen Wert beilegt. Die Behandlung der Grammatik im 2. Hauptteil zeigt anderen ähnlichen Büchern gegenüber kaum Absonderliches. Auffallend ist, daß die Paradigmen der Verben breit auseinandergezerrt sind und daß die Präposition sich zwischen die Behandlung des Partizips und Infinitivs schiebt. Das Lesebuch, das dann folgt, besteht aus zumeist unterhaltenden Anekdoten und ansprechenden, zum Rezitieren geeigneten Gedichten. Den Schluß des Buches bilden einige Liedchen mit Noten, deren melodiose Kompositionen zum größten Teile von dem Verfasser selbst stammen. Sie werden von jungen Schülern gern gesungen werden, wie der Gebrauch des ganzen Buches überhaupt sicherlich mehr ansprechen wird, als die Arbeit mit einer Grammatik nach alter Schablone.

Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Ausgabe B. Oberstufe. VI u. 167 S. Halle, Gesenius.

Wir haben es hier mit einem ausgezeichneten, dazu trotz seines Doppelnamens durchaus neuen Buche zu thun. Von dem alten Gesenius ist hier hauptsächlich recht wenig übrig geblieben, und alle Veränderungen bedeuten doch einen Fortschritt. Die Anordnung der Hauptteile der Grammatik ist umgekehrt wie früher; d. h. die Muster- und Übungsstücke gehen voran, die grammatischen Regeln folgen. Der Sprachstoff enthält jetzt nur auf englische Verhältnisse Bezügliches, so über englische Einrichtungen, Gebräuche, Regierung, Schule usw. Alle diese Stücke sind zugleich unterhaltend und eignen sich doch auch in bester Weise zur Betrachtung eines bestimmten grammatischen Kapitels. An dieselben lehnen sich Übungsstücke an: Fragen nach dem Inhalt der Lesestücke, Umarbeitungen, Materialien zu kleinen selbständigen Arbeiten. Einzelsätze sind gänzlich gemieden. — Auch der grammatische Teil für sich sieht ganz anders aus wie in dem alten Lehrbuche. Dieses begann mit dem Artikel und behandelte dann der Reihe nach alle Wortklassen; Regel beginnt mit der wichtigsten Wortklasse, dem Verb. Die Nebeneinanderstellung von Beispiel und Regel wird manchem willkommen sein. Die Sprachregeln zeigen Kürze und Schärfe; die Richtigkeit derselben ist nach Sweet geprüft, auf den in den Fußnoten (für den Lehrer) öfters verwiesen ist. In dem Anhang finden sich einige wertvolle Gedichte und ein umfangliches Wörterbuch mit phonetischer Umschrift.

Wagner, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 3. verbesserte und vermehrte Aufl. der Elementargrammatik. XV u. 410 S. Stuttgart, P. Neff, 1901.

Der Verfasser dieses Buches ist ein feiner Kenner des Englischen, dazu ein praktischer Schulmann. Das zeigen die Anlage und die weitere Durchführung des praktischen Buches. Zwar will er andern Reformern gegenüber die Einzelsätze zur Einführung in die Grammatik nicht ganz entbehren. Darum bringt er im I. Teile lauter solche, allerdings in richtigem Fortschritt vom Leichten zum Schweren; doch will er nicht etwa, daß die Schüler sämtliche 26 Lektionen dieses Teiles hintereinander durcharbeiten, ohne dabei zusammenhängenden Sprachstoff kennen zu lernen. Vielmehr sollen nach Behandlung der ersten sieben Lektionen, parallel mit Übungssätzen und Grammatik, die Lesestücke des II. Teiles behandelt werden. Gerade an diese schliesen sich dann

erst die mannigfachen Übungen an, die Gewandtheit in dem Gebrauche der Sprache herbeiführen. Unter diesen dienen zur regelmäßigen Förderung die Veranlassung zur Bildung von Wörtern und Sätzen, nicht blofs mit Beziehung auf die Formenlehre und Syntax, sondern vor allem mit Berücksichtigung der Wortbildung. Einen zu breiten Raum nehmen die häufigen Exercises in *Arithmetic* ein, wenn dieselben auch veranlaßt worden sind durch Rücksichtnahme auf die später zu Handel und Gewerbe übergehenden Schüler. Viel Wert legt der Verfasser auf das Memorieren und Deklamieren von Prosastücken und Gedichten. Sehr angebracht sind in dieser Hinsicht die genauen Angaben zur Erleichterung und Hebung des Vortrages bei einigen sich zur Deklamation besonders gut eignenden Gedichten, wie *The village blacksmith* von Longfellow. Übersetzungen ins Englische treten nur sehr spärlich auf, schliesen sich richtigerweise immer an die Übungsstoffe an und werden erst benutzt, wenn die Schüler schon einige Übung im mündlichen Gebrauch des fremden Idioms erlangt haben. Wieviel der Verfasser auf eine gute, möglichst genaue Aussprache giebt, geht daraus hervor, dafs alle Lektionen des I. Teiles, viele Stücke des II. Teiles und der ganze III. Teil, welcher Grammatik und Vokabeln bringt, aufser der historischen Schreibung auch noch durch Lautschrift (System Passy) wiedergegeben sind. Unter den nichts Wesentliches übergehenden grammatischen Regeln ist Wichtiges und minder Nötiges durch verschiedenartigen Druck gekennzeichnet. Wohl verwendbar sind die zu gewissen Vokabeln wie *Forth, Tory, Magna charta* u. a. gegebenen sachlichen Bemerkungen.

Schoepke, Gekürzte Ausgabe C der Oberstufe zum Lehrbuch der englischen Sprache von Thiergen. VIII, 256 S. Leipzig, Teubner, 1901.

Dieses Lehrbuch ist nicht nur eine Kürzung, sondern auch eine Vereinfachung des Boerner-Thiergenschen Werkes, wenn es sich auch an dieses bezüglich des Sprachstoffes und der Grammatik anschliesst. Die Schüler werden neben der Weiterführung im fremden Idiom mit Land und Leuten der fremden Zunge bekannt gemacht. Da, wo Thiergen Gebiete heranzieht, die jüngeren Schülern fern liegen, hat Schoepke andere Stoffe gewählt. Betreffs der Grammatik ist eine Beschränkung auf das Notwendigste eingetreten. Alle 26 Lektionen des Buches enthalten folgende vier Stücke: *Grammar, Reading, Exercise, Translation, Conversation*. Von diesen kann man nicht ohne weiteres einverstanden sein mit dem Übersetzungsstoff. Hier machen die seitenlangen, besonders die deutschen Übungsstücke oft einen beängstigenden Eindruck. Sollte dadurch nicht mancher weniger geübte Lehrer leicht in die Versuchung kommen, der alten, bequemeren Übersetzungsmethode zu huldigen? Auch der II. Anhang des Buches (S. 181—194) enthält noch lauter zusammenhängende deutsche Übungsstücke vermischten Inhalts. Besondere Beigaben des Buches sind eine Karte von Schottland, eine solche von London und etwa ein Dutzend Bilder von Londoner Gebäuden, Plätzen u. dergl.

J. Pünjer u. **H. Helne**, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen. 10 u. 303 S. Hannover, C. Meyer, 1900. Pr. geh. 2,50 Mk., geb. 3 Mk.

Dies Buch stammt von kundiger Hand und wird den Kreisen, für die es geschrieben ist, sicherlich gute Dienste leisten. Es ist ein Buch für Jünger

des Handelsstandes. Deshalb nimmt es seinen Sprachstoff zum größten Teile aus dem Gebiete, auf dem der Kaufmann sich bewegt. Das Buch hat drei Teile. Der mittlere, der Hauptteil, bringt den sprachlichen Text, nebst Anleitungen zu Umbildungen, Auflösungen in Fragen und Antworten und andere Übungen. Je mehr sich das Buch dem Ende nähert, um so weniger sind diese ausgeführt. Hauptsache bei der Behandlung bleibt also immer der Sprachstoff. Von ihm soll nach seiner Aneignung zur Grammatik fortgeschritten werden. Allgemeine Andeutungen am Kopfe der Stücke, genauere Angaben von §§ am Fusse der Lektionen verweisen auf die zu beachtenden grammatischen Kapitel. Der ganze Stoff ist auf drei Jahrgänge verteilt. Der I. macht die Schüler mit den Dingen ihrer Umgebung (Haus, Hof, Garten, Familie) bekannt, Kursus II und III bringen dann eine dem Leben abgelauchte Erzählung, in welche viele Geschäftsbriefe (Aufträge, Anerbietungen, Erkundigungen u. dergl.) eingestreut sind. Die ausgewählten Stoffe sind durchaus ansprechend und bieten nur gutes Englisch. Bei einer vollkommenen Aneignung derselben wird der zukünftige Kaufmann sich leicht in eine selbständige Korrespondenz in engl. Sprache hineinfinden. — Der III. Teil bietet das Notwendigste und praktisch leicht Verwendbare aus der engl. Grammatik in knapper und klarer Form, und zwar so, daß sich an die Formenlehre immer gleich die Syntax der betreffenden Wortklasse anschließt. Was hinsichtlich der Aussprache gegeben ist, befriedigt nicht vollkommen. Nur für th ist eine phonetische Angabe gemacht; warum nicht auch für l, r, i, a u. a.? Auch für das Wörterbuch wäre es wünschenswert, daß die Aussprachebezeichnung häufiger und korrekter aufträte. Diese kleinen Ausstellungen können indessen den Wert des fast durchgängig guten Buches nur wenig herabsetzen.

W. Vietor u. F. Dörr, *Englisches Lesebuch*, Unterstufe. 6. Aufl. 23 u. 222 S. Leipzig, Teubner, 1900.

Die neue Auflage dieses mit großem Rechte, besonders in höheren Mädchenschulen, geschätzten und beliebten Lesebuches, das i. J. 1887 zum ersten Male auf dem Büchermarkte erschien, unterscheidet sich von den früheren Ausgaben wesentlich durch den neu aufgenommenen Bilderschnitt. Die Bilder sollen dem Leser helfen, sich besser vorzustellen, wie es da über dem Kanal aussieht, wie man wohnt, isst und trinkt, spielt und arbeitet. Außer einer großen Anzahl von in den Text gestreuten Bildchen finden sich darin 22 Vollbilder auf Tafeln. Wie die ausgewählten Texte Zeugnis davon ablegen, daß die Verfasser gründliche Kenner der engl. Jugendlitteratur sind und daß sie mit Geschmack zu sichten verstehen, so läßt sich betreffs der Bilder Ähnliches sagen. Dieselben bieten nur durchaus Englisches, ganz dem Texte entsprechend, und führen in sauberer Ausführung engl. Sitten, Landschaften, historische Stätten vor. Wenn die Verfasser den Vorwurf erwarten, manche Bilder seien nicht ernsthaft und schulmäßig genug, so kann sich das höchstens auf einige der kleinen Textbilder beziehen. Im Gegenteil kann man aber behaupten, daß eine ganze Anzahl von Vollbildern noch nicht geeignet ist für die Stufe, für welche das Lesebuch zusammengestellt ist. Wie sollen Kinder, die noch volles Interesse für *Nursery Rhymes* und *Fairy Tales* haben, die mit kindlicher Lust jene harmlosen Geschichten lesen und die Kindergedichtchen lernen, hinreichendes Verständnis gewinnen

können für *Stratford on Avon*, die *Longdall Pikes*, *Westminster Abbey* und ähnliches. Wäre es nicht besser, diese Dinge den höheren Stufen aufzubewahren? — Eine engl. Münztafel, eine Karte von England und ein Plan von London erhöhen die Brauchbarkeit des Buches. Auch sonst gebührt dem Buche das alte Lob der Gedicgenheit, der gewissenhaften Behandlung und eleganten Ausstattung. **E. R. Edwards**, **Victors** und **Dörrens** englisches Lesebuch, Unterstufe. 6th Edition. Part I. *Phonetic Transcription*. 6 u. 76 S. Leipzig, Teubner.

Das Büchlein bringt eine vollständige Umschreibung vom I. Teile des Victor-Dörrenschen Lesebuches mit Hilfe des phonetischen Alphabets der *Association Phonétique Internationale*. Es wird dem Anfänger, besonders dem Autodidakten, der es genau mit seinem Studium nimmt, gute Dienste leisten, da es reichliche Gelegenheit zu selbständiger Übung und Befestigung der schwierigen Aussprache des Englischen bietet.

Dr. **Hans Nehry**, *Modern English Writers*, Band I. *Alone in London* by *Hebba Stretton*. 96 S. nebst Anmerkungen und Wörterverzeichnis. 33 S. Wolfenbüttel, J. Zwiffler, 1900.

Mit der Herausgabe dieses Werkchens, das für höhere Mädchenschulen bestimmt ist, hat Dr. Nehry einen glücklichen Griff gethan. Die Erzählung ist einfach und leicht faßlich nach Inhalt und Sprache. Dazu ist sie bei rechter Behandlung wohl im stande, auf das Gemüt der Kinder einzuwirken, also erziehlich zu wirken; es spricht sich darin innige Teilnahme für Not und Elend unter den Kindern der Armen und hingebendes Verständnis für Kinderart aus. Das beigegebene Wörterverzeichnis ist gewissenhaft zusammengestellt; bei allen schwierigeren Wörtern ist die Aussprache in Victors Lautschrift wieder gegeben.

Litterarische Mitteilungen.

Im Verlage von L. Staackmann in Leipzig ist wieder ein neues Werk von Otto Ernst unter dem Titel: »Vom geruhigen Leben«. Humoristische Plaudereien über große und kleine Kinder, mit Buchschmuck und in farbigem Umschlag von M. Dasio zum Preise von 2,50 Mk., geb. 3,50 Mk., erschienen. Dieses Buch ist ein würdiges Seitenstück zum »Frohen Farbenspiel«, das als ein dauernder Gewinn für unsere moderne humoristische Litteratur anzusehen ist und dementsprechend eine große Verbreitung gefunden hat. Auch im »Geruhigen Leben« offenbart sich der Autor als ein feinsinniger Beobachter mit dem sicheren Blick für die kleinen Schwächen der Menschen, die er in lebenswürdigster Weise geißelt, vor allem aber zeigt sich in den Plaudereien: »Ein Tag aus dem Leben Appelschnuts« und »Appelschnut und die Philosophie« aufs neue, daß wir in Otto Ernst einen Dichter besitzen, der wie kein zweiter in Kinderherzen zu lesen und hineinzuleuchten versteht. Der elegant ausgestattete Band ist von Max Dasio mit feinen, reizvollen Zeichnungen versehen.

Der neue (52.) Jahrgang der »Gartenlaube« (Leipzig, E. Keil Nachf.) enthält in Heft I—III u. a. einen Roman von der bekannten Schriftstellerin Marie von Ebner-Eschenbach, »Der Beruf«, welcher ein pädagogisches Problem und seine Lösung enthält. Von anderen Aufsätzen nennen wir: Heilmittelschwindel bei Ohrenleiden; Im Herzen von Asien; Gesundheitsfragen bei der Berufswahl; Die »Stella Polare« im Eismeer; Frauenmut in Frauenberufen; Aus dem deutsch-schweizerischen Jura.

»Vom Osten her kommt das Licht« (*Ex oriente lux*), so lautet die Überschrift einer kritischen Betrachtung, in welcher Chr. Rogge im »Türmer« (Monatsschrift für Gemüt und Geist von J. E. v. Grotthuis; V. Jahrg., H. 6; viertelj. 4 Mk.; Stuttgart, Greiner & Pfeiffer) den durch die Schriften und Vorträge des Professors Delitzsch und den Kaiserbrief bekannten Bibel-Babel-Streit eingehend an der Hand der Für- und Widerschriften erörtert. Abgesehen von allen Einzelheiten steht hiernach die Abhängigkeit der israelitischen Kultur von der babylonischen fest, ohne dafs jedoch die Eigenartigkeit der letzteren damit aufgehoben wird; wird dadurch auch die Kirchenlehre erschüttert, die Religion kann dabei nur gewinnen. Der beendigte 1. Bd. des V. Jahrganges dieser für Lehrer-Leservereine besonders geeigneten Zeitschrift enthält eine große Anzahl inhaltsreicher Abhandlungen aus allen Gebieten der Wissenschaft, Philosophie, Religion und Kunst, Novellen, Skizzen, Gedichte, kritische Betrachtungen usw., sowie als Beilagen Photogravüren und Noten.

Ed. Gaebler's »Systematischer Schulatlas« liegt in 9., vollständig veränderter und verbesserter Auflage vor (geb. 1,20 Mk.; Leipzig, Lang); der Verfasser ist bestrebt, den bekannten Atlas immer auf der Höhe der Wissenschaft und Kunst zu halten, wenn er auch nicht alle diesbezüglichen Wünsche mit Rücksicht auf den Preis erfüllen kann.

»Glauben und Wissen« nennt sich eine neue, von dem bekannten Naturphilosophen Dr. Dennert herausgegebene Zeitschrift, welche die Verteidigung und Vertiefung des christlichen Weltbildes zum Ziel hat (12 Hefte, à 32 S.; jährlich 5 Mk.; Stuttgart, M. Kiehlmann); wir stehen zwar nicht auf dem vom Herausgeber vertretenen Standpunkt in der Welt- und Lebensanschauung, lesen aber doch die Erörterungen in seiner Zeitschrift mit Interesse und Nutzen und müssen annehmen, dafs dies auch bei anderen Lesern der »Neuen Bahnen« der Fall sein wird, weshalb wir auf die Zeitschrift aufmerksam machen.

Bücher und Zeitschriften.

Busse, Prof., Geist und Körper, Seele und Leib. 488 S. 8,50 Mk. Leipzig, Dürr.

Ritschl, Wissenschaftliche Ethik und moralische Gesetzgebung. Grundgedanken einer Kritik der gegenwärtigen Ethik. 43 S. 1 Mk. Tübingen, Mohr.

Bartels, A., Jeremias Gotthelf. 2,50 Mk. Berlin, Meyer & Wunder. Wohlrab, Ästhetische Erklärung Goethescher Dramen. Iphigenie auf Tauris. 1,50 Mk. Leipzig, Ehlermann.

Dr. Walther, Direktor, Bibelwort und Bibelwissenschaft, mit besonderer Beziehung auf den evangelischen Religionsunterricht. 108 S. 1,75 Mk. Berlin, Mittler & Sohn.

Dr. Fleischmann, Prof., Die Darwinsche Theorie. 402 S. 26 Abb. 7,50 Mk. Leipzig, Thieme.

Dr. Bernheim, Prof., Lehrbuch der historischen Methode. 3. und 4. Aufl. 781 S. 15 Mk. Leipzig, Duncker & Humblot.

Kundt, Prof., Vorlesungen über Experimentalphysik. Herausgegeben von Scheel. 852 S. 534 Abb. 15 Mk. Braunschweig, Vieweg & S.

Dr. Schwalbe, Prof. und Dr. Böttger, Prof., Mineralogie und Geologie. 766 S. 418 Abb., 9 Taf. 12 Mk. Vieweg & S.

Dr. Rhemke, Prof., Die Erziehungsschule und Erkenntnisschule. 31 S. 60 Pf. Frankfurt a. M., Kesselring.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der „Anzeige“ bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Deutschunterricht.

E. Wilke, Rektor, Sprachhefte für Mittelschulen. C, 4 Hefte. 1. 25 Pf., 2. 30 Pf., 3. 30 Pf. — Sprachhefte für Volksschulen. A, in drei Schülerheften. 1. 20 Pf., 2. 30 Pf. Halle a. S., Herm. Schroedel, 1902.

Johs. Meyer, Deutsches Sprachbuch. B, in 4 Hefen für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen. 1. 25 Pf., 2. 50 Pf., 3. 75 Pf. — Kleines deutsches Sprachbuch. B, in 3 Hefen, für mehrklassige Volksschulen. 1. 25 Pf., 2. 40 Pf., 3. 60 Pf. — Deutsche Sprechübungen. A, 1 Heft. 40 Pf. B, 2 Hefte, 1. 25 Pf., 2. 40 Pf. Hannover, C. Meyer, 1902.

Maushacke, Übungsstoffe zur gründlichen Einübung der Sprachfälle in Volks- und Fortbildungsschulen. 3. Aufl. Geb. 50 Pf. Berlin, Gerdes & Hödel.

Dr. Lehmann und K. Doremwall, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen in 4 Hefen. 1., 2. Aufl., 60 Pf. 2., 2. Aufl., 75 Pf. 3., 2. Aufl., 80 Pf. Hannover, C. Meyer.

K. Martens, Deutsche Sprachübungen für Volks- und Bürgerschulen. A, 1 Heft. 4. Aufl. 40 Pf. B, 3 Hefte. 4. Aufl. 1. 30 Pf., 2. 40 Pf. — Ausgabe für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen. 4. Aufl. 1. 25 Pf., 2. 30 Pf., 3. 40 Pf., 4. 40 Pf., 5. 50 Pf. Braunschweig, H. Wollermann, 1903.

Beantwortung von Anfragen.

M. I. M. Ich verweise Sie auf die in Heft III angezeigten Hefte von Lyon, Prof., Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts, wovon Heft 1—4 erschienen und dort angegeben sind, sie werden Ihnen bieten, was Sie suchen.

S. I. A. Die Hefte 1 und 2 der Gartenlaube (siehe Litt. Mitt. H. IV) enthalten einen Roman von dieser Schriftstellerin; über ihre sonstigen Schriften giebt Ihnen jede Buchhandlung Auskunft.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicherter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 5.

Ist religionslose Sittlichkeit möglich?

Eine Erwiderung auf Dr. Unolds Beurteilung des »Handbuchs der natürlich-menschlichen Sittenlehre« von Prof. Dr. A. Döring.¹⁾

Von H. Pesche, Rektor a. D.

(Schluß.)

Noch viel tiefer in die Probleme des sittlichen Handelns führt uns der zweite Vorwurf, den U. erhebt, sein Tadel gegen die eudämonistische Motivierung D.s, in welchem Tadel U. sich gar nicht genug thun kann. Der Sachverhalt ist hier so eigentümlich, daß ich sagen muß, ich kann U. in seinem Kampfe gegen den Eudämonismus, wie er den letzten versteht, nur beistimmen, ohne dabei zugeben zu können, daß er mit diesem Kampfe D.s Standpunkt nur getroffen, geschweige denn widerlegt habe. Erst recht in Beziehung auf den Inhalt des Wortes »Glückseligkeit« gilt der alte Satz: »Wenn zwei dasselbe thun, ist es doch nicht dasselbe«. Ich kann darum der Grundanschauung in folgenden Sätzen U.s (Neue Bahnen 1900, 1. Heft S. 5) nur zustimmen: »Wie nämlich der Eudämonismus, die Erwartung, durch Arbeit und Fortschritt größeres Glück zu erlangen, als Köder naive Menschen und Völker zu ihrer wahren Aufgabe, der Kulturarbeit, heranlockt, so werden noch heute Kinder und Gläubige allzusehr durch eudämonistische Beweggründe, durch diesseitigen oder jenseitigen Lohn, sowie durch diese oder jene Strafen zur Pflichterfüllung und richtigen

¹⁾ Neue Bahnen XIV, 14 ff., 81 ff.

Lebensführung veranlaßt« (protestieren muß ich nebenbei allerdings dagegen, daß unter den »Gläubigen« hier Protestanten verstanden werden, die ihren Luther und sein Christentum verstanden haben). Diese eudämonistische Motivierung muß sobald als möglich durch höhere Beweggründe ersetzt werden, denn »wenn die Bürger nicht durch Erkenntnis und Wertschätzung der wahren Gründe und Zwecke, sondern nur durch kindliche eudämonistische Mittel wie die Vorstellungen von Himmel und Hölle zur Pflichterfüllung und sittlichen Lebensführung erzogen werden, . . . so werden und bleiben sie Egoisten, ohne Verständnis und Begeisterung für die wahren Aufgaben und Ziele des Menschenlebens.« In der That, die Formen des Glückseligkeitsstrebens, die U. hier allein kennt und andeutet, verdienen durchaus die leidenschaftliche Bekämpfung, die ihnen U. widmet. Denn aus dem Verlangen nach den Gütern, um die es sich dabei handelt, kann nimmermehr echtes sittliches Streben entstehen, das in der Förderung von Menschenwohl, rein und an sich, sein Glück und seine Befriedigung findet und nicht in den mit dem sittlichen Handeln zufällig verbundenen Nebenvorteilen. Nur muß U. nicht glauben, er hätte mit diesem Kampfe dem von D. vertretenen Eudämonismus auch nur die Haut geritzt.

Und worin besteht nun dieses Glückseligkeitsstreben, das D. meint, das seine Befriedigung allein in der Förderung fremden Wohles ohne Rücksicht auf zufällige Nebenvorteile finde und also die Triebfeder sittlichen Handelns sei? Ist das überhaupt noch in Wahrheit ein Streben nach reeller Glückseligkeit des handelnden Individuums, oder handelt es sich hier nur um ein Spiel mit Worten? Und ist das Bedürfnis nach solchem Glück auch ein allgemein menschliches, ist es auch nicht gebunden an Stand und intellektuelle Bildung, so daß man von ihm sagen darf, wie Jesus einst von seinem Evangelium: »Ich danke dir, Vater, daß du dieses verborgen hast vor Weisen und Verständigen, und hast es Unmündigen geoffenbart.« Und endlich ist dieses Streben auch stark genug, um alle anderen Antriebe des Menschenherzens überwinden zu können, so daß es eine nie versagende Triebfeder sittlichen Handelns bildet? Nun, eine erschöpfende Antwort auf diese dringenden Fragen giebt die Philosophische Güterlehre, und ich kann unmöglich hoffen, durch meine Heraushebung der Höhepunkte des D.schen Gedankenganges, die ich hier nur bieten kann, den Leser von

seiner Richtigkeit zu überzeugen, wenn D. selber 419 Seiten braucht, um das ganze reiche Anschauungsmaterial, auf dem sich diese Höhepunkte erheben, beizubringen und seine Grundgedanken mit abweichenden Standpunkten auseinanderzusetzen; zumal er selbst für seine ausführliche Darstellung bei aller Betonung seines Strebens nach »Gemeinverständlichkeit und Lesbarkeit« bemerkt: »Ein eigenartiger, vielfach mühsam verarbeiteter Gedankenkreis kann freilich nicht dem ersten besten mundgerecht gemacht werden. . . . Meine Arbeit setzt wahres Interesse an den höchsten Fragen voraus, die den Menschen beschäftigen können, nicht die Gleichgültigkeit der Oberflächlichkeit, die von Haus aus ohne Bedürfnis nach Aufschluss ist, noch die der skeptischen Resignation, die sich gewöhnt hat, auf diesen Gebieten mit Pilatus zu fragen: Was ist Wahrheit?« (Vorrede S. VI). Indessen, *ignoti nulla cupido* (was man nicht kennt, begehrt man nicht), und so will ich denn versuchen, einen kurzen Abriss des D.schen Gedankenganges zu geben, in der Hoffnung, dadurch recht viele zu gründlichem Studium der Güterlehre selber anzuregen.

Alles selbständige Handeln des Individuums — das ist die psychologische Grundanschauung D.s, die Basis, von der sein weiteres ethisches Denken ausgeht — ist immer und in allen Fällen darauf gerichtet, dem Handelnden selber irgend eine Lust, im weitesten Sinne dieses Wortes, zu verschaffen, oder Unlust abzuwehren. Sobald sich das Individuum nicht eine persönliche Freude, einen eigenen Genuß von einer Handlung versprechen kann, fehlt ihm der Beweggrund für die betreffende Handlung. Wie der Mensch nicht durch die Dinge außer ihm, sondern erst durch seine Vorstellung von den Dingen in seinem Gefühl erregt und bewegt wird — was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß —, so treiben ihn zum Handeln auch immer nur seine eigenen Gefühle der Lust und Unlust. Jede selbständig gewollte Tätigkeit geht aus einem Bedürfnisse des Individuums hervor und ist darauf gerichtet, diesem Bedürfnisse Befriedigung zu verschaffen. Nicht immer ist das Befriedigungsmittel etwas Sachliches, von der Tätigkeit Ablösbares, das als ihr greifbares Ergebnis herauskommt; es giebt Bedürfnisse, die auf eine Tätigkeit als solche gerichtet sind, für welche die Tätigkeit selber das Befriedigungsmittel ist. So ist es bei jeglichem Spiel; hier wird die Tätigkeit selber, sei es körperliche, sei es geistige, als lustvoll empfunden und begehrt: der Sports-

mann findet seine Befriedigung in der Ausübung der von ihm grade bevorzugten Art der körperlichen Bewegung, der Schachspieler hat seine Lust am Kombinieren und Plänemachen an sich, der Musikalische schwelgt in dem Erleben der Gefühle, die durch die Töne in seiner Seele ausgelöst werden, oder wenn er komponiert, darin, seinen Gefühlen durch die Musik Ausdruck zu verschaffen. Aber, mag es nun sein, daß das Befriedigungsmittel erst durch die Thätigkeit beschafft werden soll, oder mag die Thätigkeit selber das Befriedigungsmittel sein, mag es sich um körperliche oder seelische Bedürfnisse handeln, immer ist die Befriedigung irgend eines Bedürfnisses und die dadurch entstehende Lust der Zweck jeder selbständig gewollten Thätigkeit: das ist das Grundgesetz, von dem das Zustandekommen alles Handelns des Menschen beherrscht wird, ein Gesetz, das den Männern des praktischen Lebens sehr wohl bewußt ist und dessen Anforderungen sie gehorchen, wenn sie den Wunsch haben, andere Menschen zu gewissen Handlungen zu bewegen. Es ist also alles Handeln des Menschen selbstisch, oder mit dem Fremdwort gesagt, egoistisch; nur darf man bei diesem Ausdrucke nicht gleich eine moralische Gänsehaut kriegen und deshalb vor der Anerkennung dieser Tatsache wieder zurückschrecken, sondern man muß festhalten, daß diese Ausdrücke zunächst rein psychologisch gemeint sind und von den Motiven der Handlungen sprechen, nicht von ihrem Verhältnisse zu dem Wohle der Mitmenschen.

Daß durch diesen selbstischen Charakter aller Handlungen wirklich gar nichts über ihr Verhältniß zum Wohle der Mitmenschen und damit über ihren sittlichen Wert vorausbestimmt und entschieden ist, kann man recht deutlich an den Handlungen sehen, die aus dem Mitgefühl fließen. Zweifellos fördern diese Handlungen fremdes Wohl und werden deshalb auch von dem populären Bewußtsein als völlig selbstlos angesehen. Und doch läßt sich zeigen, daß es auch dabei das eigentliche und letzte Ziel des Handelnden ist, eine persönliche Unlust los oder einer eigenen Freude teilhaftig zu werden. Es ist uns nämlich vermöge einer Eigenart unserer Organisation ein persönliches Bedürfnis, die Zustände der uns verwandten Wesen schmerzlos oder lustvoll zu wissen; unser eigener Gefühlszustand wird durch die bloße Anschauung fremden Leidens mit beeinflusst. Unwillkürlich versetzen wir uns selber bei lebhafter Anschauung fremden Leidens in den

Zustand des Leidenden hinein und nehmen kraft dieses Hineinversetzens buchstäblich teil an den Gefühlen des andern; es entsteht in uns ein ähnliches, wenn auch schwächeres Gefühl, ein mit-leiden, wie das so entstandene Gefühl seiner Entstehung völlig entsprechend bezeichnet wird. Ja, mancher wird aus eigener Erfahrung wissen, wie es uns besonders beim Anblick offener Wunden eiskalt durch Mark und Bein geht. Dieses Hineinversetzen, mittels dessen die Gefühle der anderen Wesen in uns selber entstehen, beruht also auf zwei Momenten, einmal auf der Phantasiethätigkeit und sodann auf früherer eigener Erfahrung der gleichen Gefühle, die sich unserer Anschauung jetzt darbieten; in Gefühle, die wir nicht aus eigener Erfahrung kennen, können wir uns nicht hineinversetzen, sie lassen uns kalt. So sagte einmal eine Frau aus dem Volk zu mir bei ihrer Klage über die Höhe einer ärztlichen Rechnung: »Ja, die Doktors wissen nicht, wie armen Leuten zu Mute ist.« Nun von diesem Unlustgefühl des Mitleidens suchen wir uns zu befreien, indem wir seine eigentliche Quelle, das fremde Leiden, zu beseitigen streben. So ist klar, daß das letzte Ziel des Mitleidigen bei seiner Handlung die Befreiung von seiner eigenen Unlust ist, und zugleich zeigt sich, wie wenig das selbstische Motiv verhindert, daß die Handlung, durch die es sich zu befriedigen sucht, für andere segensreich ist.¹⁾

Es könnte hier in dem geneigten Leser die Vermutung auftauchen, daß das Mitgefühl die seelische Regung sei, in der D. die Triebfeder zu sittlichem Handeln erblickt, wie das Schopenhauers Meinung war. Das ist aber nicht der Fall. Die Gründe, die D. zu dem Urteil veranlassen, das Mitgefühl entspreche nicht den Anforderungen, die an »die wahre Triebfeder des sittlichen Handelns« gestellt werden müssen, möge der geneigte Leser im Handbuche S. 215 oder der Güterlehre S. 389—90, auch S. 232 nachlesen. Der Zweck dieser so ausführlichen Darlegung über das Mitgefühl war allein der, an dem Beispiel des Mitgefühls diesen Punkt ins hellste Licht zu setzen, von dem ich aus Erfahrung weiß, daß er zu den Dingen gehört, die »mancher nie begreift«, nämlich die Thatsache, daß durch den egoistischen Charakter alles Handelns zunächst noch gar nichts über seinen sozialen Wert oder Unwert, sein Verhältnis zu den Mitmenschen entschieden ist.

¹⁾ Ausführlicheres über Entstehung und Wesen des Mitgefühls in der Güterlehre S. 152—57.

Aber diese Unterscheidung zwischen einer rein psychologischen Bedeutung des Wortes »egoistisch« und der herkömmlichen, die ein sittliches Verwerfungsurteil enthält, vermögen heut die wenigsten, auch unter den Fachphilosophen, zu machen. Gewöhnlich meint man, wenn zugegeben wird, daß der einzige denkbare Beweggrund für eine menschliche Handlung ein persönliches Bedürfnis des Handelnden ist, das sich durch diese Handlung Befriedigung verschaffen will, dann sei es mit sittlichen Handlungen, mit sogenannter »selbstloser« Förderung fremden Wohles vorbei. Das ist ja auch U.s Meinung. Allerdings, was auf dieser Grundlage bisher an ethischen Systemen erwachsen ist, das hat es zu einer humanen, sozial heilsamen, mit dem Christentum übereinstimmenden Sittlichkeit nicht gebracht. Entweder wurde, wie von Stirner und Nietzsche, diese sozial heilsame Sittlichkeit überhaupt als minderwertig, den angeblich edleren, höheren Instinkten des »Übermenschen« widersprechend, verworfen, oder es gelang doch nicht, eine echt sittliche Gesinnung zu erzeugen, sondern nur jene auch von U. mit Recht verworfene Denkweise, die nicht in dem sittlichen Handeln als solchem ihre Lust und ihren Lohn findet, sondern für die das sittliche Handeln nur das Mittel zur Erlangung von zufällig damit verbundenen Nebenvorteilen ist. Angesichts dieser Thatsachen kann man es schließlicb keinem verübeln, wenn er Unrat wittert, sobald er von einer eudämonistisch begründeten Sittlichkeit hört und skeptisch ist gegen eine Sittlichkeit, die auf diesem Boden des Eudämonismus erwächst, der schon so viel Unkraut hervorgebracht hat.

Aber wie gesagt, die Thatsache, daß allem Handeln ein Bedürfnis des Handelnden als Triebfeder zu Grunde liegt, das sich durch die Handlung Befriedigung verschafft, sie schließlicb an sich keineswegs die Möglichkeit echter Sittlichkeit aus. Warum sollte es nicht möglich sein, daß es ein Bedürfnis in der Menschenbrust gäbe, das in dem Bewußtsein, Gutes zu thun, Menschenwohl zu fördern, eine süße Befriedigung fände? Darüber kann doch nicht von vornherein die Logik, sondern allein die Erfahrung, genauer die psychologische Untersuchung, entscheiden. Wenn Jesus von sich bekennt: »Meine Speise ist, daß ich thue den Willen dessen, der mich gesandt hat und vollende sein Werk«, so dürfte es keines Beweises bedürfen, daß der Inhalt des Willens Gottes nach der Auffassung Jesu darin besteht, Menschenwohl zu fördern. Und

wenn Jesus nun solches Thun seine Speise nennt, das, was ihn erquickt, was ihm Lebenskraft und Lebensmut verleiht, so spricht er sich damit ein solches oben postulierte Bedürfnis zu. Der Psalmist sagt: »Deine Gebote sind süßser als Honig und Honigseim, sie erquickten die Seele«. Und wenn diese Beispiele aus dem religiösen Leben für das »natürliche Menschenherz« vielleicht als nichts beweisend angesehen werden, so sei an das Beispiel erinnert, das D. anführt, daß nämlich die Wilden der Tongainseln, die sich durch sittliche Lebensführung auszeichneten, dem englischen Kapitän Mariner bezeugten: Nach einer guten That haben wir ein schönes herrliches Gefühl, darum handeln wir gut (Güterlehre S. 233).

Das Problem der rein menschlichen Begründung der Sittenlehre wäre also gelöst, wenn es gelänge, ein solches Bedürfnis in der Menschenbrust nachzuweisen, für welches sozial heilsames Handeln, an und für sich, das einzige Befriedigungsmittel wäre. Da ein völlig selbstloses Handeln nach dem psychischen Grundgesetze über das Zustandekommen alles Handelns unmöglich ist, darf das Merkmal der Selbstlosigkeit nicht mehr in den Begriff der Sittlichkeit aufgenommen werden, sondern es muß ein Streben als echt sittliches gelten, das auf eine Lust ausgeht, die mit sozial heilsamem Handeln organisch verknüpft ist, die nur in ihm selber gefunden wird, die ihm immanent ist, um einen technischen Ausdruck zu gebrauchen. Nun, bei seiner gründlichen Untersuchung über die Grundbedürfnisse des Menschen, die D. in der Güterlehre S. 71—157 anstellt, hat er ein solches Bedürfnis gefunden, er nennt es »das Bedürfnis der Selbstschätzung oder das Bedürfnis nach Eigenwert«. Auch U. spricht in seiner Besprechung von D.s Handbuch davon. Wenn er über die Motivierung des sittlichen Handelns durch dies Bedürfnis sagt, daß »sie sich von der eudämonistischen Begründung entfernt, also inkonsequent wird«, so wird sich die völlige Haltlosigkeit dieses Vorwurfs zeigen, sobald erkannt ist, daß es sich hier wirklich um ein Bedürfnis des Menschen handelt, durch dessen Befriedigung Lust und zwar sehr intensive, entsteht, daß also der auf Antrieb des Selbstschätzungsbedürfnisses sittlich Handelnde seine eigene Lust sucht. Als Inhalt des D.schen Begriffs dieses Bedürfnisses giebt U. an: »d. h. wohl (!), das Gefühl der Selbstachtung, der Menschenwürde, der Drang, sich zu veredeln, dem jeweils auftauchenden Ideal menschlicher Vollkommenheit

sich immer mehr anzunähern«. Er fragt in einer Anmerkung: »Setzt ein solches (Bedürfnis) nicht Pflichten der Selbstbildung oder individuelle Tugenden voraus?« Über diesen Bericht ist nur zu sagen, daß er wohl enthält, was U. sich unter dem Ausdrucke »Selbstschätzungsbedürfnis« vorstellt, daß er aber, wie schon die bezeichnenden Einleitungsworte »d. h. wohl« vermuten lassen, leider nicht angiebt, was D. unter diesem Wort versteht. Es ist nur zu bedauern, daß sich U. nicht die Mühe gegeben hat, diesen wichtigsten Begriff des ganzen Gedankenganges D.s scharf und klar zu erfassen und ihn dann erst mit aller kritischen Schärfe zu prüfen. Dann wäre eine wirkliche Förderung des eigentlichen Problems der rein menschlichen Begründung der Sittlichkeit herausgekommen. Denn in diesem Begriff steckt D.s eigentliche Entdeckung, er ist der »Grund- und Eckstein« seiner Theorie vom Zustandekommen des sittlichen Handelns.

Es soll darum kurz veranschaulicht werden, was für seelische Erscheinungen D. unter dem Ausdrucke »Selbstschätzungsbedürfnis« versteht. Das Wesen und die Natur des Bedürfnisses nach Selbstschätzung wird sich aus folgenden Beispielen von Lust und Leid erkennen lassen. Wir wissen alle, wie empfindlich jeder Mensch, schon die kleinsten Kinder, für Lob und Tadel ist. Wer mit Kindern umgeht, weiß, welche Wunder die Parole »Kaiser zu werden« wirkt. Wenn es gilt, diesen Rang zu erwerben, dann fahren die Löffel noch einmal so schnell in die Suppe, dann fliegen die Kleidungsstücke beim Ausziehen nur so von den kleinen Leibern. Und auch von den Erwachsenen weiß man, daß man sich ihnen nicht angenehmer machen kann, als durch Anerkennung der von ihnen geäußerten Meinungen oder durch Loben irgend eines Besitzstückes, wie sehr man den Nächsten durch freimütigen Tadel »verschnupfen« kann. Worauf bezieht sich in all diesen Fällen, die der verehrte Leser ja aus eigener Erfahrung beliebig vermehren können, nun die Lust und die Unlust? Nun die Freude entsteht nicht durch eine angenehme Reizung der Sinne, sie ist nicht eine sinnliche Lust, sondern eine rein geistige, die sich auf eine bestimmte Vorstellung bezieht, die das Individuum hat, oder die ihm von seiner Umgebung eingefloßt wird. Ein weiteres Beispiel für solche Gefühle der Lust und Unlust, die aus der bloßen Vorstellung eines bestimmten Sachverhalts entstehen, bieten die sogenannte Vorfreude und die Angst. Wie intensiv

namentlich das Unlustgefühl der Angst sein kann, wie sie gradezu physiologische Wirkungen haben, in die körperlichen Lebensverrichtungen tief eingreifen kann, ist ja sattsam bekannt (Erlkönig, der Reiter und der Bodensee), und ebenso klar ist, daß diese Unlust nur aus der Vorstellung von Ereignissen entsteht, die gewöhnlich erst der Zukunft angehören, denen häufig genug aber überhaupt keine Realität entspricht. Das erste Merkmal des Selbstschätzungsbedürfnisses ist also dies, daß es ein geistiges, ein Bedürfnis nach einer bestimmten Vorstellung ist, daß es nicht auf den Besitz irgend welcher materieller Güter und Vorteile ausgeht, sondern seine Lust aus einer für zutreffend gehaltenen Vorstellung schöpft. Das Objekt nun der Vorstellung, auf die das Selbstschätzungsbedürfnis zielt, ist aber nicht die Außenwelt, sondern das Individuum selber, seine eigene Persönlichkeit. Und auch der Inhalt dieser Vorstellung, die man von der eigenen Persönlichkeit zu haben begehrt, ist leicht zu erkennen: Man freut sich darüber, man hat das Bedürfnis darnach, die eigene Persönlichkeit für wertvoll halten zu können, zu glauben, ihr komme eine Bedeutung in der Welt zu, daher der Ausdruck »Selbstschätzungsbedürfnis«.

Freilich scheint in den genannten Beispielen das Bedürfnis nicht dahin zu gehen, daß das Individuum selbst sich schätzen möchte, sondern daß die andern, seine Umgebung das Individuum hochschätzen. Nun es soll nicht geleugnet werden, daß es reichlich genug vorkommt, daß die Menschen großen Wert auf die Schätzung ihrer eigenen Person von seiten ihrer Umgebung legen, daß sie unglücklich sind, wenn sie diese entbehren. Aber eine kurze Überlegung kann zeigen, daß das Bedürfnis, seinem eigentlichen Kern und Wesen nach, doch darauf geht, daß wir selbst uns schätzen können. In all den Fällen des Begehrens nach der Hochschätzung von seiten der andern liegt ein Verkennen der eigentlichen Natur des Bedürfnisses und seines Zieles vor. Denn wie steht es eigentlich: Freut uns die Hochschätzung unserer ganzen Persönlichkeit oder das Lob einzelner Äußerungen unserer Person von seiten jedes Beliebigen? Wägen wir da nicht sehr sorgfältig die Stimmen? Ja, es kann vorkommen, daß es uns eine große Freude und ein besonderer Beweis wirklichen Eigenwertes ist, wenn gewisse Leute uns geringschätzen. Also nur dann ist uns die Anerkennung von seiten anderer eine Freude, wenn wir ihr Urteil für zutreffend halten. Nicht darauf kommt es uns an,

dafs uns die andern überhaupt hochschätzen, sondern das erfreut uns nur, wenn wir selber von der Richtigkeit ihres Urteils überzeugt sind: Wir begehren ganz einfach nach eigener Überzeugung, dafs unserer Person in Wahrheit Wert zukomme. Die Hochschätzung von seiten der anderen ist nicht das eigentliche Ziel des Bedürfnisses, sondern nur ein Mittel für uns, diese eigene Überzeugung von unserm Werte zu gewinnen, das der selbständig Denkende und Urteilende aber sehr wohl entbehren kann. Wo immer das Bedürfnis nach der Schätzung von seiten der Umgebung mächtig zu Tage tritt, da ist die Mahnung am Platze: *Erkenne dich selbst!* oder es liegt bei dem betreffenden Individuum berechtigtes Mißtrauen gegen die eigene Urteilsfähigkeit vor, das nur durch die natürliche seelische Entwicklung und Erstarkung beseitigt werden kann.

Ist hiermit die wahre Natur des Bedürfnisses der Selbstschätzung, sein eigentliches Ziel erkannt, so gilt es nun, zu überlegen, wie das Bedürfnis nach Eigenwert denn befriedigt werden könne, was das denn überhaupt bedeutet, wenn wir von irgend einem Dinge sagen, dafs es »wertvoll« sei. Nun, wertvoll nennen wir alles, was fühlenden Wesen Lebensförderung bereitet. Es kommt vor, dafs Dinge, die lange Zeit gar keinen Wert hatten, auf einmal wertvoll werden, sobald es gelingt, sie den Interessen fühlender Wesen nutzbar zu machen. Je gröfser die Lust ist, sei es, dafs ihre Intensität steigt, oder die Zahl der fühlenden Wesen, denen sie zu teil wird, um so gröfser ist der Wert ihres Urhebers. Wenden wir diesen Sinn des Wortes »Wert« auf den Menschen an, so kann unsre eigene Persönlichkeit nur dadurch Wert erlangen, dafs wir »jedes fühlende Wesen, so viel wir vermögen, in seinem Wohlsein fördern«. Das ist, wie erinnerlich, die oberste sittliche Vorschrift in D.s Formulierung. So führt die Triebfeder des richtig verstandenen Selbstschätzungsbedürfnisses auf sozial heilsames, d. h. sittliches Handeln, so wird sittliches Handeln das einzige Befriedigungsmittel für das Selbstschätzungsbedürfnis, das die Vernunft, die den blinden Trieb in seiner wahren Natur und nach seinem wahren Ziele erkennt, billigen kann. Nur ein Zeugnis möchte ich noch anführen über die Beziehung zwischen richtig verstandenem Selbstschätzungsbedürfnis und sittlichem Handeln sowie über die Stärke der Gefühle, die aus seiner Befriedigung

oder Nichtbefriedigung entstehen. Es ist eine Stelle aus einem Roman der »Deutschen Ztg.« Jahrg. 1902 . . . »Als er weg war, fing Emmy an zu weinen; sie kam sich wieder einmal unnützlich vor. — Was sollte das bißchen Leben? Immer dasselbe — Tag für Tag, Jahr für Jahr. Sie dachte an Grete von Hiller: die hatte doch eine Beschäftigung, wußte, was ihr Gatte verlangte, die war fast zu beneiden; die war ein reifes Korn auf dem Acker des Lebens, Emmy eine nutzlose Blüte, die fruchtbringenden Halmen den Platz wegnahm. Sie lebte so hin niemandem zum Nutzen, sich selbst am wenigsten zur Freude.«

Soll aber das Bedürfnis tauglich sein, eine nie versagende sittliche Triebfeder abzugeben, so muß noch eine weitere Bedingung bei ihm erfüllt sein: die Lust, die aus seiner Befriedigung entsteht, muß die Lust aus der Befriedigung aller andern Bedürfnisse an Intensität überragen; in seiner Befriedigung muß das höchste Glück, dessen das Menschenherz fähig ist, bestehen. Freilich, wenn U. mit seiner Behauptung recht hätte, daß »die Psychologie unwiderleglich nachweist, daß zwischen Lustgefühlen als solchen kein Unterschied der Intensität besteht«, dann wäre diese Bedingung ja unerfüllbar, dann wären wir überhaupt dazu verurteilt, wie der Esel Buridans zwischen seinen beiden Heubündeln niemals zu einer Entscheidung bei der Wahl zwischen verschiedenen sich uns bietenden Gütern zu kommen. Aber auch U. erklärt in dem schon einmal zitierten früheren Aufsatz dieser Zeitschrift Jahrg. 1900, Heft 1, S. 4 unten: »Rein psychologisch betrachtet, bestehen zwischen Lust und Lust nur Unterschiede der Intensität, nicht der Qualität«. Und damit dürfte er recht haben. Und ferner müßte dies Bedürfnis in jeder noch nicht entarteten Menschennatur vorhanden sein. Nun ich meine, ein Blick in das praktische und gesellige Leben kann zeigen, wie weitverbreitet das Bedürfnis der Selbstschätzung ist, wenn es freilich auch meist in Formen und Arten auftritt, in denen weder sein eigentliches Ziel verstanden noch das einzige von der Vernunft gebilligte Befriedigungsmittel erkannt ist. Die Beobachtung des geselligen Lebens kann weiter zeigen, wie mächtig und intensiv die Lust ist, die aus der Befriedigung dieses Bedürfnisses quillt, wenn man sieht, zu welchen Anstrengungen irgend eine Form dieses Ehrtriebes die Menschen bringt, zu welchen Opfern sie bereit macht. Freilich soll nicht geaugnet werden, daß thatsächlich gerade dies

Bedürfnis, insbesondere in der Erscheinungsform des Ehrgeizes, häufig genug die Triebfeder zu Verbrechen ist. Aber wenn D. behauptet, daß dies Bedürfnis die einzige wahre rein menschliche Triebfeder zu sittlichem Handeln ist, so ist das in demselben Sinne gemeint, wie wir die Hundsrose als den einzigen Strauch ansehen, der geeignet ist, die Königin der Blumen zu erzeugen. Da meint kein Mensch, daß schon der wildwachsende Strauch diese schätzbare Fähigkeit habe, sondern erst der kultivierte; aber man will sagen, daß dieser Strauch der einzige ist, von dem diese Blume erwartet werden kann, er oder keiner! So bedarf auch das Selbstschätzungsbedürfnis einer Kultur, um die edle Frucht sittlichen Handelns zu tragen, bestehend in einer Pflege und Entwicklung, wo seine Anlage schwach ist, und einer Aufklärung und Belehrung über sein eigentliches Ziel und das wahre Mittel zu seiner Befriedigung. Darum hat ja aber auch D. in seinem Handbuch einen zweiten Hauptteil über die sittliche Erziehung, und derselbe Mann, der in der Güterlehre »die wahre Triebfeder zum sittlichen Handeln« aufgedeckt hat, hat ferner einen »Grundriß der Pädagogik« (Berlin 1894) geschrieben.

Was endlich den dritten Teil des U.schen Vorwurfs gegen die Motivierung des Sittlichen durch D. betrifft, nämlich die Behauptung, »ein solch einzelner oberster Beweggrund entspricht nicht der thatsächlichen Motivierung, die immer eine vielseitige ist, die immer auf einer Mehrheit von veredelten Gefühlen und Willensantrieben beruht«, so stammt dieser Vorwurf aus dem unrichtigen Begriffe U.s vom Sittlichen, wonach er, wie oben gezeigt, allerlei ideale und ganz achtungswerte Bestrebungen zu den sittlichen rechnet, die an sich auf diese Würde doch noch keinen Anspruch haben: Zu dieser Mannigfaltigkeit von Bestrebungen führt das Selbstschätzungsbedürfnis direkt natürlich nicht, darin hat U. recht; sind diese Bestrebungen direkte Pflichten, dann bedarf es außer dem Bedürfnis der Selbstschätzung noch anderer Bedürfnisse als Triebfedern zu ihnen. Ist aber oben der Nachweis gelungen, daß U.s Begriff vom Sittlichen falsch ist, dann fällt auch dieser Vorwurf in sich zusammen. Andererseits dürfte klar sein, daß eine Triebfeder, die auf die »Förderung von fremdem Wohle« führt, logischerweise auch eine Triebfeder zu all den einzelnen Pflichten ist, die sich aus diesem obersten Merkmal des Sittlichen ergeben, in die sich dieser Kern des Sittlichen ausein-

anderfaltet, wie sie in D.s Sittenlehre dargelegt sind. Also für die sittlichen Pflichten, die D. in seiner Sittenlehre aufzählt, genügt dieser »eine oberste Beweggrund« des Selbstschätzungsbedürfnisses zweifellos. Eine Lücke in dem D.schen System der Pflichten hat aber U. nicht aufgewiesen, wenn man von seinem nicht stichhaltigen Vorwurf gegen den D.schen Begriff des Sittlichen absieht.

Zum Schlusse möchte ich wiederholen, daß ich mir kaum denken kann, durch meine Verteidigung D.s schon Herrn Dr. Unold oder einen der verehrten Leser von der Richtigkeit des D.schen Standpunktes überzeugt zu haben. Ich wünsche mir deshalb auch als Frucht dieser Zeilen nicht eine Erwiderung von irgend einer Seite auf diese meine Darlegungen, davon kann ich mir durchaus keine Förderung des Problems versprechen, sondern man studiere zuerst gründlich und allseitig D.s beide Werke (ich würde empfehlen, mit dem Handbuche, Stuttgart 1899, zu beginnen), dazu allein möchte diese entschiedene Verwahrung gegen U.s Kritik anregen, und spreche dann erst etwaige noch ungelöste Bedenken aus. Und wenn der verehrte Herausgeber die Meinung teilt, daß die Frage nach einer stichhaltigen, rein menschlichen Begründung der Sittenlehre vielleicht die wichtigste Frage der modernen Pädagogik ist und seine Zeitschrift für Rede und Gegenrede in dieser Frage zur Verfügung stellt, dann soll es an einer Antwort meinerseits nicht fehlen.

Biblische Urgeschichten im Lichte babylonischer Ausgrabungen.

Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts in den Lehrerbildungsanstalten.

Von einem Lehrer an einer Lehrerbildungsanstalt.

(Schluß.)

Das 5. Kapitel der Genesis enthält, wie wir wissen, ein sogenanntes Geschlechtsregister, das in ziemlich trockener Monotonie eine Reihe von Urvätern aufzählt; es sind zehn an der Zahl. Auch die babylonische Urgeschichte weiß von zehn Urvätern zu berichten, die in der Zeit von der Schöpfung bis zur großen Flut gelebt haben sollen. Nur besteht hier der Unterschied, daß sie

als Urkönige auftreten. Bei der Vergleichung der beiden Namenreihen hat sich nun z. B. ergeben, daß der dritte Urvater Enos, d. i. Mensch, heißt; der dritte Urkönig führt den Namen Amelon, d. h. auch Mensch. Der vierte Urvater heißt Kenan, d. i. Schmied, der vierte Urkönig Ammenon, d. h. Handwerker. Daß in ähnlicher Weise sich auch die Namen der anderen Urväter und Urkönige entsprechen, darauf hat zunächst der Forscher Hommel hingewiesen. Einige weitere Vergleichungspunkte hebt Prof. Zimmern a. a. O. hervor. Der siebente Urvater heißt Henoch, der 365 Jahre alt wird und in Gemeinschaft mit Gott wandelt. Henoch gilt dem späteren Judentum als Seher und Prophet. Es entstand ein »Buch Henoch«. In diesem macht Henoch Enthüllungen über seine Einblicke in die Geheimnisse dieser und jener Welt. Er gilt den Juden als der Begründer der Astronomie und Astrologie. Der siebente Urkönig der Babylonier heißt Enmeduranki. Er wurde von dem Sonnengott gewürdigt, in dessen Gemeinschaft zu leben, wie Henoch in der Gemeinschaft Jahves. Er gilt den Babyloniern als Stammvater der Wahrsager und Zeichendeuter und als Begründer der Sternkunde. »Wie Enmeduranki im Dienste des Sonnengottes steht, so erhält auch Henoch die Zahl der Tage des Sonnenjahres, 365, als Zahl der Jahre seines Lebensalters.« Dann möchte ich noch kurz darauf hinweisen, daß allen Urvätern wie Urkönigen sehr hohe Lebensalter angedichtet worden sind. Auch diese Zahlen hängen, wie Prof. Zimmern a. a. O. zeigt, mit der Astronomie zusammen.

Lange bevor die genannten Keilschrifttexte ans Sonnenlicht befördert worden waren, war bekannt, daß die Babylonier auch eine Sintfluterzählung besaßen. Diese stammte aus den Werken des babylonischen Priesters Berossus, der kurz nach der Zeit Alexanders d. Gr. lebte. Der Inhalt ist kurz folgender: Xisuthros, dem zehnten babylonischen Urkönige, erscheint Kronos und teilt ihm mit, daß die Menschen durch eine große Flut vertilgt werden sollen. Nur Xisuthros sei gewürdigt worden, die Flut zu überleben. Auf göttlichen Befehl zimmert Xisuthros ein Schiff nach bestimmten Maßzahlen und nimmt seine Familie, Freunde und allerlei Tiere mit hinein. Die Flut wird nur von denen überstanden, die auf dem Schiffe sind; alles andere Fleisch geht unter. Als die Flut sich verläuft, schickt er Vögel aus; diese finden noch kein trockenes Land, auf dem sie sich niederlassen können, und kommen

wieder. Nach einigen Tagen läßt er andere ausfliegen. Auch sie kommen wieder; aber ihre Füße sind von Schlamm beschmutzt. Als er dann zum dritten Male befiederte Boten ausschickt, kommen diese nicht wieder. Er nimmt nun einen Teil des Schiffes auseinander und sieht, daß das Schiff auf einem Berge ruht. Er steigt mit den Seinen aus, küßt die Erde und baut einen Altar. Darauf wird er zu den Göttern emporgehoben. — Da Berossus aber der Zeit nach Alexander d. Gr. angehört, so glaubte man früher, er hätte seine Idee von den Juden entlehnt. In Wirklichkeit liegen die Thatsachen ganz anders. Berossus fust jedenfalls auf einem uralten babylonischen Mythos, den man 1872 in der früher erwähnten Thontafelbibliothek Assurbanipals gefunden hat und den man im Britischen Museum aufbewahrt. Der Inhalt der betreffenden Keilschrifttafeln ist folgender: Die Götter wollen die Menschen wegen ihrer Sünden durch eine gewaltige Flut vertilgen. Der Gott Ea erwählt den Atrachasis aus der Stadt Schurippak, um ihn dem allgemeinen Verderben zu entreißen. Er befiehlt ihm:

»Du Mann aus Schurippak, baue ein Schiff,
Verlaß deinen Besitz, denk an das Leben!

— — — — —
Bring Lebenssamen aller Art auf das Schiff,
Das Schiff, das du jetzt bauen sollst,
Wohlberechnet seien seine Maße.«

Alles, was Ea befiehlt, befolgt Atrachasis. Er baut das Schiff verpicht die Spalten mit Erdpech, baut viele Kammern, nimmt zahme und wilde Tiere aller Art auf; er, seine Familie und Verwandtschaft gehen hinein; die Flut beginnt. Als sie wieder im Abnehmen begriffen ist, setzt sich das Schiff am Berge Nifsir fest. Atrachasis erzählt von dieser Zeit:

»Da liefs ich eine Taube hinaus und liefs sie los,
Es flog die Taube hin und her.
Da aber kein Ruheplatz da war, kehrte sie wieder zurück.
Da liefs ich eine Schwalbe hinaus und liefs sie los,
Es flog die Schwalbe hin und her,
Da aber kein Ruheplatz da war, kehrte sie wieder zurück,
Da liefs ich einen Raben hinaus und liefs ihn los,
Es flog der Rabe, sah das Wasser abnehmen,
Fras und krächzte, kehrte aber nicht zurück.«

Nachdem die Flut sich verlaufen hat, geht Atrachasis mit den Seinen aus dem Schiff, baut einen Altar und opfert den Göttern. Diese riechen den lieblichen Duft. Sie sind zunächst ungehalten,

dafs Ea einige der Menschen dem Verderben entrissen hat; sie geben sich aber zufrieden und werden von Ea überzeugt, dafs ein allgemeiner Untergang des Menschengeschlechts nicht rätlich sei. Sie beschliessen, die Menschen fürderhin mit anderen Strafen (Hungersnot, Pest, wilde Tiere) zu belegen. Dem Atrachasis und seinem Weibe verleihen sie ewiges Leben.

Den biblischen Sintflutbericht, besser gesagt die Berichte, finden wir aufgezeichnet Genesis 6—9. Aufmerksame Bibelleser werden leicht erkennen (besonders wenn sie sich einer genaueren als der Lutherübersetzung bedienen), dafs in den genannten Kapiteln zwei Sintflutberichte vereinigt und geschickt verarbeitet worden sind. (Jahvistische und priesterliche Quelle.) Heben wir zunächst die Unterschiede der beiden Quellen kurz hervor! Sie weichen erheblich von einander ab bezüglich der Flutdauer. Während nach der einen Darstellung die Flut 40 und dreimal 7 Tage dauert, währt sie nach der andern 365 Tage. Nur die jahvistische Quelle hat den Bericht von der Aussendung der Vögel und die Veranstaltung des Opfers, dessen Duft Jahve riecht.

Die übereinstimmenden Punkte der biblischen Sintflutgeschichten mit dem babylonischen Mythos sind so handgreiflich, dafs wir uns eine übersichtliche Zusammenstellung sparen können. Dafs das babylonische Sintflutepos wieder das ursprüngliche, das biblische aber das entlehnte sein mufs, geht aus ähnlichen Gründen hervor, wie bei der Schöpfungsgeschichte. Die Babylonier zeichneten ihre Sintflutsage schon auf, als die Israeliten noch ein »unkultiviertes Nomadenvolk« waren. Ausser den Tafeln, die in der Bibliothek Assurbanipals gefunden wurden, fand man noch eine andere, deren Herstellung man in das 21. Jahrhundert v. Chr. verlegt und die auch von Atrachasis zu erzählen weifs. Eine weitere, ausführlichere Begründung der Annahme, dafs die Israeliten die Sintflutsage von den Babyloniern entlehnt haben und dafs diese nicht ihr litterarisches Eigentum ist, findet sich bei Prof. Zimmern a. a. O.

Für uns steht fest: Die biblische Urgeschichte besteht aus religiösen Sagen, die die Israeliten z. T. der babylonischen Mythologie entlehnt und später im monotheistischen Sinne bearbeitet haben.

Welche pädagogischen Folgerungen müssen wir ziehen? Können wir wirklich verständigen Schülern, wie sie schon die Oberstufe der Volksschule aufweist, zumuten, zu glauben: Gott ging im

Paradies spazieren, da der Tag kühl geworden war? usw. Ich persönlich gehe nie über diese und ähnliche Stellen hinweg, ohne Johannes 1, 18 aufschlagen zu lassen, wo klipp und klar steht: »Niemand hat Gott je gesehen« usw. oder Joh. 4, 24. Ich will mit dieser angeführten Einzelheit nur sagen, daß wir verständigen Schülern ganz getrost bei vielen solcher Stellen des A. T. sagen können (sagen müssen!): wir stehen auf einem ganz anderen Standpunkte als die Juden im A. T. Leider läßt aber der landläufige Religionsunterricht in dieser Beziehung viel zu wünschen übrig. Fiel doch selbst in unsern orthodoxen Religionsunterricht im Seminar kein Strahl des hellen Lichts der kritischen Forschung. Doch das wird jetzt alles besser. Hat doch das Provinzialschulkollegium (Berlin) die Urgeschichte im Lehrplan der Präparandenanstalten gestrichen und sie dem Religionsunterrichte der 1. Seminarklasse überwiesen, offenbar, damit eine kritische Behandlung ermöglicht wird.¹⁾

Wie lässt sich die Richtigkeit des Goetheschen Ausspruchs: „Die Jugend will lieber angeregt als unterrichtet werden,“ begründen, und welche Forderungen stellt derselbe an den Lehrer?

Von K. Reichwein-Ems.

Motto: »Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen.«

Einen modernen Pädagogen könnte es im ersten Augenblick stutzig machen, das Wort »anregen« im Gegensatz zu »unterrichten« gebraucht zu sehen. Die Pädagogen haben sich seit Herbart und Pestalozzi, also seit nunmehr einem vollen Jahrhundert, so sehr an Begriff und Forderung des erziehenden, d. h. u. a. auch interessebildenden, also anziehenden, anregenden Unterrichts gewöhnt, daß ihnen die Behauptung, es könne irgend ein Unterricht der anregenden Kraft völlig entraten, ganz undenkbar erscheint.

¹⁾ Unter den Neuerscheinungen, die durch die Bestimmungen vom 1. Juli 1901 auf dem Gebiete des Religionsunterrichts veranlaßt worden sind, sind erfreulicherweise verschiedene, die in maßvoller Weise die kritische Forschung verwertet haben.

Zwar daß im Bildungswesen der Zeit Goethes Anlaß genug zu einer solchen Entgegensetzung der beiden genannten Begriffe gelegen haben mag, wird man alsbald zuzugeben geneigt sein, wenn man sich erinnert, daß damals kaum die Keime der heute herrschend gewordenen pädagogischen Anschauungsweise sichtbar waren; man wird sich aber, den Blick auf den außerordentlichen Aufschwung des Bildungswesens im 19. Jahrhundert gerichtet, mit um so größerer Genugthuung der Thatsache als einer unumstößlichen getrösten, daß der beregte Gegensatz in unserer Zeit doch gänzlich überwunden sei. Dies soll uns nicht abhalten, dennoch einen Augenblick bei der Frage zu verweilen, ob thatsächlich dem anregenden Moment im modernen Unterricht allenthalben schon völlig Genüge gethan werde. Nach dem bekannten Wort braucht ja in Deutschland jede neue Idee 200 Jahre zu ihrer vollen Verwirklichung, 100, um sich innerlich durchzusetzen, und weitere 100, um ins Leben übergeführt zu werden. Vielleicht sind diese 200 Jahre für die Idee der Kraftbildung auf Grund des selbstthätigen Interesses noch nicht ganz zu Ende. So könnten uns z. B., um nur eins anzuführen, neuere Aufstellungen eines bekannten Pädagogen¹⁾ über die selbständige Bedeutung gewisser Bildungsmittel als »Lehrgüter« sehr wohl Veranlassung geben, uns erneut auf dem einmal gewonnenen Standpunkt zu befestigen, daß nicht nur für die methodische Behandlung im engeren Sinn, sondern auch für die Auswahl und Wertung der Unterrichtsstoffe das subjektive und das psychologische Moment — Interesse, Bedürfnis und Fähigkeit des Kindes selbst — in erster Linie maßgebend sein und bleiben sollen. Dazu mögen denn auch die nachstehenden Ausführungen dienen.

Indem wir nun in die eingehende Erörterung unseres Themas eintreten, werden wir am besten mit einer Analyse der beiden einander gegenübergestellten Begriffe »anregen« und »unterrichten« beginnen.

I.

1. Anregen heißt, eine Sache zu einer Regung, einer Bewegung von außen veranlassen. Dem herrschenden Sprachgebrauch gemäß kann dies Wort jedoch nur auf einen solchen Gegenstand bezogen werden, dem eigenes, inneres Leben, die Kraft zu selbstthätiger Regung und Bewegung innewohnt, also auf einen Orga-

¹⁾ O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, II, § 34.

nismus. Der Mensch ist ein solcher Organismus, kann also angeregt werden. Das was jedoch im menschlichen Organismus (wie in jedem andern) im eigentlichen Sinne angeregt wird, sind nicht sowohl der Organismus oder die Organe selbst, als vielmehr die ihnen inwohnenden Kräfte. Jeder Kraft aber eignet der Trieb, durch Bethätigung sich selbst zu erhalten und zu stärken. Dies geschieht, indem sie einen fremden Stoff ihrem Träger assimiliert und diesem dadurch die Kraft des angeeigneten Stoffes zuführt. Wenn nun ein solcher Krafttrieb schlummert, so kann er durch eine Anregung geweckt; bethätigt er sich nur schwach, so kann er durch eine solche belebt werden. Man muß zu diesem Zweck der Kraft Objekte nahebringen, an denen sie sich in erfolgreicher Weise bethätigen kann. Welches solche Objekte sind, darüber kann nur der funktionierende Organismus selbst entscheiden. Man kann das Objekt in grössere Nähe rücken, man kann es drehen und wenden u. dgl. m. — das Zugreifen aber und alles Weitere ist Sache des Organismus selbst. Was wir Außenstehenden dabei noch thun können, ist allein dies, daß wir den Organismus bei seiner Arbeit beobachten, um auf diese Weise Maß und Richtung seiner Kräfte und schliesslich auch die Gesetze ihrer Wirksamkeit zu erkennen. Und diese Beobachtungen ermöglichen dann weiterhin, den Organismus vermittels der Anregung in planmäßiger, zusammenhängender Weise zu beeinflussen. Hat es sich z. B. gezeigt, daß man einer Kraft mehr zumuten darf, als zu hoffen stand, so kann man ihr mehr oder schwerer verdaulichen Stoff darbieten; ist sie schon angespannt und wünscht man sie dennoch zu stärken, so wird dies nur angängig sein, indem man ihr Säfte zuleitet, die bisher in anderen Bahnen flossen: man muß anderen (überstarken oder überspannten) Kräften die Stoffzufuhr beschränken.

Des weiteren wäre nun, um auch die Tragweite unseres Begriffs festzustellen, noch die Frage zu beantworten, welche Kräfte des Menschen einer Anregung zugänglich sind. Die Antwort auf diese Frage heisst: Alle. Alles Anregen muß zwar, wie sich aus dem Wort selbst ergibt, an der Peripherie eines Gegenstandes erfolgen, und eine Anregung der menschlichen Kräfte im engsten Wortsinn würde also auch zunächst nur die peripherischen Funktionen, Sinnesthätigkeit und Handeln, berühren, während man die Erregung der mehr inneren Partien genauer als »Aufregung« be-

zeichnen müßte. Bei näherem Zusehen verschwindet jedoch dieser Unterschied. Es hängt nur von der Intensität einer Anregung ab, ob ihre Wirkung auf die äußeren Funktionen beschränkt bleibt, oder ob sie sich bis in die inneren Regionen, ja bis zum Centrum des seelischen Lebens fortpflanzt. Zweifellos will denn auch Goethe, wenn er von »Anregen« spricht, diese innere »Aufregung« in den Bedeutungskreis seines Wortes einbezogen wissen.

Und was nun endlich noch die Bedingungen anlangt, unter denen ein Gegenstand anregend auf eine Kraft wirkt, so läßt sich sagen, daß anregende Kraft im allgemeinen dann einem Gegenstand eignet, wenn ihm ein Bedürfnis entgegenkommt. Da nun jedes Bedürfnis begründet ist in einem Kraftmangel auf der einen und einem Kraftüberschuß auf der andern Seite, die sich ins Gleichgewicht zu setzen streben, so wirkt jeder Gegenstand anregend, der den Kräfteüberschuß, Kräfterdrang eines bisher ungebrauchten Organs (z. B. einer Nervenpartie) anspricht und so dem gebrauchten, ermüdeten Organ Zeit und Gelegenheit zum Ausruhen verschafft. Es wird also beispielsweise die Aufnahme von Vorstellungen anregend wirken, wenn sie sich von selbst zur lockenden Aufgabe gestaltet, wenn sie zur Anwendung, Darstellung drängt; die Darstellung wiederum, wenn sie Fragen aufwirft, zu deren Beantwortung die Aufnahme weiterer Vorstellungen notwendig ist. Ohne einen solchen Wechsel zwischen »Vertiefung« und »Besinnung«, wie es Herbart nennt, kann das Interesse überhaupt nicht dauernd angeregt bleiben; diese beiden Grundthätigkeiten der Seele fordern einander gegenseitig mit derselben Notwendigkeit, mit der sich Einatmen und Ausatmen fordern. Und es ist der psychische Lebensprozeß auch darin ein Abbild des physischen, daß er einen um so rascheren Wechsel bedingt, je jünger das Kind ist.

Diese allgemeinen Bemerkungen mögen hier genügen. Einzelheiten und Folgerungen können der späteren Darlegung über die Berücksichtigung des anregenden Moments bei der Schularbeit überlassen bleiben.

2. Unterrichten. Das Wort »unterrichten« ist zusammengesetzt aus »unter« und »richten«. »Richten« heißt, eine Sache in eine bestimmte Bahn, nach einem bestimmten Ziele lenken. Das Wort »unter« setzt eine Mehrheit von Dingen voraus, zwischen denen eine Wahl getroffen, aus deren Mitte ein bestimmtes hervorgehoben werden soll. Diese Mehrheit werden im vorliegenden

Fall die sich dem Unterricht darbietenden Objekte der sinnlichen und der geistigen Welt bilden, und der Unterricht bestände also darin, daß unter mehreren solcher Objekte einzelne herausgehoben würden, um den Blick, das Interesse, das (wenn auch zunächst nur geistige) Streben des Schülers darauf zu lenken. Dieses Lenken muß natürlich im Hinblick auf ein bestimmtes, über den einzelnen Gegenstand hinausliegendes Ziel erfolgen. Hätte das Kind die Fähigkeit, sich seine Zwecke und Ziele selbst in richtiger Weise zu setzen, so bedürfte es hierbei keiner fremden Leitung und Unterstützung. Aber es besitzt diese Fähigkeit nicht, denn die zwecksetzende Kraft, die Vernunft, ist in ihm noch unentwickelt. Es hat nur Triebe, die, mögen sie noch so verheißungsvoll, gut und kräftig sein, ohne Leitung (freilich auch bei verständnisloser Leitung!) nur zu leicht sich im Widerstand und Irrtum verzehren und elend verkümmern können. In Goethes »Wilhelm Meister« spricht sich der Held an einer Stelle tadelnd darüber aus, daß fast alle Erwachsenen beschränkt genug seien, die Kinder zu ihrem Ebenbild erziehen zu wollen, und er preist diejenigen glücklich, »deren sich das Schicksal annimmt, das jeden nach seiner Weise erzieht«, worauf jedoch sein Partner, u. E. treffend, erwidert: »Das Schicksal ist ein vornehmer aber teurer Hofmeister; ich würde mich immer lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten. . . . Gesetz, das Schicksal hätte einen zu einem großen Maler bestimmt, und dem Zufall beliebte es, seine Jugend in schmutzige Hütten, Ställe und Scheunen zu verstossen, glauben Sie, daß ein solcher Mann sich jemals zur Reinlichkeit, zum Adel, zur Freiheit der Seele erheben werde?« —

Inwiefern kann aber nun, so fragen wir weiter, eine planmäßige Lenkung der kindlichen Kräfte Besseres leisten, als der blind waltende Trieb und das blind waltende Schicksal zu leisten vermögend sind?

Bei einem planmäßigen Unterricht, so lautet die Antwort, ist es möglich, die Fülle der ungeordneten, verworrenen und verwirrenden Eindrücke und Thätigkeiten in geordnete Reihen zu setzen, derart, daß die Wirkung des einen die des andern vertieft. Der Unterricht verfolgt dieselbe Sache in den verschiedensten Beziehungen, und durch die damit zusammenhängende öftere Reproduktion werden die seelischen Gebilde schließlic auf eine solche Stufe der inneren Kraft und Bestimmtheit erhoben, daß sie ganz

und bleibend Eigentum der Seele werden. Wieviel weniger zweckmäßig aber ist, hiermit verglichen, die Thätigkeit der sich selbst überlassenen Seele! Hören wir, wie Wigge und Martin¹⁾ dieselbe schildern: »Die Seele malt bald hier, bald dort an dem psychischen Bilde der begrifflichen Welt; ohne eine einzige Partie vollendet zu haben, wirft sie so ganz ohne Zwang an hundert anderen Stellen einige Pinselstriche hin und weiß nicht, daß die Farben während der Unterbrechungen erblassen, und um so mehr erblassen, je länger die Arbeit an denselben Stellen unterbrochen wird. Müssen die Farben schon beim absichtlichen Aufbau der begrifflichen Welt wiederholt aufgetragen werden, wie oft muß es erst geschehen, wenn derselbe eine halbe Penelopearbeit ist, indem die Zeit zum Teil vernichtet, was die Seele entworfen. Ja, wäre diese sich ihres Zieles bewußt, sie würde gewiß geraderen Weges auf dasselbe lossteuern . . .« Nun, in der möglichsten Vermeidung aller der Um- und Irrwege, auf denen die sich selbst überlassene Seele wandelt — darin eben beruht die eigentümliche Aufgabe, beruht die Kraft und der Wert des planmäßigen Unterrichts!

Nachdem wir nun so Wesen und Wert des Unterrichts als eines zielstrebigsten Verfahrens zum seelischen Aufbau der sinnlichen und geistigen Welt erfaßt haben, schreitet unsere Untersuchung fort zu der Frage nach den maßgebenden Gesichtspunkten, von denen sich die Vernunft bei der Aufstellung der Unterrichtsziele hat leiten zu lassen.

Wie in allem Leben, so wirken auch im menschlichen Leben von Natur aus zwei Triebe einander entgegen. Der eine geht auf Ausgleich zwischen den inneren Kräften und damit auf Angleichung der Menschen untereinander, es ist der soziale, seine Forderungen sind allgemein gültig und werden verkörpert im idealen Menschenbild. Der andere ist auf Mannigfaltigkeit, Differenzierung, Arbeitsteilung gerichtet; wie jener zentripetal, so wirkt er zentrifugal, man kann ihn als den individuellen bestimmen. »In allem Leben ist ein Trieb nach unten und nach oben,« sagt Rückert; und er fügt hinzu: »Wer in der rechten Mitte blieb von beiden, ist zu loben.« Damit spricht er es aus, daß die beiden großen Lebensprinzipien überall gleicherweise Beachtung heischen. Es würde dies also auch für die Jugendbildung gelten, und man kann sich

¹⁾ »Grundlagen zur naturgemäßen Reform des gesamten Volksschulwesens.« S. 50.

leicht klar machen, welche schlimmen Folgen es in der That haben müßte, wenn man hier eines derselben zu gunsten des andern zurücksetzen wollte. Jede zu weit gehende Unterschiedlichkeit nämlich würde die Möglichkeit der gegenseitigen Verständigung und des erfolgreichen Zusammenarbeitens bedrohen; andererseits müßte ein Übersehen der individuellen Forderungen der Kindesnatur die Stellung des Einzelnen im Existenzkampfe bedeutend erschweren, nicht nur, weil in diesen Forderungen die Bedingungen eines befriedigenden persönlichen Fortkommens angedeutet sind, sondern auch, weil sich darin (dem Vererbungsgesetz gemäß) die allgemeinen Forderungen der Zeitkultur widerspiegeln, der Zeitkultur, die zugleich allen Kräften ihre Hauptstärkungsmittel darreicht und so auch noch materiell bestimmend in das Erziehungsgebiet eingreift. Wie z. B. (um letzteren Punkt noch deutlicher zu machen) in einem kriegerischen Zeitalter die kriegerischen, in einem wissenschaftlichen die wissenschaftlichen, in einem künstlerischen die künstlerischen Kräfte hervortreten werden, so wird sich auch die Forderung nicht ganz abweisen lassen, je nach Umständen einzelnen dieser Kräfte eine besondere Pflege angedeihen zu lassen.

Eine so mehrseitig bestimmte Zielsetzung kann offenbar nur auf ein Kompromiß hinauslaufen. Ja, man muß weiter gehen und sagen: Der ganze Unterricht besteht aus einer fortlaufenden Reihe von Kompromissen. Erst während des Unterrichts enthüllen sich nach und nach die Anlagen des Kindes. Dieser Umstand, wie auch der andere, daß die objektiv-materialen Bedingungen des Unterrichts im Lauf der Zeit oft große Veränderungen erfahren, hat zur Folge, daß die einzelnen Teilziele des Unterrichts notwendig erst unterwegs, je nach Umständen und Bedürfnissen des Augenblicks, wiewgleich unter Festhaltung der feststehenden allgemeinen Zielpunkte, bestimmt werden können. Und es ergibt sich denn auch hieraus, was von der hartnäckigen Verfolgung eines subjektiv-formal und objektiv-material bis in Detail bestimmten Unterrichtsplanes auf lange Sicht zu halten sei: nämlich nichts Gutes. Darin eben besteht die hohe Aufgabe und die Kunst des praktischen Pädagogen, nur die allgemeinen Zielpunkte unentwegt im Auge zu behalten, aber alle Einzelheiten nach den Bedürfnissen des Moments, im Moment, und dennoch zielsicher zu bestimmen, nach jeder Änderung der Strömung und des Windes die Segel sofort wieder richtig einzustellen: eine Aufgabe, deren Lösung

allerdings nur dem sicher greifenden Takt immer gelingen mag, der sich aus langem Studium und reicher Erfahrung niedergeschlagen hat. Ja, es bewährt auch hier das »Sorget nicht für den andern Morgen« seine tiefe, unvergängliche Weisheit, und nicht minder das Wort des großen Dichterphilosophen der neuern Zeit: »Nur der verdient sich Freiheit und das Leben, der täglich sie erobern muß,« denn in der That ist doch mein Wirken nur dann ein Wirken in innerer Freiheit und aus dem vollen, ganzen innern Leben wahllos schöpfend, wenn ich meinen Kurs in jedem Augenblick dem Ort entsprechend einzustellen vermag, an den ich soeben mich getrieben, vielleicht sogar verschlagen finde.

Bei der Aufstellung aller Ziele des Unterrichts aber ist vor allem die Mitwirkung des Zöglings von höchster Wichtigkeit. Der gebildete Pädagog der heutigen Zeit ist sich bewußt, daß das erfolgreiche Befragen der inneren Triebe, Anlagen und Bedürfnisse des Kindes von entscheidender Bedeutung für den ganzen Unterrichtserfolg ist. Er weiß, daß wirklich kraftvolles Streben nur aus unmittelbarem Bedürfnis nach der Sache selbst entspringen kann, wie denn auch nur das aus solch unmittelbarem Interesse hervorgegangene Greifen in Wahrheit den Namen eines »selbstthätigen« verdient. Er weiß, daß jedes mittelbar und künstlich, durch fremde Rücksichten zugeleitete Interesse hingegen trotz vieler Mühe (und selbst bei sonst psychologisch richtigem methodischen Verfahren) in der Regel zu schwächlichen Aufnahme- und Darstellungsakten führt, daß es meist auf Scheinerwerb, Totgeburten oder Gebilde von sehr kurzer Lebensdauer hinausläuft. Und er kennt und fürchtet noch eine andere schlimme Wirkung eines solchen in der Zielsetzung einseitig vorschreibenden und darum vielfach auf mittelbares Interesse angewiesenen Unterrichts: nämlich die, daß er den Zögling leicht zur Selbsttäuschung oder doch Ungewißheit hinsichtlich seiner Anlagen führt; daß er, wie Goethe sagt, »Wünsche erregt, statt Triebe zu beleben, und anstatt den wirklichen Anlagen aufzuhelfen, das Streben nach Gegenständen richtet, die so oft mit der Natur, die sich nach ihnen bemüht, nicht übereinstimmen.« Und weil ihm alle diese Gründe, welche die thätige Anteilnahme des Schülers an der Bestimmung der Unterrichtsziele so dringend fordern, bewußt sind, so läßt dieser Erzieher die Schaffung eines reinen Vertrauensverhältnisses, eines Verhältnisses der größten gegenseitigen

Offenheit zwischen dem Schüler und sich selbst eine seiner ersten und vornehmsten Unterrichtssorgen sein.

Doch nicht nur für die Zielsetzung muß die Rücksicht auf die Selbstthätigkeit in erster Reihe maßgebend sein, sondern weiter für das methodische Verfahren im engeren Sinn. Hierüber können wir kurz sein. Der Satz: »Alles nach Ordnung und Laut der Natur,« also im Anschluß an die Gesetze, nach denen die psychischen Kräfte in Aktion treten, ist in der Methodik theoretisch wie praktisch längst durchgedrungen; allgemein wird die Kunst des Unterrichtens als die Fähigkeit aufgefaßt, die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes für den Gegenstand zu gewinnen. —

Trotz seiner hohen Bedeutung aber darf der Gesichtspunkt der Anregung des unmittelbaren Interesses immerhin nicht der einzige sein, von dem sich die Bildungsarbeit hat bestimmen zu lassen. Der Unterricht wird auf seinem Gange hin und wieder an einen Punkt kommen, wo seinem Bestreben im Dienst eines wichtigen allgemeinen Interesses kein oder nur ein sehr schwaches Echo aus dem Gemüt des Zöglings antwortet; da kann er dennoch nicht ohne weiteres aller Pflicht ledig gesprochen werden. Es muß vielmehr von ihm gefordert werden, daß er dann unter Benutzung anderer Mittel, und seien es selbst Zwang und Strafe, die Stelle im Gewebe der kindlichen Seele einigermaßen ausfülle, welche nicht ohne Gefahr völlig leer gelassen werden kann.

3. Vergleichen wir nun das Ergebnis unserer Erörterungen über den begrifflichen Gehalt und die allgemeinsten Beziehungen der Ausdrücke »anregen« und »unterrichten«, so ergibt sich sogleich, daß ein absoluter Gegensatz nicht zu finden ist, und daß auch der relative unter einigermaßen günstigen Umständen auf ein verhältnismäßig kleines Gebiet sich beschränkt. Wenn wir einerseits voll und ganz zugeben, daß die Gewinnung des selbstthätigen Interesses und die Erwärmung des Gemütes für den Gegenstand thatsächlich das wirksamste Ferment zur Entwicklung eines kraftvollen Bildungsstrebens ist — so müssen wir doch andererseits anerkennen, daß der Unterricht in der Idee, wie wir sie entwickelten (d. i. der auf der Höhe der Zeit stehende moderne Unterricht) das Anregungsprinzip dieser seiner hohen Bedeutung gemäß durchaus würdigen gelernt und ihm die gebührende Stellung im System seiner Grundsätze eingeräumt hat. Mit Herbart erkennen wir alle keinen Unterricht mehr an als den »erziehenden«. Davon

können wir uns überzeugen, wenn wir ein beliebiges neueres Lehrbuch der Pädagogik aufschlagen. Da heißt es bei Schwarz: »Da der Unterricht eine lebendige Kraft in ihrem Heranwachsen bildet, so ist sein Grundgesetz die Erregung des geistigen Lebens zur selbstthätigen Ausbildung.« Und Diesterweg schreibt: »Der Stoff, dessen sich eine Anlage bemächtigen, den sie als Mittel zur Entwicklung gebrauchen soll, kann ihr im eigentlichen Sinne des Wortes nicht gegeben, nicht mitgeteilt werden; sondern man kann die Anlage nur anregen, nur veranlassen durch Reize, damit sie selbst sich des Stoffes bemächtigt. Die Thätigkeit zur Entwicklung der Anlagen ist Erregung...« Ähnlich äußern sich alle bedeutenden Didaktiker der neueren Zeit. Alle freilich betonen auch, daß das Interesse nicht alles thun kann, daß Anstrengung, Gewöhnung, Fleiß, Ausdauer usw. hinzukommen müssen. »Kraft und Last gehören zusammen, ohne Last erschläft die Kraft oder zersplittert sich« (O. Willmann). Und Goethe selbst hebt an anderer Stelle der Methode des völligen Gewährenlassens gegenüber die Notwendigkeit von Gesetz und Regel hervor: »Ebenso nötig scheint es mir, gewisse Gesetze auszusprechen und den Kindern einzuschärfen, die dem Leben einen gewissen Halt geben. Ja, ich möchte beinah behaupten, es sei besser nach Regeln zu irren, als wenn uns die Willkür unserer Natur hin- und hertreibt, und wie ich die Menschen sehe, scheint mir in ihrer Natur immer eine Lücke zu bleiben, die nur durch ein entschieden ausgesprochenes Gesetz ausgefüllt werden kann.«

So dürfen wir denn hoffen, daß unsere Unterrichtstheorie eine glückliche Synthese der beiden extremen Standpunkte — des *laissez faire* et aller einerseits und des Alles-vorschreiben-wollens andererseits — vollzogen hat. (Schluß folgt.)

Die Entwicklung des Seelenlebens nach dem heutigen Stand der Psychologie.

Von H. Scherer.

IV.

(Gehirn und Seelenleben; Naturvölker; Geschlechter.)

Die Eigenart der ganzen Gehirnentwicklung bedingt eine Kompliziertheit des Aufbaus, die schwer zu entwirren ist; diese Entwirrung ist noch eine Aufgabe der Gehirnforschung der Zukunft.

Dennoch hat dieselbe schon jetzt eine solche Masse von Thatsachen festgestellt, daß wir ein ziemlich klares Bild von dem Gehirn und seinen Beziehungen zum psychischen Leben haben; wir wissen ganz besonders, daß die verschiedenen Teile des ausgebildeten Gehirns bei den Wirbeltieren und besonders beim Menschen verschiedene, den einzelnen Teilen eigentümliche Funktionen haben, die sich im Laufe der Stammesentwicklung herausgebildet haben. Die Bestimmung dieser Funktionen nach ihrer Lokalisation ist schwer und daher auch vielfach dem Irrtum unterworfen, wie uns das schon die Gallsche Phrenologie lehrt; wir wissen heute, daß eine Verdickung oder ein Vorsprung der Schädeldecke durchaus nicht immer einer besonders hohen Ausbildung des darunter liegenden Gehirnteils entspricht und daß es überhaupt nicht so sehr auf den Umfang eines Lappens oder einer Windung, sondern auf den Reichtum an Windungen ankommt. Nach Gall ist nun nicht bloß die Gehirnanatomie und -physiologie bedeutend fortgeschritten, sondern auch die von ihm angewandte Psychologie ist abgethan; dadurch aber ist auch allmählich die Lokalisationstheorie auf einer neuen und festeren Basis aufgebaut worden. Galls berühmter Zeitgenosse Flourens vertrat im Gegensatz zu Gall die Ansicht, daß alle Teile der Großhirnrinde gleichwertig seien und es infolgedessen auch eine Lokalisation der psychischen Vorgänge nicht geben könne; nach seiner Ansicht war das ganze Großhirn der Sitz des Seelenlebens, ohne daß es ein Gebundensein der einzelnen Funktionen an bestimmte Regionen gebe. Erst in den sechziger Jahren wurde durch Broca, Virchow u. a. die Lokalisationstheorie auf Grund der fortgeschrittenen, experimentellen und klinischen Gehirnforschung, namentlich der pathologischen Anatomie, neu begründet; heute steht sie in ihren Grundzügen fest. Hiernach ist die Großhirnrinde ohne Zweifel die alles beherrschende Region des Zentralnervensystems; das normale Geistesleben (Denken, Fühlen und Wollen) setzt unter allen Umständen einen gesunden Zustand und normale Beschaffenheit der Großhirnrinde voraus, und ihre Zerstörung oder Erkrankung zieht den Verfall des geistigen Lebens unmittelbar nach sich. Auf der Oberfläche des Großhirns sind eine Reihe von Sinneszentren verteilt, in denen die durch die sensorischen Leitungsbahnen zugeführten Erregungen die spezifischen Empfindungen (psychische Funktionen) auslösen; im allgemeinen weiß man, daß der Hinterhauptslappen beim Sehen und

der Schläfenlappen beim Hören beteiligt sind, weil bei deren Zerstörung resp. Erkrankung die betreffenden psychischen Thätigkeiten vernichtet werden (seelenblind, seelentaub). Besser steht es mit der Kenntnis der Lokalisation der willkürlichen Bewegungen; sie haben ihren Sitz hauptsächlich in den vorderen Zentralwindungen. Werden diese Stellen zerstört oder erkranken dieselben, so erfolgen Lähmungen der Muskeln, zu denen die von diesen Stellen ausgehenden motorischen Nerven hinführen; diese Lähmungen erfolgen gekreuzt. Desgleichen ist das mit diesem letztgenannten Zentrum durch Nervenfasern in Verbindung stehende Sprachzentrum genauer bekannt; es liegt bei den meisten Menschen in der unteren Stirnwindung der linken Hemisphäre. Das Kleinhirn ist beim Zusammenwirken der Körperbewegungen beteiligt; näheres ist aber davon nicht bekannt. Die von Flechsig aufgestellte Lehre von den drei Assoziationszentren, in denen Assoziationsfasern verschiedenen Ursprungs zusammenlaufen und die Assoziationen der Vorstellungen stattfinden sollen, ist von den bedeutendsten Vertretern der hirnanatomischen Forschung abgelehnt worden; auch die Psychologen stimmen ihr nur teilweise zu. Immerhin scheint festzustehen, daß es Gebiete der menschlichen Gehirnrinde giebt, zu denen sich vorzugsweise Assoziationsfasern hinbegeben; im allgemeinen sind dies auch die Gebiete, durch deren Zerstörung oder Erkrankung komplizierte Funktionen gestört werden. Die neueste Gehirnforschung ist einerseits zu dem Ergebnis gelangt, daß die Lokalisationsphären sich schichtenweise ineinanderschieben; die Verteilung an der Oberfläche fällt also mit der im Innern nicht völlig zusammen. Andererseits steht fest, daß es eine scharfe Trennung und Umschreibung von psychischen Zentren im Gehirn nicht giebt; in Wirklichkeit giebt es nur ein psychisches Zentrum, das Gehirn als Ganzes mit all seinen Organen, in dem aber Orte mit maximalen Beziehungen zwischen peripheren und zentralen Funktionen sich herausgebildet haben. Im allgemeinen ist jedes vom Zentralorgan beherrschte periphere Körpergebiet mit zusammengesetzten Funktionen mehrmals im Zentralorgan vertreten; es ist aber durchaus nicht nötig, daß bei jeder Funktion eines Organs immer sämtliche zentrale Vertretungen mitwirken. Dazu kommt noch, daß die Verzweigung der Leitungsbahnen und die durch dieselben vermittelten Beziehungen verschiedener Zentralteile zu einander von unten nach oben zunimmt; infolgedessen treffen in der Großhirnrinde des Menschen

und der höheren Tiere Leitungssysteme der verschiedensten Art zusammen, die bei niederen Tieren im Mittelhirn zentralisiert sind, woraus sich die größere Entfaltung derselben bei ersteren gegenüber derjenigen bei den letzteren erklären läßt. Die komplexen Funktionen sind also niemals selbst, sondern nur in ihren Elementen lokalisiert; aber auch diese elementaren Funktionen können infolge der Vorgänge der funktionellen Aushilfe mannigfache Verschiebungen erfahren. Zusammengesetzte Seelenthätigkeiten kommen selbstverständlich auch nur durch das Zusammenwirken verschiedener Gehirnteile zu stande; wird einer derselben zerstört, so kann die Funktion des andern unberührt bleiben. Wird z. B. die Brocasche Stirnwindung durch Blutung zerstört, so kann der Mensch noch alle Sprachmuskeln bewegen, aber die Bewegungen nicht mehr so zusammenordnen, daß ein Wort herauskommt, obwohl er die Worte versteht; ist das linke Gehörzentrum zerstört, so hört der Mensch zwar noch die Worte, versteht sie aber nicht. Entfernt man bei einem Hund nicht die ganze Sehsphäre, sondern nur einen Teil, so kann er unter Umständen geruchloses Futter sehen, aber er rührt es nicht an; denn er kann die Gesichtswahrnehmungen nicht deuten, weil die früheren Erfahrungen fehlen. Schneidet man einem Frosch das Großhirn heraus, so bleibt der Frosch nach der Operation platt auf dem Boden liegen, als ob er keine Muskeln hätte, und ist für alle Reize unempfindlich; dagegen funktionieren noch Herz und Lunge, und er bewegt auch noch die Beine. Ist ihm dagegen der Sehhügel erhalten geblieben, so weicht er beim Forthüpfen einem Hindernis aus oder springt über dasselbe hinweg. Ein Hund, dem die ganze Seh- und Hörsphäre weggenommen wird, wird total blödsinnig, d. h. der Ausfall lokalisierter Zentren im Großhirn hat nicht nur den Verlust der betreffenden Teilinhalte des Seelenlebens, sondern eine Schädigung desselben überhaupt zur Folge.

Gehirn und Rückenmark samt den aus ihnen entspringenden Nerven bilden ein System von Nervenzellen, die durch Nervenfasern miteinander in Verbindung stehen. Die Nervenfasern, welche mit Nervenzellen im Rückenmark in Verbindung stehen, senden auch Fortsätze ins Gehirn; hier treten dieselben ebenfalls mit Nervenzellen in Verbindung. Das periphere Nervensystem, das von dem zentralen ausgeht resp. zu ihm hinführt, besteht hauptsächlich aus Nervenfasern, nur an einzelnen Stellen sind noch Haufen von Nervenzellen

(periphere Ganglien) eingelagert; die einzelnen peripheren Fasern sind zu Bündeln vereinigt, die je nach ihrer Funktion als Bewegungsnerv (motorischer Nerv), Empfindungsnerv (sensibler Nerv) oder gemischter Nerv (motorisch-sensibler Nerv) sich ausbilden und nach besonderen Organen (Sinnesorganen) oder der Haut hinführen, wobei sie sich vielfach zerteilen. Die sensiblen Nerven führen bei der höchsten Ausbildung des Nervensystems von den Sinnesorganen zu den Zentralorganen (Ganglienzellen), welche die von ihnen aufgenommenen Reize empfangen und den Mittelpunkt der psychischen Funktionen bilden; von ihnen gehen die motorischen Nerven zu den Muskeln und erzeugen dort Bewegungen. Mit der Differenzierung der Sinnesorgane hängt die der Zentralorgane innig zusammen; denn die Differenzierung der Reize vermittelt der differenzierten Sinnesorgane bedingt auch eine Differenzierung der Zentralorgane, besonders des Gehirns, in denen die psychische Verarbeitung der Reize stattfindet. Dem paarweisen Auftreten der Nervenstränge entspricht die paarige Anordnung der meisten Gehirnteile; dies hat den Vorteil, daß bei Verletzung des einen Teils der andere eine Funktion übernimmt. Daß bei Verletzungen der linken Gehirnteile die Lähmung der rechten Körperseite und umgekehrt zur Folge hat, erklärt sich aus der Kreuzung der Nervenstränge im Gehirn. Zwischen dem zentralen und peripheren Nervensystem ist das sympathische eingeschoben; es steht mit dem psychischen Leben in keiner Beziehung, sondern ist mit der Leitung aller nicht dem Willen unterworfenen Bewegungen (Blutgefäße, Herz, Darm usw.) betraut. Als Grenzstrang zieht es zu beiden Seiten der Wirbelsäule her und sendet von diesem Verzweigungen nach den betreffenden Organen.

Die Stellung, welche der Mensch gegenüber der heutigen Tierwelt einnimmt, beruht in erster Linie auf der mächtigen Entwicklung seines Gehirns; je mehr sich dieses aber entwickelte, desto größer mußte sich der Innenraum des Schädels entwickeln, was einerseits durch die Aufrichtung des Stirnbeins aus der schräg nach hinten geneigten zur nahezu senkrechten Stellung und andererseits durch die Knickung der Schädelbasis erreicht wurde. Durch vorzeitige Nahtverwachsungen am Schädel entstehen je nach der Art des Verwachsens kurz- oder langköpfige Schädel; es liegt daher die Vermutung nahe, daß das längere Offenbleiben oder frühere Verwachsen der Schädelnähte die Entwicklung des Gehirns beein-

flussen. Wenn auch die Beziehungen zwischen Schädel und Gehirn einerseits und Gehirn und Seelenleben andererseits noch sehr der Aufklärung bedürfen, so unterliegt es doch im allgemeinen keinem Zweifel, daß die geistige Entwicklung mit der Entwicklung des Gehirns, besonders der Großhirnrinde, gleichen Schritt hält; im einzelnen aber erwartet man von der Gehirnforschung noch weitere Aufklärung. Auch die Beziehungen zwischen Hirngewicht und psychischer Thätigkeit sind noch wenig geklärt; es ist eine Thatsache, daß Völker auf niederer Kulturstufe (Jäger, Nomaden u. dgl.) ein großes Hirngewicht haben, trotzdem ihr rein geistiges Leben wenig ausgebildet ist; es läßt sich dies daraus erklären, daß bei ihnen infolge ihrer Lebensweise die Bewegungsnerven besonders stark ausgebildet sind, wodurch das Defizit in der Ausbildung der den höheren Funktionen des Seelenlebens dienenden Gehirnteile ausgeglichen wird. Im allgemeinen läßt sich aber auf Grund von zahlreichen Wägungen annehmen, daß der höheren geistigen Entwicklung Einzelner (Gelehrten, Staatsmänner usw.) und Völker (Europäer) auch ein hohes Durchschnittsgewicht des Gehirns entspricht und umgekehrt; auch läßt sich annehmen, daß im allgemeinen ein Parallelismus zwischen dem Schädelumfang, der Hirnentwicklung und der geistigen Leistungsfähigkeit besteht. Besondere Beachtung aber beanspruchen die kleineren Hirnwindungen, aus denen sich die größeren Windungszüge zusammensetzen; denn es ist sicher, daß die Ausbildung derselben durch die psychische Entwicklung wesentlich beeinflusst wird und infolgedessen nicht nur zwischen Menschen- und Affenhirn, sondern auch bei dem Gehirn verschiedener menschlicher Individuen hierin bedeutende Unterschiede bestehen. Mit der Ausbildung dieser kleineren Hirnwindungen hängt aber die Entfaltung resp. Ausbreitung der Großhirnrinde zusammen. Besonders ist hierbei die Entwicklung des Stirnlappens und der Stirnwindungen, sowie einiger in der Nähe befindlichen Hirnteile von Bedeutung, was durch die breite-hohe oder schmale-niedrige Form der Stirn zum Ausdruck kommt; auch zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht ist in dieser Hinsicht ein Unterschied, indem beim ersteren die genannten Hirnteile bei der Geburt in der Ausbildung weiter fortgeschritten sind als bei dem letzteren und die betreffenden Windungen bei letzterem während des ganzen Lebens einfacher und weniger gekrümmt bleiben als beim ersteren. Bei den niedersten Säugetieren

kann man noch keine abgegrenzten Assoziationszentren erkennen; ihr Großhirn besteht wesentlich nur aus Sinneszentren. Bei den höheren Affen dagegen haben die Assoziations- und Sinneszentren gleiche Ausdehnung; bei dem Menschen endlich sind die Assoziationszentren erheblich ausgedehnter als die Sinneszentren. Untersuchungen an den Gehirnen von jungen und alten Affen und an Mikrocephalen und anderen Menschen haben ergeben, daß die Ausbildung der Windungen auch von der Benutzung abhängig ist; daraus erklärt es sich auch, daß bei unzivilisierten Völkern die Ausbildung des Gehirns im ganzen und einzelnen hinter derjenigen der Kulturvölker wie die des Weibes hinter der des Mannes zurückbleibt.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die geistige Entwicklung des Menschen vom Kinde bis zum Erwachsenen in kurzer Zeit dieselben Phasen durchläuft, welche einst die Menschheit auf ihrem Entwicklungsgange durchlaufen hat und in deren einzelnen Stadien zum Teil noch heute die Naturvölker beharren; so steht z. B. der Australneger dem Diluvialmenschen und dem europäischen Kinde der Jetztzeit in seiner geistigen Entwicklung nahe. Aber ein großer Unterschied besteht darin, daß der Australneger auf dieser Entwicklungsstufe fast regelmäßig stehen bleibt, während das europäische Kind in geistiger Hinsicht sich zu einer höheren Stufe entwickelt; geschieht das auch beim letzteren nicht, so ist dies psychischer Atavismus. Derselbe kann auch noch in der Form auftreten, daß geistige Eigenschaften zum Vorschein kommen, welche eine Anzahl von Generationen übersprungen haben oder wenigstens in denselben nicht deutlich hervorgetreten sind; so können z. B. die Hirnzentren, welche als Hemmungszentren die Beherrschung der niederen sinnlichen Regungen durch die höheren Instinkte ermöglichen und so beim Kulturmenschen die bestialischen Triebe des Urmenschen im Zaume halten, ihre Funktionen einstellen und so die betreffenden Triebe wieder zur Herrschaft kommen lassen. Wie der vorgeschichtliche und der in der Jetztzeit lebende und auf niederer Kulturstufe stehende Mensch sich hauptsächlich von Pflanzenkost nährt, so zeigt auch der jugendliche Kulturmensch eine entschiedene Vorliebe für Pflanzennahrung; auch der Atavismus der Muskelbewegungen zeigt sich häufig bei Kindern im Herumwälzen, Klettern und Schaukeln und erinnert an die Hauptbeschäftigung des grabenden und kletternden Ur-

und Naturmenschen. Es ist wohl sicher zu weit in dieser Hinsicht gegangen, wenn man mit dem Italiener Lombroso alle bei Verbrechen vorkommenden moralischen Defekte auf Abnormitäten in der körperlichen und geistigen Organisation zurückführen und diese durch den physischen und psychischen Atavismus begründen wollte; viele dieser Defekte sind wohl als pathologische Erscheinungen (Krankheit, Entartung) zu deuten.

Von besonderer Bedeutung ist namentlich in sozialer und pädagogischer Hinsicht der Unterschied der Geschlechter. Es unterliegt keinem Zweifel, daß bei gleicher Statur das Weib einen kleineren Kopfumfang aufweist als der Mann; auch zeigt sich, wie schon oben erwähnt, in der Gehirnbildung ein Unterschied zwischen beiden Geschlechtern. Der Unterschied zwischen der Körperlänge neugeborener Knaben und Mädchen ist nicht erheblich; dagegen tritt das größere Körpergewicht der Knaben gegenüber dem der Mädchen bei der Geburt deutlich hervor und steigert sich während der Entwicklung. Der männliche Körper entwickelt sich mehr zu einer Kraftmaschine als der weibliche, indem in dem ersteren das Knochengerüst und die Bewegungsorgane (Muskeln) eine besondere Ausbildung erlangen, während beim letzteren sich mehr Fett entwickelt, wodurch die gerundeten Formen bedingt sind; im ganzen ist die mechanische Einrichtung des männlichen Körpers hinsichtlich der Kraftentfaltung und Bewegungsgeschwindigkeit der des weiblichen durchschnittlich überlegen. Von wesentlicher Bedeutung ist die Thatsache, daß der Mann eine sehr beträchtliche Menge von roten Blutkörperchen mehr besitzt als das Weib; denn die roten Blutkörperchen haben die Aufgabe, den Körpergewebe den zum Leben notwendigen Sauerstoff zuzuführen, wodurch eine sehr wesentliche Differenz in der körperlichen Organisation des männlichen und weiblichen Geschlechts gegeben ist. Erwähnt ist schon, daß beim neugeborenen Knaben die für die psychischen Funktionen wichtigsten Gehirnteile in der Entwicklung weiter fortgeschritten sind, als beim neugeborenen Mädchen; auch bleiben die Windungen dieser Gehirnteile beim Weib während des ganzen Lebens einfacher und weniger gekrümmt. Dem widerspricht nicht die Thatsache, daß in gewissen Altersabschnitten die weibliche Entwicklung der männlichen nicht unerheblich vorausgeeilt ist; so ist z. B. das Mädchen vom 4. bis zum 7. Lebensjahr in der Gehirnentwicklung vorausgeeilt, erreicht aber in derselben früher das Ende als beim Knaben.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zur Lehrerbildungsfrage.

II.

Die neuen preussischen Verordnungen über die Lehrerbildung vom 1. Juli 1901 bezeichnen unstreitig auf dem Gebiete der Lehrerbildung einen bedeutenden Fortschritt, so verbesserungsbedürftig sie auch noch an und für sich sind; vor allen Dingen bahnen sie eine Trennung der Allgemein- von der Fachbildung an, wenn sie dieselbe leider auch noch nicht in der wünschenswerten Weise durchführen. Wir haben schon mehrmals betont, daß wir dem preussischen System, welches die Trennung von Allgemein- und Fachbildung auch äußerlich durchführt, indem sie dieselbe auf zwei Anstalten verteilt, vor dem sächsischen System, welche sie einem sechsklassigen Seminar zuweist, den Vorzug geben. Wir sind der Ansicht, daß die heutige Präparandenschule als »Oberbürgerschule« zu einer allgemeinen Bildungsanstalt ausgebaut werden kann und muß, die allen geöffnet sein muß, welche sich eine wissenschaftlich-volkstümliche Allgemeinbildung erwerben wollen; auch Prof. Rein stimmt unserem schon seit Jahren vertretenen Vorschlag zu und glaubt mit uns, daß dadurch »die Lehrerbildung aus ihrer Isolierung herausgenommen und die künftigen Seminaristen mit der Jugend anderer Stände und Berufsschichten in Verbindung gesetzt« würden (Dr. Vogt, Die neue preussische Seminarreform unter pädagogischer Beleuchtung; Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1902). Wir haben es schon öfters betont, daß der Volksschullehrer die Basis seiner Bildung, das Nationale und Volkstümliche, nicht für gelehrtes Stückwerk preisgeben darf; auf der »breiten« Basis der nationalen und volkstümlichen Bildung, wie sie durch die Volksschule gelegt wird, muß er seine höhere allgemeine und seine berufliche Bildung aufbauen! Es wird bei dem nationalen und volkstümlichen Zug, der heute durch unser ganzes Geistesleben geht, nicht ausbleiben, daß man auch diese Bildung bald ihrem hohen Werte nach schätzt. Schon werden Stimmen laut, die diese Hoffnung erfüllen. Der Lic. theol. Schiele in Marburg hat in den »Preuss. Jahrbüchern« (Bd. 161, H. 2) eine Abhandlung über die besprochenen Lehrpläne und Bestimmungen vom 1. Juli 1901 veröffentlicht, in welcher es heißt: »Die neue Lehrordnung der Seminare führt zielbewußt, sicher und erfolgreich den Plan durch, eine radikale Vorbildung auf dem Fundament des Deutschtums zu begründen. Der ganze Unterricht gravitiert hin zum Unterricht in der Muttersprache, und dieser ist so gründlich und umfassend, daß er eine reife deutschnationale Bildung der Zöglinge zu gewährleisten vermag. Daß dies eine bahnbrechende Neuerung im Seminarwesen ist, verschwindet fast vor der Bedeutung, die der Verwirklichung dieses Bildungsideals für die Kulturgeschichte und

für die nationale Politik zukommt. Was für Umwälzungen der geistigen Signatur unseres Vaterlandes wird es wohl zur Folge haben, wenn alljährlich ein paar Tausend so vorgebildete Jünglinge ausziehen, ihre Bildung ins Volk zu tragen? Auf die von dem früheren Leiter des preussischen Volksschulwesens, dem Geheimrat Dr. Schneider, in seinen Lebenserinnerungen erhobene Frage, ob ein mit fremdsprachlichem Unterricht vorgebildeter Lehrer auf einem einsamen Dorfe sich noch werde wohlfühlen können, antwortet Schiele treffend: »Auf dem einsamen Dorfe pflegt sich auch der Pfarrer und der Arzt um so wohler zu fühlen, je gebildeter er ist. Warum soll das nicht auch von dem Lehrer gelten? Gerade dem Einsamen sind jetzt Quellen erschlossen, aus denen der ehemals ausgebildete Dorfschullehrer nicht schöpfen konnte. Und andererseits ist die neue Bildung so wenig auf den Schein berechnet, sie ist so echt, so solid fundamementiert, durch jahrelangen Unterricht so gefestigt, dafs sie auch da ausdauern wird, wo der Lehrer nur selten geistigen Austausch mit gleichgebildeten Männern pflegen kann. Zudem ist der Lehrer nie so einsam wie mancher Dorfarzt und Dorfpfarrer. Und diese beiden Leute können künftig getrost mit dem Lehrer . . . sagen wir ‚verkehren‘, soweit sie nicht so vernünftig sind, es schon jetzt zu thun. Die Einsamkeit also schreckt uns nicht. Noch weniger aber droht daraus Gefahr, dafs etwa der höher gebildete Lehrer am Unterrichten der Kinder keine Freude mehr finden könnte. Ich meine, wer diesen Beruf gewählt hat, wie man eben einen Beruf wählen soll, der wird sich als Lehrer der Dorfkinder sagen können: ‚Doch lieber mit Kindern von Berufs wegen zu thun haben, als mit Patienten, wie der Arzt, mit alten Sündern, wie der Pfarrer, oder mit prozessierenden Starrköpfen, wie der Richter.‘ . . . Nur eins ist sorgenvoll zu erwägen, höhere Bildung führt mit Recht zu einer höheren Lebenshaltung. Es mufs deshalb dafür Sorge getragen werden, dafs der Segen des Bosseschen Lehrerbesoldungsgesetzes den Landschullehrern nicht, wie jetzt noch vielfach geschieht, durch die Verschiedenheit der örtlichen Zulagen verkürzt werde; und auch darüber hinaus werden noch weitere Gehaltszulagen in Aussicht genommen werden müssen.« »Leider«, sagt Dr. Unold (Die höchsten Kulturaufgaben des modernen Staates; München, Lehmann, 1902), »wissen die deutschen Lehrer auch selbst kaum, was zu einer zeitgemäfsen brauchbaren Lehrerbildung not thut: nicht eine kümmerliche Prunkbildung durch ein bißchen Latein oder Französisch, wie es jetzt verlangt wird, sondern eine möglichst gründliche Unterweisung in Ethik, Nationalökonomie, Staats- und Rechtslehre, damit sie nicht nur gute Erzieher der künftigen, sondern auch zuverlässige Berater der heutigen Staatsbürger, zumal in den ländlichen Gemeinden, würden.« Der Volksschullehrer soll ein Lehrer des Volkes und seiner Jugend sein; darum mufs seine Bildung volkstümlich sein und zu dem Leben des Volkes in engster Beziehung stehen. »Wenn wir einem Manne begegneten, der sich in allen Zweigen der Naturwissenschaften ein eingehendes und umfassendes Wissen erworben hätte, der von der so überaus mannigfaltigen Beschaffenheit der deutschen Länder

und von der verschlungenen Geschichte unseres Volkes klare und deutliche Vorstellungen besäße, der ferner eine grundlegende Kenntnis von den Bedingungen, unter denen der Einzelne, die Familie, die Gesellschaft, der Staat lebt, sich zu eigen gemacht hätte, der mit den hervorragendsten Erscheinungen aller Kunstgebiete, der Dichtkunst, Bildhauerei, Malerei, Musik und Baukunst aufs innigste sich vertraut gemacht hätte, und der sich schließlic mit den wichtigsten Thatsachen und den bedeutendsten Ergebnissen der Religion und Philosophie auseinandergesetzt hätte, das alles aber nur, soweit es das deutsche Land und das deutsche Volk betrifft, wir sagen, wenn wir einen Mann mit derartigen Kenntnissen begegneten, würden wir ihn nicht einen Menschen von vornehmster und feinsten Bildung heißen? Und vorausgesetzt, daß er im stande wäre, ein reines, vollendetes Deutsch zu sprechen und zu schreiben, würden wir ihn weniger achten, auch wenn er kein Wort Griechisch oder Lateinisch, Englisch oder Französisch verstünde? (A. Schulz, Blätter f. deutsche Erziehung). Wenn der Volksschullehrer seinen Beruf als Lehrer der Jugend und des Volkes voll und ganz erfüllen will, so muß er mit der Natur und Kultur des deutschen Landes und Volkes, mit der deutschen Geschichte, Sprache und Litteratur innigst vertraut sein; denn nur dann kann er das Volk in seinem Wesen und Leben, in seinem Denken, Fühlen und Wollen verstehen und dessen Entwicklung in die richtigen Bahnen leiten. Erst in zweiter Linie handelt es sich bei der Bildung des Volksschullehrers um die Kenntnis fremder Länder und fremder Kulturen; sie darf die Erwerbung der im Vordergrund stehenden deutschen Bildung in keiner Weise beeinträchtigen. Daß auch diese in zweiter Linie stehenden Kenntnisse auch ohne Hilfe von fremdsprachlichen Kenntnissen erworben werden können, bedarf keiner weiteren Erörterung; es handelt sich ja auch hier beim Volksschullehrer um Bildung, nicht um Gelehrsamkeit. Eine veredelnde Klassizität soll auch die Bildung der Volksschullehrer durchdringen; aber sie sollen sie nicht erkaufen durch eine mühsam erworbene und gänzlich unzulängliche Befähigung, griechische und lateinische Texte zu entziffern. »Wir unserseits wollen ihnen lieber den Geist des Griechentums nahe zu bringen und den Genuß klassischer Kunst und Weltweisheit zu ermöglichen suchen nicht durch kümmerliches Erlernen der griechischen bzw. lateinischen Sprache, sondern vielmehr dadurch, daß wir uns zu diesem Zwecke der ausgezeichneten Vermittlung derjenigen großen Künstler und Gelehrten unseres Volkes bedienen, die — als bisher unübertroffene Ausleger des klassischen Nachlasses — während der langen Jahrhunderte deutscher Kulturgeschichte durch eigene meisterhafte Handhabung von Meißel, Griffel, Gedanke und Lehrwort im stande gewesen sind, ein reiches und tiefes Verständnis des klassischen Altertums in unabsehbaren Reihen der bestgebildeten und nicht für diesen Zweck mit Latein und Griechisch genährten deutschen Männern zu erwecken und zu verbreiten. Durch Kenntnis und Verständnis deutscher Klassizität auf möglichst allen Gebieten der Kunst und Wissenschaft wollen wir »unsere Volksschullehrer« hinleiten

und befähigen zur ungeheuchelten, tiefempfundenen Bewunderung der großen Errungenschaften jener vom Erdball verschwundenen und dennoch ewig fortlebenden und fortwirkenden Völker des klassischen Altertums. Durch Erschließung deutscher Dichtung, deutscher Kunst und deutscher Wissenschaft hin zur freiwilligen oder beruflichen Beschäftigung mit den Alten, das dünkt uns nicht nur der naturgemäße, sondern auch der dem nationalen Bedürfnis, um nicht zu sagen der nationalen Würde, entsprechendere Weg« (Dr. Schmitt, Frauenbewegung und Mädchenschulreform II).

Die Bildung in einer höheren Lehranstalt geht nach zwei Richtungen auseinander, nach der historisch-menschlichen und nach der naturwissenschaftlich-mathematischen; um sie müssen sich alle anderen Kenntnisse und Fertigkeiten gruppieren. Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis und somit auch der Bildung; die sachliche und nicht die sprachliche Bildung muß daher am Anfang der Bildung stehen, muß eine Grundlage derselben sein. Denn die Sprache kann nur Vorstellungen und Gedanken in abstrakter Form und nur einseitig vermitteln; denn einerseits werden nicht alle wahrnehmbaren und denkbaren Dinge durch die Sprache ausgedrückt, und andererseits umfaßt der sprachliche Ausdruck nur ein Merkmal der Sache und nicht alle. Der Name, das Wort ist ein Symbol, das den Verkehr unter den Menschen erleichtert; dadurch wird die Sprache Vermittlerin und Trägerin des Kulturlebens. Sie erfüllt aber diesen Zweck nur dann, wenn hinter dem Symbol der Gegenstand, der volle Inhalt steht und der Hörende resp. Lesende denselben in dem Worte so erfafst, wie ihn der Sprechende resp. Schreibende hineingelegt hat und der Wirklichkeit entsprechend hineinlegen muß. Deshalb ist auch die Wortbedeutung veränderlich nach Personen und Zeiten, nach Bildung und Kultur der Sprechenden und Schreibenden; die Sprachformen und Sprachbeziehungen haben die Fähigkeit, eine unbegrenzte Anzahl neuer Merkmale in sich aufzunehmen. Das Lernen der Sprache ist also nicht gleichbedeutend mit dem Lernen der Sache; das letztere muß vorangehen und daran sich das Lernen der Sprache anschließen. »Eine den Sinnen (oder der geistigen Auffassung) entgegentretende Gesamtvorstellung wird in der Weise geistig und sprachlich verarbeitet, daß sie nach den vorliegenden Verhältnissen ein hervortretendes Merkmal der Gesamtvorstellung hervorgehoben (apperzipiert) wird; so entsteht durch Apperzeption der sprachliche Satz, das psychische Urteil, indem durch diese psychische Thätigkeit zwei Bestandteile des Satzes geschaffen werden« (Ohlert, Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung). Die sachliche Basis der Bildung muß möglichst breit und tief sein; sie darf nicht von der sprachlichen überwuchert und so zu früh ins Abstrakte hinübergezogen werden. Wer, wie auch der Volksschullehrer, eine höhere Bildung erstrebt, der muß durch seine Vorbildung an wissenschaftliche Arbeit gewöhnt werden; das Wesen derselben »besteht vor allem in der denkenden Bearbeitung des Gegenstandes, welche einerseits zum begrifflichen System der Erkenntnis,

andererseits zum kausalen Verständnis des geschichtlichen Verlaufs der Dinge führt (Hornemann a. a. O.). In der wissenschaftlichen Erkenntnis unserer Zeit herrscht hinsichtlich der naturwissenschaftlich-mathematischen Seite die induktive und hinsichtlich der historisch-sprachlichen Seite die genetische Methode; mit beiden muß auch der Lehrer durch seine Vorbildung vertraut gemacht werden.

Ohne daher den Wert der sprachlichen Bildung zu unterschätzen, erkennt man immer mehr, daß sie nur ein Teil und nicht das Ganze der Bildung ist; »man kann von großer grammatischer Unwissenheit sein, ohne Kenntnis der lautlichen und syntaktischen Entwicklungsgesetze der Sprache, ohne Einsicht in den historischen Entwicklungsprozess seiner Muttersprache, unfähig, eine fremde Sprache auch nur korrekt, geschweige denn geschickt zu handhaben, und dennoch kann man gebildet sein, wie auch das Umgekehrte nicht selten ist, daß einer trotz vielseitiger und gelehrter Sprachkenntnisse doch aus dem Zustande der Unbildung sich nicht herauszuarbeiten vermag (Weissenfels, Die Bildungswirren der Gegenwart). Die Griechen besaßen keine Kenntnisse von fremden Sprachen und keine wissenschaftliche Kenntnis ihrer eigenen Sprache; aber sie ließen der Kunst der sprachlichen Gedankenausprägung die eifrigste Pflege zu teil werden. Und hierin fehlt es der deutschen Bildung im allgemeinen, der sogenannten klassischen Bildung aber ganz besonders; »man wird«, sagt Weissenfels (a. a. O.), »in der That gestehen müssen, daß der Umfang und die Gründlichkeit der sprachlichen Kenntnisse kein untrüglicher Bildungsmesser sind, daß aber die Art, wie jemand sprechend und schreibend vor allem seine Muttersprache handhabt, einen fast sicheren Schluß auf seinen Bildungszustand gestattet«. Wie mancher klassische Philologe, der wohl im Stande ist, eine Abhandlung in gutem Latein zu schreiben, stolpert bei der Entwicklung seiner Gedanken in der Muttersprache fortwährend und kann schließlich nur unbestimmte Umrisse seiner Gedanken zeigen. Allerdings suchen wir auch in der gewandten Rede und Schrift einen Inhalt und nicht bloß Formen; Inhalt und Form müssen beim Gebildeten zusammen sein. Für die deutsche Bildung, und besonders für die Bildung des Volksschullehrers, sind deutsche Sprache und deutsche Litteratur die Hauptsache; »keine andere Sprache, keine andere Litteratur kommt der unsrigen an Vielseitigkeit, an Reichtum typischer und charakteristischer Gestaltungen gleich. Nicht umsonst sind wir die bis zur Selbstvergessenheit gelehrigen Schüler der anderen gewesen; bei aller Innigkeit des nationalen Empfindens sind unsere großen Schriftsteller zugleich von einer kosmopolitischen Weite des Bewußtseins, der man bei den anderen modernen Kulturvölkern verhältnismäßig selten begegnet, wiewohl zugestanden werden muß, daß die Litteraturen aller europäischen Völker, selbst die der Franzosen, ihre enge nationale Gebundenheit während des letzten Jahrhunderts abzulegen und einen kosmopolitischen Charakter anzulegen angefangen haben. . . . Prinzipiell wäre demnach gegen eine Schule, welche für die Bearbeitung und Gestaltung des Innern nur die deutschen Geisteswerke des 18. und 19. Jahrhunderts

unter summarischer Behandlung der ganzen vorhergehenden Zeit verwendete, nichts einzuwenden; für die Ziele der formalen Bildung würde sich dazu allerdings sehr passend eine gründliche Beschäftigung mit dem Französischen gesellen, welches die moderne Normalsprache ist und dem klassischen Latein an Schärfe, Klarheit und gesetzmäßiger Ausprägung ziemlich nahe kommt, wenn es auch im Laufe des letzten Jahrhunderts, im übrigen viel reicher und mannigfaltiger werdend, viel von seinen Vorzügen eingebüßt hat. (Weisenfels a. a. O.). Wenn der Unterricht in den notwendigen Bildungsfächern nicht benachteiligt wird und vor allen Dingen der feste Untergrund einer tüchtigen Ausbildung in der Muttersprache gelegt ist, so dient der Unterricht in der Fremdsprache zur Erweiterung der Bildung, besonders der sprachlichen. Die eingehende Beschäftigung mit einer Fremdsprache ist gewissermaßen ein Gang in ein fremdes Land, wo es viel Neues zu sehen und zu hören giebt, was zur Vergleichung mit dem Heimischen anregt und dadurch die Kenntnis des Heimischen nach der sachlichen und sprachlichen Seite vertieft. »Die Muttersprache erlernen wir bekanntlich unbewußt und deshalb bleibt uns auch bei ihrem Gebrauche das Eigentümliche ihrer Auffassung der Dinge unbewußt; Vergleichung mit den Ausdrucksweisen anderer Sprachen kann allein dieses Eigentümliche herausmerken lassen. Aber wenn die anderen Sprachen ebenso unbewußt erlernt worden sind, kann dieser Erfolg nur in äußerst geringem Grade eintreten; nur wenn grammatische Einsicht in die Auffassungs- und Ausdrucksweisen jeder der gedachten Sprachen erreicht ist, wird ihre Eigenart als eine solche im Gegensatz zu den anderen bewußt werden.« (Prof. Dr. Schuppe, Was ist Bildung?). Den Durchschnittsmenschen, für den unsere Schulen bestimmt sind, kann man, wie Prof. Wernicke (Kultur und Schule) behauptet, vielleicht zweisprachig machen, »aber mehr kann er nicht tragen; unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden und wird noch stetig weiter ruiniert durch das Zuviel«. Also die Beherrschung von mehr als einer fremden Sprache sollte sich der Unterricht in den höheren Lehranstalten nicht zum Ziele setzen; sekundär kann nach Wernicke Ansicht noch eine zweite Fremdsprache hinzutreten, welche sich »das bequeme Lesen der Schriftsteller« zum Ziel setzt und auf »eindringende Kenntnis der litterarischen Entwicklung sowie auf das Sprechen und Schreiben verzichtet«. Es muß also in einer höheren Lehranstalt neben der Muttersprache »eine Fremdsprache gründlich betrieben« werden »und zwar vor allem zum Zwecke sprachlich-logischer Schulung«; man muß dazu kommen, Anschauungen und Gedanken aus der eigenen Sprache in die fremde und aus der fremden Sprache in die eigene gewissermaßen hinüberzuschauen und hinüberzudenken. Es ist selbstverständlich, daß jede weitere Fremdsprache, welche zur ersten hinzukommt, deren Wirkung unterstützt und vergrößert — aber Beschränkung ist nötig, weil auch diejenigen Elemente, welche in dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete die Herrschaft haben, ihr Recht fordern. Der Hauptwert der fremden Sprache liegt darin, daß sie dem Verkehr mit einem fremden Volke dient oder zum

Verständnis solcher fremdsprachlichen Schriften befähigt, welche zur eingehenden Kenntnis des Berufsfaches nötig sind; fremdsprachliche Kenntnisse stehen also viel mehr im Dienste der beruflichen als in dem der allgemeinen Bildung.

Die sprachliche Bildung zerfällt in eine grammatische und literarische; beide verlangen zugleich eine historische Behandlung, wodurch sie mit der historischen Bildung in Verbindung treten. Grammatisch-logische Schulung muß die Grundlage der wissenschaftlichen Sprachbildung sein; sie soll und muß bei der von uns ins Auge gefaßten höheren Bildung sowohl durch die Muttersprache wie durch die Fremdsprache erzielt werden. Dagegen muß sich die historische Erfassung der Sprache in der Hauptsache auf die Muttersprache, die deutsche Sprache beschränken; auch hier wird man über das Mittelhochdeutsche nicht hinausgehen dürfen. Dadurch aber tritt die grammatische Seite des Sprachunterrichtes in Verbindung mit der literarischen und literarhistorischen. Im Mittelpunkte stehen hier die Meisterwerke der ersten und zweiten klassischen Periode und der neueren Zeit in unserer Litteratur; neben sie treten die wichtigsten Vorbereitungs- und Übergangsperioden, welche den Einblick in die Entwicklung der großen Schöpfungen gewähren. Der Volksschullehrer muß aber auch ganz besonders mit der volkstümlichen Dichtung vertraut sein; Volksmärchen, Volkssagen, Volkslied, sowie die volkstümlichen Dichtungen eines Claudius, Hebel, Uhland u. a. müssen ihm bekannt sein. Auch die Dialektdichtung, besonders die der heimischen Landschaft, muß er kennen; denn sie macht ihn mit der Volkssprache bekannt und ermöglicht ihm so eine leichtere und tiefere Erfassung der Muttersprache in ihren Formen, wie sie dem Volksschullehrer vielfach im Verkehr mit dem Volke und seiner Jugend entgegentreten. Dies führt einerseits wieder zur historischen Erfassung der Sprache, andererseits zur Erfassung der sprachlichen Elemente und deren Aussprache und Darstellung; die Elemente der Phonetik dürfen daher im Unterricht der Lehrerbildungsanstalten nicht fehlen.

Hohen Wert besitzt auch die historische Bildung, wenn sie eine gediegene Unterlage für die Litteratur und Kunst bildet, »die charakteristischen Umstände ihrer Entwicklung beleuchtet und die hemmenden und fördernden Momente von der geistigen und sittlichen Seite klar erkennen läßt« (Weisenfels a. a. O.). Diese historische Bildung aber erwirbt auch der Gymnasiast sich mit Hilfe der deutschen Sprache; sein Latein, Griechisch, Französisch und Englisch giebt sie ihm — man sei doch nur ehrlich — nicht. »Wir bedürfen«, sagt Oberrealschuldirektor Dr. Schmidt (Jugenderziehung und Jugendstil; Wiesbaden, Nemnich, 1902), »um uns die Welt des Wissens zu erobern, überhaupt keiner fremden Sprache, und beiläufig sei bemerkt, daß man in England die Frage der Einrichtung höherer Schulen ohne fremde Sprachen zu erwägen beginnt. Unter der ‚Welt des Wissens‘ verstehen wir in erster Linie Sachen, was ausdrücklich hervorgehoben werden muß, weil der Kultus, den wir mit Latein und Griechisch treiben, uns zu einem ‚Wortkultus‘ geführt hat, der den Begriff ‚Bil-

dung' völlig verschoben hat. Wenn einmal ein tüchtiger Mann ein der lateinischen oder griechischen Sprache entstammendes Fremdwort falsch ausspricht, so ist er nicht gebildet, spricht aber ein 'klassischer' Philologe ein englisches oder französisches oder sogar ein deutsches Wort (was auch vorkommt) falsch aus oder offenbart er völlige Unkenntnis der gewöhnlichsten Dinge, so schadet das seiner Ehre nicht, er bleibt der 'klassisch' Gebildete. Wir brauchen auch nicht mehr zu den Quellen zurückzukehren, um uns das Wertvolle der griechischen und römischen Kultur, den Beitrag der Griechen und Römer zur Kultur anzueignen; denn durch die Arbeit der älteren und neueren Humanisten, besonders durch unsere Denker und Dichter ausgangs des 18. und anfangs des 19. Jahrhunderts ist das Erbe der alten Kulturvölker vollständig in unseren Besitz übergegangen, zu einem Bestandteile unserer Kultur, unserer Welt- und Lebensanschauung und zwar in nationaler Form geworden. Die sprachlich-historische Bildung hat in dieser Hinsicht lediglich die Aufgabe, den Strom unserer Kultur von seiner Quelle an zu verfolgen und alle seine belebenden Zuflüsse zu beachten; denn das führt zum Verständnis der Gegenwart, aus dem heraus wir für die Zukunft wirken sollen. Dafs selbst eine tiefgehende Erfassung der Kultur des klassischen Altertums ohne Kenntnis der klassischen Sprachen möglich ist, hat die Erfahrung bewiesen; die durch klassische Philologen hergestellten deutschen Übersetzungen bieten hierzu Hilfsmittel, die dem Nichtphilologen und auch vielen Philologen bessere Dienste hierzu leisten als die Lektüre der Schriften in der Ursprache. Die historische Bildung läfst sich also durch die deutsche Sprache vollständig vermitteln; immerhin trägt allerdings die Kenntnis der Sprache und Litteratur eines Volkes in seiner Sprache zur tieferen Erfassung des Kultur- und Geisteslebens desselben bei und ist deshalb für den nötig, der ein fremdes Volkstum aus den ersten und besten Quellen kennen lernen will. Wie wir Deutsche aber meistens nur unser deutsches Vaterland aus eigener Anschauung und dies meist nur teilweise so kennen lernen, so werden sich die meisten Gebildeten auch auf die tiefere Kenntnis des deutschen Volkstums beschränken und sich mit der Kenntnis fremden Volkstums aus abgeleiteten Quellen begnügen müssen. Für den Volksschullehrer ganz besonders steht die Vaterlandsgeschichte im Vordergrund und Mittelpunkt; auf sie bezieht sich die Kenntnis der Geschichte der alten und neuen Kulturvölker und ist die Auswahl des Lehrstoffs durch diese Beziehung bedingt.

An die historisch-litterarische Bildung schließt sich die religiös-sittliche Bildung an; sie vermittelt auch zugleich die künstlerische nach der litterarischen Seite hin. Über beide Seiten der Bildung sind in den letzten Jahrzehnten eingehende Erörterungen angestellt worden, mit welchen die Leser der »Neuen Bahnen« bereits eingehend bekannt gemacht worden sind; es sind Forderungen aufgestellt worden, die in der Zukunft erst allmählich erfüllt werden können. In enge Beziehung zu diesen beiden Seiten der Bildung tritt der Gesangunterricht; er dient sowohl der religiös-sittlichen wie der künstlerischen Bildung.

Fassen wir nun von den in den vorhergehenden Erörterungen bezeichneten Gesichtspunkten die neuen Lehrpläne für die preussischen Lehrerbildungsanstalten ins Auge, um zu sehen, in wie weit sie den heutigen Forderungen der Pädagogik entsprechen.¹⁾ Die sprachliche Bildung wird in erster Linie durch die deutsche Sprache, in zweiter durch eine Fremdsprache vermittelt; damit muß man einverstanden sein. Im Deutschen wird auf gründliche Kenntnis der Litteratur in ihren wichtigsten klassischen und volkstümlichen Werken besonderer Wert gelegt; ebenso finden die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache, der Dialekt und die Phonetik die nötige Berücksichtigung. Im fremdsprachlichen Unterricht sind die wichtigsten Forderungen der Methodiker des fremdsprachlichen Unterrichts erfüllt. Auch mit den Forderungen in der Geschichte kann man einverstanden sein; nur hätte man die Kenntnis des in Klasse III und II der Präparandenschule aufgeführten Lehrstoffs voraussetzen und dann einen einheitlichen Lehrengang aufbauen sollen. Dann hätte man auch die recht bedenkliche Forderung in der Anweisung wohl weggelassen, die leicht dahin gedeutet werden kann, daß in der Präparandenschule die gedächtnismäßige Einprägung des Lehrstoffs die Hauptsache sei und die denkende Erfassung zurückstehen oder gar unterbleiben könne; denn der Geschichtsunterricht in der Lehrerbildungsanstalt muß durchgängig einen pragmatisch-genetischen Charakter haben. Dagegen lassen die Bestimmungen über den religiös-sittlichen Unterricht noch viel zu wünschen übrig; es ist zu wenig darauf Rücksicht genommen worden, daß die Zöglinge der Lehrerbildungsanstalten, die geistige Entwicklung, deren Endergebnis das religiöse Leben der Gegenwart ist, soweit es möglich ist, an der Hand der Geschichte und im Umgang mit den führenden Persönlichkeiten in sich nacherleben »müssen«; »da nur wohlverbundene, aus lebendiger Erfahrung erwachsene Gedankenkreise Einfluß auf das geistige Leben gewinnen können, so darf der Lehrplan das Zusammengehörige nicht willkürlich trennen«, wie es in den betreffenden Bestimmungen der Fall ist (Vogt a. a. O.). Es ist dabei selbstverständlich, daß alle sicheren Ergebnisse der theologischen Wissenschaft dabei verwertet werden. Aber noch immer ist in der Lehrerbildung gerade im Religionsunterricht noch der Geist der Regulative zu verspüren; noch immer hält man daher den Lehrer im Bannkreis des kirchlich-dogmatischen Religionsunterrichts fest.

Die Lehrerbildungsanstalten sollen aber auch Männer heranbilden helfen, die sich an der Lösung der Kulturaufgaben, welche der Menschheit im allgemeinen und unserem Volke im besonderen gestellt sind, beteiligen können; in erster Linie ist hierzu die Kenntnis der Welt, wie sie ist, nötig und erst in zweiter Linie die, wie die Welt gewesen ist und sich entwickelt hat. »Die vornehmste Aufgabe der Schule ist, die ihr anvertraute Jugend mit den Ideen vertraut zu machen, die noch in

¹⁾ Siehe: Neue Bahnen XII H. 11. Die dort bereits gemachten kritischen Bemerkungen bleiben hier außer Betracht; sie werden hier nur ergänzt.

voller Lebenskraft am Webstuhle der Zeit mitwirken und gestaltend und leitend die nächste Zukunft vorbereiten; als zweites, dem ersten untergeordnetes, hat die Schule die Aufgabe, jene Ideen, die ihre Sendung erfüllt haben und dem festen Besitze der Vergangenheit angehören, mit der Lebensfülle des gegenwärtigen Geisteslebens in Beziehung zu setzen. (Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum). Die naturwissenschaftlich-mathematische Bildung hat also von diesem Gesichtspunkte betrachtet eine größere Bedeutung wie die sprachlich-historische Bildung; da aber die letztere für die sittliche und soziale Seite der Bildung von besonderer Bedeutung ist, so wollen wir sie keinesfalls hinter der ersteren zurückstellen. Dafs wir hinsichtlich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung nicht zu den Alten in die Schule zu gehen brauchen, davon sind wohl auch die Philologen überzeugt; denn erst seit Baco und Galilei haben wir eine wissenschaftlich begründete Naturauffassung, welche die Dinge und Erscheinungen als solche und nach ihrer Entwicklung ins Auge fafst und nicht von einem auferhalb derselben liegenden, philosophischen Gesichtspunkte betrachtet. Der naturwissenschaftliche Unterricht mufs vor allen Dingen den Menschen zur scharfen, sinnlichen und denkenden Auffassung der Aussenwelt befähigen und ihn zur Ausbildung einer Weltanschauung anleiten; das naturwissenschaftliche, das induktive Denken mufs ihm zur Gewohnheit werden. In Physik und Chemie wird der Technik ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken sein; in Zoologie und Botanik tritt die Biologie in den Vordergrund, wobei natürlich auch die Entwicklungsgeschichte möglichst eingehend zu behandeln ist. Für den Lehrer sind aber Anthropologie und Gesundheitslehre von besonderer Bedeutung, weil sie in der engsten Beziehung zur Pädagogik stehen; darum bedürfen sie besonderer Beachtung. In enge Beziehung zur Physik und Mineralogie tritt die Mathematik; eine vermittelnde Stellung zwischen Naturwissenschaft und Geschichte nimmt die Geographie ein, die auf naturwissenschaftlicher Grundlage beruht und in Kulturgeographie ausmündet. Die induktive Methode mufs der Zögling aus eigener Erfahrung kennen lernen; daher mufs er auch selbst Beobachtungen und Versuche ausführen und die Gesetze daraus ableiten. Die Naturgesetze sind, nicht etwa den grammatischen Regeln vergleichbar, von ausnahmsloser Gültigkeit innerhalb ihres Geltungsbereiches; dies kommt in der abstrakt mathematischen Form, die man ihm giebt, zum Ausdruck. Dabei mufs allerdings zur Induktion die Deduktion treten, die Unterordnung unter einen allgemeinen Satz; die Ergebnisse der Deduktion aber müssen wieder durch Beobachtung und Versuch beglaubigt werden. So werden die Zöglinge in dem naturwissenschaftlichen Unterricht zugleich eine Vorschule der Logik und Methodenlehre haben; »sie lernen erkennen, wodurch sich das vorwissenschaftliche Denken von dem wissenschaftlichen unterscheidet, wie allgemeingültige Sätze und Denknöwendigkeiten verschieden sind von den Meinungen des Tages und der Parteien« (Zopf, Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar werden?).

Natürlich müssen aber auch die Lehrerbildungsanstalten mit guten Sammlungen und Apparaten ausgestattet sein; sie müssen auch den Zöglingen Gelegenheit bieten, sich selbst einfache Apparate herzustellen. Dazu befähigt sie der Werkunterricht, der sowohl mit der Naturkunde und der Mathematik einerseits wie mit dem Zeichnen anderseits in Verbindung tritt; bei ihm kommt die darstellende Geometrie zur praktischen Verwendung; daneben entnimmt sie ihren Übungsstoff noch der Physik, Chemie- und dem wirtschaftlichen Leben. Das Zeichnen aber tritt in Verbindung mit dem Modellieren auch noch in den Dienst der künstlerischen Bildung; als solches soll es neben Auge und Hand auch den Schönheitssinn und die produktive Phantasie entwickeln. Der Unterricht in der Kunstgeschichte muß sich an das Zeichnen anschließen; es kann sich in demselben natürlich nur um das Betrachten einiger Werke der Architektur, Plastik und Malerei handeln. In dem Geschichtsunterricht dagegen wird man auch auf die Kunst der betreffenden Zeit eingehen.

Im allgemeinen kommen die neuen preussischen Lehrpläne den oben gestellten Forderungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nach; im einzelnen sind sie jedoch noch der Verbesserung bedürftig. Den Lehrstoff der Volksschule sollte man der Methodik zuweisen, wodurch Platz für Erweiterung des wissenschaftlichen Lehrstoffs gewonnen würde; wichtige und schwierigere Teile dieses Stoffes können auch an geeigneten Stellen der Mathematik und Naturwissenschaft eingegliedert werden. Die denkende Betrachtung der Naturkörper und die Betonung der Biologie hätte mehr hervorgehoben werden müssen; es zeigen sich in dieser Hinsicht nur dürftige Anfänge. Wenn hier der sachverständige Lehrer dem Buchstaben nicht einen zeitgemäßen Inhalt giebt, so bleibt es beim alten Lehrsystem; das zeigt der »Lehrplan für Präparandenanstalten und Lehrerseminare« von Seminarleiter v. Werder, in dem er neben der Besprechung von 17 Pflanzen im Sommerhalbjahr der Klasse III der Präparandenschule noch fordert, daß »für etwa 60 Pflanzen allgemeine Erkenntnis vermittelt« werden und die Präparanden »die Namen der Pflanzen kennen und die hervortretenden Merkmale kurz angeben« sollen. Es wird wohl in vielen Anstalten die Entwicklungslehre nach wie vor keine Stelle finden. Dagegen hat man das Zeichnen in neue Bahnen eingelenkt; man fordert für alle Klassen der Präparandenschule und des Seminars das Zeichnen nach der Natur, also das Darstellen wirklicher Gegenstände der Natur und Kunst; Freihand- und Linearzeichnen sind völlig getrennt. Die Berücksichtigung der Kunstgeschichte hätte aber besonders betont werden sollen. Auch dem Werkunterricht hat man noch keinen Platz in den preussischen Lehrerbildungsanstalten angewiesen; hier würde der geometrische Unterricht in direkte Beziehung zum praktischen Leben treten.

Als Abschluß aller Bildung ist die Anbahnung einer Welt- und Lebensanschauung zu bezeichnen, also eine philosophische Verknüpfung der auf dem Gebiete der Natur- und Geisteswissenschaften erworbenen

Gedanken. In der Naturwissenschaft leitet die Entwicklungslehre, in der Geisteswissenschaft die Litteratur zur Philosophie hinüber; eine Einleitung in die Philosophie findet also hier die besten Anknüpfungspunkte. Im Seminar wird die philosophische Ausbildung in ihrer Grundlage durch Psychologie, Logik, Ästhetik und Ethik weiter ausgebaut; leider fehlen aber in den preufsischen Lehrplänen Ästhetik und Ethik. Wird der Religions- und Litteraturunterricht in der rechten Weise erteilt, so bietet sich vielfach Gelegenheit zu philosophischen Betrachtungen; so bietet die Kirchen- und Litteraturgeschichte Veranlassung zur Darstellung der philosophischen Richtung eines Zeitalters, und die eingehende Behandlung von Goethe, Schiller usw. ist nur möglich, wenn deren Welt- und Lebensanschauung zur Behandlung kommt. Die Geschichte der Pädagogik endlich bietet Gelegenheit zu Ausblicken in die Geschichte der Philosophie. Allerdings kann in philosophischer Hinsicht auch im Seminar mit Rücksicht auf das Alter der Zöglinge nur eine Einführung in das philosophische Studium gegeben werden; die weitere Ausbildung in der Philosophie in Verbindung mit der wissenschaftlichen Pädagogik muß der Fortbildung überlassen bleiben.

Man darf nicht ohne weiteres an die Bildung des Volksschullehrers den Maßstab anlegen, den man bei der Bildung der Lehrer an höheren Lehranstalten, von Fachlehrern, im Auge hat, abgesehen davon, daß derselbe noch lange nicht als richtig anerkannt werden kann. Der Volksschullehrer muß einerseits den in der Volksschule zu lehrenden Stoff sachlich und methodisch so weit beherrschen, daß er in allen Klassen einschüßlich der Fortbildungsschule nach angemessener Vorbereitung darin mit Erfolg unterrichten kann; er muß aber auch andererseits eine allgemeine und spezielle Kenntnis der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst besitzen und letztere ausüben können. Und endlich muß er auch über den Kreis seiner engeren Berufsthätigkeit hinausblicken und Sinn und Verständnis für die wirtschaftlichen, sozialen, geistigen und sittlichen Interessen des Volkes, dessen Kinder er erziehen und unterrichten und dem er selbst in gewisser Hinsicht ein Berater sein soll, haben; er muß ein Volkslehrer sein. Das muß das Seminar im Auge behalten, wenn es seinen Beruf erfüllen will. Es soll den Grund legen für eine allgemeine und berufliche Bildung, wie sie der Volksschul- und Volkslehrer bedarf; es soll ihn aber auch befähigen, sich in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht unter Benutzung entsprechender Hilfsmittel fortzubilden und ihm dafür Richtlinien geben. Der Volksschullehrerstand sollte diese Eigentümlichkeit seiner Bildung mehr zur Geltung bringen; er sollte deren Bedeutung für die Sozialerziehung ins rechte Licht stellen. »Auch dem Oberflächlichsten muß der Gedanke genommen werden, daß im Lehren von Einmaleins und ABC die Hauptwirksamkeit des Lehrers beruhe. Dem Lehrer ist die Möglichkeit gegeben, durch seine Thätigkeit eine immer mehr steigende Wertschätzung seiner Arbeit zu erzeugen; und wird die Lehrerarbeit einmal voll und ganz gewürdigt, dann wird vom Volke selbst die Forderung ausgehen, daß für den Lehrer des Volkes die höchste Bil-

derung gerade die beste sei, weil durch einen hochgebildeten Lehrerstand auch nur ein hochgebildetes Volk geschaffen werden kann (Dr. Krüger, Die sozialen Aufgaben des Volksschullehrers).

Frauenfrage und Schule.

I.

Für die Pädagogik der Schule hat die Frauenfrage ein doppeltes Interesse; einmal hat sich die Schule zu fragen, was sie zur Lösung der Frauenfrage beitragen kann und dann darzuthun, welche Forderungen sie an die Frau als Mutter zu stellen hat. Der Beruf der Frau ist in erster Linie, Mutter und Hausfrau zu sein; ist sie nicht in der Lage, eine diesbezügliche Stellung im Leben einzunehmen, so muß sie sich einem andern der weiblichen Natur entsprechenden Beruf widmen. Hier aber fehlt es in unserer heutigen Erziehung der Mädchen durch Haus und Schule noch an mancherlei; sie erhalten weder die entsprechende Vorbildung als Mutter noch die als Hausfrau. Das Haus kann beides, auch wenn unsere wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse sich so gestalten würden, daß die Frau sich dem Hauswesen und der Erziehung der Kinder in vollem Maße widmen könnte, was aber nicht der Fall ist und noch lange Zeit nicht der Fall sein wird, nicht mehr dem heranwachsenden Mädchen bieten; denn den meisten Hausfrauen fehlt es dazu an Zeit und auch an der Befähigung. »So wird eine Unfähigkeit für den häuslichen Beruf künstlich geschaffen, die nur die besten Elemente mit zäher Energie autodidaktisch überwinden können, wenn sie in die Lage kommen; die meisten lernen es nie, und dann entsteht jenes häusliche Chaos, das für Mann, Frau und Kinder Qual ist« (Johs. Müller, Der Beruf und die Stellung der Frau, Leipzig, Verlag der Grünen Blätter, 1902).

Die Frau soll aber auch Mutter und Erzieherin sein; das ist ihr wichtigster Beruf, weil er zur Erhaltung und Veredlung der Menschheit beiträgt und sie in diesem Berufe unersetzlich ist. »Die Mutterempfindungen und den Mutterinstinkt den eigenen Kindern gegenüber kann nur die Mutter selbst haben; dafür kann man niemand dings. Wenn die eigentliche Erziehung des Kindes bis zum fünften Lebensjahre in der Hauptsache vollendet sein soll, liegt sie fast ganz in der Mutter Hand; die Leitung des Vaters tritt meist ein, wenn das Kind selbständig zu leben beginnt, selbständig leben lernen will; aber dazu muß es erst unter Hand und Auge der Mutter schon ein gut Teil erwachsen sein. Auf der Erfüllung dieses Berufs der Frau ruht der Bestand der Kultur und die Zukunft eines Volkes; denn die Familien sind die eigentlichen Kulturzentren für die Bildung des menschlichen Wesens und die lebendigen Zellen in dem Organismus eines Volkes, aus denen es lebt und wächst« (Johs. Müller a. a. O.). Diese Erziehungspflichten beziehen sich aber nicht bloß auf das vorschulpflichtige, sondern auch

auf das schulpflichtige Alter; denn »so segensreich, ja notwendig für die geistige und moralische Entwicklung das Einreihen in eine Gemeinschaft, das Zusammenleben mit andern Kindern gleichen Alters ist, so muß doch als ergänzendes Element eine individualisierende Beschäftigung mit dem heranwachsenden Menschen hinzutreten; diese Beachtung und Pflege der persönlichen Sonderheit ruht in der Hand der Mutter, die wie keine andere in das Innerste, Geheimste der Eigenart ihres Kindes dringen kann« (Gerhard und Simon, Mutterschaft und geistige Arbeit). Zur Ausübung dieses Berufs fehlt es den heutigen Frauen gar häufig an Zeit und an Befähigung; hier muß also Abhilfe geschaffen werden. Den Frauen des Bürger- und Beamtenstandes steht die Zeit zur Erfüllung ihrer Mutter- und Erzieherpflichten zur Verfügung, kann ihnen wenigstens zur Verfügung stehen; aber die Frauen des Arbeiterstandes müssen vielfach dem Broterwerb nachgehen und können infolgedessen die genannten Pflichten nicht erfüllen. Ja durch zu frühzeitige und große Anstrengungen bei diesem Broterwerb werden die Mädchen fast unfähig zur Mutterschaft selbst und können infolgedessen nur verkümmerte Kinder gebären; hier muß daher die Gesetzgebung eingreifen, denn der Staat hat das größte Interesse daran, die Mutter um des Nachwuchses willen in seinen besonderen Schutz zu nehmen. Er muß um der Kinder willen für die Schaffung von menschenwürdigen Arbeits- und Lebensbedingungen Sorge tragen; Frauen- und Kinderschutz stehen in den innigsten Wechselbeziehungen zu einander. Zeigen sich die Eltern dieser ihnen von Natur und Staat übertragenen hohen sittlichen Aufgabe unwert, so muß ihnen der Staat dieses Recht entziehen, wie es durch die vielfach bestehenden Gesetze bereits geschieht. Aber vor allen Dingen muß der Staat dafür Sorge tragen, daß die Frauen Mütter und Erzieherinnen sein können, was heute vielfach nicht der Fall ist; vielfach müssen die dem Broterwerb nachgehenden Frauen ihre Kinder andern und teilweise ganz fremden Menschen oder sich selbst überlassen. Es ist freudig zu begrüßen, daß man seitens der maßgebenden Faktoren im Staat diesen Verhältnissen einmal volle Aufmerksamkeit schenkt; die Gewerbeaufsichtsbeamten sind nämlich durch Erlaß des Reichskanzlers beauftragt, auch ihre Wahrnehmungen über die Gründe für die Fabrikbeschäftigung der Mütter anzugeben und ihre Ansichten über die Verkürzung der Zeit dieser Beschäftigung, die Nachteile derselben in gesundheitlicher, sittlicher und anderer Beziehung, die Wirkung der Beschränkung der Frauenarbeit auf die Lebenshaltung der Arbeiterfamilien usw. zu äußern.

»Aber selbst«, sagt der Fabrikinspektor von Frankfurt a. O., »wo die Gründe wirtschaftlicher Not nicht mitsprechen, sind die Frauen, welche schon vor ihrer Verheiratung in der Fabrik gearbeitet haben, an diese Beschäftigung so gewöhnt, daß ihnen die Führung des Haushaltes keinen genügenden Ersatz dafür bietet. Sie bringen so wenig wirtschaftliche Kenntnisse mit in die Ehe, daß sie erst gründlich zu lernen anfangen müßten; dazu sind sie aber zu bequem, und es fehlt auch das Interesse«. Der Gewerbeinspektor von Potsdam schreibt:

»Die Frauen, welche vor ihrer Verheiratung von Jugend auf in der Fabrik thätig waren, verstehen ebensowenig von ordnungsmäßiger Haushaltung, wie von verständiger Kindererziehung. Die erste Zeit nach ihrer Verheiratung macht es ihnen vielleicht noch Freude, die Hausfrau zu spielen; bald aber wird ihnen dies langweilig, sie wissen mit sich selbst nichts anzufangen und gehen wieder in die Fabrik. . . Der Hauptgrund für die Fabrikthätigkeit der Frau scheint demnach am meisten in der Macht der Gewohnheit zu liegen, hervorgerufen durch mangelhafte Erziehung für den eigentlichen Beruf als Frau.«

Aus diesen Erörterungen dürfte genugsam hervorgehen, daß die Frauenfrage in erster Linie eine Erziehungsfrage ist; »eine vernunftgemäße Mädchenerziehung in der Gegenwart ist die Grundlage und Voraussetzung einer vernünftigen Entwicklung der Frauenbewegung in der Zukunft« (H. Schmitt, Frauenbewegung und Mädchenschulreform). Es geht aber aus denselben auch hervor, daß die Frauenfrage eine soziale Frage ist, denn sie hängt eng zusammen mit den Verhältnissen und Gestaltungen unseres sozialen Lebens; darum aber giebt es in Deutschland auch erst eigentlich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Frauenfrage, da seit dieser Zeit für Hunderttausende von Frauen oder alleinstehenden Witwen und Mädchen die materielle Not und die unerbittliche Notwendigkeit selbständigen Erwerbs klar zu Tage treten. Allerdings ist auch aus der französischen Revolution eine Frauenbewegung hervorgegangen; bei ihr handelte es sich aber nur um die idealen Wünsche der Frauenrechte als Konsequenz der Forderung der allgemeinen Menschenrechte. Sie hatte zur Folge, daß man der Mädchenbildung mehr Aufmerksamkeit schenkte wie vorher; in dieser Zeit schrieb Karoline Rudolphi ihr »Gemälde weiblicher Erziehung« (1807) und Betty Gleim ihr Buch über »Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts« (1810). Infolgedessen entstanden auch damals viele höhere Mädchenschulen; sie wollten das Bedürfnis nach einer erweiterten Bildung, das sich geltend machte, befriedigen. Aber diese Frauenbewegung kam mit der Revolution wieder zum Stillstand; erst der Kampf ums Dasein, die Not des Lebens hat sie wieder hervorgerufen, ihr aber auch neuen Inhalt und neue Richtlinien gegeben, und dies ist wieder in der Entwicklung unseres Kulturlebens begründet. Und mit der neuen Frauenfrage tauchte auch die Mädchenbildungsfrage auf; denn Arbeit und Erwerb wurde zur einzigen Rettung für das mittellose und alleinstehende Mädchen, und Bildung, Wissen und Können sind die Vorbedingungen dazu. Die Frauenvereine, die sich zur Lösung der Frauenfrage bildeten, hatten Vorläufer in den Frauenvereinigungen zur Errichtung von Kindergärten, welche um die Mitte des 19. Jahrhunderts sich bildeten; doch erst in den sechziger und siebziger Jahren dieses Jahrhunderts lassen sich die Anfänge einer organisierten Frauenbewegung nachweisen, die auch die Bildungsfrage in ihr Programm aufnahm. Von dieser Zeit an schenkte man auch der einheitlichen Organisation des öffentlichen und privaten Mädchenschulwesens besondere Aufmerksamkeit; die Vertreter des Mädchenschulwesens gründeten Vereine und

verständigten sich in Konferenzen (Deutscher Verein f. d. höhere Mädchenschulwesen, 1873). Die Frauenvereine haben in den neunziger Jahren des verfloßenen Jahrhunderts die Regelung des höheren Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenverhältnisse wesentlich beeinflusst; sie traten in Petitionen an die verschiedenen Landtage der deutschen Staaten, an die einzelnen Ressortminister und den Reichstag heran und nicht ohne Erfolg.

Um die deutsche Frauenbewegung vollständig zu erfassen und zu verstehen, muß man auch die ausländische Frauenbewegung ins Auge fassen; die letztere ist nicht ohne Einfluss auf die erstere gewesen. Auch bei diesen ausländischen Frauenbewegungen steht die Mädchenbildungsfrage im Vordergrund; ja sie ist in jedem Kulturlande als der Anfang der Frauenbewegung zu bezeichnen, weil sie mit der Frauenerwerbsfrage Hand in Hand geht. Und überall hat diese Bewegung in ihrer heutigen Form in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts ihren Anfang genommen; es war eben ein Entwicklungsprodukt des menschlichen Kulturlebens, das den Übergang von einer Kulturperiode zur andern unterstützt. Als solches muß die Frauenfrage auch ruhig und besonnen erörtert werden; sie darf zu keiner Parteifrage gemacht werden. Von diesem Standpunkte aus muß man auch die ausländische Frauenbewegung ins Auge fassen; man muß dabei die historischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in Betracht ziehen. Dann aber wird man zu der Erkenntnis gelangen, daß nur eine nationale Frauenbewegung und eine nationale Frauenfrage ihre Berechtigung haben, weil denselben durch die nationalen, historischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse Ziele und Richtlinien gegeben sind; nur von diesem Gesichtspunkte aus läßt sich Frauenbewegung als ein wirtschaftlich-sozial-sittlicher Entwicklungsprozefs auffassen, der zu einer neuen Kulturperiode hinüberführt. Dann begreifen wir es auch, daß die Umgestaltung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse dem Mädchen und der Frau heute andere Aufgaben stellt, als die Vergangenheit; denn wenn z. B. die Frau in den bemittelten Klassen infolge der Entwicklung der Technik und deren Verwendung im Haushalt nicht mehr von den Haus- und Handarbeiten völlig in Anspruch genommen wird, so müssen derselben eben andere Aufgaben gestellt werden, welche die wirtschaftliche, soziale und sittliche Entwicklung unseres Volkes fordern. Erst wenn dies der Fall ist, bringt die Entlastung der Menschheit von niederer Arbeit durch die fortgeschrittene Technik Nutzen für die Vervollkommnung der menschlichen Kultur; der Mensch ist ein geistiges Wesen und schreitet nur fort zur Vollkommenheit in dem Maße, wie er von materieller Roharbeit und leiblicher Not sich befreit und in geistiger Sphäre wirkt und schafft. (Schmitt a. a. O.). Dazu muß das Mädchen aber erzogen und gebildet werden; der Kulturfortschritt führt nur dann zur Veredlung der Menschheit, wenn mit der Vervollkommnung in der Technik und der damit verbundenen Herabminderung der rohen-körperlichen Arbeit die Erziehung der Menschen zu höheren technischen-künstlerischen und

geistigen Bedürfnissen und dem Bekanntmachen mit den Mitteln zu deren Befriedigung verbunden ist. Und dies gilt ganz besonders für die Frau; sie wird in der Kulturarbeit der Zukunft die für sie bestimmte Aufgabe nur dann erfüllen, wenn sie in der richtigen Weise dafür erzogen und gebildet wird. Diese Erziehung und Bildung im allgemeinen sowie im besonderen mit Rücksicht auf den Beruf muß aber der Eigenart der Frauennatur angepaßt sein, denn nur dann kann sie ihren Zweck erreichen. Es ist eine Thatsache, »dafs das weibliche Geschlecht bei aller innigen Verwandtschaft und Ähnlichkeit mit dem männlichen auf Grund jener allgemein-menschlichen Eigenschaften, die eben des Menschen Wesen und Art ausmachen, doch in besonderen seelischen, nur ihm eingeborenen Eigenschaften durchaus von dem männlichen Geschlecht abweicht, ferner, dafs diese weibliche Eigenart so lange bestehen wird, als die Natur dem Weibe einen für besondere Funktionen besonders konstruierten Körper geben wird, weiter, dafs die hierin begründeten angeborenen Seelenunterschiede glücklicherweise niemals durch Erziehung ausgerottet werden können, dafs sie aber auch nicht verkümmert werden dürfen und zwar nicht nur um des Fortbestehens der Menschenart willen, sondern damit das Menschengeschlecht seine hohen Kulturaufgaben erfüllen könne, die ihm von Gott zugewiesen sind und die sein Glück ausmachen« (Schmitt a. a. O.). Ihren Beruf wird aber die Frau in erster Linie als Mutter und Hausfrau finden; jeder andere Beruf entspricht um so mehr der Eigenart der weiblichen Natur, je näher er diesem Beruf verwandt ist. Den gelehrten Beruf sollten nur wirklich dazu befähigte und innerlich gestimmte Mädchen ergreifen; ihre Bildung muß sobald als möglich auch in die dazu geeigneten Bahnen eingelenkt werden. Dagegen sollte bei allen anderen Mädchen in erster Linie der Erwerb einer praktisch-verwertbaren Allgemeinbildung sowie die Vorbildung zur Hausfrau und Mutter ins Auge gefaßt werden; sie müssen dann nötigenfalls bei Ehelosigkeit in der Lage sein, sich einem der weiblichen Natur entsprechenden Beruf zuzuwenden und sich die dazu nötige Berufsbildung in späteren Jahren noch anzueignen. Die Frauenfrage ist in ihrem wahren Kern eine Erziehungs- und Bildungsfrage; wir müssen in erster Linie dafür sorgen, dafs das Mädchen für den künftigen Beruf als Hausfrau und Mutter, als Gattin und Erzieherin tüchtig gemacht wird. Denn nur dann ist sie im stande, den Mann in der Familie festzuhalten, ein solides Familienleben zu begründen und eine leiblich und geistig gesunde Nachkommenschaft zu erziehen; damit aber wird die Grundlage zur Lösung der sozialen Frage gelegt.

Mitteilungen.

(Die Aufgaben der Schule unserer Zeit.) Der Rektor der technischen Hochschule in Berlin, Prof. O. Kammerer, hielt zum Geburtsfeste

des deutschen Kaisers eine Rede über die Frage: »Ist die Unfreiheit unserer Kultur eine Folge der Ingenieurkunst«, in welcher er auch auf die Aufgaben der Schulen unserer Zeit zu sprechen kam. Man klage, so führt er aus, daß das Streben unserer Zeit nicht auf die innere, sondern mehr auf die äußere Kultur, nicht auf Entwicklung führender Kraftgestalten, sondern auf das materielle Behagen des Durchschnittes gerichtet sei, dem auch die Wissenschaft diene. »Das unbewufte Ziel unserer Zeit ist allerdings ein im höchsten Grade aktives, gerichtet auf die Vereinigung alles Wissens und Könnens zur Förderung des Gemeinwohls. Bei solchem Ziel werden wir als die freiesten Wissenschaften diejenigen ansehen, die, wenn auch nicht unmittelbar, so doch in ihrem letzten Ziel zu einer Veredelung des Menschengeschlechts führen und die frei von Tradition, Vorurteil und von Dogmenherrschaft ihren ureigensten Weg gehen. Utilitarismus wird besonders denen zum Vorwurf gemacht, welche nicht klassische Litteratur, sondern Naturkenntnis als die vornehmste Aufgabe der Jugenderziehung anerkannt wissen wollen. Dabei wird völlig vergessen, daß die Hellenen selbst nicht Sprachwissenschaft, sondern Erkenntnis der Stellung des Menschen in der Natur als höchste Aufgabe wissenschaftlichen Denkens betrachteten, und daß die Römer nur darum in Staatengründung und Rechtsbildung so Großes leisteten, weil sie eben ausgeprägte Utilitarier waren. Nicht die Form, sondern den Inhalt vergangener Kulturen gilt es aufzunehmen. Den Egoismus aller Unternehmungen unserer Zeit glaubt man darin zu finden, daß sie stets materielle Ziele verfolgen. Mit Recht, so lange man nur den allernächsten Zweck ins Auge faßt, mit Unrecht, wenn man den letzten Wirkungen auf den Grund geht. Denn nur so lange kann ein Unternehmen lediglich dem Vorteil einiger weniger dienen, als die Allgemeinheit aus Unverstand Unternehmungen unterstützt, die nicht dem Gemeinwohl dienen. Zumeist wird die Selbstsucht zu dem Geist, der stets das Böse will und stets das Gute schafft. Die Erziehung des Volkes zu wirtschaftlicher Einsicht und zum Verständnis für gemeinsinnige Ziele wird das natürliche Gegengewicht zu der Selbstsucht der Einzelnen bilden müssen; es wird daher diese Erziehung eine der Hauptaufgaben der kommenden Zeit sein müssen. Daran fehlt es noch vollständig und muß es fehlen, so lange es keine Wertschätzung der schaffenden Arbeit giebt.« Man klagt auch über den Mangel einer einheitlichen Weltanschauung und weist darauf hin, daß trotz naturwissenschaftlicher Erkenntnis noch die Gespenster der Dogmenherrschaft und des Aberglaubens ihre Herrschaft ausüben; aber wirkliche Naturerkenntnis ist noch heute selten. »Erst dann, wenn Verständnis für Naturschönheit und für Naturgesetz, wenn Achtung vor Kunst und gemeinnütziger Arbeit Allgemeingut der Gebildeten geworden sind, werden die Gespenster schwinden, die jetzt die Gestaltung einer einheitlichen Weltanschauung hemmen; es wird erkannt werden, daß Unsterblichkeit die Verpflanzung des Guten vom Menschen zum Menschen bedeutet und daß die Wahrheit der steten Umwandlung und der steten Entwicklung aller Wesenheit in den Worten Goethes ausgesprochen ist:

„Nach ewigen, ehernen
Großen Gesetzen
Müssen wir alle
Unseres Daseins
Kreise vollenden.“

Wir stehen erst am Anfang einer neuen Zeit; wir haben die hohe Aufgabe, alles zu thun, »um dem kommenden Geschlecht durch rechte Erziehung die schwere Belastung der auf uns vererbten Vorurteile abzunehmen, damit es auf eine freiere Höhe gelange als wir. Allen Schulen bis zu ihren höchsten Stufen fällt eine schwere neue Aufgabe zu, die um so schwieriger ist, als es das während eines Jahrhunderts Versäumte nachzuholen gilt. Aller Unterricht muß neuen Zielen zustreben, neue Bahnen eröffnen«. In erster Linie bedürfen unsere höheren Lehranstalten: Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, einer gründlichen Reform; denn »keine erfüllt, was die kommende Zeit fordern wird. Bei allen herrscht noch die Anschauung, daß das Sprachstudium der Kern und Mittelpunkt der Bildung sein müsse, obwohl doch die Sprache immer nur ein Werkzeug und nicht der Inhalt sein kann. Naturwissenschaftliche Bildung, nicht beschreibend und nicht nebensächlich, sondern in vollem Ernst mit wahrhafter Naturbeobachtung betrieben, ist bisher immer nur ein Wunsch geblieben, ebenso wie plastisches Denken, Raum- und Formvorstellung. Ein unbekanntes Land ist unserer Schule die Geschichte, die nicht aus einem Gemenge von Jahreszahlen und Schlachten, sondern aus Kulturentwicklung besteht, die das Werden und Vergehen der Völker entrollt, die der Gegenwart mahndend zuruft: So warst du und so wirst du sein. Völlig fehlt unserer Schulbildung die Anleitung zur Achtung vor Arbeit in allen ihren Formen, auch der körperlichen, für die jetzt nur Verachtung vorhanden ist. Etwas ganz Fremdes ist der Mittelschule in allen ihren Arten bisher Erziehung zum Kunstverständnis geblieben: der Sinn für Formen und Farben, für Naturgefühl und Kunstempfindung wird nicht geweckt, sondern erstickt, denn nur das körperlose Wort geschichtlicher Mitteilung, nicht die lebendige Anschauung dient zur Vermittlung. Keine Macht der Welt wird die Denkrichtung des herrschenden Geschlechts wandeln, keine Macht wird es Schönheit und Natur verstehen lehren, wird ihm innere Freiheit bringen: darum wendet der Schule sich all unser Hoffen zu, damit eine neue Zeit herauf blühe, sonnig und frei!« (Nach der »National-Zeitung«.)

(Bildet des Kindes Auge!) Lehrt es sehen! Eine Forderung, die im engsten Zusammenhang steht mit jener anderen »Kunst im Leben des Kindes!«. So schreibt Jul. Norden in »Moderne Kunst« (Berlin, Rich. Bong, XVII, 9). »Während Gehör und Musiksinne schon im frühesten Kindesalter in Pflege genommen werden«, geschieht für die Bildung des Auges in dieser Zeit wenig oder nichts, obgleich ihr Wert für die Bildung doch einleuchtend ist, besonders als Vorstufe der Kunstbildung. Dieses Sehen soll, so verlangt J. Norden, »lange vor dem Zeichenunterricht in der Schule oder im Hause begonnen werden und es kann diesem, ihn fördernd, fortlaufend zur Seite stehen.«

(Das Bildungsstreben der Gegenwart.) »Die leuchtend aufsteigende äußere Kultur wirft auch ihren Schatten, und dieser Schatten fällt in das innere Leben der Menschheit;« diese von W. Münch ausgesprochenen Worte gelten ganz besonders für die Schule. Die maßgebenden Faktoren im Staatsleben haben seit Errichtung des Deutschen Reichs ihr volle Aufmerksamkeit der Förderung der äußeren Kultur zugewandt; Interesse und Verständnis für die inneren Kulturaufgaben, namentlich für die Bildungsfragen, wurden dadurch sehr zurückgedrängt. Man kann es daher nur freudig begrüßen, daß die Stimmen immer lauter werden, welche diesen Krebschaden in unserem Staatsleben erkennen und verkünden; denn sie sind ein Zeichen, daß man die Krankheit erkennt und Heilung begehrt. Man kommt auch immer mehr zur Erkenntnis, »daß echte Bildung gar nicht allein auf diesem oder jenem Wissen beruht, sondern auf einem im innersten Kern schwer Wägbaren, ja Inkommensurablen, nämlich auf der Entfaltung eines in sich selbst gefestigten Innenlebens, auf jener Klarheit über sich selbst und über den Menschen im allgemeinen, auf einer Totalansicht des Lebens.« (Dr. Biese, Die Kultur 1, 2.) Deshalb kann zur echten Bildung in der Schule auch nur der Grund gelegt werden; den Ausbau muß der Mensch durch Fortbildung besorgen. Die Schule ist daher die beste, selbst wenn es nur eine Volksschule ist, die zu dieser Fortbildung anregt und dem Schüler dazu Mittel und Richtlinien giebt; dazu gehören keine fremden Sprachen, dazu reicht unsere Muttersprache vollständig aus. Bildung ist nicht Gelehrsamkeit; »das ewig Menschliche steht über vielseitiger Gelehrsamkeit, der die wahrhaft befreienden und erhebenden Ideen fehlen.«

(Über »Katholizismus und Wissenschaft«) bringt M. Lorenz in der Zeitschrift »Die Kultur« eine interessante Erörterung; er sucht hauptsächlich die Frage zu beantworten: »Kann ein Katholik Geschichtsphilosophie oder überhaupt Philosophie im wissenschaftlichen Sinne treiben?« »Der Philosoph«, so führt er aus, »giebt immer die Welt in die Gedanken seiner Zeit gefaßt;« daher sind die Ergebnisse »philosophischer Forschung nur von relativem Wert und von subjektiver, an die Zeit gebundener Bedeutung«. Die katholische Kirche nimmt aber »für ihre Lehren absolute Wahrheit und Ewigkeitsgiltigkeit in Anspruch;« aber die katholische Kirche stellt diesen Anspruch nur formell, denn in Wirklichkeit ist auch sie dem Gesetz der Entwicklung unterworfen, »so sehr auch Lehrsätze, Formeln und Worte dieselben geblieben sind«. Das zeigen die Gegenströmungen, die sich zu jeder Zeit in der katholischen Kirche gegen das Erstarren derselben im historischen Dogmatismus geltend gemacht haben; das zeigen in neuerer Zeit die Professoren v. Hertling, Spahn, Schell und Ehrhard. »Innerhalb der Welt ist der Katholizismus noch eine starke Macht; aber die Welt und die Seele unserer Zeit und im besonderen die deutsche Seele ist doch nicht mehr katholisch, wenigstens nicht mehr katholisch im Sinne Roms.«

C. Referate und Besprechungen.

Jugendschriften.

Die »Vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften« haben unter dem Titel: »Zur Jugendschriftenfrage« eine Anzahl »Aufsätze und Kritiken« herausgegeben und denselben ein Verzeichnis empfehlenswerter Bücher für die Jugend mit charakteristischen Anmerkungen beigegeben (143 S.; 2 Mk.; Leipzig, E. Wunderlich, 1903). Nach einer Einführung von Köster schildert Linde das Verhältnis des Kindes zu Form und Inhalt der Dichtung, Lottig würdigt das Schaffen von Storm und Rosegger, Weihrauch das von Karl May, und Weyrauch bringt in einer Besprechung von Kreidolfs Blumenmärchen die Forderungen an ein gutes Bilderbuch zum Ausdruck; der II. Abschnitt enthält eine Anzahl von Kritiken, in denen gezeigt wird, nach welchen Gesichtspunkten die Prüfungsausschüsse ihre Prüfung vornehmen; der dritte Abschnitt enthält endlich ein Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften.

Die Frage: »Wie kann die Privatlektüre zur Unterstützung des Unterrichts herangezogen werden?« wird von L. Sonntag beantwortet (20 S.; 40 Pf.; Leipzig, A. Hahn, 1902); der Verfasser giebt auch Richtlinien für die Auswahl der betreffenden Jugendschriften.

Eingehend erörtert die Jugendschriftenfrage L. Wiegand: »Die deutsche Jugendlitteratur nebst einem Verzeichnis bewährter Jugendschriften (2. vollständig umgearbeitete Aufl.; 128 S.; 1 Mk.; Hilchenbach, L. Wiegand, 1903); er giebt eine Übersicht über die Geschichte der deutschen Jugendlitteratur, bespricht die Kennzeichen einer guten Jugendschrift, den Wert und die Bedeutung derselben, das Lesen und die Ausstattung, die Schülerbibliothek, die Auswahl der Jugendschriften u. a. In der Beurteilung der Jugendschrift vom künstlerischen Standpunkte aus steht er nicht auf dem strengen Standpunkte der Hamburger; im allgemeinen können wir dem Verfasser beistimmen und empfehlen die Lektüre der Schrift neben der bekannten Schrift von Wolgast und der obigen »Zur Jugendschriftenfrage« ganz besonders.

Von Kreidolf liegt wieder ein neues Bilderbuch vor: »Die Wiesenzwerge« (3 Mk.; Cöln, Schafstein & Co.); auch hier wird die Kritik sowohl an Bild wie an Text manches aussetzen haben, im ganzen aber gestehen müssen, daß es zu den besten Bilderbüchern unserer Zeit gehört, aber nur für das reifere Kindesalter sich eignet. Und auch da geht der Text manchmal über die Fassungskraft des Kindes hinaus, denn »smaragdene Rotunde« ist ein Ausdruck, der dem reiferen Kindesalter nicht falsch ist; dagegen muß man volkstümliche Wortbildungen, auch wenn sie dem Kinde erklärt werden müssen (wie z. B. peppern), gut heißen. Die Bilder geben der kindlichen Phantasie geeigneten Stoff, der auch anschaulich und lebendig ist; so sind die Heuschrecken (Heupferde) als Zug- und Reittiere der Wiesenzwerge passend verwandt. Auch in ethischer Hinsicht wird die Kritik keinen Anstofs finden; Liebe und Liebesschmerz, Entzweiung und Wiederversöhnung sind gut in Bild und Wort dargestellt.

»Miaulina« nennt sich ein Märchenbuch von Ernst Dannheiser mit Bildern von Julius Diez (3 Mk.; Cöln, Schafstein & Co.). Auch hier werden die Bilder von der Kritik als gut bezeichnet werden; der Text, namentlich Dannheisers Märchen, läßt manches zu wünschen übrig, besonders in künstlerischer Hinsicht.

Das »Gartenlauben-Bilderbuch« (Verlag der Gartenlaube, Ernst Keil Nachf., Leipzig; 3 Mk.) soll eine Festgabe an die Jugend sein, welche der Verlag anlässlich des 50jährigen Bestehens der Gartenlaube herausgegeben hat; es enthält Gedichte, Märchen und Erzählungen von mehr oder weniger bekannten Schriftstellern (Seidel, Blütgen u. a.) und Bilder von mehr oder weniger bekannten Künstlern (Flinzer, Kreidolf u. a.). Dafs neben dem Guten infolgedessen auch Minderwertiges steht, ist leicht erklärlich; im ganzen aber ist das Buch wirklich eine Festgabe für die Jugend.

Die »Jugendgartenlaube« ist eine farbig illustrierte Zeitschrift zur Unterhaltung und Belehrung der Jugend, die unter Mitwirkung vieler Jugendschriftsteller und Künstler von Otto Albrecht herausgegeben wird (E. Kempe in Leipzig; ein Band geb. 3 Mk.); sie enthält Gedichte, Erzählungen, Märchen, Sagen und Belehrendes von sehr verschiedenem Wert; nur wenige davon entsprechen den Anforderungen, die man heute an dichterische Werke für die Jugend stellt; in einzelnen Stücken tritt die Tendenz zu stark hervor, wodurch sie minderwertig werden. Die Ausstattung mit Bildern läßt auch viel zu wünschen übrig. Wenn die Zeitschrift das Feld behaupten will, so muß mehr Sorgfalt auf ihren Inhalt und ihre Ausstattung verwendet werden.

Über die Bedeutung der Märchen für die Erziehung gehen die Ansichten der Pädagogen noch sehr auseinander; wenn aber auch einerseits die Phantasie und Gemüt bildenden Anregungen durch die Märchen nicht unterschätzt werden dürfen, so muß doch auch andererseits mit Rücksicht auf das kindliche Alter (8–10 Jahre) und das Erziehungsziel eine vorsichtige Auswahl unter den Kinder- und Volksmärchen getroffen werden. Eine gute Auswahl der »Märchen, gesammelt durch die Brüder Grimm mit Bilderschmuck von A. Pock« bietet Fr. Wiesenberger (Linz, Lehrerhausverein f. Oberösterreich; 1. u. 2. Auswahl; geb. à 1,70 Mk.); obwohl die Bändchen gut ausgestattet sind und der Bilderschmuck gut ist, so ist doch der Preis entschieden zu hoch.

Ein gutes und künstlerisch ausgestattetes Märchenbuch hat der Cölner Jugendschriften-Ausschufs zusammengestellt und als »Märchen für die deutsche Jugend« herausgegeben (geb. 2 Mk.; Berlin, Fischer & Francke); die meisten Märchen dieser Sammlung stammen aus den »Kinder- und Hausmärchen von Grimm«, einige sind auch von Musäus, Andersen und Bechstein entnommen, Bilder und Buchschmuck geben auch dem Auge einen künstlerischen Genufs.

Der bekannte Sammler volkstümlicher Poesie, Dr. O. Dähnhardt, bietet eine Ergänzung der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen; der erschienene erste Band, Deutsches Märchenbuch (154 S.; mit vielen Zeichnungen und farbigen Originalithographien; 2,20 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1903), enthält solche Märchen, die bei Grimm überhaupt nicht oder doch in anderer Form zu finden sind; er hat zu diesem Zweck den ganzen deutschen Märchenschatz, wie er in zahlreichen Sammlungen vorliegt, durchforscht und das für Kinder

Geeignete ausgewählt. An diesen Märchen soll ein reines, edles und kräftiges Empfinden in der Jugend geweckt werden, aus dem ein kräftiges Wollen, ein kräftiger Charakter erwächst; diesem Zweck soll das vorliegende Buch nach der Ansicht des Verfassers dienen und darum sei es der Beachtung der Erzieher besonders empfohlen.

Aus zwei der bekanntesten Erzählungen von Wilhelm Raabe, aus der »Chronik der Sperlingsgasse« und aus »Unsers Herrgotts Kanzlei«, sowie aus den »Gesammelten Erzählungen« hat der Prüfungsausschuss für Jugendschriften zu Braunschweig drei Erzählungen historischen Inhaltes ausgewählt, unter dem Titel: »Deutsche Not und deutsches Ringen« veröffentlicht (113 S.; geb. 90 Pf.; Braunschweig, Ad. Hafferburg, 1902) und mit Einleitungen zum Ganzen und den Teilen versehen. »Wie Markus heimkehrt und zu Hause empfangen wird« führt uns ein Stück aus dem schmalkaldischen Krieg, aus der Belagerung von Magdeburg (unseres Herrgotts Kanzlei) vor; in »Else von der Tanne« lernen wir das leibliche und geistige Elend des deutschen Volkes gegen Ende des dreißigjährigen Krieges kennen; und »Was die Großmutter uns von anno 1806 und 1813 erzählt« zeigt uns den Opfermut des deutschen Volkes in der Zeit, wo es galt, das Vaterland von der Fremdherrschaft zu befreien. Als ernster Humorist bietet Raabe in seinen Erzählungen ein Stück Leben in künstlerischer Form, das der Erzähler und Leser miterlebt; er steht dem Volke und somit der Jugend nahe, obwohl er für beide nicht gerade geschrieben hat, denn er ist volkstümlich durch und durch. »Wir werden gut thun«, sagt A. Bartels (Geschichte der deutschen Litteratur II), »seine Werke unsern hinausziehenden Jungen mitzugeben, da werden sie die alte Heimat nicht vergessen und eine neue gewinnen«; aber auch die daheim bleibende Jugend soll Raabes echt deutsche Schriften kennen lernen und lieb gewinnen, damit ihre Vaterlandsliebe tief und echt werde.« Dazu ist aber das vorliegende Büchlein sehr geeignet; es zeigt ein Stück echt deutsches Leben und regt zur Lektüre von Raabes Schriften an. In der für die Oberklasse der Volksschule bestimmten Schülerbibliothek verdient es einen Platz.

Über Rosegger als Volksschriftsteller ist nichts mehr zu sagen; er ist als solcher genugsam bekannt. Der Hamburger Jugendausschuss hat nun aus seinen Schriften auch eine Auswahl für die Jugend getroffen und unter dem Titel: »Als ich noch der Waldbauernbub war« herausgegeben (I. Bd. 119 S., II. Bd. 123 S., III. Bd. 115 S., geb. à 90 Pf.; Leipzig, L. Staackmann); daß wir dadurch eine vorzügliche Jugendschrift erhalten haben, war nicht anders zu erwarten. Kirchliche Fanatiker werden ja, wie überhaupt an Rosegger, auch hier manches auszusetzen haben; besonnene Beurteiler werden Dr. Thalhofer (Litterar. Ratgeber, 1902), einem Katholiken, zustimmen, wenn er sagt: »Bei aller Wahrung unserer spezifischen sittlichen Werte sollen wir doch nicht zu engherzig dem gegenüber sein, was unseren Forderungen nicht ganz gerecht wird, wenn es sonst hohe dichterische Qualitäten hat. Die meisten der Skizzen sind echt dichterische Lebensausschnitte, von hohem sittlichen Ernste durchweht; Referent hat den mächtigen Eindruck dieser Stücke, wenn sie gut vorgelesen wurden, oft beobachtet. Sollten wir nun wegen ein paar anfechtbarer Sätze unserer Jugend den Zugang zu diesen Büchern ganz verschließen? Referent hält das nicht für notwendig unter fol-

genden Bedingungen: die Jugendlektüre soll nach unserer Ansicht von Familie oder Schule geleitet oder überwacht werden.

»Detlev von Liliencron« ist seiner innersten Natur nach Lyriker, dessen Stimmungen von aufsen angeregt werden; deshalb kleidet er sie auch vielfach in die Form der Erzählung und stellt in ihr seine Erlebnisse in lebensvollen und farbenprächtigen Bildern dar. Eigene Erlebnisse sind auch seine »Kriegsnovellen«; denn als Offizier hat der Dichter den deutschen und deutsch-französischen Krieg mitgemacht. Aus diesem Offiziersleben wuchs ihm der Stoff zu, den er in den Kriegsnovellen dichterisch bearbeitet hat; sie atmen volles Leben, allerdings das Leben des Krieges mit allen seinen Schrecken. Der Altonaer Prüfungsausschufs für Jugendschriften hat aus diesen Kriegsnovellen eine Auswahl für die Jugend herausgegeben (105 S.; geb. 1 Mk.; Berlin, Schuster & Löffler; 14. Aufl.; 1903); man hat diese Auswahl für die Jugend vielfach beanstandet, weil in ihnen gar manches enthalten ist, was die jugendliche Seele nicht angenehm berührt. Aber warum sollten 13jährige Knaben, denen wir das Buch in die Hand geben, nicht auch die Schrecken des Krieges in poetischer Form kennen lernen? Wir können darin keine sittliche Gefahr erblicken. Den Kriegsnovellen aber mufs man auch die »Gedichte« beifügen (Liliencrons Gedichte; Auswahl für die Jugend; Berlin, Schuster & Loeffler).

»Zwölf Erzählungen neuerer deutscher Dichter« hat Lehrer Johs. Henningsen für die Jugend ausgewählt (175 S., geb. 2,50 Mk.; Leipzig, O. Spamer, 1903); es sind Erzählungen von Böhlau, Budde, Fontane, Hebbel, Liliencron, Rosegger u. a., die aus den verschiedensten Lebensgebieten geschöpft sind, mit Geschick ausgewählt und recht gut auch für die Jugend von 12—14 Jahren geeignet sind. Die Ausstattung und der Einband des Buches sind sehr gut; das hat den Preis etwas hoch gemacht.

Die Schriften des Engländers »Samuel Smiles« sind durch Übersetzungen auch dem deutschen Leser zugänglich gemacht worden und haben auch Nachahmer unter den Deutschen gefunden; es sei nur erinnert an »Franz Otto, Wohltäter der Menschheit« und »W. Hahn, Deutsche Charakterköpfe«. Ein ähnliches Buch bietet Jos. Pötsch in »Durch eigene Kraft« (326 S.; eleg. geb. 4 Mk.; Kempten, Kösel'sche Buchhandlung, 1902); es sind Lebensbilder einer Anzahl Künstler, Erfinder, Schriftsteller, Dichter, Staatsmänner, Techniker, Erzieher u. dgl., die sich zur Lektüre für die Jugend im reiferen Alter eignen. Über die Auswahl der Personen könnte man mit dem Verfasser in einzelnen Fällen rechten; hier und auch in der Darstellung tritt der Katholik deutlich hervor. Das soll uns jedoch nicht hindern, das Buch den Schülerbibliotheken von Simultanschulen und auch von evangelischen Schulen einzuverleiben.

»Die grofsen Heldensagen des deutschen Volkes« sind von G. Schalk für die deutsche Jugend in Prosadarstellung bearbeitet worden (360 S.; geb. 4 Mk.; München, J. F. Lehmann); es sind dies die »Nibelungen«, »Gudrun« und »Dietrich von Bern«. Wenn sich auch gegen die Bearbeitung im einzelnen, besonders gegen den geschichtlichen Hintergrund, manches einwenden läfst, so ist das Buch doch für Schüler der Oberklassen von Volks- und Mittelschulen eine geeignete Lektüre.

Wer von den älteren Lesern und Leserinnen d. Bl. hat in seiner Jugend sich nicht am »Till Eulenspiegel« erfreut, wenn auch das oft einzige Exemplar im Dorfe zerrissen und befleckt war? Wie viel mehr wird sich unsere Jugend an ihm erfreuen, wenn sie das Volksbuch, »ein kurzweilig Lesen von seinem Leben und Treiben«, in feiner Ausstattung, gedruckt mit alten Typen und in geschmackvollem Einband mit Bilderschmuck von Walter Tiemann in die Hand bekommt (Leipzig, Herm. Seemann Nachf., 1902).

Ein für die Oberklassen der mehrklassigen Volksschule und der Mittelschule geeignetes »Geschichtliches Lesebuch« hat Herm. Stoll bearbeitet (I. Teil: 187 S.; geb. 2,50 Mk.; Hamburg, Boysen, 1901); es sind in demselben nach pädagogischen Gesichtspunkten diejenigen Tatsachen ausgewählt worden, welche ganzen und größeren Zeiträumen ihr bestimmtes Gepräge geben, um darin den Gesamtertrag der einzelnen Kulturepochen festzuhalten. Die Darstellung schließt sich an anerkannt gute geschichtliche Werke oder Aufsätze geschichtlichen Inhalts von anerkannt guten Schriftstellern an; sie ist anschaulich und lebendig, stellt aber immerhin an die Auffassungsfähigkeit des Schülers nicht geringe Anforderungen. Nach denselben Gesichtspunkten hat der Verfasser schon vorher sein in demselben Verlage erschienenenes »Geschichtliches Lesebuch« »Das neunzehnte Jahrhundert« bearbeitet (2. Aufl. 186 S.; geb. 1,60 Mk.). Beide Bücher eignen sich sehr gut für Schülerbibliotheken. Wenn sich der Verfasser entschließen könnte, daneben noch ein »Geschichtliches Lesebuch« in einem mäßigen Umfang und zu mäßigem Preise zu bearbeiten und herauszugeben, so würde es möglich, das Buch in Volksschulen jedem Schüler in die Hand zu geben.

Auf streng geschichtlicher Grundlage, unter Benutzung verschiedener populärer Darstellungen (Saarbrücker und Fröschweiler Chronik), von Depeschen, deutschen und französischen Soldatenberichten u. dgl. hat Hans Vollmer in seinem Buch: »Der deutsch-französische Krieg 1870/71« eine lebendige Darstellung der Ereignisse dieses Krieges gegeben, so dafs das Buch in jeder Hinsicht eine Jugend- und Volksschrift ist. Der vorliegende erste Teil (171 S.; 4 Karten; geb. 1,50 Mk.; Berlin, Herm. Paetel, 1902) stellt den Krieg mit dem Kaisertum dar. Die in demselben Verlage erschienenen beiden Bändchen von O. Ehlers »Samoa« (geb. 1 Mk.) und »Im Osten Asiens« (geb. 1,50 Mk.), welche sich durch eine lebendige und klare Darstellung ihres Stoffes auszeichnen, sind in 2. Auflage erschienen.

Aus der Zeit, wo die Römer das Zehntland den Alemannen übergeben mußten, erzählt J. J. Hoffmann in »Vitalba, der letzte Kommandant von Benua« (196 S.; Bühl [Baden], Konkordia); wenn auch die Tendenz in der Erzählung oft stark hervortritt, so ist sie doch für 12—14jährige Schüler geeignet. Gut sind Land und Leute, das Leben und Treiben der Völker geschildert und die Schilderungen passend in die Erzählung verflochten; auch die sprachliche Darstellung ist, wenn auch nicht künstlerisch, doch anschaulich und lebendig und würde noch gewinnen, wenn die kleinen Absätze mehr zusammengezogen würden.

Dafs unsere Jugend Interesse an einer Darstellung des Burenkrieges hat, bedarf keiner weiteren Begründung; dieses Interesse wird durch die für die Jugend frei nach den Kriegserinnerungen des Generals de Wet von A. O. Klauß-

mann bearbeitete Erzählung »Der Kampf zwischen Bur und Brite« (292 S.; geb. 4,50 Mk.; Kattowitz und Leipzig, K. Siwinna) vollauf befriedigt. Aber noch mehr; der junge Leser lernt auch in de Wet einen Mann von großer Klugheit und Besonnenheit, Mut und Ausdauer und treuer Vaterlands-
liebe kennen; er lernt ihn achten und bewundern. Der Verfasser schickt seiner Erzählung, die sich an die Erlebnisse eines jungen Buren anknüpft, eine Schilderung von Land und Leuten in Südafrika und der militärischen Verhältnisse voraus; gute Abbildungen und Kartenskizzen unterstützen die Auffassung der in der Erzählung eingeflochtenen Schilderungen der Kriegszüge.

»100 Dichtungen aus der Zeit der Befreiungskriege« hat Prof. Dr. H. Dütschke zusammengestellt (Gotha, F. A. Perthes, 1902); sie dürften geeignet sein, bei den Schülern der Oberklassen von Volks- und Mittelschulen nicht blofs ein Bild von der Not des Vaterlandes in der Zeit der Knechtschaft und von der Begeisterung des Volkes für die Befreiung davon zu erzeugen, sondern auch die Gefühle des Leides und der Freude in ihren Herzen zu erwecken, die in jenen Tagen im deutschen Volke lebendig waren. Kurze Biographien der Dichter sind beigegeben.

Ein geographisches Lesebuch bietet Prof. Dr. Richter in seinen »Wanderungen durch das deutsche Land«; er sucht in demselben durch Wanderung von Kindern unter Führung ihrer Eltern in den hervorragendsten Teilen Deutschlands mit Land und Leuten desselben in anschaulich-lebendiger Weise bekannt zu machen und bringt auch geschichtliche und gewerbkundliche Belehrungen damit in Verbindung. Das vorliegende Bändchen umfaßt das Rheingebiet von der Nordsee rheinaufwärts bis zum Bodensee (174 S.; geb. 2 Mk.; Glogau, C. Flemming); ein folgendes Bändchen soll das übrige Deutschland behandeln. Den Schülern der Oberklassen der Volks- und Mittelschule bietet das Buch eine gute Lektüre; die Darstellung wird durch gute Abbildungen unterstützt.

Eine frische und lebendige Schilderung des deutschen Landes und Volkes bietet auch G. Lang in »Mit Ränzel und Wanderstab« (332 S.; geb. 4 Mk.; München, Lehmann); in 22 Bildern (Fufswanderungen) werden die schönsten Gegenden Deutschlands, der Schweiz und Tirols geschildert, so dafs das Buch den Schülern der Oberklassen von Volks- und Mittelschulen reiche Belehrung bietet.

Der Hamburger Jugendschriften-Ausschufs hat eine Reihe von »Tiergeschichten« ausgewählt (Krabbambuli v. Marie v. Ebner-Eschenbach, Jalo der Traber v. J. Ahrenberg, Herbsttage in den Alpen v. J. V. Widmann, Blaacken v. Björnson, Zottelohr v. E. S. Thomsen und Rothund v. R. Kipling), die in schöner Ausstattung erschienen sind (Leipzig, E. Wunderlich, 1901, 110 S., schön geb. 60 Pf.); die Schrift eignet sich für Schülerbibliotheken, aber auch für Volksbibliotheken. Sie erweckt einerseits Interesse und Verständnis für das tierische Leben und andererseits Liebe zu den Tieren; allerdings kann man aber auch manches in den Erzählungen als für die Jugend nicht geeignet beanstanden.

»Aus Natur und Leben« ist eine von Fr. Wiesenberger für die Jugend ausgewählte Sammlung von Erzählungen, Beschreibungen, Märchen und Liedern (116 S., mit Bildschmuck v. Alex. Pock, geb. 85 Pf.; Linz, Lehrervereinshaus für Oberösterreich; 1901), die als Jugendschrift geeignet erscheint.

Zur künstlerischen Erziehung.

I.

»Die Frage der ästhetischen Erziehung, eine Lebens- und Existenzfrage für unser Volk und für unsere Jugend« wird von Otto Schulze (65 S., 1 Mk.; Magdeburg, Friese & Fuhrmann, 1902) in etwas sehr schwulstiger Form dargestellt, so dafs die guten Gedanken, die in dem Schriftchen enthalten sind, nicht recht zur Geltung kommen.

Prof. Rein fafst in der Schrift: »Bildende Kunst und Schule« (112 S., Dresden, Erwin Haendke, 1902) die Ergebnisse der Erörterungen über diesen Gegenstand zusammen, um zu einer Auseinandersetzung der widerstreitenden Meinungen zu gelangen; nachdem er die Aufgabe der bildenden Kunst und die Stellung derselben zum Volk und zur Pädagogik eingehend dargelegt hat, bespricht er eingehend die Wege der künstlerischen Beeinflussung der Jugend durch das Schulhaus im Äußeren und Inneren, die Behandlung der Werke der bildenden Kunst und den Zeichenunterricht.

Der Direktor des Mährischen Gewerbemuseums, Jul. Leisching, betont in seiner Schrift »Kunsterziehung und Schule« (52 S., 1,20 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902) die Bedeutung des Zeichenunterrichts für die künstlerische Erziehung und ist der Ansicht, dafs sich von den vielen als künstlerischer Wandschmuck empfohlenen Bildern doch nur eine kleine Anzahl für die Schule, namentlich die Volksschule, eignen; er hebt ganz besonders die Notwendigkeit einer künstlerischen Vorbildung des Lehrerstandes hervor, denn wir brauchen »Lehrer, die Kunstkenner sind«.

Schuldirektor Mittenzwey fafst in seiner Schrift: »Kunst und Schule« (116 S., 2 Mk.; Leipzig, Siegismund & Volkening, 1902) zuerst das geschichtliche Moment ins Auge, stellt dann den Begriff der wahren Kunst fest und beleuchtet die Kunstbestrebungen der Gegenwart nach ihren berechtigten Anforderungen und verderblichen Auswüchsen, »um endlich die Berechtigung einer gesunden, maßvollen Kunstpflege in der Schule nachzuweisen«; gleichzeitig giebt er dabei »auch umfassende Winke, wie und in welchem Umfang, direkt und indirekt, die Schule dieser Forderung zu entsprechen vermag«.

Dr. M. Spanier war es, welcher in seiner Schrift: »Künstlerischer Wandschmuck für Schulen« zuerst die Bedeutung desselben für die künstlerische Erziehung hervorhob; die Schrift liegt nun in 3. erweiterter Auflage vor (117 S., 1,40 Mk.; Leipzig, R. Voigtländer, 1902) und belehrt nicht blofs über den Wert und die Bedeutung des künstlerischen Wandschmucks, die Benutzung desselben, die Berücksichtigung im Ausland usw., sondern giebt auch ein Verzeichnis von Bildern zum Schmuck der Schulräume, bringt eine Anzahl Künstlerbriefe zum Abdruck, in denen die Verfasser ihre Meinung über die vorliegende Frage ausgesprochen haben, widerlegt im Nachwort die Einwände und Bedenken, welche gegen den künstlerischen Wandschmuck in der Schule erhoben worden sind, spricht seine Ansicht über die Behandlung der Bilder aus und dergl. mehr. — Im Anschluß hieran weisen wir auf das vom Verlag kostenfrei gelieferte Verzeichnis: Künstlerischer Wandschmuck (Deutsche Künstler-Steinzeichnungen) hin (Leipzig, B. G. Teubner u. R. Voigtländer).

»Über das Verhältnis des Kunstbildes zum Anschauungsbild« spricht sich A. Übel aus (31 S., 50 Pf.; Leipzig, A. Hahn, 1903); die Ausführungen sind beachtenswert.

Die Frage der Kunsterziehung ist vor allem eine Frage der Kunsterzieher, der Lehrer, sagt mit Recht Ad. Thiele in dem zweiten Teil zur Flugschrift: »Hinauf zur Kunst«, in »Kunsterziehung in der Provinz« (31 S., Leipzig, Herm. Seemann Nachf., 1902); denn der Lehrer muß durch die Schule die Kunst ins Volk bringen. Dem Lehrer auf dem Land und in kleinen Städten ist das nun nicht leicht gemacht; denn ihm stehen keine Kunstsammlungen zu Gebote, keine Kunstwerke außer der Natur, welche allerdings das größte Kunstwerk ist. Daher sollten, so fordert Thiele, neben Museen Kunsthallen in den Provinzialstädten sein; wie dieselben eingerichtet sein und benutzt werden sollen und manches andere darüber erfahren wir aus dem Schriftchen.

»Die Kunst im Leben des Kindes«, so bezeichnete sich eine Ausstellung im Frühjahr 1901 in Berlin, die von dort aus durch eine Reihe deutscher und österreichischer Städte gewandert ist; die Wünsche und Gedanken, aus denen dieses Unternehmen hervorgegangen ist, sind nunmehr in einer Schrift gleichen Namens als Handbuch für Eltern und Erzieher im Auftrage der Vereinigung »Die Kunst im Leben des Kindes« von L. Droscher, O. Feld, M. Osborn, W. Spohr und Fr. Stahl zusammengestellt und herausgegeben (184 S., 2,50 Mk.; Berlin, Gg. Reimer, 1902); sie erstrecken sich über »Erziehung und Kunst«, »Naturbeobachtung«, »Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus«, »Künstlerische Bilderbücher« und »Spiel und Spielzeug«. Die Verfasser begnügen sich nicht mit theoretischen Erörterungen, sondern geben auch praktische Ratschläge; denn das Wort soll nun zur That werden.

»Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht« in seiner geschichtlichen Entwicklung und methodischen Behandlung wird von Th. Wunderlich eingehend dargestellt (137 S., 24 Tafeln, eleg. geb. 4 Mk.; Union, Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart usw., 1902). Das Buch will zur Prüfung der vielen Reformversuche der Gegenwart auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts Wege und Mittel an die Hand geben. Im ersten Abschnitt führt der Verfasser zunächst die Begründer der heutigen Reformbewegung vor, stellt dann die einzelnen Neuerungsversuche dar, zählt die aus ihnen hervorgegangenen zustimmenden und nichtzustimmenden Arbeiten auf und führt auch die Meinungen und Äußerungen der letzteren vor. Um ein möglichst klares Bild von der ganzen Bewegung zu geben, geschieht die Vorführung der Hauptrichtungen in drei Abschnitten. Die Darstellung wird durch gute Abbildungen auf 24 Tafeln unterstützt. Das Buch ist ein vorzügliches Hilfsmittel zur Orientierung im modernen Zeichen- und Kunstunterricht; durch die genauen Literaturangaben sind die Mittel zur weiteren Belehrung in einzelnen Teilen geboten.

Eine wertvolle Ergänzung zu dem vorher besprochenen Buch bildet die Neubearbeitung von Dr. A. Stuhlmanns »Begründung der Methode« durch W. Böhling, »Begründung und Lehrgang der Hamburger Methode des Zeichenunterrichts« (77 S., 21 Tafeln; Stuttgart, Union); es soll zeigen, wie von der von Stuhlmann gegebenen Grundlage der Zeichen-

unterricht nach den Forderungen der modernen Pädagogik ausgebaut werden kann. Dem Text sind erläuternde Zeichnungen beigegeben, welche teils von Schülern, teils von Mitgliedern der »Vereinigung von Freunden der Hamburger Zeichenmethode« angefertigt sind.

Einen gedrängten Überblick über die Zwecke, Ziele und Bestrebungen auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung giebt Dr. R. Dohse in dem Schriftchen: »Kunst für die Jugend« (20 S., Leipzig-Reudnitz, A. Hoffmann).

Der von Hr. Wolgast auf der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz (1902) gehaltene Vortrag über die »Bedeutung der Kunst für die Erziehung« ist im Druck erschienen (23 S., Leipzig, E. Wunderlich, 1902).

Fr. Hartung hat unter dem Titel »Künstlerische Kultur« eine Sammlung von Aufsätzen über die Kunst und die künstlerische Erziehung veröffentlicht; sie bilden einen wertvollen Beitrag zu der vielerörterten Frage.

Daher darf wohl auch hier auf das Schriftchen von H. Scherer, »Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung« (50 S., 1 Mk.; Berlin, Reuther & Reichard) hingewiesen werden; vielleicht gelingt es dem Verfasser, durch seine Darlegungen nicht blofs diejenigen Schulmänner, welche seither dem »erziehenden Handfertigkeitsunterricht«, oder wie er hier wohl besser genannt wird, »dem Werkunterricht«, gleichgültig gegenüber standen, sondern auch die Gegner desselben zu überzeugen, dafs man von einer künstlerischen Erziehung mit Rücksicht auf die »bildende« Kunst in der Schule nicht reden kann ohne diesen Unterricht. Im ersten Teil der Schrift wird dargelegt, wie die technische Arbeit ein wichtiger Kulturfaktor gewesen ist und noch heute ist; im zweiten Teil wird gezeigt, dafs die technische Bildung der geistigen und sittlichen gleichwertig ist, dafs ohne sie eine harmonische Bildung überhaupt nicht möglich ist, dafs sie aber ein wesentliches Mittel der geistigen und sittlichen Bildung ist.

(Fortsetzung folgt.)

Litterarische Mitteilungen.

Von Prof. Dr. O. Weise sind drei Schriften über die deutsche Sprache erschienen (Leipzig, B. G. Teubner), die besondere Beachtung verdienen: 1. Deutsche Sprach- und Stillehre (192 S.; geb. 2 Mk.); 2. Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen (4. Aufl., 263 S.; geb. 2,60 Mk.); 3. Aesthetik der deutschen Sprache (309 S.; geb. 2,80 Mk.). Die unter 1. genannte Schrift giebt eine klare und übersichtliche Darstellung der deutschen Sprach- und Stillehre, belegt mit Beispielen aus den deutschen Schriftstellern; der Verfasser verfolgt die grammatischen und stilistischen Erscheinungen unserer Muttersprache, um zum Nachdenken über ihre Eigenart anzuregen, und greift zu diesem Zweck nur das Wesentlichste heraus. Die unter 2. genannte Schrift behandelt das Werden und Wesen unserer Muttersprache auf wissenschaftlicher Grundlage, aber allgemeinverständlich und anregend; sie will auch über die Ursachen des Sprachlebens aufklären und so den Zusammenhang der Sprache mit dem Volkstum darlegen. Das unter 3. genannte Buch endlich betrachtet unsere deutsche Sprache vom ästhetischen Standpunkt und kommt dadurch einem Zeitbedürfnis entgegen, welches nach künstlerischer Gestaltung der Ausdrucksformen strebt; dabei wird auch hier das Werden berücksichtigt und neben dem Wie auch das Warum in Betracht

gezogen. Eine besondere Betrachtung widmet der Verfasser der Sprache zweier unserer bedeutendsten Dichter, der Sprache Goethes und Schillers. Eine Ergänzung zu diesem Werk bildet die von Prof. Lyon herausgegebene Sammlung: Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts, von der vier Hefte erschienen sind (Neue Bahnen 1902, Heft III; Neue Bücher und Zeitschr.).

Eine auf wissenschaftlicher Grundlage bearbeitete gemeinverständliche Darstellung von »Lessings Leben und Werke« bietet A. W. Ernst (529 S., mit einem Bildnis Lessings und einem Personenverzeichnis, geb. 6 Mk.; Stuttgart, C. Krabbe; 1903); sein Buch enthält das Wesentlichste über das Leben und die Schriften Lessings, die Entwicklung seiner Welt- und Lebensanschauung, seinen Einfluss auf das deutsche Geistes- und Sprachleben und ist ein vorzügliches Hilfsmittel beim Studium der wichtigsten Werke des Dichters. Der Verfasser hat den Dichter als Kind seiner Zeit erfasst und schildert daher auch die hauptsächlichsten geistigen Strömungen derselben; besonders wertvoll sind die Erörterungen über Lessings theologische Kämpfe, seine Sprache und die sachlich geordnete Zusammenstellung der Aussprüche Lessings.

Johs. Pawlecki hat »Dichterstimmen aus der deutschen Lehrerwelt« (423 S., geb. 4 Mk.; Leipzig, Theod. Hofmann, 1902) zusammengestellt und den einzelnen Dichtern kurze biographische Notizen beigelegt; von 150 Dichtern sind 435 Erzeugnisse aufgenommen, die in ihrem Werte natürlich sehr verschieden sind, im ganzen aber dem deutschen Lehrerstande zur Ehre gereichen. Das Buch hat bereits 4 Auflagen erlebt, und sollte der Lehrerstand für seine Verbreitung Sorge tragen.

Meyers Volksbücher bieten in guter Ausstattung und zu billigem Preis die besten Werke unserer Litteratur (Leipzig, Bibl. Institut) und stellen sich dadurch in den Dienst der Volksbildung; jedem Bändchen ist eine kurze Einführung beigegeben, die über den betreffenden Verfasser orientiert. Von neuen Erscheinungen dieser Sammlung liegen vor: 1. Femgericht und Hexenprozesse von Prof. Dr. M. Thamm (179 S.; 30 Pf.). 2. Halm, Der Sohn der Wildnis, dram. Gedicht (89 S.; 20 Pf.); 3. Riffert, Das Spiel vom Fürsten Bismarck; Festspiel (60 S.; 10 Pf.); 4.—7. Grillparzer, Weh dem der lügt (75 S.; 10 Pf.); Die Ahnfrau (102 S.; 20 Pf.); Sappho (77 S.; 10 Pf.); Der Traum ein Leben (92 S.; 20 Pf.); 8. Kalisch, Ein gebildeter Hausknecht. — Hausseggen. — Doktor Raschke (106 S.; 20 Pf.); 9. Gerstäcker, Herrn Mahlhubers Reiseabenteuer (136 S.; 20 Pf.); 10. Kugelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes. (572 S.; 80 Pf.)

Bücher und Zeitschriften.

Rufsner, Prof., Lehrbuch der Physik. 776 Abb. 498 S. geb. 5,60 Mk
Hannover, Gebr. Jänecke.

Dettmer, Prof., Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum
Anleitung zu pflanzenphysiologischen Studien. 290 S. 163 Abb. 5,50 Mk
Jena, Fischer.

Baumgarten, Prof., Neue Bahnen. Der Unterricht in der Religion
im Geiste der modernen Theologie. 120 S. 1,20 Mk. Tübingen, Mohr.

Lay, Dr., Sem.-Lehrer, Experimentelle Didaktik. I. 595 S. 9 Mk.
Wiesbaden, Nernich.

Schmeil, Dr., Rektor, Lehrbuch der Botanik. 470 S. geb. 4,80 Mk.
Stuttgart, Nägele.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der Anzeige bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Deutschunterricht.

K. Hefs, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage. 2. Aufl. von W. Bangert. — Bangert, Sprachstoff für den Unterricht im Sprechen und in der Rechtschreibung, sowie für den grammatischen Anschauungsunterricht auf phonetischer Grundlage. 2. Aufl. — Fibel nach den Grundsätzen der Phonetik. 7. Aufl. Frankfurt a. M., M. Diesterweg, 1902.

R. Lange, Sprachübungen. Uebungsschule zur Erlernung des Richtigsprechens. In fünf Stufen für die Hand d. Schüler. 2. Aufl. 50 Pf. — Uebungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung mit Diktaten in Aufsatzform. 4. Aufl. 50 Pf. Leipzig, Dürr. 1903.

K. Martens, Rechtschreibebuch. Für die Hand d. Schüler. A. 3 Hefte. 2. Aufl. 1. 30 Pf., 2. 40 Pf., 3. 50 Pf. — C. 1 Heft; für d. ob. Klassen d. Bürger-, Mittel- u. höh. Mädchenschulen. 3. Aufl. 50 Pf. Braunschweig, H. Wollermann. 1903.

Johs. Meyer, Lehr- u. Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. A. 1 Heft. 16. Aufl. 30 Pf. — B. 2 Hefte. 1. 30 Pf., 2. 50 Pf. — Die Abweichungen der neuen und der alten Rechtschreibung nebst Uebungsaufgaben, Diktaten und einem Wörterverzeichnis. 16.—20. Abdruck. 20 Pf. Hannover, C. Meyer. 1902.

G. Hofmann, Prakt. Uebungsbuch für den Unterricht im Rechtschreiben. Für die Hand d. Schüler. 2. Aufl. 30 Pf. Berlin, Gerdes & Gödel.

Dr. R. Seyfert, Uebungs- und Lernstoff für die neue deutsche Rechtschreibung in den ersten 4 Schuljahren. 20 Pf. Leipzig, E. Wunderlich. 1903.

Deutsche Rechtschreibung in Beispielen, Regeln und Aufgaben. 4. Aufl. 25 Pf. Bielefeld, Helmich.

G. Pennewitz, Neuer Leitfaden für den Rechtschreib-Unterricht. 11. Aufl. 1. Heft 20 Pf., 2. Heft 20 Pf. Halle a. S., H. Schroedel.

Gg. Kobmann, Regeln nebst Wörterverzeichnis und Stoff zu den Uebungen in der neuen deutschen Rechtschreibung. 30 Pf. — Rechtschreibübungen. 4. Aufl. 1 Mk. Nürnberg, Fr. Korn. 1902.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereichter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 6.

Wie lässt sich die Richtigkeit des Goetheschen Ausspruchs: „Die Jugend will lieber angeregt als unterrichtet werden,“ begründen, und welche Forderungen stellt derselbe an den Lehrer?

Von K. Reichwein-Ems.

(Schluss.)

II.

Wenn wir nun den Blick von den Resultaten unserer bisheriger Untersuchungen auf unser Thema zurückwenden, so dürfen wir sagen, daß Goethe diesen seinen Satz heute wohl nicht mehr in der vorliegenden Fassung aufstellen würde. Eine andere Frage aber ist es, ob er nun auch jede stärkere Betonung des anregenden Moments, besonders im Hinblick auf die Praxis des Unterrichts, für unnötig erachten würde. Das glauben wir nicht, wir meinen: es fehlt doch noch manches daran, daß der Unterricht allenthalben seiner hohen Idee gemäß gestaltet werde, und wir wollen im 2. Teil unserer Arbeit zu zeigen versuchen, in welchen Beziehungen und Punkten etwa dem Ich des Kindes bei der schulmäßigen Bildungsarbeit noch mehr Spielraum gewährt werden könnte. Wir werden dann auch sehen, daß es in der That Unterrichtsweisen nicht nur gab, sondern heute noch giebt, denen gegenüber Goethe zu der scharfen antithetischen Fassung unseres Themaspruchs vollkommen berechtigt war.

A. 1. Es wird im landläufigen Unterricht vielfach noch zu wenig beachtet, daß anregende Kraft vor allen den Sachen, viel weniger aber den Zeichen für Sachen, speziell den Worten, inne- wohnt. Das Gegenwärtige affiziert die Kräfte, besonders bei dem sinnlich stärker erregbaren Kinde, in viel höherem Maße als das bloß Vorgestellte. Herbart weist ausdrücklich auf die Art »primitiver« Aufmerksamkeit hin, welche durch die bloße sinnliche Gegenwart einer Sache ohne jedes weitere apperzipierende Interesse geweckt werde, und sagt: »Bei Kindern ist durchgehends die wirkliche sinnliche Anschauung, wäre es auch nur einer Abbildung, wenn der Gegenstand selbst nicht zu erlangen ist, der bloßen Beschreibung vorzuziehen« (Umr. päd. Vorl. § 75). Und nicht nur aus methodischen, sondern auch aus sachlichen Gründen kann es der Unterricht oft gar nicht umgehen — wenn anders er sich nicht selbst aufs schlimmste schädigen will —, die Kinder mit den Dingen selbst in Berührung zu bringen. Er muß auf diese Weise seine Erfahrungsgrundlage zu ergänzen trachten. Nicht nur in dem Sinne, daß er ganz neue Dinge vorführt, sondern auch und noch mehr in dem Sinn, daß bereits bekannte der eingehenderen Beobachtung dargeboten werden. Auch die sogenannten »bekannten« Sachen leben ja oft nur in gar zu schattenhafter Unbestimmtheit und Unklarheit in der Seele, sind nur in den allgemeinsten Umrissen oder sehr einseitig aufgefaßt. Wie schwächlich aber müssen doch die Bedürfnisse und Kräfte aussehen, die der auf solcher Grundlage fortbauende reine Wortunterricht anregen bzw. entwickeln kann! Darum muß sich der Lehrer, wo immer nötig, um die rechtzeitige Veranstaltung von Anschauungs- (und auch Darstellungs-) Gelegenheiten bemühen (tägliche Beobachtungsaufgaben, Ausflüge, Wanderungen, Experimente usw.). Aber er soll auch jede sich von selbst zu irgend einer Zeit unter besonders günstigen Umständen darbietende Gelegenheit solcher Art ausbeuten, ohne allzu ängstlich um den Zusammenhang des Unterrichts besorgt zu sein (Sternschnuppen, Sonnenfinsternis, Menagerie, Unglücksfall, eigenartige Witterungsverhältnisse, Vornahme besonderer Kulturarbeiten in und außer dem Ort u. v. a.).

2. Indem der erziehende Unterricht es sich zur ersten Pflicht macht, möglichst viel an Sachen anzuknüpfen und in Handlungen, d. h. wieder in der Welt der Sachen, auszumünden, entgeht er noch in einer anderen Beziehung der Gefahr, den Boden der Wirklich-

keit unter den Füßen zu verlieren, nämlich insofern, als er dann nicht so leicht auf Gegenstände kommt, die erst in einer späteren Lebensperiode in den Interessen-, vielleicht gar Gesichtskreis des Kindes treten und treten sollen. Manche Pädagogen thun sich freilich noch etwas darauf zu gute, die Arbeit der Kinder nach den Interessen der Erwachsenen zu bestimmen; sie glauben dann, in traurigem Mißverstände dieses Wortes, »nicht für die Schule, sondern fürs Leben« gelehrt zu haben. Selbst ein Herbart unterliegt gelegentlich dieser Versuchung, indem er an einer Stelle (zur Rechtfertigung und Empfehlung des Geschichtsunterrichts im früheren Knabenalter) bemerkt: »Wenn ein Knabe 8 Jahre hat, so gehen seine Gedanken über alle Kinderhistorien hinweg.« Ein solcher Knabe müßte, nach unserer Meinung, seine Kindlichkeit eingebüßt haben. Ein Kind aber soll mit Leib und Seele nichts anderes sein, als: Kind. Hier halten wir es viel lieber mit Fröbel, der da sagt: »Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert, so wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen . . . «; und kurz vorher: »Ebensowenig, als der Knabe dadurch Knabe und der Jüngling dadurch Jüngling wird, daß er das Knaben- und Jünglingsalter erreicht, sondern dadurch, daß er dort die Kindheit und weiter das Knabenalter den Forderungen seines Geistes, Gemüths und Körpers getreu durchlebt hat, ebensowenig wird der Mann durch das Mannesalter Mann, sondern nur dadurch, daß die Forderungen seiner Kindes-, Knaben- und Jünglingsstufe von ihm erfüllt worden sind« (F., Menschenerziehung, S. 47 bezw. 44). Die Gefahr, nach dieser Seite zu sündigen, liegt beim reinen Wortunterricht aber immer nahe. Es ist ja nicht so schwer, über alles Mögliche, auch über das in den Gesichtskreis der Kinder kaum Hineinspielende, zu sprechen. Man kann durch methodische Künste, suggestive Einwirkungen u. dergl. schließlic Eier auch aus dem Neste nehmen, in das noch keine hineingelegt waren. Und sollte ja schließlic alles nichts helfen, so giebt es noch das — Auswendiglernen. In solchem Falle natürlich ein Auswendiglernen ohne Verständnis. Man setzt dem Geist mechanisch Formen ein und hofft nun, daß der organische Säftestrom sie von selber durchfluten und zum Leben erwecken werde: Fremdkörper von oft gewaltigen Dimensionen im Organismus, die, sofern es der

Seele nicht gelingt, sie hinauszuschwemmen, nur sehr langsam und unter großen Beschwerden, vielleicht auch nie, assimiliert werden können. Wer den Unterricht in »anregender« Weise erteilen will, bei dem muß jedenfalls ein solches Auswendiglernen »auf Hoffnung« gänzlich ausgeschlossen sein.

3. Und hier möchten wir nun gern dieses unerquickliche Kapitel verlassen; aber wir dürfen noch nicht. Wenn wir nämlich dies oktroyierende Lehrverfahren noch ein wenig schärfer ins Auge fassen, so zeigt es sich, daß wir hier den wahren Gegensatz zum erziehenden Unterricht vor uns haben — und daß es daher gewiß auch dies Verfahren war, das Goethe vorschwebte, als er von einer Abneigung der Jugend gegen den »Unterricht« sprach. Das nötigt uns, noch einen Augenblick dabei zu verweilen. Worin, fragen wir, beruht denn das Wesentliche dieses Verfahrens, gleichviel, ob es nun mit oder ohne methodische Kunst sich vollziehe, ob es reines Auswendiglernen oder spiegelfechterische Heuristik als Vehikel benütze? Und die Antwort lautet: Es ist dasjenige Verfahren, das nach einem ein für allemal feststehenden Ziele strebt, indem es das Kind ohne jede weitere Rücksicht zur Kopie eines genau bestimmten Normaltypus zu machen sucht. Man kann es kurz als »Abrichtung« bezeichnen. Sein Vertreter schleppt — um den Gegensatz durch ein Bild noch schärfer zu beleuchten — den Zögling hinter sich her, statt ihn, wie der rechte Pädagoge thut, vor sich her traben zu lassen. Hieraus geht schon zur Genüge hervor, daß das »Abrichten« tatsächlich der Erz- und Todfeind des anregenden Unterrichts ist, ein Feind, den es mit allen Mitteln zu bekämpfen gilt. Mit allen Mitteln und, fügen wir hinzu, in allen seinen Wurzeln. Wir haben eine dieser Wurzeln schon genannt: jene mißverständliche Auffassung des Erziehungszwecks, welche Kinder wie Erwachsene behandeln will. Aber das Übel hat der schlimmen Wurzeln noch mehr, und wir müssen wenigstens noch eine derselben, welche zugleich eine der stärksten ist, kurz besprechen. Es ist dies die Anschauung, daß das kindliche Wesen mit allen seinen Anlagen und Kräften von Natur aus ganz böse und verderbt sei, und daß es daher gewissermaßen einer erziehlichen Neuschöpfung desselben bedürfe. Wer freilich ein so großes Werk im Sinn hat, der wird jede kleinste Lebensregung überwachen und modeln müssen. Es entsteht aber daraus notwendig eine Vielgeschäftigkeit, welche die davon betroffenen Kinder in hohem Grade

bedauernswert erscheinen läßt, ein Zuvielerziehen, von dem Harnisch mit herbem, aber u. E. gerechtem Tadel sagt: »So hat man denn die Erziehung zu einer Heilmittellehre für kranke Geister herabgewürdigt und glaubt, der von Gott erschaffene Mensch werde erst gut durch die Erziehung. . . Die übermäßige Erziehung, welche ihren Zögling jeden Augenblick formt, die ihm nie einen freien Spielraum gönnt, die ihn nie sich selbst und seinen Neigungen überläßt, die immer dämmt und hemmt, die immer beschränkt und beengt, diese ist allerdings schlechter als keine Erziehung.« Und weiter: »Diese übermäßige Gewalterziehung hat ihren Ursprung im Hochmut und Eigendünkel. Sie vertraut sich mehr, als sie Gott vertraut. Sie schlägt ihre eigne Kraft, d. h. winzige Menschenkraft, höher an als Gottes Urkraft, sie wähnt, nur sie bilde den Menschen und nicht die Gottheit thue es. Daher können aus dieser übermäßigen Gewalterziehung auch nie fromme Menschen hervorgehen, sondern nur klügelnde; keine Kraftmenschen, sondern nur Schwächlinge, die als Erwachsene ebenso den Geboten der Welt gehorchen und ihren Ansprüchen genügen, als sie vorher ihrem Erzieher gehorchten.« —

4. Wenn nun so, wie in den letzten Abschnitten gezeigt wurde, das einseitig vorschreibende Verfahren den Mangel hat, daß es die Zielsetzung in Bahnen lenkt, welche pädagogisch nicht zu rechtfertigen sind, so trägt es auch häufig schuld, wenn die Aufgaben hinsichtlich ihres Umfangs in unangemessener Weise bestimmt werden. Mannigfache Modifikationen sind bekanntlich nach dieser Seite hin durch die verschiedenen Stufen im Kindesalter bedingt. Der raschere Pulsschlag des kindlichen Lebens im früheren Alter verlangt, wie schon weiter vorn (S. 10) kurz bemerkt, häufigeren Wechsel zwischen den beiden Hauptfunktionen: Aufnahme und Darstellen. Das Neue muß hier in kleinen Dosen geboten und dann sogleich der Verarbeitung unterzogen werden, welche letztere Tätigkeit dann ebenfalls nicht allzuviel Zeit erfordern wird. Je größer aber das Kind wird, um so umfangreichere Aufnahme- bzw. Reproduktionsakte werden dem Verarbeitungsprozess vorausgehen müssen, indem der reichere Seeleninhalt unter normalen Verhältnissen Möglichkeit wie Bedürfnis zur Gewinnung höherer Abstraktionen und allgemeiner Sätze von ausgedehntem Geltungsbereich erzeugt. Und diese Vertiefungen werden (gleichwie auch ihre nachfolgende Anwendung in entsprechend umfangreicheren und mannig-

faltigeren Aufgaben) natürlich längere Zeit in Anspruch nehmen. Man kann jedoch die Beobachtung machen, daß bei den Menschen unserer Zeit, Kindern wie Erwachsenen, das geistige Leben häufig nicht denjenigen Grad von Spann- und Tragkraft besitzt, welcher ihrer Altersstufe angemessen wäre. Das Thun und Treiben der Menschen zeigt vielmehr auch bei vorgeschrittenem Alter vielfach eine Hast und Unruhe, die nur einer niederen Altersstufe natürlich sein würde. Solche Leute kennen weder eine längere ruhige Vertiefung in den Stoff, noch auch eine gründliche Einarbeitung desselben in den Organismus durch vielseitiges Appercipieren, durch ausgiebige Befestigung des in »schwankender Erscheinung Schwebenden« vermittelt des Fadennetzes »dauernder Gedanken«. Diese bedenkliche Erscheinung kann nur als Folge einer Überfülle sinnlicher peripherischer Anregungen erklärt werden. Und wir werden hierdurch darauf aufmerksam gemacht, daß eine stärkere Betonung des Anregungsprinzips allein im Hinblick und unter Beziehung auf die äußeren Funktionen der Seele statt eines Nutzens jedenfalls nur den allergrößten Schaden stiften würde, indem sie die ohnedies schon vorhandene Gefahr einer Überreizung dieser Partien noch verstärkt. Ein gesundes, fruchtbares, vertieftes Geistesleben hat zur Voraussetzung, daß dem Menschen ziemlich regelmäßig Anregungen zu teil werden, die eine Bewegung verursachen, welche sich bis in die innersten Regionen des Geistes fortsetzt. Während der längeren Zeit, deren die aufgeregten Gebiete unter solchen Umständen zur Beruhigung bedürfen, ist Zeit und Gelegenheit gegeben, das früher Erworbene mit dem neu Gefundenen zu verbinden; und dieses öftere Wiederfinden des einmal Gefundenen in immer neuen Verbindungen und Zusammenhängen, das ist so besonders wichtig, weil es die immer festere Einarbeitung des Einzelnen in den Geistesbesitz bewirkt. Wo aber die Unrast eines allzu oft und darum allzu leicht erregten Geistes- und Gemütslebens eine genügende Verarbeitung hindert, da ist der Mensch einem Baume zu vergleichen, der zwar immer neue und neue Blüten treibt — aber die Fülle der nachdrängenden Blüten macht den Fruchtansatz oder wenigstens das Ausreifen der Früchte unmöglich. Oder man könnte seinen Seeleninhalt mit einem Küstengebiet vergleichen, an das jede Welle eine gewisse Erdmasse spült; aber noch ehe die letztere Zeit findet, sich

zu befestigen, erscheint eine neue Welle und schwemmt sie wieder hinweg. Es ist solchen Personen daher auch immer neue Anregung und Zerstreung zu einem dringenden Bedürfnis geworden. Es fehlt ihnen die Einsicht, daß Anregungen überhaupt nur dann einen bleibenden Wert haben, wenn sie mit bereits organisiertem Geistesbesitz zusammenkommen. Eine treffende Auslassung über letzteren Punkt, die in der »Deutschen Romanzeitung« zu lesen war, möge hier eine Stelle finden: »Das Seufzen so vieler Kleinstädter nach Zerstreung, nach — wie sie so gern sagen — Anregung, welch einen tiefen Blick läßt es in das hohle, geistesarme Innere eines Seufzenden thun! Als ob Anregungen überhaupt einen Wert haben, wenn sie nicht eignen lebendigen Gedanken begegnen! Und in wes Seele diese Gedanken vorhanden, — da wird oft ein Sonnenstrahl, da wird das Lächeln oder Weinen eines Kindes zu mehr und zu Höherem anregen, als da, wo die größten Erlebnisse, Zerstreungen und Belustigungen jemand zu teil werden, der keine Gedanken hat.«

Und so wird denn — besonders in Städten, bei größeren Kindern und bei Halb- oder Ganzerwachsenen — häufig keineswegs eine Vermehrung, sondern vielmehr eine Beschränkung der äußeren Anregungen und eine Verlegung des Gebiets der Anregung mehr nach dem Centrum des Seelenlebens hin geboten erscheinen. Allgemein aber wird man, um ein Resumé der letzten Ausführungen zu geben, sagen können: Das Kind bedarf im früheren Alter öfterer, wenngleich schwächerer Anregungen, wenn es nicht allzuweit von »seinem« Wege abirren soll; hingegen sind im höheren Alter weniger aber kräftigere Einwirkungen von seiten des Erziehers angebracht, weil jetzt das ganze Wesen schon mehr in die richtige Bahn gelenkt ist und zugleich schon einen höheren Grad von Festigkeit und Beharrlichkeit erlangt hat. Die normale Entwicklungsbahn des Kindes, könnte man somit als eine Zickzacklinie vorstellen, die in ihrem Anfang aus kleineren, sehr verschieden gerichteten, weiterhin aber aus immer größeren und weniger verschieden gerichteten Stücken besteht. An den Wendepunkten dieser Linie hat man sich dann die Kraft der Erzieher eingreifend zu denken.

5. Und wie bei der Bestimmung des Umfangs und der Größe der einzelnen Ziele und Aufgaben, so sollte auch weiter bei der methodischen Hinlenkung der Kraft auf das Ziel (der metho-

dischen Arbeit im engeren Sinn) die Persönlichkeit des Schülers mehr zu ihrem Rechte kommen, als es häufig geschieht. Die Thätigkeit der Kinder bleibt noch in zu vielen Fällen auf das Nachschaffen beschränkt, statt daß ihr Neu- und Selbstschaffen zugemutet würde; es wird ihr noch zu viel dasjenige gegeben, was sie finden könnte und sollte; es wird noch zu viel vorgetragen statt entwickelt; kurz: die echte Sokratic wird noch nicht genug angewandt. In den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern betont man schon mehr das Gesetzliche und läßt auf Grund dessen die Resultate durch Folgerungen und Schlüsse gewinnen. Aber man beachtet oft noch nicht genug, daß es auch im Reiche des Geistes herrschende Gesetze giebt, daß also auch hier Folgerung und Schluß, entwickelndes und aufbauendes Verfahren durchaus an ihrem Platze sind. Ich denke da z. B. an die Behandlung von Geschichten und Gedichten, worüber gegebenen Orts noch Näheres folgen wird. Hier sei nur noch gesagt: Wie der Gegenstand alles anregenden Unterrichts, auf den allgemeinsten Ausdruck gebracht, »Leben« ist, so muß seine Form Abbild der Form des Lebens sein: ein Werden.

6. Haben wir nun bisher so mancherlei von den Rechten der Schülerpersönlichkeit im Unterricht gesprochen, so sei zum Schluß dieses Abschnitts der Blick noch einmal auf die Lehrerpersönlichkeit gelenkt. Fast überall, kann man sagen, wo der Schüler nicht zu seinem vollen Rechte gekommen ist, liegt ein Hauptgrund dafür darin, daß auch die Persönlichkeit des Lehrers nicht zu derjenigen Geltung kam, zu der sie kommen sollte — sei es nun, daß sie überhaupt der anregenden Kraft entbehrt, oder aber, daß äußere Umstände sie hinderten, die vorhandene Kraft ungeschwächt wirken zu lassen. Und damit gelangen wir auf ein wichtiges Gebiet, nämlich zu der Frage: Kann in unserem Unterrichtsleben die anregende Kraft der Lehrerpersönlichkeit genügend zur Geltung kommen? Die Vorfrage, ob dies denn eine Sache von so großer Bedeutung sei, braucht kaum gestellt zu werden. Wie schon Comenius lehrt, daß sich jede Sache nur durch sich selbst fortpflanze: Thun durch Thun, Wissen durch Wissen usw., so sagen wir auch: Leben zündet sich nur am Leben an, Interesse nur am Interesse. Darum muß der Lehrer ein Lebender und Strebender sein, ein nicht Fertiger, sondern sich Entwickelnder, ein bei allem Vorgeschriftensein noch Suchender, mit dem Stoffe Ringender und

dadurch aufs lebhafteste persönlich für denselben Interessierter: und wenn er dann vor den Augen der Kinder mehr ›lebt‹ als ›lehrt‹, wie Linde in seiner ›Persönlichkeits-Pädagogik‹ sagt, ›dann wird seine blühende Seele den Flammenherd bilden, von dem Funken auf Funken in die Seele des Schülers überspringen und dort eignes Leben entzünden.‹¹⁾ Und darum sind wir berechtigt zu sagen: Das Anregendste im Unterricht bleibt allezeit der Eindruck der mit dem Stoff ringenden Kraft des Lehrers, die in dem Grade ihrer Anstrengung die wertende Thätigkeit des erregten Gemütes widerspiegelt und so auch beim Zögling in den Kern der Persönlichkeit, der eben in der wertenden Thätigkeit des Gemütes beruht, bildend vordringt. Ob nun in unserm Staat allenthalben von den einzelnen Lehrern wie Schulbeamten dasjenige Mafs von Selbständigkeit gefordert wird, das ihnen ihrer ganzen inneren Verfassung nach gewährt werden könnte und sollte, diese Frage wollen wir nicht entscheiden, denn hierüber zu urteilen ist sehr schwer. Dafs aber bei der Lehrerbildung noch immer mehr Wert auf die Ausbildung von Persönlichkeiten, von urwüchsigen Charakteren gelegt und so gebildeten Persönlichkeiten dann auch im Dienst gröfserer Spielraum zur Entfaltung ihrer lebendigen Kraft vergönnt werde, das jedenfalls erscheint gerade im Hinblick auf das anregende Moment im Unterricht als eine Sache von hoher Wichtigkeit und großem Werte. —

B. Es würde nun noch erübrigen, das, was wir bisher erarbeitet haben, auf die verschiedenen Zweige des Schulunterrichts anzuwenden. Wir wollen uns dabei jedoch auf einzelne Fächer und auch bei diesen wieder auf mehr oder minder aphoristische Bemerkungen beschränken.

1. Im Religionsunterricht wird das Darzubietende Kraft und Bedürfnis des Schülers dann am sichersten ansprechen, wenn man an Lebenslagen anknüpft, in denen das Kind ein Bedürfnis und Verlangen nach Gott empfand, nach dem bewahrenden oder errettenden Gott (Wanderung in dunkler Nacht, Krankheit usw.), oder wo es dann wieder die Nähe dieses Gottes unmittelbar spürte, des freundlichen, gütigen Gottes, der es beschützte, errettete, ernährte, erfreute — oder aber des ernst richtenden, dessen Strafe es in seinem Innern fühlte, obgleich kein Mensch von seinem Thun etwas wufste. Eine absichtliche Veranstaltung solcher Gelegen-

¹⁾ E. Linde, Persönlichkeits-Pädagogik. S. 45.

heiten wird gerade auf diesem Gebiet großen Schwierigkeiten begegnen, um so mehr aber müssen die sich von selbst bietenden Gelegenheiten ausgenutzt werden. Wenn so von Selbsterlebtem ausgegangen wird, dann werden weiter auch bedeutsame religiöse Erlebnisse anderer, z. B. biblischer, Personen eine das Innere für religiöse Gefühle aufschließende Kraft entfalten. Wie z. B. die Geschichte von Abraham und Lot einem kurz vorher unter Schülern wirklich stattgehabten Streit um Verteilung einer Sache oder Arbeit zur Folie dienen, zu ihm ins Verhältnis des sich gegenseitig Erläuternden gesetzt werden kann, so kann mit dieser Geschichte wieder die andere: »Josef im Hause Potiphars« in anregender Weise verknüpft werden: aus der Lösung des Konflikts in der erstgenannten Geschichte erhebt sich die neue Frage, ob man denn nun unter allen Umständen um des Friedens willen nachgeben, dem andern zu Willen sein solle — und die zweite Geschichte giebt, mit der ersten zusammengehalten, hierauf die richtige Antwort.

Es könnte bei dem eben ausgeführten Beispiel als unpassend empfunden werden, daß ich die biblische Geschichte dem, objektiv angesehen, vielleicht unbedeutenden Ereignis im Leben des Kindes zur Folie geben will. Darauf muß ich erwidern: Eine Geschichte mag noch so erhaben sein — und ein Eindruck davon soll, wenn möglich, dem Kinde auch vermittelt werden —, so kann sich das Kind doch nur etwas »aus ihr machen«, wenn sie ihm ein praktisches und zwar unmittelbar praktisches Interesse bietet. Die unschuldige Jugend kennt kein anderes Interesse — und das Alter, möchte ich hinzusetzen, suche im Interesse einer gesunden Lebensgestaltung diesen Standpunkt in möglichst weitem Umfang zurückzuerobern. Das ist m. E. der Sinn des Wortes: »Werdet wie die Kinder!« Und wie ich schon einmal Gelegenheit fand, neben ein Wort Jesu das Wort eines Mannes zu stellen, dem man oft, und doch mit vielem Unrecht, die christliche Gesinnung abspricht, nämlich Goethes — so bietet sich auch hier wieder ganz ungesucht ein Goethespruch dar, der in dieselbe Richtung weist: »Für den Menschen, sagte er, sei nur das ein Unglück, wenn sich irgend eine Idee bei ihm festsetze, die keinen Einfluß ins thätige Leben habe, oder ihn wohl gar vom thätigen Leben abziehe.« (»Wilhelm Meister.«)

2. Im deutschen Unterricht tritt u. a. ein Zweig der Kunst (die Dichtkunst) an das Kind heran. Der Kunst eignet, ähnlich

wie der Religion, höchste bildende Kraft. Sie, die überhaupt mit der Religion aufs innigste wesensverwandt ist — wahre Kunst ist stets religiös orientiert —, faßt gleich der Religion den Menschen in seinem innersten Kern, in dem Bestreben, die Fülle aller Lebensempfindungen und -äußerungen in eine harmonische Einheit zusammenzubinden. Sie bringt ihm das Ideal, das die Religion in Gott hoch über ihn emporgehoben, gewissermaßen menschlich näher; sie zeigt das Göttliche in der Erscheinung bzw. stellt es verkörpert dar. Der künstlerische Trieb ist nicht Sache einer beschränkten Anzahl von Personen, er ist eine allgemein menschliche Anlage und verlangt innerhalb der auf die Jugend gerichteten Bildungsarbeit breiteren Raum und sorgfältigere Pflege, als ihm bisher zu teil wurde. Ein Hauptanregungsmittel für den Kunsttrieb (nach dem auch hier in erster Linie stehenden unmittelbaren Einfluß der selbst künstlerisch bestimmten Lehrerpersönlichkeit) sind vollendete Kunstwerke bedeutender Künstler. Wenn ein Kunstwerk jedoch anregend wirken soll, so muß das Kind es dem Künstler nachschaffen, also selbst zu künstlerischer Thätigkeit geleitet, in die Werkstatt des Dichters geführt werden, in seinen dichtenden Geist sich versetzen lernen. Jede künstlerische Bethätigung nun setzt eine Vertiefung in den Stoff, ein Sichverlieren, Aufgehen in demselben voraus. Zweitens muß dann eine Besinnung, Sammlung folgen; Sammlung von zu einander passenden Einzelheiten zu stimmungsreinem Bilde. Zur Stimmungsreinheit gehört, daß alles aus einem Punkt — dem Lebenspunkt der künstlerischen Schöpfung — herauswachse; daß alle Teile nach innerem (Kristallisations-)Gesetz in harmonischer Weise zusammen treten, jeder nur um des Ganzen willen da und nach diesem in allen seinen Verhältnissen bestimmt. Um ein einfaches Beispiel für diese analytisch-synthetische Thätigkeit des Dichters zu geben, suchen wir uns die Entstehung des Gedichtes »Frühlingsglaube« von Uhland vorzustellen. Der Dichter betrachtet Einzelheiten der Frühlingsnatur: den Kirschbaum, das Gras, die Dornhecke usw. Hierauf folgt eine Besinnung; es sammeln und vereinen sich die Eindrücke in dem Urteil: Alles ist ganz und gar anders geworden. Diese Vorstellung hebt nach dem Reproduktionsgesetz des Kontrastes die Vorstellung von dem eignen noch unveränderten Leide ins Bewußtsein. Es entsteht die Frage: Wird sich das nun auch ändern? Und ein ahnungsvolles Gefühl im Innern antwortet mit freudigem: Ja!

Wenn nun ein Kind angeleitet werden soll, solch ein Kunstwerk innerlich nachzuschaffen, so muß man also zunächst den erforderlichen Ausschnitt aus der wirklichen Welt möglichst lebendig und anschaulich vor seine Seele treten lassen, und nun müßte man — da es natürlich unmöglich ist, die schaffende Seele auf allen ihren tausend geheimen Pfaden zu verfolgen — die Dichtung mit einem Schlage enthüllen. Sie kann nach solcher Vorbereitung sofort als ein Ganzes, in ihrem vollen schönen Bilder- oder Stimmungsgehalt aufgefaßt werden. Bei gutem Vortrag wird dann auch sogleich der Punkt, wo das pulsierende Herz des Gedichtes schlägt, wo seine Sonne strahlt, klar hervortreten. Von diesem Punkte aus, von dem sich Leben und Licht in alle Teile des Kunstwerks ergießt, kann man dann noch weiterhin mit Nutzen und Genuß in seine schönen Einzelheiten sich vertiefen. Es möge uns vergönnt sein, noch an einem Beispiel zu zeigen, wie wir uns dies Verfahren denken. Wir nehmen das Lied: »Ich hatt' einen Kameraden«. Die Kinder sehen den Herzensbund der beiden guten Kameraden in jahrelangem gemeinsamen Leben und Lieben, Leiden und Streiten zu seiner jetzigen Innigkeit und Stärke heranwachsen. Es wird vielleicht auch noch der freundliche Ausblick auf ein baldiges Verlassen der Soldatenlaufbahn und ein friedlich-schönes Zusammenweiterleben eröffnet. Und nun kommt der schneidende Gegensatz. Der Augenblick, da die Kugel den einen niederstreckt und zum Tode verwundet, zerreißt mit einem Schlage das Freundschaftsband und zerstört und vernichtet alles, was sich Schönes daran knüpfte. Ja, es ist ihnen nicht einmal vergönnt, durch einen längeren Abschied sich an den Gedanken der Trennung einigermaßen zu gewöhnen. Giebt es ein Gefühl, das stark genug wäre, den furchtbaren Schmerz dieses Augenblicks ganz zu lösen, da man doch kaum ein Wort findet, ihn ganz auszudrücken? Welche Aufgabe kann hier die Kunst haben?! Steht es in ihrer Macht, schönes Maß in den hier entfesselten Sturm der Gefühle zu zaubern? Und doch, dem wahren Dichter gelingt dies, ja er bedarf nur weniger Worte, um der aufs höchste erschütterten Seele das Gleichgewicht wiederzugeben: In dem Herzensschrei des Zurückbleibenden — »bleib' du im ew'gen Leben, mein guter Kamerad!« —, in dem alles, heißer Wunsch und Gebet, Gelübde und zuversichtlicher Glaube, mit elementarer Wucht hervorbricht, und in der Antwort, welche der brechende Blick des Sterbenden giebt, um-

armen sich ihre Seelen mit solcher Inbrunst und Kraft, daß der furchtbare Schmerz in dem nicht minder starken Glücksgefühl dieser Sekunde seine völlige Auflösung und Versöhnung findet. Dieses Moment nun, in dem die hohe harmonische Schönheit des psychologischen Augenblicksvorgangs liegt, so darzustellen, daß es den Hörer überzeugend ergreift und zugleich sofort als der Kern des Gedichts empfunden wird — das ist hier die Aufgabe des Dichters, wie es die Aufgabe eines jeden ist, der diese Dichtung für sich oder andere nachzuschaffen unternimmt. Und da, wo sich die zweifelnden Fragen nach einem Trost in solchem Leid erhoben — da also war die Stelle, wo das Gedicht einzutreten hatte, das diese Fragen beantwortete. —

Bei einer solchen Auffassung und Durcharbeitung eines Kunstwerks — die dasselbe also in seinem Hervorgegangensein aus einem verworrenen Vorstellungs- oder Gefühlskomplex der Wirklichkeit einerseits und in seiner erhebenden Erhabenheit über diese selbe Wirklichkeit andererseits empfinden läßt —, bei einer solchen Bearbeitung, sollte man meinen, müsse das künstlerische Bedürfnis in uns genährt werden, alles von außen an uns Herankommende, das einen Widerspruch in uns hineintragen möchte, entweder abzuweisen oder in die Einheit unseres Innenlebens restlos aufzulösen, einzukristallisieren. Und man sollte auch meinen, es müsse dabei zugleich etwas von der Methode der künstlerischen Verklärung des Stoffs in die nachschaffende Seele übergehen und so das Organ des selbstschöpferischen künstlerischen Gestaltens entwickelt werden. Und was wäre unserem durch allzuviele widerstreitende Interessen zersplitterten Geschlecht mehr zu wünschen, als eine Stärkung des Triebes und der Kraft, das ganze Leben unter die Gesetze des befriedenden, erlösenden schönen Mafses zu stellen? Wenn daher eine starke pädagogische Strömung unsrer Zeit dahin geht, die allgemeine Bildung, die Volksbildung nach der künstlerischen Seite auszubauen, so kann man dies nur freudig begrüßen. Aber es bedarf dazu nicht eben neuer Unterrichtsgegenstände; worauf es ankommt, ist, daß die Kunst als ein Prinzip, dem Anschauungsprinzip vergleichbar, den ganzen Unterricht durchdringe.

3. Verhältnismäßig leicht wird die Forderung, daß der Unterricht anregend wirke, beim realistischen Sachunterricht sich erfüllen lassen; von ihm wird man dies deshalb aber auch mit um

so größerer Strenge fordern. Er kann die Forderung jedoch nur dann in vollem Maße erfüllen, wenn er auf allen Stufen nichts anderes ist und sein will als: Heimatkunde — Heimatkunde allerdings im umfassenden Sinne des Wortes. Der Unterricht gehe zunächst auf Erforschung des Naturlebens der allernächsten Umgebung. Er hat sich nicht nur auf Beobachtung und Erfahrung zu gründen sondern muß auch den Versuch, das selbstthätige Eingreifen in den Lauf der Naturvorgänge in den Kreis seiner Bildungsmittel aufnehmen. Zur Pflanzen- und Tierbeobachtung soll, wenn möglich, Pflanzen- und Tierzucht und -pflege treten; ferner, um das speziell praktische Interesse zu beleben, die Betrachtung der technischen Verwertung, Veredlung der Naturprodukte für Wohnungs-, Ernährungs-, Bekleidungs-zwecke, zu Schmucksachen und Kunst-artikeln, sowie in der häuslichen Heilkunst. Nicht minder müssen die ethischen Beziehungen der Menschenwelt zu den Objekten der umgebenden Natur, wie sie in Sitten und Gebräuchen, sowie in der Sprache (Pflanzen- und Tiersymbolik!) zum Ausdruck kommen, berücksichtigt werden. Es würde weiter, um auch das ästhetische Interesse anzuregen, u. a. auf den Ursprung gewisser abgeleiteter Kunstformen (stilisierter Blätter, Blüten, Ranken), mit denen wir unsre Häuser und Geräte schmücken, hinzuweisen sein. Endlich kann auch das höhere geistige Interesse der Erkenntnis gepflegt werden, indem man zur Beobachtung der das Naturleben beherrschenden Gesetze fortschreitet. — Der Kreis der Naturbetrachtung erweitert sich, von seinem natürlichen Mittelpunkt, dem Ich, ausgehend, in demselben Verhältnis, wie sich das Lebensinteresse des Kindes erweitert. Bald wird sich dabei auch der Einfluß solcher Verhältnisse geltend machen, die wir als wesentlich geographische auffassen; auch sie wollen erforscht und behandelt werden. Hier würden sich nun technische Arbeiten zur Darstellung geographischer Grundbegriffe sowie einfache geographische Kulturarbeiten, wie man sie in manchen auf naturgemäßen Grundsätzen aufgebauten Erziehungsanstalten anwendet¹⁾, zweifellos sehr zweckmäßig erweisen: Anlage eines Kanal- und Bewässerungssystems, eines Teiches, Nivellierung einer Strecke, Überbrückung, Tunnel usw. usw.

¹⁾ Vergl. z. B. die Jahresberichte 1899—1902 aus den »Deutschen Land-erziehungsheimen« zu Ilsenburg i. H. und Haubinda i. S.-M. (Dümmers Verlag, Berlin).

Bei diesen Unternehmungen würden zugleich zahlreiche Verhältnisse der Statik und Mechanik fester, flüssiger und luftförmiger Körper beobachtet bezw. berücksichtigt werden können. Endlich würde alles das eine kleine industrielle Anlage erforderlich machen, in der sich die Elemente der Holz- und Eisenindustrie zeigen und üben ließen. (Es wäre dies also eine Kombination des naturkundlichen, physikalischen und technischen [Arbeits-]Unterrichts, wie sie ja auch viele Methodiker der neueren Zeit fordern.)

Naturgemäß wird die erziehliche Arbeit auf dem Lande mehr landwirtschaftlichen, im Industriegebiet mehr industriellen Charakter tragen. Überhaupt kann man bemerken, daß jede zu weit gehende Uniformierung des Unterrichts der Tod seiner anregenden Kraft ist. Indem diese Uniformierung eine teilweise Loslösung des Kindes von seinem natürlichen Boden bedingt, schafft sie leicht einen Zwiespalt zwischen natürlich gewachsenen, bodenständigen und anderen künstlich erzeugten Interessen, während doch alle höhern und höchsten Interessen aus den niedern hervorgehen und also selbst bodenständiger Art sein sollten. Wir dürfen — möge dies nun fortschrittlich oder rückschrittlich oder wie immer klingen — die Kinder nicht gewaltsam in die Ferne treiben. In der Heimat, von der sie die Vorbilder zum Aufbau ihrer geistigen und sittlichen Welt empfangen haben, wird auch stets der beste Platz für ihre berufliche Lebensarbeit sein, denn »hier sind die starken Wurzeln ihrer Kraft«. — —

Vorstehende Ausführungen mögen genügen, zu zeigen, wie man in einzelnen Unterrichtsfächern dem Anregungsbedürfnis der Kinder noch mehr Rechnung tragen könnte.

Statten wir denn unsern Unterricht immer reichlicher mit anregenden Kräften aus. Das Kind anerkennt gern die überlegene Einsicht der Erwachsenen bezgl. dessen, was ihm not und gut sei, es läßt gern seine Kraft darauf lenken, sich »unterrichten«, wenn es nur an der daraus folgenden anregenden Wirkung spürt, daß seine Lehrer nicht das »Ihre«, sondern das »Seine« suchen. Diese Gesinnung aber, welche willig und fähig ist, dem Kinde allzeit das »Seine« zu geben, das anregende Moment par excellence, das alle andern gewissermaßen in sich schließt und auf das wir darum zum Schluß zusammenfassend den Blick lenken, es ist die Liebe. Die Liebe macht erfinderisch, sie macht auch erfinderisch im Aufsuchen anregender Unterrichtsmittel und -wege. Sie ist die große

Lehrmeisterin, welche die Erzieher lehrt, ihr Werk mit demütiger Hingebung betreiben, im Sinn und Geist des Goethespruchs: »Wir können die Kinder nach unsrem Sinne nicht formen; so wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben, sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.«

Leben und Schule.

Von Dr. **Max Ortner**, k. k. Bibl.-Kustos in Klagenfurt.

»Unsere Zeit biegt um eine scharfe Ecke. Viele wollen dies nicht verstehen. Aber konservativ sein heißt nicht zäh am Alten und Veralteten festhalten, sondern der unaufhaltsamen Entwicklung gefahrlose Wege weisen.«

Exc. v. Körber im »World«,
Weihnachten 1901.

Eine der mächtigsten, ursprünglichsten und für das menschliche Glück wie das gesellschaftliche Gesamtleben wichtigsten Empfindungen ist die Elternliebe, die Liebe der Erzeuger zu den Erzeugten. Auf ihr beruht die Familie, diese Grundlage alles sittlichen Fortschrittes, diese Säule kulturellen Lebens, diese Quelle aller Volkskraft. Durch die Elternliebe, kann man sagen, ist die Gegenwart mit der Vergangenheit und Zukunft verknüpft, ist der ununterbrochene Kulturzusammenhang des Menschengeschlechts in aufsteigender Linie begründet. Bekanntlich erscheint diese Eigenschaft nicht erst im Menschengeschlecht und nicht einmal durchgehend im Menschengeschlecht (es giebt Völkerstämme, welche das Gegenteil davon üben), sondern sie lebt und bewährt sich in zahlreichen und rührenden Beispielen auch in der höher organisierten Tierwelt, ist also ein natürlicher, immanenter, nicht etwa erst durch einen außerweltlichen Willen der Menschheit allein zu teil gewordener Trieb.

Wir sorgen, obschon es leider auch hier Ausnahmen von der Regel giebt, wenn wir Kinder haben, nach besten Kräften für ihre Zukunft, und mancher Vater und manche Mutter haben beruhigt ihr müdes Haupt hingelegt, als sie die Gewißheit hatten, daß ihre Lieblinge eine gewisse Lebensstufe, eine sog. Lebensexistenz erreicht haben. Wer den Kindern nicht auch ein Vermögen hinter-

lassen kann, der sorgt wenigstens durch die Erziehung für ihre Zukunft, und das letzte wird ihnen vielleicht zu größerem Segen gereichen als das Geld. So ist uns die Vorstellung in Fleisch und Blut übergegangen, daß wir durch die Erziehung, insbesondere durch den Besuch der Schulen — und diese Begriffe decken sich für die Mehrzahl — unseren Kindern ein wertvolles Pfund auf ihren Lebensweg mitgeben können. Die Schule ist für alle Stände und Parteien ein Gegenstand ernster Fürsorge, ja sogar ein Zankapfel ersten Ranges geworden. Trotzdem hat sie — und das ist merkwürdig — bei den breitesten Volksschichten eine sonderliche, sagen wir innere Würdigung bis zum heutigen Tage kaum gefunden.

Ein pädagogischer Schriftsteller ganz neuen Datums kann dieser Beobachtung mit folgenden Worten Ausdruck geben: »Alle Gesellschaftsklassen verhalten sich dem Erziehungsproblem gegenüber noch mehr oder minder gleichgiltig; sie glauben ihrer Pflicht zu genügen, wenn sie für regelmäßigen, je nach den Ansprüchen der Klasse ausgedehnten Schulbesuch sorgen; den speziellen Fragen der Pädagogik stehen die meisten verständnislos gegenüber, ihren Einfluß auf Charakter, Moral und Gemüt ihrer Nachkommen überlassen sie dem Zufall. Ob die Prinzipien der Erziehung in Haus und Schule übereinstimmen, wird nicht gefragt; daß sie der Individualität der Schüler Rechnung zu tragen hat, wird fast immer nicht beachtet; nicht die Ansprüche und Wünsche der Kinder werden berücksichtigt, sondern die überlieferten Normen einer alleinseligmachenden Methode sind maßgebend.«¹⁾ Dabei ist die pädagogische Schriftstellerei gerade der letzten Jahre zu einer wahren Hochflut angeschwollen, und zwar nicht bloß diejenige, die nur den engen Kreis der Fachmänner angeht, sondern auch der Teil, der das öffentliche Interesse, das Interesse jedes gebildeten Vaters, jedes Gebildeten überhaupt, jedes Volksfreundes verdiente.

Unsere moderne Schule, wie unser ganzes modernes staatliches Bildungswesen überhaupt, verdankt seinen Ursprung der Aufklärungszeit des 18. Jahrhunderts, der Zeit der aufgeklärten Selbstherrschaft, wo der Landesvater als absoluter Herrscher verfügte und vorschrieb, was nach den Grundsätzen seiner Zeit und

¹⁾ Edelheim, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik. Berlin 1901. S. 208.
Neue Bahnen. XIV. 6.

seiner eigenen Anschauung für die Wohlfahrt seiner Völker am erspriesslichsten schien. Ihren ersten umfassenden theoretischen Ausbau — von einzelnen grossen Geistern früherer Zeit abgesehen — verdankt die moderne Pädagogik dem Zeitalter der französischen Revolution, jener gewaltigen Bewegung der Geister, in der neue wissenschaftliche, philosophische und politische Anschauungen an Stelle der patriarchalischen Bevormundung durch das absolute Königtum und andere überlieferte Autoritäten nach Gestaltung und Verwirklichung rangen. Die That selbst ist freilich damals der Theorie nur sehr spärlich gefolgt, die schönsten Anschauungen und Grundsätze blieben auf dem Papiere, es fehlte den Pariser Regenten an Zeit und Geld, sie ins Werk zu setzen; aber die geistige Wandlung, die davon ausging, war mächtig genug: Rousseaus pädagogische Theorie ist ein Hebel des modernen Denkens geworden wie nur irgend ein anderer. Und wir finden in den Schriften der revolutionären Pädagogen Frankreichs, schon bei den Encyclopädisten, bei Helvetius, den beiden Mirabeau, Quesnay, Talleyrand, Condorcet, auf dessen Schultern Aug. Comte steht, die Hauptsätze wieder, die heute mehr oder minder Gemeingut aller Pädagogen geworden sind: die Notwendigkeit des allgemeinen öffentlichen Unterrichts als Hebel sozialen Fortschritts, als Mittel ausgleichender sozialer Gerechtigkeit, die Pflicht des Staates, hierfür umfassend zu sorgen, die Forderung der Unentgeltlichkeit des Unterrichts, die Forderung über den ersten Volksschulunterricht hinausgehenden Fortbildungsunterrichts, die Forderung politisch-sozialer Bildung als Vorbedingung der Ausübung politischer Rechte, ja sogar auch den Plan pädagogischer Versuchsanstalten zur empirischen Erprobung dieser oder jener Schulorganisation, wie ihn dann Pestalozzi in so beispielvoller Art verwirklicht hat.

Wenn hierbei, den ideologischen Zukunftshoffnungen jener tiefbewegten Zeit entsprechend, die Macht der Schule auf die Hebung und Beglückung des Geschlechts im allgemeinen weitaus überschätzt wurde, so verkennen doch einzelne jener hochstrebenden Männer nicht die hemmenden Einflüsse des sozialen Lebens, der Regierungsform, der ganzen Umwelt auf die Wirkung von Schule und Erziehung und weisen damit schon auf das hin, was wir im 19. Jahrhundert, wesentlich nüchterner denkend, immer mehr einsehen gelernt haben: auch die beste Schule kann keine Wunder

wirken, sie kann nicht oder höchstens ganz allmählich als ein Faktor neben anderen eine ganz in Selbstsucht und Privilegienherrschaft verstrickte Gesellschaft in eine sozial empfindende, gerechte, glücklichere und zufriedener umwandeln. Die Schäden und Schicksale des wirklichen Lebens, die Schwächen und Leidenchaften der Menschen, die Gesetze der Vererbung wie die Gesetze der ökonomischen Entwicklung sind stärker als die besten Lehren der weisesten Schulmänner!

»Die Umstände erziehen den Menschen«, sagt Goethe, »und man mache, was man will, die ändert man nicht!« So sind wir denn heute — bei aller Anerkennung unserer Fortschritte in den äußeren Hilfsmitteln des Schulbetriebes, vor allem auch der Lehrerbildung — trotz der franz. Revolution, trotz Pestalozzi und Fichte wieder dort angelangt, wo wir vor der franz. Revolution standen, und neuerdings wird in den Kreisen der fortschrittlichen Pädagogen der Ruf laut erhoben und begründet: Die Schule muß sich in den Dienst des sozialen Fortschritts stellen, Sozialpädagogik, nicht Individualpädagogik muß getrieben werden, die Schule ist als eine der wichtigsten Kräfte zur Lösung der sozialetischen Aufgaben der Gesamtheit, des Staates, zu nutzen! Sogar hervorragende Strafrechtslehrer sind heutzutage zur Förderung gekommen: eine Besserung der Menschen, eine Verminderung der Vergehen und Verbrechen als der schlechthin antisozialen Triebe könne nur auf dem Wege der Erziehung bewirkt werden.¹⁾

Wenn wir also über Leben und Schule nachdenken, so bietet sich uns dieser Betrachtungspunkt als der erste dar: eine innigere Wechselwirkung zwischen Menschenleben und Schulerziehung könnte allerdings nicht gedacht werden, eine größere Bedeutung könnte der letzteren nicht zuerkannt werden, als wenn wir sie mitten hinein in unsere sozialetischen Kämpfe stellten und ihr eine sittliche Besserung der Menschen, eine Ausgleichung der sozialen Gegensätze zur Aufgabe machten. Demgegenüber habe ich bereits darauf hingewiesen, daß solche Forderungen der Ideologen des 18. Jahrhunderts zwar theoretisch wertvolle, praktisch aber unfruchtbare Utopien blieben, und brauche kaum auszuführen, daß unsere Volksschule, welche die Kinder mit 6 Jahren aus der Familie übernimmt und mit 14 Jahren entläßt und welche wesent-

¹⁾ Vergl. van Calker, »Strafrecht und Ethik«. Straßburg 1897.

lich auf Massenunterricht, nur nebenbei und mittelbar auf Erziehung angelegt ist, solchen Aufgaben von vornherein nicht gewachsen sein kann.

So haben daher antike Staats- und Schulreformer, wie Plato und Aristoteles, die damals schon dem herrschenden Individualismus gegenüber die soziale Bedeutung des öffentlichen Erziehungswesens betont haben, die Dauer desselben vom 7. bis zum 21. Lebensjahre, also bis zu erreichter Mannbarkeit, verlangt und haben, gleich den meisten französischen Staatstheoretikern des 18. Jahrhunderts, mit rauher Hand die Freiheit des Einzelnen, die Rechte der Jugend und der Familie zu gunsten des Staatsgötzen vernichtet. Bekanntlich hat der spartanische Soldatenstaat diese orientalische Anschauung ganz in die Wirklichkeit umgesetzt.

Ich habe auch darauf bereits hingewiesen, daß den Idealen und Aufgaben der Schule das Leben selbst mit seiner Grausamkeit und Rückständigkeit oft, ja nur zu oft entgegentritt, daß Wohnungs- und Lebensnot, Armut, Überarbeitung, böses Beispiel, Vererbung, Alkoholismus in Städten, in Industriegebieten, auf dem Lande die besten Bemühungen der Schule vergeblich machen. Und es ist dem Einsichtigen längst klar geworden, daß in der Hausindustrie, im Kleingewerbe, in Fabriksorten, auch da und dort in der Landwirtschaft, zuerst oder mindestens gleichzeitig die allgemeinen Zustände gebessert werden müssen, weitgehender Kinderschutz geübt, ein Ersatz für die durch die Arbeitsnot und Lasterhaftigkeit zerrissenen Familienbände geboten, Rettungshäuser für die unglückliche verwaehrte Jugend errichtet werden müssen. Wo, wie in manchen Bezirken unserer Großstädte, die Lehrer vieler Schulen für die notdürftigste Nahrung und Bekleidung ihrer Zöglinge sorgen müssen, ehe sie mit dem Unterricht beginnen können, wo Kinder vor und nach demselben auf Erwerb ausgehen müssen, da gehört überhaupt der ganze Idealismus eines deutschen Lehrers dazu, um an seinem Berufe nicht zu verzweifeln; da darf es auch niemanden wundern, wenn am grünen Tische festgelegte Unterrichtsziele nicht erreicht werden.

Angesichts dieser bekannten Thatsachen der sozialen Verhältnisse, mit denen sich erfreulicherweise auch unsere deutsche Lehrerschaft mehr und mehr zu beschäftigen beginnt, weil auch ihr der traurige Zusammenhang zwischen Leben und Schule auf die Dauer nicht verborgen bleiben konnte, von einem erziehlischen

Mißerfolg irgend einer Schulorganisation reden, der sogenannten Neuschule die Fehler der modernen Jugend ohne weiteres in die Schuhe schieben, ist daher entweder naiv oder verlogen.

Es ist meine Meinung, daß die Schule nicht Selbstzweck ist. Nicht für die Schule, sondern für das Leben sollen wir lernen. Wo ist denn aber, frage ich mit Herbart¹⁾, das Leben? Was ist sein Inhalt, seine Bestimmung? Wissen wir das, so ist es offenbar Aufgabe der Erziehung, darauf hinzuarbeiten; es wäre mit der Beantwortung jener Frage das eigentliche Ziel der Schule gegeben. Die Antwort darauf giebt nun die moderne soziologische Ethik und zwar in Übereinstimmung mit der ganzen Menschheits- oder Kulturgeschichte, mit der Stimme der unverfälschten Natur, die sich im gesunden Kinde selbst äußert, wie mit dem naiven Volkswußtsein. Und zwar lautet die Antwort: Die eigentliche Lebensaufgabe des Menschen ist die Arbeit, ist die Bethätigung seiner Kräfte. Die ganze Kulturgeschichte und der ganze gesellschaftliche Zusammenhang der Menschheit beruht darauf, und der reinste, deutlichste Trieb des unverdorbenen Kindeswillens ist der Thätigkeitstrieb. Und zwar meine ich die Arbeit nicht vom Standpunkte des Individuums, des Egoisten, betrachtet, sondern der Gemeinschaft, der Gesamtheit. Die gemeinsame Arbeit hat die Kulturmenschheit dahin gebracht, wo sie heute ist, und ohne die Arbeit aller für alle giebt es überhaupt kein Leben, sie allein schafft die Mittel des Lebens für alle. Ein Volkssprichwort wie »Müßiggang ist aller Laster Anfang« oder »Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen« verkündet eine Wahrheit, auf der das brauchbarste ethische System aufgebaut werden kann; Arbeit adelt, Arbeit macht frei und begründet die wahre Menschenwürde.

Der Mensch aber als Einzelindividuum ist nichts, der Egoist, der nur für sich, für seinen Sack arbeitet, stellt sich außerhalb der Gemeinschaft; Selbstsucht ist der wahre Feind und Gegensatz alles gesellschaftlichen Zusammenlebens, alles wahren kulturellen Fortschrittes und Gedeihens. Die Arbeit und zwar wieder die nichtselbstische Arbeit ist auch die wahre Befriedigung des vollsinnigen Menschen. Der erschöpfende Inhalt seines Lebens und alle Wertschätzung, die ihm zukommt, beruht darauf. »Selig ist der — diesen hübschen Satz habe ich jüngst in einer deutsch-

¹⁾ Herbart, Über das Verhältnis der Schule zum Leben. Werke XI, 2. S. 389.

amerikanischen Zeitung gelesen — welcher seine Arbeit gefunden hat; er begehre nach keiner anderen Seligkeit. Mit der Arbeit ist ihm ein Lebenszweck geworden, für den er seine Kraft einsetzen kann.« Nicht was einer glaubt, wie viele Häuser einer hat oder welche Uniform er anhat, bestimmt den wahren inneren Wert des Menschen, sondern was er für die Gemeinschaft, für seine Familie, seine Umgebung, seine Heimat, sein Vaterland, sein Volk, die Menschheit leistet. Der Umfang seines Wirkens ergibt sich aus dem Maße seines Wissens und seiner Fähigkeiten, aber auch im engen Kreise zu wirken ist eine vollkommene Lebensaufgabe und Daseinsbefriedigung, und der Schuster, der gute Schuhe macht, hat in seiner Art, als Schuster, denselben Anspruch auf Wertschätzung als z. B. der Hofrat, der gute Gesetze macht.

Die Nutzenanwendung auf die Schule ergibt sich von selbst. Ist die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft der Inhalt des Menschenlebens, so ist die Erziehung zu dieser Arbeit die eigentliche Aufgabe der Schule. Hier berühren sich die Interessen des Hauses und der Schule, des Einzelnen wie der Gesamtheit im Staate am innigsten. Nicht also in zusammenhangloser Vielwisserei, nicht in der Summe der Lehrbücher, die einer pflichtschuldiger in langen Jahren in seinen Kopf hineingezwungen hat, nicht etwa in den Zeugnissen, die er bekommen und die ihm diese oder jene Berechtigungen eintragen, sehe ich Bestimmung und Frucht der Schule, sondern diese liegen mir tiefer: in der Vorbereitung zu einer menschenwürdigen Lebensarbeit, in der Überleitung des natürlichen Thätigkeitstriebes des Kindes zur Arbeit und zum Erwerb in der Gemeinschaft, in der Lust und Fähigkeit, der Natur und dem Leben hellen Auges ins Antlitz zu schauen, in dem gesunden Hausverstande, den sie den Dingen in Natur und Menschenleben gegenüber geweckt und geübt, in der Lust des Selbstbeobachtens, Selbstfindens, Selbstschaffens, die der spätere Mann in jeder Lebenslage zuvörderst brauchen kann, und in der darauf beruhenden Wertschätzung jeglicher ehrlichen Arbeit des Mitmenschen.¹⁾

»Wenn wir den Unterricht, wie er der Jugend geboten wird, überblicken«, sagt Ratzenhofer, Wesen und Zweck der Politik

¹⁾ Vergl. auch Altenburg: »Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft.« Berlin 1901.

3, 271 f., »so fehlt ihm eine zusammenfassende Disziplin, welche die Einsicht eröffnet, wie das Ganze, das den Menschen umgibt und was er lernt, einem heilsamen Zwecke zugeführt werden soll und kann. Das Lernen wird der Jugend dadurch zu einer Tyrannei, daß, abgesehen von den gewöhnlichsten Nützlichkeitsbetrachtungen, kein sittliches Zweckbewußtsein erweckt wird. Alles Wissen bis zu den höchsten Lehranstalten zeigt sich als Stückwerk, und es ist einer verspäteten Einsicht des Lernenden überlassen, den Zusammenhang der individuellen Stellung mit dem gesellschaftlichen Leben zu erkennen. Wie oft erwacht aber diese Einsicht gar nicht! Es ist erschreckend, welche Ansichten in den Köpfen mancher öffentlich maßgebenden Personen, aus den höchsten Lehranstalten hervorgegangen, über die politischen und sozialen Beziehungen der Menschen herrschen. Tausendfältigen Irrtümern und Mißgriffen vermöchte man zu begegnen, wenn schon der Jugend in das praktische Leben eine Einsicht in die Wechselbeziehungen der Gesellschaft mitgegeben würde.« Diese Einsicht könne aber keine andere sein, als eine begründete Lehre über die Sittlichkeit, d. h. über das zivilisationsgemäße Verhalten des Einzelnen gegenüber seinen Nebenmenschen und dem Staate, d. h. also über das letzte Prinzip der modernen positiven oder soziologischen Ethik. Hiermit wäre unserem Schulwesen jenes mit Recht vermifste letzte einigende sittliche Ziel gegeben.¹⁾

Die größte Lehrmeisterin aber hierin ist dem Menschen die Natur: was sie rastlos und unermüdet unbewußt thut, ins Menschlich-Bewußte umzusetzen und zur gewohnheitsmäßigen Pflicht zu machen, soll das Werk der Erziehung sein! .

Suchst du das Größte, das Höchste? Die Pflanze kann es dich lehren:
Was sie willenlos ist, sei du es wollend, das ist's. (Schiller.)

Und Goethe hat uns im »Faust« und anderswo das Nämliche gelehrt.

Ich darf für Einsichtige hier kaum hinzufügen, daß es für dieses so umschriebene Erziehungsideal keiner metaphysischen Hirngespinnste irgend welcher Art bedarf und möchte es als wahrer Vaterlandsfreund nur dringend wünschen, daß der Staat, seine Aufgabe als einer rein und ausschließlich irdischen

¹⁾ Vergl. auch Ratzenhofers »Positive Ethik« S. 212 ff., ein Buch, das ich jedem denkenden Lehrer ans Herz legen möchte!

Veranstaltung endlich klar erfassend, die metaphysischen und theologischen Zänkereien, die unsere besten Kräfte verzehren, im eigensten Interesse von sich und seinen Einrichtungen, also auch der Schule fern zu halten wisse.

Zur Schaffenslust und Lebensfreude gehört aber als erste Bedingung physische Gesundheit, und hier ist es unbedingte Pflicht der Schule, nicht nur nichts gegen die körperliche Gesundheit zu thun, sondern alles für die Erhaltung derselben; auch von dieser Seite her verbietet sich das Überwuchern unseres heutigen ausschliesslich verstandesmäßigen Drills, unseres auf das Lesen und Schreiben abzielenden Schulbankunterrichts von selbst. Arbeitserziehung, Übung der Sinne und Muskeln, Handfertigkeit, Bewegung und Arbeit im Freien, im Garten und Feld muß an die Stelle treten. Und später, bei entsprechendem Alter, wird auch zweckmäßige hygienische Unterweisung nicht mehr fehlen dürfen.

Man glaubt gar nicht, wie sehr unsere Schulen noch in ihrer mittelalterlichen, scholastischen Vergangenheit drinnen stecken; wenn Sie aber nur das Eine bedenken, daß uns Erziehung ohne Schulzimmer und Schulbank, an die die Kinder stundenlang angeschmiedet sind, kaum möglich scheint oder daß der Anschauungsunterricht, der in der That der Kern des ganzen Unterrichts sein sollte, nicht an der lebendigen Lehrmeisterin, der Natur, sondern an unzureichenden — Wandtafeln betrieben wird, so werden Sie mir einigermaßen recht geben.

Der Pflicht der Arbeit steht ferner das Recht der Erholung, der geistig-gemütlichen Erhebung gegenüber; es ist zu wünschen und zu erstreben, daß die Mittel hierzu in Zukunft auch den Unbemittelten in reicherem Maße zu Gebote stehen als heutzutage: Volkseleshallen, Volksbibliotheken, Volkshochschulen, Volkskonzerte, Volkstheater und wie diese heute in Aufnahme begriffenen Veranstaltungen nun immer heißen mögen. Hat die Schule die Köpfe zum Schauen und Denken eröffnet, hat sie — um wieder mit einem Herbartschen Bilde zu sprechen — die grünenden Fluren nicht verwüstet, d. h. nicht Früchte verlangt, bevor der Boden sie ungehindert entwickeln und darbieten konnte, sondern sich mehr mit der Aussaat begnügt, so wird es dem Jüngling und Manne bei reifem Verstande nicht an Lust und Fähigkeit fehlen, die reichen Mittel der Weiterbildung und Lebensverschönerung, die die moderne Kultur bietet, zu benutzen.

Wenn heute viel von künstlerischer Erziehung der Jugend die Rede ist, so fürchte ich lebhaft, daß das Wünschenswerte eingeführt oder einzuführen versucht wird, ehe das Notwendige gethan ist.

Nun habe ich wohl schon übergenuß geketzert und will dem Schlusse zueilen.

Nichts auf Erden ist für die Ewigkeit bestimmt, am allerwenigsten menschliche Veranstaltungen; auch in Schulsachen mag das *»quieta non movere«* recht gut gemeint sein, ist aber trotzdem auf die Dauer eine unhaltbare Forderung. Wenn ich also, wie Sie sehen, einer durchgreifenden Reform der Schule hin zur Natur das Wort rede, so freue ich mich doch dessen, was wir an ihr im Prinzipie auch heute schon haben: eine geistige Macht in der Hand des Staates, durch die wir unsren Kindern den Anteil an unsrer Geisteskultur, an der ganzen Gedankenwelt der Menschheit eröffnen, die Teilnahme am geistigen Völkerringen ermöglichen, dem Talente oder vielleicht gar dem Genie eine Staffel bauen können, auf der es aufwärts steigen kann, auch wenn es in der ärmsten Hütte geboren ist.

Einen innigen Wunsch möchte ich endlich noch aussprechen: daß sich in Erziehungs- und Schulfragen eine öffentliche Meinung bilden möge, daß sich vornehmlich unsre deutsch-freiheitlichen Parteien und Körperschaften mit den Erziehungsfragen in ernster, sachlicher, nicht durch die Schlagworte des politischen Tageskampfes getrüßter Weise beschäftigen mögen.

Deutsche Industriekunst und Kunsterziehung.

Von **Mil Richter**, Leipzig.

Seit Beginn der siebziger Jahre hat das industrielle Leben Deutschlands einen mächtigen Aufschwung genommen. Nicht unwesentlich dazu trugen die handelspolitischen Bestrebungen bei, die die Einführung der Lebensbedingungen, welche die Industrie brauchte, zu erleichtern suchten. Denn zu ihrer lebenskräftigen Entwicklung ist zweierlei nötig: erstens eine recht ausgedehnte Zufuhr jener Rohprodukte und Waren von außen her, die zur

industriellen und gewerblichen Verarbeitung unentbehrlich sind, und zweitens die Möglichkeit eines ebenso ausgedehnten Absatzes und Verbrauches der industriellen Erzeugnisse. Diese Absatzfähigkeit kann aber naturgemäß nur erreicht werden, wenn die wirtschaftliche Entwicklung das Streben nach möglicher Verbilligung der Erzeugnisse hat, und wenn andererseits diejenigen Produkte, die auf heimischem Boden keine Absatzstätte finden, in anderen Landesgegenden abgesetzt werden können. Das war das Ziel der handelspolitischen Bestrebungen früherer Jahrzehnte. Heute stehen wir vor derselben Thatsache, daß die Entscheidung darüber gefällt werden soll, unter welchen Bedingungen die Industrie sich ferner zu entwickeln habe. Offenbar erschwert würden dieselben aber, wenn auf die industriellen Erzeugnisse höhere Zollsätze in Ansatz gebracht würden; denn dadurch würde eine Verteuerung eintreten, die im Volke nur unliebsam nachempfunden würde, während nach außen hin der Verkehr ins Stocken käme. So würde im allgemeinen die ganze industrielle und gewerbliche Entwicklung bis zu einem gewissen Grade lahmgelegt.

Aber nicht bloß ein Aufschwung der Industrie nach außen hin war es, den wir, herbeigeführt durch weise und gerechte politische Maßnahmen, seit einigen Jahrzehnten wahrgenommen haben, sondern in gleicher Weise hat sich auch ein Umschwung der inneren Verhältnisse auf dem Gebiete der Industrie geltend gemacht. Wenn man damals in ein vornehmeres Haus, wo auf eine gute Ausstattung des Hausgeräts Wert gelegt wurde, eintrat, so sah man, daß fast überall der altdeutsche Stil, der Stil der Renaissance und der bisweilen luxuriös übertriebene Pariser Stil aus den ruhmreichen Zeiten des Königs Ludwig vorherrschend war. Für die mittleren und unteren Schichten war diese Ausstattung naturgemäß zu kostspielig, und so kam es, daß man hier eigentlich sehr wenig von den künstlerischen Bestrebungen merkte, die auf dem Gebiete der Industriekunst sich hervorthaten.

Die Industriekunst war keine Volkskunst.

Höchstens war der altdeutsche Stil noch in der Bauernkunst vorhanden. Aber das waren auch nur noch die letzten Reste einer vorübergehenden Epoche, die durch die moderne Kunst-richtung abgelöst wurde. Denn mit dem Aufschwunge des wirtschaftlichen Lebens kam noch ein anderer Faktor hinzu, der auf die industrielle Entwicklung einen nachhaltigen Einfluß ausübte.

Von den großen Zentren der Industriebezirke her kam eine Bewegung, die das Fabrikmäßige mehr und mehr in den Vordergrund zu drängen begann. Zunächst sehen wir eine neue Arbeitsteilung platzgreifen, die das industrielle und gewerbliche Schaffen in die Bahnen der Maschinenarbeit lenkte. Das alles giebt den industriellen Erzeugnissen eine andere Form, einen anderen aus der modernen Technik herausgewachsenen Charakter, einen neuen Stil. Der Gewerbekünstler hat hier einen Ersatz im Fabrikarbeiter gefunden, und wo einstmals die Geschicklichkeit der Hand den Erzeugnissen den Stempel der Industriekunst individuell aufdrückte, da markiert die Maschine jetzt den technischen Fortschritt. Das hat wesentlich dazu beigetragen, die Industriekunst in die Bahnen der Einförmigkeit und bisweilen auch in die der Schablonenmäßigkeit zu lenken. Während jedoch auf der einen Seite die Fabrikation wuchs und neugestaltende Formen in der Entwicklung zum Durchbruch brachte, begann auf der anderen Seite das künstlerische Streben sich zu regen und der Industriekunst neues Leben zuzuführen. So finden wir einen willkommenen Ausgleich, vor allen Dingen in der gewerblichen Ausbildung. In den Unterrichtsstätten hält der wissenschaftliche Geist seinen Einzug, um das industrielle Schaffen neu zu beleben. In dieser technischen Ausbildung nach künstlerischen Gesichtspunkten und wissenschaftlichen Methoden liegt der erste Anfang zu jener Reform, welche sich in der modernen Industriekunst weiterentwickelt.

Freilich mußte diese Entwicklung manche Schranken durchbrechen. Manche althergebrachten Formen, die bereits Gemeingut geworden waren, mußten beseitigt werden. Das konnte freilich nicht geschehen, ohne einen tiefgreifenden Einfluß auf das industrielle Schaffen auszuüben. Das Überlieferte wurde von der neuen Richtung verdrängt und zerstört. Freilich nicht gewaltsam, sondern allmählich. Und wie sich die technischen Verhältnisse durch das Prinzip der neuen Arbeitsteilung veränderten, so veränderten sich zugleich auch die Bedingungen der Kunst und die künstlerische Auffassung des Volkes. Man gewöhnte sich bald an die schlichten, einfachen Formen der neuen Erzeugnisse, die anfangs weniger das Malerisch-Schöne, als vielmehr das Einfach-Praktische zum Ausdruck brachten. Dieser Gesichtspunkt der praktischen Verwendung wurde denn auch ausschlaggebend. Wenn man irgend einen Gegenstand des Hausgeräts, einen Stuhl, einen Tisch, einen Spiegel,

ein Sopha oder andere Bedürfnisgegenstände fertigte, so fragte man zunächst nach dem Gesetz der Zweckmäßigkeit, um diesem die künstlerischen Gesichtspunkte unterzuordnen. Man hat dies vielfach als einen Nachteil empfunden und behauptet, die Industrie habe sich von dem künstlerischen Formenbekenntnis losgelöst und sei in die Dienste des Nüchtern-Alltäglichen getreten. Ganz so verhält es sich freilich nicht. Die fabrikmäßige Vervielfältigung hat die Industriekunst nur verallgemeinert und dem künstlerischen Schaffen neue Mittel mitten aus dem Bereiche der Bedürfnisse heraus gegeben. Danach muß sich der Kunstsinn richten. Denn das Volk will in der Industriekunst nicht eine Welt künstlerischer Formenbildungen sehen, sondern etwas Praktisch-Zweckmäßiges, vervollständigt durch die Form des zeitensprechenden Schönen. Für die Industriekunst kann der Begriff Schönheit nicht dasselbe sein als für die Malerei. Dort und hier passen wir ihn dem Zweckmäßigkeitprinzip an. Und wie die Bestimmung eines kunstgewerblichen oder industriellen Gegenstandes sich durch die Verhältnisse der Zeit ändern kann, so ändern sich auch die Mittel zur Befriedigung allgemeiner und geistiger Bedürfnisse. Dadurch wird auch naturgemäß die Kunstauffassung bestimmt. Wir gewöhnen uns daran, im Beschauen und Empfinden etwas rein Formelles zu suchen, das Wesen des industriellen Schaffens aber in der praktischen Vollendetheit zu erblicken. Das ist zugleich der Hauptgedanke der Volkskunst.

Betrachten wir die Industriekunst vom nationalen Gesichtspunkte aus, so befremdet die Thatsache, daß die großen und fruchtbarsten Talente erst im Auslande die Mittel holen mußten, deren sie zum erfolgreichen Schaffen bedurften. Man hat vielfach einen Nachteil darin gefunden, daß die deutsche Industriekunst von Haus aus den Zusammenhang mit der modernen Kunstbewegung nicht besaß, und daß sie hinsichtlich ihrer künstlerischen Entwicklung isoliert dastand. Hier und da macht man ihr auch den Vorwurf, daß sie lange in altmodischem Kleide einhergegangen sei, ohne sich ganz an das Künstlerische ihrer Zeit gewöhnen zu können. Aber wir dürfen dabei doch nicht vergessen, daß die Industriekunst während dieser Epoche ihrer Entwicklung in einer Übergangsperiode sich befand. Noch war die Richtung und die Tendenz des Werdenden unklar. Aber bald begannen sich die künstlerischen Kräfte zu sammeln, um dann mit allem Nachdruck

das industrielle Schaffen in das Fahrwasser der modernen Kunstbewegung hinüberzuleiten. Anfangs freilich hatte das Fremdländische die Oberhand, namentlich herrschte lange der französische Geschmack vor. In erster Linie suchte sich der Pariser Stil zu behaupten, und wenn einen der Weg durch die Ausstellungen und öffentlichen Schaustätten der Industriekunst, besonders in den großen Handelsstädten, führte, da mußte man erst auf die Suche gehen, um deutsche Erzeugnisse gewerblichen und industriellen Schaffens unter der Überfülle des Ausländischen zu finden. Und auch sie waren schon nicht mehr echt. Der altdeutsche Charakter war in den Hintergrund gedrängt worden, und das Moderne hatte sich zur Selbständigkeit der Anschauungen noch nicht durchzuringen vermocht. So kam es, daß der ungeheure industrielle Aufschwung Englands, namentlich auch Amerikas, seine ungünstigen Rückwirkungen auf unsere deutsche Industriekunst geltend machte. Dazu kam außerdem noch der Umstand, daß die industrielle Produktion durch Einführung neuer Methoden der Arbeitsteilung eine wesentliche Verbilligung herbeiführte, die eine völlige Umgestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse auf dem Gebiete des industriellen Schaffens, ausgehend von der Entwicklung des Fabrikwesens, mit sich brachte. Ufiter diesem Einfluß stand naturgemäß auch das Kunstgewerbe.

Allerdings war die Industriekunst auch ins Ausland gegangen, um Erfahrungen zu sammeln. Und nachdem man eingesehen hatte, daß das Fremde immer größere Dimensionen anzunehmen drohte, machten sich unsere deutschen Künstler daran, das industrielle Schaffen auf heimischem Boden in Fluß zu bringen. Dadurch kam ein nationaler Zug in die Industriekunst hinein. Die Volksbedürfnisse fanden in ihrem Charakter unmittelbaren Ausdruck, indem das künstlerische Schaffen sich mehr und mehr an sie anlehnte. So hatte die Industriekunst jetzt Gelegenheit, aus den Erfahrungen, die sie im Auslande gesammelt, die praktischen Lehren zu ziehen. Und sie hat es gethan.

Mittlerweile konnte sie sich zu einer mächtig sich entfaltenden, einflussreichen Größe, zu einer künstlerischen Erhabenheit und zu einer wirtschaftlichen Macht entwickeln. Und wenn wir heute im politischen Sinne von einem Industriestaat Deutschland reden, so stellen wir damit nicht nur der Industriekunst ein günstiges Zeugnis über ihre Bedeutung aus, sondern wir deuten auch damit gleich-

zeitig an, welch' große Hoffnungen wir in ihre Zukunft setzen. Damit verbindet sich jedoch auch die Notwendigkeit, alle handelspolitischen Mittel aufzuwenden, um der deutschen Industrie dem Auslande gegenüber den nötigen Schutz zu gewähren. Hier giebt es große nationale Aufgaben zu erfüllen, und zwar ebenso in volkswirtschaftlicher als in künstlerischer Hinsicht. Neuschaffend hat die Entwicklung der Industriekunst bereits auf dem Gebiete der Volkskunst und neugestaltend auf dem der Volksbildung gewirkt. Das muß ihr als ein großer, bedeutungsvoller Erfolg nachgerühmt werden, aber wir erwarten noch mehr. Wir erwarten vor allen Dingen die völlige Aussöhnung mit dem Volksgeiste auch in künstlerischer Hinsicht, denn erst dann werden ihre Keime zur volksbildenden Kraft und Stärke heranreifen. Das ist überhaupt eine der schönsten und vornehmsten Aufgaben, die der Industriekunst obliegen.

Wie aber kann diese Aufgabe erfüllt werden?

Vor allen Dingen müssen wir eine allgemeinere Teilnahme des Volks an dem industriellen Kunstschaffen zu vermitteln suchen. Dafs selbst die mittleren Schichten den Wert darauf legen, ihre Wohnungen besser und sinnreicher auszugestalten, ohne besondere Aufwendungen dafür machen zu müssen, ist nur dann zu erwarten, wenn der Geschmack für eine dekorative Ausgestaltung des Zimmers besonders gehoben ist; wenn die Hausfrau weiß, durch welche Arrangements der Möbel, wie überhaupt des Hausgeräts ein angenehmer ästhetischer Eindruck zu erzielen ist. Eine Menge fruchtbarer Anregungen hat zwar Paul Schultze-Naumburg in seinem interessanten und lehrreichen Buche über häusliche Kunstpflege gegeben, die eine Reform nach dieser Richtung hin anbahnen sollen, aber es wird dazu weiterhin notwendig sein, dafs das Publikum selbst sich mit den heutigen Industrieerzeugnissen, und zwar im Hinblick auf ihre Beschaffenheit, ihre Ausführung, ihre Zweckmäßigkeit, ihre technischen Formen und ihr äußeres Aussehen, vertraut macht. Eine solche allgemeine Vermittlung industriellen Kunstverständnisses kann auf zwei Wegen erreicht werden: einmal durch den kunstgewerblichen Unterricht und dann aber auch durch eine ausgedehntere Pflege der modernen Industriekunst im Zeitungswesen. Denn jede Tageszeitung und jedes Familienblatt kann wesentlich dazu beitragen, nach dieser Richtung hin belehrend auf die gebildeteren Kreise einzuwirken und Sinn und

Verständnis hierfür auch weiterhin in das Volk hineinzutragen. Nur muß dieses Bestreben noch allgemeiner in die Erscheinung treten, namentlich wo es sich um junge, aufblühende Zweige der Industriekunst, wie der Tapete, einzelner Gegenstände des Möbels, der Lampe und der heutigen Schmuckgegenstände des Familienwohnzimmers, handelt. Modeberichte über den Wechsel der Toiletten werden in jedem Monat gewissenhaft und ausführlich verzeichnet, so daß fast kein neuer Schnitt dieses oder jenes Kleidungsstückes, keine einzige Façon französischer oder englischer Modewaren dem Auge des Publikums entgeht. Warum berichtet man nicht auch über die Fortschritte und Veränderungen in der deutschen Industriekunst?

Nach diesen Richtungen hin sind allerdings einige Erfolge erzielt worden. Dem Herausgeber zweier Darmstädter Kunstzeitschriften, der »Deutschen Kunst und Dekoration« und der »Innendekoration«, gebührt das Verdienst, ein gut Teil zur Pflege des modernen deutschen Kunstgewerbes beigetragen zu haben. Seine Absicht war es, die künstlerischen Bestrebungen auf gewerblichem und industriellem Gebiete wieder in nationale Bahnen zu lenken. Außerdem ist dem deutschen Kunstgewerbe in der Darmstädter Künstlerkolonie unter dem Protektorat des jungen kunstsinnigen Großherzogs eine in jeder Beziehung aussichtsvolle Pflegestätte erstanden. »Diese Künstlerkolonie sollte« (so sagt Hans Benzmann über »Die Darmstädter Künstlerkolonie« im »Kyffhäuser«, III. Jahrgang, Heft 5) »das gesamte heimatliche Gewerbe künstlerisch heben. Sie sollte den Kunsttischlern, -Schmieden, -Webern, -Stickerinnen, -Dekorationsgeschäften usw. Entwürfe aller Art von künstlerischem Werte verschaffen. Zugleich sollten die Werke dieser Kolonie für den Geschmack des Publikums anregend wirken, die Künstler selbst thätig sein bei der Einrichtung von Wohnungen u. dergl. Das Milieu, in welchem der Mensch wohnt, sollte ein künstlerisches, nach individuellem Geschmack gebildet sein und persönlich zu uns sprechen. Dabei soll deutsches Empfinden der gemeinsame Grundakkord sein. Wie man sieht, bereitet sich so ein Reformwerk ersten Ranges vor. Um eine konstante Verbindung des Gewerbes mit den Künstlern zu gewährleisten, wurde die Gründung eines Kunstgewerbevereins ins Auge gefaßt. In Verbindung mit diesem Verein wurden Vortragsabende eingerichtet.« In diesen Bestrebungen macht sich ein überaus gesunder Gedanke geltend, welcher für die

moderne Kunsterziehung eine weittragende Bedeutung hat. Allerdings wäre es zu wünschen, wenn dieselben auch in anderen größeren Industriestädten, namentlich der Rheingegend und Sachsens, festen Boden fänden und auch hier ähnliche Reformwerke auf dem Gebiete des Kunstgewerbes und der Kunsterziehung schufen.

Von solchen Pflegestätten künstlerischer Erziehung aus sollen die Lehren verbreitet werden, welche Kunstverständnis ins Volk hineinzutragen und den Kunstsinn im Publikum zu heben geeignet sind. Denn was wir durch den Unterricht vermitteln, bleibt dauerndes Eigentum, es ist das unveräußerliche Produkt der Erziehung. Einen kunsterziehlichen und volksbildenden Fortschritt werden wir daher auch zu erhoffen haben, wenn einmal die Ausbildung der aufstrebenden Talente, die Schulung der jungen Künstler in ästhetischer Hinsicht allgemeiner geworden und mehr als jetzt auf das Gebiet der Industriekunst hinübergelenkt ist; gehört doch auch sie zu den bildenden Künsten. So haben wir gezeigt, daß sich ihre Vertreter mehr und mehr dem kunstindustriellen Schaffen zuwenden und eine glückliche Verbindung der freien Künste mit der Industriekunst geschaffen haben. Es steht nun auch zu hoffen, daß die Vertreter der freien Künste eine Verallgemeinerung des kunstgewerblichen Unterrichts in der Weise anstreben, wie es der technischen Vervollkommnung der Industriekunst entspricht. Wir haben gewiß Stätten genug, wo diese vermittelnde Ausbildung sich vollziehen kann: wir haben eine Reihe hervorragender Kunstgewerbeschulen, wir haben Kunstakademien und technische Lehranstalten, wo dem kunstgewerblichen Unterricht ebenfalls ein bescheidenes Plätzchen eingeräumt ist. Aber es will scheinen, als ob hier überall die Industriekunst nicht die entsprechende Pflege erhalte. Malerei und Bildhauerei, die sogenannten freien Künste, verlangen ja nicht nur ein anderes technisches Material, sondern auch andere künstlerische Mittel als die kunstgewerbliche Ausbildung. Will nun der Künstler auf dem einen oder anderen Gebiete sich bethätigen, so muß er es freilich erfahren, daß ihm die Beherrschung der Mittel fehlt. Da beginnt für ihn ein neues Studium und er stößt auf mancherlei Schwierigkeiten, wenn er den inneren, geistigen Zusammenhang der Kunstlehren nachholen will, die ihm der Unterricht vorenthielt. Der kunstgewerbliche Unterricht muß daher die Früchte der modernen Kunstbewegung

zu verallgemeinern und von vornherein eine innige Fühlung mit der Natur herbeizuführen suchen. Denn nur aus den Ergebnissen des Naturstudiums können wir die praktischen Lehren ziehen, die auf das industrielle Kunstschaffen angewandt werden können.

Wenn wir von diesem Gesichtspunkte aus die moderne Industriekunst betrachten, so finden wir allerdings wenig Berührungspunkte mit den Naturformen. Sie hat sich zurückgezogen auf den Bereich des großstädtischen Lebens, und da es sich bald zeigte, daß dieser Stil nicht befriedigen konnte, so hat sie ihr Augenmerk nach dem Vergangenen zurückgewandt. In diesem Rückschlag liegt eine doppelte Gefahr: das künstlerische Schaffen verfällt auf der einen Seite in bloße Nachahmungen, während auf der anderen Seite der moderne Naturstil vernachlässigt oder gänzlich in den Hintergrund gedrängt wird. So finden wir Nachahmungen des japanischen, des französischen oder eines alten Stils vergangener Zeiten. Daß in dieser Modernisierungssucht altmodischer Kunstformen kein Fortschritt liegt auf dem geraden Wege der Entwicklung, ist leicht zu begreifen. Mag die Antike oder Renaissance noch so viele Vorzüge haben, mag sie künstlerisch und technisch befriedigen, dem Geschmack und den Bedürfnissen der Zeit aber entsprechen sie nicht mehr. Sie bedeuten vor allen Dingen einen Widerspruch zur Kunstauffassung des Produzierenden. Für die Industriekunst brauchen wir moderne Formen, die aus den jetzigen Anschauungen und Bedürfnissen geboren werden. Und diese bietet uns der Naturalismus, der uns das Heil einer künstlerischen Verjüngung der Naturformen bringt — nicht allein in der Malerei, sondern auch in der Industriekunst. Er zählt daher auch die meisten Anhänger des kunstindustriellen Schaffens zu seinen Vertretern. In dieser naturalistischen Richtung kommt vor allen Dingen auch ein technischer Fortschritt zur Geltung: auf der ganzen Linie beginnt die Einfachheit der Kunstformen sich zu behaupten, allen überflüssigen Schmuck und Zierrat der Überlieferung, die mit unnatürlichem Beiwerk überlasteten Stile verdrängend. Diese einfache Wiedergabe des Natürlichen entspricht zweifellos den neuen Bedürfnissen mehr als die gedankenlose Nachbildung veralteter Formen und Stile.

Eine solche Auffassung kommt auf der ganzen Linie immer klarer und deutlicher zum Ausdruck. Denn die Industriekunst muß sich eben an die Bedürfnisse des Volkes, vor allen Dingen an den Zeitgeschmack anlehnen. Deshalb betrachten wir auch hier

die Natur als die eigentliche Quelle des künstlerischen Schaffens. Denn durch die Naturbeobachtung bildet sich der Kunstsinn, und der Begriff Geschmack erhält eine andere Erklärung und Auslegung. Die Bedingungen sind andere als da, wo die Bedürfnisse der Stadt und des Stadtlebens den alleinigen Ausschlag geben. Es fehlt hier die Verbindung mit der Natur oder dem Lande, die die Überlieferungen der alten Hauskunst durch das moderne Kunstbedürfnis zu neuem Leben erweckt und nicht allein die Formen, sondern auch die Prinzipien der neuen Kunst in das Volksleben hinüberleitet. So vertiefen sich die Kunstanschauungen mit dem Kunstempfinden und wir sehen, wie der Geschmack sich mit dem Begriff der Schönheit enger verbindet. Neue Formen aus der Natur leben auf und erwecken damit aufs neue den Sinn für eine allgemeine deutsche Heimatkunst, die ihre Strahlen in die Masse des Volkes, in die öden und feuchten Kellerwohnungen der Großstädte hineinwirft. Das ist eine schöne, ideale Aufgabe, die Industriekunst so zu verallgemeinern, daß wir das Feuer eines regeren Kunstbegehrens anfachen. Nicht eine blinde Liebe, sondern Sinn und Verständnis für das deutsche Kunstschaffen zu erwecken, dieses Bestreben nur könnte zu dem Ziele führen.

(Schluß folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Volksbildung und Volkslehrer.

In keiner Zeit ist einerseits der Drang im Volke nach Erweiterung und Vertiefung der in der Volks- und Fortbildungsschule erworbenen Bildung so lebhaft und andererseits die Bereitwilligkeit zur Darbietung von Gelegenheit zur Befriedigung dieses Bedürfnisses in den gebildeten Kreisen so groß gewesen, als in den letzten Jahrzehnten des verflossenen Jahrhunderts; in kleineren und größeren Orten sammeln sich lernbegierige Jünglinge und Jungfrauen, Männer und Frauen und lauschen den oft durch bildliche oder auf sonstige Weise veranschaulichten Worten der Redner oder suchen sich mit Hilfe von Lese- und Büchereien, Lesevereinen u. dgl. zu belehren. Das erste Erfordernis, daß dieses löbliche Streben und die ihm entgegenkommenden Veranstaltungen auch die erwarteten Folgen haben, ist die geistige Reife zur Aufnahme des in Wort und Schrift gebotenen Bildungstoffes; ist sie nicht vorhanden, so ist die beiderseitige Arbeit nicht nur ohne guten Erfolg, sondern von einem schlechten begleitet. Denn der Lernbegierige nimmt dann einen Stoff auf, den er geistig nicht verdauen kann und der infolgedessen seinem Denken und Wollen eine falsche Richtung giebt; eine geistig-sittliche Erkrankung ist die notwendige Folge. Daher ist es von diesem Standpunkte aus schon geboten, die Volksschulbildung zu heben, damit die Besucher der Volksschule nach dem Verlassen derselben die zur Fortbildung durch freien Bildungserwerb nötige geistige und sittliche Reife erlangen; es ist eine Pflicht des Staates, rückhaltlos für die hohen Ziele einer gleichmäßig tüchtigen Volksschulbildung als Grundlage der Volksbildung zu wirken und keine Kosten zu scheuen, die hierzu erforderlich sind. Ohne ein Gegner des Militarismus zu sein, wird man doch die Frage aufwerfen können, ob nicht hier einige Millionen Mark jährlich erspart und für innere Kulturzwecke verwendet werden könnten! Denn hier ist noch viel zu thun; es gilt die bestehenden Einrichtungen zu erweitern und zu verbessern, damit sie auch ihren Zweck voll und ganz bis im kleinsten Dorf erreichen. Es ist diese Förderung der inneren Kulturzwecke sicher eines der besten Mittel zur Bekämpfung der Ausschreitungen der Sozialdemokratie; denn sie hilft dieselben durch Aufklärung verhindern. Gerade im Arbeiterstande ist das Bildungsstreben ein sehr starkes; an den Veranstaltungen für Hebung der Volksbildung nehmen die Mitglieder des Arbeiterstandes in ganz hervorragendem Maße teil. »Noch jüngst«, sagt Prof. Harnack (Die sittliche und soziale Bedeutung des modernen Bildungsstrebens; Verhandlungen des XIV. Ev. sozialen Kongresses), »ist es uns wiederum aus Hamburg bezeugt worden, daß die dortigen großartigen Veranstaltungen von Vorlesungs-

kursen hauptsächlich von den sogenannten ‚kleinen Leuten‘ besucht werden. Mit Anteil und Bewunderung sehen wir, welchen Eifer diese kleinen Leute und Arbeiter entwickeln und welche Opfer sie bringen, nicht nur um ihre materielle Lage zu verbessern, sondern auch um intellektuell in die Höhe zu kommen und an den geistigen Errungenschaften teilzunehmen. Abgesehen ist es dabei keineswegs auf rasche Befriedigung eines vorübergehenden Bedürfnisses, sondern sie streben unzweifelhaft nach Wissenschaft; ein brennendes Verlangen, ein Hunger nach wirklichen Kenntnissen, nach einer wissenschaftlichen Weltanschauung ist vorhanden.« Es muß daher die Aufgabe des Staates sein, dieses Bildungsstreben in die rechten, aber durchaus nicht einseitig bürokratischen und engherzig politischen Bahnen zu leiten, ihm eine dem nationalen Leben dienstbare Richtung zu geben; es muß diese Hebung der Volksbildung die Bildung von sittlichen Persönlichkeiten unterstützen.

Leider findet man aber nicht selten bei maßgebenden Faktoren im Staatsleben für diese Hebung der Volksbildung das rechte Verständnis und infolgedessen auch nicht das rechte Interesse; man fürchtet vielmehr das Bildungsstreben des Volkes und sucht es zu hemmen, weil man es für religionsfeindlich hält. Alles, was Vertreter dieser Richtung, zu denen auch der Domkapitular Dr. Braun (Zeitgemäße Bildung, vermittelt durch die Volksschule und ihre Lehrer) gehört, in dieser Hinsicht zum Beweise an den Haaren herbeiziehen, ist völlig hinfällig; das moderne Bildungsstreben ist nur insofern kirchenfeindlich, als die Kirche eine Feindin alles Fortschrittes in der Erkenntnis der Bildung einer dem heutigen Stand der Wissenschaft entsprechenden Welt- und Lebensanschauung ist. Das moderne Bildungsstreben zeigt sich in einer energischen »Richtung auf die wirkliche Wissenschaft«, in der ernstlichen Absicht, »Unabhängigkeit und wirtschaftliche Selbständigkeit zu erringen«, und endlich in dem »Trieb, das Lebensgefühl zu steigern und größeren Anteil am Leben, extensiv und intensiv, zu gewinnen« (Prof. Harnack, Die sittliche und soziale Bedeutung des modernen Bildungsstrebens); dieses Streben kann weder religions- noch kirchenfeindlich sein. Aber in gewissen Kreisen fürchtet man, über die so gebildeten Menschen die geistige Herrschaft zu verlieren; da man aber mit dem nun einmal vorhandenen Bildungsstreben rechnen muß, so schneidet man ihm die Ergebnisse moderner Wissenschaft nach kirchlich-dogmatischem Rezept zu. Damit ist aber dem Volke nicht gedient; man soll ihm nicht Steine statt Brot reichen; denn mit dem Brot und nicht mit den Steinen kann es seinen Hunger stillen. Wir wollen dem Arbeiter die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in der für ihn geeigneten Form unverfälscht bieten, damit er seine Kenntnisse und Fertigkeiten vergrößern und damit seine wirtschaftliche Selbständigkeit begründen kann; wir wollen sie ihm bieten, damit er sich die geistigen Genüsse verschaffen kann, die ihn emporheben zu den Idealen der Sittlichkeit und zu der sittlichen Selbständigkeit führen. »Alle wahre Bildung« aber, sagt Prof. Harnack (a. a. O.) mit Recht, »strömt aus der Quelle einer geschlossenen Weltanschauung und hat

schließlich nur so viel Wert, als sie eine solche ausbaut«; auf Grund derselben wird auch zugleich »das sittliche Selbstbewußtsein gekräftigt, die innere Zusammenfassung der Persönlichkeit gestärkt und das Leben mit Ewigkeitsgehalt erfüllt«.

Auch die Kunst, so fordert man in unserer Zeit, soll zum Bildungsmittel des Volkes werden; das Volk soll teilhaben an ihr, soll sie genießen, um es zu edlen Gefühlen und Wallungen hinzuführen. Unser Augenmerk soll, wie der deutsche Kaiser sagt, darauf gerichtet sein, das Gefühl für die Kunst im Volke anzuregen, und zwar so, »dafs kein Gegenstand in Gebrauch genommen wird, der nicht einer künstlerischen Form sich erfreut, und dafs die künstlerische Form sich wieder anlehnt an das bewährte Schöne, was uns aus früheren Jahrhunderten überliefert ist.« Der Mensch unserer Zeit ist vielfach unter der Herrschaft des Äußerlichen innerlich verarmt; er muß wieder reich gemacht werden an Gütern des Gemütes. Soll die Kunst aber diese Wirkung im Volke vollbringen, so muß sie im Volksleben wurzeln; sie muß eine Heimats- und Volkskunst sein. »Die bildende Kunst kann erst dann ihre ganze Kraft äußern, wenn sie an deutscher Natur genährt und aus deutschem Geist geboren ist« (Rein, Bildende Kunst und Schule); das gilt aber auch von den anderen Künsten. Es handelt sich dabei aber durchaus nicht um eine einseitige Pflege des ästhetischen Genießens; »es handelt sich nur um eine kräftigere Betonung einer bislang vernachlässigten Seite des menschlichen Innenlebens, nämlich des Gefühls- und Gemütslebens gegenüber der einseitigen Verstandes- und Intellektusbildung« (Schulze, Die Frage der ästhetischen Erziehung). Sie soll weder die sittliche noch die religiöse Bildung verdrängen; sie soll nur ergänzen und unterstützen. »Die sittliche Veredlung hängt von der Verfeinerung der moralischen Gefühle ab; diese aber stehen in enger Verbindung mit den ästhetischen Gefühlen, die ebenfalls einer Ausbildung fähig sind« (Rein a. a. O.).

Ohne Zweifel ist daher die Volksbildung ein wichtiges Mittel zur Lösung der sozialen Frage; denn sie trägt dazu bei, den Menschen leiblich und geistig, wirtschaftlich und sittlich selbständig zu machen. Mit Kanonen und Bajonetten, das hat die Erfahrung gelehrt, schafft man die Sozialdemokratie, die Revolution, überhaupt nicht aus der Welt; man muß die Menschen zu Menschen erziehen und es ihnen ermöglichen, ein menschenwürdiges Dasein zu führen. Die Reformen im wirtschaftlichen und sozialen Leben von oben herab führen allein auch nicht zum Ziel; die ganzen sozialen Reformbestrebungen müssen »erfolglos bleiben, wenn das Volk nicht durch eine neue Anschauung von der Welt befähigt wird, derartige Reformen zu verstehen und zu unterstützen. Und diese Aufgabe, dem Volke eine mit den realen That-sachen übereinstimmende Weltanschauung zu geben, liegt dem sozialen Bildungswesen ob« (Dr. Krüger, Die sozialen Aufgaben des Volksschullehrers). Hätte man seit den Tagen, wo den führenden Geistern im deutschen Volksleben die hohe Bedeutung der Volksbildung zum Bewußtsein gekommen war, seit den Tagen, da Fichte in seinen »Reden

an die deutsche Nation« die Grundzüge der neuen Bildung, die nach seiner Ansicht die ideelle Seite des Volkstums erfassen und mit dem Leben verwachsen und einheitlich sein muß, in der richtigen Weise für die Pflege und Hebung der Volksbildung gesorgt, so wäre vielleicht die soziale Frage nie zu einer so brennenden Tagesfrage geworden, wie es heute der Fall ist; so aber hat man eine Kluft im Volke befestigt, die unheilvoll werden mußte. Den ersten Anstoß zu Veranstaltungen der freien Volksbildung gab schon 1827 Alexander von Humboldt durch seine Vorträge über vergleichende Naturbetrachtung, die er vor »König und Maurer« hielt und aus denen später sein »Kosmos« hervorgegangen ist; ihm gesellte sich Friedr. v. Raumer mit seiner volkstümlichen »Geschichte der Hohenstaufen« zu. In den vierziger Jahren waren es dann die Arbeiterbildungsvereine, welche die Volksbildung pflegten; in den sechziger Jahren erst warf Lasalle die Brandfackel in diese friedlichen Bestrebungen sich widmenden Vereine und trennte den Arbeiterstand von dem Bürgerstande. Infolgedessen gründeten in den siebenziger Jahren nationalgesinnte Männer (Kalle und Dr. Leibing) die »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung«; sie hat seit mehr als dreißig Jahren durch Vorträge, Errichtung von Volksbibliotheken, Lese- und Bücherhallen u. dgl. an der Verbreitung und Hebung der Volksbildung gearbeitet. Leider aber hat die Gesellschaft seitens der maßgebenden Faktoren im Staatsleben nicht die Unterstützung gefunden, die sie zur vollen Lösung ihrer Aufgabe nötig hat; auch der Kapitalismus liefs es an der nötigen Unterstützung fehlen. In außerdeutschen Ländern in England, Nordamerika und den nordischen Ländern, ist in dieser Hinsicht viel mehr geschehen; das englische und nordamerikanische Volksbibliothekswesen und die nordischen Volkshochschulen können uns noch als erstrebenswerte Muster dienen, obwohl nicht verkannt werden soll, daß es sich auch in Deutschland in der neueren Zeit in dieser Hinsicht überall regt.

Unsere Zeit ist leider infolge der raschen Entwicklung des äußeren Kulturlebens auf dem wirtschaftlichen und technischen Gebiete zu sehr geneigt, darin den alleinigen Maßstab für den Fortschritt im Kulturleben überhaupt zu erblicken und danach die Stellung zu andern Kulturvölkern zu bemessen; man vergißt gar leicht, daß alle diese Leistungen der äußeren Kultur vergeblich sind, wenn die Entwicklung der inneren Kultur damit nicht gleichen Schritt hält; ja, auf die Dauer wird die erstere ohne die letztere ihren Vorrang gar nicht behaupten können. Denn die Steigerung der Lebensbedürfnisse und die Vervollkommnung der technischen Hilfsmittel zur Beschaffung derselben fordert eine Steigerung und Vervollkommnung der technischen, geistigen und sittlichen Bildung; eine Vernachlässigung der letzteren muß notwendig ein Sinken auf wirtschaftlichem und technischem Gebiete zur Folge haben. Die geistig-sittliche Kultur bezeichnet »den Höhepunkt menschlichen Kulturstrebens; sie bildet zugleich, wie die geschichtliche Erfahrung nur allzudeutlich lehrt, die Bedingung und Bürgschaft aller übrigen Kulturbethätigung. Denn der menschliche Kulturfortschritt ist

nicht, wie man in Zeiten rüstigen Vorwärtsschreitens zu glauben geneigt ist, etwas rein Natürliches, Unaufhaltsames, Notwendiges, das wie das Wachstum der Pflanzen unter geeigneten äußeren Bedingungen ruhig und unmerklich gleichsam von selbst sich vollzieht; sondern er kann und wird, sobald die geistig-sittlichen Spannkkräfte, die ihn in erster Linie hervorgebracht und fortgeführt haben, nachlassen, einem mehr oder weniger raschen Rückschritt Platz machen« (Dr. Unold a. a. O.). Die Einsicht in die notwendigen Bedingungen eines gerechten und geordneten Einzel- und Gesamtlebens üben auf das Wollen und Handeln selbständiger und selbstdenkender Menschen den größten Einfluss aus; daher wird der moderne Staat schon um seiner Selbsterhaltung willen wie um des gesunden besonnenen Fortschritts willen, die Pflege der geistig-sittlichen Kultur als eine seiner höchsten und wichtigsten Aufgaben anzusehen haben. Nur auf diesem Wege wird es ihm gelingen, an die Stelle der durch die sozialen Gegensätze zerklüfteten Gesellschaft eine Volksgemeinschaft zu setzen, die dieselben idealen Ziele verfolgt; nur auf dem Wege der Sozialisierung des Bildungswesens, der Anerkennung der geistigen Kulturgüter der Nation als Eigentum des ganzen Volkes und infolgedessen der Teilnahme desselben an ihnen kann der nationale Gedanke lebendig werden in allen Schichten des Volkes. Dabei kommt es aber wesentlich darauf an, daß diese Kulturgüter nach ihrem wahren Wert für die Volksbildung, für die geistig-sittliche Kultur ausgewählt werden, damit durch sie eine die Vernunft und das Gemüt befriedigende Welt- und Lebensanschauung und mit ihr die Übereinstimmung der einzelnen Glieder der Volksgemeinschaft in den geistig-sittlichen Interessen hervorgerufen wird.

Soweit sich die freiwilligen Bildungsbestrebungen mit demjenigen Teil des Volkes beschäftigen, die ihre allgemeine Bildung durch die Volks- und Fortbildungsschule erhalten haben, wird der Volksschullehrer der geeignetste Bildungsvermittler sein, der dadurch zum Volkslehrer wird; denn er kennt das Volk, seinen Bildungsstand und seine Bildungsbedürfnisse und kann so am besten die geeignetsten Anknüpfungspunkte finden und den zur Befriedigung dieser Bedürfnisse geeigneten Stoff auswählen. Der Volksschullehrer wird in dieser Tätigkeit einen weiteren Ansporn zu seiner Fortbildung finden; er wird genötigt sein, sich eingehender mit den für die Volksbildung geeigneten Teilen der Wissenschaft zu beschäftigen und sie in die Form umzugießen, die sie zur Darbietung für das Volk annehmen muß. Diese Fortbildung des Lehrers kommt auch dem Hauptberuf desselben, dem Unterricht in der Volks- und Fortbildungsschule, zu gute; denn er wird dadurch mit seinem Lehrstoff besser vertraut und lernt dessen Beziehungen zum praktischen Leben besser kennen. Durch die Erweiterung seines Berufsfeldes aber wächst die soziale Wertschätzung des Lehrers; auch dem Oberflächlichsten muß der Gedanke genommen werden, daß im Lehren vom Einmaleins und ABC die Hauptwirksamkeit des Lehrers beruhe. Dem Lehrer ist die Möglichkeit gegeben, durch seine Tätigkeit eine immer mehr steigende Wertschätzung seiner

Arbeit zu erzeugen. Und wird die Lehrerarbeit einmal voll und ganz gewürdigt, so wird vom Volke selbst die Forderung ausgehen, daß für den Lehrer des Volkes die höchste Bildung gerade die beste sei, weil nur durch einen hochgebildeten Lehrerstand ein hochgebildetes Volk geschaffen werden kann. (Dr. Krüger a. a. O.).

Strömungen auf dem Gebiete des französischen Schulwesens.

Von Seminar-Oberlehrer Kahle in Cöthen.

(Schluß.)

Die neueren Sprachen im Volksschulunterrichte. M. Toutey, Schulinspektor in Marseille, bricht eine Lanze für die fakultative Einführung des neusprachlichen Unterrichts in der Volksschule (Nr. 9). Da diese für das Leben vorbereitet, so soll der junge Franzose als solcher zwar zuerst seine Muttersprache, sodann als zukünftiger Bürger Geschichte und Geographie, als dereinstiger Handwerker Rechnen und Zeichnen usw. lernen; er kann aber bei den heutigen vielfachen Beziehungen mit dem Auslande auch der modernen Fremdsprache nicht entbehren. Ganz abgesehen von den großen Städten, wie Paris und Lyon, oder von den Grenzstädten, wo die Händler nicht selten des Deutschen oder Englischen bedürfen, um einen Hut, einen Koffer, ein Reiseandenken oder dergl. vorteilhaft zu verkaufen, kann auch dem Gastwirte, dem Schuhmacher, dem Führer in einem Alpen-dorfe oder in einem Küstenorte die Kenntnis jener Sprachen zuweilen sehr nützlich sein. Der Verf. verweist dann auf die Vorteile, welche die Deutschen und die Schweizer durch ihre Kenntnis fremder Sprachen errungen haben. Zahlreiche Deutsche übernehmen Kommissionen in fremden Ländern, nicht nur für Deutsche, sondern auch für französische und englische Geschäftshäuser. Darum muß, wie in den höhern Volksschulen (*écoles primaires supérieures*), wo man heute dem neusprachlichen Unterrichte einen hervorragenden Platz einräumt, auch in den niedern (*écoles primaires*) neusprachlicher Unterricht, wenn auch nur fakultativ, getrieben werden. Natürlich soll dieser Unterricht einen durchaus praktischen Charakter haben. Unbedingt ist hier nur die direkte Methode am Platze. Die Schüler müssen zum Gebrauche des fremden Idioms ohne das Zwischenmittel der Muttersprache von der Anschauung der Gegenstände, deren Zahlen, Farben, Bilder zum fremden Worte und Satze, zum wirklichen Sprechen geführt werden. — Erwähnt sei hierbei, daß nach einer Verfügung des jetzigen Schulministers, Leygues, die Verwendung der direkten Methode in den höhern Schulen, die Seminare eingeschlossen, nunmehr obligatorisch ist. Man ersieht daraus, daß unser Nachbarvolk mit der gesunden Forderung, die Sprache wirklich durch Sprechen zu lehren, Ernst macht.

Der Gesangunterricht. Auf ernstliche Besserung des Gesangunterrichtes dringt ein längerer Aufsatz *L'enseignement du chant à l'école* (Nr. 33). Der Verfasser desselben ist nicht mit dem oft in Frankreich wiederholten Satze einverstanden, daß die Deutschen geborene Musiker seien, die Franzosen nicht. Er meint, jene seien erst durch Luther zu einem sangeslustigen Volke geworden, und was der große Reformator in Deutschland allein vermocht habe, das müßten die franz. Bildner der Jugend vereinigt nachzumachen suchen. Daß es ihnen bisher trotz allen Eifers nicht gelungen sei, liege an der ganz verkehrten Methode des Gesangunterrichts. Man hat im allgemeinen die Kinder einige Schulgesänge gelehrt, aber nicht das Singen; man hat sich dabei ausschließlich an ihr Gedächtnis gewendet, nicht aber auch an ihren Verstand; sie können ein Lied wohl schließlic wiederholen, nicht aber ein solches selbständig absingen. Welchen Weg soll nun der Gesangunterricht einschlagen? Die Musik soll so gelehrt werden wie die andern Elementarfächer, etwa wie das Rechnen. Hier zeigt der Lehrer den Kindern Stäbchen, Bleistifte, Kugeln, und erst wenn sie so den Begriff der Zahl gewonnen haben, giebt er ihnen das Zeichen dafür. So muß es mit den Tönen gleichermaßen geschehen. Hat das Kind eine Tonreihe erfaßt, so muß es derselben eine graphische Form geben usw. Selbstverständlich stimmen wir dem franz. Herrn in alledem zu. Kann er damit aber einen andern viel wichtigeren Faktor für die Hebung des Volksgesanges herbeischaffen oder ersetzen, nämlich die zum Singen allezeit geneigte Volksseele? Kann er seinen Landsleuten ein Analogon wie das deutsche Volkslied bieten?

Hygienischer Unterricht für die Mädchen. Nicht uneben ist der Vorschlag, den erwachsenen Mädchen eingehenden Unterricht in der Hygiene der Familie und des Kindes zu erteilen. Veranlaßt ist die Verfasserin des Artikels (Nr. 1) durch die Beobachtung, daß die Sterblichkeit unter den kleinen franz. Kindern in steter Zunahme begriffen ist, und sie schiebt die Schuld dieser Erscheinung auf die Ungeschicklichkeit vieler Mütter bei der Behandlung der Säuglinge. Nachforschungen haben ergeben, daß die Kindersterblichkeit in sachgemäß geleiteten Krippen verhältnismäßig viel geringer ist, als in den Familien. Die Verfasserin verlangt darum für die Mädchenseminare und für die oberen Klassen der Volksschulen theoretischen und praktischen Unterricht in der Hygiene. Für denselben erachtet sie es als notwendig, daß mit den Normalschulen und den großen Volksschulen Krippen verbunden werden, die als Übungsanstalten dienen, oder daß den Mädchen des letzten Schuljahres Zutritt zu den Krippenanstalten gewährt und daselbst Belehrung zu teil werde. Ferner hält sie es für wünschenswert, daß ein kleines hygienisches Museum mit solchen Schulen verbunden werde, wo die Schülerinnen an Puppen die verschiedenen Arten der Wicklung kennen lernen, wo sie mit den besten Systemen der Heizung und Lüftung bekannt gemacht werden, wo sie Milchsterilisationsapparate, plastische Nachbildungen und Bilder von gutem und verdorbenem Fleisch und von Gemüsepflanzen, Tabellen über die Zusammensetzung der Nähr-

werte der Speisen für kleine Kinder und dergl. mehr sehen und prüfen können. Von dem hygienischen Unterrichte selbst wünscht sie, daß er nicht schulmäßig und pedantisch, sondern konkret und lebensvoll sei. Wenn es hier gelingt, Schule und Leben eng zu verknüpfen, dann hofft sie, daß die zukünftige Mutter wahrhaften Nutzen davon habe und daß sie dereinst den oft schädlichen Ratschlägen von Ammen und Gevatterinnen erfolgreich widerstehen werde.

Fortbildung des Volkes. Zur Zeit der alten Römer verlangte das Volk panem et circenses, das moderne Volk will Brot und Bildung. Dieses Streben nach geistiger Vervollkommnung hat in Deutschland wie in Frankreich an maßgebender Stelle Anklang gefunden. Bei uns hält man an vielen Universitäten Volkshochschulvorlesungen; dort hat man in den meisten großen Städten universités populaires eingerichtet, wo der strebsame kleine Mann seinen Bildungsbedürfnissen Genüge leisten kann. Von einer solchen université wird aus Châlons sur Marne erzählt (Nr. 3). Eingerichtet ist dieselbe von einem Akademie-Inspektor, M. Payot, der jeden der dortigen wissenschaftlichen Volks-Unterhaltungs- und -Belehrungsabende, welche alle Sonnabende stattfinden, mit einer kurzen, außerordentlich beliebten Plauderei (Über Vorurteile, Sokrates u. a.) eröffnet, worauf ein längerer Vortrag gehalten wird. Professoren, Ärzte und Lehrer sprachen dort im Winter 1900/01 gewöhnlich vor einer Versammlung von circa 600 Personen, die zu zwei Drittel aus Arbeitern bestand, über folgende Themen: Le Ciel, Les Droits de l'Homme, Les Éclipses, L'Art au point de vue sociale, L'Habitation, Le Journal, Tolstoi, La Tuberculose etc. Neben diesen Vorträgen, an die sich Besprechungen anknüpften, trieb man auch gemeinschaftliche Lektüre; der Cid von Corneille, l'Avare von Molière, Hernani von V. Hugo, Cyrano de Bergerac von E. Rostand, Gedichte von Richépin u. a. bildeten den Gegenstand derselben. Welche Fülle von Belehrung und Genuß hat man wohl da bildungsbedürftigen Seelen geboten, wieviel thörichter Zeitvertreib ist dazu auf solche Weise vermieden, wieviel Volkskraft geschont und gefördert worden!

Von großer Bedeutung für das Volkswohl ist es, wenn bei solchen Volkshochschulvorlesungen die Hygiene einen breiten Raum einnimmt. So bringt ein anderer Artikel (Nr. 17) einen eingehenden Bericht über einen Vortrag, den M. Duclaire, directeur de l'École des Hautes Études sociales in der université populaire in Paris, über die Tuberkulose gehalten hat. Folgendes waren dabei die Leitsätze: 1. Ausbreitung des Übels. 2. Warum ist der Kampf gegen die Tuberkulose so spät unternommen worden? 3. Die Tuberkulose ist ansteckend; aber sie ist heilbar. 4. Mittel die Tuberkulose zu bekämpfen. 5. Die Tuberkulose in Deutschland. Bei dem letzten Punkte zeigt der Verf., welche Maßregeln jetzt in Deutschland behördlicherseits getroffen sind, um den grausamen Volksfeind wirksam zu bekämpfen; er schildert den Segen der deutschen Lungenheilstätten und fordert seine Landsleute auf, sich daran ein Muster zu nehmen.

Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland. Einen erfreulichen Eindruck machen einige Aufsätze des Volume, aus denen hervorgeht, daß in franz. Lehrerkreisen der Chauvinismus mehr und mehr an Boden verliert. Während man früher die Beobachtung machen konnte, daß die von franz. Lehrern verfaßten Geschichtsbücher sich nicht genug thun konnten im Aufstacheln des Hasses gegen die Deutschen, herrscht hier entschieden Friedensstimmung. So werden in einem Artikel *L'Éducation pacifique* (Nr. 15) nebeneinander die beiden Bücher *La Guerre et L'Homme* par Paul Lacombe und das aus dem Deutschen übertragene *L'Ère sans violence* par le colonel Maurice d'Egidy, de la cavalerie allemande warm für das Studium empfohlen. Man ist der Meinung, daß diese Bücher bei dem wirklich gebildeten Lehrer wärmsten Anklang finden werden, da diese von der Meinung durchdrungen seien, daß der Krieg das schrecklichste aller Verbrechen ist. Deren Pflicht sei es auch, die Kinder den wahren Patriotismus zu lehren, der nicht zum Hasse, zur Verachtung, zur Verkennung des Auslandes zwingt. Ihr Geschichtsunterricht müsse sich größter Wahrhaftigkeit, dazu richtiger Beurteilung anderer Nationen befleißigen. Dabei kommt der Verf. selbst zu dem Satze: »Toute vengeance, toute revanche, tout acte de violence individuel ou collectif est une iniquité quel qu'en soit le motif ou le prétexte.«

In einem andern Aufsätze *Il y a trente ans* (Nr. 25) wird der II. Teil einer Schilderung des Krieges von 1870—71 empfohlen. Während der I. Teil dieses Buches von Paul et Victor Margueritte, *Le désastre*, den Krieg bis zur Kapitulation von Metz darstellt, zeigt dieser zweite *Les tronçons du glaive* die Geschichte der nationalen Verteidigung und der Belagerung von Paris. Als Hauptzweck des Buches wird angegeben, daß es vor allem Schauer vor dem Kriege einflößen solle. Es soll in der Volksmasse und unter der Jugend verbreitet werden, um dort die Ideen keimen zu lassen, aus denen die zukünftige Humanität, Liebe zum Vaterlande, Brüderlichkeit, internationale Solidarität entsteht. Für die Verf. gilt der Satz: »Aimer son pays sans haïr les autres et ne s'armer que pour le défendre.«

Verwunderlich ist es bei solchen Anschauungen nicht, daß die bekannte kleine deutsche Broschüre des Jenenser Schulmannes Triebel: »Was kann die Schule zur Förderung der Friedensbestrebungen beitragen?« bei den franz. Lehrern viel Anklang gefunden hat und daß ihr in Nr. 4 eine lebensvolle und vollkommen billigende Besprechung gewidmet wird.

Daß die franz. Lehrer es ernst meinen mit diesen Bestrebungen, geht auch daraus hervor, daß sie enge Beziehungen zu den deutschen Kollegen herstellen möchten. So erbietet sich der Volume (Nr. 39), Korrespondenzen zwischen franz. und deutschen Lehrern zu vermitteln. Er ist mit der Redaktion der Pädagogischen Studien in Dresden dahin übereingekommen, daß diese die Namen und die Wünsche der zur Korrespondenz geneigten franz. Lehrer veröffentlicht, während er selbst diejenigen der Deutschen bekannt macht.

Man ist überzeugt, daß durch diese Einrichtung nicht nur ein gutes Mittel zur Vervollkommnung in der fremden Sprache geschaffen wird, sondern daß solcher Gedankenaustausch auch zur Verwischung von Vorurteilen und Voreingenommenheiten dienen wird.

Auf ähnliche Weise wie die eben beschriebene hatte sich wohl auch eine Beziehung angebahnt zwischen einem Frankfurter und einem franz. Lehrer, welcher in *Une promenade scolaire dans le Taunus* einen Ausflug schildert, den er während eines Aufenthaltes in Deutschland mit dem deutschen Kollegen nach dem Taunus, und zwar nach der Saalburg, nach Homburg und Friedrichsdorf, unternimmt. Das Gespräch, das die beiden Kollegen während der Eisenbahnfahrt beschäftigte, ist pädagogischer Natur. Beide sind der Meinung, daß der Unterricht in franz. wie in deutschen Schulen häufig noch zu abstrakt sei, und daß gerade die Schülerausflüge viel dazu beitragen könnten, die Belehrungen lebensfrisch und anziehend zu machen. Beweis dafür ist die praktische Ausführung dieser Idee im weiteren Tagesverlaufe. Die Besichtigung der Saalburg bietet z. B. Veranlassung zu anschaulicher Schilderung eines verschanzten Lagers der alten Römer; Friedrichsdorf mit seinem Kirchhofe gewährt ein packendes Beispiel der wegen ihrer Religion aus Frankreich Vertriebenen zur Zeit Ludwigs XIV. Wald und Feld mit ihren Naturreizen fordern mehrfach zum Gesange von Volksweisen auf. Der Franzose ist sich wohl bewußt, welche große Macht zur Förderung von Geist und Gemüt das deutsche Lied ist, und er bricht bei dieser Gelegenheit in den Stofsseufzer aus: »Jedermann in Deutschland kann singen und singt. Warum singen wir nicht in Frankreich? Wie geht es zu, daß wir keine andern Volksgesänge haben, als die Marseillaise und den Chant du départ?«

Gemeinsame Erziehung (Coeducation).

Eine vielumstrittene Frage der neuesten Zeit ist die der gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen (Coeducation). In kleineren Orten gebietet die Not diese Form der Erziehung; es fragt sich nur, ob da, wo eine Trennung möglich ist, dieselbe vorgenommen werden soll oder nicht. In verschiedenen außerdeutschen Staaten, in Amerika, Finnland, Schweden, Norwegen, Frankreich, England und in der Schweiz hat man in ausgedehntem Maße diesbezügliche Versuche gemacht; in Finnland giebt es z. B. neben zahlreichen niederen auch höhere Schulen, in denen die Geschlechter gemeinsam bis zum Abgang zur Universität unterrichtet werden. Auch in Baden hat man in neuerer Zeit diesbezügliche Versuche in höheren Lehranstalten gemacht. Besonders seitens der Frauenrechtlerinnen wird die gemeinsame Er-

ziehung von Knaben und Mädchen gefordert; ja, die Beratungen der großen internationalen Frauenkongresse in London und Paris gipfeln darin: »Die gemeinsame Schule ist sicher die Schule der Zukunft; sie verdient durchaus den Vorzug vor den anderen Schulen in sozialer, sittlicher und pekuniärer Hinsicht.« Wenn man von dem Gesichtspunkt ausgeht, daß die Schule eine erweiterte Familie und die Vorbereitung aufs Familienleben sein soll, so muß man die gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter in der Schule fordern; aber man mußte doch zugleich auch die Berücksichtigung der Individualität in demselben Maße fordern, wie sie in der Familie, aber nicht in der Schule beim Unterricht ausführbar ist. Die Verschiedenheit der Anlagen und deren Entwicklung beim männlichen und weiblichen Geschlecht ist so groß, daß eine gemeinsame Erziehung vom zwölften Lebensjahr an für die Bildung der beiden Geschlechter nicht vorteilhaft ist; auch mit Rücksicht auf die spätere Berufsbildung ist eine Trennung von dieser Zeit an geboten. Beim Mädchen wiegt das Gefühlsleben, beim Knaben der Verstand vor; das Mädchen entwickelt sich erst schneller und dann langsamer als der Knabe. »Ich halte es«, sagt Dr. Hildegard Wegscheider-Ziegler (Frauendienst), »psychologisch unmöglich, das Ziel einer guten Methode, möglichste Erleichterung für die Aufnahme des Stoffes durch Berücksichtigung der kindlichen Vorstellungsthätigkeit und Herbeiziehung der bei Kindern entwickelten Gefühlswerte an Knaben und Mädchen gemeinsam zu erreichen«. Auf Grund einer von den Schulbehörden in Chicago angestellten Untersuchung beträgt die Arbeitsleistung der Mädchen nur 79 Prozent von der der Knaben und zwar nimmt dieser Unterschied mit dem Alter zu. Ausnahmen kommen aber auch hier vor, so daß eine gemeinsame Erziehung unter Umständen auch in psychologischer Hinsicht ohne Nachteil möglich sein kann; auch darf der Unterricht nicht darauf hinausgehen, die durch die Anlagen gegebenen Verschiedenheiten noch zu vergrößern, sondern es ist vielmehr seine Aufgabe, so viel als möglich ausgleichend zu wirken.

Große Vorteile erwartet man von der gemeinsamen Erziehung der beiden Geschlechter in sittlicher Hinsicht; man ist der Ansicht, daß die gemeinsame Schulung den Reiz abschwächt und dadurch die mit dem Verkehr der Geschlechter verbundene sittliche Gefahr verdrängt. Auf Grund der in Finnland gemachten Erfahrungen wird behauptet, daß die Achtung vor dem anderen Geschlecht ausreicht, um alle Arten von Ungehörigkeiten fernzuhalten; der Verkehr der Geschlechter soll in sittlicher Hinsicht nur vorteilhaft wirken und für den späteren Verkehr in der Ehe vorbereiten. Aber auch in dieser Hinsicht gehen die Ansichten sehr auseinander; »das Zusammensein von Jüngling und Jungfrau«, sagt Medizinalrat Dr. Wehner (Gesunde Jugend II, 1), »in den Entwicklungsjahren erscheint ärztlich sehr bedenklich«. Man muß auch hier die Altersstufen beachten; denn wenn der Verkehr der Geschlechter auch bis etwa zum zwölften Lebensjahr ein harmloser ist, so ist er es doch in der folgenden Entwicklungszeit, wo sich der Geschlechtsunterschied gerade entwickelt, nicht mehr.

Es dürfte sich aus all diesen Gründen für Kindergärten und die Elementarschule (bis zum zwölften Lebensjahr) die gemeine Erziehung beider Geschlechter empfehlen; dann aber ist eine Trennung der Geschlechter für die geistige und sittliche Bildung vorteilhafter. Steht man aber vor der Wahl, weiterhin entweder nach Altersstufen oder nach dem Geschlecht zu trennen, so ist die Trennung nach Altersstufen der nach dem Geschlechte vorzuziehen; denn gleichmäßig entwickelte und vorgebildete Knaben und Mädchen lassen sich erfolgreicher gemeinsam unterrichten als ungleichmäßig entwickelte und vorgebildete Knaben oder Mädchen.

Mitteilungen.

(Die Einheitsschule in Dänemark.) Der dänische Kultusminister, ein früherer Volksschullehrer, hat einen Gesetzentwurf behufs Reform des ganzen Schulwesens bearbeitet, der dem Landsting zur Beratung vorgelegt ist und in dem das ganze Schulwesen sich auf der »allgemeinen Volksschule« aufbaut. In den Erläuterungen zu diesem Entwurf (Die deutsche Schule; VII, 2) weist er auf die Schweiz und auf Norwegen hin, wo eine organische Verbindung zwischen den verschiedenen Schulen bereits besteht; dadurch, so betont er, sei es möglich, jedem Schüler die seinen Anlagen und Neigungen entsprechende Bildung zu geben, ohne dafs dabei die durch die geschichtliche Entwicklung geschaffenen Unterschiede aus den Augen verloren würden. Allerdings, so erörtert der Minister weiter, könne zunächst nur der erste Schritt dazu gethan werden; denn es müßten noch viel gröfsere Opfer an Geld gebracht werden, als dies jetzt möglich sei, um auch die in ärmeren Schichten des Volkes vorhandenen Anlagen am besten zum Wohle des Staates auszubilden. Allen Schulgattungen soll als Grundlage die »Volksschule« dienen, welche alle Kinder des Volkes bis zum 11. oder 12. Lebensjahre unterrichtet; sie lehrt die Elemente der Bildung. Ihr schließt sich die »Mittelschule« (»höhere allgemeine Schule.«) an, welche einen vierjährigen Kursus hat; sie kann Knaben-, Mädchenschule und Schule für beide Geschlechter sein und lehrt als obligatorische Fächer Religion, Dänisch (nebst leichten schwedischen Lese- stücken), Englisch, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Rechnen, Mathematik, Zeichnen, Turnen, Gesang und weibliche Handarbeiten, als fakultative Fächer Haushaltung, Slöjd (Handfertigkeit) und Latein. Obwohl in der Mittelschule ein in sich abgeschlossener Unterricht erteilt werden soll, so kann der Schüler doch noch zur weiteren Ausbildung eine an dieselbe sich anschließende Realklasse besuchen; hier soll besonders auf die Ausbildung fürs praktische Leben Rücksicht ge-

nommen werden. Auf sie baut sich die »Jugendschule« mit dreijährigem Kurs; sie teilt sich in drei nebenherlaufende Abteilungen: die altsprachliche, die neusprachliche und die mathematisch-naturwissenschaftliche.

(Die Entartung des Menschengeschlechts.) Es giebt eine große Anzahl von Laien, welche in unserer fortschreitenden Kultur die Hauptursache für die Entartung unseres Geschlechts sehen. Dies ist eine ganz einseitige Beurteilung der Frage, wie der bekannte Irrenarzt Dr. Sioli in der »Umschau« (Frankfurt a. M.) zeigt. Die Gründe der Entartung können ganz verschiedene sein, nur die Begleiter (Alkohol, manche Infektionskrankheiten usw.) sind für wenige Entartungserscheinungen der Kultur verantwortlich zu machen. Nachdem Sioli dem sogenannten geborenen Verbrecher eine eingehende Besprechung gewidmet hat, kommt er zu folgendem erfreulichen Schluss. Die geschilderten Defektmenschen sind die einzige von den Erscheinungen der Entartung, die der menschlichen Gesellschaft und Kultur dauernd gefährlich erscheinen und die jedenfalls Generationen weit durch fortschreitende Vererbung einen unheilvollen Einfluß ausüben. Sie sind aber doch nur als zufällige Abfälle der auf fortschreitender Bahn arbeitenden Kulturkräfte im menschlichen Organismus aufzufassen, sie sind bei ihrer verhältnismäßig kleinen Zahl kein Beweis, daß die Kultur Menschheit an Greisenhaftigkeit zu Grunde gehen muß, vielmehr bleibt der gegen die schädlichen Einflüsse fortwährend sich wehrenden Menschheit die Hoffnung auf dauernden Fortschritt zum Höheren und Besseren.

(Eine Volksschule in Australien.) »Unserem Häuschen gegenüber, in einem großen grünen Grasgarten, stand die Public school, die Volksschule. Eine große Menge von Knaben und Mädchen gingen dort täglich aus und ein und spielten in den Freistunden auf dem Rasen im Garten. Es waren Kinder aus allen Ständen, die hier eine gemeinsame Erziehung genossen, ohne Unterschied des Standes und der Konfession. Vom Religionsunterricht in der Schule können die Kinder befreit werden, wenn die Ansichten des Lehrers zu weit von denen der Eltern abweichen. Der Unterricht, der in der Public school mit den Elementarfächern begonnen wird, kann in der Superior public school, höheren Volksschule fortgesetzt und in der High school, hohen Schule, die auf die Universität vorbereitet, vollendet werden. High schools mit etwas reduziertem Lehrplan existieren auch für Mädchen. Das zu entrichtende Schulgeld ist klein; Armen wird das Schulgeld oft erlassen.« (Dr. A. Deiber, Eine Australien- und Südseefahrt; Leipzig, Teubner, 1902.)

(Schule, Leben und Volksschule.) »In Wirklichkeit lernen wir ja einzig für die Schule, für das Examen, für den Beruf, doch ganz und gar nicht für das wahre Leben, das in und mit uns zur Gestaltung, zur Fleischwerdung drängt. Man giebt die jungen Menschen wohl in die Lehre, aber nicht in die Erziehung; ihr Gehirn wird überfüllt, ja überlastet, die Persönlichkeit in ihnen, der selbstverantwortliche Wille, hingegen kann von Glück sagen, wenn mehr als Scherben von ihm übrig bleibt. Das Reifezeugnis ist recht eigentlich nur die Todesurkunde ihres ur-

sprünglichen Wesens.« (Dr. Ed. v. Mayer, Das freie Wort; Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag, II, 22.) Das sind schwere Anklagen, die gegen die höheren Schulen hier erhoben werden; »die diesbezüglichen Zustände«, so fährt der Ankläger fort, »sind nur Ausdrücke eines wohlgefügten Systems, an dem im einzelnen nichts gebessert werden kann, wenn nicht das Ganze von Grund aus und von Innen heraus völlig umgestaltet wird. . . Gründliche Beherrschung der Muttersprache in Schrift und Wort, gründliche Beherrschung der Wirklichkeit durch national empfundene Kulturgeschichte einerseits und grofszügige Naturgeschichte anderseits: das und nicht mehr wäre Aufgabe der Schule, das könnte und müfste sie allen Schülern bieten, wie sehr deren weiterer Lebensweg auch auseinanderginge. Das wäre die wahre Volksschule!« Diese Lehrstoffe sollen nach der Ansicht von Dr. Mayer besonders vom 12.—15. Lebensjahre gelehrt werden; die vorangehende Schulzeit soll durch den Elementarunterricht darauf vorbereiten. »Nach dem fünfzehnten Lebensjahre beginne die Fach- oder Fortbildungsschule: Mathematik (Algebra, Geometrie, Trigonometrie) für diejenigen Berufe, die ihrer bedürfen, desgleichen die Sprachen.« Bis dahin können sich die Ansichten über Anlagen und Neigungen klären und dementsprechend der Beruf gewählt werden.

(Der Deutsche und sein Vaterland — und die Schule.) Reform der Schule — so ruft man seit einer Reihe von Jahren —, aber nur langsam, sehr langsam geht es vorwärts; dennoch, jeder Rufer im Streite ist willkommen, wenn sein Ruf nur in einer Hinsicht Berechtigung hat. Man scheut sich wenigstens nicht mehr, von »sachkundiger« Seite die Mängel unserer »zeitigen« Schulbildung aufzudecken, und zu zeigen, dafs es eben nicht mehr »zeitgemäfs« ist; man stellt auch Vergleiche mit dem Ausland an und gesteht zu, dafs wir es doch nicht mehr in jeder Hinsicht im Schulwesen »so herrlich weit gebracht« haben. Zu diesen kräftigen Rufem im Streite gehört auch Gymnasiallehrer Dr. Gurlitt mit seiner Schrift: »Der Deutsche und sein Vaterland« (Berlin, Weigandt & Grieben; 1,50 Mk.), welche in wenig mehr als zwei Monaten fünf Auflagen erlebt hat. Es sind die »höheren« Schulen, an denen er Kritik übt; zum Vergleiche zieht er das englische Schulwesen heran. Wir wollen, diese Gedanken führt Gurlitt näher aus, eine nationale Erziehung; aber diese besteht nicht in der künstlichen Pflege des Patriotismus, des Hurratriotismus, sondern in der innigen Berührung der Jugend mit den höheren Gütern des deutschen Volkstums. »Durch amtlich vorgeschriebene laute Sedan- und Gedächtnisfeste, durch ruhmredige Nationaldenkmäler, durch einen patriotisch gesteigerten Geschichtsunterricht kann wahre Liebe zum Vaterland nimmermehr erzeugt werden. . . Die grofse, die ungeheuer grofse Mehrheit der gebildeten Deutschen steht im heifsesten Kampfe um eine ganz neue Weltanschauung; sie sucht nach jenem letzten Worte, das ihr endlich die Zweifel stillen und die Gewinnung eines höheren und sicheren Standpunktes im wogenden Meere der Meinungen verbürgen soll.« Gurlitt kennt das Volksschulwesen nicht, das geht aus seinen Erörterungen deutlich

hervor; dennoch werden dieselben auch für den Volksschullehrer von Interesse sein, wenn man ihm auch nicht in jeder Hinsicht zustimmen kann.

(Schule, Schulkrankheiten und Schulrekrutierung.) Über dieses interessante Thema berichtet Dr. J. Herm. Baas in einem längeren Aufsatz in der »Gartenlaube«. Nachdem er einen allgemeinen Überblick über die Entwicklung der Schule im letzten Jahrhundert bis zu unsren heutigen hochstehenden Volksschulen und andren Lehranstalten gegeben, kommt er auf die Mißstände zu sprechen, die mit der raschen Ausgestaltung des Schulwesens mehr und mehr hervorreten sind; er beleuchtet die teilweise geradezu erschreckend hohen Ziffern der kranken Schüler und betont den Wert der Einrichtung der »Schulärzte«. Der Verfasser beklagt dann vor allem, dafs bei der Aufnahme der Kinder in die Schule im sechsten Lebensjahr nicht mit jener Gewissenhaftigkeit verfahren wird, wie sie bei der Einstellung der Wehrpflichtigen in Heer und Marine zu bemerken ist. Hier werden Schwächlinge überhaupt nicht aufgenommen und solche, deren Tauglichkeit zweifelhaft ist, erst dann eingestellt, wenn nach eventuell mehrmaliger Untersuchung ihre Brauchbarkeit erwiesen ist. Bei der Aufnahme in die Schule findet eine solche Ausscheidung kranker, ungenügend entwickelter Kinder überhaupt nicht statt, obwohl sie bei dem erst sechsjährigen, gegen jede Schädigung der Gesundheit doch zweifellos viel schutzbedürftigeren Kinde viel dringender notwendig wäre. Es mufs also eine ähnliche Einrichtung geschaffen werden, eine »Schulrekrutierung« vor der Aufnahme in die Schule stattfinden und die Aufnahme davon abhängig gemacht werden, dafs durch diese allgemein einzuführende ärztliche Untersuchung die Tauglichkeit des Kindes zum Schulbesuch festgestellt wird. Eine solche »Schulrekrutierung« würde zweifellos das Übel an der Wurzel packen, und es ist eigentlich merkwürdig, dafs dieselbe nicht schon längst eingeführt wurde.

(Litteratur und Psychologie.) »Der Lehrer soll das Seelenleben des Kindes kennen lernen, um es zu erziehen; er mufs, um zu dieser Erkenntnis zu gelangen, psychologisch beobachten, sich in das fremde Seelenleben vertiefen lernen; das Erleben anderer mufs ein Selbsterleben sein, und dazu bieten die litterarischen Werke, die Werke unserer Dichter, den nötigen Stoff. Erst in den letzten Jahrzehnten ist es zu einem engeren Verhältnis zwischen Litteratur und exakter Psychologie gekommen; seitdem ist die Durchdringung der Litteratur mit Psychologie in fortschreitendem Mafs zu beobachten. Für die wissenschaftliche Psychologie kann die Litteratur keinen erheblichen Wert haben; zu behaupten, der Dichter sei ein grofser Psychologe, hiefse Wundt irgend einem Reimjongleur oder Lyriker nachsetzen. Der Dichter liefert dem Psychologen wohl brauchbares Material, aber er ist nicht selber Psychologe; seine Aussagen müssen immer erst interpretiert werden; sie können niemals so herübergenommen werden, wie sie sind. Da ist freilich der eine Dichter ein besserer Beobachter als der andere, nimmermehr aber ein wissenschaftlicher Beobachter. . . . Litteratur kann

also auch eine psychologische sein; sie muß es aber nicht, jedenfalls sind die Selbstbeobachtungen der Dichter und Schriftsteller psychologisch nicht zu unterschätzen; interpretiert man sie vorsichtig, so sind sie sogar sehr brauchbar. — »Über der soziologischen Beurteilung steht die individuell-psychologische; damit steht der Künstler noch lange nicht außerhalb des sozialen Kontakts. Wenn schon das soziale Individuum nicht restlos zerlegt werden kann, so das dichterische und künstlerische noch viel weniger; neben den Bewußtseinsgebieten, die aus der Vererbung, Erziehung, Umgebung gefüllt wurden, giebt es andere von ganz selbständigem Leben. Das Binnenleben der Seele hat etwas Unfaßbares an sich; das reflektierende Bewußtsein beherrscht zwar weite Gebiete darin, aber es giebt auch dunkle Regionen, in denen Vorgänge stattfinden, die sich dem unmittelbaren Einwirken des Menschen entziehen. . . . »Litterarische Produkte können also gewürdigt werden: 1. an sich als Kunstwerke, ästhetisch; 2. wissenschaftlich-psychologisch, als geistige Aussagen von größerer oder geringerer Glaubwürdigkeit oder Bedeutung; 3. individual-psychologisch, als Dokumente für ihren Urheber. . . . »Bisher hat man bloß die Geschichte der Litteratur gesucht als eine Reihe der Werke, nicht die Geschichte ihrer Urheber; es ist aber sinnlos, bei einer dergestalt bemessenen Aufgabe das Individuum den kulturhistorischen und den sozialpsychischen Kräften einer Zeit unterzuordnen. Wenn die Individualitäten die Träger dieser Kräfte sind, sollten sie nicht den daraus abstrahierten Begriffen unterthan gemacht werden. Auf die Urheber also kommt es an, und die Arbeit hätte in einer vergleichenden Psychologie der Autoren zu gipfeln, die Wertabstufungen der litterarischen Schaffensweisen herauszuheben und schließlich zu einer Psychologie der litterarischen Persönlichkeit hinzuführen und in einer Typentheorie zu enden.« Diese Gedanken führt Jul. Zeitler näher aus in seiner Schrift: Thaten und Worte, ein Stück Litteraturpsychologie (262 S.; 3 Mk.; Leipzig, Herm. Seemann Nachf., 1903); er knüpft dabei an litterarphilosophische Untersuchungen Taines an und führt die diesbezüglichen Gedanken desselben in selbständiger Weise weiter aus, indem er im Anschluß an dessen Werke eine Reihe von litterarpsychologischen Porträts von großen Autoren aus der englischen, französischen und deutschen Litteratur zur Darstellung bringt. Zur Illustrierung der oben angeführten Gedanken wollen wir aus dem reichen Inhalt nur noch wenig anführen; es wird dies ganz besonders in unserer Zeit von besonderem Interesse und Wert sein.

»Nach Taines Ansicht«, sagt Zeitler, »ist der Romandichter ein Psychologe, der naturgemäß und unwillkürlich die Psychologie in Handlung umsetzt; er ist nichts anderes und nichts mehr. Er liebt es, sich Gefühle zu vergegenwärtigen, ihren Zusammenhang, ihre Voraussetzungen und Konsequenzen wahrzunehmen; in seinen Augen sind es Künste, die verschiedene Richtung und Größe besitzen. Um ihre Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit kümmert er sich wenig; er vereinigt sie zu Charakteren, er erfafst die vorherrschende Eigenschaft, bemerkt die Spuren, die sie bei den andern zurücläfst, zeigt die entgegengesetzten oder harmo-

nierenden Einflüsse des Temperaments, der Erziehung, des Standes und sucht die unsichtbare Welt der inneren Neigungen und Anlagen durch die sichtbare Welt der äußeren Worte und Handlungen zu manifestieren. Die großen Romandichter, fährt Taine fort, dringen ein in die Seele ihrer Charaktere, nehmen ihre Gefühle, ihre Ideen, ihre Sprache an. Das wirkliche Leben bietet dem Romanschriftsteller den Stoff; die schöpferische Kraft der Kunst erweist sich darin, »dafs sie das blofs skizzierte oder sogar entstellte Werk der Natur zurechtrückt, ihre Fehler verbessert und ihre blofs gewollten Konzeptionen ausführt.«

Die Lebens- und Bildungsgeschichte eines Menschen ist seit Goethes Wilhelm Meister der Typus des modernen Romans geworden; in unserer Zeit hat Frenssens »Jörn Uhl« als Vertreter desselben zu gelten, dem Sudermanns »Frau Sorge« zum Vorbild gedient hat. Die Entwicklungsgeschichte eines Menschen wird zum Gegenstand der Erzählung gemacht; durch die richtige psychologische, ethische und ästhetische Erfassung derselben wirkt ein solcher Roman erst wahrhaft bildend, von diesem Gesichtspunkte aus mufs er daher gelesen werden. Das hat man seither noch viel zu wenig beachtet; daher sah man in dem Romanlesen einen nutzlosen Zeitvertreib. Auch das Drama mufs so erfaßt werden; auch kann es nur in dieser Weise bildend wirken. Unter der Leitung von Prof. Dr. O. Lyon werden z. Z. Erläuterungen zu deutschen Dichtern des neunzehnten Jahrhunderts herausgegeben: Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts (Leipzig, B. G. Teubner, 1903), welche die Auffassung der Dichtung im obigen Sinne im Auge haben; es sind nicht Schulausgaben der bekannten Art, sondern psychologisch-ethisch-ästhetische Erläuterungen zu den bekanntesten Dichtungen unserer Zeit. Sie sollen helfen, »das Kunstwerk als Ganzes zu erfassen, indem sie Aufbau und Kunstmittel zu lebendigem Bewußtsein« bringen und »Grundbegriffe des künstlerischen Schaffens am konkreten Beispiel« entwickeln. So verfolgen wir z. B. in dem von Prof. Dr. Boetticher bearbeiteten Heft: Hermann Sudermann, Frau Sorge (47 S.; 50 Pf.) »ein unglücklich veranlagtes Menschenleben von der Wiege bis zum Mannesalter in seiner Entwicklung von seelischer Knechtschaft zu männlicher Freiheit; der ganze Roman ist ein psychologisches Problem, das im Charakter seines Helden liegt. (Von dieser Sammlung liegen z. Z. vier Hefte vor: Fritz Reuter, Ut mine Stromtid (36 S.; 50 Pf.) von Prof. Dr. Vogel; Otto Ludwig, Makkabäer von Dr. Petsch (48 S.; 50 Pf.); Herm. Sudermann, Frau Sorge von Prof. Dr. Boetticher (47 S.; 50 Pf.); Theod. Storm, Immensee und Ein grünes Blatt von Dr. O. Ladendorf (36 S.; 50 Pf.)

(Unser Ziel!) »Unsere Regierung hat sich gewöhnt, »Thron und Altar« stets in einem Atem zu nennen; das schliefst den Gedanken in sich, dafs man nicht Freund der Monarchie sein könne, wenn man nicht zugleich — ich sage nicht ein gläubiger Christ, nein — Anhänger der jedesmaligen staatlich anerkannten Glaubensrichtung ist. — Wir leben aber nicht in einer Zeit von so starker religiöser Erhebung, dafs sich viele Männer finden, die das Martyrium ihrer Überzeugung auf sich nehmen

wollten; wir haben daher die betäubende Erscheinung, daß sich der gebildete deutsche Bürgerstand heute den großen religiösen Kämpfen gegenüber als stummer unthätiger Zuschauer verhält. — Offenkundig ist, daß unsere Volksschulen mit ihrem forcierten Religionsunterricht, bei dem ein übertriebener Kultus mit der Gedächtnisarbeit getrieben wird und leider auch der Stock dem mangelnden Verständnisse nachhilft, nur in Ausnahmefällen religiösen Sinn zu bilden vermögen. — Es müßte die Aufgabe der kommenden Jahrhunderte sein, der politischen eine innere, rein geistige Einheit folgen zu lassen; wir müssen vor allem in Deutschland wieder ein großes Ziel vor Augen bekommen, nach dem unsere Thatkraft hindrängen kann. (Dr. L. Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland.) Das ist aber »nur dadurch möglich daß die Unterrichtenden, die sich an die Jugend und an das ganze Volk wenden, versuchen, allen verständlich zu werden und dadurch, daß sie allen ermöglichen, sich zur Erkenntnis dessen zu erheben, was wahr, groß, hoffnungsreich ist, was geistig bildet, sittlich stärkt, unsere Beziehungen zum Ewigen klärt, uns in einem Glauben an das Höchste vereint.« (Corn. Gurlitt, Die deutsche Kunst.)

Gedankensplitter.

»Die Verleumdung gleicht dem zur Lawine anwachsenden Schneeball; ein ursprüngliches Achselzucken kann, falsch gedeutet und in Worte umgesetzt, aus einem Ehrenmann einen Ehrlosen machen. — Erlittene Unbill ganz allein zu tragen, die darüber aufsteigenden bitteren Empfindungen zu meistern, dazu gehört eine nur wenigen verliehene Seelenstärke; kann man sich darüber aussprechen, so verpufft der Zündstoff, aus dem die Rachedgedanken aufblitzen; es ist sozusagen ein Sicherheitsventil gegen die rächende That. — Wenn die Meute besonders eifrig ist, Freund und Feind sich zum Vernichtungswerk die Hand reichen, dann darf man sicher annehmen, daß es sich um Edelmwild, um einen Menschen jener Art handelt, die sich stark und zugleich berechtigt fühlt, ihre eigenen Wege zu gehen; solche selbständige Naturen erwirken leicht den Neid, der immer seine gelbe Fahne zu entrollen bereit ist, um allen Guten und Edlen den Krieg zu erklären. — Unsere Zeit weist nicht allzu viele solcher Kraftnaturen auf; die Majorität huldigt vielmehr dem strategischen Grundsatz: Das bessere Teil der Tapferkeit ist Vorsicht. — Es ist nichts schwieriger, als der Quelle einer Verleumdung nachzuspüren, da Verleumder immer auch Feiglinge sind, die nur unter starker Deckung und aus sicherem Hinterhalt ihre ehrtötenden Pfeile abschießen.« (Milérgersdorff, Türmer V. 4.)

C. Referate und Besprechungen.

Zur künstlerischen Erziehung.

I.

(Schluß.)

»Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Naturzeichnens«, welcher mit Genehmigung der »Prang educational Co.« zu Boston vom »Verein deutscher Zeichenlehrer« als »Handbuch für Schule und Haus« herausgegeben und im Auftrage dieses Vereins nach dem Englischen von R. Brückner und K. Eilsner bearbeitet worden ist (472 S., 10 Mk.; Dresden, A. Müller-Fröbelhaus, 1902), stellt sich dem bekannten Werk von Tadde würdig zur Seite; er ist ein stattliches Werk mit reichem und wertvollem Inhalt, vielen Abbildungen und guter Ausstattung. Neben den theoretischen Belehrungen über Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffes sind bei jedem Abschnitt methodische Winke und im ersten Teil (1. und 2. Schuljahr) eine Reihe ausgeführter Lektionen enthalten; im zweiten Teil werden die Hauptgebiete der künstlerischen Erziehung durchs Zeichnen besprochen, praktische Winke gegeben und die Übungen in den einzelnen Schuljahren eingehend dargeboten.

Das Zeichnen findet in neuerer Zeit auch als methodisches Hilfsmittel mehr Beachtung wie seither; auch das malende Zeichnen kommt allmählich zur Geltung. Leider fehlt es heute noch vielfach dem Lehrer an der nötigen Vorbildung zur Benutzung dieses Lehrmittels; im Seminar schenkte man demselben nicht die notwendige Beachtung. Daher sind dem Lehrer Hilfsmittel, die ihm bei der Ausführung und Anwendung des Zeichnens Richtlinien und Winke geben, recht willkommen; ein solches Hilfsmittel bietet Lehrer E. W. Hiemann mit seinen »Wandtafelskizzen für den Unterricht in der Vaterlandskunde« (14 S. Text, 46 Skizzen; 2 Mk.; Leipzig, Dürr, 1902). Die Skizze dient im Geographieunterricht zur Vermittlung zwischen Wirklichkeit und Karte; sie giebt wenigstens den Schein der Wirklichkeit, und da sie das Wesentliche hervorhebt, so dient sie auch der richtigen Auffassung eines etwa vorhandenen Bildes. Von diesen Gesichtspunkten aus bietet nun der Verfasser des vorliegenden Buches Winke zur praktischen Anwendung der Wandtafelskizzen und dann 46 Skizzen als Vorlagen für den Lehrer.

Dafs der Lehrer, welcher sich mit den Fragen der künstlerischen Erziehung eingehend beschäftigen will, auch mit der Kunstgeschichte vertraut sein mufs, ist selbstverständlich; sie lehrt uns, dafs die Kunst verkörperter Zeitgeist und daher in beständigem Wandel begriffen ist. »Sie ist es nicht nur, weil verschiedene Künstlerpersönlichkeiten schaffen; sie ist es, weil diese in Formen dichtenden Künstler Kinder ihrer Zeit sind«. So lesen wir in der Einleitung zu der »Kunstgeschichte im Grundrifs« von Magdalene von Bröcker, deren fünfte Auflage von Richard Brückner neu bearbeitet und bis zur Gegenwart fortgeführt worden ist (256 S.; 113 Abb. im Text; eleg. geb.

4 Mk.; Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1902). Die auf den Ergebnissen der neuesten Forschungen beruhende Darstellung ist klar und übersichtlich und regt zum Studium und Genießen an; sie beschränkt sich dabei auf das Wesentliche, sucht aber die Entwicklung der Kunst im Zusammenhange mit der Entwicklung des Zeitgeistes und dem Geist des schaffenden Künstlers darzustellen.

Eine »Illustrierte Kunstgeschichte« im Umriss für Schule und Haus sowie zum Selbststudium bietet Dr. Paul Knötel (258 S.; 181 Abb.; geb. 6,50 Mk.; Leipzig, O. Spamer, 1902). Der Verfasser hat es verstanden, die Entwicklungsgeschichte der bildenden Kunst in ihrem Zusammenhang und ihrer Wechselwirkung mit dem gesamten Volksleben von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart in ihren wesentlichen Zügen anschaulich und lebendig darzustellen, so daß sich auch der gebildete Laie leicht darnach unterrichten kann; besonders eingehend ist die griechische, italienische und deutsche Kunst behandelt. Die Darstellung wird durch gute Abbildungen unterstützt; mit Rücksicht darauf und die gediegene Ausstattung ist der Preis niedrig.

Die kunstgeschichtliche Belehrung darf aber den Hauptwert nicht auf die Darstellung des Historischen, der geschichtlichen Entwicklung legen, sondern muß die Vorführung von Kunstwerken oder von guten Abbildungen derselben in den Vordergrund stellen; deshalb bedürfen die Werke über Kunstgeschichte, auch wenn sie Abbildungen enthalten, noch der Ergänzung durch solche Werke, die von dem Kunstwerk selbst ausgehen und den Schwerpunkt in den kunstgeschichtlichen Anschauungsunterricht legen. Die in den letzten Jahrzehnten bis zur Höhe der Vollkommenheit ausgebildete mechanische Reproduktionsweise macht die Herstellung solcher Werke möglich; zu den betreffenden Abbildungen muß aber das erklärende Wort hinzutreten, um die selbstthätige Auffassung zu ermöglichen. Dr. Warnecke bietet in »Hauptwerke der bildenden Kunst« (448 S.; 6 Mk.; Leipzig, E. A. Seemann, 1902) 440 Abbildungen im Text und vier Farbentafeln in geschichtlichem Zusammenhange eine Auswahl der besten Werke der bildenden Kunst; zu jedem dieser Hauptwerke ist eine kleingedruckte Erklärung gegeben, welche Anleitung zur Erfassung des Kunstwerkes giebt; die einzelnen Nummern sind durch einen zusammenhängenden Text zu Gruppen vereinigt, so daß eine geschichtliche Übersicht über die Hauptepochen der Kunst hergestellt wird.

»Kunst« und »künstlerische Erziehung« gehören zu den Tagesfragen unserer Zeit; in der Schule soll die letztere gepflegt werden, in den Kunstausstellungen sollen die Erwachsenen mit der Kunst und besonders auch mit der modernen in Berührung kommen, sie kennen lernen. Und doch mag es wahr sein, »daß es eine Masse Menschen giebt, die fast täglich von Kunst sprechen, und darunter so verschwindend wenige, die auch wirklich etwas davon verstehen«. So behauptet nämlich Lothar Brieger-Wasservogel in seinem trefflichen Buch über »Max Klinger« (276 S.; 3 Mk.; Leipzig, H. Seemann Nachf., 1902). Wir sind aber fest davon überzeugt, daß jeder, der dieses Buch, das sich mit dem Leben und den Werken eines der bedeutendsten Künstler unserer Zeit beschäftigt, studiert hat, ein Verständnis für ein Kunstwerk bekommt. Denn der Verfasser zeigt, wie M. Klinger sich entwickelt, seine Werke geschaffen und in ihnen seine Welt- und Lebensanschauung niedergelegt hat; er führt

uns die Werke Klingers vor und läßt uns die Ideen des Künstlers herauslesen. So lernt der Leser nicht blofs diesen Künstler und seine Werke kennen und verstehen, sondern er lernt überhaupt Kunstwerke verstehen und erfassen.

Die bedeutendsten Künstler der deutschen Renaissancezeit sind Albrecht Dürer und Hans Holbein; dem letzteren hat Prof. Dr. Richter ein Buch gewidmet (Hans Holbein der Jüngere; Berlin, Schall), den ersteren zeichnet nach seinem Leben, Schaffen und Glauben Prof. Dr. Weber: Albrecht Dürer (235 S.; gebd. 3 Mk.; Regensburg, Fr. Pustet; dritte vermehrte und verbesserte Auflage). Dürer steht noch mit dem einen Fuß im Mittelalter, mit dem andern betritt er die Neuzeit. Er ist ganz ein Kind seiner Zeit; aber er verleugnet dabei niemals seine Individualität. Der Einfluss seiner Zeit, in welcher eine alte und eine neue Welt- und Lebensanschauung miteinander kämpften, ist die Ursache, daß Dürers Werke bald im Sinne der alten, bald im Sinne der neuen Welt- und Lebensanschauung gedeutet werden; der Verfasser des vorliegenden Buches steht auf dem Boden der katholischen Kirchenlehre und beurteilt und erfafst Dürer und seine Werke von demselben. Von diesem Gesichtspunkte muß das Buch gelesen und beurteilt werden.

Im Verlage von Breitkopf & Härtel in Leipzig sind eine Reihe von Reproduktionen unter dem Titel »Zeitgenössische Kunstblätter« erschienen, die sich als Wandschmuck in Volksschulen gut verwenden lassen (40 × 50 cm); wir nennen davon: Hans Thoma, Märchenerzählerin (2 Mk.); Hans Thoma, Großmutter und Kind (2 Mk.); Steinhausen, Der Größte im Himmelreich (2 Mk.). Diese Bilder werden auch in einfachem Rahmen als Schmuck des Wohnzimmers willkommen sein; sie bilden auch eine wertvolle Ergänzung der Werke über »Kunstgeschichte«.

Über die Behandlung der »Wandbilder« und »Kunstblätter« im Unterricht sind die Ansichten noch sehr verschieden; die »Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kinder« von Kaethe Kautsch mit einem Beihefte, enthaltend 21 Nachbildungen von Künstler-Steinzeichnungen (52 S.; 1,60 M.; Leipzig, B. G. Teubner 1903) zeigen, in welcher Weise man die betreffenden Bilder in der Schule behandeln muß, wenn damit die künstlerische Erziehung gefördert werden soll.

Auch »Türmers Bilderschatz« darf als eine solche Ergänzung der Werke über »Kunstgeschichte« betrachtet werden; er enthält 15 Blätter von bedeutenden Meistern (Rembrandt, Dürer, Ruysdael, v. Dyk, Rafael u. a.) in der Größe von 27 : 22 cm durch Photogravürendruck hergestellt; jedem Blatt ist ein Umschlag mit erläuterndem Text von Prof. Dr. v. Oettingen beigegeben, der zur richtigen Auffassung des Bildes beiträgt (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, à Blatt mit Text 50 Pfg., 15 Blatt = 7,50 Mk., dazu eine Sammelmappe mit Zeichnung von Gg. Barlösius zu 1,50 Mk.). Die Ausstattung ist in jeder Hinsicht künstlerisch.

Die »Hauptmerkmale der Baustile«, herausgegeben von J. Schneider (Seminarlehrer) und O. Metz (Architekt) (Kleine Ausgabe. Folio. 10 Tafeln mit gegenüberstehendem Texte; kart. 1,60 Mk. Leipzig, F. Hirt & Sohn) sind recht geeignet, den Lehrer mit den verschiedenen Baustilen bekannt zu machen; denn, verfaßt von einem Schulmann und einem Baukünstler, führt das Buch in geeigneter Auswahl die Baukunst von den ältesten Zeiten der Ägypter

bis zu unserer Zeit in den wichtigsten Stilarten in Gesamt- und Teilansichten vor Augen und fügt Erläuterungen in leichtverständlicher Fassung hinzu.

»Die Weltgeschichte in Bildern«, herausgegeben von Rich. Dietrich (635 S.; 338 Abb.; 12 Mk.; Dresden, Rich. Herm. Dietrich, 1902) ist ein Sammelwerk der hervorragendsten künstlerischen Darstellungen aus der Geschichts-, Länder- und Völkerkunde; die Bilder sind nach Gemälden der berühmtesten Künstler aller Nationen in Meisterwerken der Holzschnidekunst reproduziert und mit erläuterndem Text versehen.

Litteraturbericht über den Zeichenunterricht.

Von P. Stade, Oberlehrer in Sondershausen.

Dr. D. Greiner, Zeichenlehrplan für die Volksschulen mit ausgeführten Präparationen. I. (1. und 2. Jahr). Schotten, H. Grandhomme.

Verfasser vertritt die sich immer mehr Bahn brechenden modernen Grundsätze, die einen gedeihlichen Zeichenunterricht nur im Ausgange vom Runden erblicken, die gezeichnete Vorlage und das Ornament entschieden verwerfen. Die Wahl der Beispiele ist nicht einwandsfrei, da dieselben in vielen Fällen zu plastisch sind, um ein naives Zeichnen in der Ebene zu rechtfertigen, der Text aber ist gut und bringt manches Beachtenswerte. Zu geringen Wert legt der Herr Verfasser auf den Winkel, die Winkelteilung und das doch überall ausschlaggebende unregelmäßige Dreieck, das nicht früh genug zur Erkenntnis und sichern Wiedergabe der Formen herangezogen werden kann.

F. O. Thieme, Prof. Abriss der Geschichte des Zeichenunterrichtes. Fünf Anschauungskreise für Kunstgeschichte. Im Anschluß an Thiemes Lehrgang für den Zeichenunterricht. 2. verm. u. verb. Aufl. Dresden, A. Huhle. 60 Pf.

Das Werkchen ist als Lehrbuch für die Seminare in Sachsen verfaßt, an denen der Verfasser Inspektor des Zeichenunterrichtes ist. Ein trockenes Machwerk, ein laienhaftes, sehr wenig übersichtliches Aufzählen von Kunstperioden und Künstlern, um das die betreffenden Schulen keineswegs zu beneiden sind.

Franz Hertel, Der Zeichenunterricht in der Volksschule als individualisierender Klassenunterricht. II. Teil: Die Grundformen des Pflanzenornamentes. Gera, Th. Hofmann. 3,50 Mk.

Ein sehr empfehlenswertes Werk. Auf den 8 Figurentafeln enthält es zu dem klar gefaßten Texte eine erstaunliche Menge von Übungsbeispielen, die alle recht gut gewählt sind. Wer diesem Lehrgange folgt — es gehört allerdings für den Volksschullehrer ein nicht gewöhnliches Können dazu — der wird am Unterrichte viel Freude erleben können, denn er ist in hohem Maße geeignet, das Kind zur freudigen Mitarbeit anzuregen.

F. Moser, Das Zeichnen an niederen gewerblichen Schulen. Kaiserslautern, J. J. Taschner. 1,20 Mk.

Der Verfasser — rühmlichst bekannt auf dem Gebiete des kunstgewerblichen Unterrichts — geht von der Voraussetzung aus, daß der Unterricht an kleinen Handwerker-, Fortbildungs- und ähnlichen Schulen oft genug in die Hand von Lehrern gelegt werden muß, die, ihrer Vorbildung nach, nicht

im stande sind, den an sie gestellten Anforderungen zu genügen. Da aber die Wichtigkeit dieses Unterrichtes immerhin eine große ist, hat er den sehr gut gelungenen Versuch unternommen, in einer kurzen Besprechung über Ziele und Methode dieses Unterrichtes alles Wissenswerte zusammenzutragen. Damit ist ein Handbuch entstanden, wie es sich der junge, strebsame Lehrer nicht besser wünschen kann, um sich in allen schwierigen Lagen Rat zu holen. Ein Anhang enthält auch noch einen reichlichen Überblick über das für solche Anstalten nötige Material an Lehrmitteln und Vorlagewerken.

H. Kappler, Präparationen für den Zeichenunterricht an zwei- und vierklassigen Volksschulen. Mit 29 Tafeln. Leipzig, E. Wunderlich. 2 Mk.

Man sollte es fast nicht für möglich halten, daß es im Jahre 1902 noch Leute giebt, die ohne jeden Vorbehalt auf Flinzers schwören, aber der Verfasser überzeugt uns davon, daß dem doch so ist. Die Verdienste Flinzers um den Zeichenunterricht zu leugnen, liegt uns gänzlich fern, in gewissem Sinne erkennen wir alle in ihm unsern Meister und folgen seinen Bahnen, aber kein halbwegs einsichtiger Fachmann kann sich der Erkenntnis verschließen, daß sehr, sehr vieles in dieser Methode veraltet, weit überflügelt ist, und wenn nun einer durchaus den Bahnen Flinzers folgen will, dann sollte er wenigstens versuchen, seine Fehler zu vermeiden. Das hat der Verfasser vorliegenden Werkes nicht gethan, und deshalb fragt man sich nach Durchlesung dieser Seiten ganz unwillkürlich, wozu das, steht doch alles, was hier geschrieben, fast ganz so in Flinzers Lehrbuch auch. Bücher über den Unterricht haben wir doch wahrlich genug, wenn sie nichts Neues bringen, warum dann die Mühe der Abfassung?

Johanna Hipp, Der Zeichenunterricht für Mädchen. Ein Lehrbuch für Volksschulen, höhere Schulen und Familien. Mit 10 Tafeln in Lithographie, 20 Lichtdruck- und zwei Farbentafeln. Straßburg i. E., Fr. Bull. 7 Mk.

Ein Buch aus einem Gufs. Die Verfasserin versucht mit ausgezeichnetem Erfolge zwischen Zeichen- und Handarbeitsunterricht eine Brücke zu schlagen, indem sie jede ihrer Aufgaben für letzteren verwendbar gestaltet. Da sie den Unterricht mit dem ersten Schuljahre beginnt, greift sie hier leider zum stigmographischen Zeichnen. Das wäre wohl besser unterblieben; was sich aber darauf aufbaut, ist durchaus mustergültig und deshalb das Buch nicht gelegentlich genug zu empfehlen. Wir haben selten mit solcher Freude etwas Neues kennen gelernt.

Fritz Kuhlmann, Das Pflanzenzeichnen in Schulen. Versuch einer neuen, naturgemäßen Methode des Pflanzenzeichnens in der allgemeinen Schule, auf dem Boden moderner Anschauungen der Kunst und der Pädagogik, sowie der neuen staatlichen Lehrpläne. Zweites Heft. Die Pflanze als körperliche Form. Leipzig, R. Voigtländer. 4 Mk.

Wie im vergangenen Jahre, als uns das erste Heft dieses Werkes zur Beurteilung vorlag, so können wir auch diesmal nur mit anerkennendem Lobe sprechen. Es ist eine durchaus sachgemäße Behandlung dieses in unserem Schulunterricht noch wenig beachteten Lehrmaterials. Neu und überraschend ist die Weise, wie der Verfasser Überschneidungen hervorruft. Die beigegebenen Tafeln — zum Teil sehr schön farbig ausgeführt — erläutern den etwas knappen Text in sehr verständlicher Weise.

Fritz Kuhlmann, Das Skizzieren im Zeichenunterricht und die pädagogische Bedeutung des Schüler-Skizzenbuches. Mit 16 Blatt Original-Schüler-skizzen. Hamburg, Boysen & Maasch.

Verfasser verbreitet sich eingehend über das so viel verkaufte und deshalb so oft geschmähte Skizzieren im Zeichenunterrichte und führt an der Hand von Schülerzeichnungen überzeugend aus, daß es nicht nur möglich ist, dieses Skizzieren mit vollen Klassen zu üben, sondern auch recht gute Erfolge damit zu erzielen und die Schüler dadurch in ungeahnter Weise für das Zeichnen überhaupt zu interessieren.

G. Hilfsnauer, Das Ornament im Zeichenunterricht. 18 Tafeln mit 86 Zeichnungen. Verlag von Gust. W. Seitz Nachf. Gebr. Besthorn. Hamburg 1902. 1,20 Mk.

In Wort und Bild ein seltsames Etwas. Verfasser unternimmt es, für das Ornament und seine Wichtigkeit im Zeichenunterrichte eine Lanze zu brechen, und glaubt ein verdienstlich Werk zu thun, wenn er im Anschluß an den bekannten Stuhlmansschen Leitfaden eine Reihe sehr fraglicher ornamentaler Gebilde veröffentlicht. Da ist er aber sehr auf dem Holzwege, denn was er von Formen bringt, ist weder neu, noch schön, noch angemessen für die von ihm angegebenen Zwecke. Gegen solche Reform — denn das soll es immerhin sein — müssen wir uns entschieden verwahren.

Dr. Ulrich Dlem, Didaktik und Methodik des elementaren Freihandzeichnens. Ravensburg, Otto Maier. 1,60 Mk.

Ein Versuch mehr, das »gute Alte« mit den Reformbestrebungen zu vereinen, aber leider — trotz vieler beherzigenswerter Worte — kein empfehlenswertes Buch. Verfasser geht von der ganz richtigen Ansicht aus, daß jeder fruchtbringende Unterricht seinen Ausgang von der Anschauung zu nehmen habe und gliedert (dies das Originelle an seinem Plane) jede Aufgabe in vier Stufen: 1. Zahl- und Maßanschauung, 2. sachliches Zeichnen, 3. formales Zeichnen, 4. Fertigkeit. Bei manchem Guten, das die Methode unleugbar enthält, verkennt der Verfasser die Aufgabe des Zeichenunterrichtes doch vollkommen, indem er eine ganze Anzahl von Hilfsmitteln und Meßapparaten einführt und nichtssagenden ornamentalen Spielereien das Wort redet. Mit seinen grundlegenden Figuren und mit der Behandlung derselben, sowie mit den vier Stufen kann ich mich nicht einverstanden erklären.

Dr. Ulrich Dlem, St. Gallen. Methodik für das Freihandzeichnen in Volks-, Real- und Bürgerschulen. I. Das elementare Freihandzeichnen. Ravensburg, O. Maier. 2 Mk.

Dieses Heft enthält einen genau dargestellten Lehrgang für die ersten drei Zeichenjahre (10.—12. Lebensjahr) und ist die vollinhaltliche Bestätigung dessen, was ich oben über die Didaktik und Methodik gesagt habe. Wenn der Verfasser glaubt, daß das abwechslungslose Legen von immer gleichen und nie zur jeweiligen Aufgabe passenden Formen nicht ermüdend auf die Schüler wirkt, so müssen wir ihm das glauben, weil er aus der Praxis spricht, aber wenn er wähnt, dem Zeichenunterrichte damit irgend welchen Nutzen zu bringen, dann irrt er sich entschieden. Lieber, als diese Übungen, sähe ich noch die früher übliche Pflege des Ornamentzeichnens, die bietet wenigstens einen gewissen Reiz der Abwechslung. Der von uns stets betonte und in der Schule als unerläßlich hingestellte Massenunterricht wird bei dieser Methode schon

in den ersten Stunden — und ebenso in der ganzen Folge — aufgegeben, die (Flinzersche) vielberufene »Episode« beherrscht den Unterricht.

Dr. Ulfleh Diem, St. Gallen. Methodik des Freihandzeichnens in Volks-, Real- und Bürgerschulen. 2. Teil. Das Zeichnen auf den oberen Stufen. Ravensburg, Ö. Maier. 2,40 Mk.

Dieses Heft beschäftigt sich mit dem Unterrichtsstoff für drei weitere Zeichenjahre (13.—15. Lebensjahr) und bringt neben dem fortgesetzten Zeichnen von Blättern und dem schon erwähnten unfruchtbaren Komponieren das perspektivische Zeichnen von Körpern, Gebrauchsgegenständen und architektonischen Formen. Auch dieses Letztere scheint mir durchaus nicht erschöpfend behandelt und wird immer wieder vom Ornamentzeichnen überwuchert. Die souveräne Verachtung aller perspektivischen Regeln (während später doch von den ganz unnötigen Fluchtpunkten und dem Augenpunkte geredet wird) scheint mir zu weitgehend; das Vermeiden jeglicher Betrachtung über die Ursache der Licht- und Schattenerscheinungen ist — gerade bei dem Programm des Verfassers — nicht berechtigt, das Malerische der Erscheinungen kommt gänzlich zu kurz.

Das gesamte Werk ist unleugbar die Frucht einer großen Liebe zur Sache und eines zielbewußten Denkens, vieles, das darin gesagt ist, muß als lesenswert und anregend gelten gelassen werden, trotzdem aber überwiegen nach meiner Ansicht die Verfehlungen so sehr, daß ich diese Methode zur Nacheiferung nicht zu empfehlen vermag.

O. Hafslinger und **A. Gansloser**, Pflanzen-Ornamente für den Zeichenunterricht, bearbeitet im Auftrage des Großh. Bad. Oberschulrates. Zwei Lieferungen zu je 7 Mk. Leipzig, B. G. Teubner.

Auf zwölf Tafeln ungefähr 50 Ornamente, schlicht und fast ohne Stilisierung aus wenigen und nur ganz bekannten Pflanzen aufgebaut, alles farbig. Für höhere Mädchenschulen und Frauen-Arbeitsschulen bietet das Werk recht geeignete Vorbilder für das Zeichnen und Kolorieren, nicht minder gut aber wird es sich für weibliche Handarbeiten brauchbar erweisen. Die Ausführung der Blätter ist mustergültig, der Preis — in Anbetracht der zahlreichen Farbplatten — ein angemessener.

Musik-Litteratur.

Von Seminarlehrer **Höcker** in Alzey.

Zweistimmige Chorgesänge für die Oberklassen der städtischen Bürgerschulen und für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Herausgegeben von Wilhelm Bunte, Königl. Musikdirektor. Dritte Aufl. 60 Pfg. Hannover u. Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior).

Obwohl an guten Schulliedersammlungen für Volks- und höhere Schulen kein Mangel ist, begrüßen wir das vorliegende Werkchen als eine brauchbare und empfehlenswerte Bereicherung der einschlägigen Litteratur. Bei der Auswahl hat der Verfasser neben dem anerkannt guten Alten auch das nach Text und Melodie geeignete Neue berücksichtigt und dabei die richtige Grenze einzuhalten gewußt. Der Satz ist durchweg zweistimmig und verrät die kundige Hand des tüchtigen Musikers.

Unsere Volksschule im Stadttheater. Lehrer-Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Hamburg, C. Boysen 1898.

Erfreulicherweise fängt man in Deutschland neuerdings an, mehr Wert und Nachdruck auf volkstümliche Kunstpflege zu legen, indem man diese als eine notwendige Ergänzung der populär-wissenschaftlichen Bestrebungen ansieht und von ihr mit Recht die grössere und intensivere Wirkung auf die sittliche Entwicklung der Einzelnen erwartet. Von diesem Grundgedanken geleitet, hat die in Hamburg bestehende Lehrer-Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung es unternommen, Aufführungen geeigneter klassischer Dramen für die Oberklassen der Volksschulen im Hamburger Stadttheater zustande zu bringen. Der Versuch ist, dank dem Entgegenkommen aller beteiligten Faktoren, als ein vollständig gelungener zu betrachten. Weitere Kreise für die Sache zu interessieren und eine erfahrungsmässige Grundlage für die fernere Verfolgung der von der Hamburger Lehrer-Vereinigung in Angriff genommenen Frage an die Hand zu geben, ist der Zweck des vorliegenden Schriftchens. Nach einem Vorwort von Schulrat Mahraun bringt dasselbe einen Beitrag über Berechtigung und Wert von Theater Vorstellungen für Kinder von 12—14 Jahren, Mitteilungen über Entstehung, Einrichtung und Ausführung des Unternehmens und endlich, was besonders wertvoll ist, Berichte, in denen ungeschminkt die Auffassung der verschiedensten Kreise, wie der Direktion des Stadttheaters, der Darsteller, der Lehrer, Schüler und der Presse, zum Ausdruck gelangt. In Anbetracht der besonders nach der sozialen Seite hin eminenten Wichtigkeit der Frage, wünschen wir der Broschüre die weiteste Verbreitung und der durch dieselbe vertretenen Sache die gleiche Würdigung und Förderung, wie sie solche in Hamburg erfahren hat.

Einführung in die Musik von Adolph Pochhammer. 1 Mk. Frankfurt a. M., H. Bechhold.

Das für den gebildeten Laien, insbesondere für den Konzertbesucher geschriebene Werkchen hat den Zweck, diesen über die wichtigsten, beim Anhören von Kunstwerken sich aufwerfenden Fragen übersichtlich zu orientieren, zu belehren und zu weiterem Eindringen in die Schöpfungen der Musik anzuregen. Es enthält einen Abriss der Musikgeschichte, eine allgemeine Musik- und Formenlehre, eine Abhandlung über die wichtigsten Instrumente, einiges über Partitur und Partiturlesen, sowie ein kurz gefasstes Lexikon über Kunstausdrücke und Namen von Personen. Der Verfasser hat es verstanden, den reichhaltigen Stoff auf knappem Raum durch übersichtliche und klare Darstellungsweise so zu behandeln, daß der gebildete, musikalische Laie gern zu dem Werkchen als einem willkommenen Nachschlagebuch greifen wird. **Lust, Liebe, Leid.** Taschenliederbuch volkstümlicher Lieder für gemischten Chor von Carl Stein. 60 Pfg. Wittenberg, R. Herrosé.

Die Sammlung enthält eine Auswahl von 45 Chören, worunter eine grössere Anzahl echter Volkslieder und volkstümlicher Lieder in sehr ansprechendem, interessantem und doch leicht ausführbarem Satz. Da auch die Ausstattung eine gute und der Preis ein niedriger ist, so kann dieselbe gemischthörigen Vereinen als praktisches Taschenliederbuch für Gesangsausflüge und kleinere Aufführungen bestens empfohlen werden.

Nunsum corda II. Neue Folge. Eine Sammlung leicht ausführbarer geistlicher Lieder und Motetten für gemischten Chor, bearbeitet und kompo-

niert von Carl Stein, königl. Musik-Direktor. 1 Mk. Wittenberg, R. Herrosé.

Die Sammlung enthält 50 Chöre, bei deren Auswahl die Festzeiten des Kirchenjahres berücksichtigt sind. Dieselben weisen alle Vorzüge der ersten Sammlung auf. Der Tonsatz ist bei aller Einfachheit doch immer reizvoll, bei aller Berücksichtigung des Stimmumfanges doch immer wohl- und vollklingend und durch eine fließende, gefällige Stimmführung nie ermüdend. Dies gilt sowohl von den Bearbeitungen, als auch von den Originalkompositionen des Herausgebers, welche letzteren im besonderen natürliche Wärme der Empfindung und Frische der Erfindung nachgerühmt werden kann. Kirchenchöre werden auch für diese neue Folge von *Sursum corda* dankbar sein.

Alte und neue Volkslieder für Männerchor. Herausgegeben von Robert Linnarz, op. 75. Minden i. W., C. Marowsky.

Die Kenntnis und Neubelebung des echten deutschen Volkslieds durch sachverständige Pflege zu fördern ist mit die vornehmste Aufgabe deutscher Männergesangsvereine. Entsprechende, von kundiger Hand unternommene Bearbeitungen deutscher Volkslieder sind deshalb immer mit Freude zu begrüßen. So auch die vorliegende Sammlung, die im ganzen 34 Nummern enthält, zum größten Teil echte Volkslieder aus alter und neuer Zeit und eine kleinere Auswahl volkstümlicher Lieder, d. h. guter Lieder im Volkston. Der Sammlung kann Korrektheit in Text, Melodie und Tonsatz, der sich dem schlichten Charakter des Volkslieds glücklich anpaßt, nachgerühmt und dieselbe den deutschen Männerchören zur Beachtung und Benutzung bestens empfohlen werden.

Der Klavierunterricht nach den Forderungen der modern-wissenschaftlichen Pädagogik. Für Seminare, Musikinstitute und Lehrer des Klavierspiels von Robert Hövker, Seminarlehrer in Cöthen (Anhalt). Leipzig, Max Hesse.

Der Verfasser liefert einen beachtenswerten Beitrag zur Methodik des Klavierunterrichts, insbesondere zu einer den Anforderungen der heutigen Pädagogik entsprechenden Reform desselben. Er macht den Versuch, einem in der That vorhandenen Mangel der Unterrichtsmethode zu begegnen, indem er den Klavierunterricht, wie jeden anderen, auf psychologische Grundlage aufbaut, die mechanische Thätigkeit der seelischen unterordnet und den Schüler dahin zu führen sucht, daß ihm das Hören der Musik nicht bloß ein Empfinden sinnlicher Reizeindrücke, sondern ein bildendes Genießen des Kunstschönen werde. Nachdem die Grundzüge der methodischen Behandlung des Klavierunterrichts entwickelt sind, zeigt der Verfasser an zehn nach den formalen Stufen ausgearbeiteten und der praktischen Berufsthätigkeit entnommenen Lehrbeispielen, wie sich der erste Elementarunterricht im Klavierunterricht nach den angeführten Grundsätzen zu gestalten habe. Alle diejenigen, die sich mit Klavierunterricht zu befassen haben, besonders die Lehrer, seien auf das interessante und anregende Werkchen aufmerksam gemacht.

Die von Eduard Kremser bearbeiteten **sechs altniederländischen Volkslieder** (Leipzig, F. E. C. Leuckart) gehören schon längst zu den wertvollsten Bereicherungen des Repertoires der deutschen Männergesangsvereine. Damit diese volkstümlichen, kernigen Weisen zum Gemeingut des Volkes

werden, hat die Verlagshandlung, einem Wunsche Kaiser Wilhelms II. entsprechend, neue Ausgaben für Schulverhältnisse und zwar für zweistimmigen Kinderchor, für dreistimmigen Schulchor und für gemischten Chor (2 Soprane, Alt und Bariton) herstellen lassen. Wir verfehlen nicht, auf diese nach Satz und Ausstattung vortreffliche Schulausgabe empfehlend hinzuweisen.

Litterarische Mitteilungen.

Georg Stier hat ein »Englisch-Deutsches Vokubular« nach den neuen Lehrplänen von 1901 bearbeitet (150 S.; mit einem Plan von London; Bielefeld, Velhagen & Klasing; 1,50 Mk.); es ist nach demselben Plan bearbeitet wie das früher angezeigte Französisch-Deutsche Vokabular (mit einem Plan von Paris; geb. 1,20 Mk), das von demselben Verf. in demselben Verlage erschienen ist. Beide sind alphabetisch und sachlich geordnet und geeignet, den Wort- und Phrasenschatz des Schülers zu erweitern.

Von dem Werk von Prof. Dr. Ratzel, »Die Erde und das Leben«, das in Heft II dieses Jahrgangs der »Neuen Bahnen« (S. 124) eingehend besprochen worden ist, ist nunmehr Bd. II erschienen (702 S.; 223 Abb. und Karten, 12 Kartenbeilagen und 23 Tafeln in Farbendruck A.; eleg. geb. 17 Mk.; Leipzig, Bibliograph. Institut, 1902); nach einer Einleitung über die organische Auffassung des Erdganzen kommt eine eingehende Darstellung der Wasser- und Lufthülle der Erde und des Lebens der Erde (Lebenshülle der Erde, Wechselbeziehungen der drei Lebensreiche, das Werden der Tiere und Pflanzen usw., die Menschheit, das Verhältnis der Menschen zur Erde, die Kultur, das Volk und der Staat).

»Streiflichter« nennt Julius Duboc eine Sammlung von Studien und Kritiken (263 S.; Leipzig, O. Wigand, 1902); sie sind meistens schon in mehr oder minder abweichender Gestalt in Zeitschriften veröffentlicht worden und behandeln Zeitfragen aus den Gebieten der Philosophie, Religion, Kunst, Litteratur und dergl.; sie tragen den Charakter von Feuilletonartikeln, die zu weiteren Studien anregen. Und hierin liegt auch ihr Wert; bei einzelnen, wie z. B. bei dem Artikel: Philosophische Bewegungen im 19. Jahrhundert, hätte bei der Neubearbeitung eine Fortführung geschichtlicher Thatsachen bis zur Gegenwart stattfinden sollen.

Die »Deutsche Schulwelt des neunzehnten Jahrhunderts in Wort und Bild«, herausgegeben von O. W. Beyer (Leipzig und Wien, A. Pichler W. & S., 1903; 392 S.; 7,20 Mk.) enthält kurze Biographien der bekannteren Männer und Frauen, die auf dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik thätig waren, die überhaupt in irgend einer Richtung im deutschen Erziehungs- und Schulwesen des abgelaufenen Jahrhunderts hervorgetreten sind; die biographischen Mitteilungen rühren meistens von den betreffenden Personen selbst her, auch ist fast jeder ein gutes Bild (im ganzen 467 Bilder) beigegeben. Es ist ja selbstverständlich, daß man über die Auswahl der Personen im einzelnen mit dem Herausgeber nicht immer übereinstimmen wird; im ganzen aber wird man dieselbe gutheissen müssen.

Die Zeitschrift für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulen, »Natur und Schule«, herausgegeben von R. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid, liegt als stattlicher Band im ersten Jahrgang vor (504 S.; 79 Abb. im Text; Leipzig, B. G. Teubner). Sie berichtet in Abhandlungen, Berichten, Mitteilungen, Besprechungen usw. über alle wichtigen Fragen auf den verschiedensten Gebieten des naturwissenschaftlichen Unterrichts, bringt wichtige, im Unterricht verwendbare Belehrungen aus dem be-

treffenden Stoffgebiet, die man selten in den betr. Schriften findet, bespricht kleine Schulversuche, geeignete Lehrmittel und Lehrbücher und ist somit sowohl ein Hilfsmittel zur Fortbildung des Lehrers in dem Gebiete der gesamten Naturwissenschaften, als zur weiteren Ausbildung als Lehrer. Wenigstens in den Lehrerbibliotheken und Lehrerlesevereinen sollte die Zeitschrift zu finden sein.

In »E. Linde, Vom goldenen Baum« (300 S., 2 Mk.; Leipzig, F. Brandstetter, 1902) haben wir ein Gegenstück zu Kellers einst so beliebten Aphorismen; es sind Aphorismen zur Kunst des Lebens und der Erziehung, die jeder Lehrer mit Interesse und Nutzen lesen wird.

»Die resultierende Buchhaltung« für den Gebrauch in Handelsschulen sowie zum Selbststudium ist neu; sie hat A. C. Widemann, der Vorsteher einer Handelsschule in Basel, bearbeitet (122 S., 4 Mk.; Basel, B. Schwabe, 1902).

Die Frage: »Was halten die Protestanten von Maria, der Mutter Jesu?« wird von einer deutschen Frau und früheren Katholikin (Groß-Lichterfelde-Berlin, E. Runge; 30 Pf.) an der Hand der Bibel anschaulich beantwortet.

»Arbeiten, Lesen und Lernen« nennt sich ein Schriftchen von Frz. J. Goetz-Wien (Leipzig, Sozialer Verlag; 1 Mk.), in welchem der Verfasser beachtenswerte Gedanken über die Schriftstellerei mitteilt; nicht allen seinen Ausführungen kann man zustimmen, aber zum Nachdenken regen sie alle an. Der Verfasser hat allerdings in erster Linie den Journalisten im Auge; denn seine Ausführungen können nicht für alle Schriftstellerei durchweg maßgebend sein. Aber nützlich und lehrreich sind sie auch für den pädagogischen Schriftsteller.

Unter dem Titel »Wartburgstimmen« giebt H. K. E. Buhmann eine Monatsschrift für das religiöse, künstlerische und philosophische Leben des deutschen Volkstums und die staatspädagogische Kultur der germanischen Völker heraus (Thüringische Verlagsanstalt Eisenach und Leipzig; jährlich 15 Mk., vierteljährlich 4 Mk.); das vorliegende Heft I läßt etwas Gediegenes erwarten.

Bücher und Zeitschriften.

Möbius, J. J. Rousseau. 312 S. 3 Mk.; Leipzig, J. A. Barth.

Marthell, Prof., Die Tiere der Erde. 50 Liefg. à 60 Pf. Stuttg., Union.

Salzer, Prof., Illustrierte Geschichte der deutschen Litteratur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 20 Liefg. München, Allgemeine Verlags-Gesellschaft.

Willmann, Prof. Didaktik als Bildungslehre. 3. Aufl. 2 Bde.; 435 u. 605 S. 14 Mk. Braunschweig, Vieweg & S.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Deutschunterricht.

H. Hildebrandt, Rechtschreibschule. Diktatstoffe in der Form sachlicher Einheiten. 2. Aufl. Leipzig, Th. Hofmann. 1902.

P. Th. Hermann, Diktatstoffe I. 7. Aufl. 1,60 Mk. Leipzig, E. Wunderlich. 1903.

O. Sarrazin, Wörterbuch f. eine deutsche Einheitsschreibung. Berlin, W. Ernst & Sohn.

Verdeutschungsbücher des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. VII. Die Schule. Verdeutschung der hauptsächlichsten entbehrlichen Fremdwörter der Schulsprache, bearbeitet von Dr. Karl Scheffler, Gymnasialoberlehrer in Braunschweig. 21.—24. Tausend. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. 60 Pf. Berlin 1903. Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins (F. Berggold). — Es bietet für die hauptsächlichsten, in der Schule vorkommenden Fremdwörter deutsche Ausdrücke, — nicht willkürliche Neuerungen, sondern meist bereits übliche oder wenigstens schon gebräuchte Verdeutschungen.

K. Hefs, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage. 2. Aufl. von W. Bangert. — Bangert, Sprachstoff für den Unterricht im Sprechen und in der Rechtschreibung sowie f. d. gramm. Anschauungsunterricht auf phonetischer Grundlage. 2. Aufl. Fibel nach den Grundsätzen der Phonetik. 7. Aufl. Frankfurt a. M., M. Diesterweg. 1902.

Deutsche Sprachschule. Mündliche und schriftliche Übungen für Satzbildung, Wortbildung und Rechtschreibung im Anschluß an Sprachstücke von E. Hähnel und R. Patzig. Heft I—III. 7. Aufl. à 20 Pf. 2.—4. Schuljahr; Heft IV u. V à 25 Pf., 5. u. 6. Schuljahr; Heft VII 30 Pf., 7. u. 8. Schuljahr. Leipzig, Ferd. Hirt & Sohn.

Zwei Posthefte v. E. Steckel, Sem.-Lehrer. Anleitung zur Anfertigung der im Postverkehr vorkommenden Adressen. 4. verb. Aufl. à 25 Pf. Halle a. S., Herm. Schroedel.

Zedler, Ober-Postsekretär, Postheft. 50 Pf. Berlin, M. Rockenstein.

G. Rudolph, Der deutsche Unterricht. Entwürfe und ausgeführte Lektionen. I. Abt.: Unter- und Mittelstufe. 3. Aufl. 2 Mk. Leipzig, E. Wunderlich.

G. Hense, Deutsche Aufsätze f. d. ob. Klassen d. höh. Mädchenschule. Hilfsbuch f. d. deutschen Unterricht. 2. Aufl. Leipzig, Th. Hofmann. K. Dorenwoll, Der deutsche Aufsatz in d. höh. Lehranstalten. II. Teil. 5. verb. Aufl. 4 Mk. Hannover, C. Meyer.

Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Beispielen, Entwürfen und Stoffdarbietungen. Im Anschluß an die Lektüre klassischer Werke sowie die Natur und das tägliche Leben bearb. v. Dr. J. Naumann. 7. Aufl. I. Einleitung. Historische Aufsätze; geb. 1,50 Mk. II. Philosophische und rhetorische Prosa. 1,50 Mk. III. Vermischte Aufsatzstoffe und Aufgaben; Register. 2 Mk. Leipzig, B. G. Teubner.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereichter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 7.

Neue Bahnen in der Schulleitung.

Ein Wort der Abwehr

von **Paul Lang**, Lehrer, Würzburg.

Es giebt wenig Stände, von denen die Klage über Ver-
kennung und ungerechte Behandlung so ausdauernd erhoben
werden muß und erhoben wird, wie vom Volksschullehrerstand.
Er leidet unter einer ungerechten Qualitätsbewertung seiner Vor-
bildung; seine auf das Wohl der Volksschule und Volksbildung
gerichteten Bestrebungen werden mißkannt und falsch gedeutet;
seine berufliche Arbeit wird unterschätzt und gering gewertet
sowohl nach ihrem Inhalte als auch in den Ansprüchen, die sie an
die Kraft des Lehrers stellt. Gegen diese ungerechte Beurteilung
sehen wir nun die Lehrer beständig ankämpfen in Wort und
Schrift, in Vorstellungen an die Regierungen und an die Volks-
vertretungen.

Äußerlich betrachtet muß dieser Widerstand der Lehrer die
Ansicht wachrufen, die Lehrer seien mit einem gesunden Ge-
rechtigkeitsgefühl begabt, das sich gegen Bedrängung auflehnt und
rechtmäßige Zustände anstrebt. Man wird diese Anschauung auch
als im großen ganzen richtig hinnehmen dürfen. Ausnahmen im
einzelnen giebt es überall, und von solchen Ausnahmen können
Thatsachen nicht erschüttert werden.

Um so mehr muß es auffällig erscheinen, wenn das, was die
Lehrer jahrein, jahraus beklagen, von ihnen selbst geübt wird,
wenn sie sich zu ausgesprochener Ungerechtigkeit bestimmten

Personengruppen gegenüber hinreißen lassen. Wenn es einzelnen cholерischen Temperamenten passiert, so lassen sich dafür Entschuldigungsgründe finden. Wo derartige Dinge in Zeitschriften auftauchen, bei welchen Eigentümer, Herausgeber und Redakteur in einer Person vereinigt sind, wird man auch noch darüber hinwegkommen können; solche Prefsstimmen sind dann mehr oder weniger das Glaubensbekenntnis eines Einzelnen, eben des Redakteurs. In Organen größerer Standesvereinigungen aber ungeredtfertigte Angriffe auf andere Stände und Personengruppen anzutreffen, halten wir für ungehörig, weil solche Angriffe nicht als ausschließliche Meinung eines Einzelnen erscheinen können, sondern als Stimmen zu dem Programm, das die betreffende Vereinigung hat, und dem ihr Organ dient. Dieses muß in verstärktem Maße als zutreffend erachtet werden, wenn derartige Artikel anonym erscheinen und darum als Äußerungen der Redaktion aufgefaßt werden müssen, in welcher sich doch das ganze Programm der Standesvereinigung zu verkörpern hat.

Wer unter solchen Voraussetzungen eine Reihe von Ausführungen verfolgte, welche in letzter Zeit von süddeutschen pädagogischen Vereinszeitschriften ihren Lesern geboten wurden, wird sich des Bedauerns nicht entschlagen können, daß derartige Auslassungen in Lehrerzeitungen erscheinen konnten. Wenn es sich um eine vereinzelt Äußerung handeln würde, könnte man sie als die Geburt einer unglücklichen Stunde ignorieren. Da sich aber mehrere derartige Artikel folgten, in der Sache also System zu liegen scheint, und weil auch nicht abzusehen ist, ob diese ärgerlichen Skriblereien nicht Fortsetzungen finden, wenn sie unwidersprochen bleiben, seien ihnen einige Worte gewidmet.

Da es uns nicht um Personen, sondern um die Sache zu thun ist, wir auch von den Redaktionen der gemeinten pädagogischen Zeitschriften, vielleicht selbst von ihren Lesern niemand kennen, seien die Namen dieser Blätter ungenannt. Wer sich darum interessiert, dem werden sie gern mitgeteilt.

Vor uns liegt eine Abhandlung über Fachaufsicht, in welcher der anonyme Verfasser mit ziemlicher persönlicher Gereiztheit die Anschauung vertritt, daß die einzig rechtmäßigen Anwärter auf Schulaufsichtsposten die Volksschullehrer seien, die sich auf ihren Beruf und auf private Weiterbildung zu Hause beschränkten und namentlich Hochschulstudien und Doktorpromotion vermieden. Für

diese Spezies von Volksschullehrern ist durch die erwähnte Abhandlung der neue Titel »Nur-Lehrer« in die pädagogische Terminologie eingeführt. Um den unbekanntem Verteidiger dieser Anschauungen vor der Vermutung zu bewahren, als ob die nachstehenden Ausführungen von anderen Interessen als denen der bloßen Gerechtigkeit diktiert seien, gestatten wir uns, ihm unsere Zugehörigkeit zu der mit dem neuen Titel bezeichneten Lehrergruppe zu versichern.

Es liegt auf der Hand, daß nach dem oben wiedergegebenen Grundgedanken der erwähnten Abhandlung es die Akademiker in erster Linie sind, die als Volksschulaufsichtsbeamte abgelehnt werden. Soweit die betreffenden Ausführungen sachlich sind, kann man ihnen zustimmen. Anders liegt die Sache, wo sich die Arbeit mit jenen Volksschullehrern befaßt, welche Universitätsstudien trieben und zum Doktor promovierten. Auch diese lehnt der Artikelschreiber als unbefähigt ab. Damit begeht er eine handgreifliche Ungerechtigkeit. Um zu zeigen, welche »neuen Bahnen« eine unbegreifliche Ansicht zu finden vermochte, sei es gestattet, einige Sätze zu citieren:

»Eine andere Spezies von Stellenanwärtern sind die ehemaligen Volksschullehrer, die aus irgendwelchen Gründen fahnenflüchtig wurden, sei es, daß sie ihr Heil fern von der . . .¹⁾ Volksschule suchten, oder sei es, daß sie sich durchs Einexerzieren auf Prüfungen einen Berechtigungsschein erholten. Wer sich aber für zu gut hält, um an einer Volksschule die harte Werktagsarbeit verrichten zu können, den halten wir für zu schlecht, als daß er daran Aufseher werden könnte. In Treue aushaltend, sich stets vervollkommen, das müßte belohnt werden. Und wenn man meint, der Schulmeister sehe ehrfurchtsvoller zu einem solchen Überläufer als zu einem Nur-Lehrer auf, wie etwa bloß hantierungskundige Vorarbeiter zu dem diplomierten Ingenieur, so täuscht man sich. Repräsentationspädagogien brauchen wir nicht.

»Ferne sei es von uns, von allen, die aus wirklichem Interesse zu einem anderen Gebiet der Volksschule den Rücken kehrten, gering zu denken. Wir schätzen ihren Fleiß, wenn er von schnöder Streberei nicht eingegeben war, und wir freuen uns, wenn sie in ihrem neuen Wirkungskreise Erfolge aufzuweisen

¹⁾ Name der betreffenden Provinz.

haben und Ehre genießen. Aber sie mögen dann auch bleiben, wohin sie ihr Ehrgeiz getrieben, und nicht mehr unsere Kreise stören. In jenem Haschen nach äußeren Ehren, von dem so manche unter uns ergriffen sind, in dem Aufladen bald dieser, bald jener Kenntnisse und dem Erjagen der verschiedensten Qualitäten und Patente, bei dem so häufig der ganze innere Mensch leer ausgeht, weil es bloß zu dem Zwecke geschieht, die errungenen Wunderkräfte zu fruktifizieren, in der steten Bereitwilligkeit, bald da, bald dort sich einzunisten und in der Geneigtheit sozusagen zum steten Livree-wechsel steckt etwas — man verzeihe das harte Wort — Prostitutionsartiges. Dafs mit solchem Strebertum vielfach auch politisches und kirchliches Überläufertum verknüpft ist, dafür bieten sich dem aufmerksamen Beobachter Beispiele genug.

»Wenn wir uns diese Frage (NB. ob Universitätsstudien einen Studiengang ermöglichen, der den Bedürfnissen der Schulleitung Rechnung trägt) ehrlich und ohne Voreingenommenheit beantworten, so werden wir uns ebensowenig als Verächter, denn als blinde Bewunderer der Universitätsstudien erweisen dürfen. Wir werden aber auch die Möglichkeit nicht von der Hand weisen, dafs auch ein Nur-Lehrer durch unermüdliche, ernste Geistesarbeit den Ein- und Weitblick in allen pädagogischen Angelegenheiten sich erringen kann, den wir von einem Schulleiter zu verlangen ein Recht haben. Und wenn wir gar noch in Betracht ziehen, dafs wir in Bayern nur drei Universitätsstädte, in . . . aber gar keine haben, dafs wir also in . . . immer genötigt wären, uns die Aufsichtspersonen importieren zu lassen, so müfste das Festhalten an der Formel: »seminaristisch und akademisch« als eine himmelschreiende Ungerechtigkeit gegen die Volksschullehrer eines ganzen Kreises empfunden werden. Denn wenn einer die Mittel hat, zeitweilig den Volksschuldienst aufzugeben und auf der Universität zu studieren, wird er in der Regel nicht Lehrer, und sich die Unterstützung von Privaten oder Gemeinden zu erschleichen und zu erheucheln, ist nicht jedermanns Sache.

»So drängen alle Überlegungen zu der Forderung, dafs die blofse Volksschulqualität, selbstverständlich unter der Voraussetzung reger und tief und weit genug reichender Fortbildungstätigkeit, zur Anwartschaft auf Aufsichtsstellen genügen mufs. Entweder, die heutige Lehrerbildung ist zur Bekleidung des Volks-

schulamtes ausreichend, dann ist sie es erst recht zur Bekleidung der Fachaufsichtsstellen — denn die werkthätige Schularbeit verlangt mindestens ebenso ihren ganzen Mann als die blofs kontrollierende —, oder sie ist nach beiden Seiten ungenügend, dann reformiere man ungesäumt! Eine Schulaufsicht mit akademischer Weihe aber ist, so lange man die Schullehrer in blofs seminarischer Niedrigkeit und Dürftigkeit läßt, nicht blofs eine kostspielige, sondern auch eine überflüssige Institution, letzteres, weil die Seminariker, der niedrigen Einschätzung entsprechend, den hochfliegenden Gedanken und Plänen ihres akademischen Vorgesetzten gar nicht zu folgen vermögen.

»Vielfach scheint man dabei fast noch mehr an die Autorität des Schulleiters bei dem Publikum als bei den Untergebenen zu denken. Wie wäre es denn sonst zu erklären, daß viele Gemeinden so gerne einen Doktor sich leisten? Man spekuliert dabei ziemlich richtig auf den Instinkt der Massen. Der Bildungsproletarier, der so gerne überall mitsprechen möchte, auch wo er nicht orientiert ist, und der ganze Trofs der Nachplapperer und Nachbeter jeglicher Farbe und Richtung, sie zeigen alle einen heillosen Respekt vor dem Doktor. Sie scheinen ihm eine fast magische Kraft zuzuschreiben. Da man nicht die Tragweite eines solchen Titels, noch weniger Wert, Ausdehnung und Tiefe menschlichen Wissens schätzen kann, so meint man, der Doktor-Mensch sei so eine Art Weltumsegler auf dem Gebiet der »Wissenschaften«, und wie man z. B. einen Nordpolfahrer anstaunt, so etwa thut man es einem Promovierten gegenüber. Daß auch viele Lehrer aus dem Stadium des Staunens noch nicht zur kritischen Betrachtung fortgeschritten sind, sei hier nicht verschwiegen. Es scheint daher nicht überflüssig, sich einmal zu fragen, was denn der Titel Dr. eigentlich bedeute.

»Er bedeutet nichts weiter als die Bestätigung, daß einer, der mit den Pflanzstätten der Wissenschaften, mit unseren Hochschulen, in Fühlung steht oder stand, in einem Hauptfache und in zwei Nebenfächern eine Prüfung abgelegt hat, und daß er dabei die an ihn gerichteten Fragen zu beantworten wußte, nachdem er vorher eine schriftliche Arbeit aus seinem Spezialfache eingereicht hatte. Der Dr. bedeutet also nicht, daß sein Besitzer das oder die von ihm erkorenen Fächer wie ein sein ganzes Leben nach Erkenntnis ringender Gelehrter beherrscht, sondern, daß er im Anfangs-

stadium intimerer Beziehungen zu dem oder den Ausschnittchen aus dem unermesslichen Gebiete der Wissenschaften steht. Einen solchen Dr. möchte ich den Zweck-Doktor nennen. Seinem Besitzer ist es nicht um Erkenntnis, um Wahrheit zu thun, sondern die Wissenschaft ist ihm die melkende Kuh, die ihn mit Milch und Butter versorgen soll, ja noch schlimmer, sie ist für ihn vielfach bloßes Aushängeschild, Köder und Leimrute für Stellenfang.

»Während wir zuletzt gesehen haben, daß der Dr. meistens ganz am Anfang einer regeren wissenschaftlichen Thätigkeit steht und sich auf die Kenntnis eines ziemlich eng begrenzten Gebietes gründet, zeigt es sich, daß später der bloße Besitz, das äußere, so oder so erworbene Recht, den Titel zu führen, genügt, ihm auch über den Anfang hinaus und auf Gebieten, die gar nichts mit den Promotionsfächern zu thun haben, Geltung zuzuschreiben. Der Herr Doktor *specialis* gilt als Universalgenie, und das nicht bloß in den Augen der urteilslosen Menge, sondern selbst bei vielerfahrenen und belesenen Männern. Namentlich die Pädagogik, meint man, und alles, was mit diesem inferioren Gebiet zusammenhängt, falle dem Überhaupt-Doktor leicht, und gewisse Doktor-Individuen treten nicht selten mit dem Anspruch auf, auch hier etwas zu bedeuten.

»Nehmen wir daher ernstlich den Kampf auf gegen die Meinung, daß ein Dr. *eo ipso* zum Schulleiter prädestiniert sei, und daß dieser Titel die unerläßliche, in werktätiger und mit der Zeit fortschreitender Schularbeit verbrachte längere Vorbereitungszeit abkürzen oder gar ersetzen könne.« — —

Was verraten nun diese Ausführungen? Zunächst eine starke Animosität gegen die wissensbeflissenen Volksschullehrer, welche gleich anderen Gebildeten zu den Quellen der Wissenschaft pilgern und sich eventuell als Probe ihrer Mühen den Doktorhut holen. Man sucht solche Volksschullehrer für Schulaufsichtsposten unmöglich zu machen, indem man in uneingeschränkter Allgemeinheit ihren Charakter antastet, sie als zielbewusste Streber anzuschwärzen sucht und sie ohne Ausnahme als eine Gefahr für den modernen Schulaufsichtsgedanken hinzustellen sich erdreistet. Man sucht namentlich den Dr. lächerlich zu machen, indem man die Promotion als eine Spielerei darstellt, als eine Leistung, die jeder normale Mensch noch vor dem Schlafengehen spielend fertig bringt, wenn

ihm das Glück günstig gesinnt ist, überhaupt als etwas, das reiner Glückssache zum Verwechseln ähnlich sieht und besondere geistige Qualitäten nicht voraussetzt. Dagegen wird das auf autodidaktischem Wege erworbene Wissen in ganz unverdienter Weise verherrlicht und auch die heutige Lehrerbildung mit mehr Ruhm bedeckt, als ihr füglich gebührt.

Worin haben diese Einseitigkeiten ihren Grund? Überzeugung kann sie nicht veranlaßt haben; denn die sachlichen Unrichtigkeiten der wiedergegebenen Aufstellungen müssen auch dem naivsten Denker aufstoßen. Der unbekannte Verfasser will sich zwar als einen Verteidiger gefährdeter Lehrerinteressen aufspielen. Aber das ist thatsächlich nur Aushängeschild. Eine solche Gefährdung existiert nicht. Dagegen bestehen andere, weniger ideale Gründe für die vernommenen Auslassungen. Diese Gründe der schiefen Behauptungen zu verbergen, ist dem Verfasser wenig genug gelungen. Darum möchte man es auch für überflüssig halten, sich mit ihnen zu beschäftigen, wenn sie sich nicht, wie gesagt, schon des öfteren an die Öffentlichkeit gewagt hätten, und wenn nicht aus dem Umstand, daß sie in Vereinsversammlungen fielen und in Vereinszeitschriften Aufnahme finden konnten, Außenstehende den Schluß abzuleiten berechtigt wären, daß solche Anschauungen eine gewisse Verbreitung in Lehrerkreisen haben.

Beweggründe, wie sie jenes Elaborat und seine Vor- und Nachläufer zur Voraussetzung haben, werden niemals die Billigung einsichtiger und nüchtern denkender Lehrerkreise erlangen können. Sie werden stets zum Widerspruch herausfordern. Es müßte ja das Verlangen nach Fachleitung eine Forderung der Selbstsucht sein, wenn es anders wäre; das aber käme einer groben Unrichtigkeit gleich, wenn es behauptet werden wollte. Der Ruf nach Fachleitung verdankt seinen Ursprung dem Interesse am Wohl der Schule und der Volksbildung und sinkt in seinem ethischen Gehalt bedeutend, wenn man Versorgungsgedanken herausklingen hört. Wo aber nur Beförderungsbedürfnis und Versorgungsgedanken in dem Wunsch nach Fachleitung zum Ausdruck kommen, da ist das Prinzip der Fachleitung nicht nur auf eine schiefe Ebene geraten, sondern schon bis zur Basis derselben herabgeglitten. Wir hätten selbst die Möglichkeit einer Verquickung egoistischer Momente mit der Theorie der Fachleitung bestritten, wenn uns

nicht zufällig die mehrerwähnten fachliterarischen Ergüsse in die Hand gekommen wären.

Jene Ergüsse reklamieren die Schulaufsichtsposten ausschliesslich für Volksschullehrer, welche sich vom Besuch unserer Hochschulen enthielten, und suchen eine solche Forderung als berechtigt darzuthun. Der spießbürgerliche Standpunkt, den diese Forderung einnimmt, läßt an die Möglichkeit, sie sachlich zu begründen, schon im vorweg schwer glauben. Ihren Urhebern ist eine sachliche Begründung auch durchweg mißlungen, und wenn sie das Gefühl nicht selber haben, erwächst für die verständige pädagogische Presse die Pflicht, auf das sinnlose Beginnen hinzuweisen und weitere derartige, das gesunde Denken der Lehrer mißkreditierenden Auslassungen zu verhindern.

Es ist selbstverständlich die Hauptforderung, die an jeden Schulaufsichtsbeamten nach der beruflichen Seite gestellt werden muß, daß ihm praktische Tüchtigkeit im hervorragendem Mafse eigen ist. Die Tüchtigkeit ist nicht durch theoretische Studien allein zu erreichen. Sie setzt genügend lange praktische Thätigkeit in der Volksschule voraus. Da letzteres nur den Volksschullehrern möglich ist, erscheint es nur als Konsequenz der Forderung praktischer Tüchtigkeit, wenn verlangt wird, daß die Aufsichtsbeamten, die der Volksschule bestellt werden, aus den Reihen der Volksschullehrer zu nehmen sind. Aus jener Hauptforderung aber abzuleiten, daß nur solche Vorgesetzte der Volksschule ohne Beanstandung bleiben können, welche nie über die Volksschule hinausschauten und sich ihre Fortbildung ausschliesslich auf autodidaktischem Wege erwarben, ist ein Vorgehen, das mit Logik und sachlicher Berechtigung nichts zu thun hat. Wenn praktische Tüchtigkeit auch das erste ist, was von einem Schulleiter verlangt werden muß, so ist es doch nicht das einzige, und wer weiter nichts von sich zu sagen weiß, als daß er das Schulhalten aus dem Fundament versteht, der kann ausschliesslich deswegen als eine geeignete Persönlichkeit zur Bekleidung eines Schulaufsichtspostens nicht erachtet werden. Wenn in den oben citierten Auslassungen behauptet ist, daß die geistige Ausrüstung, die zur Führung einer Volksschulklasse ausreicht, erst recht zur Bekleidung der Fachaufsichtsstellen genügend sei, so können wir eine derartige Behauptung nicht aus dem Interesse für Hebung unseres Volksschulwesens erflossen ansehen. Wenn eine solche

Behauptung passieren dürfte, welche Schlüsse müßten dann konsequenterweise Berechtigung erlangen! Es kann für einen Vorgesetzten doch unmöglich genügen, daß er seinen Untergebenen in Bezug auf die geistige Verfassung möglicherweise nur gleich ist. Er muß doch irgend etwas besitzen, was ihn bei aller sonstigen Gleichheit selbst über die besten seiner Untergebenen noch erhebt und ihm die moralische Berechtigung giebt, sich zum Vorgesetzten derselben berufen zu lassen.

Ist schon durch diese Erwägungen ein Mehr über die bloße praktische Tüchtigkeit für jeden Schulaufsichtsbeamten erzwungen, so findet dieses Mehr auch dadurch Betonung, daß sich das Amt eines Schulleiters nicht bloß in der Richtung nach den Untergebenen zu bethätigen hat, sondern daß es auch Beziehungen nach oben und aufsen zu unterhalten nötigt und deshalb auch nach diesen Richtungen gewisse Anforderungen an die Personen stellt, die einen Schulaufsichtsposten inne haben. Wir wollen uns nicht lange mit der Detaillierung dieser Anforderungen aufhalten. Ein Schulleiter muß eine Respektperson im besten Sinne des Wortes sein. Er muß im Ansehen stehen nicht nur bei seinen Untergebenen, sondern auch bei seinen Vorgesetzten und beim Publikum. Genügt es in der Regel, ein Meister des Faches zu sein, um sich bei den Untergebenen in Respekt zu setzen, so braucht das in den Augen von Vorgesetzten nicht in der gleichen Allgemeinheit zu genügen und wird beim Publikum sehr selten als Respekt erzwingende Thatsache angesehen. Ein Schulleiter ist eben beim Publikum kein Volksschullehrer mehr, und seine spezifischen Lehrqualitäten treten dem Publikum gegenüber nicht besonders hervor.

Es ist selbstverständlich, daß das Mehr, welches man billigerweise von einem rechten Schulleiter verlangen muß, im Interesse seiner Berufsführung und der immerwährenden Hinlenkung auf seine Amtsobliegenheiten auf pädagogischem Boden oder auf Wissensgebieten zu liegen hat, welche der Pädagogik nahe stehen. Die neuere Wissenschaft hat eine stattliche Zahl von Zweigen der Philosophie und Medizin mit der Pädagogik in Beziehung gesetzt. Ein tieferes Vordringen in solche Gebiete muß als unerläßliche Pflicht eines idealen Schulleiters angesehen werden. Nicht nur sichert ein solches Vordringen dem Schulleiter die gediegene theoretische Fachbildung, welcher er als Dirigent eines Schulganzen nicht entraten kann, es gewährleistet auch ein großzügiges

Regiment und bewahrt den Schulleiter vor dem schwersten Fehler, in den er verfallen kann, vor der Betonung von Kleinlichkeiten und Äußerlichkeiten.

Nun giebt es für die Aneignung von Wissen in der Hauptsache zwei Wege: bei sich selbst oder bei andern in die Schule zu gehen. Es besteht Veranlassung, sich diese zwei Wege etwas genauer anzusehen, nachdem wir oben den ersteren Weg zum Nachteil des zweiten besonders gerühmt sehen.

Die Geschichte kennt Beispiele von Männern, die sich durch Selbstbelehrung auf hohe Wissens- und Bildungsstufe erhoben. Das aber sind Fälle von verschwindender Seltenheit im Verhältnis zu der großen Zahl berühmter Namen, welche die Spezialgeschichten zu melden wissen. Die autodidaktische Bildung hat deswegen jederzeit als etwas Ungewöhnliches gegolten, das nur unter besonders günstigen Umständen zur Anerkennung durchdringen konnte. Der normale Weg der Wissensaneignung ist der durch Belehrung von Mund zu Mund. Er verdankt seine Bevorzugung der Erfahrungsthat, daß ein Lehrer besser ist für die Aufrichtung eines Bildungsgebäudes in einem unfertigen Menschen als eine ganze Bibliothek toten Wissens. In der Selbstbelehrung liegt die Gefahr, daß man einseitig wird, daß man auf Dinge stößt, die man selbst nicht zu lösen weiß oder nur mit einem unverhältnismäßigen Aufgebot von Geisteskraft und Zeit zu bewältigen vermag. Die Selbstbelehrung führt leicht zur Selbstüberschätzung. Sie macht die Beurteilung ihrer Erfolge durch andere sehr schwer, wenn nicht ganz unmöglich. Sie erschwert so auch bei gutem Willen die gerechte Beurteilung und Würdigung der betreffenden Persönlichkeit. Sie macht damit interessierten Personen oder Behörden die Vergleichung autodidaktisch Gebildeter mit anderen und die Auswahl unter verschiedenen sich anbietenden Arbeitskräften unmöglich. Die Selbstbelehrung ist als Bildungsprinzip für die menschliche Gesellschaft also schon darum unbrauchbar, weil sie die gerechte Beurteilung des Einzelnen und damit die gerechte und zweckdienliche Besetzung der einzelnen Stellen und Ämter nicht zuläßt.

Alle diese Nachteile werden aufgehoben von der mündlichen Belehrung durch andere. Deshalb hat sich auch die schulmäßige Unterweisung zur Norm der geistigen Ausbildung bei allen Kulturvölkern durchgerungen. Etappen zur Bestimmung der Fortschritte,

Examina, unterbrechen den Bildungsgang und liefern die Grundlagen für die zur Auswahl nötigen Vergleiche.

Man wird schon aus dem Grund, weil die schulmäßige Unterweisung der gebräuchliche Bildungsweg ist, für die Kandidaten von Schulaufsichtsamtern für diesen Fortbildungsweg sein müssen. Empfinden es die Lehrer doch sonst als drückende Last, daß ihr Stand mit mancherlei Sonderdingen und Zöpfen behängt ist; also werden sie ihn doch nicht selber um einen Zopf bereichern wollen! Aber sie werden es auch um deswillen nicht können, weil ein Schulleiter Ansehen braucht nach unten und oben und ausen. Die seminaristische Bildung, die bei der Verwirklichung des Fachaufsichtsgedankens der geistige Entwicklungsgang eines Schulleiters ist, steht bekanntermaßen in der gebräuchlichen Auffassung nicht sehr hoch. Autodidaktische Bildung hat wegen der Unkontrollierbarkeit ihres Inhalts auch keine große Geltung. Seminaristische Bildung, die auf autodidaktischem Wege weitergeführt wurde, wird doppelt schwer zur Anerkennung gelangen. Wenn diese Anerkennung auch nicht unmöglich ist, so ist sie doch jederzeit sehr fraglich. Wenn aber der Erfolg ein fraglicher ist, warum dann auf solchem Wege nach einem Ziel streben, das auf andere Weise sicher zu erreichen ist? Wer nach dem Amte eines Schulleiters trachtet, muß sich demnach unter allen Umständen das nötige Mehr auf einem allgemein anerkannten Wege verschaffen, und das ist nach den obwaltenden Verhältnissen nur der Besuch der Hochschulen. Nur das bietet einem tüchtigen Seminariker Gewähr, daß er als Schulleiter auch beim Publikum das nötige Ansehen genießt. Wenn wir dabei das Publikum mehr betonen, als es manchem angezeigt erscheinen mag, so geschieht das mit großer Absichtlichkeit. Es macht sich gegenwärtig ein starker Zug bemerkbar, den Volksschulen mehr und mehr den Charakter reiner Gemeindeanstalten aufzudrücken, und es steht nicht im mindesten im Zweifel, daß bei der augenblicklichen politischen Konstellation dieses Bestreben weitgehende Verwirklichung erfährt. Damit wird die Bestellung von Schulaufsichtsbeamten eine gemeindliche Angelegenheit. Der Schulleiter selbst ist außerdem in umfangreichen Stücken seiner beruflichen Wirksamkeit von den Kommunalverwaltungen als von denen, welche die für die Volksschulen nötigen Kredite zu bewilligen haben, abhängig. Es wird aber die Willigkeit dieser Verwaltungen nicht wenig von dem Ansehen abhängen,

das der bestellte Schulleiter in ihren Augen genießt. Die Mitglieder der kommunalen Verwaltungen sind aus der Bürgerschaft gewählt, in pädagogischen Dingen zumeist sämtlich Laien, können also die pädagogischen Qualitäten eines Schulleiters nicht selbst beurteilen und wollen es in der Regel auch nicht, weil sie mit der Selbstbeurteilung die Verantwortung für die Richtigkeit ihres Urteils und seiner Konsequenzen zu tragen hätten. Sie begnügen sich darum regelmäßig mit fremden Beurteilungen der Kandidaten, die sich für einen Schulaufsichtsposten melden. Diese Beurteilungen liegen ihnen vor in den Zeugnissen, mit welchen die Bewerber ihre Gesuche unterstützen. Je mehr Qualitäten ein Kandidat zeugnismäßig nachweist, desto größer sind gewöhnlich seine Chancen. Das ist überall so, wo nicht Protektion die Berufung bestimmt, und ist wahrscheinlich schon seit langem so. Es ist auch, sowohl allgemein menschlich genommen wie auch für sich betrachtet, sehr verständlich. Die Gemeindeverwaltungen nehmen bei Stellenbesetzungen doch zweifellos im voraus an, daß sich nur solche Bewerber melden, welche sich für den vakanten Posten qualifiziert fühlen. Überdies liegen den Kollegien die Zeugnisse der Supplikanten vor. Wenn sich nun wahrnehmen läßt — es liegt noch kein großes Erfahrungsmaterial bereit, weil die Verwirklichung der Fachleitung auf dem Volksschulgebiet speziell in Bayern noch jungen Datums ist und sehr langsame Fortschritte macht, und weil bei Besetzung von städtischen Schulaufsichtsposten, auf welche sich die weltliche Schulaufsicht völlig beschränkt, den Seminarikern nicht immer der Vorzug gegeben wurde —, daß von den Kommunen den reinen Seminarikern jene vorgezogen werden, welche daneben erfolgreiche Universitätsstudien nachweisen, insbesondere jene, welche promovierten, so ist das eine Wahrnehmung, die viel mehr alle Anerkennung verdient, als Widerspruch und Bekämpfung. Die Kommunen glauben doch sicherlich, daß sie sich auf diese Weise die geeignetsten Kräfte sichern, und sie thun daran auch ganz recht. Natürlich immer vorausgesetzt, daß es sich auf alle Fälle um tüchtige Schulleute handelt, verdienen jene unbedingt den Vorzug, welche erfolgreiche akademische Studien trieben. Diesen letzteren ist das für ihre Amtsthätigkeit nötige Ansehen viel sicherer als es von einem Nur-Seminariker bei der gebräuchlichen Wertung der Seminarbildung gesagt werden kann. Damit ist aber in hervorragendem Maße dem ganzen Lehrstande

gedient. In allen Lehrervereinen ist die Klage lebendig, daß man den Volksschullehrern die von ihnen als für die rechte Berufsführung notwendig erachtete Ausbildung vorenthält. Das Streben nach einer gründlicheren allgemeinen Bildung, nach einer Bildung, welche die Volksschullehrer als die Arbeiter an der Volksbildung nicht hinter den Arbeitern auf anderen Kulturgebieten zurückstehen heißt, ist rege, so lange es einen selbstbewußten Lehrerstand giebt, und hat in dem Tempo seines Vorwärtsdrängens auch durch die Verbesserungen nichts eingebüßt, welche die Lehrerbildung gegenüber früheren Zeiten erfahren hat. Die Lehrtrachten vor allem darnach, daß ihnen die Hochschulen allgemein geöffnet werden, daß ihnen die Möglichkeit geboten wird, wissenschaftlich arbeiten zu sehen und zu lernen. Wenn das nicht Scheinmanöver sind — und wer möchte sich erkühnen, angesichts der jährlich wachsenden Zahl von Ferienkursen an Hochschulen, angesichts des regen Besuches dieser Kurse und der Geldopfer, welche die Besucher ihrer Weiterbildung bringen, etwas derartiges zu behaupten? —, dann kann nur unbegreifliche Kurzsichtigkeit blasser Brotneid oder unverständlicher Dünkel dafür eintreten, daß bei Besetzung von Schulaufsichtsposten auch dann »Nur-Lehrer« in erster Linie in Betracht kommen sollen, wenn Bewerber vorhanden sind, die als Pädagogen nicht schlechter qualifiziert sind wie andere, überdies aber wissenschaftliche Studien trieben. Wem es in Wahrheit um die Hebung unseres Ansehens zu thun ist, der kann für ein derartiges Verlangen nur ein Kopfschütteln haben. Von zwei als Schulmänner gleich zu haltenden Bewerbern um einen Schulaufsichtsposten verdient der unter allen Umständen den Vorzug, der wissenschaftliche Studien trieb, weil er sich nach jener Seite vervollkommnete und dem andern gegenüber ein Mehr sicherte, nach welcher wir in unserer Vorbildung einen fühlbaren Mangel wissen, und weil er sich auf eine Weise geistig bethätigte, welche gewiß ein bestimmtes Ansehen bei jedem Unvoreingenommenen erwirken muß. Der Universitätsbesucher, der in pädagogischer Hinsicht einem »Nur-Lehrer«-Konkurrenten nicht nachsteht, verdient auch dann vorgezogen zu werden, wenn sich seine wissenschaftlichen Studien nicht auf Gegenstände bezogen, die für den Lehrerberuf direkt von Belang sind. Die wissenschaftliche Arbeit, der er sich hingab, hebt ihn schon über den anderen. Wissenschaftliches Arbeiten schärft den Geist und weitert den

Blick und verleiht so dem Schulmann, der sich ihr genügend lange widmet, Eigenschaften, die einem Schulleiter nicht fehlen dürfen.

Da die Doktorpromotion Zeugnis ablegt von erfolgreicher wissenschaftlicher Arbeit, giebt sie dem tüchtigen Pädagogen, der sich ihr unterzog, vor allen andern Anwartschaft auf Berufung in leitende Stellung. Wie es ein Mitarbeiter eines pädagogischen Blattes vermochte, die Erwerbung dieses akademisehen Grades überhaupt und seine Erwerbung durch Lehrer im besonderen ins Lächerliche zu ziehen und als eine Gepflogenheit ehrgeiziger Streber hinzustellen, die sich damit das Ansehen von Universalmenschen und die Berechtigung zum Mitreden auf allen Gebieten zu verschaffen suchen, und wie eine solche unzutreffende Darstellung von der Redaktion eines pädagogischen Blattes den Lesern geboten werden konnte, begreift sich schwer. Wenn die Lehrer, wie eingangs ausgeführt wurde, die unzutreffende Beurteilung, deren Gegenstand sie selbst nach verschiedenen Richtungen sind, so herb empfinden, wie dürfen es dann pädagogische Blätter über sich bringen, so ungerechtfertigte Urteile über andere zu fällen, wie es bezüglich des Doktors schon verschiedentlich geschah? Der Verfasser jener sonderbaren Doktorwürdigung hat sich sicherlich noch nicht viel mit wissenschaftlicher Arbeit abgegeben; das geht aus seinem ganzen Elaborat hervor. Er würde anders wissenschaftliche Arbeit gewiß nicht so niedrig einschätzen, wie er es that. Es wäre ihm aber allen Ernstes anzuraten, nachdem er den »Doktoren« vorwirft, daß sie mitzureden versuchen, wo sie nichts verstehen, selbst zu promovieren, bevor er sich wieder einmal über das Wesen und die Bedeutung des »Doktors« und über die Schwierigkeit seiner Erlangung ausläßt. Die Volksschullehrerkreise würden dann von solchen irreführenden und ungerecht aufreizenden Absprechereien bewahrt bleiben. Sie würden dann auch das ärgerliche Schauspiel nicht mehr zu erleben haben, daß aus den selbstüchtigsten Gründen persönliche Leistungen einzelner Standesglieder, Leistungen, die im Hinblick auf die Bildungsbestrebungen der Lehrer nur zu begrüßen sind, in ganz ungehöriger Weise beschleimt und erniedrigt werden.

Wenn der Verfasser jener Auslassungen schließen zu müssen glaubt mit einem Kampfruf gegen den Dr., so ist dem im Interesse der fortschrittlichen Lehrerbewegungen zu erwidern: Dazu ist

keine Veranlassung gegeben; aber gegen Anschauungen, wie sie in den oben citierten Sätzen zu Tage getreten sind, muß unter allen Umständen Front gemacht werden!

Um dem Vorwurf zu entgehen, wir hätten in der Verteidigung der wissenschaftlichen Bildung und des Dr. den Fall übersehen, daß ein Lehrer-Dr. oder ein anderer Lehrerakademiker um dieser Qualität willen auch dann leicht bevorzugt werden kann, wenn er in pädagogischer Hinsicht niederer Güte ist als andere Bewerber, weil der Laie leicht durch den Dr. bestochen wird und aus dem akademischen Grad auch auf besondere pädagogische Qualitäten schließt, sei auf diese Möglichkeit kurz eingegangen. Ein solcher Fall wäre selbstredend bedauerlich, und wir wären die letzten, die ein solches Vorgehen gutheissen würden. Aber es ist für uns keinen Augenblick zweifelhaft, daß da, wo Protektion machtlos ist, immer der Bewerber siegen wird, der nach der Meinung der Berufenden das meiste für seine Stellung mitbringt. Wenn alsdann aus einer Bewerberreihe einmal nicht der beste Pädagog zum Schulleiter gewählt wird, weil die maßgebenden Laien das Minus, das einen andern in pädagogischer Hinsicht von diesem Besten trennt, durch wissenschaftliche Arbeiten des andern mehr als aufgewogen sehen, so kann das für die Lehrer nur lehrreich sein und ihnen den rechten Weg weisen, wie derartigen bedauerlichen Vorkommnissen zu steuern ist. Dieser Weg besteht aber darin, daß recht viele unsrer besten Lehrer sich das erwerben, was geringerwertigen Pädagogen einen Vorsprung vor den besten »Nur-Lehrern« verschaffen könnte, die »akademische Weihe« und den Dr.-Hut.

So bleibe denn der Lehrer-Dr. von uns nicht nur unbekämpft, sondern wir wollen uns freuen, wenn ihn recht viele tüchtige Lehrer erwerben und wenn dann unsre Schulaufsichtsposten in diesen Lehrerdoktoren nicht nur mit ausgezeichneten Pädagogen, sondern auch mit Männern besetzt werden können, die sich durch ihre ernste wissenschaftliche Fortbildung die Achtung aller Bevölkerungskreise verdient haben. Dagegen soll unser Kampf allen jenen gelten, welche ein Schulaufsichtsamt nur als »melkende Kuh« betrachten, ob das nun Akademiker, Lehrer-Akademiker, Lehrer-Dr. oder »Nur-Lehrer« sind.

(Siehe hierzu: »Strömungen auf dem Gebiete des deutschen Schulwesens« in der Rundschau dieses Heftes.)

Die Behandlung der sogenannten Brummer im Gesangunterrichte.

Von Thiele-Altenburg.

Lohnt sich eine besondere Behandlung derselben der Mühe? Die Antwort hängt von dem Erfolge und von dem Werte der erreichten Zwecke ab.

Singe, wem Gesang gegeben! Wer es unterläßt, begiebt sich köstlicher Güter und Genüsse; ja, er läßt sogar ein vorzügliches Mittel zur Förderung leiblichen Wohlbefindens unbenutzt; denn das Singen übt auf den Organismus einen durchaus günstigen Einfluß aus.

Nach der gewöhnlichen Atmungsweise erneuert unsre Lunge durchschnittlich immer nur $\frac{1}{7}$ der Luftmenge. Dabei nehmen die unteren Lungenkanäle bis zu den Lungenspitzen und diese selbst an der Atmung meistens nicht teil; daher sie die gewöhnlichen Herde für Lungenkrankheiten sind. Durchgreifende Atmung, wie sie beim Singen erforderlich ist, beugt der Lungenerkrankung vor.

Und die damit erhöhte Sauerstoffzufuhr kommt der Blut-erneuerung zu gute; der Verbrennungsprozeß wird belebt; der so angeregte Blutkreislauf nötigt den Herzmuskel zu lebhafterer Thätigkeit, die auf ihn selbst wieder als wohlthätige Stärkung zurückwirkt. Damit steht eine günstige Einwirkung auf das Zwerchfell und die Bauchwand in Verbindung, wodurch wiederum die Verdauung vorteilhaft beeinflusst wird. Die Muskulatur des Halses, Rumpfes und der Wirbelsäule hat von regelmäßigen Sing-übungen ihren Gewinn; der Verknöcherung der Rippenknorpel wird vorgebeugt; der Brustraum wird erweitert.

Ungleich höher ist das Singen einzuschätzen als Mittel zur Förderung und Erhaltung geistigen Wohlbefindens.

Im Gesange, der dynamisch, rhythmisch und melodisch geregelten Sprache, besitzt der Mensch ein eigenartiges Ausdrucksmittel. Entbehrt er eines dieser Mittel, gleich ist er um so viel weniger Mensch. Entsprechend der höheren Gefühlsstufe, die er vor den vollkommeneren Tieren erreicht hat, bedarf er auch eines um so viel feineren Mittels zu ihrer Pflege und ihrem Ausdrucke, also zur Erhaltung und relativen Verfeinerung derselben von Generation zu Generation. Das Gefühl als der Inhalt des Gesanges und die geschulte Stimme als das Ausdrucksmittel desselben be-

dingen sich gegenseitig in ihrer Existenz. Wie der Mensch Person wird nur durch Umgang mit Personen, wenigstens mit fingierten persönlichen Wesen, so kann die Gesellschaft nur einwirken auf den werdenden durch die Mittel, die aus ihrem Verkehre erwachsen sind. Eins derselben ist eben der Gesang. Seiner bedarf der Mensch als Glied der Gesellschaft, sofern er mit andern in Gemeinschaft treten und bleiben will und soll. Durch seinen Gebrauch gliedert er sich ihr ein, nimmt wirksame Ideen in sich auf, macht sie sich zu eigen, überträgt sie wieder auf andere, läßt sich von ihnen zu Thaten begeistern, leitet Leidenschaften mit dem Gesange ab und macht das Feuer der Ideen nutzbar, das frei waltend, ihn selbst verzehren würde; so kämpft er mit dem Gesange siegreich wider unheilvolle Mächte, stützt sich darauf, wie auf einen zuverlässigen Stab in Niederlagen und läßt sich über die goldne Brücke des Schönen hinüberführen in das Reich des Religiösen, die höchste Stufe der Sozialität.

Gewiß, all dieser leibliche und geistige Segen mahnt zur Pflege des Gesanges an denen, die von Natur dazu disponiert sind; aber zur Schuluug der Stimme bei den Brummern kann doch nur der Erfolg ermutigen. Indes sind die zu erhoffenden Güter zu wertvoll, als daß von vornherein von einer besonderen Bemühung Abstand genommen werden sollte, und wenn auch nur eins jener Güter erreicht würde. Die Mühe wird jedoch reichlicher belohnt. Es liegt keine Berechtigung vor, die Brummer beim Gesangunterrichte zur Passivität zu verurteilen, »bis der Knoten reißt«. So behandelt, reißt er entweder nimmer oder zu spät; nein, er schlingt sich nur noch fester, indem allerlei hinderliche Nebenumstände zur unüberwindlichen Macht heranwachsen.

Die Behandlung der Brummer besteht in einer allgemeinen und einer besonderen.

Die allgemeine hat ihr Absehen auf Beseitigung der das Brummen veranlassenden und begünstigenden Nebenumstände zu richten. Das minder musikalische Kind öffnet die Kieferspalte nicht oder zu wenig; seine Atmung entzieht sich ganz seinem Willen; es kann den Atem weder willkürlich lange an sich halten, noch vermag es ihn in kürzerer Zeit auszustofsen, als es der vitale Lebensprozeß selbst besorgt. Von einer Harmonika oder einem andern Blasinstrumente sind seine Lippen in der Regel noch unberührt geblieben. Ist es nicht mehr naiv in seiner Selbstkenntnis;

ist es auf irgend eine Weise sich seiner Schwäche bewußt geworden, so ist es bereits in tiefe Befangenheit versunken; es tritt feig und kleimütig auf; es wird vom Bewußtsein seines Unvermögens im Singen gedrückt; mit Bangigkeit sieht es den Singstunden entgegen.

Es gilt nun, solch erschwerende Umstände nicht aufkommen zu lassen oder die schon eingetretenen zu beseitigen. Damit wird sofort an den Neulingen im ersten Schuljahre begonnen. Das Hauptmoment dabei ist das psychische. Damit bei dem Kinde keinerlei Gemütsdepression eintrete und es der Lachlust der Mitschüler nicht zum Opfer falle, ist es beim erstmaligen Hervortreten seiner Schwäche und fortan etwa so zu behandeln, wie wenn es sich versprochen habe. Auch der Versuch zu singen und geringe Leistungen werden schon anerkannt; doch macht man den Unfähigen auf bessere Leistungen aufmerksam und stellt sie ihm als nachahmungswürdige hin. Die Atmungsstellen in den Tonreihen werden ausdrücklich bezeichnet; das Regulieren des Atmens wird eigens vorgenommen. Mit dem mehrmaligen, willkürlichen Erweitern des Brustkastens weicht die Beklommenheit; wie von ungefähr kommt man beim Einzelgesange auf den Brummer zurück; sein Mut wächst; seelisch ist er ins Gleichgewicht versetzt. Sollte er die Kieferspalte immer noch zu wenig öffnen, so lobt man etwa seine schönen, weißen Zähne, appelliert an seinen Nachahmungstrieb, indem man selbst ihm den geöffneten Mund zeigt. Um den Eifer anzuspornen, teilt man wohl auch die Kinder in »Sänger« und solche, die es erst werden müssen. Während die Sängerabteilung singt, werden die andern zum Aufhorchen angehalten, damit sie des Unterschieds zwischen schönem und häßlichem Ton gewahr werden. Mit kluger Vorsicht paart sich konsequente Entschiedenheit in der Überwachung der Vorschriften, so daß die Kinder gar bald merken, daß dem Lehrer am Singen nicht weniger gelegen ist als an gutem Lesen und Schreiben, entgegen der Geringschätzung, die die Singfähigkeit vom Publikum als eine untergeordnete zu erfahren pflegt.

In dem Maße, in welchem die erschwerenden Umstände beseitigt werden, tritt die besondere Behandlung ein. Sie ist sehr einfach. Zu ihrer Vornahme werden die Erholungspausen benutzt, die sich für den Chor nach anstrengender Singarbeit in stehender Haltung nötig macht. Der Brummer tritt an die Geige heran,

um die von ihr gegebenen Töne nachzuahmen, während er die Innenfläche der Hand ihrem ganzen Umfange nach an ihren Resonanzboden anlegt. Natürlich wird der angestrichene Ton beim ersten Versuche nicht getroffen. Da geht die Geige auf den vom Kinde angelauteten Ton ein, und es wird veranlaßt, der Geige von diesem Tone aus zu den benachbarten oder den Tönen des Dreiklanges zu folgen. Dabei zeigt sich, daß ein verstärkter Druck der Hand gegen den vibrierenden Rücken der Geige auch die Nachfolge erleichtert. Seit der Anwendung dieses Verfahrens habe ich durchschnittlich im fünften Schuljahre die Brummer kuriert. An einem Schüler schlug es fehl. Er hatte sehr harte Lautwerkzeuge; sein Ton war von einer gewissen Heiserkeit umflort, bei einiger Anstrengung schrill und hart; im Piano zu sprechen war ihm unmöglich; es schien, als könnte er die Sprechmuskel nur gewaltsam in Bewegung versetzen.

Es kann nun freilich nicht genügen, auf die soeben dargestellte Operation ohne weiteres eine besondere Methode aufzubauen; eine solche würde als rein empirische weder allgemeines Vertrauen noch allgemeine Anerkennung finden. Beides kann sie nur durch wissenschaftliche Begründung erlangen. Der Natur ihres Gegenstandes gemäß wird sich die Erklärung der Operation in der Bahn folgender Fragen bewegen. Was kommt physio-psychologisch beim Singen in Betracht? Wie stehts in diesem Hinblick beim unmusikalischen Kinde? Wie kann es in der Regulierung der Stimmbandschwingungen zur Tonbildung unterstützt werden? Worin besteht die Verwandtschaft zwischen Gehörs- und Gefühls-empfindung, auf welcher die geleistete Unterstützung beruht?

Indem wir nun in die Untersuchung eintreten, müssen wir daran festhalten, daß es sich hierbei um solche Kinder handelt, deren Hörorgane intakt sind. Es wird damit vorausgesetzt, daß erhebliche Mängel im Nervensystem ihres Gehörs nicht vorliegen. In der physischen Hörnervenstruktur mag sich ein Kind, das auf die dargestellte Weise kuriert wird, von einem an sich musikalischen nicht wesentlich unterscheiden. Der Unterschied liegt in anderen Umständen. Bekanntlich unterscheidet die Physik am Tone dessen Intensität oder Stärke und, bei gleichem Schallerreger, dessen Qualität oder Tonhöhe; sagen wir kurz: Tonquantität und Tonqualität. Diese hängt beim Singen von der Schwingungszahl der Stimmbänder, jene von der Schwingungsamplitude oder der Dauer

der einzelnen Schwingungen ab. Die Stimmorgane sind disponiert, den Ton nach beiden Eigenschaften hin nachzubilden. In physiopsychologischer Hinsicht kommt beim Singen, diesen beiden Seiten des Tons entsprechend, die Empfindung der Tonquantität und die der Tonqualität beim Hörenden in Betracht. Und von den beiden ist die letztere, die sich auch schon beim Musikalischen nicht gleich bleibt; sie nimmt von gewissen Grenzen, nämlich vom C^1 an abwärts und vom c^4 an aufwärts rasch ab.

Betrachten wir unter diesen Gesichtspunkten den Brummer! Beim Absingen einer Tonreihe liegen die von ihm erzeugten Töne im allgemeinen tiefer als die ihm gegebenen; in der Regel hält er sich näher dem Grundtone oder einem seiner Obertöne, und fast beständig in gleicher Höhe. So weit sich an seinem Singen als Nachahmung des ihm gegebenen Tones beurteilen läßt, unterscheidet er nicht oder nur sehr mangelhaft die Tonqualität. Seine spezifische Sinnesenergie dafür ist abnorm. Wird er aufgefordert, höher oder tiefer zu singen, so kann man hundert gegen eins wetten, daß er statt dessen denselben Ton wiederholt, nur stärker; es liegt somit eine unbewusste Verwechslung zwischen Tonqualität und -quantität vor; jedenfalls eine Mangelhaftigkeit in der Qualitätsempfindung, was einen Schluß auf einen funktionellen Mangel in der Cortischen Membran zuließe, da eine jede einzelne Hörfaser derselben auf eine bestimmte Tonqualität abgestimmt ist, so daß nie zwei dieser Fasern in dieselbe Erregung geraten können.¹⁾ Dem Gedanken, daß die mangelhafte Empfindung der Tonqualität in einem etwaigen organischen Gebrechen der Membran liegen könnte, widerspricht die Thatsache der Behebung des Brummens durch die oben beschriebene Operation. Außerdem läßt sich neben einer regelrechten Qualitätsempfindung eine unvollkommene Darstellung des Empfindungsinhalts auf singende Weise wohl denken. Ebenso wenig notwendig läßt sich die festgestellte Verwechslung oder die mangelhafte Qualitätsempfindung ursächlich in dem Stimmorgane suchen. Mit andern Worten: es läßt sich nicht behaupten, ob das Brummen ein Hör- oder nur ein Singfehler ist; physiologisch ausgedrückt: ob es seine Ursache in dem Hörzentrum oder in dem Zentrum der allgemeinen Sensibilität hat, an welches das Singen insoweit gebunden ist, als es zu seinem Zustande-

¹⁾ Ziehen, Leitf. d. phys. Psychologie, S. 81.

kommen des Berührungs- und Muskelsinns sowie der davon herührenden bewußten Eindrücke bedarf. Und das Singen als eine Reaktion auf Gehörsempfindungen hat wie andere Reaktionen, die im allgemeinen Muskelsystem auftreten, auch seinen Ausgangspunkt in dieser Partie des Großhirns.¹⁾ Übrigens besteht nach den Untersuchungen der physiologischen Psychologie eine Solidarität zwischen Empfindungsorgan und Organsfunktion in der Weise, daß regelrechte Funktionen die Ausbildung eines normalen Organs sichern, wie ein normales Organ regelrecht funktioniert. Außer diesen Zentren, die zugleich sensitiv und motorisch d. h. fähig sind, Eindrücke zu empfangen und sie zu Vorstellungen zu verdichten, und im stande, Reaktionen herbeizuführen, bleiben noch andere übrig, bei denen die Ursache gesucht werden könnte: die Assoziationszentren. Es sind das Kreuzungspunkte, wo Nervenbündel ihren Abschluß finden, die von jenen senso-motorischen Zentren abhängen, da jedes senso-motorische Zentrum bei jeder Periode seiner Arbeit das Ergebnis derselben nach dem Assoziationszentrum lenkt. In einem der beim Singen funktionierenden Zentren muß bei unmusikalischen Kindern der Defekt liegen und wahrscheinlich, wie aus der wirksamen Behandlung unter Zuhilfenahme des Tastsinns zu schließsen ist, im Zentrum der allgemeinen Sensibilität. So viel steht fest: Beim Brummer liegt der Fehler in der Nachbildung eines Tones von gegebener Schwingungszahl; er vermag sein Stimmorgan nicht auf die Zahl der Schwingungen zu einem gegebenen Tone innerhalb der ihm natürlichen Stimmlage einzustellen. Ist nach Ziehen²⁾ bei Kindern im allgemeinen schon die Tonunterschiedsempfindlichkeit durchweg etwas geringer, so ist sie beim unmusikalischen geradezu herabgesetzt.

Bei dem Suchen nach der Ursache des Mangels ist bereits das Verhältnis des Muskelsinns zur Tonnachbildung und damit die weitere der leitenden Fragen berührt worden. Zunächst ist nach dem Anteil zu fragen, den der Muskelsinn an der Ausbildung der Tonvorstellung und ihrer Nachbildung durch die Stimme nimmt. Da muß nun der subjektive von dem objektiven Ton unterschieden werden. Jener ist der vom Kinde selbst erzeugte, dieser der von ihm lediglich durchs Ohr perzipierte. Wie Theorie und Praxis ergänzen sie einander; der subjektive setzt den objektiven in voller

¹⁾ Demoor, Die anormalen Kinder etc., S. 68; Altenburg 1901.

²⁾ Ziehen, a. a. O. S. 78.

Klarheit voraus; denn ohne Tonvorbild kein Tonnachbild, und dieses wiederum erhöht wesentlich die Klarheit jenes. Wie ein Sprachlaut an Klarheit gewinnt, wenn zu seiner Perzeption durchs Ohr noch seine sichtbare Darstellung als Buchstabe und dessen Nachbildung durch die Hand in den von ihm allein erforderlichen Muskelbewegungen hinzukommt, so gewinnt die Tonvorstellung an Klarheitszuwachs durch ihre Nachbildung mittels der Stimmorgane, in deren motorischen Nerven Muskelempfindungen ausgelöst werden, die sich mit Tonempfindungen verknüpfen. »Wo Komplexe von Muskelempfindungen mit anderen Empfindungen verschmelzen, gehen sie in diesen fast auf und dienen ihnen nur als Accente.«¹⁾ Angewandt auf die vorliegende Frage, will das sagen, daß jeder vom Kinde erzeugte Ton in den ihn begleitenden Muskelempfindungen, die durch Spannung und Schwingung der Stimmbänder eingeleitet werden, seine Accente hat, von denen seine Klarheit mit abhängt. Für jede Tonquantität sowohl wie für jede Tonqualität ist im vorhinein mit der bestimmten Anzahl der Stimmbandschwingungen und deren Weite das ganz bestimmte Maß der Accentuierung gegeben. Des Kindes subjektiver Ton kommt auf assoziativem Wege zu stande. Die Muskel-, Druck- und Spannungsempfindungen, welche beim Singen in den peripherischen Nervenenden der Stimmorgane veranlaßt werden, haben ihren Sitz im Zentrum der allgemeinen Sensibilität. Und daraus läßt sich der Anteil erkennen, den der Muskelsinn und das Tastvermögen an der Bildung der Tonvorstellung und der Tonnachbildung nimmt. »Die Muskelthätigkeit ist eins der wirksamsten Mittel, um die Gehirnthätigkeit zu entwickeln und zu disziplinieren.«²⁾ Demoor führt eine Beobachtung Férés an, daß bei einem jungen Manne unter anderen die Thätigkeit des Gehörsinns infolge mehrwöchiger täglicher Muskelübungen mit den Fingern bedeutend entwickelt und die Fähigkeit, aus Sinneseindrücken Vorstellungen zu bilden, verstärkt wurde. Sicherlich wohnt diese Bedeutung bis zu einem gewissen Grade auch der der Muskelthätigkeit verwandten Tastfunktion, auf die sich die beschriebene Behandlung der Brummer gründet, inne.

Wie kann nun das unmusikalische Kind bei Regulierung seiner Stimmbandschwingungen zur Erzeugung bestimmter Ton-

¹⁾ Volkman, Lehrbuch der Psychologie I, S. 292.

²⁾ Demoor, a. a. O., S. 40.

qualität unterstützt werden? Aus dem Bisherigen ergibt sich die Möglichkeit auf sensiblem Wege. Die beim Singen durch den physischen Reiz an den Stimmorganen im Zentrum der allgemeinen Sensibilität ausgelösten Empfindungen, die als Accente für die Empfindung der Tonqualität sowie auch für die Exaktheit der Tonnachbildung als Reaktion auf die Empfindung wichtig sind, erfahren unter Indienstnahme der Tastnerven an der Innenhandfläche eine ganz beträchtliche Verstärkung. Die vom Resonanzboden ausgehenden Reize wirken auf die Nervenenden in der Handfläche; ihr psychischer Effekt assoziiert sich mit dem psychischen Effekt gleichzeitiger Gehörsempfindungen; der Assoziations-effekt wirkt durch Vermittlung des Centralnervensystems als Impuls auf die motorischen Bahnen, so daß die von ihnen in Bewegung gesetzten schwingenden Muskel der Stimmorgane auf die Zahl der Schwingungen eingestellt werden, welche zur Erzeugung des soeben durch die Gehörs- und Tastnerven empfundenen Tones erforderlich sind. Das Hören wird zum Horchen. »Wir lernen und merken Muskelempfindungen unsrer Stimmorgane an den durch die entsprechende Bewegung derselben hervorgebrachten Lauten.«¹⁾ Im Sinne der Assoziationspsychologie gilt auch das Umgekehrte: Außer durch das Gehör lernen und merken wir Töne an denjenigen Muskelempfindungen der Stimmorgane, die bei den entsprechenden Bewegungen ausgelöst werden.

Der Korrekturprozefs der unmusikalischen Kinder beruht nämlich, um auch auf die letzte Frage die Antwort zu geben, auf der Verwandtschaft zwischen Gehör und Gefühl. Und die ist eine doppelte: eine physiologische und eine, die ich eine genetische nennen möchte. Was zunächst die Natur der Reize dieser beiden Sinnesorgane anlangt, so liegt eine gewisse Verwandtschaft auf physiologischem Gebiete sehr nahe: die spezifische Energie beider reagiert auf mechanische Reize; denn die Schallreize sind den Stösbewegungen zuzuzählen²⁾; die peripherischen Nervenendigungen der Innenhandfläche empfinden die Vibrationen des Resonanzbodens als Stöße, gleichwie die peripherischen Enden der Hörnerven die durch das äußere Ohr eingetretenen Schallwellen als Stöße empfinden. Die Analyse des Hautdruckreizes an der Innenhandfläche unterscheidet in ihm die Tastempfindung, welche den

¹⁾ Volkmann, ebenda.

²⁾ Ziehen, a. a. O., S. 30.

aktiv gegen den Resonanzboden gerichteten Druck zum Inhalte hat, und die eigentliche Druckempfindung, die den von der Hautoberfläche passiv hingenommenen Druck des betasteten Objekts enthält. Diese letztere entspricht dem an sich passiven Hören, während jene dem aktiven Muskelsinne der Stimmorgane, also dem Singen vergleichbar ist. Aus der Verwandtschaft, welche auf der scheinbar nur äußerlichen Gleichartigkeit von äußeren Sinnesreizen beruht, mag sich die Vorliebe erklären, mit der sich Gehör- und Tastempfindungen kombinieren. Man braucht noch lange nicht den im Volke unbewußt liegenden, durch bildlichen Ausdruck überlieferten psychologischen Kenntnissen größeren Wert beizumessen, als ihnen ihrer Quelle nach zukommt; aber ein Körnchen Wahrheit liegt doch in dem volkstümlichen Urteile, das den Druck-, insbesondere den Tastsinn als den Sinn der Realität bezeichnet, indem es damit lediglich den höheren Grad von Überzeugungskraft, und in der »Handgreiflichkeit« die Grundvoraussetzung sowohl wie auch die untrügliche Kontrolle der sinnlichen Auffassung in Anspruch nimmt.¹⁾ »Der Tastsinn ist und bleibt der allgemeine Kontroll- und Korrektursinn.« Töne und alle anderen Sinnesqualitäten veranlassen Bewegungen, Tastqualitäten beschließen sie.²⁾

Will man scheinbar bedeutungslose Naturvorgänge in ihrem ganzen Wesen begreifen, so hat man die Stelle aufzusuchen, wo sie als kleine Vorgänge in größere umfassendere Vorgänge sich eingliedern. So auch hier. Die Hand an einen Schallerreger anzulegen, das ist, abgesehen davon, daß es hier auf Veranlassung des Lehrers geschieht, ein reiner Naturvorgang. Es kommt darin die Befriedigung eines Triebes, ja, wenn man den Menschen in die Kette der übrigen beseelten Wesen zurückstellen will, eines Instinktes zum Ausdruck. Je näher der Mensch dieser Stufe noch steht, desto lebendiger zeigt sich der Trieb an ihm. Der Bewegungsreichtum der Unkultivierten in dieser Beziehung ist ja bekannt; und unsre Kinder kommen so lange nicht zur Ruhe, bis sie das Reizobjekt, den Schallerreger, gehörig betastet haben. In dem Mase, in welchem das Kind und der Wilde sich in der Unterdrückung und Abänderung der Triebbewegungen, hervor-

¹⁾ Volkmann, a. a. O. I, S. 285.

²⁾ Ebenda, S. 286 f. — Vergl. auch »Einige Hauptstücke etc.« N. B., H. 5, 1892.



gerufen durch Sinnesreize, unter Einfluss höherer Mächte übt, in eben dem Maße machen sich bei ihnen die Sinne im allgemeinen und das Gehör im besonderen von den sie begleitenden, weil kontrollierenden, korrektiven Tastbewegungen frei; der Naturmensch entwöhnt sich mehr und mehr der Vitalität, um ebensoviel der Sozialität sich zu nähern. Mit der Funktion des Tastsinns beginnt ja überhaupt das animale Leben, und »Druckempfindungen gehören zu jenen Empfindungen, die bereits das embryonale Leben erhellen.«¹⁾ Mit der oben dargestellten besonderen Behandlung der Brummer folgt man also nur einem Winke der Natur; das musikalisch zurückstehende Kind wird auf seiner niederen Stufe aufgesucht, um unter Benutzung der von der Natur gewährten Mittel und Wege auf eine höhere gehoben zu werden. Man darf die triebmäßige Bewegung der Tastorgane bei Kindern nach den Sinnesreizobjekten als einen Rückstand niederen Sinneslebens ansehen, und das minder musikalische hat vor dem sonst normalen Kinde ein noch stärkeres Bedürfnis darin voraus. Es scheint hier ein Parallelismus in Entwicklung des Sinneslebens beim Individuum und bei der Gattung vorzuliegen. »Die Sensibilität der Haut ist derjenige Sinn, der zuerst auftritt und aus dem sich wahrscheinlich alle anderen Sinne durch zunehmende Differenzierung und Anpassung entwickelt haben. Sensibilität besteht, so weit tierisches Leben besteht, lange, bevor ein nachweisbares gesondertes Nervensystem sich entwickelt hat.«²⁾ Da sich also auch das Gehör aus der Sensibilität entwickelt zu haben scheint, so wird die Unterstützung begreiflich, die dem Hören und Singen, d. i. dem Nachbilden von bestimmten Tönen, von der Sensibilität her zu teil werden kann.

Deutsche Industriekunst und Kunsterziehung.

Von **Mil Richter**, Leipzig.

(Schluss.)

Freilich stehen der Industriekunst im Großstadtleben mächtige Hindernisse im Wege, um im eigentlichen Sinne wahre Volkstümlichkeit zu erlangen. In den untersten Schichten haben die

¹⁾ Volk mann, ebenda, S. 287.

²⁾ Ziehen, a. a. O., S. 54.

Verhältnisse und der Einfluß des Fabriklebens es dahin gebracht, daß der Sinn für eine moderne Hauskunst erdrückt wurde. Der soziale Boden machte ihr Wachstum unmöglich. Auch in der gutgestellten Bürgersfamilie haben andere Faktoren die Kunstempfindung verdrängt. Ein tiefgreifender Umstand ist namentlich der häufige Wechsel der Wohnungen, denn jede dadurch veranlaßte Neueinrichtung wirkt auf die Kunstanschauung ungünstig zurück. Das künstlerische Interesse an der Häuslichkeit verliert sich in allerlei Nützlichkeitsfragen, und die Einrichtung tritt ganz unter den Gesichtspunkt der vorübergehenden Neigung. Da ist es ganz unausbleiblich, daß unter solchen Verhältnissen die Freude an einer gesunden Hauskunst vereitelt und die praktische Bethätigung eines wahren Kunstsinns von allerhand Notwendigkeitsbedingungen abhängig gemacht wird. Und wenn wir uns schließlic in den höheren Kreisen umsehen, da finden wir wiederum die Spuren des Dekorateurs, dessen Einfluß nachteilig auf die Hauskunst einwirkt. An Stelle der künstlerischen Selbstbethätigung tritt seine Arbeit, die nach dem Gesetz der gewerbsmäßigen Leistung sich vollzieht. Mag sie auf einer systematischen oder erfahrungsmäßigen Schulung beruhen, jedenfalls vermag sie keinen genügenden Ersatz zu schaffen für die rein persönliche Bethätigung. Besonders aber kann ein solcher Einfluß in der Richtung unheilvoll wirken, daß er die persönliche Kunstanschauung reglementiert. Die Freude am Schaffen, das Gefühl der Selbstbefriedigung geht verloren und es bleibt im besten Falle nur noch eine teilnehmende Empfindung am Betrachten übrig.

Unter diesen Verhältnissen ist es gar nicht zu verwundern, daß die Industriekunst fast lediglich noch unter dem Gesichtspunkte der volkswirtschaftlichen Bedeutung betrachtet und danach bewertet wird. Von dem Betrachtungsbereiche des Ästhetikers liegt sie, nachdem sie die historische Anziehungskraft in der Unbeständigkeit ihrer Entwicklungstendenzen beinahe verloren, weit ab und wird damit auch zugleich dem Gesichtskreise des Volkes als bildende Schönheit entrückt. Ihre keuschen Reize künstlerischer Selbstbethätigung sind mit der Jugendzeit der deutschen Kunst geschwunden. Der Einfluß der Maschine brachte eine neue Formung der industriellen Erzeugnisse, während aus der Entwicklung des Fabrikwesens eine völlige Neugestaltung ihres Wesens hervorging. In die Industrie kehrte eine kunstlose Nüchternheit der Formen

ein. Die industrielle oder gewerbliche Arbeit wurde eine mechanische, und die künstlerischen Leistungen wandten sich anderen Gebieten, anderen Zweigen des modernen Kunstschaffens zu. Freilich ist genügend Aussicht vorhanden, diese künstlerischen Kräfte für die moderne Industriekunst wiederzugewinnen, wenn einmal in diesen Kreisen die Erkenntnis zum Durchbruch gelangt sein wird, daß auf diesem Gebiete der Boden fruchtbar genug ist für ein gedeihliches und entfaltungsreiches Kunstschaffen. Diese Erkenntnis zu verallgemeinern und in die schaffenden und genießenden oder teilnehmenden Kreise der Kunst hineinzutragen, dazu dürften die modernen Ausstellungen verhelfen. Mit Genugthuung läßt sich da konstatieren, wie zahlreich und mit welcher reger Anteilnahme diese Stätten besucht werden. Und wenn diese öffentlichen Schaustätten geschlossen sind, da hat man Gelegenheit, ein Gefühl der Freude und Befriedigung in den Kreisen der Genießenden oder bloß teilnehmend Betrachtenden platzgreifen zu sehen. Leider sind die Kunstgewerbemuseen noch nicht allzu zahlreich gesät, als daß man überall mit dieser erfreulichen Erscheinung rechnen könnte. Vielfach sind auch ihre Pforten nicht einmal der Menge geöffnet. Solche Stätten müssen allen zugänglich sein, und es muß sogar mit allen Mitteln darauf hingewirkt werden, daß die Teilnahme des Volks durch den Besuch derselben an der Entwicklung der Industriekunst eine immer regere wird. Dann kann es auch nicht ausbleiben, daß das moderne Kunstschaffen auf industriellem Gebiete eine rühmenswerte Höhe erreicht. Nimmt man doch jedesmal beim Verlassen der Ausstellungen die angenehme Empfindung mit hinweg, daß die kunstindustriellen Erzeugnisse sich in jedem Jahre einen Schritt weiter in der Annäherung an die Naturformen entwickelt haben. Fast überall begegnen wir schon dem modernen Naturstil.

Ein neuer entwicklungsreicher Zweig ist der Industriekunst durch das moderne Plakat entstanden. Noch vor einigen Jahrzehnten fast gar nicht beachtet, weil es uns in seiner ordinären Geschäftsmässigkeit eher abschreckte als interessierte, hat das Plakatwesen heute eine Ausdehnung genommen, deren Tragweite wir in kunsterziehlicher Beziehung nicht unterschätzen dürfen. Heute ist es nicht mehr jene ordinäre Fabrikware, die wir da sehen, sondern überall machen sich Fortschritte zum Künstlerischen bemerkbar. Allerdings tritt uns auch hier wieder eine Erscheinung entgegen,

die mit den Verhältnissen des Großstadtlebens in engem Zusammenhange steht. Aus ihnen wuchs das Plakatwesen heraus, und es ist nur zu natürlich, daß es diesen Stempel mit voller Deutlichkeit trägt. Hier und da hat sich dieser Charakterzug bereits ein wenig verwischt, so in der Zeitschriftenlitteratur, wo auch die neue Kunst anfängt, ihre Motive wieder aus dem Naturleben zu holen. Das ist für die Entwicklung der Industriekunst nicht ohne Bedeutung. Denn dadurch wird auch das Plakatwesen mit jener Richtung der modernen Kunst verbunden, die nicht nur künstlerisch-interessant ist, sondern auch kunsterzieherisch wirkt. Für die Entwicklung des Plakatwesens ist das gewiß ein Vorzug. Denn nicht nur seine große Ausdehnung, sondern namentlich auch die Öffentlichkeit der Plakatstätten mitten im Großstadtleben macht das Plakat bekanntlich zu dem populärsten Kunsterzeugnis. Es ist daher in allererster Linie geeignet, den Geschmack des Publikums und des Volks zu bilden oder aber zu verbilden. Jedem sind die Plakatstätten zugänglich, und es betrachtet sie wohl auch jeder, der einmal durch die moderne Großstadt wandert. Deshalb ist es eine wichtige Aufgabe der Kunsterziehung, das Plakatwesen von ausländischen und unkünstlerischen Bestrebungen frei zu halten, es vielmehr auf dem Wege der Kunst weiter zu fördern.

Nach alledem verdankt die Industriekunst dem modernen Plakatwesen einen wesentlichen Teil ihres Aufschwungs. Ihre Entwicklung zeigt nicht nur neue Richtungen, die sie hier angebahnt, sondern auch neue Phasen, die mittelbar oder unmittelbar auf die Plakatkunst zurückzuführen sind. Auch das Buchgewerbe und damit im Zusammenhange der Buchhandel haben ihren Teil davon hinweggetragen. Noch ehe sich überhaupt aus dem deutschen Kunstschaffen eine selbständige Plakatkunst herausgebildet hatte, war der modernen Plakatzeichnung in modernen Kunstzeitschriften — gewöhnlich humoristisch-satirischer Tendenz — eine Heimstätte bereitet worden. Hier erhielt das Plakat zunächst seine technische Vervollkommnung und fand bald im höher entwickelten Geschäftsleben allgemeinen Anklang. Titelzeichnungen auf Zeitschriften (Jugend und andere) verkörperten also die Motive des Plakats. Stil und Sujets waren in beiderlei Hinsicht gleichartig. Dazu kamen noch die Vervollkommnungen der Technik. Besonders begegnen wir einem großen Fortschritte in der Kunst des Farbedrucks, die in der Plakatkunst ein ausgedehntes Feld vielseitiger

Anwendung findet. Denn die mechanische Vervielfältigung auf dem Wege des Kunstdrucks, in erster Linie des Dreifarbendrucks, ist in gewerblicher Hinsicht ein bedeutungsvoller Vorzug: ein selbständiger Industriezweig geht aus dem Plakatwesen hervor. Freilich können wir uns ein vollständiges Bild von der Entwicklung der Plakatkunst eigentlich erst dann machen, wenn wir die Museen durchwandern, in denen die Plakatkunst eine öffentliche Schaustätte gefunden hat. Und in der That — die Plakatausstellungen liefern einen sprechenden Beweis für den Fortschritt dieses modernen Zweiges der Industriekunst. Was wir da sehen, kann unmöglich mit einer Modeerscheinung verglichen werden. Da sehen wir mehr, — ein großes Stück Volkskunst, mitten aus dem Leben der Gegenwart geschnitten, das Leben der Alltagswelt in seiner realen Wahrheit widerspiegelnd.

Vergleichen wir die Plakate von heute mit denen älteren Datums, so fällt uns auf den ersten Augenblick der künstlerische Fortschritt auf, den die deutschen Schöpfungen genommen haben. Trotzdem befindet sich ja die deutsche Plakatkunst noch in ihren ersten Anfängen. Ehe sie zu uns kam, hatte sie sich in England und Frankreich längst zu hoher Blüte entfaltet.

Wenn wir nun aber von der Industriekunst als einer Volkskunst reden, so stehen uns zunächst zwei Faktoren gegenüber: die Künstlerschaft und das kunstverständige Publikum. Beide sind eng miteinander verbunden; wenigstens sollten sie in ihren künstlerischen und ästhetischen Anschauungen Fühlung haben. Soweit aber der Kunstsinn des Publikums aus falschem Urteil oder unzulänglichem Verständnis herausgebildet wird, sollten die Künstler an ihrem Teile das Streben nach künstlerischer Bethätigung, nach künstlerischem Können und Wissen durch Erteilung von Privatunterricht oder durch Zugänglichmachung ihrer Ateliers unterstützen und fördern.

Immerhin aber würde der Schwerpunkt in der künstlerischen Ausbildung auf die Fachschulen zu legen sein. Die kunstgewerblichen Schulen sind die geeignetsten Stätten zur Bildung und Pflege des Kunstsinns und zur Modernisierung der Kunstanschauungen, wie sie sich durch die Umwandlung des wirtschaftlichen Lebens den Bedürfnissen der heutigen Zeit angepaßt haben. Hier kann auch der Staat seine Liebe zur Kunst bethätigen. Er kann das Kunstschaffen namentlich unterstützen durch Verleihung von

Stipendien oder durch Veranstaltung von Ausstellungen in den dazu geeigneten Fachschulen. Würden hier erläuternde Vorträge über kunstindustrielle Fragen stattfinden, so würde gewiß das Interesse in weiteren Kreisen geweckt und so das allgemeine Publikum zur Teilnahme an den Bestrebungen der Industriekunst angeregt werden. Aber nicht etwa blofs die Kunstgewerbeschulen, die ausschließlicly auf diesem Felde arbeiten, sind hierzu geeignet, sondern in demselben Mafse auch die höheren kommerziellen Fachlehranstalten. Würde hier der Unterricht, dessen Schwerpunkt im Lehren realer und wirtschaftlicher Gegenstände liegt, in dieser Hinsicht ausgedehnt, so würde die kaufmännische Fachbildung überhaupt nach der kunstästhetischen Seite hin eine willkommene Erweiterung erfahren. Die Mittel hierzu sind in den Waren-sammlungen vorhanden. Neben der Warenkunde würde der Unterricht in den gewerblichen Gegenständen an der Hand kunst-industrieller Beispiele ausgestaltet werden und damit die gesamte Gewerbekunde mit dem heutigen Kunstschaffen, wie es sich durch die moderne Bewegung zur nationalen Gröfse entwickelt hat, in Zusammenhang gebracht werden können.

Erfreulicherweise ist ja den Ausstellungen, wie sie in den großen Kunststädten Berlin, München, Leipzig, Dresden und Düsseldorf, die zugleich hervorragende Industrieplätze sind, stattfanden, die staatliche Anerkennung und Förderung in reichem Mafse zu teil geworden, und es wäre gewiß zu wünschen, dafs sie sich auch anderwärts und in anderer Beziehung, namentlich bei der Ausgestaltung der Museen, in dieser Weise bethätigte. Dann wird es auch an einer intensiveren Teilnahme im Publikum — zunächst natürlich in den kunstgebildeten Kreisen — nicht fehlen. Denn was vom schaffenden Künstler, dessen Name im Volksmunde bereits populär ist, umgeben vom Schein der staatlichen Mission, ins Volksleben hineingetragen wird, fafst bald Wurzel und pflanzt sich allmählich in immer und immer weiteren Schichten fort. So auch die Lehren der Industriekunst.

Nur durch das Zusammenwirken aller Faktoren kann die Industriekunst zu einer blühenden Gröfse und künstlerisch-ästhetischen Schönheit sich entwickeln. Und nur so kann sie die minderwertige Fabrikware, die nur die wirtschaftlichen Bedürfnisse zu befriedigen sucht, ohne nach dem Zweck des Schönen und künstlerisch Bildenden zu fragen, von der heimatlichen Scholle zu ver-

drängen suchen. Auf dieser Höhe angelangt, wird sie durch ihre interesseerweckenden Einwirkungen auf das kaufende Publikum der wirtschaftlichen Entwicklung die erforderlichen Kräfte zuführen, vor allem aber ihre volksbildende und erzieherische Bedeutung innerhalb des nationalen Heimatlebens erst in rechtem Maße zur Geltung bringen können: als Volkskunst.

Die Bedeutung der Bewegungs- und Muskelempfindungen für die geistige Ausbildung.

Von Fr. Wiedemann, Seminardirektor, Trautenau in Böhmen.

Alle unsere Assoziationen der Wahrnehmungen und Vorstellungen beruhen auf der Ähnlichkeit und der Berührung. Letztere ist eine Folge der Koexistenz, der Succession in der Zeit und des Nebeneinanderseins im Raume. Die Berührungsassoziation bewirkt Vorstellungskomplexe und Reihen, die, wenn sie ein einheitliches Ganze bilden, Gesamtvorstellungen heißen. Diese sind somit zusammengesetzt aus assoziierten Teilvorstellungen, zu denen nicht bloß die Erkenntnis-, sondern auch die Gefühls- und Begehrungselemente gehören. Jede Teilvorstellung kann reproduzierend auf die mit ihr verbundenen, beziehungsweise auf die Gesamtvorstellung wirken. Der Grad der Helligkeit und Klarheit der reproduzierten Gesamtvorstellung hängt nicht allein von der Aufmerksamkeit, die wir bei der ersten Bildung (Wahrnehmung) verwendeten, sondern vor allem von der Klarheit der reproduzierenden Teilvorstellung ab. Gelingt es, diese zur Klarheit der Wahrnehmung zu bringen, d. h. sie als Wahrnehmung neu zu erzeugen, so wird auch der mit ihr assoziierte Vorstellungskomplex zur höchst möglichen Klarheit gelangen. Dieser Satz kann durch die Erfahrung so vielseitig erhärtet werden, daß es hinreicht, auf einige Beispiele zu verweisen. So will es oft nicht gelingen, eine gehörte und seinerzeit mit Aufmerksamkeit verfolgte Melodie zu reproduzieren; hören wir aber von demselben Sänger ein anderes Lied, so erinnern wir uns der früheren Melodie mit großer Klarheit. Es kommt vor, daß wir uns einen Teil einer vor längerer Zeit ausgeführten Reise trotz aller Anstrengung nicht mehr genau

vorstellen können; treffen wir aber eine Person, die wir dort kennen gelernt haben, so erinnern wir uns sofort an viele Einzelheiten. Darauf beruht jedenfalls auch die Wirkung der in der Fremde gehörten Heimatslaute.

Bei diesen Erinnerungen waren es nur zufällige Reproduktionshilfen, die nicht absichtlich herbeigeführt werden können. Viel wertvoller sind jedoch für unser geistiges Leben diejenigen Teilvorstellungen als Reproduktionshilfen, die wir willkürlich zur Klarheit der Wahrnehmungen emporheben können. Hier kommt vor allem das gesprochene Wort in Betracht. Ist die Wortvorstellung mit der Vorstellung einer Sache innig verknüpft, so ist das laut gesprochene Wort die beste Reproduktionshilfe, um die Vorstellung zur möglichsten Klarheit emporzuheben. Das Wort selbst aber ist bekanntlich ein sehr zusammengesetzter Vorstellungskomplex, in dem die Reihe der gehörten und gesprochenen Laute die Grundlage bilden. Hierzu kommen meistens noch die Vorstellungen der gesehenen und geschriebenen Buchstaben. Bei der gesprochenen und geschriebenen Reihe ist jeder Laut und jedes Lautzeichen wieder eine komplizierte Vorstellungsguppe, in der neben den Gehörs- und Gesichtsvorstellungen die Bewegungs-, Spannungs- und Muskelvorstellungen der Sprachorgane, der schreibenden Hand und des Auges hervorgehoben werden müssen. Alle Bewegungen, die diese Vorstellungen erzeugt haben, können jederzeit leicht ausgeführt und somit als Wahrnehmungen erneuert werden. Das Wort kann jederzeit im Kehlkopfe, ohne grade hörbar zu sein, ausgesprochen werden, um die Bedeutungsvorstellung möglichst klar ins Bewußtsein zu bringen. Man lese einmal das Wort »Mutter«, ohne die Sprechmuskeln wirken zu lassen, dann spreche man es aus, und es wird der Unterschied in der Helligkeit der reproduzierten Vorstellung sofort erkannt werden. Leute, die wenig lesen, können sich einen gelesenen Satz erst dann verständlich machen, wenn sie denselben laut vor sich hinsprechen und ihn dabei möglichst in den Dialekt übersetzen. Bekannt ist jedem Sänger, daß er sich einen bestimmten Ton erst dann klar vorstellen kann, wenn er ihn im Kehlkopfe, wenn auch ganz unhörbar, singt. Der Klavier- und Violinspieler wird hierzu die entsprechenden Fingerbewegungen machen, wenn auch so, daß sie anderen nicht bemerkbar sind. Um genau betrachtete Gegenstände sich klar vorzustellen, machen wir unwillkürlich mit den

Augen die Bewegungen, die wir beim Betrachten ausgeführt haben. Wir führen unsere Augen nochmals an den Grenzen herum und durchlaufen die Zwischenglieder. Noch charakteristischer ist diese Reproduktionshilfe für denjenigen, der gewohnt ist, sich von den Objekten, die er in der Erinnerung behalten will, mehr oder weniger genaue Skizzen anzufertigen, z. B. der Maler, Geograph, Botaniker, Tourist u. s. w. Es gelingt ihm erst dann, sich die Vorstellung recht klar zu machen, wenn er die Bewegungen mit der skizzierenden Hand wiederholt. Geruchs- und Geschmacksvorstellungen, die von bestimmten Wahrnehmungen herrühren, können erst dann klar vorgestellt werden, wenn die dabei ausgeführten Bewegungen des Riechens und Kostens wiederholt werden. Wer sich die Schwere eines bestimmten Körpers, den er in der Hand abgewogen hat, vorstellen will, wiederholt die Bewegungen, die er dabei gemacht hat. Wer die Härte des Bleies mit den Zähnen festgestellt hat, wird sich die Vorstellung davon nur klar machen können, wenn er sich die betreffende Muskelspannung wiederholt. Das gute Gedächtnis der Blinden beruht jedenfalls mit auf dem Umstande, daß ihre sinnlichen Wahrnehmungen größtenteils von Tastbewegungen begleitet sind, die bei der Reproduktion leicht wieder ausgeführt werden können. Daß die Bewegungsvorstellungen dem Handwerker, wenn er sich seine Erzeugnisse klar vorstellen will, gute Dienste leisten, ersehen wir aus den vielen Bewegungen, die er bei der Beschreibung eines Objektes ausführt.

Es muß somit als erwiesen gelten, daß die Muskel- und Bewegungsempfindungen, die bei der Erzeugung der Vorstellung infolge der Koexistenz Assoziationen mit dieser eingehen, bei der Reproduktion sehr wichtige Dienste leisten, indem sie am leichtesten zur Klarheit der Wahrnehmung gebracht werden können. Nun bilden aber klare und genaue Reproduktionen die Grundlage unseres geistigen Lebens und sind das Ziel eines jeden Unterrichtes. Ein geistiger Inhalt ist erst dann angeeignet, wenn er gut reproduziert werden kann. Daher darf es auch nicht dem Zufalle überlassen bleiben, geeignete Reproduktionshilfen zu schaffen. Der Lehrer muß sie absichtlich suchen und herbeiführen. Er muß darauf bedacht sein, überall mit den Vorstellungen Muskel- und Bewegungsempfindungen zu verbinden, die nicht nur bei der ersten Bildung zur Klarheit beitragen, sondern auch bei der Reproduktion leicht erneuert werden können. Diese schaffen wir herbei durch das

Anschauen, Betrachten, Untersuchen, Zeichnen, Skizzieren, Wägen und Messen, Singen, Sprechen, Schreiben und andere Bewegungen, die beim Unterrichten und Lernen fleißig geübt werden müssen. Der alte Unterrichtsgrundsatz: *Nulla dies sine linea!* muß erweitert werden zu: Keine Stunde ohne Skizze! Denn das Skizzieren zwingt nicht nur zum genauen Anschauen und Vorstellen, sondern giebt auch das beste Mittel an die Hand, genau und klar zu reproduzieren. Nicht nur beim Anschauungsunterrichte, in der Naturgeschichte, Geographie u. s. w. sollen die Schüler geübt und gewöhnt werden, Skizzen, Schemas und Diagramme zu entwerfen und sie frei aus dem Gedächtnisse zu erneuern, sondern auch beim darstellenden, historischen Unterrichte sollen sie ihre Vorstellungen, wenn auch nur teilweise, in Skizzen fixieren. Der Lehrer gewinnt dabei einen tieferen Einblick in das Seelenleben des Schülers und dieser behält die Vorstellung besser im Gedächtnisse. Dafs die angeführten Forderungen mit den neueren Bestrebungen in der Methodik des Zeichenunterrichtes, der Naturgeschichte und Geographie zusammentreffen, ist kein Zufall. Überall ist man bemüht, den Unterricht auf psychologische Grundlage zu stellen, und ein vielseitiges Übereinstimmen spricht für die Richtigkeit der Ansichten.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Einführung in die philosophischen Studien.

I.

Die Lehrpläne für die preussischen Lehrerseminare schreiben die Beschäftigung mit Schillers philosophischen Schriften vor; das setzt aber unbedingt auch die Beschäftigung mit philosophischen Fragen voraus. Denn Schillers philosophische Schriften fordern zu ihrem Verständnis die Kenntnis der Elemente der Kantschen Philosophie; die Besprechung derselben aber führt von selbst zu einer kritischen Betrachtung und dadurch zu weitergehenden philosophischen Erörterungen, soweit dieselben in dem Alter, in welchem die werdenden Lehrer das Seminar besuchen, angemessen sind. Wie Schiller, so sind auch die wichtigsten und wertvollsten Schriften von Lessing, Goethe u. a. Dichter, mit denen der Lehrer bekannt sein muß, ohne philosophische Kenntnisse nicht möglich; denn sie sind ein Ausfluß der Welt- und Lebensanschauung, eben der Philosophie dieser Männer. Und soll nicht auch der Lehrer zu einer festen Welt- und Lebensanschauung gelangen, die den Forderungen der Wissenschaft unserer Zeit entspricht? Führen nicht die Grundwissenschaften der Pädagogik, die Soziologie und Psychologie, die Logik, Ethik und Ästhetik, zur Philosophie hin? Ja, gerade der Erzieher und Lehrer muß über dem Vergänglichen und Nichtigen das Unvergängliche und Ewige erkennen, um dem Erziehungsziel eine realideale Gestalt zu geben; er muß sich zu einer realidealen Welt- und Lebensanschauung, welche Verstand und Gemüt befriedigt, in der Erkenntnis einer sittlichen Weltordnung und eines dieselbe leitenden göttlichen Geistes gipfelt und zum sittlichen Handeln führt, hindurchringen, um sie in seinen Zöglingen zu wecken und zu pflegen. Außerdem gehört heute philosophische Bildung zur allgemeinen Bildung; namentlich aber gehört sie dazu, wenn diese allgemeine Bildung über das Niveau der durch die Volksschule vermittelnden Bildung erheben soll. »Wissenschaft und Philosophie sind heute nicht mehr zu trennen; ein Zeitalter der Wissenschaft, das mit dem Prinzip der Unzerstörbarkeit der Energie ein sämtliche Vorgänge in der äußeren Natur beherrschendes und verbindendes Gesetz entdeckt und mit der Lehre der Abstammung und Entwicklung der Arten die philosophische Idee der Einheit des organischen Lebens in die biologische Wissenschaft hineingetragen hat, ein solches Zeitalter der Synthese ist, man mag dies Wort haben oder nicht, ein philosophisches Zeitalter« (A. Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart). Wie oft werden z. B. in Vorträgen über religiöse oder ethische Fragen philosophische Betrachtungen und Erörterungen eingeflochten, ohne welche eben die gestellten Probleme nicht zu lösen sind! Mit Recht hat daher Prof. Rehme auf dem Chemnitzer Lehrertage (1902) das Studium der Philosophie für die Fortbildung des Lehrers auf der Universität in den Vordergrund gestellt.

Wenn man gegenüber dieser Forderung das Bedenken geltend macht, daß der Lehrer dann wahrscheinlich in Konflikt mit der ihm im Religionsunterricht vermittelnden kirchlich-dogmatischen Welt- und Lebensanschauung kommen würde, so müssen wir uns mit Prof. Rehmke einverstanden erklären, wenn er in dem angezogenen Vortrage sagt: »Wir brauchen Leute, die selbständig sind und nicht einfach mit dem erworbenen Seminarschulgut programmäßig weiter wirtschaften.« Die wissenschaftliche Vertiefung der Grundwissenschaften der Pädagogik und der Pädagogik selbst erfordert das eingehende Studium der Philosophie; »denn alle Erziehungsfragen wurzeln wissenschaftlich im Nährboden der Philosophie« und ebenso die Grundwissenschaften der Pädagogik; auch die Werke der bildenden Kunst können ohne philosophische Bildung nicht richtig erfaßt werden; man lese z. B. nur »Max Klinger von Brieger Wasservogel«.

In jedem wirklich gebildeten Menschen macht sich das Bedürfnis geltend, die in den einzelnen Gebieten der Wissenschaften gewonnenen Kenntnisse zu einer einheitlichen, den Verstand und das Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung zusammenzufassen oder eigentlich zu einer solchen zu ergänzen. Denn die Einzelwissenschaften können diese Welt- und Lebensanschauung nicht geben; jede bebaut ihr eigenes Gebiet und kümmert sich nicht um die anderen, soweit sie es zur Bebauung des eignen Gebietes nicht nötig hat; hier muß die Philosophie eintreten. Jede Einzelwissenschaft führt auch zuletzt auf Voraussetzungen (Prinzipien), die sie als wahr annimmt und nach den bekannten Erfahrungsthatigkeiten auch annehmen muß und kann, von denen sie aber direkt aus der Erfahrung nichts weiter weiß (Atom, Substanz, Idee, Materie, Geist u. dgl.); hier muß wieder die Philosophie eintreten. »Die Philosophie ist der gemeinsame Urgrund und Mutterschoß, woraus im Laufe der Zeit alle Einzelwissenschaften hervorgegangen sind; und vielleicht ist sie auch das höchste Ziel, worauf diese hinweisen, zu dem sie alle bei ihrer Vollendung wieder zurück führen« (A. Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart). Bei den alten Griechen, bei denen die Wissenschaft noch in den Windeln lag, war eine scharfe Trennung der Einzelwissenschaften, besonders auch der Natur- und Geisteswissenschaften, noch nicht vorhanden; bei den Klassikern der antiken Philosophie (Plato, Aristoteles u. a.) bezeichnet daher Philosophie das, was man heute unter Wissenschaft versteht. Als aber die Einzelwissenschaften allmählich erstarkten und selbständig wurden und unter besonderen Namen sich von der Stammutter absonderten, da mußte die Philosophie ihr Gebiet gegen diese Einzelwissenschaften abgrenzen; diese Trennung und Abgrenzung vollzog sich erst nach und nach und ist noch heute nicht völlig vollendet, so daß manche Einzelwissenschaften, wie Psychologie, Soziologie, Ethik, Logik und Ästhetik von einzelnen Gelehrten zur Philosophie gerechnet werden, von anderen nicht. Zur Theologie nahm die Philosophie im Mittelalter und nimmt sie in der katholischen Kirche noch heute eine dienende Stellung ein, indem sie die kirchlichen Dogmen zu rechtfertigen, zu begründen und im günstigsten Falle weiter auszubauen

hat; seit der Renaissance hat sie sich jedoch vom theologischen Joch befreit und selbständig gemacht. Der enge Zusammenhang mit den Einzelwissenschaften in früheren Zeiten kommt noch heute in der philosophischen Fakultät der Universitäten zum Ausdruck; heute kann damit nur der Gedanke des innigen Zusammenhangs der Einzelwissenschaften mit Hilfe der Philosophie zum Ausdruck kommen. Sie hat heute die Aufgabe, die Erkenntnisse, welche die Einzelwissenschaften auf ihren Teilgebieten erstreben, zu vereinheitlichen und so eine Welt- und Lebensanschauung zu gewinnen, welche dem menschlichen Bedürfnis entspricht und Verstand und Gemüt befriedigt; sie hat zu diesem Zwecke die Grundbegriffe und Grundsätze (Prinzipien), auf die sich die Einzelwissenschaften stützen, die aber nicht von ihnen erörtert werden können, festzustellen und in systematischen Zusammenhang miteinander zu bringen, auf Grund dessen sie die geschlossene Weltanschauung aufbaut. »Einheitlichkeit des Weltbildes ist das Ziel, dem der Mensch bewußt oder unbewußt zustrebt, sobald er überhaupt das Bedürfnis fühlt, sich über seine Eindrücke Rechenschaft zu geben; Widerspruchlosigkeit der so verschiedenartigen Wahrnehmungen, ihre zusammenfassende Einordnung unter bestimmte Leitbegriffe zum Zwecke der leichteren Orientierung, die Verwandlung des wüsten, sich herandrängenden Chaos in einen sinnvoll geordneten Kosmos: das ist in der That eine notwendige Forderung der Menschennatur« (Dr. Reich, Kunst und Moral). Die verschiedenen philosophischen Systeme, die im Laufe der Zeit entstanden sind oder zur Zeit noch bestehen, sind das Ergebnis des Strebens nach Klarheit über die Dinge und Erscheinungen der Außen- und Innenwelt; wenn einmal die Philosophie sich vollständig auf den Boden der sicheren Ergebnisse der Einzelwissenschaften stellt und alles ausscheidet, was zu diesen und nicht zu ihr gehört, so wird es nur ein philosophisches System geben, das der wissenschaftlichen Erkenntnis der Zeit entspricht. Aber die Philosophie bleibt bei der Erkenntnis des Seins nicht stehen; sie strebt auch nach Erkenntnis des Sollens, der letzten Zwecke, der Normen des Wollens und Handelns. Sie schließt also unter der Erklärung des Zusammenhangs der Erscheinungen auch die Beurteilung des Wertes in sich, aus dem sich diese Normen ergeben; auch diese Beurteilung gehört zur einheitlichen Welt- und Lebensanschauung. Gerade hierin ist der Grund zu suchen, »warum in dem Werke der Philosophie die Persönlichkeit des Philosophen von so entscheidender Bedeutung ist und so lebendig hervortritt, gleichsam aus dem Mittelpunkt der Lehre heraus gestaltend und aus ihr redend; zur Geistesführung gehören führende Geister, die den Weg vorangehen, den sie weisen« (A. Riehl a. a. O.). Daher ist auch die Persönlichkeit nicht nur der Geschichte der Philosophie zu streichen; sie ist die eigentlich schöpferische Macht in der Philosophie. Wie diese aber aus der Persönlichkeit mit hervorgegangen ist, so muß sie auch wieder auf die Persönlichkeit wirken; darin liegt der sittliche, der erzieherische Wert der Philosophie. Das philosophische Studium führt zur Aufrichtigkeit gegen sich selbst; denn die oberste Richtschnur dabei muß sein, daß man alle Selbsttäuschung nach Kräften

vermeidet und alle äußeren, nicht in der Sache selbst liegenden Rücksichten außer acht läßt. Eine in sich geschlossene Welt- und Lebensanschauung aber setzt den Menschen in den Stand, das Geschehen in sich und um sich in seinem Zusammenhange zu begreifen und dadurch in sich einen bestimmten Maßstab des Wertes der Dinge und Handlungen festzustellen, die zu Grundsätzen (Maximen) werden und so als Richtschnur der Lebensführung dienen.

Der Teil der Philosophie, welcher sich mit der Schaffung einer einheitlichen Weltanschauung beschäftigt, wird »Metaphysik« genannt; sie hat es mit dem Sein, mit dem Zusammenhange der Dinge und Erscheinungen zu thun. Sie ist das Streben nach Klarheit über die letzten Fragen des Seins, welche die Einzelwissenschaften nicht geben können; je nach diesen Einzelwissenschaften, zu denen sie in Beziehung tritt, bezeichnet man sie als Natur- oder als Geistesphilosophie. Immer aber begnügen wir uns nicht mit der äußeren Erscheinung und deren Zusammenfassung; wir suchen die Erkenntnis der inneren Verknüpfung, die einheitliche Erklärung, die Ableitung aus gemeinschaftlichen Grundlagen; wir wollen volle und endgültige Rechenschaft über die einheitlichen Beziehungen zwischen Natur- und Geistesleben, den Gesetzen der objektiven Welt und denjenigen der menschlichen Bestrebungen haben. Zu diesem Zwecke müssen wir die Grundbegriffe und Grundsätze (Prinzipien), von denen wir in der Metaphysik ausgehen (Geist, Körper, Substanz, Raum, Zeit, Kausalität, Begriff, Vorstellung usw.), auf ihren Ursprung und ihre Berechtigung untersuchen; diese Untersuchung und die dadurch erzeugte Vertiefung der Erkenntnis ist die Aufgabe der »Erkenntnistheorie«. Sie hat die metaphysischen Grundbegriffe auf ihren Wert resp. ihre Gültigkeit zu untersuchen; dabei muß sie zunächst »die empirischen Daten aufzeigen, auf welchen die Bedeutung der Grundbegriffe der Wissenschaft beruht; zweitens aber muß, damit die Klärung dieser Begriffe eine vollkommene sei, die Art und Weise aufgezeigt werden, wie sich auf diesen Daten unser Besitz von Begriffen aufbaut« (Cornelius a. a. O.). So tritt die Philosophie sowohl in der Metaphysik wie in der Erkenntnistheorie in Beziehung zu allen übrigen Wissenschaften, hat sich aber mit keiner derselben an und für sich zu beschäftigen; sie untersucht vielmehr die Quellen der Erfahrung und des auf derselben beruhenden Wissens, prüft und bestimmt dessen Umfang und sucht es zu einem einheitlichen Ganzen zu vereinigen. Aber die Philosophie bleibt dabei nicht stehen; sie belehrt uns nicht bloß über das Sein, sondern sucht auch die Erkenntnis den letzten Zwecken des Lebens dienstbar zu machen, entdeckt dem Menschen die höchsten Ziele und richtet sein Streben nach denselben. »Der Verstand erschöpft nicht das Wesen des Geistes, und die Bestimmung des Menschen geht nicht im Erkennen auf; nicht alles ist, nicht alles bedeutet die Erkenntnis. Das Wirkliche, auf uns Wirkende wird nicht bloß mit dem Verstand erfaßt; es wird auch mit dem Gemüte erlebt, durch das Gefühl geschützt, von dem Willen erstrebt. Solchergestalt entspringen Ideen oder Werte; und wie sie nicht aus dem reinen Ver-

stande hervorgehen, so sind sie auch nicht Gegenstände nur des Wissens- (Riehl, Zur Einführung in die Philosophie). Führt der Verstand in der Metaphysik und Erkenntnistheorie (theoretische Philosophie) den Menschen zur Weltanschauung, so führen Gefühl und Wollen ihn zur Lebensanschauung (praktische Philosophie). Den Weg zur Erkenntnis der Wahrheit zeigt die Logik; den Weg zur Erkenntnis der Werte geben die Ästhetik und Ethik an.

Die »Geschichte der Philosophie« belehrt uns über die Entwicklung, welche das philosophische Denken im Laufe der Zeit durchlaufen hat; sie belehrt uns über den Fortschritt in dem Klarheitsstreben der Menschen. Wir sehen, daß das philosophische Erkennen seinen Ausgang nimmt von dem natürlichen Weltbild, wie es sich dem natürlichen, vorwissenschaftlichen Denken darbietet und von da an zur wissenschaftlichen Erkenntnis und dem darauf aufgebauten Weltbild fortschreitet; wir sehen, wie der Mensch vom Wahrnehmen zum Denken fortschreitet. Der naive Mensch nimmt überall nur Einzelnes wahr; der denkende Mensch sucht die Dinge nach ihrer Zusammengehörigkeit zu ordnen und die Gründe (Prinzipien, Grundursachen, Entscheidungs-, Bestimmungsgründe) derselben aufzufinden, indem er die Erscheinungen der Welt oder die Thatsachen der Geschichte durch Aufsuchen des Gleichartigen und Gemeinsamen unter einheitliche Gesichtspunkte bringt. Wir sehen dabei, »wie die philosophischen Probleme in der Natur des menschlichen Denkens begründet sind und auf welche Bahnen das Denken durch diese Probleme notwendig geführt wird« (Cornelius, Einleitung in die Philosophie); wir erhalten auch darüber Aufschluß, auf welchem Wege eine Lösung dieser Probleme zu gewinnen ist und ob eine endgültige Lösung derselben möglich ist — eine solche Lösung also, die keine weiteren Probleme mehr in sich schließt, die folglich zu keiner Erneuerung jenes Spiels von Beunruhigung und Befriedigung unseres Erkenntnisstrebens keinen Anlaß mehr bietet« (Cornelius a. a. O.). Wir sehen endlich, daß aller Fortschritt in der philosophischen Erkenntnis in der Richtung vom Dogmatismus zum Empirismus fortschreitet. Der Dogmatismus stellt uns vor die Forderung, gewisse, in der Erfahrung nicht aufgewiesene Voraussetzungen blindlings anzunehmen und zu glauben (historischer Dogmatismus); der Empirismus dagegen bleibt mit seinen Erklärungen innerhalb der Erfahrung und erkennt die auf Grund von Analogien zwischen verschiedenen Erscheinungsgebieten gebildeten Hypothesen, die er zur Ausfüllung der im Erfahrungsmaterial vorhandenen Lücken nötig hat, nur als bildliche Darstellungen (Symbole) der Erscheinungen an, die jederzeit durch auf besserer Erkenntnis der Thatsachen beruhenden Hypothesen ersetzt werden können. Daher aber kommt es, daß die philosophischen Systeme der Veränderung unterworfen sind und sein müssen; sie sind genetisch-dogmatisch (genetischer Dogmatismus). »Entsprechend dem Stande der tatsächlichen Kenntnisse ihrer Schöpfer ruhen diese Systeme stets auf einer mehr oder minder breiten Erfahrungsgrundlage; immer aber finden wir die Lücken durch willkürliche Dichtung ergänzt, die das System als dog-

matischer Erklärungsversuch charakterisiert« (Cornelius a. a. O.). Je mehr die Erkenntnis im Laufe der Kulturentwicklung fortschreitet, desto mehr muß der Dogmatismus dem Empirismus den Platz einräumen, desto weniger Nötigung ist zur Aufstellung von Hypothesen vorhanden; während der historische Dogmatismus sich nicht ändert, ist der genetische Dogmatismus der Veränderung unterworfen und also entwicklungsfähig. »Der Übergang vom Dogmatismus zum Empirismus kann nur alsdann ein vollkommener sein, wenn die Gesamtheit unserer Begriffe auf ihre letzte empirische Grundlage reduziert ist; die letzten Daten all unserer Erkenntnis aber sind unsere unmittelbar bewußten Erlebnisse, d. h. eben diejenigen Thatfachen, in deren Ablauf das Ganze unseres Bewußtseinslebens besteht« (Cornelius a. a. O.), weshalb die Erkenntnistheorie eine psychologische Basis haben muß.

Bei dieser Entwicklung vom Dogmatismus zum Empirismus kommt die Philosophie vielfach in Berührung mit der Theologie, die ihr deshalb auch vielfach die Herrschaft streitig macht und sie in dem Zeitalter der Scholastik auch zur dienenden Macht gemacht hat; damit aber verliert die Philosophie ihren Wert für die Bildung des Menschen. Wer philosophisch denken will, muß sich vorurteilslos der Welt und den durch diese gestellten Problemen gegenüberstellen und nicht glauben, er besitze schon die höchste Wahrheit im Dogma; denn wenn das letztere der Fall ist, wenn eine künstliche Autorität die unüberschreitbare Schranke bildet, kann von einem selbständigen philosophischen Denken keine Rede sein. Die Philosophie wurzelt im Verstand, die Religion im Gemüt; beide können friedlich nebeneinander bestehen. Als Religionsphilosophie wird die Philosophie die Religion tiefer begründen; aber sie muß dabei Philosophie bleiben und das philosophische Denken nicht durch Dogmen binden. Die Philosophie ist von den ältesten Zeiten an die Vorkämpferin der monistischen Welt- und Lebensanschauung gewesen; sie hat also als Philosophie auch der Religion gedient und wird als solche der wahren Religion immer dienen. »Die Philosophie«, sagt Wundt (Einleitung in die Philosophie), »hat es, wie alle Wissenschaft, mit der sinnlichen, empirischen Welt zu thun, die allein Gegenstand unserer Erkenntnis sein kann; denn die Philosophie will und kann ja nichts anderes sein, als das Schlußglied in dem System der theoretischen Wissenschaften. Der Gegenstand der Religion dagegen ist die übersinnliche Welt, in die zwar menschliche Wünsche und Hoffnungen, in die aber keine theoretische Kenntnis hineinreicht, wengleich die sinnliche, empirische Welt deshalb unausbleiblich auf sie hinweist, weil unser Fragen nach dem Grund und Zweck der Dinge nicht stille steht, wo unser Erkennen bestimmte Grenzen vorfindet, vielmehr vermöge der eigensten Natur der menschlichen Vernunft über diese Grenzen hinausstrebt.« Im Interesse der einheitlichen Persönlichkeit, der einheitlichen Welt- und Lebensanschauung, die eine sittliche Persönlichkeit haben muß, muß eine Versöhnung zwischen Philosophie und Religion, zwischen Wissen und Glauben in der Religionsphilosophie stattfinden; die Philosophie reicht

der Religion dann wieder den »Ehrenkranz, den die freigewordene Magd der stolzen Herrin einst vom Haupte riß, bietet ihr die Hand zu besser gesichertem Frieden« (Dr. Pöhlmann, Euckens Theologie mit ihren philosophischen Grundlagen).

Die Frage nach dem Weg im Studium der Philosophie ist schwer zu beantworten; sie wird auch mit Rücksicht auf den ganzen Bildungsgang des Lehrers verschieden beantwortet werden müssen. Wir wollen bei unseren folgenden Erörterungen uns mit dem jungen Lehrer beschäftigen, der nach dem Verlassen des Seminars ins Amt tritt und nun in seiner Fortbildung ohne Rücksicht auf höhere Prüfungen (Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfungen usw.) sich auch mit der Philosophie beschäftigen will; wie weit er dieses Studium ausdehnt, wird von Neigung und Zeit bestimmt werden. Auch bei der heutigen Seminarbildung ist der junge Lehrer nicht ohne philosophische Vorbildung; denn die Psychologie und Pädagogik sowie die Litteratur und Religion haben ihn mit philosophischen Fragen in Berührung gebracht und werden ihn bei der besseren Vorbildung der Zukunft noch mehr und tiefer damit in Berührung bringen. In den ersten Jahren nach dem Seminar wird er zu weiteren philosophischen Studien nicht kommen; Zeit und Kraft werden von der Einarbeitung in den Beruf und die Vorbereitung auf die zweite Prüfung vollauf in Anspruch genommen. Dann aber kann er sich eingehender auch mit der Philosophie beschäftigen; ja die Fortbildung in der Berufswissenschaft und die Vertiefung ins Studium der klassischen Litteratur nötigt ihn geradezu zu diesem Studium. Daher möchten wir ihm auch raten, diese Beziehungen festzuhalten; sie werden in ihm auch Interesse für die Philosophie wecken und pflegen. Wir legen dabei gar keinen besonderen Wert darauf, ob er bei eingehendem Studium der Philosophie mehr den geschichtlichen (genetischen) oder mehr den systematischen Gang einschlägt; vielleicht ist eine Verbindung beider der beste Weg, den zudem auch das pädagogische Studium dem Lehrer zeigt. So wird ihn das eingehende Studium der Pädagogik in ihrer Entwicklung mit dem Kultur- und Geistesleben der Zeit nötigen, sich mit der Geschichte der Philosophie zu beschäftigen; denn wie die Pädagogik als Wissenschaft mit der Philosophie in Verbindung steht, so steht sie auch in ihrer geschichtlichen Entwicklung mit der Geschichte der Philosophie in Verbindung (von diesem Gesichtspunkt ist verfaßt: »Die Pädagogik in ihrer Entwicklung usw.« von H. Scherer; Leipzig, Brandstetter). Als Ergänzung zu diesem Studium wird er sich daher mit der Geschichte der Philosophie beschäftigen. Auch für den auf der Universität Studierenden wird sich dieser Weg empfehlen; man beachte aber auch hier, daß die Philosophie heute eine Spitze und nicht mehr, wie noch zu Goethes Zeiten, eine Grundlage ist. Damals hieß es, »zuerst collegium logicum«; »nachher vor allen anderen Sachen müßt ihr euch an die Metaphysik machen«. Denn damals glaubte man, die Welt durchs reine Denken begreifen und aufbauen zu können; daher war die Philosophie mit der Logik und Metaphysik als Hauptteile die Einleitung zu jedem

höheren Studium. Aber heute sind die Einzelwissenschaften die Basis, auf der sich die Philosophie als Spitze erhebt; daher gehe auch der junge Lehrer, auch wenn er seine Fortbildung auf der Universität betreibt, erst an das eingehende Studium der Philosophie, wenn er sich eingehend mit den Einzelwissenschaften, namentlich mit der Natur- und Kulturwissenschaft beschäftigt hat, und setze dieses Studium immer in Beziehung zum Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Denn die psychologischen, logischen, ethischen, ästhetischen und religiösen Studien führen den Lehrer ebenfalls zur Philosophie hin; im Anschluß daran wird er sich dann mit einem Werk über die Einführung in die Philosophie bekannt machen, wodurch er einen Überblick über das ganze Gebiet erhält. Streng genommen gehören Psychologie, Logik, Ethik und Ästhetik heute nicht mehr zur Philosophie; aber der Pädagoge muß die Philosophie, soweit sie zu diesen Hilfswissenschaften der Pädagogik in Beziehung steht, im Anschluß an sie und in Beziehung auf sie studieren. (Litteratur unter C.)

Die Philosophie des Unbewussten und der Pessimismus.

(Fortsetzung.)

Die Entwicklung der Religion.

Die geistige Entwicklung des Tieres erreicht nicht die Stufe, die das Erwachen des religiösen Bewußtseins in ihm durch sein Verhältnis zum Menschen möglich macht; erst bei einzelnen bevorzugten Individuen der Menschen in der Urzeit ist dies in ihrem Verhältnis zur Natur der Fall. Sie beseelen die Natur; der Himmel, die Gestirne, Steine, Pflanzen, Tiere und zuletzt menschenähnliche Gestalten werden als Versinnbildlichungen von Göttern und Kultusobjekten (Ahnen- und Heroenkultus) angesehen. In dem Egoismus liegt die subjektive Beschaffenheit zur Anknüpfung eines religiösen Verhältnisses mit diesen Objekten; der Mensch will durch sie zum Glück gelangen und bringt ihnen daher Opfer. Sie erscheinen als Gründer und Wächter der sittlichen Weltordnung, weshalb der Mensch sich scheut, diese zu verletzen; unter ihrem Einfluß bilden sich daher die ersten Sittengesetze, deren Verletzung gesühnt werden muß. Im Anschluß daran bilden sich die Vorstellungen von der stellvertretenden Genugthuung, des Mittlers zwischen Göttern und Menschen durch das Opfer, durch welches das religiöse Verhältnis in seiner Unversehrtheit wieder hergestellt wird. Allmählich ging der Henotheismus, der das religiöse Objekt ohne Unterschied als den Gott schlechthin betrachtet und keinen Rangunterschied kennt, in den Polytheismus über; geht in diesem das Bewußtsein der Einheit der Götter verloren, so zerfällt die

Naturreligion; es bilden sich Dämonismus, Anismus, Fetischismus, Totemismus. Die höhere Entwicklung der Naturreligion beginnt erst da, wo die Ausdehnung und Verallgemeinerung der ursprünglich lokalen Gottheiten wenigstens für das Gebiet eines Volkes gelungen ist; hier aber stützen sich die nationalen Gottheiten überall auf allgemeine Himmelsgötter. In Hellas werden die Götter vermenschlicht und infolgedessen mit einem geistigen und sittlichen Inhalt erfüllt; in der bildenden Kunst wird hier die Götterwelt zu einer Welt konkreter menschlicher Ideale, die in ihrer Gesamtheit das Ideal der Humanität im hellenischen Sinne des Wortes erschöpfen. Die Heroen sind bei den Hellenen Mittelwesen zwischen Gott und Mensch; sie stellen die Identität von Gott und Mensch in konkreter Weise dar. Der Kultus der Heroen ist die Tragödie; sie sank von ihrer Höhe und mit ihr die Religion der Griechen, als der religiöse Zweck in den Hintergrund trat und Menschen die Stelle der Heroen einnahmen. Religion und Moral der Griechen trug eine ästhetische Färbung; die Künstler vertraten die Stelle des Priesters; das Sittliche ist das Darlehen des Schönen. Dieser ästhetischen Moral fehlt die sittliche Tiefe; sie verflacht sich zum bloßen Schein. Aus den Bestrebungen nach Vertiefung und Bereicherung des religiösen und sittlichen Lebens entspringen die Mysterien; die tieferen Naturen aber strebten nach Einheit in den religiösen und sittlichen Vorstellungen. So wird Zeus zum Vater der Götter und Menschen und zum höchsten Wächter der sittlichen Weltordnung; in der Zeusreligion findet die griechische Volksreligion und Philosophie ihren Einheitspunkt und die Entwicklung des griechischen Geisteslebens ihren würdigen Abschluß. Der Römer verkörpert in seinem Jupiter das Staatswohl; das individual-eudämonistische Prinzip erweitert sich also bei ihm zu einem sozial-eudämonistischen, was ein großer Fortschritt ist, wenn es auch in Form des Utilitarismus auftritt. So wird bei ihm das von der Gesamtheit Gebilligte, die Ehre, zum Eckstein der Moral; sie entbehrt also der sittlichen Autonomie. Aber unter dem Einfluß dieser Moral entfaltet sich das Recht; Jupiter ist auch der Gott des Rechts, an dessen Stelle später der Kaiser tritt, dessen Wille als die Quelle des Rechts aufgefaßt wird. Damit aber beginnt auch der Verfall der römischen Religion; denn nun wird das religiöse Bedürfnis durch sie nicht mehr befriedigt, fremde Kulte, namentlich die Zeusreligion, werden eingeführt. Aus der Verschmelzung der Jupiter- und Zeusreligion bildet sich dann eine universalistische Religion heraus, in welcher der Vorsehungs- und Unsterblichkeitsglaube, das Schuldbewußtsein und das ethische Ideal des Weisen besonders hervortreten. Während in der griechischen Götterwelt die Phantasie und in der römischen der Verstand eine große Rolle spielen, kommt in der germanischen das Gemüt zu seinem Recht; unter seinem Einfluß erreicht sie in ästhetischer und ethischer Hinsicht den Gipfelpunkt des religiösen Naturalismus. In ihm erscheint die ganze Welt im Lichte des Kampfes der Götter gegen schädliche Mächte; da die Menschen in diesem für die Götter aussichtslosen Kampfe auf der Seite der letzteren stehen, so wird das tragische

Mitgefühl in die germanische Religion eingeführt, durch das aber das religiöse Bewußtsein über den Eudämonismus hinausgehoben wird. Die germanischen Götter sind die Träger der sittlichen Weltordnung; die verschiedenen Götter sind die verschiedenen Momente derselben. Leider, so legt Hartmann dar, hat die Unterbrechung der Entwicklung der germanischen Religion durch das Christentum dieselbe zur vollen Höhe ihrer Entwicklung nicht kommen lassen; es lagen in ihr die besten Keime zu einer autonomen und doch religiösen Moral und zu einer sittlichen Religion, die in einer sittlichen Weltordnung als einer unpersönlichen Macht, als das Göttliche, gipfelte. Eine neue Form nahm die Religion dadurch an, daß vom Priesterstande eine Systematisierung der Götter und ihres wechselseitigen Verhältnisses vorgenommen wurde; um diese dem Volke gegenüber zu beglaubigen, erscheint sie als eine göttliche Offenbarung (Inspiration). In der Offenbarungsreligion erscheint die Welt als ein Schauplatz göttlichen Strebens und Ringens, der Weltprozess als Entfaltung und Wirksamkeit göttlicher Kräfte, die Menschheit als Gottesreich, und ihr Leben als Gottesdienst.

Der Supernaturalismus, d. h. die Auffassung der Weltsubstanz als eines übernatürlichen Wesens, ist in verschiedenen Formen zur Ausbildung gekommen. Der Monismus der Erlösungsreligion gelangte in Indien zur Ausbildung als Brahmanismus und Buddhismus; hier sah man die verschiedenen Götter (Himmels-, Sonnen- und Gewittergötter) als Manifestationen eines absoluten Gottes an. Im Buddhismus tritt zum erstenmale die Lehre von dem eudämonologischen Unwert des Lebens, der Pessimismus als Grundpfeiler der Religion hervor. Das Absolute ist das Nichts; die empirische Scheinwelt ist der Ausfluß der Illusion, das Nichts, wie es für uns ist, ein Traum. Das Versenken in den Weltschmerz wird zum Kernpunkt des Kultus; aus ihm entspringt auch die buddhistische Sittenlehre als Mittel und Bedingung der Erlösung. »Der Buddhismus dehnt die Erlösungssehnsucht des eigenen Busens auf die ganze Welt des Jammers aus und macht dadurch das Leben der Frommen zu einem einzigen fortlaufenden Werk des Erbarmens, zur selbstverleugnenden stillen Arbeit eines barmherzigen Bruders, vor allem zu einer unausgesetzten Missionsthätigkeit; dieser Gesinnung verdankt der Buddhismus seine großen geschichtlichen Erfolge, seine gewaltige Ausbreitung auf friedlichem Wege und seine achtungswerten pädagogischen Leistungen in der Verbreitung menschlicher Sitten und menschlicherer Gefühle unter großenteils rohen und rauben Völkerschaften«, aber auch den Verzicht auf alle positiven Güter der Kultur. Die Erlösung besteht in dem Erlöschen aller seelischen Funktionen, dem Eingehen des Menschen ins Nirwana; jeder Mensch muß aber selbst diese Erlösung an sich vollziehen und kann keinen Stellvertreter annehmen. Aber der Buddhismus hat im Laufe der Zeit den Unterschied zwischen Klerus und Laientum eingeführt, sich der Beichte als wirksamstes Mittel zur Stärkung des klerikalen Einflusses auf die Laien bedient u. dergl.; er hat sich auch einen Götterhimmel geschaffen.

Bei den Israeliten sanken die alten Götter zu heroischen Ahnengestalten (Abramit) herab; nur Baal und Astarte bleiben bis zur Auflösung durch die Exile Gegenstand des religiösen Kultus, denen aber als oberster Gott und zwar feindlich während der Sefshaftigkeit Jehova (Jahve, Jahu) gegenübertritt. Neben ihm wurden aber noch andere Naturgötter verehrt; ihr Kultus ist ursprünglich wie der von Jahve ohne Tempel und Priester, bis sich später ein Priesterstand herausbildet und ein Tempel gebaut wird. Die Absonderung Israels von den übrigen Völkern und die scharfe Ausbildung des Nationalgefühls zum Nationalstolz beförderte die Vorherrschaft und zunehmende Ausschließlichkeit des Jahvedienstes, so daß er schließlich der herrschende wird und so der Monotheismus entsteht. Für diesen wirkten ganz besonders die Propheten; sie eifern im Namen der Vergangenheit des Volkes gegen die Entartung der Sitten und die fremden Kulte und sind Vorbilder in sittlicher und religiöser Hinsicht. Die ganze Geschichte Israels wird von ihnen als ein zusammenhängendes Erziehungswerk zur Würdigkeit für die Bundesgnade und das mit ihrer Annahme verknüpfte Heil betrachtet, wobei die anderen Völker nur als Erziehungsmittel erscheinen; allmählich dehnt sich Jahves Herrschaft über die ganze Welt aus und die Erziehung Israels erweitert sich zu einer Erziehung des Menschengeschlechts, wobei Israel aber die Herrschaftsstelle zugesprochen wird. Jahve wird immer mehr zur geistigen und sittlichen Persönlichkeit; dadurch wird der Monotheismus vergeistigt und versittlicht. Die Gottlosigkeit des Volkes aber wird von den Propheten zur nationalen Schuld erhoben, wofür das Elend des Daseins als Strafe erscheint, welche der Einzelne für das Ganze tragen muß (Hiob); in Verbindung damit wird von den Propheten der Begriff des leidenden Gottesknechtes ausgebildet, als welche die Propheten und die Gläubigen (Gerechten) selbst erscheinen. Sie tragen die Sünde des Volkes und wenden das Verderben durch Gott von dem Volke ab; so entsteht der Begriff der stellvertretenden Sühne. Diese religiös-sittliche Anschauung enthält die Wahrheit in sich, daß das Unterliegen eines Volkes im Kampfe der Völker ums Dasein die Folge ist von dem Mangel an sittlicher Tüchtigkeit, die von den Besten des Volkes am schwersten empfunden und dessen Beseitigung von ihnen daher erstrebt wird; sie sind daher die leidenden Gottesknechte, denen aber auch der Vollgenuß des Glückes zu teil werden muß. Der Priesterstand eignete sich, um seine Existenz gegenüber der prophetischen Reform zu wahren, die Ideen derselben an und erhob Jahu zum obersten Gott, ohne aber den Opferdienst und Ceremonienkultus zu schädigen; an die Stelle der von den Propheten vertretenen religiösen Freiheit tritt die Autorität durch die Sanktionierung der Postulate des religiös-sittlichen Volksbewußtseins als göttliche Gebote. Jahu ist ein theokratischer König, ein absoluter Herrscher und zugleich Quelle des Rechts; er giebt seinen Willen kund in einer für alle Zeiten geltenden Gesetzgebung, in welcher die ceremonialen und ethischen Bestimmungen enthalten sind. Dem Volksglauben zu Liebe schrieb man diese Gesetzgebung einem Propheten der Vergangen-

heit, dem Moses, als Offenbarungsvermittler zu; sie stellt »die allein folgerichtige zunächst geforderte Entwicklungsstufe der Prophetenreligion dar«. Das vorexilische Gesetzbuch (5. Buch Mose, 621 v. Chr.) enthält hauptsächlich die zehn Gebote und tritt in ihm die religiöse Ethik in den Vordergrund; in dem nachexilischen Gesetzbuch (3. Buch Mose) tritt die letztere dagegen hinter die Ceremonialgesetze zurück. Indem aber Jahö als alleiniger Gott erhaben und unnahbar ist, bedarf er Mittelpersonen; als solche erscheinen die Engel. Diese übernimmt die jüdische Religion von der persischen; aus letzterer stammt auch die Lehre von der Auferstehung der Toten und vom ewigen Leben. Hierzu kommen nun noch Einflüsse des hellenisch-ägyptischen Kulturkreises nach der Zerstörung des persischen Reiches; vor allem entwickelte sich unter diesem Einfluß der Begriff der Weisheit, der identisch ist mit dem Wort Gottes, dem heiligen Geist, und also Ausfluß Gottes. Philo setzt dann später für diesen Begriff den Begriff des Logos und macht diesen zum Ausfluß, zum Sohn Gottes, zum Inbegriff der ewigen Vernunft, der platonischen Ideen; dadurch wird der Logos zum Mittler zwischen Gott und Welt. Der strenge Gott des alten Israel aber verwandelt sich allmählich in den liebenden Vater der Menschen; die religiöse Ethik wird unter hellenischem Einfluß humanisiert. Es tritt besonders das Bestreben hervor, das Prinzip der Gerechtigkeit von dem äußeren Thun und Lassen auf das innere Gebiet der Gesinnung zu erweitern; die Gesinnungsgerechtigkeit erhält so einen Platz neben der Werkerechtigkeit. Oben aber steht in der Ethik die Erfüllung des Gesetzes; es entstehen dabei die Rechtsbegriffe Lohn, Verdienst, Schuld, stellvertretende Sühne und Gnadenlohn, durch welche der jüdischen Sittlichkeit der widerliche Charakter eines mechanischen Rechenexempels, eines kleinkrämerischen Schachers zwischen Mensch und Gott aufgedrückt wird. Die Pharisäer und Schriftgelehrten, welche eine umfassende Gesetzeskenntnis besaßen, bildeten die Frommen und Heiligen; ihr Gesetzesstudium gilt schon als verdienstliches Gesetzeswerk. Hillel, der Präsident des Synedrums, stellt gegen die pharisäische Überschätzung des Buchstabens des Gesetzes den Geist desselben in den Vordergrund und stellt den Wert der Gesinnung über den des Werkes; er sucht auch die nationale Engherzigkeit des Judentums zu durchbrechen und für die Universalisierung des Gottesreiches zu wirken. Die ¹¹Sehnsucht nach Erlösung von den Leiden des jüdischen Volkes erzeugte anderseits den Glauben an die unmittelbare Nähe des Reiches Gottes; der Essäismus wollte die Menschen für dasselbe würdig vorbereiten. Da sich das Gottesreich in Zeichen und Wundern (Krankenheilungen, Dämonenvertreibungen, Weissagungen) ankündigen soll, so geben sich die Essäer dem Studium und der Ausübung der Heilkunde hin, um den Eintritt zu beschleunigen, und schaffen sich eine Geheimlehre der Dämonenaustreibung. Johannes der Täufer demokratisiert die Ideen der Essäer und verkündet die Nähe des Gottesreiches dem Volke; sein Werk setzt Jesus von Nazareth fort und wird dadurch zum Stifter des Judentums. »Das Judentum-

mut ist die Gesetzesreligion der in materieller und geistiger Hinsicht Armen; sein Kern ist monistisch-humanistisch und die Unterordnung des Buchstabens unter den Geist des Gesetzes. Im übrigen enthält das Judenchristentum Elemente der Lehre der Pharisäer und Essäer; die im pharisäischen Systeme gegebenen Hilfsmittel zur Rechtfertigung und zwar vor allem das der stellvertretenden Gerechtigkeit wird auf Jesus bezogen als den zeitgenössischen vollendeten Gerechten, der als Messias wiederkehrt und den Seinen das Reich Gottes bringt.

Das Jahrhundert des Kindes.

»Das nächste Jahrhundert wird das Jahrhundert des Kindes sein; diese Worte, die Ellen Key aus dem Drama »Das Junge des Löwen« entnimmt (Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes), sollen besagen, daß man im 20. Jahrhundert, wenn die Menschheit in ihrer Entwicklung nach dem Vollkommenen hin fortschreiten soll, der Erziehung des Kindes besondere Aufmerksamkeit schenken muß; das Kind muß zu seinem Rechte kommen, »dem Rechte, sein volles starkes persönliches Kinderleben vor einem Vater und einer Mutter zu leben, die selbst ein volles persönliches Leben leben.« (Ellen Key a. a. O.) Daß es heute nicht so ist, ist eine traurige Wahrheit; man muß sich um wichtigere Dinge als um die Erziehung des Kindes kümmern!! »Bis jetzt erfährt man bloß in Schulreden und pädagogischen Abhandlungen, daß die Erziehung der Jugend die höchste Angelegenheit des Volkes sei; in Wirklichkeit werden sowohl in der Familie wie in der Schule und im Staate ganz andere Werte in den Vordergrund gestellt.« (E. Key a. a. O.) Man hat ja seither alles gethan und thut ja seitens der Kirche noch alles, um den Gedanken von dem hohen Wert einer planmäßig geleiteten Erziehung resp. Entwicklung des werdenden Menschen von dem Volke fern zu halten; man hat ja die »kirchliche« Lebensanschauung von dem »gefallenen Menschen«, der seit Adams Fall gänzlich verderbten Menschennatur festgehalten und den Entwicklungsgedanken, der uns zeigt, »daß wir physisch u. psychisch noch immer im Werden begriffen sind,« als unchristlich bezeichnet. Wohl hat sich ja auf Grund einer wissenschaftlichen Psychologie seit Pestalozzi eine wissenschaftliche Pädagogik entwickelt, die von der physiologischen und genetischen Psychologie immer tiefer begründet wird; die berufsmäßigen Erzieher sprechen infolgedessen auch von Individualität und natürlichen Anlagen; aber viele von ihnen »erziehen noch immer, als glaubten sie noch an die natürliche Verderbtheit des Menschen, an die Erbsünde, die nur gezügelt, gezähmt, unterdrückt, aber nicht umgewandelt werden könnte.« (E. Key a. a. O.) Die Erziehung ist eine planmäßige Leitung der natürlichen Entwicklung; darum müssen wir

uns vor unmittelbaren Eingriffen hüten, »die meistens Fehlgriffe sind,« und statt dessen unsere »ganze Wachsamkeit auf die Bildung der Umgebung richten, in der das Kind heranwächst und auf die Erziehung, die man sich selbst angeeignet läßt — das ist die Kunst der natürlichen Erziehung.« (E. Key a. a. O.) Auf die eigene Erziehung und Bildung muß daher der Erzieher, besonders der Lehrer, besonderes Gewicht legen; denn »nur dadurch, daß man sich selbst in einem unablässigen Wachstum erhält, in unablässiger Wechselwirkung mit dem Besten in der eigenen Zeit, wird man nach und nach eine halbwegs gute Gesellschaft für seine Kinder!« (E. Key a. a. O.) In erster Linie muß der Erzieher das Kind studieren, muß es nach Leib und Seele, nach Abstammung und Verwandtschaft kennen lernen; denn es ist selbst bei der Geburt keine unbeschriebene Tafel. »Das Kind tritt mit dem Erbe vorhergehender Geschlechtsglieder ins Leben, und dieses Erbe wird durch Anpassung an die Umgebung modifiziert; aber das Kind stellt auch individuelle Variationen des Gattungstypus dar. Und wenn diese seine Eigenart während der Anpassung nicht verschwinden soll, muß die selbstbestimmte Kraftentwicklung auf alle Weise gefördert und nur mittelbar dadurch beeinflusst werden, daß der Erzieher es versteht, den Folgen dieser Kraftentwicklung Zusammenhang und Nachdruck zu verleihen. (E. Key. a. a. O.) Aber der Erzieher muß auch die Umgebung des Kindes, in der es seine Entwicklung durchmacht, kennen; denn auch sie übt auf die letztere einen großen Einfluss aus. Der Mensch wird in die Gesellschaft hineingeboren und soll zum Leben in ihr erzogen werden, ohne jedoch seine berechnete Eigentümlichkeit einzubüßen; »der einzig richtige Ausgangspunkt bei der Erziehung eines Kindes zu einem sozialen Menschen ist, es als einen solchen zu behandeln, während man gleichzeitig den Mut des Kindes stärkt, ein individueller Mensch zu werden. Der neue Erzieher wird durch planmäßig geordnete Erfahrungen das Kind stufenweise lehren, seinen Platz im großen Zusammenhang des Daseins und seine Verantwortung gegen alles, was es umgibt, einzusehen, während andererseits keine der individuellen Lebensäußerungen des Kindes unterdrückt werden soll, insofern sie nicht dem Kinde selbst oder anderen zum Schaden gereichen.« (E. Key a. a. O.) Das Kind muß das Leben mit seinen Leiden und Freuden aus eigener Erfahrung kennen lernen; »bei jedem Schritte das Kind den wirklichen Erfahrungen des Lebens begegnen zu lassen, niemals die Dornen von seinen Rosen zu pflücken, das ist es, was die Erzieher noch am wenigsten verstehen.« (E. Key a. a. O.) Wir sollen das Kind zur Selbständigkeit erziehen; das geschieht aber nicht, wenn man es immer am Gängelbände führt.

Es ist eine erfreuliche Thatsache, daß man immer mehr zu der Erkenntnis kommt, »daß wir einer umfassenden Gesamtreform unseres nationalen Erziehungssystems bedürfen, wenn wir zwischen der modernen Weltanschauung und den Anforderungen des wirklichen Lebens einerseits und dem nationalen Erziehungs- und Bildungswesen andererseits die dringend nötige Übereinstimmung herstellen wollen; eine Gesamtreform,

die beide Geschlechter einheitlich umfassen, die von der Volksschule bis zur Universität in organischem Zusammenhange sich erstrecken und zugleich auch Heer und Schule zu einer höheren Einheit verbinden. (Dr. Vielhaber, Entwicklungslehre und Erziehungskunst, Ernstes Wollen Nr. 74.) Allerdings, und das ist menschlich erklärlich, ist es bequemer und leichter, in den ausgetretenen Geleisen weiterzuwandern; denn »neue Bahnen« sind immer »Dornenpfade«, die rauh und unbequem sind. Aber wer es mit seinem Berufe ernst nimmt und nicht seiner Person, sondern dem Ganzen dient, der wird es versuchen, unausbleibliche Änderungen und Umgestaltungen nach den Ergebnissen seiner Erfahrungen und seines Nachdenkens bei Zeiten durch eigene Mitwirkung einzuführen und so die Entwicklung in die rechten Bahnen zu leiten, denn wenn dies nicht geschieht, so sind revolutionäre Bewegungen die unausbleiblichen Folgen. Reformvorschläge aber können nicht gemacht werden ohne die Kritik des Bestehenden; denn nur durch letztere kann die Notwendigkeit dargelegt und können die Gesichtspunkte für die Reformen klargelegt werden. Gewiß soll die Schule nicht den Zeitströmungen ohne weiteres preisgegeben werden; aber sie darf dieselben auch nicht unbeachtet lassen. Und leider findet der Bureaukratismus in dieser Hinsicht gar oft eine mächtige Stütze im Lehrerstand; man liebt auch hier nicht selten »die unbedingte Ruh«. Aber der Zeitgeist läßt sich auf die Dauer nicht in Fesseln schlagen; langsam bricht sich das gute Neue Bahn, bis es, wenn seine Zeit gekommen ist, früher oder später zur Anerkennung gelangt. Bis heute aber liebt man meistens die Pädagogen, die hübsch in den alten, ausgetretenen Geleisen vergangener Zeiten wandeln und so alles nach alter Schablone treiben; die Reformler und Neuer stellt man als unbequeme Menschen meistens kalt. Der Staat läßt sich große Summen kosten, um edle Rassetiere zu züchten; um Aufzucht edelster Rassepädagogen bemüht er sich nicht, und doch hätte er in der Hauptsache nichts anderes zu thun, als durch seine Aufsichtsorgane die befähigten — nicht immer die beliebten! — Pädagogen ausfindig zu machen — etwa mit annähernd demselben Eifer, wie Friedrich Wilhelm der Erste die »langen Kerls« allüberall ausfindig zu machen wußte — diese prädestinierten Lehrerbildner dann in das für ihre Entwicklung und segensreiche Bethätigung denkbar günstigste Milieu zu bringen, und sie dann unter den denkbar günstigsten pekuniären und Rangverhältnissen zu erhalten. Staat, schaffe Vorbilder, schaffe Meister! schaffe auch den Pädagogen Meisterateliers, wie du sie den Malern und Bildhauern schaffst! Schaffe eine Hochschule der praktischen Pädagogik, wie du eine Hochschule der Musik, der bildenden Künste geschaffen hast. Mache deine Schulräte zu lauter Meistern oder umgekehrt, mache nur lauter Meister der Lehr- und Erziehungskunst zu Schulräten. Lasse zum Lehrerberuf nur zu, wen echte Erzieherbegabung auch wirklich dazu befähigt und laß des begeisterten Lehr- und Erziehungskünstlers Arbeitskraft und Seelenschwung nicht totschiessen durch Überbürdung, Fronarbeit und vor allem nicht durch kränkende Zurücksetzung. Dann wird unser Volk

die Freude und den Segen haben, seine Lehrer und Jugendbildner hinfort planbewußt arbeiten zu sehen als Künstler, unter stetem Hinblick auf das, was erreicht werden soll, unter Hinblick auf das hohe, schöne Ziel des herauszubildenden, vollentwickelten, geistig wie körperlich gesunden, leistungsfähigen und leistungswilligen Menschen.« (Schmitt a. a. O.) Auf allen Gebieten der Technik ist man heute bestrebt, mit Hilfe der von der Wissenschaft gebotenen Hilfsmittel rationell zu verfahren, um auf dem möglichst besten Wege die besten Erfolge zu studieren; man belohnt den Erfinder neuer Methoden und zeichnet durch die Übertragung der besten und höchsten Stellen aus. Man beauftragt Elektrotechniker, Baukünstler u. dgl., die sich durch ihre wissenschaftliche und praktische Thätigkeit auszeichnen, als Professoren an die Hochschulen und überschüttet sie mit Titeln und Orden; man übersieht dabei auch gar oft, daß der Betreffende die für diese Stellen »gewöhnlich üblichen«, wenn auch gar nicht »berechneten« und somit auch nicht »passenden« und zu dem »Zweck« in Beziehung stehenden Prüfungen abgelegt hat, wenn er auf anderem Wege resp. durch andere »passendere« Prüfungen und sonstige Leistungen seine Befähigung erwiesen hat. Wie verfährt man dagegen im Schulfach? Reformler sind hier meist höchst unbequeme Personen, die man kalt stellt! Doch in einer pädagogischen Zeitschrift hierzu noch etwas Näheres zu sagen, hiefse Eulen nach Athen tragen!

Mitteilungen.

(Geschlechtliche Fragen in der Jugenderziehung) sind in neuerer Zeit wiederholt Gegenstand der Erörterung in Zeitschriften und Büchern gewesen; denselben Gegenstand erörtert Fräul. Henriette Fürth in der Monatsschrift »Deutschland« (Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn, I. 4) und beantwortet die Frage, ob wir die Aufklärung über die geschlechtlichen Dinge in die Erziehung der Jugend einbeziehen sollen? mit einem unbedingten »Ja«. »Wie könnten wir es verantworten,« sagt sie, »unsere Kinder in Blindheit und Unwissenheit oder, was noch schlimmer ist, in völliger Verkennung von Zusammenhängen und Thatsachen aufwachsen zu lassen, die nicht Schuld und Sünde bedeuten, sondern die Erzeugung und Vollendung des Lebens und die ihren Platz im Leben eines jeden beanspruchen werden und beanspruchen sollen?« Aber es gehört für diese Aufklärung eine gewisse Reife des Geistes- und Gemütslebens, weshalb im Kindesalter noch nicht die ganze Wahrheit gegeben werden kann, sondern nur »jener Teil von ihr, der dem kindlichen Verständnis angepaßt ist;« denn »die intimsten Akte des geschlechtlichen Lebens haben weder im Denken noch im Wissen des Kindes eine Stätte zu finden, wohl aber

das Wissen von den natürlichen Zusammenhängen und Generationen überhaupt. Wenn wir unseren Kindern ganz so unbefangen, wie wir von sonstigen Naturdingen zu reden pflegen, und so früh, wie die Gelegenheit es ergibt, sagen, dafs der Mensch ebenso entstehe wie Tier und Pflanze, dafs er im Mutterschofse wachsen und werden und unter Schmerzen geboren werden müsse, und dafs er dann noch viele Jahre lang der treuesten und selbstlosesten Hingabe und Fürsorge von seiten der Mutter bedürfe, dann werden wir in den meisten Fällen die Wisbegierde des Kindes für lange Zeit befriedigt und das Erwachen lüsterner Neugier, die um ein verbotenes Geheimnis schließt, verhindert haben. ... Auch der Mensch ist eine Pflanze, die mit allen Würzelchen in dem sie umgebenden Erdreich Nahrung sucht, mit allen Kräften dem lebenspendenden Licht entgegenstrebt; die Würzelchen, die Kräfte teilen sich nicht in sinnliche und geistige, sondern sie sind Ausstrahlungen des gleichen Kernes, verschiedenartig, aber nicht verschiedenwertig. Am Erzieher ist es, ihnen allen das Erdreich zu lockern und zu bereiten, ihnen Sonne, Wind und Regen im rechten Verhältnis zugänglich zu machen, sie alle, geistige und sinnliche, harmonisch zu einer harmonischen Lebenseinheit zu entwickeln. Das Triebhafte ist ein integrierender Bestandteil der Menschennatur; es ist vor allem Geistigen vorhanden, ja, es ist der Quellgrund alles Geistigen bis hinauf zu den höchsten Offenbarungen des Geistes. Die Natur kennt nur Kräfte, aber keine sittlichen Unterscheidungen, die der Mensch sich nur als Notbehelfe und Wegweiser seiner stammelnden Erkenntnis aufgerichtet hat; darum ist in der Natur nichts böse und nichts gut an sich, sondern alle Dinge können beides werden, je nach der Richtung, die sie einschlagen, der Steigerung, die sie erfahren, der Wirkungen, die sie auslösen und (beim Menschen) der Entwicklung, die man ihnen giebt.* Von diesen Gesichtspunkten aus wird es der gebildeten Mutter nicht schwer fallen, dem Kinde die seinem Interesse und Verständnis angemessenen Aufklärungen über die geschlechtlichen Verhältnisse zu geben; da man aber solche gebildete Mütter nicht häufig findet, so mufs der Lehrer diese Belehrung nach den eben gegebenen Richtlinien geben, wozu ihm der naturgeschichtliche Unterricht Gelegenheit giebt.

(Darwinismus und Sozialpsychologie.) »Entwicklung«, das Ziel aller darwinistischer Betrachtungen, ist bleibende Veränderung; sie kann stetig (Evolution) und kann sprunghaft sein (Mutation). Im Gebiete des Lebenden teilt sich die Entwicklung in zwei Richtungen; entweder bleibt die Veränderung während der Lebensdauer des Gebildes (Ontogenese), oder sie setzt sich über dieses hinaus auf seine Nachkommen fort (Phylogenese). Einen Gegenstand des Streites auf psychologischem Gebiet bildet die Vererbung; die eine Seite glaubt an die Vererbung bleibender, während des Einzellebens im Organismus von aufsen her erzeugter Veränderungen, die andere leugnet sie und hält die vererbten Eigenschaften für eine Entfaltung bereits im Keimplasma vorgebildeter Dispositionen. Auf das letztere aber läfst sich alle Vererbung zurückführen; auch die »Pädagogik rückt ja immer deutlicher auf den Stand-

punkt, daß der ihr anvertraute Kindesorganismus keine tabula rasa, — sondern — um das Lockesche Gleichnis weiter zu spinnen — ein mit sympathischer Tinte beschriebenes Blatt sei, auf dem der Erzieher nur die Aufgabe hat, durch geeignete Mittel die Schriftzüge sichtbar zu machen. Das vielberufene ‚Milieu‘, die gesamte Umwelt ist es, was diese Auswicklung der Anlagen besorgt, vornehmlich durch die lockenden oder wichtigen Eindrücke, die sie den elementaren Trieben der Selbsterhaltung und der geschlechtlichen Befriedigung bietet. (Dr. Hellpach, Darwinismus und Sozialpsychologie; Pol.-anthropol. Revue I. 9.) Da erhebt sich nun die Frage, ob die zur Entfaltung kommenden Anlagen sich stärker und sicherer auf die Nachkommen vererben als die latent gebliebenen, welche letztere dadurch verkümmern würden; aus der Frage der Vererbung erworbener Eigenschaften wird so eine Frage der bevorzugten Vererbung entfalteter Anlagen; die Antworten auf diese Fragen lauten noch verschieden. Dr. Hellpach (a. a. O.) ist der Ansicht, daß der Darwinismus auf psychischen Gebiete nicht fruchtbar gemacht werden kann, weshalb die darwinistische Deutung sozialpsychischer Erscheinungen scheitern müsse; »denn,« sagt er, »noch vor aller wie immer denkbaren Vererbung scheint mir bereits die Anpassung einen auf die sozialpsychische Entwicklung nicht anwendbaren Begriff zu bedeuten.« Die Entstehung psychischer Variationen kann durch eine physische hervorgerufen werden, welche vererbt wird (Klima und Begierde nach Fleisch- und Fettnahrung), weil sie günstig sind im Kampfe ums Dasein; oder die Veränderung der äußeren Lebensbedingungen entfaltet eine bisher unentwickelt gebliebene Disposition zu einer manifesten psychischen Eigenschaft. In beiden Fällen aber kann von einer sozialpsychologischen Anpassung keine Rede sein; denn »die Prozesse der Anpassung und der Auslese des Bestangepafsten setzen eine Stabilität der umgebenden Lebensbedingungen voraus, die innerhalb der sozialpsychischen Welt nur auf den Urstufen des Gemeinschaftslebens erreicht worden ist.« (Dr. Hellpach a. a. O.)

C. Referate und Besprechungen.

Zum Studium der Philosophie und der Hilfswissenschaften der Pädagogik.

(Litteratur. Siehe »Einführung in die philosophischen Studien« unter B. in diesem Heft und »Neue Bahnen« X 114 ff., XI 321 u. 521, XII 193.)

Zur Einführung in das Studium der Psychologie ist im Hinblick auf die Hervorhebung der unmittelbaren Beziehung derselben zur Pädagogik das Werkchen von Prof. *James, Psychologie und Erziehung, aus dem Englischen übersetzt von Dr. Kiesow (150 S.; 3,50 Mk.; Leipzig, Engelmann, 1900) besonders geeignet; es besteht aus vor Lehrern gehaltenen Vorträgen. Daran mag sich dann das Studium von Sully-Stimpff, Handbuch der Psychologie (Leipzig, E. Wunderlich) anschließen.

Die bekannte *Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik von Dr. M. Jahn hat in der neuen (3.) Auflage (464 S.; 7,20 Mk.; Leipzig, Dürr, 1901) die Ergebnisse der physiologischen Psychologie und Psychopathologie berücksichtigt und auch sonst mancherlei Verbesserungen erfahren; es dürfte sich empfehlen, ebenso auch die Ergebnisse der Kinderpsychologie noch mehr zu berücksichtigen, wodurch das Buch noch geeigneter für seinen Zweck würde.

Das **Lehrbuch der pädagogischen Psychologie« von Dr. P. Bergmann (454 S.; 9 Mk.; Leipzig, Th. Hofmann, 1901) enthält eine Reihe von Erörterungen, die zur Pädagogik in keiner Beziehung stehen, die aber gerade die Kritik herausfordern; das Buch muß bei einer neuen Auflage im einzelnen mehr durchgearbeitet und zu einem einheitlichen Ganzen umgearbeitet werden, wobei der für den Lehrer minderwertige Stoff dann auch ausgeschieden, der wertvolle aber zum Teil eingehender behandelt werden wird. Der Verfasser hat sich aber bemüht, die Ergebnisse der Forschung der modernen Psychologie der Pädagogik dienstbar zu machen; deshalb kann das Studium des Buches dem Lehrer empfohlen werden.

Für den Übergang zum Studium der wissenschaftlichen Psychologie ist die **Einleitung in die Psychologie der Gegenwart« von Qu. Villa, deutsch von Pflaum (484 S., 10 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902) besonders geeignet; nach einer einleitenden Erörterung giebt der Verfasser eine eingehende Darlegung der Entwicklung der Psychologie bis zur Gegenwart, bespricht dann Begriff und Aufgabe der Psychologie, ihre Beziehungen zur Physiologie, die Methode ihrer Forschung, die wichtigsten Thatsachen des Seelenlebens und die darauf begründeten Gesetze. Überall hebt er scharf die Punkte hervor, in denen die Autoritäten auf diesem Gebiete übereinstimmen und ebenso diejenigen, in denen sie voneinander abweichen; indem er dabei die Gründe der Übereinstimmung und Abweichung im einzelnen darlegt, giebt er zugleich die Richtung an, nach welcher die Lösung der noch gestellten Aufgaben zu suchen sind.

Eine Ergänzung hierzu bietet »***Die moderne Psychologie« von Ed. v. Hartmann (474 S., 12 Mk.; Leipzig, H. Haacke; 1901), in welcher die wichtigsten Probleme der modernen Psychologie (Aufgabe und Methode der Psychologie, das Unbewusste, Association und Reproduktion, Empfindung, Gefühl und Wille, Einheit des Bewusstseins, psychologischer Parallelismus) eingehend in der Art behandelt sind, daß die Ansichten der einzelnen Psychologen eingehend dargelegt und kritisiert werden und am Schlufs das Ergebnis dieser Untersuchungen zusammengefaßt wird.

Für das Studium der wissenschaftlichen Psychologie bietet sich ein vorzügliches Hilfsmittel in dem Werk: »**Die Grenzwissenschaften der Psychologie« von Dr. W. Hellbach (515 S.; 7,60 Mk.; Leipzig, Dürr, 1902), welches die biologischen und soziologischen Grundlagen der Seelenforschung vornehmlich für die Vertreter der Geisteswissenschaften und Pädagogik darstellt; denn der Verfasser giebt eine anschauliche und leicht verständliche Darstellung der Thatsachen der Anatomie des Nervensystems, der animalen Physiologie, der Neuropathologie, der Psychopathologie und der Entwicklungspsychologie und beleuchtet kritisch die daran geknüpften Theorien.

Das »**Lehrbuch der Psychologie« von Professor Dr. Jodl (2. Aufl., I. Bd. 435 S., II. Bd. 448 S., 14 Mk.; Stuttgart, Cottas Nachf., 1903) umfaßt das Gesamtgebiet der heutigen Psychologie und giebt eine Darstellung der Aufgaben und Methoden der Psychologie, der Beziehungen zur Physiologie, der Bewusstseinserscheinungen im allgemeinen und im besonderen; es ist nicht für den Fachmann, sondern für den Lehrer geschrieben, der eingehende Studien auf diesem Gebiete machen will. Die Darlegungen des Verfassers stützen sich auf ein eingehendes Quellenstudium; die diesbezüglichen Litteraturangaben geben zugleich die Hilfsmittel zum eingehenderen Studium einzelner Teile an.

Unter den Psychologen der neueren Zeit sind für den Pädagogen besonders zwei von Bedeutung, mit deren Schriften sich derjenige, welcher eingehende Studien auf dem Gebiete der Psychologie machen will, beschäftigen muß; es sind dies die Professoren Ziehen und Wundt, die in einem für die Pädagogik wichtigen Gebiet (Assoziation und Apperzeption) auseinandergehen. »**Ziehens Leitfaden der physiologischen Psychologie« (5. Aufl., 267 S.; 5 Mk.; Jena, Fischer; 1900) sollte daher der Pädagoge neben den Schriften von Wundt studieren. Von Wundts psychologischen Schriften eignen sich zum Studium für den Lehrer in erster Linie die »***Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele« (3. Aufl., 519 S.; 10 Mk.) und der »**Grundrifs der Psychologie«, der schon mehrmals eingehend in den »Neuen Bahnen« besprochen worden ist und von dem jetzt die fünfte verbesserte Auflage vorliegt (410 S.; geb. 7 Mk.; Leipzig, W. Engelmann, 1902); diese neue Auflage ist entsprechend den Fortschritten auf diesem Gebiete neu bearbeitet worden. Mehr für den Fachmann aber auch als Nachschlagewerk und zum eingehenderen Studium einzelner Teile der Psychologie sind die »***Grundzüge der physiologischen Psychologie« von Wundt geeignet; dieselben erscheinen z. Z. in der fünften Auflage, welche völlig neu bearbeitet ist (I. Bd. 553 S., 10 Mk.; II. Bd. 686 S., 13 Mk.; III. Bd. noch nicht erschienen; Leipzig, W. Engelmann; 1902 u. 1903). Der Verfasser legt hier die Ergebnisse der eigenen Forschungen und der unter

seiner Leitung im Leipziger physiologischen Laboratorium gemachten Untersuchungen unter Benützung auch der fremden Arbeiten eingehend dar; zahlreiche Abbildungen erläutern die anschaulichen Darstellungen.

Die moderne Psychologie gehört, wie bereits erwähnt, streng genommen nicht mehr ins Gebiet der Philosophie; sie überläßt dieser daher die eingehenden Erörterungen über das Wesen der Seele. Eine solche metaphysische Betrachtung über »Die Seele des Menschen« bietet Prof. J. Rehmké (156 S.; geb. 1,25 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902); wer sich bereits eingehend mit dem Studium der Psychologie beschäftigt hat, wird dieses Buch mit Interesse und Nutzen studieren.

Für das Studium der Logik und Ästhetik, die noch, wie auch die Ethik, in engerer Beziehung zur Philosophie stehen, sind die für den Lehrer geeigneten Werke nicht so zahlreich vorhanden, wie dies auf dem Gebiete der Psychologie der Fall ist; dagegen herrscht wieder auf dem Gebiete der Ethik kein Mangel. Mit den zum ästhetischen Studium für den Lehrer geeigneten Werken (Bode, Goethes Aesthetik; Berlin, Mittler & S., 3,50 Mk., 1901; Cohn, Allgemeine Aesthetik, 6 Mk.; Leipz., Engelmann, 1901) haben wir den Leser bereits in den »Neuen Bahnen« XIII. S. 256 bekannt gemacht. Eine dem heutigen Stand der Wissenschaft entsprechende Darstellung der Logik für Lehrer bietet Prof. Uphues in der »Einführung in die moderne Logik«, von welcher der I. Teil erschienen ist (98 S., 1,50 Mk.; Osterwieck, A. W. Zickfeldt, 1901); »ich habe«, sagt der Verfasser, »das Buch geschrieben für diejenigen, welche diese schwierigen Fragen studieren d. h. durchdenken wollen, um sich eine eigene Meinung zu bilden, nicht für die, welche sich mit einer bloßen Kenntnisaufnahme der in der Erkenntnistheorie behandelten Fragen begnügen möchten.« Von diesem Gesichtspunkte aus behandelt der Verfasser: Was ist Wahrheit? Die Wahrheit und das Wesen der Dinge; Unser Wissen und Umfang unseres Wissens. Für die Bearbeitung der weiteren Teile der Logik möchten wir dem Verfasser empfehlen, die einzelnen Teile recht anschaulich darzustellen und die lateinischen Phrasen zu vermeiden. Zur Einführung in die Ethik ist neben »Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik« (2. Aufl.; Leipz., Dürr, 1899) besonders der »Grundrifs der Ethik« von Rein geeignet (292 S.; 2,50 Mk.; Osterwieck, Zickfeldt, 1901). Nachdem der Verfasser in der Einleitung sich über die Aufgabe und Stellung der Ethik in der Philosophie und deren Bedeutung für unsere Zeit ausgesprochen hat, giebt er einen kurzen Abrifs der Geschichte der Ethik und charakterisiert die drei besonders hervortretenden Richtungen in derselben, den Eudämonismus, Evolutionismus und Moralismus; sodann giebt er ein System der Ethik im Anschluß an die sittlichen Ideen und die Darstellung derselben. Steht somit der Verfasser auch in der Hauptsache auf dem Boden der Herbartschen Ethik, so vermeidet er doch die Einseitigkeiten derselben und berücksichtigt die Fortentwicklung der Ethik nach Herbart; besonders wertvoll aber sind die Beziehungen, die er zwischen der wissenschaftlichen und praktischen Ethik, der Wissenschaft und dem Leben (Ethik und Politik, Strafe, soziale Entwicklung, Kommunismus, Sozialismus usw.) herstellt. Im Anschluß hieran verfehlt man nicht, die beiden Werke von Dr. Unold (1. *Aufgabe und Ziele des Menschenlebens, 150 S.,

geb. 1,25 Mk.; Leipzig, Teubner; **Grundlegung für die moderne praktisch-ethische Lebensanschauung, 393 S., 5 Mk.; Leipzig, Hirzel) zu studieren; Dr. Unold ist unseren Lesern gegugsam bekannt.

Wer tiefer in »***Die Dogmen der Erkenntnistheorie« eindringen will, dem bietet sich in dem Werke von F. Bon ein Hilfsmittel (349 S., 7 Mk.; Leipzig, W. Engelmann); in Form eines Zwiegesprächs macht der Verfasser mit den verschiedenen erkenntnistheoretischen Anschauungen von Berkeley, Aristoteles, Hume, Kant, Locke und Descartes bekannt und kommt zu dem Ergebnis, dafs man vom unkritischen zum kritischen Dogmatismus fortschreiten mufs.

Weiterhin bietet Dr. Dorner in dem Werk: »**Zur Geschichte des sittlichen Denkens und Lebens« (199 S., 4 Mk.; Hamburg, L. Vofs; 1901) eine Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der ethischen Ideen und Ideale und bespricht eingehend die Beziehungen zwischen Moral zu Religion, Recht, Kunst usw., wie sie bei der Entwicklung hervortreten. Eine Ergänzung hierzu bietet das schon früher in den »Neuen Bahnen« besprochene Werk des Verfassers, »**Die ethischen Grundfragen« (308 S.; 5 Mk.; Hamburg, Vofs 1899).

Wentscher beschäftigt sich in dem I. Teil seiner »***Ethik« (368 S., 7 Mk.; Leipzig, A. Barth; 1901) mit der kritischen Grundlegung der Ethik; er sucht zunächst in »stetiger kritischer Auseinandersetzung mit anderen möglichen Standpunkten letzte, für sich evidente Mafsstäbe aller ethischen Wertschätzung zu gewinnen und findet diese in den sogenannten ethischen Axiomen, welche der freien Selbstbestimmung als Boden dienen sollen«; dann sucht er »das Wesen und die Bedingungen wahrer Freiheit festzustellen, in der zuletzt alles Sittlich-Gute, Idealische seine Begründung und Rechtfertigung findet«. Er geht bei den diesbezüglichen Untersuchungen aus vom Gewissen in seiner Entwicklung und Bedeutung und untersucht dabei das individuelle, soziale und intellektuelle Gewissen; sodann erörtert er die Willenshandlung und die Willensfreiheit.

In der »***Einleitung in die Ethik« (Leipzig, Dieterichscher Verlag; 1901) beschäftigt sich E. Stange im I. Teil (194 S., 3 Mk.) mit der Aufgabe, dem System und der Darstellung der Ethik und giebt dann eine kritische Betrachtung der wichtigsten ethischen Systeme, derjenigen von Schleiermacher, Herbart und Kant, um daraus Richtlinien für den Aufbau der Ethik als Wissenschaft zu gewinnen. Die Grundlinien derselben enthält der II. Band (295 S., 5 Mk.); und zwar erörtert der Verfasser zunächst die ethischen Grundbegriffe und dann das Wesen des Sittlichen (die Lehre vom sittlichen Urteil, von der Pflicht und vom sittlichen Willen und von der Entstehung des Sittlichen).

Eine Ethik auf psychologischer Grundlage enthält »***Das sittliche Leben« von Schwartz (417 S., 7 Mk.; Berlin, Reuther & Reichard; 1901); er baut die Ethik auf die Willenslehre auf, die er in seiner »Psychologie des Willens« eingehend dargestellt hat. In der Einleitung orientiert er übersichtlich und kurz über die Stellung der Ethik zum Leben der Gegenwart und die Richtlinien der wissenschaftlichen Ethik auf willenspsychologischen Grundlagen; darauf baut er dann seine Lehre von den sittlichen Normen, die er im Hauptteile eingehend darstellt.

Eine Ethik vom sozialen Standpunkt hat Dr. Altenburg in seiner Schrift: »**Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft« (212 S., 2,60 Mk.; Berlin, Reuther & Reichard; 1901) gegeben; von dem Wesen der Arbeit ausgehend, betrachtet er die freie Persönlichkeit an und für sich und in ihrem Verhältnis zur Gemeinschaft, die Kultur, Kulturgüter und Kulturübel und deren Wertung vom Standpunkte des Christentums, den Idealrealismus als Welt- und Lebensanschauung, die Beziehung der Arbeit zur sittlichen Persönlichkeit und die Aufgaben der Erziehung in dieser Hinsicht.

Für die Einführung in die genetische Darstellung der Philosophie, in ihre geschichtliche Entwicklung hat Dr. A. Mannheimer die »**Geschichte der Philosophie« übersichtlich geschrieben, von welcher aber erst der I. Teil vorliegt (111 S., 1,50 Mk.; Frankfurt a. M.; Neuer Frankfurter Verlag; 1903). Nach einer einleitenden Erörterung über das Wesen und die Aufgabe der Philosophie bringt der Verfasser eine Darstellung der Philosophie der alten Welt, in welcher der Leser philosophisch denken und betrachten lernt; gerade dadurch ist das Buch zur Einführung in die Philosophie geeignet, denn es läßt gleichsam dieselbe entstehen. Die Darstellung ist sehr klar und anschaulich; nur das Wesentliche wird hervorgehoben, dieses aber eingehend erörtert. Die folgenden Teile sind noch nicht erschienen; man darf aber wohl annehmen, daß sie in derselben Weise die Philosophie bis zur Gegenwart behandeln.

»Einleitungen in die Philosophie« giebt es von den Professoren »Paulsen«, »Külpe«, »Jerusalem«, »Cornelius« und »Wundt«. Die »**Einleitung in die Philosophie« von Prof. Cornelius (357 S., 4,80 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1903) will den Leser mit den philosophischen Problemen und wichtigsten Versuchen, die zur Lösung derselben unternommen worden sind, bekannt machen und thut dies in der Weise, daß sie ihm zunächst einen Einblick in die Entstehung aller philosophischen Systeme »durch den Nachweis des Ursprunges der philosophischen Fragestellung in der Entwicklung des menschlichen Denkens und durch die allgemeine Untersuchung der Bedingungen, von welchen die Beantwortung dieser Fragen abhängt«, zu verschaffen sucht und dann die Beantwortung dieser Fragen im einzelnen darlegt.

Wundt dagegen giebt in seiner »**Einleitung in die Philosophie« (466 S., geb. 9 Mk.; Leipzig, W. Engelmann, 1901) eine geschichtliche Orientierung, durch welche gezeigt werden soll, wie die Philosophie selbst und die philosophischen Probleme entstanden sind; er beschäftigt sich zunächst mit der Aufgabe und dem System der Philosophie, giebt dann eine übersichtliche Darstellung der Geschichte der Philosophie und stellt endlich die Hauptrichtungen der Philosophie dar. Wer sich nun eingehend mit Wundt, wohl dem bedeutendsten Philosophen der Gegenwart, beschäftigen will, der studiere dessen »System der Philosophie« (2. Aufl. 1897; Leipzig, Engelmann), »Ethik« und »Logik« (Stuttgart, Enke).

Wer sich jedoch nicht ganz besonders mit Wundt beschäftigen, seine Philosophie aber doch näher kennen lernen will, findet dazu in »König, Wundt« (Stuttgart, Frommann) und besonders in »**Dr. Eisler, W. Wundts Philosophie und Psychologie« (210 S., 3,20 Mk.; Leipzig, A. Barth, 1902) ein geeignetes Hilfsmittel; nach einer Einleitung, die sich mit den Aufgaben und der Methode der Philosophie beschäftigt, legt der Verfasser eingehend Wundts

psychologische, erkenntnistheoretische und metaphysische Prinzipien dar und giebt dann zum Schlusse eine Zusammenfassung der Ergebnisse seiner Erörterungen.

»Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland« von Prof. Kulpe (115 S.; geb. 1,25 Mk.; Leipzig, Teubner, 1902) giebt eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen; es sind Vorträge, die der Verfasser im Ferienkurs für Lehrer in Würzburg gehalten hat. In der Einleitung bespricht der Verfasser die Aufgabe der Philosophie und ihr Verhältnis zu den Einzelwissenschaften und giebt dann eine Charakteristik der Hauptrichtungen; darauf bespricht er eingehend den Positivismus, Materialismus und Idealismus.

Wer tiefer in die philosophischen Probleme der Gegenwart eindringen will, findet in der Schrift von **Al. Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart« (285 S.; Leipzig, B. G. Teubner, 1903) ein ganz vorzügliches Hilfsmittel; in acht Vorträgen zeigt der Verfasser, wie sich die heutigen Probleme der Philosophie im Laufe der geschichtlichen Entwicklung des menschlichen Geisteslebens herausgebildet haben und welche Versuche zur Lösung derselben gemacht worden sind. Dafs er dabei nur die entscheidenden Wendepunkte und die großen Gestalten der Vergangenheit, Systeme und Persönlichkeiten, ins Auge faßt, ist ein besonderer Vorzug seines Buches.

Anregung zu philosophischem Denken geben die »***Philosophenwege« von Prof. Joel (308 S.; 6 Mk.; Berlin, R. Gaertners Verlag; 1901); Der Verf. redet in denselben von der »Zukunft der Philosophie«, »vom ethischen Zeitalter«, »von Philosophie und Dichtung« u. dgl.

Otto Ziemsen macht in »*Himmelsanschauung u. Weltanschauung« den Versuch, »die Geschichte der menschlichen Erkenntnis vom kosmischen Zusammenhang darzustellen; er will zeigen, wie die Himmelsanschauung von Anfang an zur Weltanschauung geführt hat und wie später beide stets in einem nahen gegenseitigen Verhältnis gestanden haben und stehen müssen, um einen gesunden Fortschritt zu ermöglichen«. (148 S.; 2,50 Mk.; Gotha, E. F. Thiemann, 1902.)

Ein sehr klares Bild von der naturalistischen Weltanschauung auf dem Boden des Darwinismus giebt Prof. Dr. Vetter in seiner Schrift: »*Die moderne Weltanschauung und der Mensch« (4. Aufl., 144 S.; 2 Mk.; Jena; G. Fischer; 1902); nach einem kurzen Gang durch die Geschichte unserer Naturerkenntnis von Kopernikus bis Darwin führt er die naturalistische Welt- und Lebensanschauung vor, wobei die sittlichen und religiösen Fragen ganz besonders berücksichtigt werden.

Alma v. Hartmann, die Gemahlin des bekannten Philosophen Ed. v. Hartmann, legt in »***Zurück zum Idealismus« (213 S., Berlin, 1902; C. A. Schwetschke & S.) dar, dafs nur auf der Grundlage einer bestimmten und zwar der von ihr vertretenen und in den Einzelzügen dargestellten Weltanschauung, die mit der ihres Gemahls zusammenfällt, der ethische Idealismus möglich sei, fest begründet und ausgestaltet werden könne; dieser aber, so legt sie weiter dar, hebt erst die Sittlichkeit aus der instinktiven Sphäre zur vollen Klarheit des Bewußtseins. Sie stellt diese Gedanken in zehn Vorträgen dar; sie beginnt mit einer Betrachtung von Schiller als Ästhetiker und schreitet von da weiter zur Erörterung ästhetischer, ethischer, erkenntnis-

theoretischer, geschichtsphilosophischer und religiöser Fragen. Dabei kommt die Philosophie Ed. v. Hartmanns in ihren wesentlichen Teilen zur Darstellung; aber nur philosophisch gebildete Leser und Leserinnen werden der Verfasserin folgen können.

Die »***Grundlinien der idealen Weltanschauung« aus O. Willmanns »Geschichte des Idealismus« und seiner »Didaktik« hat Prof. Dr. Seidenberger zusammengestellt (300 S.; 3 Mk.; Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn; 1902); es ist eine Geschichte der Philosophie von kirchlich-katholischem Standpunkte, die also einseitig ist. Denn an der Übereinstimmung mit oder der Abweichung von der Kirchenlehre wird die philosophische Wahrheit gemessen und werden die Philosophen gewertet; in dem vorliegenden Werk tritt dies jedoch weniger hervor.

Für weitergehende Studien müssen ausführliche Darstellungen der Geschichte der Philosophie zu Grunde gelegt werden. Eine solche bietet uns **Dr. K. Vorländer, Geschichte der Philosophie (I. Bd. Philosophie des Altertums und des Mittelalters; 292 S.; 2,50 Mk.; II. Bd. Philosophie der Neuzeit; 539 S.; 3,60 Mk.; Leipzig, Dürr, 1903); der Verfasser hat bei seiner Darstellung Studierende und solche Gebildete im Auge, die sich einem ersten Studium der Philosophie widmen wollen, weshalb er sich einer klaren und leichtverständlichen Sprache bedient. Überall hat der Verfasser die neuesten gelehrten Forschungen berücksichtigt; besonders eingehend ist dies auch bei der Darstellung der Philosophie der Gegenwart geschehen. Für das Studium einzelner Philosophen sind die entsprechenden Werke angeben, so daß wir darauf verzichten können, auf dieselben im einzelnen weiterhin einzugehen; nur bezüglich einiger neuerer Werke soll dies geschehen. Eine Ergänzung zu diesem Buche ist **Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker« (Leipzig, Veit & Co.), ferner die »***Geschichte der neueren Philosophie« von Windelband (2. Bd.; 2. Aufl. 1899, Leipzig, Breitkopf & Härtel), Lange-Cohen, »***Geschichte des Materialismus« (2 Bde.; Leipzig, Bädcker) und Frommanns Klassiker der Philosophie (Stuttgart, Frommann).

Eine sehr eingehende Darstellung der Geschichte der Philosophie giebt Fr. Ueberwegs ***Grundrifs der Geschichte der Philosophie, bearbeitet und herausgegeben von Prof. Dr. Heinze (Berlin, Mittler & Sohn); er berücksichtigt auch weniger bedeutende Philosophen und giebt sehr genau die betreffende Litteratur an. Der I. Teil, das Altertum, liegt bereits in neuerer Aufl. vor (434 S.); es ist ein vorzügliches Nachschlagewerk, wozu es auch ganz besonders durch das beigegebene Philosophen- und Litteraturen-Register wird. In demselben Verlage ist auch ein »Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke« von Dr. Eisler erschienen (956 S., 16 Mk., das zum Nachschlagen sehr geeignet ist.

Mit Kant wird man am besten durch die Schilderungen seiner Zeitgenossen Wassianski (Immanuel Kant in seinen letzten Lebensjahren, 1804), Jachmann (Im. Kant geschildert in Briefen an seinen Freund, 1804) und Borowski (Darstellung des Lebens und Charakters Im. Kants, 1804) bekannt. Sie alle standen Kant näher; Jachmann war 10 Jahre Kants Schüler und Amanuensis und stand zu dem Weltweisen in einem freundschaftlichen Verhältnis, Borowski war ebenfalls Kants Schüler und 10 Jahre als Pfarrer in Königsberg sein Hausfreund,

und Wasianski war Kants Schüler und Amanuensis und in den letzten Lebensjahren sein täglicher Gesellschafter. Das Lebensbild, das sie von verschiedenen Gesichtspunkten aus entwerfen, beruht also auf der besten Sachkenntnis; in ihm tritt uns die Persönlichkeit des Philosophen in ihrem wirklichen Wesen und in lebensvoller Wahrheit entgegen. Es ist daher zu begrüßen, daß Alfons Hoffmann diese drei im Buchhandel längst vergriffenen Schriften unverändert unter dem Titel »Immanuel Kant. Ein Lebensbild nach Darstellungen seiner Zeitgenossen Jachmann, Barowski und Wasianski herausgegeben hat (442 S., 2 Mk.; Halle a. S.; G. Peter, 1902). Das Buch ist nach Inhalt und Form populär; allerdings muß man beim Leser Interesse und Verständnisse für philosophisches Denken voraussetzen. Unter den neueren Werken über Kant ist das von ***Kronenberg, Kant, Sein Leben und seine Lehre (312 S., 4,50 Mk.; München, Beck) wohl das beste. Weitere Schriften zum Studium Kants findet der Leser in »Vorländers Geschichte der Philosophie« bezeichnet.

In »Schillers philosophische Schriften und Gedichte« (Auswahl) mit ausführlicher Einleitung herausgegeben von E. Kühnemann (327 S.; 3 Mk.; Leipzig, Dürr, 1902) bietet sich uns ein vorzügliches Hilfsmittel zur Einführung in Schillers Weltanschauung dar; auch dem Lehrer, der sich mit philosophischen Studien schon beschäftigt hat, wird das Buch zum besseren Verständnis und zur tieferen Erfassung von Schillers Schriften, namentlich seiner philosophischen, gute Dienste leisten. In der Einleitung weist der Verfasser den pädagogischen Wert von Schillers Philosophie nach und zeigt deren Entwicklung und ihr Verhältnis zur Kantischen im einzelnen; sodann bietet er die wichtigsten philosophischen Schriften und Gedichte Schillers. Schillers Philosophie gruppiert sich um die wichtigsten Grundprobleme, das Verhältnis der sinnlichen Natur zur sittlichen Freiheit; »wie der Mensch sittlich frei handelt, in der ewig gleichen Gesetzmäßigkeit der Natur; das ist die Frage, bei der Schiller den Anker seines ganzen Denkens niedergelassen hat.« »Hier«, sagt Kühnemann, »setzt dann die weitere Verbindung ein, die der Schillerschen Philosophie eigentümlich ist, die Verbindung der ethischen mit den ästhetischen Interessen; ... um die Erziehungsfragen im Menschen handelt es sich, die ihre Wichtigkeit gewiss nie verlieren.« Deshalb eben gerade ist für den Lehrer das Studium von Schillers philosophischen Schriften von so großer Bedeutung; es macht ihn mit den ethischen und ästhetischen Problemen und ihren Lösungen bekannt, die ja gerade in unserer Zeit im Mittelpunkt der geistigen Interessen stehen.

»Die Philosophie A. Comtes« von Lévy-Bruhl hat Dr. Molenaar ins Deutsche übertragen (287 S., 6 Mk.; Leipzig, Dürr, 1902); er hat dadurch zum Verständnis dieses bedeutendsten Positivisten und zu der Verbreitung seiner Welt- und Lebensanschauung wesentlich beigetragen. Um das Verständnis zu erleichtern, hat der Übersetzer dem Text Anmerkungen beigefügt; auch hat er dem Buch ein Register beigegeben. Durch die in unserer Zeit immer mehr in den Vordergrund tretende Soziologie gewinnt Comte an Bedeutung; denn sie ist von ihm begründet worden.

Der Comtesche Positivismus ist in eigenartiger Weise von Dr. Eugen Dühring weitergebildet worden; indessen hat er sein ganzes Leben hindurch

um Anerkennung kämpfen müssen, was noch durch frühzeitige Erblindung erschwert wurde. Mit diesen Kämpfen und den Hauptgedanken seiner Philosophie macht er uns selbst in »***Sache, Leben und Feinde« (2. Aufl., ergänzt und vermehrt; 539 S., Leipzig, Naumann, 1903) bekannt; wenn er auch darin wohl aus Verbitterung in dem Lebenskampf in einzelnen Beurteilungen ungerecht wird, so zeigt er uns doch, wie leider heute in der gebildeten Welt noch vielfach der Kampf ums Dasein geführt wird.

Eug. Heinr. Schmitt unternimmt es in der Schrift: »***Friedrich Nietzsche an der Grenze zweier Welten« (151 S., 3 Mk.; 2. Aufl., Leipz., E. Diederichs Verlag), Nietzsche seine Stellung in der Geschichte der Philosophie anzuweisen. Er unterscheidet in dieser drei große Etappen: die mythologische des Altertums, die sokratische Lehre und das Christentum; in keiner dieser Etappen ist nach seiner Ansicht das Problem gelöst worden, das Einzel- mit dem Allbewußtsein in einem diesseitigen Leben zu verschmelzen. Die Antike bejahte das sinnlich-individuelle Leben, Sokrates verneinte es und das Christentum verlegte es ins Jenseits; Nietzsche ist »der große Verneiner der Abstraktheit und Jenseitigkeit« und der »große Bejaher der sinnlichen Wirklichkeit und Diesseitigkeit«.

Wie das Studium der Naturwissenschaften den denkenden Forscher beständig auf philosophische Fragen hinführen muß, zeigt uns deutlich ***Hermann von Helmholtz, von dem Leo Königsberger auf Grund von Briefen und Mitteilungen sowie der Akten der preussischen Unterrichtsverwaltung eine eingehende Biographie veröffentlicht hat (I. Bd. 375 S., 8 Mk.; II. Bd. 383 S., 8 Mk.; III. Bd. 142 S., 4 Mk.; Braunschweig, Fr. Vieweg & S., 1903). Aus der Fülle der wissenschaftlichen Probleme, mit denen sich Helmholtz mit Erfolg beschäftigt hat, hebt der Verfasser die wichtigsten heraus und führt sie in kurzen Zügen dem Leser vor; überall sehen wir, wie Helmholtz, der schon Mitte der 50er Jahre und seitdem häufig nicht nur auf Kants Verdienste um die Naturwissenschaft hingewiesen, sondern auch die Lehre von der spezifischen Sinnesenergie an den Kritizismus anknüpft, die Fäden von der Naturerkenntnis zur Philosophie zieht. Das Werk ist vorzüglich ausgestattet und mit 9 Bildnissen geschmückt.

Litterarische Mitteilungen.

Unter dem Titel »Das Jahrhundert des Kindes« hat die Schwedin Ellen Key Ende 1900 ein Buch veröffentlicht, das nun auch in deutscher Übersetzung vorliegt (autorisierte Übertragung von Fr. Marco, 391 S., 4 Mk.; Berlin, S. Fischer, 1902); es trägt das aus Nietzsches »Also sprach Zarathustra« entnommene Motto: »Eurer Kinder Land sollt ihr lieben: diese Liebe sei euer neuer Adel, — das unentdeckte, im fernsten Meere! Nach ihm heiße ich eure Segel suchen und suchen! An euren Kindern sollt ihr gut machen, dafs ihr eurer Väter Kinder seid; alles Vergangene sollt ihr so erlösen! Diese neue Tafel stelle ich über euch!« Es ist allen Eltern gewidmet, »die hoffen, im neuen Jahrhundert den neuen Menschen zu bilden«; selbstverständlich wird es aber auch das Interesse

der Berufserzieher, der Lehrer, in Anspruch nehmen, zumal es in den acht Abschnitten neben der häuslichen Erziehung auch die Schulen, kritisch und aufbauend (die Seelenmorde in den Schulen, die Schule der Zukunft, der Religionsunterricht) zum Gegenstand eingehender Erörterungen macht. Allerdings findet sich hier manches, was auf deutsche Verhältnisse nicht paßt; anderes ist, wenigstens im Volksschulwesen, überhaupt nicht durchführbar. In »Kinderarbeit und Kinderverbrechen« und »das ungeborene Geschlecht und die Frauenarbeit« giebt sie auch dem Staatspädagogen zu denken. Nicht überall können wir ihr zustimmen, besonders nicht in der geringen Wertung des Christentums; aber sie regt überall zum Nachdenken an.

Von »Spielhagens Romane« — Neue Folge (wohlfeile Lieferungs Ausgabe in 50 Lieferungen à 50 Pf.; Leipzig, L. Staackmann), sind die Lieferungen 7—14 erschienen; sie bringen den umfangreichen Roman »Sonntagskind«, welcher ein Zeitroman im echten Sinn des Wortes und zugleich ein Persönlichkeitsroman ist; denn er schildert den Entwicklungsgang eines Dichters unter dem Einfluß der Liebe und den Einflüssen der Umgebung und deutet zugleich die künstlerischen und sozialen Wandlungen der Zeit an. Deutlich treten auch hier seine Eigenheiten hervor: seine »problematischen Naturen« und seine Abneigung gegen den modernen Realismus; man wird ihn immer als einen Erzähler ersten Ranges anerkennen müssen.

R. Schmidts »Volksschulatlas« liegt in 64. verbesserter und vermehrter Auflage vor (Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1903); er enthält 36 Karten und einen Bilderanhang von 32 Seiten mit ca. 100 Charakterbildern. Überall zeigt sich in der neuen Auflage die verbessernde Hand; der Preis (80 Pf.) ist niedrig.

Dafs auch die »weibliche Handarbeit« mit dem Zeichnen in Verbindung treten und zur künstlerischen Erziehung beitragen soll, ist eine Forderung unserer Zeit; die Durchführung ist allerdings in der Volksschule nur innerhalb sehr enger Grenzen möglich, dagegen leichter in höheren Mädchen- und Frauenarbeitsschulen. Für letztere ganz besonders ist daher das prächtige Werk von Bertha Ries, Vorsteherin der Frauenarbeitsschule in Stuttgart, »Von der Zeichnung zur Nadelarbeit« (Stuttgart, K. Wittwer, 1903; Heft I, 12 Tafeln in Lichtdruck, 6 Mk.; Heft II, 14 Tafeln in Lichtdruck, wovon 3 in Farben, 9 Mk.) als Vorlagewerk geeignet; aber auch in Volksschulen kann es fürs Zeichnen sehr gute Dienste leisten. Die Verfasserin läßt sich von den Prinzipien der Fröbelschen Pädagogik leiten; die Frauenbildung soll ein Erleben werden durch planvoll geleitetes Thun und Schaffen, wozu ihr Werk beitragen soll. Was der Werkunterricht bei Knaben, das wird in »dieser Form« die Nadelarbeit bei den Mädchen erzeugen; sieht man einmal den Wert dieser technischen Bildung ein, dann wird man auch in den Volksschulen Raum für sie finden.

Auszeichnung deutscher Lehrmittel im Auslande. Einer Mitteilung aus Santiago de Chile zufolge wurde bei der Internationalen Lehrmittel-Ausstellung, welche im Anschluss an den Allgemeinen Pädagogischen Kongress im verfloffenen Dezember daselbst stattfand, den physikalischen, chemischen und metrischen Lehr-Apparaten und Anschauungswandtafeln unseres Landsmanns, Professor Bopp in Stuttgart, ein Erster Preis zuerkannt.

Das Prachtwerk »Die Völker der Erde« von Dr. K. Lampert (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt) giebt eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste und Zeremonien aller lebenden Völker. (Siehe: Neue Bahnen XIV, Heft I (S. 62); es liegt nunmehr in 35 Lieferungen (Bd. I 383 S.; Bd. II 428 S.; 21 Mk.) vollendet vor. Die Verlagsbuchhandlung schließt ihm unter dem gemeinsamen Titel: »Die Erde in Einzeldarstellungen« als II. Bd., aber als völlig selbständiges Werk, eine volkstümliche Darstellung der Naturgeschichte der Tiere, »Die Tiere der Erde« von Prof. Dr. W. Marshall an; das Werk soll in 50 Lieferungen (à 60 Pf.) erscheinen und mehr als 1000 Abbildungen enthalten. Der Name des Verfassers bürgt für die Geiegenheit des Inhaltes und der des Verlags für die der Ausstattung.

Die Zeitschrift für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulen, »Natur und Schule«, herausgegeben von R. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmidt, liegt als stattlicher Band im ersten Jahrgang vor (504 S., 79 Abb. im Text; Leipzig, B. G. Teubner). Sie berichtet in Abhandlungen, Berichten, Mitteilungen, Besprechungen usw. über alle wichtigen Fragen auf den verschiedensten Gebieten des naturwissenschaftlichen Unterrichts, bringt wichtige, im Unterricht verwendbare Belehrungen aus dem betreffenden Stoffgebiet, die man selten in den betr. Schriften findet, bespricht kleine Schulversuche, geeignete Lehrmittel und Lehrbücher und ist somit sowohl ein Hilfsmittel zur Fortbildung des Lehrers in dem Gebiete der gesamten Naturwissenschaften als zur weiteren Ausbildung des Lehrers. Wenigstens in den Lehrerbibliotheken und Lehrerlesevereinen sollte die Zeitschrift zu finden sein.

Ein »Einstimmiges Chorbuch mit Klavierbegleitung« hat L. Riemann herausgegeben (133 S., 3 Mk.; Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1903); es enthält eine Auswahl von Volks-, volkstümlichen und Kunstliedern für höhere Lehranstalten, Seminarien, Männergesangsvereine und gesellige Kreise; die Singstimme kann auch einzeln bezogen werden (kart. 1 Mk.). Die Lieder, in zahllosen Einzel- und Sammelwerken zerstreut, entstammen mit ihren Klavierbegleitungen sämtlich dem Verlag von Breitkopf & Härtel; dem Buch sind ein sachlich und ein alphabetisch geordnetes Inhaltsverzeichnis und biographische Notizen beigegeben.

»Prof. Karl Schillers Handbuch der deutschen Sprache« behandelt das gesamte Gebiet der deutschen Sprachwissenschaft in falschlicher Darstellung; der I. Teil enthält ein Wörterbuch der deutschen Sprache und der gebräuchlichen Fremdwörter, der II. Teil die Laut- und Biegungslehre, Wortbildung, Rechtschreibung, Syntax, Stilistik, Metrik und Litteraturgeschichte. Die zweite, gänzlich umgearbeitete und vermehrte Auflage erscheint in 24 Lieferungen (à 50 Pf.; Wien, Hartlebens Verlag, 1903); die erste Lieferung liegt vor.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Titeln es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Deutschunterricht.

Deutsche Fibel mit phonetischem Aufbau von Burckhardt, Laafs und Schrader, Rektoren, mit Bildern v. O. Popp. Ausgabe A für Mittelschulen und höhere Schulen; geb. 60 Pf.; B. für Volksschulen; geb. 50 Pf.; Leipzig, Th. Hofmann.

O. Fritz, Einführung in das erste Schuljahr; 95 S.; 85 Pf.

O. Fritz, Im Sonnenschein. Erstes Lesebuch für die Kleinen; mit vielen Originalzeichnungen von K. Thoma; geb. 50 Pf.; Karlsruhe, J. Lang.

R. Hentschel u. K. Linke, Schulinspektoren, Kleine Litteraturkunde für Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen und Präparandenanstalten. Mit 30 Dichterbildnissen. Fünfte, durchgesehene und ergänzte Auflage herausgegeben von A. Linke. 100 S., 70 Pf.; Leipzig, Ed. Peter.

A. Hentschel u. K. Linke, Schulinspektoren, Illustrierte Deutsche Litteraturkunde in Bildern und Skizzen; 5. durchgesehene und vervollständigte Auflage von K. Linke, 288 S., 2,25 Mk.; Leipzig, Ed. Peter.

A. Steger, Rektor, Vierunddreißig Lebensbilder aus der deutschen Litteratur. Ein Lesebuch für den Litteraturunterricht an gehobenen Knaben- und Mädchenschulen. Dritte Aufl. 486 S., 3 Mk.; Halle a. S.; Herm. Schroedel; 1903.

Polack, Schulrat, und Dr. Polack, Sem.-Oberl., Ein Führer durchs Lesebuch. Erläuterungen poetischer und prosaischer Lesestücke aus deut-

schen Volksschullesebüchern. Zweiter Teil; 4. vermehrte Aufl. Leipzig, Th. Hofmann.

F. Hollkamm, Präparationen für den Schreiblese-Unterricht im 1. u. 2. Schuljahr; nach den Grundsätzen der Herbert'schen Pädagogik bearbeitet; 2. vermehrte und verbesserte Auflage. 133 S., 2 Mk.; Altenburg, Pierer, 1903.

Dr. Puls, Oberl., Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. I. Teil: Lesebuch für Sexta, 2. vermehrte und nach den Lehrplänen für 1901 u. d. neuen Rechtschreibung umgearbeitete Aufl. 2 Mk.; Gotha, E. F. Thienemann; 1902.

Hesse, Wie bringen wir unsere Schüler zu einer tüchtigen Rechtschreibung. Ein Beitrag zum Verständnis der neuesten Rechtschreibung und zu ihrer Behandlung im Unterricht. 2. Aufl. 56 S., 1 Mk.; Dresden, A. Huhle; 1903.

F. Rasche, Schuldirektor, Die notwendigsten Regeln und Merksätze für den deutschen Sprachunterricht in der Volksschule. Für die Hand der Kinder bearbeitet. 2. nach neuer Rechtschreibung bearbeitete Auflage. 30 Pf.; Leipzig, Dürr, 1903.

Lieb, Oberl., Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. II. Teil: Für die Mittelklasse. 3. neubearbeitete Aufl. 192 S., 1,40 Mk.; Nürnberg, Korn, 1903.

Fremdsprachliches.

Lehrbuch der französischen Sprache für Bürgerschulen v. H. Enkel, Dr. Th. Klähr u. H. Steinert. I. 9., unveränderte Auflage. Dresden, A. Huhle, 1901.

Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Mit einer kurzgefaßten Grammatik als Anhang. Für die Hand der Schüler bearbeitet von Rektor Heine. 2. vermehrte Auflage geb. 1,80 Mk.; Hannover, C. Meyer, 1902.

La vie journalière. Konversationsübungen über das tägliche Leben von Prof. Strotzkötter. 2. Aufl. Ausgabe A u. B geb. 1,20 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902.

En terre sainte par Léon Paul. Nach des Verfassers „Jornal de voyage“ für den Schulgebrauch bearbeitet von Rektor Michaelis. 2. Aufl. mit Wörterbuch; 1,35 Mk.; Berlin, Gerdes & Hödel.

Die Kunst, die holländische Sprache durch Selbstunterricht sich anzueignen. Lehrbuch der niederländischen Sprache v. D. Haek. 3. verb. Aufl. Wien, Hartleben.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereichter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 8.

Frohschammers ethischer Optimismus.

(Eine Quellenstudie.)

Von Rektor **Georg Sievert** in Niederschelden a. Sieg.

Frohschammers Ethik steht im Gegensatz zum Pessimismus. Dieser beruht entweder auf einer Geringschätzung der irdischen Güter oder auf dem heftigen Verlangen nach denselben. In beiden Formen ist er schädlich. Während er dort nicht etwa nach dem wahrhaft Wichtigen: der geistigen Vollkommenheit trachtet, sondern im Sehnen nach den Freuden des Jenseits alle Kraft verzehrt und damit für die Arbeit im Dienste des sozialen Problems alles Verständnis verliert, fördert er hier die soziale Unzufriedenheit der Minderbegüterten und kann sich auch im Bunde mit den bevorzugten Klassen, die ja auch im höchsten Sinnesgenuß oftmals nicht befriedigt werden, befinden, ein Zustand, der von Begierde zum Genuß taumelt und im Genuß vor Begierde verschmachtet. Damit muß aber das ganze Dasein selbst nicht nur als ein überaus leidvolles, sondern geradezu als ein Übel, ein Unglück, ein Nichtseinsollendes, dessen einzige Aufgabe in der Selbstaufhebung zum Nichtsein besteht, aufgefaßt werden. Sonach kann auch der ewige Weltgrund selbst nur ein unvernünftiges, blindes, zielloses strebendes Wesen sein, das eben im unvernünftigen blinden Wirken eine Welt ohne Bedeutung gesetzt hat. Doch ist diese pessimistische Beurteilung und Weltauffassung selbst nur auf idealer Grundlage möglich, dadurch nämlich, daß die leidvolle Welt an

einem Bild der Vollkommenheit gemessen wird, das doch — weil überall nur Unvollkommenes — nur in uns sein kann. Entspricht die Wirklichkeit nicht oder nicht ganz dem Seinsollen, so beruht die ganze Dasein doch auf idealem Grunde, da sonst weder ein thatsächliches Urteil in Lust und Schmerz noch ein theoretisches bei Betrachtung oder Erfahrung hiervon möglich wäre. Die Thatsächlichkeit des Pessimismus redet also gegen diesen selbst. Andernfalls wäre auch überhaupt kein vernünftiges Urteil möglich, und die Schopenhauersche Philosophie selbst müßte entweder als ein irrationales Produkt verkehrten Weltstrebens erscheinen, oder sie müßte mit dem Anspruch auftreten, trotz des fundamental unvernünftigen Weltwesens als rationales Geisteswerk entstanden zu sein. Ebenso wenig ist die Schopenhauersche Deduzierung des Pessimismus aus dem blinden dummen Willen stichhaltig. Gehört das ziel- und ruhelose, unbefriedigte Streben zum Wesen des letzteren, so kann daraus kein Leiden hervorgehen, sondern eitel Glück und Lust. Das Leiden könnte doch nur aus einer Hemmung, also dem Gegenteil des Strebens, entstehen. Dadurch würde aber der Wille selbst vernichtet, was unmöglich ist, da es ein Hemmungsprinzip neben dem Willen nicht giebt. Auch könnte eine Hemmung seines Strebens ihm keinerlei Unlust oder dergleichen verursachen, da er kein Bewußtsein hat und außerdem gar kein Ziel verfolgt, sondern ziellos strebt, und sonach an der Erreichung eines solchen auch nicht gehindert, durch irgend ein Hemmnis verletzt werden könnte. Erwägen wir endlich noch, daß Schopenhauers Wille im Grunde genommen nichts anderes ist, als der ziellos strebende Naturmechanismus, aus dem kein Bewußtsein, keine Empfindungen, keine Ideen und ästhetische Genußfähigkeit hervorgehen können und die im System Schopenhauers keineswegs aus dessen Metaphysik abgeleitet sind, sondern im ganzen ohne harmonischen Zusammenhang erscheinen, so ist einleuchtend, daß sich das genannte Weltprinzip als gänzlich ungeeignet zur Ableitung des Pessimismus erweist. Auch in Frohschammers Philosophie spielen Not und Schmerz als Möglichkeiten ihres Gegenteils und als Bedingungen alles nicht mechanischen und nicht automatischen Geschehens eine wichtige Rolle. Aber man vergleiche die tief fundierte und vielseitig fruchtbare Empfindungslehre des Münchener Denkers mit den losen Aneinanderreihungen des Frankfurter Philosophen.

Nach Frohschammer ist die Welt nämlich nicht das Werk eines blinden dummen Willens, sondern ein Gebiet, in dem durch die Macht der Phantasie ein Ewiges und Unveränderliches, ein Objektives und Reales zur Erscheinung und Offenbarung kommt. Dieses sind neben den Kategorien und Gesetzen des Denkens die Ideen. Sie sind nicht entstanden oder aus dem Weltprozess selbst hervorgegangen, sondern kommen durch denselben mit ihrem ewigen Wesen nur zur Erscheinung und Offenbarung, bringen also ein vom Strome der Veränderung und der Erscheinung verdecktes Gebiet der Vollkommenheit zum Bewusstsein und wirken dadurch im Menschendasein vervollkommend, befreiend und beglückend. »Und wir dürfen uns daraufhin der Überzeugung hingeben, daß in den Ideen ein Strahl des ewigen Lichts in das Menschenbewusstsein und selbst in die Natur hinein fällt, die Finsternis des bloß vergänglichen, dunklen, schmerz erfüllten Daseins erhellt, die Erkenntniskraft erhöht und erleuchtet, das Wollen leitet und reinigt und das Gemüt beglückt und veredelt, so daß dadurch das sonst unglückselige trostlose Drama des Daseins einen großen, idealen, beglückenden Charakter erhält.« Wer dagegen wie die Pessimisten die ideale Realität der Ideen, den an sich seienden Charakter derselben leugnet, der nimmt aus dem menschlichen Dasein das geistige Fundament wie das höhere Ziel hinweg und macht es, wie auch die Natur, zum zwecklosen, nichts bedeutenden Spiele blinder Kräfte. Handelt es sich aber um Realisierung einer sittlich idealen Weltordnung und überhaupt um ideale Gesinnung und That, dann ist der Optimismus berechtigt, denn er bedeutet eine sittliche Aufgabe und eine Pflicht. Das werden wir sehen, wenn wir Prinzip und Wesen der Ethik Frohschammers genauer untersuchen. Wir rücken dabei nach Lessings Rat beide in das Licht ihrer Geschichte und betrachten kurz den Ursprung und die Entwicklung des sittlichen Lebens. Als Leitseil dient uns das Frohschammersche Einheitsprinzip (Weltphantasie), dessen objektives Moment in seiner Wirksamkeit bei dem Beginn des geistigen Lebens der Menschheit im völkerpsychologischen Teile eingehend dargelegt wird (vergl. System der Philosophie und Genesis, Teil I).

Indem die objektive Phantasie als Generationspotenz das Familienleben begründete und damit den atomistischen Zustand überwand, wurde dieses Verhältnis grundlegend für die ideale Be-

thätigung und damit für die Umbildung und Vervollkommnung. Diese finden durch Offenbarung des in der objektiven Phantasie enthaltenen idealen Momentes innerlich durch die Empfindungen und Gefühle und äußerlich durch zweckmäßige und ästhetische Gestaltungen statt. Die angeregten Gefühle der Sympathie, Zuneigung und Hingebung werden bestimmend für das Thun und Verhalten zunächst der Familienglieder. Die Familie ist der Boden, aus dem das ethische Verhalten und das ganze sittliche Gebiet zuerst entsproßt. Bezieht sich die Thätigkeit anfangs auch nur auf die Sorge um Erhaltung des Nachwuchses und dessen Wohlbefinden, so ist damit doch, wenn auch in den engsten Grenzen, der Egoismus durch den Altruismus überwunden, ein Verhältnis, das durch die sozialen Triebe auch auf solche Individuen ausgedehnt wird, die nicht zur Familie gehören. Atomistisch oder aus für sich seienden Monaden entstandene Einzelwesen würden sich kaum je zu solchen Gemeinschaften zusammenfügen, ihr selbstisches Wesen für eine Gemeinsamkeit einschränken und gemeinschaftlich wirken. Auch die Thatsache, daß sich bei manchen wilden Völkern kaum Spuren von der mildernden und sittigenden Wirkung des Familienverhältnisses finden, kann nicht als Zeugnis gegen den Ursprung des Sittlichen aus dem ehelichen Verhältnis gelten, denn verkommene Menschen und Völker sind so wenig den primitiven gleichzustellen, wie Wilde den Kindern. Bietet doch der »Ego-Altruismus« von Mann und Frau ein Verhältnis, in dem ein Glied das andere gleichsam aus natürlicher instinktiver Zuneigung fördert, und findet schon dabei eine Erhöhung und Veredelung der sittlichen Bethätigung statt, da letztere ganz uneigennützig aus Liebe, Wohlwollen und Pflichtgefühl mit Bewußtsein und Willen dem hilflosen Zustande der Kinder gegenüber geschieht. Was die Natur als solche ihnen versagt, reicht sie ihnen durch das ethische Gebiet und weckt dadurch schon den Keim des sittlichen Verhaltens in frühester Lebenszeit. Dadurch werden die Kinder aus dem Stande eines Produktes bloß natürlicher Erzeugung zu einem Resultat ethischer Thätigkeit erhoben, und damit in ihnen die Disposition zu sittlicher Reagens in Zuneigung und Hingebung begründet, sie also aus dem bloß natürlichen und organischen Dasein in eine höhere Sphäre versetzt. Somit zeigen sich im Familienleben alle ethischen Faktoren und Merkmale in ihren ersten Spuren und Anfängen. Und wiederum ist es ein Wirken

für andere, das damit doch das egoistische Moment nicht ausschaltet, sondern gleichsam als Nebengewinn das Gefühl der Selbstbefriedigung erzielt. Wichtiger ist, daß sich in dem gegenseitigen Verhalten von Eltern und Kindern schon vor der Formulierung des sittlichen Gesetzes der Kern des sittlichen Handelns: die sittliche Gesinnung zeigt. Bedenken wir, daß mit dem Wirken für andere auch sittliche Selbstvervollkommnung und Beglückung erzielt wird, so dürfte dem Egoismus neben dem Altruismus die Berechtigung nicht ganz abzustreiten sein. Als Resultat unserer bisherigen Untersuchung ergibt sich aber die Wahrheit, daß die sittliche Bethätigung, Entwicklung und Vervollkommnung nur in der menschlichen Gesellschaft stattfindet.

Ist demnach die objektive Phantasie Trägerin und Organ der sittlichen Idee, so beruht diese nicht im isolierten menschlichen Individuum, sondern im Gattungswesen und ist diesem eingeboren, d. h. in der Gattung ruht die Fähigkeit, Verhältnisse zu setzen, die bei entsprechender Entwicklung des Bewußtseins zu sittlichen werden müssen. Damit giebt sich aber das Individuum in seinem persönlichen Wesen nicht auf, indem es nicht schon der Wechselverkehr der Individuen ist, der den eigentlichen Charakter der vollen reinen Sittlichkeit gewährt, sondern die Gesinnung für andere, die Pflichttreue dem Gebote gegenüber und das reine Streben nach idealer Selbstvervollkommnung und humaner Förderung des Nächsten. Von einer Entstehung des Sittlichen aus bloßen Nützlichkeitsrücksichten durch Gewalt und Übereinkommen kann keine Rede sein. Denn ganz fremde Menschen gehen einander nichts an, außer insofern sie der Selbsterhaltung und Förderung dienen. Es dauerte daher auch sehr lange, bis der ebengenannte ideale Standpunkt erreicht war. Zunächst galten nur die Familienglieder als »Nächsten«. Mit der Erweiterung der Familie zu Geschlechtern, Stämmen und Völkern dehnte sich auch das Gebiet der ethischen Beziehungen und Rücksichten, indem das Familienverhältnis mehr ein soziales und weiter ein staatliches und politisches wurde. Doch blieb der Kreis sittlicher Gesinnung und Thätigkeit auf die Menschen gleicher Abstammung beschränkt, in eine Art Stammesegoismus eingeschlossen, da der abstrakte Gedanke »der Menschheit« und der ideellen Gleichwesentlichkeit aller dem ungebildeten Geiste noch nicht faßbar ist. Gesellschaft, Volk und Sittlichkeit stehen daher in enger Beziehung, decken sich zum Teil geradezu. Diese

Schranken vermochten selbst die Religionen nicht zu durchbrechen, ja, sie waren vielfach sogar hemmend. Indem nämlich die Religionen selbst Familien- und Stammesreligionen mit Familien- und Stammesgöttern waren, die sich andern Göttern und Stämmen gegenüber feindlich verhielten, wurden auch die Fremden selbst für Feinde der eigenen Götter gehalten, deren grausame Behandlung und Vernichtung als Gottesdienst betrachtet wurde. Erst die Philosophie einerseits und die erobernde, die Völkerschranken niederreisende und die Nationen und ihre Religionen und Götter vermischende Politik andererseits machte die Bahn frei, wie die Geschichte der griechischen Philosophie der römischen Weltherrschaft und des beginnenden und sich ausbreitenden Christentums zeigt.

Innerhalb der Stämme aber entwickelte sich die Sittlichkeit immer mehr, indem sie sich von der Religion und dem Rechte, welche drei in alter Zeit noch nicht genau geschieden waren, sondern sich erst mit zunehmender komplizierterer Gestaltung der Gesellschaft differenzierten, trennte. Dies geschah dadurch, daß die Thätigkeit für die Familie zur Thätigkeit für den Stamm, die Familientugenden soziale und politische Tugenden wurden. In dieser Zeit, einer Periode des Kampfes, waren Stärke, Tapferkeit, Klugheit und Geschicklichkeit besonders geschätzt, weil vermöge ihrer die Stammesglieder und Götter beschützt und gefördert wurden. Die Träger dieser Tugenden wurden also besonders geehrt, während nach außen bei der noch mangelnden Gerechtigkeit Barbarei keine Seltenheit war. So entwickelte sich das sittliche Leben zwar in Gesellschaft, aber in beschränkter Weise. Nicht das isolierte Individuum, nicht die Allgemeinheit der Menschen konnte die Entwicklung beginnen, es bedurfte einer Vermittlung durch das Gattungswesen: der objektiven Phantasie, die auch die Brücke schlug von der bloßen Blutsverwandtschaft zu psychischer Verwandtschaft und Gemeinschaft. Daß sich dabei die subjektive Phantasie durch Ausbildung des Ehrgefühls bethätigte, wurde schon erwähnt. Eine bedeutendere Rolle spielt das Schamgefühl, insofern dasselbe mit der objektiven Phantasie, d. h. dem Geschlechtsverhältnis, in Beziehung steht. In ihm zeigt sich hauptsächlich, daß die objektive Phantasie schon ideale Momente in sich birgt, die im Individuum zur Erscheinung und Offenbarung kommen. Denn das Schamgefühl ist nicht etwa nur aus Nützlichkeitsgründen künstlich angebildet, sondern deutet an, daß das Individuum in

seinem Geschlechtscharakter das eigentliche Naturmysterium, das zum Idealen und Ethischen führt, zu bewahren habe; daß aber das selbstbewußte Individuum, die Persönlichkeit, in der Zeugung wieder in das Gebiet des Unbewußten, des Animalischen zurücksinke, daß es darum der erreichten Höhe der Geistigkeit sich nicht ganz angemessen verhalte, wie es bei eigentlich geistigen, intellektuellen, ethischen und ästhetischen Bethätigungen der Fall ist, sondern sein individuelles Wesen an die Gattung und die unbewußt wirkende Gattungsmacht preisgebe. Das Gattungswesen, insofern es die Macht der Generation in sich birgt, steht mit der moralischen Natur, mit dem Gewissen in naher Beziehung, ist diesem gleichsam im besonderen Maße anvertraut, und dieses reagiert sehr gegen den Mißbrauch derselben und wird selbst durch den rechtmäßigen Gebrauch einigermaßen affiziert. Dies ist wohl darin begründet, daß durch die Bethätigung derselben ein neues Menschendasein mit all seinen Schicksalen, Leiden und Thaten gesetzt, also eine neue moralische Persönlichkeit in die sittliche Weltordnung eingefügt wird, deren Naturanlage, physische und psychische Begabung vielfach von der Beschaffenheit der Erzeugenden bedingt ist. Aber auch abgesehen davon ist die Generationspotenz der Menschheit ein gewissermaßen göttliches Moment und Gut derselben, das nicht mißbraucht werden soll, ist die höchste natürliche Macht des Menschen oder vielmehr des Menschengeschlechts und insofern nicht das Geringe, Schmachvolle oder Tierische im Menschen, sondern eine göttliche Schaffensmacht, dem individuellen Verhalten anvertraut.

Die eigentliche Erhöhung der Sittlichkeit über den naturalistischen Charakter geschah durch die Religion. So lange die ethische Bethätigung an das Familienverhältnis geknüpft war, befand sich dieselbe in einem unfreien Zustande, insofern sie sich auf den natürlichen Trieb und die Sympathie für verwandte Wesen gründete. Die körperlichen und seelischen Zustände der Familienglieder werden wie eigene gefühlt, und bei seiner Hilfe hilft der Mitleidige sich gewissermaßen selbst. Leiden und Freuden Fremder lassen den Menschen kalt. Leiten jedoch religiöse Rücksichten auf höhere Mächte, auf Geister und Zauberesen den Menschen, so wird damit der Raum zwischen Objekt und Subjekt ethischer Bethätigung beträchtlich erweitert und das bloße Naturverhältnis der Familie durch die subjektive Phantasie unter einen höheren,

geistigen Gesichtspunkt gestellt. Triebe und Sympathie genügen nicht zur Erreichung dieses höheren Ziels, es bedarf dazu der Auslösung einer höheren Geistespotenz, die die Brücke zu einem sittlichen Leben der Menschheit schlägt: des Wollens. Wir müssen dieses Übergangsstadium kurz betrachten.

Zwei Momente spielen bei der weiteren Entwicklung des sittlichen Bewußtseins und Lebens ineinander: das Natürlich-Ethische, unmittelbar vom Familienverhältnis ausgehend, und das Religiös-Ethische, von der damals noch vorherrschenden Form der Religion: dem Ahnenkultus, dem Geister- und Zauberglauben bedingt. Jenes folgt aus der objektiven Phantasie, welche das Familienverhältnis schafft und dadurch den immanenten sittlichen Gehalt zur Offenbarung bringt, das andere aus der im Geisterglauben thätigen subjektiven Phantasie. Wie aber die Religion das sittliche Bewußtsein und Leben von der noch vorherrschenden instinktiven Art und der Naturgebundenheit in der Familie befreit hatte, so mußte dieselbe wieder von der wirklichen Sittlichkeit befreit und letztere zur Selbständigkeit und Allgemeinheit erhoben werden. Weil hierzu aber das Bewußtsein einer an sich seienden Idee des Guten oder eines der Menschennatur immanenten Gesetzes notwendig ist, so dauerte es lange, bis die subjektive Phantasie diese Fähigkeit selbständiger Abstraktion erlangt hatte. Die wahre Moral ist nämlich von dem in den verschiedenen Religionen verschiedenen religiösen Gewissen zu befreien, da die Willensbestimmungen der in Feindschaft lebenden Götter selbst einander feindlich erschienen, die sittlichen Gebote sich infolgedessen nur auf die Glaubensgenossen bezogen, also eine einheitliche allgemeine und reine Sittenlehre und eine dieser gemäße praktische Sittlichkeit unmöglich war. Letztere kann also nur durch die menschliche Vernunft selbst auf Grund der gegebenen psychischen Kräfte und der sein Gefühl und Bewußtsein bestimmenden idealen Mächte gewonnen werden. Daß die Säkularisierung der Ethik von den Banden, Vorurteilen und Unvollkommenheiten der »positiven« Religionen aber erst nach einem oft grausamen Kampfe des religiösen und sittlichen Gewissens möglich war, darüber belehren uns sowohl die Geschichte der alten Philosophie als auch die auf den dunkelsten Blättern der Religionsgeschichte verzeichneten Berichte über Ketzergerichte und Religionskriege. Aber dennoch muß dieser Kampf zu Ende geführt werden, einerseits, weil mit der fort-

schreitenden Entwicklung der Ideen das Gottesbewußtsein selbst gereinigt wird, andererseits, damit mit Überwindung mancher falschen dogmatischen Bestimmung nicht auch die sichern ethischen oder religiös-ethischen Grundsätze verworfen werden, weil an dem Wahne festgehalten wird, daß die sittlichen Lehren mit den Glaubenslehren in der engsten, in untrennbarer Verbindung stehen, und daß, wenn die letzteren nicht richtig, sondern unwahr sind, auch die ersteren keine Geltung haben und ungescheut mißachtet werden können. Damit aber erhebt sich dringend die Frage: Wie ist eine selbständige Ethik möglich?

Im Anfang waren Religion und Sittlichkeit eng verbunden, da beide aus dem Familienverhältnis hervorgingen. Die Gegenstände der Familienverehrung wurden durch den Tod zu übersinnlichen geistigen Wesen, und die sittliche Bethätigung ihnen gegenüber ging in religiösen Kultus über, so daß, wie alle Eigenschaften des verehrten oder gefürchteten Familienoberhauptes allmählich auf die übersinnlichen, der Wahrnehmung entrückten Wesen übertragen wurden, so auch das Verhalten diesen gegenüber ein dem ethischen Verhalten in der Familie ähnliches wurde. Wir sahen, daß diese Verbindung für die Entwicklung der reinen Sittlichkeit nicht günstig war, da die Götter sich innerhalb der Stämme nicht mehr entwickelten, sondern zu Vertretern der Stammesinteressen und Stammesselbstsucht wurden. Die philosophische Untersuchung mußte daher von der genannten Verbindung abstrahieren und die Frage nach dem wahren Ziele des menschlichen Daseins zum Vorwurf ihrer Untersuchung machen. Dabei traten aber sogleich die Meinungen darüber, was das Gute sei, auseinander, wie uns die Geschichte der Ethik ja eine lange Reihe aller möglichen und unmöglichen Moralprinzipien von Sokrates und Demokrit bis Plato vorführt. Erst letzterer hypostasierte den Begriff des Guten als an sich seiende Idee, womit dann die Grundfrage, was diese Idee des Guten an sich sei, gestellt war. Da sie eine Macht sein soll, die das Verhalten des Menschen bestimmt, so kann sie nicht als ein Ding oder sachliches Wesen, sondern nur als Gesetz oder Norm gedacht werden. Als solche kann sie aber nicht hinter oder über der Erscheinungswelt sein, sondern muß in derselben als Anlage grundgelegt erscheinen. Als gestaltende Macht der realen Welt haben wir nun die Phantasie kennen gelernt. Ihr muß also die Idee als idealer Keim immanent

sein und sich in der Familie zunächst in fast instinktiver Weise als ethischer Zug und später als freiwirkende Kraft bethätigen. Weil dieses nur in einem inneren und äußeren Verhalten geschieht, so ist damit ein Verhältnis als Quell und Schauplatz ethischer Bethätigung der einzelnen Menschen und der Gemeinschaft gefordert. Eine Realisierung der sittlichen Idee kann also nie in Isoliertheit erfolgen, wie auch die Selbstvervollkommnung nur in der Gemeinschaft geschehen kann, selbst dann, wenn die sittliche Gesinnung bei der Intention zum richtigen Verhalten verharren muß, ohne in äußere Handlung übergehen zu können. Wie also nach den Zeugnissen der Völkerpsychologie die Idee des Menschen an sich und die der Menschheit nicht im einzelnen vollständig angelegt ist und verwirklicht werden kann, sondern nur in der Gattung, durch welche ja auch erst die Persönlichkeit als solche sich bilden, gleichsam aus dem geistigen Leben derselben geboren werden kann, so ruht die Idee des Guten nicht ganz im einzelnen Menschen, sondern in der Gattung, und kann nur in dieser realisiert werden. Wer demnach für letztere wirkt, fördert sich selbst. Egoismus und Altruismus bilden keinen Gegensatz, sondern ergänzen und fördern einander. Es wird demnach auch am meisten Beglückung und Befriedigung gewähren, als harmonisches Glied des Ganzen zu erscheinen durch sittliches Wirken für die Gemeinschaft. Diese Thatsache ist nun neuerdings nicht selten so gedeutet, als ob das Sittliche nicht nur seinem Ursprunge nach ein Produkt der Gesellschaft, sondern auch seinem Wesen nach von der Gesellschaft zu messen sei. Hat man es doch besonders auf rechtsphilosophischem Standpunkte (vergl. Jhering, Der Zweck im Recht) als Aufgabe der Ethik bezeichnet, den Egoismus und Eudämonismus der Gesellschaft zu befriedigen, während der individuelle Egoismus sich mit seinen Forderungen an das Recht zu wenden habe. Dem ist nicht so. Schon rein äußerlich betrachtet läßt sich der Egoismus nicht in der genannten Weise verteilen, da durch das Recht und das sittliche Handeln beide, Individuum und Gesellschaft, gefördert werden, und man darf sagen, ersteres besonders. Denn wenn mein sittliches Wollen mich auch in seinem Inhalt weit über die Enge des individuellen Daseins erhebt, so ist Zwecksobjekt der Sittlichkeit, d. h. Ziel der sittlichen Gesinnung und Thätigkeit, doch nicht die Gesellschaft und deren selbstsüchtiges Streben, sondern die Persönlichkeit.

Denn einerseits beziehen sich auf diese die sittlichen Imperative und die Vollkommenheit, andererseits können Gesinnung und Wollen des Handelnden mit dem sozialen Nutzen in durchaus berechnete Kollision geraten. Zudem ist die Gesellschaft keine Person, kann also auch nicht egoistisch oder eudämonistisch sein. Sie ist bloß Mittel sittlicher Bethätigung, aber niemals Subjekt. Dieses ist und bleibt der persönliche Mensch mit seinem Streben nach Vollkommenheit und Beglückung, mit seinem höheren idealen Egoismus, der in Hingabe an die Forderungen des idealen Gesetzes und in Aneignung und Realisierung desselben zu eigener Vervollkommenung besteht, so daß das Selbst dabei nicht das einzige Ziel ist, sondern die sittliche Idee als solches gilt. Allerdings geschieht die sittliche Bethätigung nur in der Gemeinschaft durch Beziehung des Wollens und Handelns auf die Mitmenschen. Die selbstische Weltflucht ist damit verurteilt. Gleichwohl ist das individuelle Subjekt mit seiner eigenen Vervollkommenung sowie die Realisierung der Idee des Guten so überwiegend der eigentliche Zweck der sittlichen Bethätigung, daß der Nutzen der Gesellschaft und selbst die Vermeidung einer Schädigung derselben nicht unter allen Umständen und nicht unbedingt maßgebend und bestimmend sein kann und darf. Zu Gunsten der Gesellschaft darf niemand eine Schandthat begehen, darf niemand töten, wäre es auch noch so sehr zur Erleichterung und Befreiung der Gesellschaft von lästigen, nutzlosen oder selbst schädlichen Individuen; darf auch nicht Pietät, Dankbarkeit und Erbarmen außer Augen verlieren, sowie wiederum auch nicht die Schlechtigkeit schützen, auch wenn der Nutzen der Gesellschaft dabei in Gefahr ist. Tugendhaft ist nicht schon jemand darum, weil er der Gesellschaft nützt, denn letzteres kann ohne Selbstverleugnung geschehen, und diese wiederum kann stattfinden und die Sittlichkeit des Einzelnen begründen, ohne daß die Gesellschaft selbst davon einen Nutzen hat.

Die eigene innere Veredelung oder ideale Vervollkommenung des Individuums einerseits und die Realisierung der Idee des Guten andererseits ist das wahre Ziel des sittlichen Handelns, wobei der sittlich Handelnde sich selbst als Zweck betrachtet, aber auch die andern als solche gelten läßt. So sind auch einigermaßen die Grenzen zu bestimmen zwischen dem Recht des Individuums und dem der Gesellschaft und des Staates. Es ist nicht zuzugeben, daß der Einzelne unbedingt der Gesellschaft oder dem Staate ge-

höre, denn er hat auch für sich ein Recht wie Wert und Bedeutung, ja, als persönliches Subjekt steht er sogar in gewisser Beziehung höher als das unpersönliche Ganze. Der Einzelne ist keineswegs bloß Mittel und Werkzeug des Ganzen, vielmehr ist letzteres zur Gestaltung und Förderung des Individuums, das Selbstzweck ist, bestimmt. Wäre dieses nicht der Fall, so würde auch der Egoismus der Gesellschaft keine Bedeutung und Berechtigung haben, da diese kein Ich im eigentlichen Sinne ist, sondern als egoistisch in ihrer Gesamtheit nur im Hinblick auf die Ichheit der Einzelnen bezeichnet werden kann. Weil die Gesellschaft ihre Berechtigung nur mit der Förderung der Einzelnen als Selbstzweck erlangt, ist sie damit gewiß befugt, durch eine ihrer Aufgabe entsprechende Ordnung sich die Individuen einzufügen und sich dadurch selbst zu erhalten und zu fördern, ohne daß damit die letzteren das ihnen eigentümliche und eigene Gebiet aufzugeben brauchten. Die Grenzen zwischen beiden erscheinen von Anfang an als sehr flüchtig und erhalten erst mit zunehmender Entwicklung feste Gestalt. In der Urzeit mußte gewiß das Individuum sein ganzes Dasein und Wirken der Gemeinschaft zum Opfer bringen, war doch damals bei dem Mangel an höheren Gütern mit dem Kampf für das äußere Dasein die Verteidigung dieses überhaupt erschöpft. Bei weiterer Entwicklung aber, als Physisches und Geistiges sich in einem geordneten Volksleben mehr und mehr differenzierten, als man neben physischen Gütern auch geistige, ideale kennen lernte und errang, trat auch im Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen eine Modifikation insofern ein, als nun der Einzelne zum Bewußtsein seiner persönlichen Bedeutung, seines Selbstzwecks und seiner idealen Aufgabe kam. Nun ist die Person zwar auch noch mit ihrem Leben und ihren äußeren Gütern verpflichtet und hat bereit zu sein, beides gegebenenfalls dem Ganzen zu opfern zur Rettung desselben aus Gefahren, aber sie kann nicht zur Preisgabe der idealen Güter: Überzeugung, Gewissen, Ehrenhaftigkeit usw. verpflichtet sein. Denn bei den höheren Gütern handelt es sich nicht mehr bloß um äußerliche Selbsterhaltung, Zweckmäßigkeit oder Nützlichkeit, sondern um innere Vervollkommnung durch Realisierung der Ideen, um Veredelung und Beglückung, in welcher ja die höhere ideale Bedeutung des Daseins zur Erfahrung, zum Genuß kommt für den Einzelnen und für die Gesamtheit. Das ist aber nur ein

Glied in dem teleologischen Prozesse, der schon in der Natur anhebt und sich hier durch das teleologisch-plastisch wirkende Prinzip (Weltphantasie) in einer unendlichen Stufenfolge organischer und lebendiger Wesen darstellt und, zur Menschennatur fortgebildet, in der Geschichte der Menschheit fortwirkt. Geht also die Sittlichkeit auch aus der menschlichen Gesellschaft, aus der Gattung und deren Geschichte hervor, so gründet sie doch noch tiefer im ganzen Dasein, reicht in ihren Wurzeln zurück in die Natur und den Kosmos selbst, insofern sie im allwaltenden schöpferischen Prinzip selbst begründet ist. Sie beginnt also nicht erst, wenn das Individuum sich seiner Stellung in der Gesellschaft bewußt wird. Ist letztere auch die Bedingung für die Entstehung der Sittlichkeit, so ist sie doch mehr die Veranstaltung, das Mittel, und gewissermaßen das Objekt derselben (wie der Staat Bedingung für Verwirklichung des objektiven Rechts ist), nicht das eigentliche Subjekt davon, das nur die Persönlichkeit des Individuums sein kann. Die Quelle des sittlichen Imperativs ist der persönliche Geist mit seiner idealen Natur und subjektiven Berechtigung und Verpflichtung, nicht die Gesellschaft, in welcher die Weckung und Aktualisierung der gegebenen Anlagen stattfindet. Diesem Gedanken giebt auch Kant in der »Grundlegung der Metaphysik der Sitten« Ausdruck, wenn er hier den kategorischen Imperativ formuliert: »Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst. Jedes vernünftige Wesen, auch der armseligste Tagelöhner, existiert als Zweck an sich selbst, ist keine Maschine, kein Mittel zum beliebigen Gebrauch für diesen oder jenen Willen, keine Sache, sondern eine Person, in der uns die Menschheit heilig sein soll. Dieses Prinzip der Menschheit als Selbstzweck muß die oberste einschränkende Bedingung der Freiheit der Handlungen eines jeden Menschen sein.« (Bei Vorländer, Kant und der Sozialismus, S. 7.) Und wiederum in Übereinstimmung mit Kant stellt Frohschammer als das höchste Erziehungsziel hin, den Zögling zu befähigen, daß er in sich die Idee der Menschheit realisiere, womit sich die Ethik des »Philosophen der Weltphantasie« trotz des stellenweise individualistischen Gewandes als Gemeinschaftsethik charakterisiert. Zugleich aber ist durch die vorstehenden Ausführungen der Beweis erbracht, daß Kongruenz zwischen den Ergebnissen der abstrakten

Forschung nach den metaphysischen Grundlagen der Sittlichkeit und der historischen Untersuchung über Entstehung und die ersten Erscheinungen des sittlichen Lebens herrscht.

Als Quelle des ethischen Prinzips erscheint beidemal die objektive Phantasie, die sich zunächst als Generationsmacht in den sittlichen Organismus der Menschheit erschließt, und in der Familie, im Stamm und in der Menschheit als Trägerin des Humanitätsprinzips wirkt. Freilich könnte die Erscheinung der Idee in relativ anthropologischer Gestalt Zweifel an deren Absolutheit erwecken. Diese werden jedoch schwinden, wenn wir bedenken, daß das Sittliche und Gute nicht darum zufällig und beliebig festgestellt wurde, weil das richtige Bewußtsein erst allmählich errungen wurde, ebensowenig, wie die in der Natur wirksamen Gesetze und Kräfte nicht schon deshalb als relativ betrachtet werden dürfen, weil sie erst allmählich ins Bewußtsein gelangen. Denn wäre dieses der Fall, so könnten sie auch wieder aufgehoben werden und aller wissenschaftlichen Erkenntnis müßte der sichere Boden entzogen sein. Wie ihnen, so liegt auch dem Guten ein an sich seiendes ewiges Gesetz zu grunde, das, in die Form der Zeitlichkeit eingehend, eben auch relativ erscheint. Das »Dafs« wirkt als treibende Kraft, der Inhalt, das »Was«, wird erst allmählich geoffenbart und erkannt. Letzteres haben wir näher zu betrachten.

Liegt die Sittlichkeit im Menschen als Anlage mit der Idee des Guten als Inhalt, so muß als Offenbarung desselben die höhere ideale Natur des Menschengeistes gelten. Doch kann die Idee nicht erst durch letzteren entstanden sein, da der Menscheng Geist selbst nicht ein Ursprüngliches und Unentstandenes ist. Besitzt aber die Idee ein überzeitliches Sein, wie schon erwähnt, so kann dieselbe nicht in dem Menscheng Geiste oder durch denselben gebildet werden, sondern er selbst wird in sie hineingebildet, von Anfang an von ihrem Wesen berührt oder durchdrungen, und er entwickelt sie dann in seinem Bewußtsein wie sein eigenes besseres Wesen und Gesetz. Damit sind wir zu der neuerdings viel erörterten ethischen Streitfrage über die Autonomie und Heteronomie gelangt.

Nach den bisherigen Darlegungen kann es nicht zweifelhaft sein, daß beide im Sittengesetz gegeben sind. Autonomie, insofern im Sittengesetz nur das innerste Wesen der höheren Geistesnatur

sich selbst kund wird und die Norm des ethischen Wollens und Handelns aus sich selber schöpft, wenn die geistige Bildung bis zur Fähigkeit der Zwecksetzung vorgeschritten ist. Ist die Idee aber nicht bloß Produkt oder Offenbarung des subjektiven Geistes, sondern schon vor demselben als ewiges Seinsollen oder Norm der Vollkommenheit eines bewußten Willens, sobald dieser entsteht, so liegt darin ihre Heteronomie. Trägt ferner doch auch der Einzelne das Sittengesetz nicht gleich anfänglich in seinem Bewußtsein, sondern erhält er erst allmählich Wissen und Verständnis davon. Trotzdem ist die Heteronomie nicht etwas Fremdartiges und Unberechtigtes, sondern nur eine Objektivierung des in der Tiefe des Geistes ruhenden Gesetzes, das auf diese Weise für das Bewußtsein enthüllt wird. Es ist wertvoll für unsre spätere Würdigung eines wichtigen Teils der Frohschammerschen Ethik, daß ihr Verfasser die Heteronomie nur als Mittel, als Weise, die Autonomie zu entwickeln und diese schließlich zur Herrschaft zu bringen, gelten läßt. — Das Verhältnis beider ist analog dem von Vernunft und Autorität. Letztere ist im Kindesalter zur Belehrung und Leitung erforderlich, weil jene erzielt werden soll, um sich dann überflüssig zu machen. Aber auch die in jeder gegebenen Zeit als Autorität auftretende Vernunft kann ihrer eigenen langsamen Entwicklung wegen nicht für immer gültige Autorität sein, da sie selbst fortschreiten muß. Ähnlich verhält es sich auch mit der sittlichen Autonomie oder mit dem Willensgesetze, das dem Menschengestalt innewohnt. Auch dieses muß zuerst als Objektives, Fremdes dem noch ungebildeten Geiste gegenüber treten, nicht, um für immer einen Knechtsdienst des subjektiven Willens gegen das objektive Gesetz einzuführen, sondern um das autonome Moment des individuellen Willens zu wecken und endlich zur Geltung zu bringen. Jedoch vermag das heteronom auftretende Willensgesetz nicht gleich von Anfang an in vollkommener Klarheit und Reinheit zu erscheinen, da es als objektives Gesetz nur allmählich errungen werden kann. Dasselbe ist daher nicht unbedingt gültig, sondern muß selbst auch fortgebildet werden. Das hat zur Folge, daß ihm gegenüber die Autonomie des Willens sich selbst gewinnt und geltend macht, und beide sich in dem geschichtlichen Entwicklungsprozesse gegenseitig voraussetzen und fördern. Der Fortschritt geht immer von der Autonomie des Einzelwillens aus und kann nur in der Form

der Heteronomie als Autorität in der Geschichte wirken. Der geschichtliche Anfang dieses Prozesses wurde schon kurz erörtert. In der Familie entstand die erste Autorität und sittliche Verpflichtung, die sich bald als Gehorsam gegen Gebote und Unterwerfung unter das Gesetz bethätigte. Mit der Übertragung des Familienverhältnisses auf die Gottheit wurden die Gesetze als Ausdruck göttlichen Willens und der Gehorsam als ein solcher gegen göttliche Gebote betrachtet. Damit mußte das anfänglich ethische Verhältnis zu den Mitmenschen in den Hintergrund gedrängt und das religiöse Moment: die Bethätigung im Kultus in den Vordergrund gestellt werden. Das ethische Gewissen mußte vom religiösen befreit werden, um Religion und Ethik jede in ihrer Reinheit herzustellen.

Neben der objektiven Offenbarung der sittlichen Idee kommt die subjektive in Betracht, der wir uns nun zuwenden. In der Familie giebt sich das sittliche Gesetz zuerst als Pflichtgefühl kund, indem das Gemüt unter den entsprechenden Verhältnissen sich in Dankbarkeit, Hingebung, Liebe, welchen schon das Schuldigsein und damit ein Seinsollen innewohnt, bethätigt. Für die reale Sittlichkeit aber ist das Gefühl eine zu unsichere Basis, wie ja auch die Thatsachen der Gefühlsmoral nicht immer zu den erfreulichsten gehören. Sicherer gilt in der Regel das Gewissen als Prinzip der Ethik. Seine Thätigkeit geht nicht so unmittelbar aus dem Seelen Grunde hervor, ist vielmehr schon von einem Verstandesmoment begleitet, da mittels der subjektiven Phantasie theoretische Momente mit dem praktischen Verhalten nachträglich verglichen und beurteilt werden. Aber sicheres Kriterium für sittliche Wahrheit und Richtigkeit und Prinzip der Moral kann auch das Gewissen nicht sein, weil auch nur der Impuls, das »Dafs« des sittlichen Verhaltens, nicht das »Was« stets sicher und zuverlässig ist, es also einen zu subjektiven Charakter an sich trägt. Fr. vergleicht das Gewissen mit einer Mühle, die sicher und unentwegt mahlt, wie sie gerichtet ist und was in sie hineingelegt wird. Wie das Gewissen lehnt er auch den kategorischen Imperativ Kants als Moralprinzip ab, weil er nur formal sei, nur das äußere Handeln reguliere und also die Gesinnung ausschalte, nach Egoismus schmecke, und das geforderte Gefühl der Achtung vor dem verpflichtenden Gebote bei der inhaltlichen Leere der Kantschen Norm unerklärbar bleibe. Diesem Mangel könne nur die Idee des Guten abhelfen, insofern

sie sich in der Gesinnung, in der geistigen Vollkommenheit durch Nächsten- und Menschheitsliebe realisiere. Dadurch würde die Idee des Guten und die der Menschheit verwirklicht, zugleich aber auch die eigene Vollkommenheit errungen. Als wahres Offenbarungsorgan der sittlichen Idee aber betrachtet unser Philosoph die Vernunft, durch die nicht blofs das »Dafs«, sondern auch der Inhalt, wenn auch zuerst nur dunkel, geschaut wurden. Das »Wie« des sittlichen Verhaltens soll der Verstand bestimmen. Mit vorstehenden Ausführungen nimmt Fr. Stellung zu der ethischen Grundfrage: Kann die sittliche Maxime mehr als formal sein? Die Beantwortung dieser Frage wird zugleich die beste Beurteilung dieses Teils seiner Sittenlehre sein.

¹⁾ Schon der Engländer Hume hat es als ein Zeichen von Unehrlichkeit angesehen, die Thatsächlichkeit sittlicher Werturteile bezweifeln zu wollen. Sie fordern wie die logischen Urteile ein besonderes Bewußtsein: das sittliche. Die logischen Urteile erfolgen aber gesetzmäßig, also müssen es auch die sittlichen thun. Die logische Gesetzmäßigkeit besagt aber nur, daß wir unter gleichen Umständen Gleiches denken müssen, so daß durch jenes Gesetz Einheit, Konsequenz und Übereinstimmung in unser Denken kommt. Die sittliche Gesetzmäßigkeit stellt dieselbe Einheit in unserer ethischen Beurteilung her, vermöge der wir unter gleichen objektiven und subjektiven Verhältnissen dasselbe wollen müssen. Unter objektiven Bedingungen aber sind die äußeren Thatsachen, auf die sich mein Wollen bezieht, zu verstehen, während die subjektiven Bedingungen die seelische Verfassung des Urteilenden und Wollenden umfassen. Sind nun in zwei Fällen, in denen ich wollend mich entscheide, die objektiven Bedingungen dieselben, so müssen bei differierenden Willensentscheidungen die subjektiven Faktoren verschieden sein. Halte ich in diesem Falle das bejahende und verneinende Urteil nebeneinander, so muß das eine das andere aufheben. Eine solche Selbstverurteilung ist aber mit der Übereinstimmung des Wollens mit sich selbst durchaus unverträglich, denn letzteres fordert bei gleichen objektiven Bedingungen unseres Wollens auch die Möglichkeit und Notwendigkeit des gleichen Wollens. Die Frage nach dem sittlichen Wollen

¹⁾ Zu nachstehenden Ausführungen vergl. die Abhandlung von Gallinger in den »Kantstudien«, Bd. VI, Heft 4 und Natorp »Sozialpädagogik«.

erstreckt sich also gar nicht auf das »Was« desselben. Nach dem Gesagten ist vielmehr klar, daß unter dem sittlichen Wollen nur ein solches verstanden werden kann, das ich unter unveränderten äußern Bedingungen nicht wieder aufzuheben genötigt bin. Andernfalls würde ich ja das erste Verhalten für unsittlich halten. Unter gleichen Bedingungen das Gleiche wollen heißt gesetzmäßig wollen, und letzteres ist dem sittlichen Wollen gleich. Die Bestimmungsgründe, d. h. die bewußten Gründe des Wollens, sind dann sittlich, wenn wir sie als gesetzmäßige Bestimmungsgründe des Willens wollen können. Nennen wir die Bestimmungsgründe des Willens Maximen, so heißt sich sittlich verhalten nichts anders, als sich so verhalten, daß man wollen kann, die Maxime des eigenen Willensentscheides solle allgemeines Prinzip des Wollens werden. Und deshalb hat Kant den obersten sittlichen Wertmaßstab gegeben, der durch keine andere Norm ersetzt oder verdrängt werden kann, wenn er sagt: Verhalte dich so, daß du die Maxime deines Willens jederzeit als allgemeines Gesetz wollen kannst. Die Bedeutung der Allgemeingiltigkeit für die sittliche Giltigkeit einer Handlung wird uns klar, wenn wir an das von Kant in der »Typik der reinen praktischen Urteilskraft« erwähnte Beispiel denken. Der Betrüger weiß ganz genau, daß er nicht wieder betrogen wird; folgt er also seinem Interesse, so betrügt er, fragt er sich aber, ob er den Betrug allgemein wollen kann, so muß er eine verneinende Antwort geben, und wenn er dem sittlichen Bestimmungsgrunde folgt, so vermeidet er den Betrug. Seine Beurteilung unter dem Gesichtspunkte des Interesses ist also nicht, wie Frohschammer meint, eine egoistische, sondern eine sittliche. Wäre aber das Interesse für die Beurteilung maßgebend, so würde er um desselben willen den Betrug zu gleicher Zeit wollen und nicht wollen, was psychologisch unmöglich ist. Zu diesem Willenswiderspruch gelangen alle empirischen Moralprinzipien. Denn bei diesen kann immer wieder gefragt werden: wozu², da wir zu dem Bedingten, Abschlußlosen das Unbedingte, Ideegemäße suchen. Es fehlt also bei der empirischen Zusammenstellung der Zwecke sowohl an einem Anfang als Abschluß des Wollens. Dagegen habe ich in der bloßen Idee Einheit unter den Zwecken und damit den gesuchten Endpunkt des Wollens gefunden, womit erwiesen ist, daß das Sittengesetz nur formaler Natur sein kann. Und weiter kann auch das Offenbarungsorgan

der Idee: die Vernunft, nicht führen, was auch Frohschammer ahnt, da er derselben bezüglich des Inhaltlichen nur eine dunkle Fernsicht zuerkennt. Denn es ist ganz richtig, wie Natorp schreibt, daß die praktische Aufgabe immer empirisch sei, indem sie vorschreibe, auf das absehbar höchste empirische Ziel unser Bestreben zu richten, immer mit dem Vorbehalt, wenn ein erhöhter Ausblick wiederum größere Zwecke über den erst angenommenen erkennen läßt, zu diesen uns zu erheben. Das ewige Gesetz der Idee vermag jedes empirische Ziel sich unterzuordnen, denn die dem Willen und Verstande notwendige Erfahrung erwächst zuletzt auf demselben Grunde; es ist dasselbe Grundgesetz der Bewusstseinsheit, welches die Objektsetzung der Erfahrung und die Zielsetzung des Willens regiert. Also werden die materiellen Bestimmungsgründe, welche nur Erfahrung bieten kann, sich dem obersten formalen Grundsatz, der Idee, jederzeit willig unterordnen. Wie schon erwähnt, liegt es dem Verstande ob, das »Wie« der sittlichen Gesetze und des sittlichen Verhaltens unter Beurteilung der Verhältnisse zu bestimmen, die klaren, ausgeprägten Formen festzustellen und für den praktischen Gebrauch zu entwickeln.

Weit schwieriger ist die Frage zu beantworten, woher das sittliche Gesetz selbst komme. Nach der gewöhnlichen populären Ansicht ist dasselbe der geoffenbarte Wille Gottes, der dem Menschen äußerlich gegeben oder nachträglich seiner Seele eingeschrieben ist. Die Rechtsphilosophie ist geneigt, es als durch menschliches Übereinkommen entstanden und mit Gewalt eingeführt zu betrachten. Nach Meinung der Naturforscher ist dasselbe aus dem Zusammenleben der Menschen entstanden. Endlich aber wird es dem Menschengenosse ursprünglich immanent betrachtet wie die logischen Gesetze — die Autonomie und das tiefe ethische Wesen des Geistes bildend, und zwar so, daß es erst allmählich durch praktisches Verhalten und Erfahrung wie durch theoretische Forschung erkannt, geoffenbart, immer vollständiger entwickelt wird. Und in der That dürfte diese Auffassung die richtige sein. Es ist zwar schwer zu begreifen, wie dem Willen zugleich das Gesetz innewohnen kann, ohne ihn zu zwingen, und wie zugleich Erkenntnis notwendig ist, um das eigene Gesetz erfüllen zu können. Dabei muß ja der Wille zugleich erkennend sein und die ihm von der Vernunft erteilten Belehrungen verstehen können. Auch ist eine Erklärung darüber nötig, wie der Wille seinem eigenen ihm

immanenten Gesetze, das seinen Inhalt bildet und von ihm hervor-
gebracht und erklärt wird, gehorchen kann. Bei oberflächlicher
Erwägung muß man da doch zu dem Resultat kommen, daß das
sittliche Gesetz auf ein anderes Wesen als Gesetzgeber verweist,
es also keineswegs eingeboren ist, weder thatsächlich noch inhalt-
lich. Doch dürften sich bei Annahme der Weltphantasie diese
Schwierigkeiten lösen lassen. Grundbedingung ist das Selbst-
bewußtsein, vermöge dessen sich ein geschlossener höherer Organismus bildet. Erst in diesem findet idealisierende Thätigkeit statt,
die sich im moralischen Gefühl und Gewissen kund thut. Dieses
ist zugleich die erste Offenbarung des Sittengesetzes, das sich auf
Veranlassung äußerer Verhältnisse und innerer Entwicklung zum
bestimmten gegliederten Sittengesetz differenziert, wie sich das
anfangs einheitliche logische Gesetz zu den drei logischen Grund-
gesetzen zergliedert. Es ist ferner auf dem Standpunkte einheitlicher
rationaler Weltauffassung anzunehmen, daß die physikalischen
Gesetze durch Vermählung mit dem Bewußtsein als Verstand
lebendig und zu logischen Gesetzen werden, ebenso wie die in den
verschiedenen Individuen zergliederten (spezifizierten) organischen
Gesetze im Geiste zu sittlichen werden, da beide ein Seinsollen
ausdrücken, wenn auch erst im Menschengenosse in bewusster Weise.
Damit geben sie ihren besonderen Charakter auf und nehmen die
Allgemeinheit an, ebenso wie die Naturgesetze trotz ihrer Wirk-
samkeit in verschiedenen Individuen allgemein sind. Individuum
und Gesamtheit sind damit einander näher gerückt, so daß ersteres
aufhört, sich als das Einzige geltend zu machen und alles andere
als rechtlos anzusehen, wie dieses bei den niederen Tieren der
Fall ist, die kein Selbstbewußtsein haben und sich nicht über die
Stufe der Thatsächlichkeit zu der des Seinsollens zu erheben ver-
mögen. Mit Überwindung der selbstsüchtigen Gesetzeskraft im
moralischen Gesetz erwacht zugleich der ideale Trieb nach Selbst-
vervollkommnung, so daß über der Pflicht für das Allgemeine
das eigene Wesen nicht aufgegeben wird, sondern Selbstvervoll-
kommnung und Förderung anderer Hand in Hand gehen. Ist
aber das physikalische Gesetz in logisches Gesetz übergegangen,
so darf man bei Auffassung des Geistes als Ganzes und Einheit
annehmen, daß beide im Willen zum sittlichen Gesetz werden
durch Erkenntnis der Allgemeinheit, Gleichheit in allen, verbunden
mit idealem Gefühl. Doch das im kindlichen Spiele sich zuerst

ankündende Moment der Freiheit in der Phantasie des Individuums und die Giltigkeit bei anderen, die auch Individuen sind und sich auf die Allgemeinheit berufen, ermöglichen seine Übertretung. Das Allgemeine ist dadurch zugleich individuell und kann durch dessen Kraft in seiner Allgemeinheit aufgehoben oder frei anerkannt werden. Jeder Einzelne hat das Allgemeine gleichsam als individuelles Eigentum und soll es doch als allgemeines gelten lassen. Das Sittengesetz ist sonach zugleich begründet im Verhältnis zu andern und in der allgemeinen und idealen Natur des individuellen Menschenwesens. Es wohnt nicht im Willen selbst, sondern im ganzen höheren geistigen Organismus, der über dem physisch-psychischen sich erhebt, Impulse empfangend und gebend. In dem idealen Streben des höheren oder geistigen Organismus entwickelt sich als organisch ethischer Keim der Wille, der zwar entscheidet, dazu aber der Erkenntnis bedarf, wenn er frei und vernünftig urteilen soll. Die Momente der Persönlichkeit: Sein, Erkennen und Wollen sind verschieden und doch eins, jedes wirkt eigentümlich und doch nicht ohne die andern. »Der Mensch versteht nur, indem er will, er will nur, indem er versteht.« (Natorp.)
(Schluß folgt.)

Der deutsche Wald in deutschen Liedern.

Von Lehrer Ph. Mensing, Berlin.

Da steht im Wald geschrieben
 Ein stilles, ernstes Wort
 Von rechtem Thun und Lieben
 Und was des Menschen Hort.
 Ich habe treu gelesen
 Die Worte schlicht und wahr
 Und durch mein ganzes Wesen
 Ward's unaussprechlich klar.

Wie in diesem Liede Eichendorff den deutschen Wald feiert, daß er ihm den tiefsten Inhalt seines Wesens zu verdanken habe, so ergreifend hat kein anderer Dichter seiner Liebe zum Walde Ausdruck gegeben. Wohl aber leben im ganzen deutschen Volke die Empfindungen, die der Wald im Menschenherzen erweckt, lebt die ganze Poesie des Waldes wie in keinem andern

Volk der Welt. Kein Volk sagt und singt so viel von Wald und Jagd, keinem ist die Natur so ans Herz gewachsen, keines fühlt sich so hingezogen zum Walde, zu seiner grünen Einsamkeit, seinem heiligen Frieden, als das deutsche. Ja, ihm mag der Wald immer noch als die eigentliche Heimat erscheinen, aus der es hervorgewachsen ist. Im Schoße seiner Urwälder wuchs das Volk der Germanen heran, und während die Südländer unter ihrer Sonnenglut erschlafften, übte es unter seinen Eichen jene unbezwingliche Kraft, mit welcher es auf den Schauplatz der Geschichte trat und seinen weltumgestaltenden Beruf erfüllte. Aber andererseits verblieb ihm in dem geheimnisvollen Zauber seines Waldesgrüns jenes innige, kindlich reine Gemüt, welches die Deutschen vor ihren Nachbarn auszeichnete, die in Laster und Unglauben versunken waren. Dort unter dem Rauschen ihrer heiligen Eichen lauschten sie den kraftvollen Liedern ihrer Sängere, erfüllten die Brust mit kühnem Mute und bewahrten ihre reinen Sitten. In ihren heiligen Hainen empfanden sie die Nähe ihrer segensreichen Gottheit, die bald wohlthätig im leisen Säuseln, bald erschütternd in brausenden Donnern sich offenbarte. Dieser unerschöpfliche Reichtum immer wechselnder Erscheinungen, wie er dem bunten Leben des Waldes innewohnt, nährte eine ewig schaffende Phantasie; und so nimmt es nicht Wunder, wie sich Dichtung und Sage gleich einem nimmer welkenden Kranze um den herrlichen deutschen Wald mit allen seinen Wundern, seinen lauten Freuden, seinen verborgenen Schmerzen schlang.

So schallt das Lied, im Volk gehegt, auf Wies' und an der Halde,
 Aus seinen Klängen weht's uns an wie würzger Duft vom Walde;
 Wie eine Lerche hat es sich von Jahr zu Jahr geschwungen,
 Was immer grünt, was immer blüht, auch immer neu gesungen.

Noch ist jener Zauber, den der deutsche Wald auf sein Volk ausübt, sich immer gleich geblieben, noch tönen die alten Lieder vom Waldesgrün und heiliger Waldesstille, von Vogelsang und Jagdgetön. Nur ein Ort der Freude und des reinsten Glückes ist der Wald. Diese Thatsache gilt auch noch uns Modernen, trotz aller riesenhaft wachsenden Großstädte — ja das Heimweh nach dem Walde wird immer größer, je stärker der Gegensatz sich herausbildet zwischen ihm und der Welt, die »da draußen, stets betrogen« und stets betrügend, geschäftig saust. Immer mehr Stimmen werden laut, die an eine Rückkehr zur Natur mahnen.

Dort liegt alles Heil. So sagt Dr. Paul Förster: »Nach Überwindung des Industriestaates und der ins Höchste gesteigerten, unablässigen Ausnutzung des Grund und Bodens wird sich die deutsche Menschheit vielleicht wieder auf sich, auf die unerlässlichen Daseins- und Glücksbedingungen besinnen und erkennen, daß dieses Glück nicht in der Menge der erzeugten Güter, sondern in der Fülle des leiblichen, geistigen und sittlichen Guten besteht, das uns über dem rastlosen Hasten nach Gewinn und Ware mehr und mehr verloren geht. Und so wird wohl einmal dieser deutsche Mensch der Zukunft, wenn die Krankheit der großen Städte als Massenwohnorte überwunden sein wird, in oder am Walde sein Heim wieder aufschlagen, und in Waldrodungen oder an den Rändern des Waldes wird er seine Fruchtgärten anbauen, in die er, wie das Wild, bei dem milden Lichte des Morgens und Abends und in der Stille der Sternen- und Mondnacht heraustritt, während er in des Waldes Dunkel und Kühle während der Glut und des Vollichtes des Mittags sich zurückzieht.

»Träume? Zunächst ja, indes warum sollte eine solche Erkenntnis und Einkehr und damit eine Heilung des kranken Leibes und der kranken Seele des Kulturmenschen nicht einmal eintreten — dann, wenn die Entartung aufs höchste gestiegen sein wird? Das Land der Zukunft mit der Seele suchend, sehen wir die Um- und Einkehr im Geiste kommen. Rückkehr zur Natur in schönster Eintracht mit wahrer, menschlicher Kultur!«

»Und sie tritt schon ein. Die Flucht aufs Land ist bemerkbar. Immer mehr vernehmen und befolgen wir die frohe Botschaft: Der Wald ist uns Heim- und Heilstätte, eine stetige Quelle des Trostes, des Lebens, des stillen Sinnens und Minnens, Dichtens und Trachtens.«

Aus allem Bisherigen wird ersichtlich sein, wie not es darum thut, auch schon bei unsrer Jugend die Liebe zum deutschen Walde zu erwecken, damit später im Kampf des Lebens nicht vergessen werde dieser Ort der Heilung, dieser Tempel des Herrn. Wohl haben wir in unsern Lesebüchern prächtige Schilderungen des Waldes, des Pflanzen- und Tierlebens, das sich in seinem Schoße birgt, auch vereinzelt einige der schönsten Waldlieder. Aber der Eindruck wird ohne Zweifel um vieles tiefer und nachhaltiger sein, wenn man es einmal versuchen wollte, diese vereinzelt Stücke zusammenzufassen, ein Gesamtbild des Waldes

aufzurollen, eine zusammenhängende Besprechung anzustellen darüber, wie unsre Dichter den herrlichen, deutschen Wald in ihren Liedern besungen, welche Empfindungen beim Anblick des Waldes und bei dem Aufenthalt im Walde sie beseelt haben — ihre Sehnsucht nach dem Walde und den Schmerz des Abschieds.

Im folgenden sei ein solcher Versuch unternommen, wenn auch ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Rauscht doch der Born der Dichtung immer weiter wie das Rauschen der Waldbäche und der Kronen der Bäume.

Gehe hinaus am frühen Morgen in die Natur, wenn das erste Morgenrot den Himmel säumt. Ein leiser Hauch zieht durch die Welt und bewegt im sanften Wehen die Blätter der Bäume. Und der einsame Wanderer steht am Rande des einsamen Waldes. Da überkommt ihn mit allmächtigem Drange jener hohe Geist, der nicht von dieser Erde stammt. »Da gehet leise nach seiner Weise der liebe Herrgott durch den Wald.« Ein unbeschreibliches Gefühl der Andacht, ein heiliges Entzücken erfüllt das Menschenherz. Das ist die Stimmung jenes unvergleichlichen Liedes Eichendorffs:

O wunderbares, tiefes Schweigen,
Wie einsam ist's noch auf der Welt!
Die Wälder nur sich leise neigen,
Als ging der Herr durchs stille Feld.

Vergessen liegt die Welt mit ihrem Gram und Glücke für den Dichter. Seine Seele ist der Erde entrückt, versunken steht er in der Empfindung, überwältigt von der Nähe der Gottheit. Das Erdenleid hat er überwunden.

Aber ein anderer Dichter stand am Abend über dem schlummernden Walde, bewegt, unbefriedigt, der die Worte gesagt:

Ach, ich bin des Treibens müde!
Was soll all' der Schmerz und Lust!
Süßser Friede,
Komm, ach komm in meine Brust!

Und dort in der heiligen Stille, allen Sorgen und Qualen entrückt, gab er sich ganz jenem unbeschreiblichen Zauber des Waldes hin, der sein erregtes Gemüt zu reiner Harmonie stimmen, seine unbefriedigte Sehnsucht in die seligste Ruhe auflösen konnte. Derselbe Frieden, den der Abend über die Bergeinsamkeit aus-

gegossen hatte, zog in seine Seele ein, und diese wenigen, aber unsterblich gewordenen Worte sind sein Trostlied:

Über allen Gipfeln
Ist Ruh',
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur! Balde
Ruhest du auch!

Goethe.

Wen sollte nicht der Anblick des abendlichen Waldes mit dem gleichen Frieden erfüllen? Dort verrauschen alle Wogen des bewegten Lebens und empörten Herzens gleich den brausenden Wellen des Meeres an dem lachenden Gestade einer seligen Insel. Dort findet der irrende Flüchtling eine Ruhestätte der Gedanken, dort schöpft er aus nie entleertem Borne neue Lebenshoffnung, und mit neuem Mute tritt der Wagende in den schweren Kampf.

Darum ermahnt uns ein anderer Dichter (Pfarrius):

Komm mit, verlaß das Marktgeschrei!
Verlaß den Qualm, der sich dir ballt
Ums Herz, und atme wieder frei!
Komm mit mir in den grünen Wald!

Wir geh'n auf taubepeltem Pfad
Durch schlankes Gras, durch duftges Moos,
Durch frischer Lüfte stärkend Bad
Dem grünen Dickicht in den Schofs;

Geh'n in der Hallen weite Pracht,
Wo endlos Säul' an Säule steht
Und durch der Schatten hehr Nacht
Des Unsichtbaren Schauer weht;

Wir geh'n hinab zum Felsenborn,
Wo schaumgeboren, goldbeschwingt,
Wie aus des Knaben Wunderhorn,
Ein Märchen aus der Tiefe dringt;

u. s. w.

Der Dichter ist umgeben von dem endlosen Geräusch der Großstadt, von ihrem ewigen Rennen und Jagen nach dem Glück, wo der Mensch die kargen Lose dem harten Himmel abringt, wo ihn nimmer sanfte Ruhe erquicken kann. Um ihn herum arbeitet

der geschäftige Tag, die Tausende hasten und flüchten aneinander vorbei, und die wogende Menge findet nie ein Ende. Hier muß dem fühlenden Menschen mehr denn je ein starkes Sehnen nach der reinen Natur erwachen, hier, wo oft kaum ein Strahl des himmlischen Lichtes zu ihm dringt. So ruft ein anderer Dichter (Fröhlich) aus:

Mich aber lockt der kühle Wald,
Der Hirsche schattiger Aufenthalt.
O friedevolle Einsamkeit,
Du machst das Herz so froh und weit
Und murmelnd singt der helle Bach
Mir liebliche Gedanken wach.

So weckt Natur mit süßem Mund
Ein Echo sanft im Herzensgrund;
Und was im Walde rauscht und weht,
Strömt von der Lippe als Gebet.

Wer der Welt mit ihren tausend Sorgen und Mühen, mit ihrem Unglück und ihrer eiteln Lust entfliehen will, der rette sich zu der tröstenden Einsamkeit des Waldes, der den Flüchtling mit offenen Armen empfängt.

Aber es ist noch mehr, was uns den Wald so teuer macht. Hoffmann von Fallersleben singt:

Im Walde möcht ich leben
Zur heißen Sommerzeit,
Der Wald, der kann uns geben
Viel Lust und Fröhlichkeit!

In seine kühlen Schatten
Winkt jeder Zweig und Ast;
Das Blümchen auf den Matten
Nickt mir: Komm lieber Gast!

Es kann dem Wanderer keine lieblichere Erquickung werden, wenn er in der Glut der Mittagssonne stundenweit seine StraÙe gezogen ist, als der Eintritt in den kühlen Wald, wo die heißen Strahlen für immer enden, wo nur wenige matte Schimmer auf den bunten Teppich zu seinen FüÙen fallen. Darum mit dem Schatten zugleich jenes geheimnisvolle Halbdunkel, jene gelinde Dämmerung, die uns so wohlthuend umfängt. Hier empfindet der Kranke den lindernden Balsam der würzigen Waldluft, hier ruht der Denker von den feinen Arbeiten des Verstandes und

erfrischt die vernachlässigten Glieder, hier vergift der reisende Kaufmann, der seinen Spekulationen nachjagt, auf einen Augenblick den trüben Strom der Großstadt und lernt die Natur achten in ihrer ganzen Großartigkeit, in ihrer unerschöpflichen Fülle.

Und nun dieses ewig rege Leben und Treiben im Walde! Mit dem frühesten Morgen regt es sich hier zuerst, tausend Stimmen erwachen, tausend Begierden stellen sich ein, alles lebt, alles ist in Bewegung. Welch eine Fülle wechselnder Erscheinungen! Ein ewiges Kommen und Gehen, Wachsen und Verwelken, Leben und Sterben! So geht es Tag für Tag, aber auch die Nacht endet nicht das vielgestaltige Leben. Dann flötet die Nachtigall, die süße Kehle des Hains, und berauscht mit Entzücken den einsamen Dichter. (Hölty, Die Mainacht)

Wenn der silberne Mond durch die Gesträuche blickt
Und sein schlummerndes Licht über den Rasen streut,
Und die Nachtigall flötet,
Wand' ich traurig von Busch zu Busch.

So sind uns ganz besonders die Vögel sympathisch, und ihr Gesang erscheint uns lieblicher als alle Stimmen der Natur. Wenn auch die klagenden Töne der Nachtigall uns zur Wehmut stimmen, so ergötzt uns doch öfter noch das vielstimmige Konzert der andern lustigen Sänger, die froh und leicht dahinleben wie ihre schnell enteulenden Töne, die von Schwermut unberührt sind. Solch ein reizendes Konzert hat der Dichter geschildert (Dieffenbach).

Konzert ist heute angesagt
Im frischen grünen Wald;
Die Musikanten stimmen schon —
Hör, wie es lustig schallt!
Das jubiliert und musiziert,
Das schmettert und das schallt!
Das geigt und singt und pfeift und klingt
Im frischen grünen Wald!

Da spielt der Distelfink die erste Violine, und lustig begleitet ihn sein Vetter, der Buchfink. Der Hänfling flötet zu dem lieblichen Gesang der Nachtigall, die Drossel spielt die Klarinette, und der Rabe streicht den gewaltigen Bafs so gut er kann. Dazwischen schmettert die Lerche, und der Specht schlägt mit dem spitzen Schnabel als Musikdirektor lustig den Takt zu dem Wald-

konzert. Da lauschen als Zuhörer alle Tiere des Waldes und sind von ihren kleinen Sängern bezaubert. Wir aber werden auch eingeladen:

Von jedem Zweig und Reise
Hört nur, wie's lieblich schallt!
Sie singen laut und leise:
Kommt, kommt zum grünen Wald!

Aber neben den lustigen Vögeln erfreuen uns auch die vielen andern Tiere des Waldes. Das Eichhorn spielt auf den Ästen und schwingt sich munter von Zweig zu Zweig. Wie das scheue Reh mit behendem Sprunge durch das Gebüsch enteilt! Aber einen prächtigen Anblick gewährt der majestätische Hirsch, der das zackige Geweih stolz emporwirft und machtvoll dahertritt. Das ist die rechte Freude für den Jäger, der den Wald durchstreift, dem keine Beute lieber ist als der schnelle Hirsch. Die Jagd ist eine der schönsten Freuden des Waldes, und der Jägerlieder giebt es viele. Die Jagd ist das edelste Vergnügen des wehrhaften Mannes. Schon die alten Germanen liebten sie wie den Krieg, und im heißen Kampfe mit dem wilden Eber, dem starken Bären und dem wütenden Auerochsen übten sie ihre Heldenkraft und ihren unbeugsamen Mut. Schon das Nibelungenlied preist die Jagd jener großen Helden Siegfried, Gunther und Hagen. Welch ein lustiges Leben ist das des Jägers, der da singt:

Im Wald und auf der Heide,
Da such' ich meine Freude,
Ich bin ein Jägersmann.

Den Wald und Forst zu hegen,
Das Wildpret zu erlegen,
Mein' Lust hab ich daran.

Ihm genügt das einfache Mahl, das er bei sich trägt; der treue Hund bewacht ihn, und mehr braucht er nicht. Kein Vogel im schnellen Fluge, selbst nicht der listige Fuchs ist vor ihm sicher, und wenn er so das Revier durchstreift, dann fliehen ihm die glücklichen Stunden gleich flüchtigen Sekunden hin. Abends erwartet ihn das traute Heim, und hier ruht er freudig von der Arbeit des Tages.

Wer sollte da zurückbleiben, wenn die lustigen Hörner erklingen: Auf, auf zum fröhlichen Jagen! Denn

Was gleicht wohl auf Erden dem Jägervergnügen,
Wann sprudelt der Becher des Lebens so reich?

Beim Klange der Hörner im Grünen zu liegen,
Den Hirsch zu verfolgen durch Dickicht und Teich?

Aber noch mehr. Nirgends können wir so recht den flüchtigen Lauf der Jahre betrachten, den Wechsel der Jahreszeiten ersehnen und beklagen als im Walde. Wenn der Frühling seine wunderbare Kraft entfaltet, und das Blühen und Sprossen kein Ende nehmen will, da giebt uns der Wald die rechte Frühlingsstimmung.

- | | |
|--|---|
| 1. Wie herrlich leuchtet
Mir die Natur!
Wie glänzt die Sonne,
Wie lacht die Flur! | 2. Es dringen Blüten
Aus jedem Zweig
Und tausend Stimmen
Aus dem Gesträuch |
| 3. Und Freud und Wonne
Aus jeder Brust;
O Erd', o Sonne,
O Glück, o Lust! | |

Goethe.

Dieses Lied könnte bis dahin in jedem Lesebuche stehen.

Wenn aber im Herbst die Blätter sich färben und allmählich zur Erde sinken, dann beschleicht Wehmut unser Herz, und wir werden an den Tod, an die Vergänglichkeit alles Schönen erinnert.

Da klagt der Dichter (Geibel):

Ich sah den Wald sich färben,
Die Luft war grau und stumm;
Mir war betrübt zum Sterben,
Ich wußt' es kaum, warum.

Noch viel zu selten trifft man die unvergleichlichen Schilf- und Waldlieder Lenaus in Lesebüchern an. Und doch überragt keiner diesen Dichter in der Wiedergabe von Naturstimmungen, wenn sie auch meist schwermütiger Art sind. Wer würde nicht ergriffen von dem Zauber der Mondnacht, wer fühlte nicht die Stimmung jenes Liedes:

Auf dem Teich, dem regungslosen,
Weilt des Mondes holder Glanz,
Flechtend seine bleichen Rosen
In des Schilfes grünen Kranz.

Hirsche wandeln dort am Hügel,
Blicken in die Nacht empor;
Manchmal regt sich das Geflügel
Träumerisch im tiefen Rohr.

Weinend muß mein Blick sich senken;
 Durch die tiefste Seele geht
 Mir ein süßes Deingedenken
 Wie ein stilles Nachtgebet.

Dieser Mondnachtstimmung gegenüber eine Tagesstimmung, beide aber gleich geheimnisvoll, die Rätsel des Waldes, der Natur, ja der ganzen Welt andeutend, ohne sie jedoch lösen zu können.

Der Eichwald.

Ich trat in einen heilig düstern
 Eichwald, da hört' ich leis und lind
 Ein Bächlein unter Blumen flüstern,
 Wie das Gebet von einem Kind.

Und mich ergriff ein süßes Grauen,
 Es rauscht' der Wald geheimnisvoll,
 Als möcht' er mir was anvertrauen,
 Was noch mein Herz nicht wissen soll.

Als möcht' er heimlich mir entdecken,
 Was Gottes Liebe sinnt und will:
 Doch schien er plötzlich zu erschrecken
 Vor Gottes Näh' — und wurde still.

Aber nicht bloß Waldfrieden, Waldeinsamkeit, Waldgeheimnis hat der Dichter auf sich wirken lassen, sondern auch im Waldessturm hat er gestanden und dem brausenden Wetter wie die starken Eichen Trotz geboten, seinen Manneswillen härtend in der Gefahr.

Waldlied.

- | | |
|--|--|
| <p>1. Die Vögel fliehn geschwind
 Zum Nest im Wetterhauche,
 Doch schleudert sie der Wind
 Weitab von ihrem Strauche.</p> | <p>4. Das Bächlein, sonst so mild,
 Ist aufser sich geraten,
 Springt auf an Bäumen wild,
 Verwüstend in die Saaten.</p> |
| <p>2. Das Wild in banger Hast
 Ist ins Gebüsch verkrochen;
 Manch grünend frischer Ast
 Stürzt nieder, sturmgebrochen.</p> | <p>5. Der Donner bricht herein,
 Es kracht die Welt in Wettern,
 Als wollt' am Felsgestein
 Der Himmel sich zerschmettern.</p> |
| <p>3. Das Heer der Wolken schweift
 Mit roten Blitzesfahnen,
 Aufspielend wirbelt, pfeift
 Die Bande von Orkanen.</p> | <p>6. Doch mir im Herzensgrund
 Ist Heiterkeit und Stille;
 Mir wächst in solcher Stund
 Und härtet sich der Wille.</p> |

So wie Lenau in dem geheimnisvollen Rauschen des Waldes Gottes Nähe empfunden hat, so bekennt einer unserer edelsten Dichter, Joseph Freiherr von Eichendorff, daß ihm der Wald gar Kirche und Schule gewesen sei, ein lebendiges Gotteshaus, ein freier, herrlicher Dom, dessen grünes Dach sich prangend wölbt, dessen Säulen seine starken Eichen sind. Hier war ihm Gott so nahe, und soll er auch uns sein, wie in der feierlichsten Kirche, hier strömte ohne Schranken Geist in Geist, nichts hindert, alles fördert den Flug der Seele, die sich von dieser Erde sehnt, hinauf zu den ewigen Freuden. So sang der fromme Dichter:

Die Welt mit ihrem Gram und Glücke
Will ich, ein Pilger, froh bereit
Betreten nur wie eine Brücke
Zu dir, Herr, überm Strom der Zeit.

Schon in seiner Jugend von dem Zauber des Waldes ergriffen, wurde sein Gemüt veredelt, wurde er immer mit frommer Begeisterung erfüllt, wenn er den Wald betrat. Immer hat er ihm sein Weh und seine Lust anvertraut. Daher sein ergreifendes Lied, in welchem er tief bewegt seinem Walde den Abschiedsgruß zuruft:

O Thäler weit, o Höhen,
O schöner, grüner Wald,
Du meiner Lust und Wehen
Andächtger Aufenthalt!

Da draussen, stets betrogen,
Saust die geschäftige Welt;
Schlag noch einmal die Bogen
Um mich, du grünes Zelt!

Er will in die Welt hinaus, auf bunt bewegten Straßsen des Lebens Schauspiel sehen. Aber er hat in dem Walde gelernt jenes stille, ernste Wort

Vom rechten Thun und Lieben
Und was des Menschen Hort.

Mit diesem Worte hat er sein ganzes Wesen erfüllt. Darum, wenn er sich mitten in dem wild bewegten Leben als der getreue Sohn des Waldes vereinsamt fühlen sollte, so wird die Erinnerung an seinen Wald ihn trösten und ihm ein nie versiegender Quell neuer Hoffnungen werden. Das Gleiche spricht er aus in seinem

Abschied der Jäger.

1. Wer hat dich, du schöner Wald,
Aufgebaut so hoch da droben?
Wohl, den Meister will ich loben,
So lang' noch mein Stimm' erschallt!
Lebe wohl, lebe wohl du schöner Wald!

4. Was wir still gelobt im Wald,
Wollen's draussen ehrlich halten;
Ewig bleiben treu die Alten.
Deutsch Panier, das rauschend wallt,
Lebe wohl, schirm dich Gott, du schöner Wald!

Auch zugleich ein herrliches Loblied des großen Weltmeisters, der unserer Erde den schönen Schmuck des Waldes verliehen hat. So finden wir hier die erhabenste Auffassung des Waldes, wie sie ergreifender und ernster kein anderer Dichter gehabt hat. Und mit Recht kann der Dichter den Wald seine Kirche und Schule nennen. Denn der Wald redet eine Sprache, die zum Himmel erhebt. Ihr Ausdruck ist sanft und leise, aber auch stark und erhaben. Glücklich ist, wer ihr lauscht, glücklich, wer sie versteht.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Die Frauenfrage und die Schule.

II.

Wir wollen jedes Mädchen zum Dienen und Regieren im Haus vorbereitet, jedes Mädchen zur Erfüllung späterer Mutterpflichten befähigt wissen, wollen aber auch jedem Mädchen die Möglichkeit einer Berufswahl und eines selbständigen Broterwerbes sichern, jedem Mädchen die seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Anteilnahme am Kulturleben und die Mitarbeit am Kulturfortschritt seines Volkes ermöglichen (Schmitt a. a. O.). In erster Linie soll also das Mädchen für den Beruf der Hausfrau und Mutter erzogen werden; die Vorbereitung für eine spätere besondere Berufsbildung soll erst auf Grund einer solchen allgemeinen Bildung und neben derselben erfolgen. Die Grundlage aller Mädchenbildung muß wie bei der Bildung des Knaben in geistig-sittlicher Hinsicht die harmonische Bildung von Verstand, Gemüt und Willen sein; wenn auch die Anlagen des Mädchens mehr nach der Seite des Gemütes hinneigen, so darf dieser Unterschied vom Knaben nun nicht, wie es bisher geschah, noch künstlich dadurch vergrößert werden, daß man bei der Frau hauptsächlich Gemüt, Gefühl und Phantasie bildet, beim Mann aber die reine Verstandesbildung berücksichtigt. Wenn von einer spezifisch weiblichen Bildung die Rede sein soll, so soll das heißen, daß man das, was der Knabe meistens vor dem Mädchen voraus hat — d. h. die Fähigkeit, abstrakt denken und seine Phantasie zügeln zu können —, durch einen gründlichen Elementarunterricht bei dem Mädchen zuerst zu erreichen sucht (Frau A. Ritterhaus, Ziele, Wege und Leistungen unserer Mädchenschulen usw.). »Der ganze Unterricht« in den Mädchenschulen »sollte das Ziel haben, daß die jungen Mädchen mit hellen Augen verständnisvoll in das Leben und in die Natur schauen, statt mit einem Kopf voll antiquarischen Krams blöden Auges sich nur in Büchern zurechtzufinden« (Joh. Müller a. a. O.). Wenn man seitens der Frauenrechtlerinnen gefordert hat: »Gleichwertige aber nicht gleichartige Bildung« mit den Männern, so wollte man damit andeuten, daß die Bildung der Frau ihrer Natur und Kulturaufgabe entsprechen, also natur- und kulturgemäß sein solle; aber daß aus den Reihen der Frauen der Ruf nach Erhöhung ihrer Bildung ertönt, das verdient die ernsteste Beachtung. »Es sind keineswegs nur die wirtschaftlich bedrohten, die sich in die Reihe der strebenden Frauen stellen, weil sie für ihre Existenz kämpfen müssen; nein, auch diejenigen, deren materielle Lage gesichert ist, treten hinzu, und von Jahr zu Jahr — mit jeder neuen Mädchengeneration, die die Schule verläßt — wächst die Bewegung in geometrischer Progression. Sie wollen teilnehmen an allem, was die geistige Entwicklung der Gegenwart bietet; sie wollen ihren Geist schulen und befreien und nach

Kenntnissen, Bildung und Selbständigkeit den Männern ebenbürtig sein. Es gilt dem Wissen und der Wissenschaft, und sie verlangen, daß man sie zulasse, wo nur immer Wissen gelehrt und Rechte auf Grund desselben erworben werden« (Prof. Harnack, Die sittliche und soziale Bedeutung des modernen Bildungstrebens). Aber man soll sich, so warnt auch Prof. Harnack, hüten, in diesen Forderungen die berechtigte Norm zu überschreiten; man soll sich hüten, mit manchen Vorkämpfern der Frauenbewegung die Mädchenbildung völlig nach dem Schema der ihren Besuchern eine Bildung vermittelt, »die geeignet ist, ihr Leben nicht nur, wenn die Umstände es erfordern, materiell zu sichern, sondern auch in jeder geistigen, seelischen, sittlichen Hinsicht glücklich und ersprieflich zu gestalten« (Schmitt a. a. O.) und sie befähigt, eine Helferin im sozialen Dienst, eine sachkundige Leiterin im Haushalt und Erzieherin ihrer Kinder zu werden. Im preussischen Abgeordnetenhaus stellte der Abgeordnete Wetekamp den Antrag, in den höheren Lehranstalten Knaben und Mädchen gemeinsam zu unterrichten; »der Wetteifer«, sagt er, »zwischen den Schülern« in den Schulen, wo man bisher Versuche in dieser Hinsicht gemacht hat, »ist ein viel größerer als in getrennten Schulen für Knaben und Mädchen; die Disziplin ist bedeutend besser, Strafmittel brauchen bei weitem nicht so viel angewandt zu werden.« Allein der Kultusminister Dr. Studt lehnte sowohl die Reifeprüfung der Mädchen an höheren Lehranstalten wie die gemeinsame Vorbildung von Knaben und Mädchen in denselben ab, »weil es der Anschauung in weiten deutschen Volkskreisen und dem Wesen der deutschen Frau widersprechen würde, wenn schon im früheren Kindesalter die Mädchen in eine bestimmte Berufsart hineingedrängt werden sollten, also in Jahren, wo es sich noch gar nicht übersehen läßt, ob die Befähigung und die geistige wie die körperliche Kraft dereinst vorhanden sein werde, um den Anforderungen einer männlichen Berufsart zu entsprechen.« Die Versuche, die man in dieser Hinsicht gemacht hat, sind nach seiner Ansicht mit großer Vorsicht aufzunehmen; er hält daher an den in Preußen eingerichteten, an die höhere Mädchenschule sich anschließenden Gymnasialkursen fest. Zwischen der Bildung der Knaben und Mädchen muß nach seiner Ansicht der von der Natur gegebene und von der Kultur entwickelte Unterschied aufrecht erhalten werden; wichtiger als die Ausdehnung wissenschaftlicher Kenntnisse in der Mädchenbildung ist ihm daher die »Ergänzung der Bildung unserer jungen Mädchen in der Richtung der allgemeinen Lebensaufgaben einer gebildeten deutschen Frau, ihre Einführung in den Pflichtenkreis des häuslichen wie des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Erziehungslehre und Kinderpflege, in Hauswirtschaft und Wohlfahrtskunde und in die weiten Gebiete helfender Liebe.«

Wenn auch nicht bestritten werden soll und kann, daß das Mädchen auch zu gelehrten Studien psychisch befähigt ist, so liegt in dem Zugang dazu doch nicht der Schwerpunkt der Frauenfrage; eine andere Frage ist es auch noch, ob die physische Konstitution der Frau im allgemeinen das gelehrte Studium verträgt. Immerhin wird es sich

um eine Minderheit von Mädchen und Frauen handeln, »die auf Grund persönlicher, eigenartiger Neigungen und auf Grund einer besonders kräftig entwickelten Intelligenz und Individualität sich zu akademischen Studien und Berufen oder zu anderen bisher ausschliesslich von Männern erwählten Erwerbarten hingezogen fühlen« (Schmitt a. a. O.). Die große Zahl der Mädchen wird sich mit der allgemeinen Bildung begnügen können und müssen, welche die Volksschule und höhere Mädchenschule ihnen mitgiebt; aber beide müssen mit Rücksicht auf die Aufgaben des Mädchens als spätere Hausfrau und Erzieherin ausgebaut werden. Namentlich im letzten Schuljahr der Volksschule und der höheren Mädchenschule muß eine Umgestaltung in dieser Hinsicht stattfinden, um alle Berufe der Männer den Frauen zu erschließen; denn alle Bildung zielt auf die Ausbildung der Persönlichkeit ab und darf diese nicht in einen Beruf hineindrängen, dem dieselbe nicht entspricht resp. mit ihrer Kraft nicht gewachsen ist. »Versteht man unter ‚Beruf eine Arbeit, die sowohl mit ihren praktischen Anforderungen als mit ihrem geistigen Inhalt die Kräfte eines Menschen zum überwiegenden Teil in Anspruch nimmt, so hat man unbedingt Ehe und Mutterschaft als einen Beruf für sich zu betrachten« (Helene Lange, Zur Frauenberufsfrage; Frauenbildung I. 6); aber man versäumt es, das Mädchen »die Fähigkeit zur Erfüllung ihres späteren natürlichen Berufs« erwerben zu lassen. »Niemand kann Bildung als Zustand bei Männern und Frauen gleich sein; denn Bildung ist Entwicklung, nicht Ausgleichung und Verkümmern. Unsere Not ist darum nicht, daß wir Frauen sind, sondern die, daß wir nicht volle Frauen sind, sondern Schatten des Mannes; wir sind um so voller Menschen, je mehr wir Ergänzungen und nicht Nachahmungen der Männer sind. Unser Nervenleben wird immer aus körperlichen Gründen erregbarer bleiben; darum brauchen die Männer äußerlich unsere Konkurrenz nicht zu fürchten; sie bleiben im Kampfe ums Dasein die Stärkeren« (Marie Martin, Die Frau als Gehilfin bei den sozialen Zeitaufgaben; Frauenbildung I. 1). Daß zwischen Mädchen und Knaben von Natur ein Unterschied besteht, der in körperlichen und geistigen Anlagen zum Ausdruck kommt, ist eine Thatsache, die bei der Erziehung und der Wahl des Berufes beachtet werden muß; er zeigt sich auch in dem Unterschied in der Entwicklung bei Knaben und Mädchen. Das kleine Mädchen beginnt früher mit dem Sprechen als der gleichalterige Knabe und hat eine regere Auffassung als dieser; seine Phantasie und sein Gemüt entwickeln sich rascher und mannigfaltiger. Das Mädchen spielt mit seiner Puppe, geht mit ihr wie mit einem Menschen um und ahmt alles im Verkehr mit Menschen Wahrgenommene nach; der Knabe baut und arbeitet mit seinen Klötzen, seinem Sand und seinem Handwerkszeug, verändert die Form und sucht nach Ursache und Wirkung. »Das Mädchen versetzt sich schnell in die verschiedenen Situationen, findet leicht die dazugehörigen Worte und kann schnell aus der einen Stimmung in die andere versetzt werden; der Knabe dagegen ist ungewandter und sprachlich schwerfälliger.

Das Mädchen hält sich beständig an die äußeren Erscheinungen und Verhältnisse, an die Menschen, an das Persönliche; das alles aber läßt sich schnell und lebhaft aus dem äußeren Verhalten erkennen und wiedergeben. Der weibliche Mensch versetzt sich leicht und lebhaft in die Lage des andern, und damit entstehen ihm auch so schnell und lebendig die Empfindungsqualitäten der Lust und Unlust, wie sie der jeweilige Fall ins Leben ruft; die Gesamtlage dieses warmen Mitempfindens ist es, die das Weib zum gemütvolleren Menschen macht. Das Mädchen und das Weib will aber nicht nur mitempfinden, sondern es verlangt auch seinerseits Mitempfindung, Teilnahme und Interesse für seine Person; hieraus erklärt es sich auch, weshalb das Mädchen dem eigenen Ich gern einen gewissen Nachdruck zu verleihen sucht, dadurch, daß es seiner Person ein möglichst auffallendes und interessantes Aussehen verschafft. Der Jüngling und der Mann ist der objektive Denker und muß es seiner Anlage gemäß sein; er sucht überall nach Ursache und Wirkungen und will auf sachliche Weise von einer Thatsache auf die andere kommen. Darum muß das Denken des männlichen Individuums ein ruhigeres, beständigeres sein; darum muß ihm auch mehr Sachlichkeit und Objektivität innewohnen, darum ist es auch ein gründlicheres und wahres; es ist aber auch ein ersteres. Der männliche, willenskräftige und produzierende Denker stellt auch längst nicht in dem Maße wie das Weib seine Person in den Vordergrund; ihm gilt es um die Sache, um das werdende, nicht um den äußeren Effekt und das Gewordene. (Dr. med. Kluge, Männliches und weibliches Denken).

Man fordert nun auf Grund dieser Darlegungen neue Reform des Mädchenunterrichts in der Hinsicht, daß den Besuchern dieser Schulen nicht nur wertvollere Kenntnisse wie bisher übermittelt werden, sondern daß dies auch in einer geistbildenderen Weise geschieht. Man fordert, daß sich diese Bildung mehr an das praktische Leben anschließt, um dadurch das Mädchen für den Beruf als Hausfrau und Mutter einerseits und als Staatsbürgerin andererseits vorzubereiten. Ueber die Wege, die zu diesem Ziele hinführen, gehen die Ansichten noch auseinander; es liegen diesbezügliche Versuche und Vorschläge verschiedener Art vor, die Beachtung verdienen. In Karlsruhe wurden 1893 das erste deutsche Mädchengymnasium und in Berlin Gymnasialkurse für Mädchen eröffnet; 1896 wurden in Preußen sechs Mädchen zum Maturitätsexamen an Gymnasien zugelassen. Noch ist man nicht darüber einig, ob das Mädchen mit 12 oder 14 Jahren in die höhere Lehranstalt eintreten oder erst die höhere Mädchenschule durchlaufen soll; man hat Gründe dafür und dagegen geltend gemacht. Im Jahre 1889 wurden in Berlin Ergänzungskurse und zwar zuerst Realkurse und 1893 auch Gymnasialkurse eingerichtet; solche Gymnasialkurse sind denn auch später in anderen Städten ins Leben gerufen, in welche Mädchen nach Absolvierung der höheren Mädchenschule eintreten, um die Maturitätsprüfung nach $3\frac{1}{2}$ bis 4jährigem Besuche abzulegen. Der Stadtrat in Mannheim stellte 1900 den Antrag, die dortige

höhere Mädchenschule gemäß dem Lehrplan der Oberrealschule umzubauen, »weil diese, ganz in der neuen Zeit wurzelnd, unter Bevorzugung des Studiums der Neusprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, der neuen Geschichte und des Weltverkehrs ein unmittelbares Verständnis der Ziele und Hilfsmittel des 20. Jahrhunderts bietet, dadurch aber dem weiblichen Geiste ganz anders zu Hilfe kommt als das nüchterne Studium der griechischen und lateinischen Grammatik und die Vertiefung in eine seit Jahrhunderten verschwundene religiöse und politische Weltanschauung.« Nach der Entscheidung der badischen Oberschulbehörde soll nun der höheren Mädchenschule eine Realschulabteilung mit sechs Kursen angegliedert werden. Eine Kopie des Typus einer der heute bestehenden Knabenlehranstalten oder sämtlicher dürfen allerdings diese reformierten Mädchenlehranstalten nicht werden, wenn der Zweck erreicht werden soll; es kann sich also bei dieser Reform auch nicht blofs um eine Nachbildung der Oberrealschule handeln, sondern um eine eigenartige und zweckentsprechende Nachbildung derselben. Ihren weiteren Ausbau finden dann beide in der Fortbildungsschule. Es sind namentlich der Haushaltungsunterricht und die Beschäftigung im Kindergarten, die hier in Betracht kommen.

Die Notwendigkeit der Vorbereitung der Mädchen seitens der Schule durch hauswirtschaftlichen Unterricht wird immer mehr anerkannt; man streitet aber ganz besonders darüber, ob dieser Unterricht in der Schule oder in der Fortbildungsschule erteilt werden soll. Seitens der Lehrerwelt bringt man ihm als obligatorischen Lehrgegenstand der Volksschule wenig Sympathie entgegen; man befürchtet besonders eine Herunterdrückung der geistigen Bildung durch ihn. Aber man behauptet auch, die Kinder im letzten Schuljahre der Volksschule, denn um diese nur handelt es sich, entbehrten »des nötigen Ernstes für das Verständnis und der erforderlichen Umsicht und Reife für die Ausführung der einschlagenden Arbeiten«, die Mädchen hätten bis zum Eintritt in die Ehe das Gelernte wieder vergessen. Man fordert demgegenüber, daß die Mutter dazu berufen sei, das Mädchen zur Hausfrau zu erziehen und man sie von dieser Verpflichtung nicht entbinden dürfe. Daß viele Mütter dazu Zeit und Befähigung haben, soll nicht geleugnet werden, obwohl man nicht vergessen darf, daß es doch nicht sehr viele Hausfrauen aus den Kreisen, deren Kinder die Volksschule besuchen, giebt, welche auch die auf diesem Gebiete sich vollziehenden Fortschritte verfolgen; daß aber ebensoviele Mütter weder Zeit noch Befähigung dazu haben, ist eben so wahr, wie wir es oben aus dem Munde von Fabrikinspektoren gehört haben. Die Städte, in denen der Haushaltungsunterricht eingeführt ist, würden die Opfer an Geld sicherlich nicht bringen, wenn sie die Notwendigkeit der hauswirtschaftlichen Ausbildung der Mädchen nicht erkannt hätten; auch der rheinische Städtebund hat im vorigen Jahre diese Notwendigkeit anerkannt. Wenn man nun darauf hinweist, daß in der Schule bereits Belehrungen über Wohnung, Kleidung,

Nahrung usw. erteilt werde, so vergiftet man wohl, daß Theorie ohne Praxis nicht viel Erfolg hat; im hauswirtschaftlichen Unterricht gehen aber Belehrung und Uebung Hand in Hand. Und auch der größte Gegner wird, wenn er die Sache objektiv ins Auge faßt und den betreffenden Unterricht aus eigener Erfahrung kennt, nicht leugnen können, daß hier das im Unterricht der Naturlehre, im Rechnen usw. Gelernte praktisch verwendet wird; hier kommt die Anwendung zur vollen Geltung. Der Haushaltsunterricht soll und kann ebenso erziehend und bildend gestaltet werden, wie jeder Unterricht; er muß aber auch organisch in den anderen Unterricht, zu dem er seinem Inhalt nach in Beziehung steht, eingefügt werden. Der Klassenlehrer muß an die im Haushaltsunterricht gemachten Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfen und die Ergebnisse derselben in seinem Unterricht geistig verarbeiten; im Haushaltsunterricht muß wiederum das im Klassenunterricht erworbene Wissen verwertet werden. Hier wird dieses Wissen flüssig gemacht, weil es in anderem Zusammenhange auftritt; hier wird es zum Können. Der hauswirtschaftliche Unterricht soll und kann aber keinen anderen Unterrichtsgegenstand aus der Volksschule ersetzen oder beeinträchtigen; er soll die Ausbildung der Mädchen nur ergänzen und vervollständigen, in keiner Weise aber herabdrücken. Wer selbst Erfahrungen mit dem hauswirtschaftlichen Unterricht gemacht hat, der wird nicht behaupten, daß Mädchen von 13—14 Jahren, die im Elternhaus den Ernst des Lebens bereits kennen gelernt haben und dort schon tüchtig mitschaffen müssen, diesem Unterricht das nötige Interesse und Verständnis und den nötigen Ernst nicht entgegenbringen; der wird auch die Ueberzeugung gewinnen, daß diese Mädchen in etwa 40 mal 4 Stunden einen solchen Gewinn davontragen, daß sie auch davon etwas noch in die Ehe mitbringen, selbst wenn, was doch nur ausnahmsweise vorkommt, in der Zeit zwischen Schule und Ehe jede Uebung ausfällt. Und wer diesen Unterricht aus eigener Erfahrung kennen lernt, der wird auch die Ueberzeugung, daß hier die Mädchen das lernen, was »viel schwerer ist als Kochen und das gerade in Haushaltungen mit einem geringen Einkommen von der größten Bedeutung ist«, nämlich: »Rechnen und Ueberlegen«, wie man mit einer geringen Summe Geldes auskommen kann und auch mit der Zeit haushalten muß. Wir würden es aber mit Freuden begrüßen, wenn die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse es gestatten würden, die obligatorische Fortbildungsschule auch für Mädchen einzuführen und in diese auch den Haushaltsunterricht einzuführen; daß hier die Mädchen noch recht viel auch in diesem Gegenstand lernen können, ist außer Zweifel. Aber nur eine obligatorische Fortbildungsschule kann den Zweck erfüllen, wie die Erfahrung lehrt; die fakultative Fortbildungsschule führt nicht zum Ziel. Die obligatorische Fortbildungsschule, ihre allgemeine Einführung einmal angenommen, wird aber um so besser ihre Aufgabe auch hinsichtlich der hauswirtschaftlichen Ausbildung der Mädchen erfüllen können, je mehr ihr auch in dieser Hinsicht von der Volksschule vorgearbeitet worden ist. Endlich weist

man darauf hin, dafs, da man für die höhere Mädchenschule diesen Unterricht nicht fordere, er auch für die Volksschule nicht gefordert werden dürfe! Nun ist es aber doch bei den Schülerinnen der höheren Mädchenschulen etwas anderes als mit denen der Volksschule; sie haben noch Zeit und Gelegenheit, nach der Schulzeit den Unterricht in der Hauswirtschaft zu geniessen. Andererseits aber erheben sich in neuerer Zeit zahlreiche Stimmen, welche eine Reform des Unterrichts in den höheren Mädchenschulen auch nach dieser Seite verlangen; »die ohne positiven Nutzen und Erfolg arbeitenden Luxusanstalten der Töchterschulen«, sagt Frau A. Ritterhaus (a. a. O.), »die für die längst überholten Bedürfnisse einer vergangenen Generation eingerichtet waren, haben sich für die viel weitgehenderen Forderungen, die in jedem Wirkungskreise heute das Leben an jede Frau stellt, überlebt, und es wird Zeit, dafs andere, zweckmäfsigere Schulformen an ihre Stelle treten.«

Man sollte denken, dafs man die Erzieherinnen des zukünftigen Geschlechts mit besonderer Sorgfalt auf ihren schweren Beruf vorbereiten würde; und doch denkt man daran bei der Bildung unserer Mädchen meistens gar nicht. Es sollte mit jeder Töchter- und jeder Mädchenfortbildungsschule ein Kindergarten verbunden sein, in welchem die Kinder, deren Mütter notgedrungen einen Teil des Tages dem Broterwerb nachgehen müssen oder aus sonstigen Gründen ihren Kindern nicht die notwendige Erziehung zu teil werden lassen können, von Kindergärtnerinnen erzogen werden. Die Familie ist die natürlichste Erziehungsstätte und die Mutter die natürlichste Erzieherin des Kindes im vorschulpflichtigen Alter; allein, abgesehen von der Befähigung zur Erziehung der Kinder, es wird immer eine grofse Anzahl von Familien geben, welchen die für die Erziehung der Kinder notwendigen Bedingungen fehlen. Es werden sich also Kinder genug finden, die im Kindergarten erzogen resp. bei denen die häusliche Erziehung durch die im Kindergarten ergänzt werden mufs. Wenn nun auch schon im letzten Schuljahr der Volks- und höheren Mädchenschule in Verbindung mit dem Haushaltsunterricht die Erziehung des Kindes besonders nach der leiblichen Seite ins Auge gefafst werden soll, so mufs die praktische Uebung im Kindergarten und in der Kinderpflegenanstalt hauptsächlich der Fortbildungsschule zugewiesen werden.

Will man in der Mädchenfortbildungsschule wirklich den gesetzten Zweck erreichen, so mufs man den Besuch obligatorisch machen; die Erfahrung hat gelehrt, dafs auf dem Wege der Freiwilligkeit auch hier nichts zu erreichen ist. Aber so berechtigt diese Forderung auch ist, so mufs sie doch von der Voraussetzung ausgehen, dafs in erster Linie die normale Gestaltung der Volksschule zu fordern ist; denn die Fortbildungsschule kann nur dann ihren Zweck erfüllen, wenn die Volksschule den ihrigen erfüllt hat. Sie soll niemals ein Ersatz für die Volksschule sein, sondern nur auf den in dieser gelegten Grundlagen weiterbauen; sie mufs ihre eigenen Zwecke erfüllen. Die

Volksschule kann heute dem Mädchen nicht mehr das Maß von Bildung geben, das es zur Erfüllung seiner Pflichten als Hausfrau, Mutter und Staatsbürgerin später bedarf; dies muß die Fortbildungsschule leisten. Wenn sich dieselbe nun auch für die aus der Volksschule entlassenen Mädchen aus wirtschaftlichen Gründen auf das unbedingt notwendige Maß von Zeit beschränken muß, so sollte doch neben der oben bezeichneten Aufgabe der Fortbildungsschule auch die Pflege der religiös-sittlichen Bildung nicht aus dem Auge gelassen werden; denn auch das Mädchen bedarf im Kampfe ums Dasein des sittlichen Haltes. Diese Belehrungen lassen sich leicht mit den Belehrungen über die Kindererziehung und die staatsbürgerlichen Belehrungen verknüpfen; denn hier wird über den menschlichen Charakter und die Erziehung zum sittlichen Charakter, Selbsterziehung und dergl. gesprochen. Allerdings wird es ja noch lange dauern, bis diese obligatorische Mädchenfortbildungsschule ins Leben tritt; unsere wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse werden noch lange ein Hindernis sein. Unterdessen sollte man immer wieder Versuche mit freiwilligen Fortbildungsschulen für Mädchen machen; eine Anstalt, die von einem Verein warmer Menschenfreunde gegründet ist, von der Gemeinde oder vom Staat subventioniert wird, deren Leitung im weiteren Sinne von einer pädagogischen Kraft ausgeübt wird, deren Lehrkörper sich zum größeren Teil aus Lehrerinnen zusammensetzt, ohne das doch männliche Kräfte prinzipiell ausgeschlossen wären, dürfte uns zur Zeit als das Ideal erscheinen (Henschke, Zur Einführung in die Theorie und Praxis der Mädchenfortbildungsschule). Es ist aber durchaus nicht nötig, das, wie Fräulein Henschke (a. a. O.) fordert, der Besuch der Mädchenfortbildungsschule auf 4 Jahre ausgedehnt und in den beiden ersten Jahren wöchentlich acht und in den beiden folgenden Jahren wöchentlich sechs Stunden Unterricht erteilt wird; man wird sich recht gut mit zwei Jahren und wöchentlich mit sechs Stunden begnügen können. Daneben sollte man so viel als möglich wie für Knaben so auch für Mädchen die Errichtung von Mittelschulen mit neun Schuljahren anstreben, welche in dem letzten Schuljahr besonders die oben der Fortbildungsschule überwiesene Aufgabe zu lösen hat. Die Besucher derselben sind dann vom Besuch der allgemeinen Fortbildungsschule befreit, sollten aber freiwillig jedenfalls noch eine fachliche Fortbildungsschule besuchen.

Es ist eine Tatsache, daß nur ein Teil unserer Mädchen später in die Lage kommt, den natürlichen Beruf der Frau auszuüben, ein anderer Teil muß sich einen anderen Beruf wählen oder überhaupt ohne Beruf bleiben, wenn es die materiellen Verhältnisse gestatten. Es wäre sehr zu wünschen, daß auch die letzteren zur Ausübung irgend eines Berufes erzogen würden; denn nur wenn der Mensch das befriedigende Bewußtsein hat, »in den ihm zur Verfügung stehenden kleinen oder großen Kreis einen Platz auszufüllen«, kann er in der freien Entfaltung aller seiner »Kräfte durch die dadurch gesteigerten Lebensgefühle wirkliches Lebensglück« finden. Die Frauenbewegung ist also auch »ein Ringen der Frauen nach einem Schutze vor der inneren

Lebensnot, ein Streben nach der Entfaltung und Bethätigung der Individualität; die modernen Frauen, soweit sie sich ihrer Persönlichkeit überhaupt schon bewußt wurden, verlangen heutzutage schon ein größeres Maß von Rechten und Pflichten der Gesellschaft gegenüber; sie wollen auch, ihrer weiblichen Beanlagung entsprechend, ihren Anteil an der Kulturaufgabe der Gegenwart bekommen* (Ritterhaus a. a. O.). Es ist allerdings keine leichte und noch lange nicht gelöste Aufgabe, diese Berufsarten, die der weiblichen Beanlagung entsprechen, zu bestimmen; die Ansichten gehen in dieser Hinsicht noch sehr auseinander. Aber durch Errichtung geeigneter Fachschulen sollte der Staat Gelegenheit geben, daß die Mädchen sich für einen der weiblichen Natur am besten entsprechenden Beruf ausbilden könnten* (Prof. Lutz, Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen; Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1902). Es würden sich diesen gewerblichen, kaufmännischen und landwirtschaftlichen Fachschulen verschiedener Art auch solche anzureihen haben, in denen die aus den Mädchenmittelschulen und den höheren Mädchenschulen entlassenen Mädchen eine weitere und vertieftere Bildung als Hausfrau und Erzieherin erfahren und ihre geistig-sittliche Bildung ebenfalls erweitern und vertiefen können; es sei in dieser Hinsicht hier auf die von dem evangelischen Diakonieverein ins Leben gerufenen Töchterheime verwiesen, die vordbildlich sein können.

Strömungen auf dem Gebiete des amerikanischen Schulwesens.

I.

Die Entwicklung des »amerikanischen Schulwesens«, über welche der erste Halbband der zweiten Auflage von Reins »Encyclopädi. Handbuch der Pädagogik« (Langensalza, H. Beyer & S.) eine sehr eingehende Darstellung (52 S.) von Baley-St. Louis bringt, ist den einzelnen voneinander in ihrer Organisation unabhängigen Staaten überlassen; von einer national-einheitlichen Organisation kann also keine Rede sein, obwohl sich ein hoher Grad von Gleichmäßigkeit deutlich erkennen läßt. Die ersten Volksschulen finden sich unter den englischen Einwanderern im Anfange des 17. Jahrhunderts; sie sind kostenfrei und stehen unter Aufsicht einer von der Gemeinde gewählten Schulbehörde. Langsam schritt die Entwicklung vorwärts, denn im Gefolge der neuen Zivilisation traten sehr viele Hindernisse auf; in den Südstaaten ist erst nach Beendigung des Krieges von 1861/65 die Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehung im Prinzip anerkannt worden. Anfangs errichtete man nur Schulen für Knaben; erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts durften Kinder beiderlei Geschlechtes die öffentliche Schule besuchen.

Die Lehrerbildung und infolgedessen die Lehrmethode standen anfangs nicht hoch; die Schüler mußten ein Schul-Textbuch dem Lehrer nachsprechen und dann auswendig lernen. Der Knabe besuchte die Distriktschule nur so lange, bis er an der Feldarbeit teilnehmen konnte; diese Schulen wanderten als Vorläufer der Zivilisation mit den Einwanderern nach Westen und Nordwesten und finden sich daher noch heute dort. In den Städten dagegen folgte die Entwicklung des Volksschulwesens dem Wachstum der städtischen Bevölkerung; die äußere und innere Organisation wurde verbessert, und die Leitung und Aufsicht seit den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts einem »Superintendenten« übertragen. Nun war man auch auf die Vorbildung der Lehrer in pädagogischen Seminarien, auf die Regelung des Schulbesuchs u. dgl. bedacht; um alle diese Fortschritte haben sich Horace Mann, Henry Barnard und Dr. Sheldon große Verdienste erworben. Dr. Sheldon trat für die pestalozzische Pädagogik in den Ver. Staaten ein, weshalb man ihn auch den Pestalozzi Amerikas nennt; mit den siebziger Jahren wurde auch eine Fröbelbewegung in Amerika ins Leben gerufen, durch welche das Kindergartenwesen daselbst große Verbreitung fand. In den Lehrerseminarien fand seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auch Herbart's Pädagogik Eingang; für ihre Verbreitung unter den Lehrern sorgten Herbartvereinigungen. »Das Ideal der amerikanischen Erziehungsmethode ist die Durchschnittsbildung; sie wird durch den nivellierenden Einfluß der englischen Landessprache mächtig beeinflusst. Die Schattenseite dieser Durchschnittsbildung ist der amerikanische ‚Textbuchmensch‘, über denselben Leisten geschlagen, ohne geistige Selbständigkeit und Originalität, hilflos unter dem Joch der Tradition, der öffentlichen Meinung stehend« (Prof. Spaath, Der deutsche Pädagoge in Amerika; Päd. Monatshefte I. 8). Das Distriktsystem, nach welchem die Schulorganisation Sache eines Schuldistriktes ist, weicht immer mehr dem Staatsschulwesen, bei dem der Einzelstaat die höchste Macht im Schulwesen ist; die staatliche Kontrolle bezieht sich auf die Durchführung des Prinzips des allgemeinen Schulzwangs, das Feststellen der Lehrbücher und des Stundenplans, die Kontrolle des Unterrichts, der Lehrerprüfungen und der Lehrerseminare und wird durch den »Superintendenten« ausgeführt, der in der Mehrzahl der Staaten direkt vom Volke auf 1—4 Jahre gewählt, in anderen Staaten vom Leiter des Staates oder von der Staatsschulbehörde auf dieselbe Zeitdauer ernannt wird. Der Schulzwang ist noch nicht überall durchgeführt; der obligatorische Schulbesuch ist sehr verschieden. Die Städte haben in ähnlicher Weise ihr Schulwesen organisiert und verwalten es auch in ähnlicher Weise; die städtischen Schulbehörden sind völlig unabhängig, nur haben sie dem staatlichen Superintendenten jährlich Rechenschaft über ihre Verwaltung abzulegen. Kirchliche Schulen (Parochialschulen) werden von religiösen Gemeinden gegründet und unterhalten; sie umfassen etwa 7% der gesamten Schulbevölkerung. Religionsunterricht wird in den Staatsschulen nicht erteilt. Die Seminarien (Normalschulen) haben sich seit 1840 entwickelt; es fehlt aber immer noch sehr an fachmännisch, in Seminarien vorgebildeten

Lehrern, so daß durch verschiedenartige Institute noch Lehrkräfte vorgebildet werden. An den Universitäten sind meistens Lehrstühle für Pädagogik und Fachschulen für das Studium der Pädagogik; auch werden Sommerkurse für die Fortbildung der Lehrer abgehalten. An der New York Universität bestehen Kurse für Geschichte der Pädagogik, physiologische und experimentelle Psychologie, Geschichte der Philosophie, physiologische Pädagogik, Elementar-Pädagogik, Schulsystem, pädagogische Ästhetik, pädagogische Ethik, Schulorganisation, Schulverwaltung. Zur Zeit werden nur etwa ein Viertel der Lehrer in Lehrerbildungsanstalten vorgebildet; die übrigen drei Viertel kommen aus anderen Schulen und entbehren infolgedessen der Fachbildung.

In den Volksschulen unterrichten meistens Lehrerinnen; einer gesunden pädagogischen Entwicklung des Volksschulwesens ist dabei sehr hinderlich, »daß im günstigsten Falle die Thätigkeit der Lehrerinnen nur zeitweise ist, weil sie bei der ersten besten Gelegenheit heiraten und die Schule verlassen.« (Baley a. a. O.) Die Besoldung der Lehrer ist im Vergleich zu den teureren Lebensverhältnissen sehr niedrig; kompetente Autoritäten bestätigen, dass der Durchschnittsgehalt eines amerikanischen Lehrers noch weit hinter dem seiner Kollegen in Deutschland und England zurückbleibt.« (Baley a. a. O.) Man ist daher bestrebt, die Lehrerinnen immer mehr durch Lehrer zu ersetzen und die soziale und wirtschaftliche Lage des Lehrerstandes zu heben. Hemmend wirkt auf die Entwicklung des amerikanischen Schulwesens der Umstand, daß die staatliche Schulverwaltung eine politische Färbung hat; bei jeder Neuwahl der Schulbehörde werden Reformen vorgenommen und oft die besten Lehrkräfte und Schulbeamten aus politischen Gründen entlassen. Deshalb ist auch das Streben vieler Lehrer, besonders der jungen, darauf gerichtet, sobald als möglich der Schule den Rücken zu kehren und einen lohnenderen Beruf zu ergreifen; sie haben diesen Beruf zudem auch vielfach nur unter dem Drucke zwingender Verhältnisse übernommen, mit der bestimmten Absicht, sich dieser Bürde sobald als möglich zu entledigen. »In einem Lande,« sagt Kuttner auf dem 31. Lehrertage in Indianapolis 1901 (Päd. Monatshefte III 2), »wie diesem, welches dem Spekulations- und Unternehmungsgeiste Thür und Thore öffnet, wird es auch dem Fahnenflüchtigen aus unseren Reihen oft gelingen, sich das erträumte Glücksgebäude zu errichten und sich gar nicht selten zu einer Höhe emporzuschwingen, die seine kühnsten Hoffnungen und Erwartungen überragt, vorausgesetzt, daß Energie und Thatkraft und einflußreiche Freunde ihm auf seiner Jagd nach dem Glücke helfend zur Seite stehen;« er erinnert an den Handelsfürsten Stewart, der seine Laufbahn als Lehrer begann, und an den Präsidenten Garfield, der ebenfalls Lehrer gewesen war. Zu der schlechten wirtschaftlichen Lage tritt auch noch die schlechte soziale Stellung des Lehrers; denn der Lehrer ist dem amerikanischen Jungen wie seinen Eltern nur ein Mann, der für Dienstleistungen finanziell entschädigt wird. »So lange man in Amerika die Lehrer nur auf ein Jahr anstellt und sie so gering besoldet, wird man keinen Lehrerstand

heranziehen.« (Eiselmeyer, Der amerikanische Volksschullehrer und seine Besoldung; Päd. Monatshefte III 7.)

Am 2. März 1902 starb der bekannteste amerikanische Pädagoge der Gegenwart, Fr. W. Parker. »Die amerikanische Volksschule,« sagt E. Prokosch, Päd. Monatshefte III 5), »verliert in ihm einen kühnen Vorkämpfer für den Fortschritt, einen erbitterten Feind des Schulschlendrians.« Er hat sich (geb. 1837 in Alaska) aus eigener Kraft emporgearbeitet, ist vom Farmer zum Lehrer geworden; im wesentlichen war er Autodidakt, ging aber 1872 nach Berlin und studierte dort an der Universität zwei Jahre lang Philosophie, Pädagogik und Geschichte. Nach der Rückkehr wurde er Superintendent der öffentlichen Schulen in Quincy, Mass.; hier mußte er fünf Jahre lang einen erbitterten Kampf gegen die jammervolle Verfassung der damaligen Schulen kämpfen, die er völlig umgestaltete. Von hier ging er nach Boston und 1883 als Direktor einer Normalschule (Seminar) nach Chicago; politische Intrigen verdrängten ihn aus dieser Stellung. Er ging ans Chicago Institut, an welchem er bis zu seinem Lebensende wirkte; in diesem Institut hatte eine Millionärin eine Elementar- und Normalschule geschaffen, in der er seinen Ideen vollste Geltung verschaffen konnte.

Über »Hygienisches aus amerikanischen Schulen« berichtet nach A. Ravenhill M. Weinberg in dem »Schulhaus« (IV 7). In erster Linie wird auf eine tüchtige Ausbildung der Lehrer in der Hygiene auf anatomischer und physiologischer Grundlage Wert gelegt; daher sind an den Universitäten, Normalschulen (Seminarien), technischen Schulen usw., wo überhaupt Lehrer ausgebildet werden, Kurse für Lehrer zum Studium des Kindes und der Hygiene eingerichtet. In allen Schulen aber wird auf die körperliche Erziehung besonderer Wert gelegt; neben die Gewöhnung tritt die Belehrung! In den Hochschulen sind für männliche und weibliche Studenten resp. Studentinnen gymnastische Übungen und Spiele obligatorisch; auch findet eine ärztliche Überwachung des Gesundheitszustandes derselben statt. Auf Bau und Einrichtung der Schulhäuser entsprechend den Forderungen der Hygiene wird großer Wert gelegt; doch entspricht hier auch die Praxis nicht immer der Theorie. Meistens sind verstellbare Einzelpulte und -sitze eingeführt; nur in älteren Schulen finden sich noch Doppelpulte, die aber durch verstellbare Einzelpulte ersetzt werden sollen. Meistens sind drei Wände der Schulzimmer von Wandtafeln eingenommen; man kann daher die Kinder leichter auf diesen Tafeln rechnen, schreiben und zeichnen lassen.

Hermann v. Helmholtz.¹⁾

Dafs H. v. Helmholtz zu den führenden Geistern im deutschen Volke gehört, ist aufer allem Zweifel; ja er ist der gesamten Kulturwelt eine Leuchte der Wissenschaft gewesen. In den sieben ersten Lebensjahren war Helmholtz ein körperlich kränkliches Kind; aber trotzdem machte sich der Trieb nach geistiger Nahrung und Thätigkeit energisch geltend, den er zunächst durch Bilderbücher und Spiel, besonders mit Bauklötzchen, sowie durch Unterhaltung mit den Eltern zu befriedigen suchte. »Ich sehe es für ein Glück für den Knaben an,« schreibt eine Freundin der Mutter des Knaben nach einer Erkrankung im 7. Lebensjahr an den Vater, »wenn er erst mit dem 8. Jahre anfängt zu lernen; Alex. v. Humboldt war 8 Jahre alt und wufste noch nichts.« Vom 7. Lebensjahre an besuchte Hermann aber die Volksschule des Potsdamer Lehrerseminars; hier überraschte er seine Lehrer beim Unterrichte in der wissenschaftlichen Geometrie dadurch, dafs ihm deren Thatsachen aus seinen Spielen mit Bauklötzchen bekannt waren. Dagegen fiel ihm später im Gymnasium das Erlernen der Vokabeln, der unregelmäßigen Formen u. dergl. schwer; sein Gedächtnis für unzusammenhängende Dinge war eben mangelhaft. Das Studium der Naturwissenschaft bot überhaupt seinem Geist eine zugsagendere Nahrung als das der Sprachen; deshalb widmete er sich nach dem Verlassen der Schule dem medizinischen Studium, da dies damals der Weg zum Studium der Naturwissenschaft war.

In dieser Zeit, anfangs der vierziger Jahre des XIX. Jahrhunderts, herrschte in der Medizin noch vielfach die Naturphilosophie; auch Helmholtzs Lehrer in der Physiologie, Johs. Müller, hatte sich noch nicht ganz von ihr befreit. Trotzdem er sich von der metaphysischen Betrachtung der Rätsselfragen über die Natur des Lebens losgesagt und die Kenntnis der Thatsachen als das Fundament jeder naturwissenschaftlichen Betrachtung festgelegt hatte, war ihm noch ein Rest naturphilosophischen Denkens und metaphysischer Anschauungen geblieben. Helmholtz jedoch suchte die naturwissenschaftliche Erkenntnis durch die Ermittlung unwiderlegbarer Thatsachen zu begründen und machte sich dadurch von der Naturphilosophie völlig frei; die erste Frucht dieser Methode war der Nachweis, dafs die Nervenfasern aus Nervenzellen hervorgehen, wodurch die histiologische Basis der gesamten Nervenphysiologie und -pathologie gelegt wurde. Johs. Müller dagegen, der in allen seinen physiologischen Arbeiten der Induktion zum Sieg zu verhelfen suchte, konnte sich von dem Gedanken niemals frei machen, dafs es eine von den in dem Organismus wirkenden physikalischen

¹⁾ Leo Königsberger, *Herm. v. Helmholtz* (I. Bd. 375 S., 3 Bildnisse, 8 Mk.; II. Bd. 383 S., 2 Bildnisse, 8 Mk.; III. Bd. 142 S., 4 Bildnisse, 4 Mk.; Braunschweig, Vieweg & S., 1902/03). In diesem Werke ist nicht nur eine Biographie des großen Gelehrten, sondern auch eine Übersicht über seine wissenschaftlichen Leistungen gegeben; wir heben in den nachfolgenden Erörterungen die für die Pädagogik wertvollen heraus.

und chemischen Kräften verschiedene einheitliche, sich stets aus sich selbst erzeugende und zweckmäßige wirkende Kraft, die Lebenskraft, giebt, welche die Wirksamkeit jener Kräfte binden und lösen könne; Helmholtz hat mit Virchow, Liebig, Du Bois u. a. mit Energie daran gearbeitet, die Lebenskraft vollends zu verscheuchen und die Physiologie als einen Zweig der Physik und Chemie zu kultivieren.

Eingehend beschäftigte sich Helmholtz, um in die Lebensgeheimnisse der Organismen tiefer eindringen zu können, mit der tierischen Wärme und kam dabei endlich zu dem Ergebnis, daß die materielle Theorie der Wärme durch eine Bewegungstheorie ersetzt werden müsse, weil die Wärme aus mechanischen Kräften ihren Ursprung nehme; von hier gelangte er dann zu dem Schluß: »Die Naturerscheinungen sollen zurückgeführt werden auf Bewegungen von Materien mit unveränderlichen Bewegungskräften, welche nur von den räumlichen Verhältnissen abhängig sind;« so müssen, folgerte er nun weiter, die Naturerscheinungen auf unveränderliche, anziehende und abstoßende Kräfte, deren Intensität von der Entfernung abhängt, zurückgeführt werden. »Das Naturganze besitzt einen Vorrat wirkungsfähiger Kraft, welcher in keiner Weise weder vermehrt noch vermindert werden kann; die Quantität der wirkungsfähigen Kraft ist in der unorganischen Natur ebenso ewig und unveränderlich wie die Quantität der Materie.« Dieses allgemeine Gesetz nannte Helmholtz das Prinzip von der Erhaltung der Kraft und stellte es neben das von Lavoisier als Fundamentalprinzip der Chemie aufgestellte Gesetz von der Erhaltung der Materie; unabhängig von ihm hatten gleichzeitig Robert Mayer und Joule dasselbe Gesetz gefunden. Durch streng mathematische Betrachtungen wies Helmholtz nach, daß beim Aufeinanderwirken der Naturkörper vermöge der anziehenden und abstoßenden Kräfte die Summe der lebendigen Kräfte und der Spannkräfte eine konstante ist; die Priorität für Konzeption des Gedankens von der Erhaltung der Kraft schreibt Helmholtz auch Joule gegenüber Robert Mayer zu.

Nunmehr wandte sich Helmholtz der Untersuchung des Nervenstroms zu; während noch der Physiologe Johs. Müller 1844 erklärt hatte, daß wir wohl nie die Mittel zur Feststellung der Geschwindigkeit des Nervenstroms finden würden, weil die Zeit, in welcher die Erregung des Nerven von den äußeren Teilen auf Gehirn und Rückenmark und die Rückwirkung auf die äußeren Teile durch Zuckungen erfolgt, unendlich klein und daher unmeßbar sei, konnte schon 1850 Helmholtz Mitteilungen über die durch Versuche vermittelte Meßbarkeit und die Geschwindigkeit des Nervenstroms machen. Fand er mit seinem Gesetz von der Erhaltung der Kraft besonders bei den Gegnern der Naturphilosophie, den Physiologen, Widerstand, weil sie darin nur ein Gedankenspiel ohne streng wissenschaftliche Basis erblickten, so traten ihm jetzt Physiologen und Naturphilosophen entgegen; denn die Lebenskraft spukte damals nicht nur bei den Naturphilosophen, sondern auch noch bei den Physiologen, und wollten beide von Versuchen als eigentlicher Basis der Wissenschaft nichts wissen.

Er fand zunächst im allgemeinen, »dafs die Zeit, ehe eine Nachricht von einem Körperteil her nach dem Gehirn kommt, desto gröfser ist, je entfernter derselbe ist, und dafs auch wiederum eine Zeit vergeht, während welcher sich der Bewegung erregende Vorgang vom Gehirn durch den Nerven bis zu einem Muskel hin fortpflanzt; werden zwei verschiedene Stellen eines motorischen Nerven von einem momentanen Reiz getroffen und ist die Gröfse der Reizung für beide gleich, so ist es auch der zeitliche Verlauf der darauf erfolgenden Muskelzuckung; nur treten sämtliche Stadien derselben um ein Gleiches später ein, wenn der Reiz die entferntere Stelle des Nerven getroffen hat.«

Schon in seiner Jugend war bei Helmholtz durch Unterredungen seines Vaters mit Freunden über die schwierigsten Probleme der Philosophie Interesse für philosophische Fragen erweckt worden; »er war früh zu der Überzeugung gelangt, dafs so wie der Physiker das Fernrohr und Galvanometer, mit dem er arbeiten will, untersuchen und auf die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit prüfen mufs, der Naturforscher auch die Leistungsfähigkeit unseres Denkvermögens in den Kreis seiner Untersuchungen zu ziehen hat, um festzustellen, was er mit demselben erreichen und wann ihn dasselbe im Stich lassen kann« (Leo Königsberger, a. a. O.). In einem Vortrag »Über das Sehen des Menschen« (1855) trat er diesen Fragen näher; »er will untersuchen, in welchem Verhältnisse die Ergebnisse der Erfahrung für das Organ des Auges zur philosophischen Erkenntnislehre stehen.« Die Sinnesempfindungen sind ihm nur »Zeichen für unser Bewusstsein, deren Bedeutung verstehen zu lernen unserem Verstande überlassen ist, Zeichen für die Veränderungen in der Außenwelt, die nur in der Darstellung der zeitlichen Folge die Bedeutung von Bildern haben und eben deshalb auch im stande sind, die Gesetzmäßigkeit in der zeitlichen Folge der Naturphänomene direkt abzubilden. Wir müssen die Gegenwart äußerer Objekte als Ursache unserer Nervenregung voraussetzen, denn es kann keine Wirkung ohne Ursache sein; aber dieser Satz kann kein Erfahrungssatz sein, weil wir ihn schon zu der Erkenntnis brauchen, dafs es überhaupt Objekte im Raum um uns giebt; er kann aber auch nicht aus der inneren Erfahrung unseres Selbstbewusstseins hergenommen sein, weil wir die selbstbewußten Akte unseres Willens als frei betrachten. Denken heifst, die Gesetzmäßigkeit suchen; urteilen heifst, sie gefunden haben.«

Die »Methode, die unter dem Namen der induktiven beschrieben zu werden pflegt, ist in der That nichts anderes, als das Verfahren, welches der sogenannte gesunde Menschenverstand für die praktischen Zwecke des täglichen Lebens ohne alle wissenschaftliche Schulung von selbst einzuschlagen pflegt und von dessen Anwendung wir selbst bei den intelligenteren Tieren Spuren finden. Durch Erfahrung suchen wir kennen zu lernen, wie sich die uns umgebenden Dinge unter diesen oder jenen Umständen, namentlich auch bei den Eingriffen, die wir durch unsere Handlungen machen, zu verhalten pflegen. Wir setzen dann voraus, dafs in jedem neu eintretenden

Fälle der Verlauf der Dinge der gleiche sein werde, wie in allen früheren Fällen von hinlänglich ähnlicher Art. Der Unterschied zwischen der wissenschaftlichen Forschung und der alltäglichen Erfahrung liegt nur darin, daß wir in letzterer die Fälle so hinnehmen, wie sie der Zufall uns vorführt, daß wir uns mit den allmählich sich verdunkelnden Erinnerungen des Geschehens begnügen, wie sie in unserem Gedächtnis haften bleiben, daß das einzige Maß, nach welchem wir quantitative und qualitative Unterschiede beurteilen, meist nur durch die Intensität und Art der sinnlichen Empfindung gegeben ist. Bei wissenschaftlicher Forschung dagegen suchen wir möglichst große Vollständigkeit in der Beobachtung der einzelnen Fälle und ihrer Abänderungen zu erreichen, indem wir sie entweder aufsuchen, wo sie sich von selbst darbieten, oder sie absichtlich durch den Versuch herbeiführen. Wir suchen dabei scharf und bestimmt die Bedingungen abzugrenzen, von denen es abhängt, ob ein bestimmter Erfolg eintritt oder ausbleibt, bez. in welcher Größe er eintritt, und ruhen nicht eher, als bis wir in jedem neu eintretenden Falle ähnlicher Art vorauszusagen wissen, was geschehen wird. Indem wir das Gefundene in genau definierte Begriffe fassen, in Wort und Schrift fixieren, erweitern wir die Erfahrung jedes Einzelnen durch die Erfahrung aller Mitlebenden und Vorausgegangenen. Wir sind dabei sicher, daß jede Abweichung von einem für wahr gehaltenen Gesetz die allgemeine Aufmerksamkeit um so stärker erregen wird, je fester der Glaube an seine Richtigkeit war. So bleiben die schon gewonnenen Ergebnisse der Wissenschaft einer dauernden Kontrolle ihrer Richtigkeit oder eventueller Verbesserung unterworfen. Aber alles dies ist im Grunde nichts als eine möglichst sorgfältige und konsequente Ausführung dessen, was ein verständiger Mann für die nächstliegenden praktischen Zwecke auch ohne alle wissenschaftliche Schulung zu thun pflegt. «

Nach dieser Methode hatte Helmholtz die Lehre von den Tonempfindungen bearbeitet und bearbeitete ebenso dann das Gebiet der Augenbewegungen; von hier aus faßt er auch das Verhältnis zwischen Natur- und Geisteswissenschaften und deren Wert für die Bildung ins Auge. Er sieht nicht das Wissen als Zweck des Menschen an, sondern die Verwertung desselben im Handeln; auch die Vermehrung des Wissens, das Arbeiten an der Fortentwicklung der Wissenschaft ist ein Handeln für den Fortschritt der Menschheit. Diese Fortentwicklung der Wissenschaft wird aber nicht durch das Auffinden von bloßen Thatsachen gefördert; Wissenschaft entsteht erst durch die Auffindung des kausalen Zusammenhangs der Thatsachen und dessen Gesetze. Natur- und Geisteswissenschaften sind hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Fortschritt der Menschheit gleichwertig; die Naturwissenschaften haben die größere Vollendung in der wissenschaftlichen Form, die Geisteswissenschaften stehen im Werte des Inhaltes für das sittliche Leben höher. Dem ausschließlichen litterarisch-logischen Bildungswege fehlt das wichtige Moment der methodischen Schulung derjenigen Thätigkeit, »durch welche wir das ungeordnete, vom wilden Zufall

scheinbar mehr als von Vernunft beherrschte Material, das in der wirklichen Welt uns entgegentritt, dem ordnenden Begriffe unterwerfen und dadurch auch zum sprachlichen Ausdrucke fähig machen; dieses Moment bietet der naturwissenschaftliche Bildungsweg. Es entsprach der Organisation, den Anlagen der Griechen, dafs sie mehr der Pflege der Geistes- als der der Naturwissenschaften zuneigten; in dieser Hinsicht haben sie einen nachteiligen Einflufs auf die Entwicklung des Bildungswesens ausgeübt. Nur in der Geometrie gelang es ihnen, die induktive Methode mit der deduktiven zu verbinden; sie wurde von Euklid in eine schon sehr vollendete wissenschaftliche Form gebracht. Namentlich war es dann die Astronomie, in welcher die wissenschaftliche Forschung grofse Fortschritte machte; sie war einerseits geeignet, dem praktischen Leben zu dienen (Kalender), andererseits durch die Anschauung der genauen und unabänderlichen Gesetzmäfsigkeit in so grofsen Verhältnissen den menschlichen Geist zum Aufsuchen einer ewigen Ordnung hinzuleiten, also zu einer naturwissenschaftlich begründeten Weltanschauung hinzuführen. Hier waren ganz besonders die Forschungen des Copernikus, Kepler, Galilei und Newton von der gröfsten Bedeutung; die von ihnen gegebene Entwicklung des Begriffes der bewegenden Kraft nach seiner rechten Bedeutung war nur möglich mit Hilfe der gleichzeitigen Entwicklung der Mathematik durch Descartes, Newton und Leibniz. Einen weiteren grofsen Fortschritt in der Entwicklung der Naturwissenschaften bezeichnet neben der Entwicklung der Physik besonders die der Chemie von Lavoisier, Priestley und Cavendish; ihr konnte sich dann die Entwicklung der Biologie anschliessen.

Helmholtz mufste durch diese Betrachtungen über das Verhältnis der Natur- und Geisteswissenschaften zu einander und ihres Bildungswertes auch auf die Fragen über die Gestaltung des Bildungswesens geführt werden; noch mehr aber wurde er zur Stellungnahme in diesen Fragen als Mitglied der von dem preussischen Kultusminister einberufenen Kommission geführt, und veröffentlichte er infolgedessen 1891 seine »Bemerkungen über die Vorbildung zum akademischen Studium«. »Der bisherige Bildungsgang der zivilisierten Nationen«, sagt er, »hat seinen Mittelpunkt im Studium der Sprache gehabt;« sie macht es möglich, »die Erfahrungen und Kenntnisse der gleichzeitig lebenden Individuen wie die der vergangenen Generationen jedem Einzelnen zur Verfügung zu stellen.« Sie ist daher ein wichtiges Bildungsmittel gewesen und wird es auch bleiben; »ganz besonders eng knüpft sich die Kultur der modernen europäischen Nationen geschichtlich an das Studium der klassischen Überlieferungen und dadurch unmittelbar an das Sprachstudium an. Wenn nun auch die Sprache das Mittel ist, die einmal erkannte Wahrheit zu überliefern und zu bewahren, so dürfen wir doch nicht vergessen, dafs ihr Studium nichts davon lehrt, wie neue Wahrheit zu finden sei;« es liegt daher die Gefahr nahe, »dafs dem Einzelnen vorzugsweise solches Wissen überliefert wird, von dessen Ursprung er keine eigene Anschauung hat.« Bei aller Anerkennung der hohen Bedeutung der Überlieferung

des Wissens anderer für die geistige Entwicklung der Menschheit und besonders des Inhaltes der klassischen Schriften in ästhetischer und ethischer Hinsicht muß doch auf den Mangel eines wichtigen Moments bei der ausschließlichen litterarisch-logischen Bildung hingewiesen werden; dieses Moment ist die Erwerbung des Wissens auf induktivem Wege, wie sie naturwissenschaftliche Bildung bietet. Die Erfolge, welche die naturwissenschaftliche Schulung in der naturwissenschaftlichen Forschung selbst bereits gehabt hat, ist ein Beweis dafür, »welcher Leistungen das menschliche Denken fähig ist, wo dasselbe den ganzen Weg von den Thatsachen bis zur vollendeten Kenntnis des Gesetzes unter günstigen Bedingungen, seiner selbst bewußt und selbst alles prüfend, zurücklegen kann.« Daher müssen die Naturwissenschaften ein neues und wesentliches Element der menschlichen Bildung werden; die litterarische Richtung muß sich in ihr mit der naturwissenschaftlichen verbinden.

Mitteilungen.

(Über das Wesen der Phantasie) bringt »Die Umschau« (Frankfurt a. M.; H. Bechhold) an der Hand des von dem französischen Psychologen Ribot herausgegebenen Werkes »L'Imagination Creatrice« (Die Schöpferkraft der Phantasie; deutsch W. Mecklenburg, Bonn, Strauß, 1902) ein Referat. »Da die Phantasie«, heißt es in demselben, »eine schaffende Kraft voraussetzt, muß auch die dabei thätige Art der Wahrnehmungskombination eine schaffende Thätigkeit des Geistes in sich schließen; eine solche liegt nun vor, wenn wir die aufgenommenen Wahrnehmungen im Geiste miteinander vergleichen, aus dem Vergleich Schlüsse auf ihre Zusammengehörigkeit oder Nichtzusammengehörigkeit machen und auf Grund dieser Schlüsse das schließliche Bild zusammenfügen,« wie es bei der schaffenden Phantasie der Fall ist. Aber auch das Gemüt wirkt mit; die Gemütsstimmungen spielen bei den Schöpfungen der Phantasie eine große Rolle in dem Wunsch, etwas Neues und Großes zu schaffen, und beeinflussen auch sonst die Arbeit der Phantasie. »Die Phantasie schafft, um ein praktisches Bedürfnis zu befriedigen; auch die Kunst entspricht einem solchen. Bei der sogenannten Inspiration treten eine Anzahl im Gehirn vorhandene Gedanken gleichzeitig in voller Stärke ins Bewußtsein und vereinigen sich dort zu einem Bilde, der Erfindung. Die Phantasie äußert sich beim Kinde zuerst allein in Bewegungen; später treten die motorischen Elemente gegenüber den intellektuellen in den Hintergrund.«

(Die geistigen Kulturkräfte.) »Durch die ganze Entwicklung der Menschheit geht eine Richtung, in der alle großen Fortschritte liegen; das ist die immer innigere Verbindung aller Arbeiten des Menschen mit dem Geiste des Menschen. Von der einfachen Nach-

ahmung der Natur und der Vervollständigung der natürlichen Werkzeuge durch den Stock, den Stein, das Messer sind wir bis zur weitgehenden Beherrschung der Naturkräfte gelangt, die, so weit wir sie kennen, in den Dienst der menschlichen Arbeit gestellt sind. In dieser Entwicklung bildet nun den größten Abschnitt die Entwicklung der Wissenschaft. Alle Völker haben die Natur um sich und in sich beobachtet; es giebt kein ärmlichstes Völkchen, das nicht einige Kenntnis vom gestirnten Himmel besäße, oder das nicht einige Regeln über das Wetter, die Jahreszeiten, das Wachstum der Pflanzen gebildet hätte. Die eigentliche Wissenschaft aber, die sich fach- und planmäßig mit der Erforschung aller Dinge und Vorgänge auf der Erde und am Himmel beschäftigt, ist ein verhältnismäßig neuer Erwerb der Menschheit. Hervorgegangen aus der zu religiösen Zwecken vorgenommenen genauen Beobachtung des gestirnten Himmels, ist sie in Griechenland vor dritthalbtausend Jahren vom Himmel auf die Erde herabgestiegen; die Gesetzmäßigkeit, die man in der Sternenwelt erkannt hatte, begann man auch auf der Erde und dann im Menschenleben zu suchen* (Prof. Dr. Ratzel, Die Erde und das Leben; Bd. II). Dann trat die Wissenschaft in »den Dienst des praktischen Lebens und befruchtete nach und nach alle Zweige der menschlichen Thätigkeit*; »das Größte« aber, »was die Wissenschaft zu der Kulturhöhe der Gegenwart beigetragen hat, ist kein einzelner Gewinn, sondern die unser ganzes Leben durchdringende, gestaltende und rastlos weiterbildende Geistesfreiheit. Diese Geistesfreiheit läßt keinen Stillstand zu; sie umgiebt mit einer scharfen, anregenden, ja antreibenden Atmosphäre unser ganzes Leben; alles wird unter ihrem Einfluß beständig erneuert und umgestaltet; sie ist es wesentlich, die bewirkt, daß der Besitz der höchsten Kultur nicht das Innehaben und Festhalten eines Schatzes von schönen und nützlichen Dingen ist, sondern ein Getriebenwerden von mächtigen Kräften«. Aber mitten in der umfassendsten geistigen Thätigkeit trifft der Mensch »auf die Grenzen des Geistes und erkennt auf allen Stufen der Entwicklung die Berechtigung der uralten Auffassung eines geistigen Wesens jenseits dieser Grenzen an. Die Religion, die auf den tieferen Stufen alles geistige Leben umfaßt und leitet, hat später die Wissenschaft, die Poesie und die Kunst aus ihrer Führung entlassen müssen, aber eine gewaltige Macht über die unbegrenzten Weiten bewahrt, wo unsere Sinne nicht hinreichen. . . Gegenüber der Unendlichkeit, die uns umgiebt, bedeutet keine Erweiterung unseres Gesichtskreises und keine Vertiefung unserer Erkenntnis einen seelischen Gewinn; je weiter sich die Grenzen des Sichtbaren und Erkennbaren hinausrücken, desto kleiner erscheint uns diese Welt im Vergleich mit der jenseitigen, um so vorübergehender und unbedeutender unser Dasein, auf das nur um so tiefer die Schatten der Ewigkeit fallen. . . Wir verkleinern nicht das Gebiet der Religion durch die Erweiterung des Gebietes der Erkenntnis; wir können nur die Grenzen zwischen Wissen und Glauben schärfer ziehen. . . Der ganze Komplex der Kultur wirkt völkerbildend, indem jedes Volk seine eigentümlich

gefärbte Kultur entwickelt, sich damit durchdringt und so in seiner Volkspersönlichkeit auch ein Stück Kultur verkörpert« (Ratzel a. a. O.).

(In der »religiösen Frage«) zeigt sich, wie Martinus in Heft 8 (II. Jahrgang) der »Deutschen Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart« von Julius Lohmeyer (Berlin, Alex. Dunker, 1903) darlegt, »eine außerordentliche Regsamkeit, ein Suchen und Fragen in weitesten Kreisen, als käme endlich der Frühling, nach dem wir voll heiferer Sehnsucht wieder und wieder ausgeschaut haben. Nur eine stille Angst will nicht weichen: daß auch dies Wiedererwachen religiösen Lebens ertötet werde vom Eisshauch parteipolitischer Kämpfe. Darum sind wir ja, trotz all der unablässigen treuen Arbeit der wissenschaftlichen Theologie, in der Öffentlichkeit nicht vorwärts gekommen, weil man die Religion nicht frei, ganz frei, sich entwickeln und ausbilden liefs, weil man der Mannigfaltigkeit des religiösen Lebens keinen Spielraum gewährte, sondern die Religion reglementierte, sie als Dienerin menschlicher Interessen behandelte, sie auf die Stufe einer brauchbaren, artigen Macht herabwürdigte. Wenn das doch um der Religion willen nie wiederkehrte, wenn doch jedes Menschen Religion als sein heiligstes Heiligtum betrachtet würde, das ihm niemand antastet, vor dem er vielmehr in ehrwürdiger Scheu stillsteht! Freilich, das kann nur geschehen, wenn wir es unsere höchste Sorge sein lassen, persönliche Religion, religiöses Selbstbewußtsein zu schaffen. — Es will Frühling werden. Die Theologen allein machen ihn nicht; sie brauchen heiße Herzen, die mitfühlen und mitthun, die sich nicht feige verkriechen vor der großen Frage der Zeit, sondern an ihrer Lösung mitzuarbeiten für heiligste Pflicht halten.«

(Das Schicksal führender Geister.) »Nie ist es in der Geschichte anders hergegangen, als daß der, welcher neue Ideale schuf und neue Normen geben wollte, die Moral des Herkommens überschritt, also verletzte; es ist die Tragik im Leben der großen Führer und Helden des Geistes, daß sie mit den geheiligten Überzeugungen, Glaube und Moral, ihrer Zeit in inneren Zwiespalt geraten müssen.« Ein solch führender Geist war z. B. Sokrates, der pädagogische Genius in der Philosophie; er hat auch das Schicksal der führenden Geister geteilt. »Den Aristokraten war er als Neuerer verdächtig; die Demokraten haßten ihn als den Kritiker ihres Staatswesens und weil zu denen, die mit ihm verkehrten, ein großer Teil der Oligarchen, darunter Kritias, gehört hatten. Die Sophisten waren seine Gegner; die Athener aber hielten ihn selbst für den größten aller Sophisten« (A. Riehl, Zur Einführung in die Philosophie).

C. Referate und Besprechungen.

Für Volksbibliotheken.

I.

Die Erörterung der Frage der künstlerischen Erziehung der Jugend hat auch aufs neue wieder die Aufmerksamkeit auf die »Volksbibliotheken« gelenkt; auch sie sollen der künstlerischen Bildung des Volkes dienen und müssen daher den diesbezüglichen Anforderungen entsprechen. Eine sehr gute »Anleitung zur Einrichtung und Verwaltung von Volksbibliotheken« hat Regierungs-Assessor Dr. jur. Küster im Auftrage der Königl. Regierung zu Oppeln verfaßt (2. Aufl.; 79 S.; 1,25 Mk.; Breslau, Ferd. Hirt, 1902); da vor allen Dingen die Lehrerschaft bei dieser Veranstaltung zur Pflege der Volksbildung beteiligt ist, so wird das Buch derselben willkommen sein.

Die Arbeit adelt den Menschen; diesen Adel aber kann jeder gesunde Mensch erwerben; das ist »Der neue Adel«, wie ihn uns Paul von Gizycki schildert (362 S.; 4 Mk.; Berlin, Ferd. Dümmler, 1902). Der Verfasser, Stadtschulinspektor in Berlin, hat das Buch seinen Söhnen als Mitgabe ins Leben gewidmet; es enthält Ratschläge und Lebensziele, die jeder Jüngling und jede Jungfrau ins Leben mitnehmen sollten (Arbeit ist Macht, ein Bedürfnis des Menschen, eine Erzieherin, Überlegung und Entschlossenheit, Sorgfalt und Beharrlichkeit, der Wert des Erfolges, des Geldes, der Zeit usw.). Es ist eine praktische Ethik, die erlebt worden ist und Richtlinien fürs Leben giebt, die uns in dem vorliegenden Buch anschaulich und lebendig vorgeführt wird.

Auch Jules Payot wendet sich in seinem Buche: »Die Erziehung des Willens« (315 S.; 3 Mk.; Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1901) an die reifere Jugend, namentlich an die studierende; er will dem Teil unter ihnen, der heute nicht mehr durch die Kirche für sein sittliches Leben Ziel und Richtung erhält, einen Wegweiser, eine Leitung geben und zwar durch eine in der Natur des Menschen begründete Erziehung des Willens. Diese handelt nach seiner Ansicht »von den Mitteln, die befreienden Gefühle zu erzeugen oder zu kräftigen, die unserer Selbstbemeisterung feindlichen Gefühle zu vernichten oder zu unterdrücken«; im theoretischen Teil zeigt der Verf. das zu bekämpfende Übel und das zu verfolgende Ziel und giebt dann mit psychologischer Begründung die Mittel zur Erreichung desselben an; im praktischen Teil geht er auf das Verhalten in besonderen Lebenslagen ein und zeigt die Anwendung der im ersten Teil aufgestellten Lehren. Auch junge Lehrer werden das von Dr. T. Voelkel ins Deutsche übersetzte Buch mit Interesse und Nutzen lesen.

Schlaflose Nächte sind für den, der sie aus Erfahrung kennt, etwas Schauerliches; sie für das Wohl der davon Betroffenen auszunutzen, ist der Zweck des Buches »Für schlaflose Nächte«, das Prof. Dr. Hilty herausgegeben hat (349 S.; 3 Mk.; Leipzig, J. C. Hinrichs); er legt zunächst dar, wie man sie vermeiden oder, wenn dies nicht möglich ist, ausnutzen soll, und

gibt dann dazu auch Mittel an die Hand, nämlich Anlaß und Anregung zu Gedanken, »welche für schlaflose Nächte passen und meist auch aus solchen stammen«. Aber auch wer nicht die schlaflosen Nächte kennt, wird das Buch gern zur Hand nehmen und sich an seinem Inhalte erbauen und erquicken, wenn er auch nicht der Weltanschauung des Verfassers huldigt.

Der bekannte Kulturhistoriker Johs. Scherr giebt in seiner kulturgeschichtlichen Novelle »Schiller« (2 Bde.; 342 u. 261 S.; 6,50 Mk.; Leipzig, Abel & Müller, 3. Aufl., 1902) eine lebendige Schilderung des Entwicklungsganges des großen Dichters in innigster Beziehung zu den Zeitverhältnissen; wir lernen das Geistesleben im 18. Jahrhundert kennen, sehen den jungen Schiller mit seiner Bildung in demselben wurzeln und seine Werke unter dem Einfluß desselben entstehen. So wird auch der Mann des Volkes dem Dichter näher treten und Interesse und Verständnis für seine Werke gewinnen.

Heinrich Sohnreys »Hütte und Schloß« (4. Aufl.; 416 S.; 3 Mk.; Berlin, M. Warneck, 1903) ist wie seine s. Z. besprochene Schrift »Friedensichens Lebenslauf« eine Perle unserer Erzähllitteratur; sie bildet, obwohl sie für sich völlig abgeschlossen ist, den zweiten Teil der niedersächsischen Walddorfgeschichte »Die Leute aus der Lindenhütte«. Sohnrey ist ein Volksschriftsteller im besten Sinne des Wortes und dadurch ein Volkslehrer; seine Schriften sind aus dem Fühlen und Denken des Volkes herausgewachsen und geben ein Spiegelbild des Lebens und Treibens des Volkes auf dem Lande mit all seinen Licht- und Schattenseiten. Er zeichnet scharfe Persönlichkeiten, die mitten im Kampf des Lebens stehen; er zeigt in der vorliegenden Erzählung ganz besonders, wie durch solche edel- und recht denkende Persönlichkeiten die sozialen Fragen gelöst werden können.

Eine echt deutsche Erzählung ist Heinr. von Kleists »Michael Kohlhaas«; deutsche Tugenden nach ihren Licht- und Schattenseiten und ein Stück deutschen Volkslebens kommen in derselben zur Darstellung. In »Michael Kohlhaas« haben wir einen deutschen Bürger des 16. Jahrhunderts, der deutsch ist in Liebe und Treue, besonders aber in seinem Rechtsgefühl, das allerdings in Eigensinn ausartet; deutsch sind aber auch die nationale Zerrissenheit jener Zeit und die jämmerlichen Rechtsverhältnisse, die einem edlen Mann den Untergang bereiten. Die in anschaulicher und lebendiger Darstellung gebotene Erzählung stammt aus dem Anfang des 19. Jahrhunderts; sie leidet an stilistischen Mängeln mancherlei Art, die ihren Wert als Volksschrift mindern; deshalb hat Chr. Hamann eine zeitgemäße Bearbeitung vorgenommen, ohne den Charakter des Originals zu verändern (132 S.; mit Illustrationen; Berlin, G. Grote, 1902), und hat so das klassische Werk wieder zu einer modernen Volkserzählung gestaltet.

Paul Bergenroth erzählt uns in »Die arme Marie« (2 Bde., 272 u. 313 S.; 5 Mk.; Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 1902) die Schicksale eines edlen Mädchens, das in glänzenden äußeren Verhältnissen aufwächst, aber von schweren Schicksalsschlägen getroffen wird und einem Verruchten zum Opfer fällt; ihm ist einst ein edler Mensch näher getreten, leider aber haben sich Mißverständnisse zwischen beide geschoben, so dafs beiden die klare Erkenntnis erst kommt, als es zu spät ist. Die Entwicklung der Handlung ist psychologisch begründet und erregt das Interesse des Lesers; nicht bloß

die Haupt- sondern auch die Nebenpersonen sind gut gezeichnet. Die sprachliche Darstellung ist lebendig. Der Roman wird in Lehrer- und Volksbibliotheken eine Stelle finden.

Die drei Erzählungen von C. Worms, »Die Stillen im Lande« (321 S.; 3 Mk.; Stuttgart, Cotta Nachf.) nehmen ihren Stoff, wie auch der unseren Lesern bereits bekannte Roman von C. Worms »Thoms friert« aus Kurlands Volksleben; es sind kleine, verborgene Existenzen, die hier zur Darstellung kommen und denen der gemütvollere Verfasser reizvolle Bilder voll Ernst und Humor abgewinnt.

Die Franzosen sind im Roman in den letzten Jahrzehnten führende Geister gewesen; Balzac schuf schon im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts den realistischen Roman, der in der Folgezeit immer mehr zur Herrschaft kam und im naturalistischen Roman bei Zola zur höchsten Blüte gelangte. Aber schon ist auch in Frankreich der Naturalismus ziemlich überwunden; schon kommt der Realismus wieder mehr zur Herrschaft, der auch den Ideen wieder ein Plätzchen einräumt und neben dem Milieu der Persönlichkeit Beachtung schenkt. Die Romane der Gebrüder »Margueritte« nehmen in der zeitgenössischen französischen Litteratur einen hervorragenden Platz ein; beide Schriftsteller sind aus dem Militär hervorgegangen und sind Söhne eines bei Sedan gefallenen Generals. Gemeinschaftlich bearbeiten sie zur Zeit, seit 1896, in der Form eines Romans die tragischen Ereignisse von 1870/71 unter dem Titel: »Der große Krieg« (Une Époque). Die bereits erschienenen drei Bände haben sich in Frankreich einen großen Erfolg errungen. Von dem ersten Band, Der Unstern, ist eine Übertragung ins Deutsche von W. Fricke erschienen (Leipzig, H. Seemann Nachfolger; Bd. I 370 S., Bd. II 416 S.; à 2,50 Mk.). Die Erzählung beginnt mit einer Schilderung des Lebens in Paris und besonders am Kaiserhof vor und bei dem Ausbruch des Krieges; die Hauptperson der Erzählung, ein Offizier des großen Generalstabes, führt uns dann mit dem Kaiser und dem Heer nach Metz, läßt uns die Schlacht bei Spichern miterleben, schildert die Zustände der französischen Armee, die Schlachten um Metz und endlich die Gefangenschaft in Metz. Der Einfluß des Naturalismus ist deutlich bemerkbar; aber er herrscht nicht mehr; der Realismus ist vielmehr vorherrschend und auch der Idealismus macht sich in einzelnen Personen, besonders in der führenden Person, dem Major Du Breuil, bemerkbar. Die Handlung ist spannend, die Darstellung lebendig; an die Stelle der klein-pedantischen Beschreibung tritt die lebendige Schilderung.

In seinem Roman »Leute vom Flügelrad« erzählt A. Achleitner (238 S.; 4 Mk.; Leipzig, H. Seemann Nachfolger) aus dem Leben der Eisenbahnbeamten und Eisenbahnbediensteten; es sind keine großen Ideen, die hier zur Darstellung kommen, aber immerhin sind es ethische Gedanken, die in die Erzählung eingekleidet sind. Achleitner greift zudem seine Gestalten aus dem Leben und versteht es, anziehend und frisch zu schreiben; nur einzelne Fremdwörter passen nicht in seine sonst volkstümliche Darstellungsform.

Der bekannte und beliebte Volksschriftsteller Heinrich Hansjakob hat seine »Letzte Fahrten« veröffentlicht (419 S.; 4 Mk.; Stuttgart, Bonz & Comp., 1902); er will nun noch eine einzige Fahrt machen, die in die Ewigkeit. Die Fahrten, von denen er uns in dem vorliegenden Buche erzählt,

sind im September 1900 ausgeführt worden und gehen von Freiburg über Karlsruhe, Pforzheim, Stuttgart, München nach Oberösterreich und Südböhmen; sein Besuch galt besonders den Klöstern. Was er auf diesen Fahrten gesehen, erlebt und gedacht hat, das erzählt er uns in seiner bekannten humoristischen Weise; ob man mit seinen Betrachtungen, die er überall anknüpft, übereinstimmt oder nicht ist nebensächlich, belehrend und erheiternd sind sie immer. Und darin liegt der Reiz von Hansjakobs Schriften; man verliebt sich förmlich in den katholischen Pfarrer, der so offen und ehrlich seine ketzerischen Gedanken ausspricht und dabei doch ein gläubiger Katholik ist.

Der XIX. Bd. des Sammelwerkes »Kennst du das Land« (Leipzig, C. G. Naumann) enthält den II. Teil der »Erzählungen aus Rom« von C. W. Th. Fischer (181 S.; 2,50 Mk.); sie enthalten reizvolle Schilderungen des italienischen Volkslebens in erzählender Form.

Man wird selten eine Reisebeschreibung finden, die so lehrreich und unterhaltend zugleich und in so schöner sprachlichen Form dargestellt ist, wie »Eine moderne Kreuzfahrt« von Dr. Karrilon (334 S.; 30 Abb.; 4,60 Mk.; Weinheim, Fr. Ackermann); der Verfasser führt uns von der Bergstrasse nach Triest, durch die Adria und das jonische Meer nach Griechenland, macht uns mit den Sehenswürdigkeiten in Athen bekannt, führt uns durchs ägäische Meer nach Konstantinopel, das er an der Hand seiner Erlebnisse eingehend schildert, von da nach Smyrna und Beirut, über den Libanon nach Balbeck und Damaskus, zurück nach Beirut und längs der Küste Palästinas nach Jaffa und weiterhin nach Jerusalem, Bethlehem, Jericho und das tote Meer, von da nach Ägypten, Port Said, Kairo und Alexandrien und zuletzt nach Gizeh und Sakkarah. Wer mit Dr. Karrilon reist, langweilt sich nicht; denn er ist ein guter Beobachter von Land und Leuten, ein vortrefflicher Schilderer und mit gutem Humor begabt.

Dr. A. Daiber, der Verfasser der »Australien- und Südseefahrt«, hat beim Studium der Entwicklungsgeschichte Australiens in Australien selbst eine Reihe von Begebenheiten gefunden, die er als »Geschichten aus Australien« veröffentlicht hat (310 S.; geb. 3,60 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902); sie zeigen den Lesern, zu denen man die reifere Jugend und die Erwachsenen rechnen kann, mit welchen Schwierigkeiten und Gefahren die Entdecker und Erforscher dieses Erdteils zu kämpfen hatten und in welcher Weise der Erdteil zuerst für die Kultur gewonnen wurde, und machen sie dadurch mit Land und Leuten selbst näher bekannt.

August Boecklin, Pseudonym, ein ehemaliger Offizier, der sein Vaterland verläßt und in Amerika eine zweite Heimat und Lebenserwerb sucht und findet, hat nach der Rückkehr in sein Vaterland sein »Wanderleben in den Vereinigten Staaten« (355 S.; 3 Mk.; Leipzig, J. G. Cotta Nachfolger) geschildert, das man mit Interesse und Spannung liest; aber der Leser hat nicht bloß Genuß an der Lektüre, sondern auch Nutzen von derselben, denn er lernt aus ihr Menschen in ihrem Denken, Fühlen, Wollen und Handeln und Land und Leute kennen. So ist das Buch ein Lebensbuch im wahren Sinne des Wortes; es führt ein Stück Menschenleben vor, das der Leser miterlebt und dadurch selbst an Lebenserfahrungen und Lebenskenntnissen gewinnt. Junge, lebenslustige Jünglinge können auch aus ihm die Lehre ziehen, daß sich der Leichtsinn in der Jugend bitter rächt.

Seit der Aufhebung des Reskripts von der Heidt ist das Interesse für unsere deutschen Siedler in Südbrasilien bedeutend gestiegen; dennoch wird in den meisten Schulen von dieser deutschen Siedlungszone in den brasilianischen Südstaaten wenig oder gar nicht gesprochen, und auch sonst erfahren die meisten Deutschen wenig oder nichts von ihr. Da ist es denn freudigst zu begrüßen, daß Alfred Funke in seinem »Aus Deutsch-Brasilien« (287 S.; zahlreiche Abb. und Karte; eleg. geb. 7 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner) Bilder aus dem Leben der Deutschen im Staate Rio Grande do Sul veröffentlicht, die aus eigenen Erlebnissen hervorgegangen und daher anschaulich und lebendig sind; dazu kommt noch, daß ein gesunder Humor die Darstellung durchweht. Man begleitet den Verfasser auf der Fahrt von der Küste Portugals nach Rio Grande, Porto Alegre und in die deutschen Ansiedlungen; man lernt mit ihm den Urwald, das Kulturland, die Bewohner, ihr Leben und Treiben und die Schicksale des Landes kennen. Wir sind überzeugt, daß niemand das Buch ohne volle Befriedigung lesen wird und daß durch dasselbe die Teilnahme für die deutschen Siedler in Südbrasilien erweckt und gepflegt wird.

Dr. Giesenhagen, Professor der Botanik in München, hat 1899/1900 im Auftrage der deutschen Reichsregierung eine neunmonatliche botanische Reise nach den malaiischen Inseln gemacht, um besonders die tropischen Nutzpflanzen und deren Anbau kennen zu lernen und Samen und lebende Pflänzchen, welche für unsere Kolonien Bedeutung gewinnen könnten, mitzubringen; daneben sollte er Materialien für wissenschaftliche Arbeiten sammeln und die tropische Pflanzenwelt an Ort und Stelle studieren. In einem mit 16 farbigen Tafeln, mit zahlreichen Abbildungen und einer Karte geschmückten, vorzüglich ausgestatteten Werke (270 S.; geb. 10 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902) schildert der Verfasser diese Reise. »Auf Java und Sumatra«, so nennt er das Buch. Wir begleiten in demselben den Verfasser von seiner Einschiffung in Genua auf seiner Fahrt nach Batavia, besuchen mit ihm die genannten Inseln, lernen Land und Leute, besonders aber die tropische Pflanzenwelt und den Anbau der Nutzpflanzen kennen; »ich schildere«, sagt er, »die Dinge, wie ich sie mit meinen Augen gesehen, wie ich sie geschätzt und beurteilt habe, die Ereignisse, wie ich sie erlebt und empfunden«. Dadurch aber sind seine Schilderungen lebendig und interessant geworden; darum gebührt ihnen eine hervorragende Stelle in Volks- und Lehrerbibliotheken.

Der geplante Bau der Bagdadbahn und die Funde in Babel haben in neuerer Zeit die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf Vorderasien gelenkt; Dr. Paul Rohrbach hat dasselbe bereist und schildert seine diesbezüglichen Erlebnisse in der Schrift: »Im vorderen Asien« (142 S.; geb. 4 Mk.; Berlin-Schöneberg, Verlag der »Hilfe«, 1901). Er beschränkt sich nicht auf die Schilderung von Land und Leuten und seiner Erlebnisse, sondern bespricht auch die für die Orientpolitik des modernen europäischen Staatensystems wichtigen und aktuellen Probleme; die briefartige Stilisierung macht die Darstellung lebendig.

In ganz vorzüglicher Weise versteht es Dr. A. Daiber, dem Leser ein lebendiges und klares Bild von Australien und den wichtigsten Südseeinseln in seiner Schrift »Eine Australien- und Südseefahrt« (320 S.; mit zahlreichen Abbildungen im Text und auf Tafeln nebst einer Karte; eleg. geb.

7 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902) zu geben; was er uns von seiner Ausfahrt von Englands Küste über Genua nach Australien und die Südseeinseln, über Land und Leute, den Erdteil und seine Inseln, seine Geschichte usw. schildert und erzählt, das beruht auf eigener Beobachtung und eigenen Erlebnissen und ist daher doppelt wertvoll. So ist das prächtig ausgestattete Buch geeignet, ein Bild von dem eigenartigen, handelspolitisch immer wichtiger werdenden Weltteil zu liefern; die populäre Darstellungsweise aber macht es auch für Volksbibliotheken geeignet.

Der »Burenkrieg« hat im deutschen Volke mehr als je ein kriegerisches Ereignis das vollste Interesse in Anspruch genommen; die Burenhelden fanden daher in Deutschland die wärmsten Sympathien und freundlichste Aufnahme. Unzweifelhaft werden daher auch Werke, welche diesen Kampf um das gute Recht, um Haus und Hof, Weib und Kind schildern, auf ebenso großes Interesse und ebenso gute Aufnahme rechnen dürfen; und das um so mehr, wenn sie aus berufener Feder stammen. Das ist ohne Zweifel bezüglich der Kriegserinnerungen des Generals Christian de Wet der Fall, die unter dem Titel: »Der Kampf zwischen Bur und Brite« in deutscher Sprache erschienen sind (454 S.; mit Illustrationen, Kartenskizzen und dem Bildnis des Verfassers; Kattowitz u. Leipzig, C. Siwinna); der bekannte Charakter des Verfassers bietet die Garantie, dafs man die volle Wahrheit über den Verlauf des Krieges erhält. Er schildert nur seine eigenen Erlebnisse und verschweigt dabei auch nicht die Fehler in der Kriegsführung seines Volkes; er ist ein Meister im Kleinkrieg, und daher sind seine diesbezüglichen Schilderungen um so interessanter und lehrreicher. Diesen Schilderungen sind zum besseren Verständnis Mitteilungen über die militärischen Verhältnisse der beiden ehemaligen Republiken Südafrikas und ein Verzeichnis von geographischen und anderen Bezeichnungen vorausgeschickt; gute Abbildungen und Kartenskizzen unterstützen das Verständnis.

»Der Burenkrieg«, seine Ursachen und seine Entstehung sind nach amtlichen Quellen der Burenregierung von Dr. P. Liman und Dr. Haller v. Ziegeler bearbeitet worden (481 S.; 12,50 Mk.; Leipzig, Historisch-politischer Verlag, 1902); aber die Verfasser bieten keine trockene Darstellung, sondern eine lebensvolle, mit geschichtsphilosophischen Betrachtungen durchflochtene Schilderung jener epochemachenden Ereignisse. So bildet das Werk eine Ergänzung zu dem vorhergenannten und ähnlichen Werken über den Burenkrieg selbst.

In dem Werke: »Unter dem Schweizerischen Roten Kreuz im Burenkriege (342 S.; 132 Illustrationen usw. und einer Karte; 7,50 Mk.; Leipzig, Schmidt & Günther) von Dr. Suter schildert uns ein Arzt seine eigenen Erlebnisse; er hat durch die verschiedenen Kreuz- und Querkzüge im Lande und das Feldleben reiche Gelegenheit gehabt, Land und Leute kennen zu lernen. Er hat auch zweimal in der Gefangenschaft Gelegenheit gehabt, mit den Engländern in Berührung zu kommen; dafs er nicht immer Gutes von ihnen erzählen kann, bedauert er. Die dem Text beigegebenen Bilder sind zum großen Teil nach von dem Verfasser selbst hergestellten Photographien hergestellt worden.

Eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende populäre Darstellung unseres Wissens von »Sonne, Mond und Sterne« giebt Agnes Giberne; das Buch (290 S.; mit 14 Farbendruckbildern und 2 Tafeln; 4 Mk.; Berlin, Siegfried Cronbach, 1902) ist von E. Kirchner aus dem Schwedischen ins Deutsche übertragen worden; die schwedische Ausgabe hat bereits 20 Auflagen erlebt und die deutsche liegt hier in der 2. Auflage vor. Die Verfasserin versteht es, in anschaulicher, leicht verständlicher Form den Leser in die Geheimnisse der Astronomie einzuführen; sie zeigt ihm die Erde als Glied einer Familie, deren Oberhaupt die Sonne ist und zu der die Planeten als Glieder, der Mond als treuer Freund und Begleiter der Erde, die Kometen als Besucher und die Meteore als Diener gehören; sie macht dann den Leser mit dem Oberhaupt, den Gliedern, dem Begleiter, den Besuchern und Dienern näher bekannt und läßt ihn auch noch nähere Bekanntschaft mit benachbarten Familien und deren Gliedern, mit der Fixsternenwelt machen.

Hebels »alemannische Gedichte« gehören den verschiedensten Gattungen an und spiegeln ein ganzes Volkstum in musterhafter Weise; sie stellen die Vollendung unserer idyllischen Dichtung dar und sind zugleich, wie A. Bartels (Geschichte der deutschen Litteratur) sagt: »die erste vollkommene dichterische Verkörperung deutschen Heimatswesens und Stammestums«. Dafs seine Dichtungen noch heute frisch und lebendig wirken, das verdanken sie dem engen Anschluß an die Natur und das Volksleben seiner engsten Heimat, in der er geboren ist und die ersten Jugendjahre verlebt hat; es ist, wie Goethe sagt, der »Landwinkel, den der bei Basel gegen Norden sich wendende Rhein macht«. Auf Grundlage der Heimatmundart des Dichters hat Otto Heilig die »Alemannischen Gedichte v. Joh. Peter Hebel« für Schule und Haus bearbeitet und herausgegeben (137 S.; 1,20 Mk.; Heidelberg, C. Winter, 1902); neben der Schreibart des Dichters ist eine leicht faßliche phonetische gegeben, die den Leser in den Stand setzt, die Gedichte im Heimatdialekt des Dichters zu lesen; Erläuterungen, Anmerkungen und ein Wörterverzeichnis sind beigegeben.

Bölsche hat in seiner »Mittagsgöttin« den Spiritismus zum Gegenstand eines Romans gemacht; auch Viktor Blüthgen behandelt diesen Stoff in einem Roman, »Die Spiritisten« (3 Mk.; Leipzig, Herm. Seemann Nachf.). Die Entwicklung der Erzählung ist lebendig und spannend; die einzelnen Charaktere sind gut gezeichnet, auch der Humor fehlt nicht. Der Hauptnachdruck liegt nicht auf den die Phantasie reizenden Szenen bei den Spiritisten, sondern auf der Wirkung dieser Szenen auf die beteiligten Personen; diese selbst sind nach ihrem Charakter mit psychologischer Treue dargestellt. Der Verfasser will die heikle Frage nicht lösen; er will nur dazu beitragen dafs »man im Publikum aufhört, Leute, die sich ernsthaft mit dem Welträtsel beschäftigen und die Erfahrungen des Okkultismus dafür in Betracht ziehen zu sollen glauben, einfach als Idioten« anzusprechen.

Einen humoristischen Roman bietet uns Arthur Achleitner in seinem Buche »Auf Luxenstein« (321 S.; 4 Mk.; Leipzig, Herm. Seemann Nachf.); der Humor tritt ja bei Achleitner fast immer, soweit wir ihn kennen, hervor, hier aber ganz besonders. Und dieser Humor ist so natürlich, so in den Begebenheiten und Personen begründet, dafs er niemals aufdringlich wird.

Land und Leute — Alpen und Älpler — sind wahrheitsgetreu gezeichnet; die einzelnen Personen treten als Charaktere scharf hervor. Dabei ist die Handlung lebendig und spannend.

Litteratur fürs Rechnen.

Emil Zelsig, Annaberg.

A. Költzsch, Seminaroberlehrer in Weisfenfels. Handbuch des Rechnens für Präparanden. 2 Mk. 218 S. Leipzig, Carl Merseburger, 1902.

Költzsch, den wir als Herausgeber der wertvollen Hentschelschen Rechenwerke gut kennen und schätzen, will durch sein »Handbuch« dem Präparanden (gemäß dem preussischen Erlafs vom 1. Juli 1901) bei der Übung und Wiederholung förderlich sein. Die Erklärungen zeichnen sich durch Klarheit, Knappheit und Schärfe aus. Die Einführungen in die verschiedenen Rechnungsarten sind ohne Makel. Der Autor schreibt aber im Vorworte: »Das Handbuch setzt den instruktiven Unterricht des Lehrers voraus.« Nach meinem Dafürhalten sind so weite und breite Ausführungen, die an sich ja gut sind, bei einem »instruktiven« Unterricht unnötig; man kann sich wohl mit einem Hilfsbuche begnügen, das sich — um den häuslichen Fleifs zu unterstützen — auf die Angabe der Regeln, auf Darbietung von Musterbeispielen (der knappen Vorführung der mündlichen und schriftlichen Darstellungsformen) und der Übungsaufgaben beschränkt.

Joseph Mayer, Volksschullehrer in Auchseshem b. Donauwörth. Veranschaulichung sämtlicher Rechenoperationen im Zahlenraum von 1—15. Druck und Verlag Ludwig Auer in Donauwörth.

Kollege Mayer hat 40 Rechentabellen zur Veranschaulichung aller Rechnungsarten innerhalb der Zahlreihe 1—15 zum Schulgebrauche herausgegeben, die zum Massenunterrichte (76 cm breit, 102 cm lang) dienen sollen. Eine verkleinerte Wiedergabe dieser Wandrechentabellen bietet unser vorliegendes handliches Büchlein. Die großen und kleinen Rechentabellen »beruhen auf Veranschaulichung sämtlicher Rechenoperationen durch Punkte in direkter Verbindung mit den Ziffern«, wie es in dem Vorworte heifst. Dafs die Zahlbilder und überaus mannigfachen Kombinationen zum Zweck des Zerlegens, Zusammenzählens, Wegnehmens, Enthaltenseins, Zerfallens, Vervielfachens »das Ergebnis eingehenden Studiums und praktischer Versuche während des Rechenunterrichts« (Vorrede) sind, wird dem Autor jedermann glauben. An manchen Stellen habe ich aber den Eindruck des Gekünstelten gehabt. Wer solche Rechentafeln in seiner Schule benutzt, darf nicht vergessen, dafs graphische Anschauungsmittel weit den körperlichen Anschauungsmitteln nachstehen. Aber deshalb verdienen Zahlenbilder u. dergl. m. Beachtung, da »sie von den Sachen und körperlichen Anschauungsmitteln aus«, wie Hartmann in seinem methodischen Handbuche S. 331 sagt, »die allmähliche Überleitung zur abstrakten Zahl in zweckmäßiger Weise fortsetzen«. So weit meine Erfahrung reicht, bedarf es im Rechnen nicht eines so ungeheuren Bilderapparates. Mir ist so, als hätte Mayer in dieser Beziehung des Guten zu viel gethan.

Max Hübner, Königl. Seminardirektor. Der Rechenunterricht mit zahlreichen Lehrproben und Lektionsentwürfen. Breslau, Franz Goerlich. 182 Seiten. Geh. 1,80 Mk., geb. 2 Mk.

Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner hat Seminardirektor Hübner ein mehrbändiges Werk unter dem Titel: »Der Volksschulunterricht« herausgegeben. Der 2. Teil dieses theoretisch-praktischen Handbuches über Volksschulmethodik hat das Rechnen in der Volksschule zum Gegenstande. Was bezweckt Hübner mit seinem Werke? Auf dem Titelblatte ist zu lesen: »Zur Fortbildung des Lehrers im Amte und zur Vorbereitung auf die Prüfungen«. Entspricht der Inhalt diesem Zwecke? Der 40 Seiten umfassende theoretische Teil orientiert auf $15\frac{1}{2}$ Seiten in großen Zügen über die Geschichte des Rechenunterrichts. Dieser Abschnitt erscheint mir »zur Fortbildung im Amte« als zu dürftig; es wäre sehr erwünscht, daß bei einer Neubearbeitung die Historie breiter angelegt würde. Die neueren Bestrebungen sind auf zwei Seiten abgethan, und wie viel Leben und Streben herrscht auf diesem Gebiete! Nach der »Geschichte des Rechnens« kommen Darlegungen über Aufgabe des Volksschulrechenunterrichts, Stoffgliederung und -verteilung, Lehrverfahren, Einrichtung und Gebrauch der Aufgabenhefte, die gleichzeitige Beschäftigung mehrerer Abteilungen und mehrere streitige Punkte im heutigen Betriebe«. In diesen Kapiteln bietet Hübner viel Wissenswerthes und für die Praxis Verwendbares. Jeder Abschnitt im Buche schließt mit einigen »Fragen und Aufgaben« ab, die den Lehrer, der sich im Amt fortbildet und aufs Examen präpariert, zu gründlichem Nachdenken und mannigfaltiger Durchdringung der Materie zwingt. Dem 1. Schuljahre weist Hübner nach dem praktischen Teile (S. 41—182) die Behandlung des Zahlengebietes 1—20 zu. Viele Elementarlehrer stimmen mit Bräutigam, Göpfert, Schneyer, Ziller, Grube, Hartmann und Rein darin überein, daß das Rechnen der untersten Stufe sich nur auf eine engbegrenzte Zahlreihe erstrecken dürfe, und erachten den Zahlenraum 1—10 und die vier Spezies innerhalb desselben als vollkommen ausreichend. Hübner schlägt fürs 2. Jahr das Zahlengebiet 1—100 und alle vier Grundrechnungsarten vor; ich glaube mit Hartmann, die Addition und Subtraktion würde dieser Altersstufe genug Stoff und Schwierigkeit bieten, so daß die zwei anderen Rechnungsarten im 3. Schuljahre der Erledigung harren. Hübner nimmt aber im 3. Jahre schon den Zahlenkreis bis 1000 durch. Die Behandlung der unendlichen Zahlenreihe fällt nach Hübner dem 4. Jahre zu, während meines Erachtens sie am besten dem Standpunkte eines Schülers des 5. Schuljahres entspricht. In der übrigen Stoffverteilung stimme ich dem Autor zu. An letzter Stelle werden den bürgerlichen Rechnungsarten fürs 7. und 8. Schuljahr auch Aufgaben aus den bekannten Arbeitsversicherungen beigeordnet. Hübner begründet seine Maßnahme damit, daß »die Arbeitsversicherungen nahezu die Hälfte der Bevölkerung Deutschlands umfassen, und zwar hauptsächlich diejenigen Volksklassen, deren Kinder die Volksschule besuchen« (S. 173). »Diese (die Volksschule) hat daher die Kenntnis der wichtigsten Bestimmungen der Versicherungen zu vermitteln« usw. Doch in diesem Punkte bin ich ganz anderer Ansicht, die ich hier nicht begründen will in Rücksicht auf den Platz; die Arbeitsversicherungen sind für den Volksschüler weder nützlich noch nötig. Man weise sie den Fortbildungsschulen zu. Die methodische Einführung in die verschiedenen Rechenarten zeichnet sich durch Klarheit aus. Sehr genau

nimmt es Hübner mit dem Deuten aller termini technici, die in nicht geringer Zahl der Rechenunterricht dem Schüler zum Verständnis zu führen hat.

W. Müller, Rektor in Zeitz. Der Elementarunterricht im Rechnen unter Anwendung von W. Müllers verbessertem Rechenkasten. Leipzig, Carl Merseburger; 62 S.; 0,50 Mk.

Hier wird uns ein Buch mit vielen Zeichnungen und erläuterndem Texte geboten. Die Zeichnungen zeigen, wie der mit Tillichs Apparat verwandte verbesserte Rechenkasten von Müller alle Rechenfälle innerhalb der Zahlreihen 1—10, 1—20 und 1—100, nämlich das Aufbauen, Zerlegen, Wegnehmen, Ergänzen, Einteilen, Malnehmen, ausgezeichnet dem Zöglinge naheführt. Selbst bei der Einführung in die vier Rechnungsarten mit gemeinen Brüchen bewährt sich Müllers Lehrmittel, das also auch im Rechenunterrichte der mittleren und oberen Stufe der Volksschule verwertet werden kann. Der aus farbigen Säulen bestehende Würfelapparat von Müller ist wohl fähig, dem Schüler Zahlvorstellungen beizubringen und die Zahlenoperationen zu veranschaulichen, die Zahl — ihrem Wesen angepaßt — als Einheit und Vielheit zugleich erscheinen zu lassen, und damit übertrifft er bei weitem die Russische Kugelmaschine. Natürlich darf sich ein guter Rechenunterricht nicht nur auf den Rechenkasten beschränken; er tritt als künstliches Anschauungsmittel erst in zweiter Linie auf, nämlich nach den Sachen und natürlichen Anschauungsmitteln. Doch das setzt der Autor unsers Büchleins voraus, der an »Sachgebiete« anschließt und »bei der Einführung eines jeden neuen Rechenfalles an die Spitze eine ‚angewandte‘ Aufgabe als Zielaufgabe stellt« (S. 38).

Vollprecht, Rektor des Realgymnasiums Zwickau. Das Rechnen eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik. 44 S. Leipzig, Teubner, 1902.

Prof. Dr. Vollprecht bietet hier »ein Hilfsbuch beim Rechnen und in der allgemeinen Arithmetik, dem Lehrer in zusammenfassender Darstellung das bietend, was nach und nach beim Rechnen zu behandeln ist, zeigend, wie es in der allgemeinen Arithmetik verwertet werden muß, und andeutend, wie einzelnes eingeübt wird, dem Schüler die Regeln in bestimmter Fassung und die Beispiele in bestimmter Form gebend« (Vorwort). Sonach kommt diesem Schriftchen außer dem mathematisch wissenschaftlichen Werte auch ein pädagogischer zu. Vollprecht will mit seiner Arbeit Einheit im Rechenunterrichte erreichen und »der noch immer herrschenden großen Ungleichheit, wenn nicht sogar teilweisen Unzweckmäßigkeit und Ungenauigkeit in der Fassung der Regeln und in der Aufstellung der Formen« den Boden nach Möglichkeit entziehen. Das vorliegende kleine Buch nützt aber auch viel in der Hand des Schülers bei Repetitionen, da es leicht übersichtlich und dazu auch mustergültig über das rechnerische Wissensgut unterrichtet. Römische Zahlen am Rande lassen genau erkennen, auf welchen Klassenstufen die betreffenden Lehren und Rechenbeispiele zur Behandlung gelangen. Die systematische Aufführung der Regeln und Darstellungsformen ist einem Nachschlagebuche nicht übel zu nehmen. Möchte Vollprechts Werkchen, das in Teubners Verlagsbuchhandlung, deren unermüdlicher Thatkraft wir schon so manches wirklich gediegene mathematische Buch verdanken, erschienen ist, bei allen Lehrern und Schülern der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Seminarien und anderen höheren Schulen die verdiente Aufnahme und zweckmäßige Verwertung finden! Druck und Papier sind wie der Gehalt der Schrift tadellos.

Litterarische Mitteilungen.

Eine »Illustrierte Geschichte der deutschen Litteratur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart« von Professor Dr. A. Salzer (mit 22 viel-farbigen, 14 zweifarbigen, 74 schwarzen Beilagen und über 300 Abbildungen im Text, ca. 800 S. stark, 20 Mk.) erscheint in 20 Lieferungen (München, Allgemeine Verlagsgesellschaft, 1903); sie will die dichterischen Erzeugnisse des deutschen Volkes im Sinne katholischer Weltanschauung und vom ästhetischen Standpunkt beurteilen und würdigen und einen reichen künstlerischen Bilderschmuck bieten. Ob es dem Verfasser gelingt, bei seinem Standpunkt die nötige Objektivität zu wahren, wird sich zeigen, wenn das Werk vollendet vorliegt; bis jetzt ist die erste Lieferung erschienen, die in ihrer Ausstattung einen vorteilhaften Eindruck macht.

Die »Heimatstimmen« von Bernhard Schneider enthalten eine Sammlung alter und neuer, geistlicher und weltlicher Volksweisen und Kunstgesänge in dreistimmiger Bearbeitung (286 S., geb. 1 Mk.; Dresden, Alw. Huhle, 1903); die vorliegende Ausgabe A enthält 258 Gesänge für die Chor- und Oberklassen der Volksschule.

Von dem in Heft I (S. 62) dieses Jahrgangs der »Neuen Bahnen« besprochenen Werk: »Das überseeische Deutschland« (Stuttg., Union) sind Lieferung 14—16 erschienen; in ihnen werden Deutsch-Ostafrika und Neu-Guinea behandelt.

Neue Bücher und Zeitschriften.

Baumann, Prof. Dr., Deutsche und auferdeutsche Philosophie der letzten Jahrzehnte. 533 S.; 9 Mk.; Gotha, F. A. Perthes.

Marcus, Die allgemeine Bildung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. 72 S. 1,50 Mk.; Berlin, Ebering.

Ziegler, Das Wesen der Kultur. 192 S.; 4 Mk.; Leipzig, E. Diederichs.

Germer, Schuldir., Individual- und Sozialpädagogik. 57 S.; 90 Pf.; Leipzig, Hahn.

Schultz, Prof., Das häusliche Leben der europäischen Kultur-völker vom Mittelalter bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. 432 S. m. Abb.; 9 Mk.; München, Oldenbourg.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Mathematik.

Prof. H. Müllers mathematisches Unterrichtswerk. Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. II. Die Oberstufe. A. für Gymnasien. 2. Aufl. B. für reale Anstalten und Reformschulen. Abt. I u. II. 2. Aufl. — Leipzig, B. G. Teubner, 1902.

Oberl. H. Müller u. M. Kutnewsky, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. A. für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. I. Leipzig, B. G. Teubner, 1900.

Dr. C. Bardeys Anleitung zur Auflösung eingekleideter algebraischer Aufgaben. 2. völlig umgearbeitete Aufl. von Fr. Pietzker. 2,60 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1903.

Koppe-Dieckmanns Geometrie zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten. (21. Aufl.) Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie. Ausgabe für Reallehranstalten. I. 5. Aufl. 2,40 Mk.; der neuen Bearbeitung von Prof. Dr. Dieckmann. II. 2. Aufl. 2,40 Mk.; mit zahlreichen Figuren, Übungen und Aufgaben. Essen, Bäderer, 1903.

Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln nebst einigen physikalischen und astronomischen Tafeln von Dr. Rohrbach. 3. Aufl. 1,80 Mk.; Gotha, Thienemann, 1903.

Sachunterricht.

Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte. Ausgabe A für mittlere und höhere Schulen von Schulrat Fr. Polack. 18. verb. Aufl. unter Mitwirkung von Direktor Zander. 460 S.; 266 Porträts u. kulturhistorische Abb., 8 historische Karten in Farbendruck; Leipzig, Th. Hoffmann, 1902 (Vervollständigung der kulturgesch. Bilder und des Bilderschmucks in der neuen Aufl.).

Leitfaden für die biographische Vorstufe des Geschichtsunterrichts von Prof. Dr. Wernicke; 15. verb. Aufl. von H. Flemming. 126 S.; 1 Mk.; Altenburg, Pierer, 1903.

Elementarbuch für den geschichtlichen Unterricht von J. Fick, Realschul-Rektor. 4. Aufl.; 146 S.; geb. 80 Pf.; Nürnberg, Korn, 1901.

Vaterländische Geschichte von Dr. Grosse-Bohle, Reg.- und Schulrat, und D. Heppel, Rektor. I. Mittelst. d. Volksschule; II. Oberst. d. Volksschule. Ausgabe B für evang. Schulen, Ausgabe C für kath. Schulen. 27. u. 33. Aufl., mit Abb.; 30 u. 50 Pf.; Arnberg, J. Stahl.

Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten aus Karten- u. Typenbildern dargestellt von H. Prüll. 2. vermehrte Aufl.; 195 S.; 1,60 Mk.; Leipzig, E. Wunderlich, 1903 (umgearbeitet und verbessert).

Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen von Schuldirektor Tischendorf. I. Das Königr. Sachsen. 5. umgearbeitete Aufl. 192 S.; 1,60 Mk.; Leipzig, E. Wunderlich, 1903 (Theoretischer Teil: Aufgabe der Vaterlandskunde, Lehrverfahren, Stoffauswahl, Stellung der Vaterlandskunde im Lehrplan. Praktischer Teil).

Naturkunde für Bürgerschulen und gehobene Volksschulen von G. Partheil und W. Probst. Ausgabe B. H. II (Kursus 3 u. 4); 2. verm. u. verb. Aufl. 84 S.; 60 Pf.; Berlin, Gerdes & Hödel.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicherter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinспекtor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 9.

Die Gestaltung der psychischen Gefühle unter dem Einfluss der menschlichen Gesellschaft.

Ein Beitrag zur Sozial-Psychologie von **W. Reuschert**, Oberlehrer.

Motto: »Die Psychologie bleibt immer einseitig, so lange sie den Menschen als alleinstehend betrachtet. Denn teils lebt er in Gesellschaft, und nicht blofs für diese Erde; teils veranlafst beides mancherlei Versuche, Ideale zu zeichnen, deren Anziehendes sie zu einer wirklichen geistigen Macht erhebt.«

Herbart.

Das soziale Streben am Ende des 19. Jahrhunderts ist auch in allerjüngster Zeit nicht ganz ohne Einfluss auf die Psychologie geblieben, so wird neuerdings auf diesem Gebiete der Wissenschaft der Einfluss der Sozietät auf das Individuum betont; dasselbe geschieht aber vielfach nur sporadisch, und nicht in zusammenhängender Weise finden sich derartige Bemerkungen in den einzelnen Schriften. Die moderne Psychologie war und ist noch heute zumeist Individualpsychologie, und in der größten Anzahl der Werke über diese Geisteswissenschaft findet sich nichts über Gesellschaftspsychologie. Vieles, was streng genommen in die Sozialpsychologie gehört, wie z. B. die Sprache und das Verstehen der-

selben, ist in der Individualpsychologie behandelt. Dies bestätigen auch folgende Bemerkungen von Wundt¹⁾: »Erst in einer bestimmten redenden Gemeinschaft bilden sich gewisse Regelmäßigkeiten der Wortfolge heraus« (S. 355), ferner: »Insbesondere die Kindessprache ist man meist geneigt wegen ihrer besonderen Eigentümlichkeiten für eine Schöpfung des Kindes selbst zu halten, während doch die genauere Beobachtung zeigt, daß sie zum größten Teil eine Schöpfung der Umgebung ist, bei der nur diese dem Lautvorrat und so gut es geht auch dem Bewußtseinszustand des Kindes sich anpaßt« (S. 347), sodann: »Der ganze Prozeß der Sprachentwicklung beruht demnach auf einer psychischen Wechselwirkung zwischen dem Kinde und seiner redenden Umgebung, bei welcher im Anfang dem Kinde ausschließlich die Lautbildung, der Umgebung aber die sprachliche Verwendung der kindlichen Laute zufällt« (S. 343). Obgleich nun Herbart bereits auf die Wichtigkeit der Sozialpsychologie hingewiesen, haben sich bis jetzt nur wenige der neueren Psychologen mit diesem Kapitel der Seelenlehre beschäftigt. In Erdmanns »Psychologischen Briefen«²⁾, jenen geistreichen Essays, in denen er das ganze Gebiet psychologischer Fragen durchstreift, begegnen wir bereits Hinweisen, daß die Gesellschaft Einfluß auf die seelische Entwicklung des Individuums ausübt, wie z. B. in dem 8. Briefe, in dem er über das Thema schreibt: »Mit dem Ich entsteht erst eine Außenwelt«, sodann im 12. Briefe, der die Frage behandelt: »Der Gehorsam als Sterben des Ich. Die Hingabe an das Allgemeine«, ferner im 16. Briefe, der von dem »Ursprung der Sprache« handelt, und endlich in den Briefen 18 und 19 vom »Determinismus und Indeterminismus«. Aussprüche wie: »Jetzt denke man sich das Erwachen der Ichheit, und augenblicklich teilt sich die Welt in zwei verschiedene Welten. Ich und Nichtich, Innenwelt und Außenwelt sind mit einem Schlage da, und an die Stelle der einen unterschiedlosen Welt ist durch den Bruch, der sie im eigentlichen Sinne entzwei, d. h. in Zwei auseinandergehen ließ, ein Gegensatz zweier Welten getreten, deren eine das Ich ist, deren andere als ihr Entgegenstehendes (die Welt) bezeichnet wird« (S. 264), oder:

¹⁾ W. Wundt: »Grundriss der Psychologie«. Leipzig 1896.

²⁾ Dr. J. E. Erdmann: »Psychologische Briefe« (1855). Siebente Auflage. Leipzig 1896.

»Ohne Ich kein Nicht-Ich« (S. 297), ferner: »Dafs das Ich ersterbe, ist das eigentliche Resultat der Zucht, und sein Tod ist darum das Ziel aller Erziehung« (S. 298).

Volkman¹⁾ erwähnt in seinem »Lehrbuch der Psychologie« nur in der Einleitung die Sozialpsychologie mit folgenden Worten: »Auf Krauses Einteilung der Psychologie in: Psychologie der individuellen Menschenseele, der menschlichen Gesellschaften und Lehre von der Wechselwirkung beider werden wir im nächsten Paragraphen zurückkommen« (S. 40), und dann schreibt er an dieser Stelle (§ 7): »Zu den psychologisch merkwürdigsten Produkten des menschlichen Seelenlebens zählen endlich die verschiedenen Formen der Gesellschaft, wie sie sich in der Gliederung und Verfassung der Gesellschaft, in deren Sitte und Rechtsordnung usw. bleibend aussprechen. Insofern nun die Einzelnen in der Gesellschaft denselben Gesetzen der Wechselwirkung unterstehen, die bezüglich der Vorstellungen in der Seele gelten, besteht zwischen den Formen und Zuständen der Gesellschaft und denen des individuellen Seelenlebens eine gewisse Analogie, deren genauere Erfassung geeignet erscheint, nach beiden Seiten hin Licht zu bringen.« — — — »Diese Auffassung des gegenseitigen Verhältnisses von Sozialwissenschaft und Psychologie — wie wir sie bei Herbart finden — kehrt auch in der älteren Herbartschen Schule wieder. Die neuere Schule vertauschte diese Analogie, deren Fortführung doch eigentlich kein wesentliches Resultat in Aussicht stellen konnte, mit jener zwischen der individuellen Seele und dem Gesamtgeiste der Gesellschaft und kam auf diesem Wege zu einer Psychologie der Gesellschaft, zu der Herbarts Auffassung füglich nicht führen konnte. In dieser Weise gefaßt, versetzt die Psychologie der Gesellschaft entweder in Form der Völkerpsychologie ihr Problem in die Erklärung jener Phänomene, die lediglich innerhalb des sozialen Zusammenlebens entspringen und ‚nicht sowohl Verhältnisse im Menschen als zwischen den Menschen‘ (Lazarus) zum Gegenstande haben, oder handelt als ‚Sozialpsychologie‘ von jenen Erscheinungen, auf denen das Geistesleben der Gesellschaft beruht: von der psychischen Persönlichkeit selbst« (S. 48).

¹⁾ Dr. W. Volkman Ritter von Volkmar: »Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode«. 2 Bände. 3. Auflage, besorgt von Cornelius. Cöthen 1884.

In Wundts »Grundrifs der Psychologie« vom Jahre 1896 wird schon öfter auf eine Einwirkung der Gesellschaft auf die Entwicklung des seelischen Lebens im Individuum hingewiesen, so auf S. 28: »Wegen dieser Gebundenheit« (nämlich des Individuums) »an die Gemeinschaft, speziell an die Volksgemeinschaft, pflegt man das ganze Gebiet dieser psychologischen Untersuchung der Geisteserzeugnisse als Völkerpsychologie zu bezeichnen und der individuellen oder, wie sie nach der in ihr vorherrschenden Methode auch genannt werden kann, experimentellen Psychologie gegenüberzustellen«. Auf S. 347 heifst es: »Wie die psychische Entwicklung des Kindes aus der Wechselwirkung mit seiner Umgebung hervorgeht, so steht auch noch das reife Bewußtsein in fortwährenden Beziehungen zu der geistigen Gemeinschaft, an der es empfangend und selbstthätig teilnimmt.« — — »Die Thatfachen, die aus der Existenz der geistigen Gemeinschaften entspringen, sind erst in neuester Zeit in den Umkreis psychologischer Aufgaben eingetreten. Man wies früher die hierher gehörigen Probleme entweder gewissen einzelnen Geisteswissenschaften (Sprachwissenschaft, Geschichte, Jurisprudenz u. dergl.), oder, so viel sie allgemeinerer Natur waren, der Philosophie, d. h. der Metaphysik, zu« (S. 362). Ferner finden wir in § 21 dieses Werkes, der das Thema: »Die Entwicklung geistiger Gemeinschaften« behandelt, eingehend die menschlichen Gemeinschaftserzeugnisse: Sprache, Mythos und Sitte erörtert.

Höfding¹⁾ berührt die Sozialpsychologie in seiner »Psychologie in Umrissen« mit folgenden Worten: »Bei einer rein subjektiven Behandlung der Psychologie würde man die große Wahrheit übersehen, daß alles, was sich in der Seele bewegt, durch deren Stellung im großen Zusammenhang der Welt bedingt ist« (S. 31).

Jodl²⁾ streift in seinem »Lehrbuch der Psychologie« in dem Abschnitt »Mängel der komparativen Methode und Versuch der Ausbildung exakter Psychologie« die Sozialpsychologie mit folgenden Worten: »Die Geschichte liefert nicht nur Beiträge zur Psychologie des Individuums, sondern sie giebt auch Anleitung zu einer Psychologie der Massen, zu einer Völkerpsychologie. Diese gehört als solche freilich auf ein anderes Gebiet, nämlich in die Gesell-

¹⁾ Dr. H. Höfding: »Psychologie in Umrissen auf Grundlage der Erfahrung«. Unter Mitwirkung des Verfassers nach der zweiten dänischen Auflage übersetzt von F. Benedixen. Leipzig 1887.

²⁾ F. Jodl: »Lehrbuch der Psychologie«. Stuttgart 1896.

schaftswissenschaft; aber sie kann für die Individualpsychologie bedeutend werden dadurch, daß man im Völkerleben manches in großen Zügen findet, was in der Seele des Einzelnen kaum erkennbar ist und gewisse Eigentümlichkeiten da, wo es sich um Massen handelt, mehr hervortreten als beim Einzelnen. Umgekehrt läßt sich der geschichtliche Mensch wieder durch das Gesetz illustrieren, daß das Individuum in einer abgekürzten Gestalt die Entwicklungsstadien des Geschlechts durchläuft und so aus der Seele des jugendlichen Menschen, des Menschen einfacher Lebensverhältnisse und niederer Bildungsstufen, manche fremdartige Erscheinung des früheren Völkerlebens sich verständlich machen« (S. 22).

Erwähnenswert ist ferner das interessante Werk von Eucken¹⁾: »Die Grundbegriffe der Gegenwart«, in dem Verfasser wiederholt den Einfluß der Gesellschaft auf das Einzelwesen nachweist, so auf S. 192: »Je mehr die einzelnen Individuen in den Lebensprozeß hineingezogen werden, je mehr Beziehungen sie gegeneinander entwickeln, und je größer die Zahl der Teilnehmer wird, desto weniger kann der Einzelne eine gesonderte Stellung und eine abgeschlossene Art bewahren, desto abhängiger wird er von dem Geschehen, das ihn umflutet und in sich hineinzieht«. Was hier vom äußeren Leben gesagt ist, gilt in gleichem Maße auch vom geistigen, nämlich: »Es erscheinen von allen Seiten Tatsachen über Tatsachen, welche den Einzelnen durchaus abhängig von der gesellschaftlichen Umgebung zeigen. Bis in seine Wünsche und Träume scheint er beherrscht durch das, was die Gesellschaft ihm zuführt«. — — — »Der Begriff des milieu als der Gesamtheit der gesellschaftlichen Bedingungen, unter welche ein Individuum gestellt ist, rückt« — neben der Lehre von den Existenzbedingungen — »in den Vordergrund«. — — — »Was wir zusammen erfahren, empfinden, thun, bildet jetzt« (in unserm Jahrhundert) »den Hauptinhalt des Lebens, nicht was jeder in einer eigenen Innerlichkeit erlebt. Nicht was wir seelisch aus uns machen, sondern was wir für die Gesellschaft leisten, giebt unserm Dasein einen Wert. Uns selbst scheinen wir nur verstehen zu können von der Gesellschaft her; die anschauliche Vergegenwärtigung der gesellschaftlichen Zustände wird zum Hauptvorwurf der Kunst. Die Verbesserung

¹⁾ Rud. Eucken: »Die Grundbegriffe der Gegenwart«. Zweite Auflage. Leipzig 1893.

der gesellschaftlichen Lage bildet das Hauptziel des Handelns, die Individuen sind ohne weiteres darin eingeschlossen« (S. 193).

Schließlich sei noch auf das umfangreiche Werk von Steinthal¹⁾: »Abrifs der Sprachwissenschaft« hingewiesen; auf S. 83 bemerkt der Verfasser: »Nur was der Gärtner mit Samen thut, aus dem er Pflanzen ziehen will, nur das thun wir mit unsern Kindern, um sie zur Sprache zu bringen: wir bringen sie in die nötigen Bedingungen geistigen Wachstums, nämlich in die menschliche Gesellschaft«. Vielfach begegnen wir in genanntem Werke noch Äußerungen über den Einfluß der Gesellschaft auf die seelische Entwicklung des Individuums, so sind u. a. zu erwähnen: »Es muß die Thatsache bemerkt werden, daß im Gegensatze zum vegetativen und animalischen Leben, das ganz innerhalb des Individuums verläuft, Denken, Fühlen und Handeln, also das ganze psychische Leben, nur im geselligen Verkehr der Menschen zur Wirklichkeit gelangt« (S. 109). »Endlich haben wir noch der Geselligkeit zu gedenken. Daß dieselbe ein unentbehrliches Mittel der Seelenentwicklung ist, sie, auf welcher Wetteifer, Bereicherung durch Mitteilung, Überlieferung auf folgende Geschlechter, also Einheit aller Seelenthätigkeit des ganzen Menschengeschlechts beruht« (S. 349). »Sprache beruht darauf, daß man sich selbst und einander versteht« (S. 385). »Indem man sich durch den anderen verstanden sieht, versteht man sich selbst: das ist der Anfang der Sprache« (S. 386).

Diese Beispiele dürften genügen, um unsere eingangs aufgestellten beiden Behauptungen zu beweisen, nämlich daß in den neuesten Werken über Psychologie der Einfluß der Gesellschaft auf das Seelenleben des Einzelnen anerkannt, trotzdem aber nur gestreift und aphoristisch behandelt wird. Es sei nun in Kürze die Stellung der Sozialpsychologie zu der des Individuums charakterisiert. Psychologie im allgemeinen hat in der Geschichte dieser Wissenschaft verschiedene Definitionen erfahren, so wird dieselbe einerseits als »die Wissenschaft von der Seele« und andererseits als »Wissenschaft der innern Erfahrung« bezeichnet. Keine dieser Begriffsbestimmungen genügt jedoch dem heutigen Standpunkte dieser Wissenschaft. Erstere entspricht der heute mit den ihr

¹⁾ Dr. H. Steinthal: »Abrifs der Sprachwissenschaft«. 1. Teil: »Die Sprache im allgemeinen«.

eigentümlichen Methoden, bestehend in individueller Selbstbeobachtung, Beobachtungen anderer Individuen und solchen vergleichender Art auch an defekten und anormalen Psychen, wie Taubstummen und Blinden, ferner in Experimenten, arbeitenden empirischen Disziplin durchaus nicht mehr. Letztere ist deshalb unzulänglich, weil sie zu dem Mißverständnis führen kann, als gäbe es einen »innern Sinn« im Gegensatz zu den äußeren Sinnen und als sei die »äußere Erfahrung« von der »innern« himmelweit verschieden, während doch alle Vorstellungen, deren Eigenschaften die Psychologie zu erforschen hat, mit Hilfe der äußeren Sinne entstehen, genau so wie die Wahrnehmungen. Auch die zuweilen auftretende Ansicht, die Psychologie sei »Selbsterkenntnis des Subjektes« gegenüber der Naturwissenschaft, der man dann »Erkenntnis der Außenwelt« als ihre Aufgabe zuweist, ist nicht vollständig und daher ungenügend, da neben den Eigenschaften des einzelnen Subjektes auch die Wechselwirkungen zwischen diesem und ähnlichen Subjekten einerseits und andererseits zu der Außenwelt Aufgabe der Psychologie ist. Wundt definiert in seinem schon zitierten »Grundriß der Psychologie« dieselbe als eine Erfahrungswissenschaft, »die es nicht mit einem spezifischen Erfahrungsinhalt, sondern mit dem mittelbaren Inhalt aller Erfahrung zu thun hat.« Nach dieser Erklärung muß man zwei Hauptrichtungen der Psychologie unterscheiden, die metaphysische, welche besonders ihr Augenmerk darauf richtet, eine Begriffsbestimmung vom Wesen der Seele zu gewinnen, die mit der gesamten Weltanschauung des metaphysischen Systems in Einklang steht, indem sie die psychischen Vorgänge aus den Handlungen einer besonderen Seelensubstanz ableitet, und die empirische, d. i. die Lehre von den Bewusstseinsvorgängen, die Erkenntnis der Erscheinungen und Thatsachen des seelischen Lebens, welche dadurch gewonnen wird, daß aus bestimmten einfachen psychologischen Vorgängen und deren Zusammenwirken andere, verwickeltere, kompliziertere abgeleitet und daß andererseits die psychischen Vorgänge auf Begriffe zurückgeführt werden, die dem Zusammenhange dieser Vorgänge entnommen sind. Diese Beobachtungen erstrecken sich nun entweder auf das Individuum und bilden dann die individuelle oder die Individual-Psychologie. Hierzu ist zu bemerken, daß die zu beobachtenden psychischen Objekte nicht in ihrem Geschehen konstant sind, wie die relativ beharrenden und durch unsere Beobach-

tung nicht zu verändernden Naturobjekte; es gibt jedoch auch Thatsachen, welche den Charakter psychischer Objekte insofern besitzen, als denselben relativ beharrende Beschaffenheit und Unabhängigkeit vom Beobachter zukommen, dies sind die in der Gesellschaft oder durch das gemeinsame Leben vieler gleichartiger Individuen entstandenen geistigen Erzeugnisse, wie die Sprache, die mythologischen und religiösen Vorstellungen und die Sitten. Die psychologische Analyse dieser Erzeugnisse vermag über die bei ihrem Entstehen und ihrer Entwicklung wirksamen Vorgänge Aufschluß zu geben. Diese Aufgabe fällt der Sozial-Psychologie zu. Dieselbe beschäftigt sich also mit dem Inhalte des Seelenlebens, der nach und nach durch das Zusammenleben des Individuums mit gleichgearteten Wesen entstanden ist. Sie versucht nachzuweisen, daß die seelischen Thätigkeiten im Einzelwesen sich nur darum so vollziehen, weil dasselbe in einer Gesellschaft mit seinesgleichen steht, und nur aus der Existenz einer Sozietät und deren Betrachtung ergibt sich die Lösung mancher Probleme. Lindner¹⁾ wendet umgekehrt die Ergebnisse der Forschungen auf dem Gebiete der Individualpsychologie auf die Gesellschaft als psychologische Individualität an; er weist nach, »daß sich aus dem Bewußtsein der vielen Gesellschaftsmitglieder ein größeres gesellschaftliches Bewußtsein gebildet hat«, dies dürfte Völkerpsychologie im eigentlichen Sinne sein, auch Gesellschaftspsychologie, die sich mit der Gesellschaft als psychische Persönlichkeit beschäftigt, mit jenen generellen psychischen Entwicklungen, die sich über die individuellen erheben. Die Sozialpsychologie, mit der wir uns beschäftigen, hat die fortwährenden Wechselbeziehungen zwischen dem einzelnen Menschen mit Wesen gleicher Art, mit der Gesellschaft aufzusuchen und zu verwerthen. Diese Sozialpsychologie ist aber heutzutage noch mehr ein Desiderat als ein Vorhandensein, mehr noch eine Skizze über ein Arbeitsfeld, als ein abgegrenztes Gebiet.

Es ist nun nachzuweisen, wie sich der Einfluß der menschlichen Gesellschaft auf das Gefühlsleben des Einzelnen geltend macht. Wenn wir im nachstehenden von der Wirkung der Gesellschaft nur auf das Gefühlsleben des Menschen reden, so soll da-

¹⁾ Dr. G. A. Lindner: »Ideen zur Psychologie der Gesellschaft, als Grundlage der Sozialwissenschaft«. Wien 1871.

mit jedoch nicht der Ansicht beieigepflichtet werden, als ob es Bewußtseinszustände gäbe, die entweder nur Vorstellung, nur Gefühl oder nur Wille sind; denn diese Seelenvermögen treten nicht einzeln, sondern in Verbindung und Wechselwirkung auf. Weder Eigenschaften, noch Zustände, noch zeitliche Stufen oder Kräfte der Seele sind diese drei Vermögen, was der Erfahrung widerspricht, da in uns Gefühle, Vorstellungen und Willensregungen miteinander und nicht gesondert auftreten. Es dürften vielmehr mit Denken, Fühlen und Wollen nur drei Kategorien oder Bewußtseinsgattungen bezeichnet werden, die nicht streng voneinander zu scheiden sind, da beim einfachsten Seelenakt sämtliche drei vorhanden und nachzuweisen sind. (Der sensorische Nerv übermittelt dem Ganglion eine Vorstellung, die in demselben ein Gefühl auslöst und durch den motorischen Nerven ein Wollen zum Ausdruck, zur Ausführung bringt.) Wundt sagt mit Bezug hierauf Seite 18 seines schon mehrfach angeführten Werkes: »In der That zeigt die unmittelbare Erfahrung, daß es ebensowenig Vorstellungen gibt, die nicht Gefühle und Triebe von verschiedener Stärke in uns erregen, wie ein Fühlen und Wollen möglich, das sich nicht auf irgend welche vorgestellte Gegenstände bezöge.«

Das Fühlen ist das dunkelste, während das Denken das klarste und das Wollen das komplizierteste der Seelenvermögen ist; sie gehören aber zusammen und man kann mit Bezug auf dieselben von einer Dreieinigkeit reden. Zur Orientierung sind diese »psychologischen Rubriken«, wie Höffding sagt, aber sehr nützlich, und darum wählen auch wir dieselben und müssen nun noch kurz auf die Einteilung der Gefühlszustände zu sprechen kommen, bevor wir nachweisen, ob und in welcher Weise sich ein Einfluß der menschlichen Gesellschaft auf dieselbe kund thut.

Es kann hier nur von den höheren oder geistigen Gefühlen, auch »Gefühle der sekundären und tertiären Stufe«, wie sie Jodl nennt, die Rede sein, nicht von dem den Empfindungen eigenen Gefühlsmäßigen, auch Gefühlston genannt.

Das Wesen des Gefühls ist nicht leicht definierbar, und die verschiedensten Erklärungen, welche gegeben wurden, sind weder ausreichend noch erschöpfend. Das Gefühl sagt uns, welchen Wert ein seelischer Vorgang für uns hat; es bringt uns diese Vorgänge zum Bewußtsein und hebt an mit der Apperception. Jedes Gefühl enthält entweder Lust oder Unlust; indifferente Gefühle —

d. h. solche, welche in der Mitte zwischen denen der Lust und denen der Unlust liegen, giebt es nicht. Dies ist am besten an folgendem Beispiele zu erkennen. Kommt man in strenger Winterkälte aus dem Freien in die warme Stube und hält die frierenden Hände in die Nähe des warmen Ofens, so wird man zuerst ein behagliches Gefühl (Lustgefühl) verspüren, dazwischen aber bald auch ein unangenehmes (leises Stechen), dieses letztere gelangt in kurzer Zeit zur Übermacht und wir empfinden Schmerz; einen Nullpunkt giebt es nicht. Ja auch gefühlsfreie Zustände, in denen nur gedacht wird, sind kaum denkbar; denn »Gleichgültigkeit« schließt schon die Unlust in sich. Auch sogenannte »gemischte Gefühle«, von denen Höffding (S. 300/1) redet, sind nicht vorhanden; es findet vielmehr nur ein so schneller Wechsel der Gefühle statt, daß wir denselben kaum merken. Von diesen Zuständen gilt das Goethesche Wort: »Himmelhoch jauchzend, zum Tode betrübt«.

Das Gefühl ist der Begleiter alles psychischen Lebens, es ist der unmittelbare Ausdruck desselben, das aus einer Kette von Reizen besteht. Das Bewußtsein, keinen Reiz zu besitzen oder mit denen, die in Erscheinung treten, nicht fertig zu werden, weil sie entweder zu stark oder auch zu schwach (z. B. das Kitzeln mit einer Vogelfeder) sind, daß wir unsere Machtlosigkeit, unsere Ohnmacht fühlen, erweckt in uns Unlust; gelingt es uns dagegen, die an uns herantretenden Reize zu assimilieren, so tritt Zufriedenheit (Lustgefühl) ein.

Eine Einteilung (Klassifikation) der Gefühle ist ebensowenig als deren Definition, da wir nicht in der Lage sind, sämtliche Erscheinungen auf diesem Gebiete sprachlich zu bezeichnen, und da ferner nie ein reiner Willens-, Gefühls- oder Vorstellungsakt vorhanden, sondern stets eine Dreiheit; daher kommt es auch, daß von den verschiedenen Psychologen auch verschiedene Einteilungen der Gefühle aufgestellt worden sind. Qualitative Unterschiede sind jedenfalls an den Gefühlen zu beobachten, und daher dürfte die geeignetste Einteilung diejenige nach Qualität, Gefühlsverlauf und Gefühlsäußerungen sein; der ersten Klasse gehören neben den primären, ursprünglichen, körperlich-sinnlichen, welche kein Bedürfnis und Streben besitzen und unabhängig vom Wollen sind, die psychischen Gefühle an, welche letztere wieder in ästhetische, intellektuelle, sittliche und religiöse zu unterscheiden sind; zur zweiten Gruppe sind sodann die Gefühle im engeren Sinne, von

Herbart »vage oder formale Gefühle« genannt, zu rechnen, ferner die Affekte und die Stimmungen, endlich zur letzten Abteilung, den Gefühlsäußerungen, Sprache, Spiel, Kunst, Kultur und Kultus. Es sei jedoch hierzu bemerkt, daß auch diese Einteilung, wie alle derartigen von psychischen Phänomenen, nur eine Anordnung, keine vollständige Abschließung der einzelnen Gruppen gegeneinander bedeutet, was bei dem beständigen Zusammenwirken aller Bewußtseinsvorgänge ganz undenkbar ist.

Wie äußert sich nun der Einfluß, den die menschliche Gesellschaft auf die einzelnen Gefühle des Individuums ausübt?

Die körperlich-sinnlichen oder primären Gefühle kommen hier nicht in Betracht, und so hätten wir in erster Linie die psychischen Gefühle in Bezug auf diese Frage zu betrachten.

1. Nach der Ansicht der Herbartianer beruht das ästhetisch Wohlgefällige auf der Form, dem dürfte jedoch nicht ganz beizupflichten sein; denn auch das Unregelmäßige gefällt, wie z. B. an der wilden Felsenlandschaft, während das Symmetrische zuweilen mißfällt, indem es reizlos und langweilig wird und uns keine Aufgabe zum Assimilieren bietet. Die Form muß dem Inhalte angepaßt sein, da nicht jede Form für jeden Inhalt paßt. Es gefällt sogar zuweilen das Dumme und Einfältige, sofern es komisch wirkt, ebenso manchmal etwas Zugroßes oder Zukleines, obgleich es nach den Regeln der Ästhetik mißfallen sollte. Mit der Zeit haben sich eben Normalbilder in uns gestaltet, denen die Gegenstände entsprechen müssen, wenn sie uns wohlgefallen sollen; Form und Inhalt müssen also zu einander passen. Es darf hierbei der associative Charakter der Erscheinungen nicht unerwähnt bleiben, welcher wesentlich mitwirkt, ästhetische Gefühle in uns zu erwecken, indem infolge desselben eine Anzahl verwandter Erscheinungen mitschwingt; es sei nur an das von Fechner angeführte Beispiel erinnert, nach welchem bei dem Anblick einer Orange wir an das Land ihrer Herkunft, an das sonnige Italien mit all seinen Wundern erinnert werden, während das bei einer ebenso gefärbten gleichgroßen Holzkugel nicht der Fall ist. Wir beleben und beseelen die Dinge und entnehmen aus der Natur für uns das Beste. Einfühlen und Beseelen begründen mithin die Ästhetik. Dasselbe gilt von Natur und Kunst gleichermaßen, nur ist der Weg der Kunst der umgekehrte, ein rückläufiger; wir verfolgen den Prozeß, welchen der Künstler beim Schaffen seines Kunstwerkes durch-

laufen hat, zurück (rückwärts), es findet eine innere Nachahmung statt, und hier erkennen wir bezüglich unserer ästhetischen Gefühle einen Einfluß der Gesellschaft. Die uns umgebende Welt trägt wesentlich mit zur Ausbildung und Hebung unserer ästhetischen Gefühle bei, indem sie uns durch die Schöpfungen der Kunst Schönes darbietet; wir lernen durch eine fremde Vorstellungsthätigkeit hindurch die Welt auffassen, sowohl Natur- als Kunstschönheiten. So ist unser ästhetisches Gefühl ein Produkt des geselligen Lebens; fühlen wir ästhetisch, so geschieht dies im Interesse der Allgemeinheit, nicht aber im eigenen.

2. Bezüglich der intellektuellen Gefühle ist ebenfalls eine Einwirkung der Umgebung auf das Einzelwesen nur in geringem Maße bemerkbar. Alle Prozesse des Denkens sind von Gefühlen begleitet, alle spielen sich gefühlsmäßig ab. Empfindung und Wahrnehmung besitzen ihren Gefühlston, wodurch sie leichter ins Bewußtsein treten, ferner wird in der Regel nur das reproduziert, das einen starken Gefühlston für uns besitzt, alles Gleichgültige dagegen nicht. In allen Prozessen des Denkens ist ein gefühlsmäßiges Moment enthalten, selbst im Gedächtnis; denn man behält in demselben nur, wofür man sich interessiert, was schon von Cicero erkannt wurde. Auch beim selbständigen Denken können wir die Beobachtung machen, daß sich Lust- oder Unlustgefühle darüber einstellen, ob wir unser Ziel erreichen oder nicht; Wissensstolz, Freude einerseits, Unlustgefühl darüber, mit unserem Wissen nicht bis ans Ende zu gelangen, andererseits. Durch Urteilen werden ebenfalls Gefühle in uns rege, entweder freudige Zustimmung oder Unlust darüber, daß die Verbindung der gegebenen Begriffe oder Vorstellungen nicht gelingen will oder nicht paßt. Unser gesamtes Denken ist hiernach vielfach unbefriedigend für uns, wir vermögen es nicht immer in Einklang zu bringen mit demjenigen anderer und mit der Wahrheit, und hierin erkennen wir wieder die Einwirkung der Sozietät auf das Individuum; unser Denken läßt uns unbefriedigt, und neben dem Harmonie- oder Glücksgefühl bleibt auch vielfach ein Gefühl des Unfertigen und Unvollkommenen als Stachel zurück.

3. Den größten und nachhaltigsten Einfluß übt die Gesellschaft, in der wir leben, in die wir hineingeboren und deren Mitglieder wir sind, auf die sittlichen Gefühle¹⁾ des Einzelnen aus,

¹⁾ Herbart subsummiert diese unter ästhetische Gefühle.

ja dieselben sind ohne Sozietät nicht denkbar. Hier äußert sich die Einwirkung derselben, die sich im Gesamtwillen kundgibt; denn die Sitte ist ein Produkt der Gesellschaft, besitzt ihre Macht in dieser und wirkt durch dieselbe. Das Individuum ist in dieser Beziehung nur eine Schöpfung des Ganzen; ein isoliertes Einzelwesen mit sittlichen Gefühlen ist nicht denkbar. Auch Robinson kam bereits als früheres Glied einer Gesellschaft auf die Insel und ist überdies in seiner späteren Entwicklung das Bild der Phantasie eines Dichters, welches der Wirklichkeit nicht entspricht. Diese sittlichen Gefühle entwickeln sich nur durch den Einfluß der Gesellschaft im Individuum und werden darum auch »Gefühle der sozialen Reflexion« genannt; dieselben beruhen auf dem Wohl und Wehe des fühlenden Subjekts und zugleich auf der Thatsache, daß das Subjekt mit den auf dasselbe wirkenden Reizen und der in ihm lebendigen Vorstellungswelt nicht isoliert, sondern in einen sozialen Zusammenhang, in eine Vielheit anderer bewußter und fühlender Wesen eingegliedert ist. Da die Wertung eines bestimmten Sachverhalts für die eigene Gesamtperson durch Vermittelung und unter Berücksichtigung anderer Personen das Entscheidende an diesen Gefühlen ist, eine Hemmung oder Förderung des Wohles oder Wehes des Subjekts, so wird für diese auch die Bezeichnung »Personengefühle« angewendet. Es erübrigt uns nun die Genesis derselben nachzuweisen. Alle diese Gefühle haben ihren Ursprung in anderen Gefühlen, nicht in Gegenständen, deren Eigenschaften und Handlungen, welche nur einfache Freude und Schmerz oder Spannungsgefühle erregen; es sind Reflexgefühle, insofern durch dieselben außer der Beziehung auf Wohl und Wehe überhaupt noch die Verhältnisse mit vorgestellt werden, in welchen unsere Person zu fremden und fremde Personen zu unserem Ich stehen. Wir erzeugen die Gefühle unserer Mitmenschen in uns nach, sobald wir die äußeren Erscheinungen derselben wahrnehmen. Dieselben besitzen den Charakter von Lust oder Unlust, und so tragen sie zur Verstärkung der ursprünglichen Gefühlswirkungen, Freude und Schmerz, oder auch teilweise zur Abschwächung derselben bei. So ist Freude mit Stolz verknüpft doppelte Freude, Schmerz, durch den wir zugleich gedemütigt werden, doppeltes Leid; Freude, bei anderen wahrgenommen, kann in uns Schmerz — Neid — oder auch Mitfreude erregen; der Schmerz anderer vermag in uns Schadenfreude zu erwecken, aber dieselbe auch in

ihr Gegenteil — Mitleid — zu verwandeln. Die Entwicklung der Persongefühle beruht mithin auf dem Mitgefühl, hier im allgemeinsten Sinne verstanden, besser jedoch durch den von Hume und Smith eingeführten Terminus »Sympathie« ersetzt, und dieses ist sowohl ein Element der Eigen- (egoistische oder Ich-Gefühle) wie der Fremdgefühle (soziale, auch altruistische), in welche beide Arten die Persongefühle, auch solche der »sozialen Reflexion« (Windelband) oder »Reflexgefühle« (Jodl) genannt, zu unterscheiden wären. Wenn wir von egoistischen Gefühlen sprechen, so ist hierbei die Einwirkung des Mitmenschen doch nicht ausgeschlossen, ebensowenig wie man ganz selbstlos, ganz abgesehen vom Ich zu handeln vermag, da unser Handeln von Lust- oder Unlustgefühlen bedingt wird. Ein absolut selbstloses Handeln giebt es nicht; das »ego« ist überhaupt nicht vom »alter« zu trennen; denn dem in sozialer Gemeinschaft lebenden Menschen ist nichts wichtiger als die Persönlichkeit, nichts als die Person, die ihm entgegentritt; der Einzelne kann die andern nicht entbehren.

aa) Die Wurzel aller Eigengefühle (nach Ziegler »individuale«) ist die Selbstliebe oder das Selbstgefühl, von Jodl als »Eigengefühl« bezeichnet, aus der Selbstgefälligkeit, Eitelkeit, Stolz, Hochmut, Ehrgefühl, Ehrgeiz, Ehrsucht und Ruhmsucht einerseits, Demut, Bescheidenheit, Reue, Scham, Zerknirschtheit andererseits hervorgehen. All diese Eigengefühle entspringen — wie schon erwähnt — dem Selbstgefühl, welches nur in der Lebensgemeinschaft mit anderen gleichgearteten Wesen im Individuum entsteht. Dasselbe basiert auf dem Selbstbewußtsein und zugleich mit ihm der Selbsterhaltungstrieb. Wo Selbstbewußtsein fehlt, da sind auch diese beiden noch nicht vorhanden; bevor nicht die Gemeinschaft der Einheit gegenübergestellt ist, eher können auch nicht die Erscheinungen des letzteren zu Gegenständen des Gefühls gemacht werden. So lange noch dem Individuum das Ichbewußtsein fehlt, schwebt das Selbstgefühl nur stimmungartig über dem gesamten Ich oder schwankt zwischen verschiedenen Vertiefungen; es konsolidiert sich erst mit den Lebensverhältnissen selbst. In diesem Selbstgefühl kommt der Spannungsgrad des Vorstellens, der bei der Aufnahme des Ichobjektes in das Ichsubjekt erzeugt wird, wie sich Volkmann ausdrückt, zum Bewußtsein; die Lustzustände werden zu unserm Eigentum gemacht, wir selbst zum Gegenstand derselben. Ebenso wird umgekehrt das Unlustgefühl des Ent-

behrens oder Nichterreichens zum Gegenstande des Bewußtseins, dasselbe wird auf unser Ich bezogen und die Unlust, das Gefühl der eigenen Schwäche, der Schmerz über diese, die Depression, die Verzweiflung an der eignen Kraft werden bewußt. So entstehen Gefühle der Lust schon dadurch, von sich selbst zu sprechen, sich zu sehen, zu hören, von andern erwähnt, genannt zu werden; einen Gegenstand bei anderen anzutreffen, der zu unserem Leben in irgend einer Beziehung stand, selbst wenn es in keiner erfreulichen war, bereitet uns Lust, regt uns freudig an. Treffen wir z. B. in der Ferne einen Menschen, den wir früher gekannt haben, und liegt die durch ihn angeregte Lebensperiode auch weit hinter uns, und steht derselbe gesellschaftlich auch viel tiefer als wir, so wird sein Erscheinen uns doch freudig erregen, und wir werden in diesem Selbstgefühl, in der durch ihn in uns angeregten Selbstliebe uns ihm nähern und ihn begrüßen. Das Selbstgefühl wird im Familienvater beim Anblick seiner heranwachsenden und gedeihenden Kinder gehoben und gekräftigt, im Lehrer durch den Gedanken an die vorwärtsstrebenden und sich eine geachtete soziale Stellung erringenden Schüler, im Protektor durch den Erfolg bei seinen Schützlingen usw. Die Pflicht, für andere zu sorgen, hat oft genug erst das Selbstgefühl geweckt; manchem Menschen erwächst sein Selbstgefühl erst aus der Stellung, die er einnimmt oder in die er versetzt wird. Um diese Selbstliebe oder das Selbstgefühl gravitieren alle Erscheinungen der Eigengefühle.

Ein erhöhtes Selbstgefühl ist die Selbstgefälligkeit, in der man sich selbst ein Objekt der Freude wird. Wir finden Gefallen an uns selbst, an unsern Eigenschaften und Leistungen, ja sogar an solchen Dingen, die gar nicht zu unserer Person direkt gehören, sondern die nur in engem Zusammenhang mit derselben stehen, wie namentlich Besitz und andere äußere Dinge. Diese Selbstgefälligkeit ist ein Lustgefühl des Gelingens und Könnens gegenüber anderen; die Gesellschaft, das Leben in der Gemeinschaft, ist die Quelle dieses angenehmen Gefühls. Wir sind bestrebt, uns von dem, was wir in der Gesellschaft sind, angenehme Gefühle zu sichern; was uns an anderen gefällt oder Freude macht, das suchen wir an uns zu entdecken, und es empfängt eine vollere Resonanz, wenn wir es an uns selbst oder in Verbindung mit uns wahrnehmen. Was uns dagegen an anderen gleichgültig erscheint oder sogar mißfällt, das wird in Verbindung mit unserem Ich er-

träglich, vielleicht sogar wertvoll und interessant; darum sagt Jodl mit Recht: »Freilich kann auch die Selbstgefälligkeit keine Wunder thun; aber es ist doch unglaublich, was für ein Tausendkünstler sie ist«.

Der Mensch ist sogar geneigt, seine Vorzüge herauszukehren und seine Fehler anderen gegenüber zu verbergen, kennt er doch die Mängel genau. Wenn es ihm im Leben nur auf äußere Anerkennung ankommt, so bezeichnen wir das mit Eitelkeit. Unter allen Umständen will das Individuum vor der Gesellschaft Wert besitzen, von ihr beachtet, geschätzt, ja bewundert werden, und sei es auch nur auf Grund an sich wertloser Eigenschaften, von Äußerlichkeiten, äußerlichen Vorzügen, z. B. körperlicher Schönheit, Titeln, Bekanntschaften, ja selbst Kleidern. Die Selbstgefälligkeit und Selbstbespiegelung eitler Gecken giebt uns oftmals im Leben Gelegenheit, diese lächerliche Erscheinung zu beobachten. Eitelkeit buhlt um die Anerkennung anderer und giebt sich schon mit der bloßen Äußerung der Anerkennung durch andere zufrieden. Der Eitle braucht mithin andere zu seiner Wertung, und dazu ist ihm jeder recht; er schlägt sein Pfauenrad vor allen.

Von der Eitelkeit unterscheidet sich wesentlich der Stolz, jenes erhöhte Selbstgefühl, das aus der vollen Tiefe des Ich emporsteigt. Der Stolze kann die Anerkennung anderer scheinbar missen, und doch nicht ganz, mindestens nicht für die Zukunft. Derselbe thut sich etwas auf seine inneren Vorzüge zu gute, die er anderen gegenüber besitzt, und trägt nur Sorge, richtig beurteilt zu werden, aber nicht von jedermann, wie der Eitle und Hochmütige, sondern nur von solchen Leuten, die nach seiner Meinung allein eine geistige Wertung vorzunehmen im stande sind. Im Stolze findet sich nichts Verwerfliches, wie in der Eitelkeit, sondern etwas Erstrebenswerthes. Nahe aber liegt es, daß sich der Stolz in Hochmut umwandeln kann. Nur das Leben in der Gesellschaft zeitigt denselben; verachtend schaut der Hochmütige auf seine Mitmenschen herab und verlangt von ihnen Anerkennung seiner innern oder auch nur seiner äußerlichen Vorzüge. Das Gegenstück zu ihm ist der apathische Stoiker.

Einzig und allein durch die Sozietät und das Leben in derselben entsteht das Ehrgefühl mit allen seinen Nuancen. Durch den gesellschaftlichen Verkehr nähern sich die Einzelnen einander und lernen sich kennen; sie beurteilen sich gegenseitig, und jeder

findet sich abgebildet in allen übrigen und sein Bild als Objekt in seinem Mitmenschen. Wir beurteilen darum die anderen, und in gleichem Maße erfahren wir von diesen Beurteilung. Das Bedürfnis, von den Genossen, seien es nun solche des gleichen Standes und Berufes oder der gleichen Bildung, richtig beurteilt oder gewertet zu werden, äußert sich im Ehrgefühl. Dasselbe wurzelt also in dem Verlangen, von den übrigen Mitgliedern der Gesellschaft richtig geschätzt und anerkannt zu werden. Was uns an uns gefällt, womit wir zufrieden sind, das empfängt seinen vollen und höchsten Wert dadurch, daß wir wahrnehmen, daß diese Eigenschaften und Leistungen auch bei anderen Gefallen, Freude und Bewunderung erregen. Das Lob und die Anerkennung, die wir ernten, erheben und schmelzen allen Kleinmut und alle Verzagtheit hinweg wie Frühlingssonnenschein Eis und Schnee. »Es handelt sich wesentlich darum,« sagt Lazarus in »Ideale Fragen«¹⁾, »nicht wie ich an und für mich bin, noch auch wie ich selbst von mir denke, sondern wie andere von mir denken, d. h. wie ich in der Seele des anderen existiere. Mit dem ersten Erwachen eines deutlichen Selbstbewusstseins schon im Kinde hört seine Gleichgültigkeit dagegen auf, daß sein eigenes Selbst erweitert ist in anderen, daß nicht bloß es selbst sich denkt, sondern wie andere von ihm denken. Ja die Rücksicht darauf, wie es in dem Bewußtsein des anderen ist, geht zeitlich entschieden dem voraus, wie es selbst über sich denkt«. In der Ehre steckt das Verlangen, daß die anderen so von mir denken, wie ich selbst von mir denke oder denken möchte; ich will aber ferner gedacht werden als der Gemeinschaft zugehörig. Auf diesem Begriff von Ehre, basierend auf Zusammenschließung der Seelen, beruhen auch die sympathischen Gefühle der Achtung, Bewunderung und Pietät. Die äußere Anerkennung ist also, wie wir gesehen haben, das Hauptmoment im Ehrgefühl, doch tritt die innere, die eigene, nie ganz zurück. Das Ehrgefühl ist mithin das Bewußtsein des Wertes, den das Individuum in der öffentlichen Meinung besitzt oder zu erwerben trachtet, es ist gewissermaßen das »Gefühl der sozialen Selbstachtung«.

Der Ehrbegriff, den ich von mir habe, ist aber noch nicht Sittlichkeit, da auch er egoistische Momente in sich birgt, ja diese

¹⁾ Dr. M. Lazarus: »Ideale Fragen in Reden und Vorträgen«. 3. Auflage. Leipzig 1885.

letzteren können zur Herrschaft gelangen, und dann spricht man von Ehrgeiz und Ehrsucht. Suchen wir mit den uns zu Gebote stehenden Mitteln unsere Ehre bei nicht nur uns in Stand, Rang und Bildung Gleichstehenden, sondern auch bei unter uns stehenden Menschen zu erzwingen, wollen wir unter allen Umständen Ehre erwiesen haben, so artet das Ehrgefühl in Ehrgeiz und Ehrsucht aus, welche beide verwerflich sind.

Geht unser Streben nach Ehre über Raum und Zeit hinaus, in denen wir uns befinden, begehren wir nicht blofs von unsern Gesellschafts- und Zeitgenossen, mit denen wir uns in irgend einer räumlichen oder realen Beziehung befinden, sondern über die Grenze unseres Lebens hinaus Anerkennung, appellieren wir von der Mitwelt an die Nachwelt, so spricht man von Ruhmsucht. Das Bestreben kann sogar so weit gehen, auf alle Fälle Inhalt des Gedankens anderer zu werden. Erfordert die Ehre Anerkennung durch andere, so der Ruhm Anstaunen und Bewundern.

(Schluß folgt.)

Von der deutschen Rechtschreibung und den neueren Bestrebungen auf dem Ge- biete des Rechtschreibunterrichts in der Volksschule.¹⁾

Von E. Rasche, Schuldirektor in Dresden-Cotta.

Seit länger als drei Jahrzehnten ist unserm deutschen Volke die nationale Einigung erblüht, und die weit- und tiefgehenden Folgen dieser bedeutsamen Errungenschaft zeigen sich deutlich in der politischen Machtstellung unseres neugeeinten deutschen Vaterlandes, wie in der kraftvollen Entwicklung seines wirtschaftlichen Lebens. Die Einheitlichkeit auf dem Gebiete des Münz-, Maß-

¹⁾ Obige Abhandlung bildet den Schluß einer Artikel-Serie über den Deutschunterricht: I. Neue Bahnen im Aufsatzunterricht der Volksschule (»Neue Bahnen«, X. Jahrgang, Nr. 1—3). II. Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Deutschunterrichts, insbes. des deutsch-grammatischen Unterrichts in der Volksschule (»Neue Bahnen«, XIII. Jahrgang, Nr. 4—6).

und Gewichtssystems war schon im Norddeutschen Bunde angebahnt worden und erstreckte sich dann alsbald auf das gesamte Deutsche Reich. Zu diesen Einigungswerken trat die Einheitlichkeit in der deutschen Rechtspflege, und während die einheitliche Gestaltung des deutschen Strafrechts im Jahre 1879 ihren Abschluss fand, besitzen wir seit dem 1. Januar 1900 auch ein einheitliches bürgerliches Recht, das durch das »Bürgerliche Gesetzbuch für das Deutsche Reich« festgelegt ist.

Ist es diesen Thatsachen gegenüber nicht beschämend, daß wir es auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung drei Jahrzehnte nach der nationalen Einigung noch zu keiner einheitlichen Regelung gebracht hatten?

Angebahnt wurde die langersehnte und so schmerzlich vermifste einheitliche Gestaltung der deutschen Rechtschreibung durch die amtlichen Regel- und Wörterverzeichnisse, die in den Jahren 1879—1880 in den verschiedenen deutschen Staaten (Bayern, Preußen, Königreich Sachsen, Württemberg usw.) erschienen; aber war es nicht kläglich und geradezu unverständlich, daß man sich an den maßgebenden Stellen nicht damals schon über kleinliche Abweichungen und Verschiedenheiten der Schreibung einzelner Wörter einigen konnte? Während man nach diesen amtlichen Wörterbüchern in Norddeutschland »Moritz« schrieb, beliebten die Süddeutschen »Moriz« zu schreiben; hier schrieb man »Literatur«, »Sergant«, »Drechfler«, dort »Litteratur«, »Sergeant« und »Drechsler« usw. Erscheinen diese lächerlich kleinlichen Verschiedenheiten nicht als ein getreues Abbild der ehemaligen Zersplittertheit unsers lieben deutschen Vaterlandes? Und daß dieser erbärmliche Zustand in Verbindung mit der weiteren Eigentümlichkeit, daß die neue Rechtschreibung eine Schulrechtschreibung blieb, deren sich sogar die staatlichen Behörden nicht anbequemten, länger als zwei Jahrzehnte bestanden hat, zeigt recht deutlich, wie schwer es uns wird, aus dem viel bespöttelten »deutschen Michelstum« herauszukommen und daß der große deutsche Einheitsgedanke namentlich in den Köpfen der deutschen Gelehrten und Denker so schwer volle Wurzel zu fassen vermag.

Im Jahre 1901 endlich raffte man sich von neuem auf, und eine von dem preußischen Ministerium des Innern einberufene Kommission, an der sich die meisten deutschen Bundesstaaten, sowie Vertreter der österreichischen und schweizer Regierungen

beteiligten, hat nun ein einheitliches »Deutsches Regel- und Wörterverzeichnis« geschaffen, das am 1. Januar 1903 allgemeine Geltung erlangt hat.

Wir haben wohl alle Ursache, uns dessen zu freuen; ist uns doch damit die lang ersehnte einheitliche deutsche Reichsorthographie geworden, die nicht nur in der Schule gelehrt, sondern auch im öffentlichen Leben zur Anwendung kommen wird, und besonders erfreulich ist hierbei, daß diese neue deutsche Rechtschreibung auch in den deutschen Gebieten Österreichs und der Schweiz amtlich eingeführt worden ist.

Aber wenn wir das neue amtliche Regel- und Wörterverzeichnis eingehend und prüfend anschauen, wird unsere freudige Stimmung doch recht beeinträchtigt; denn die neue Reichsorthographie bringt uns außer dem ideellen Gewinn der Einheitlichkeit keinen wesentlichen praktischen Vorteil, und doch hätte man in Bezug auf Vereinfachung so manches thun können. Nur in einem Punkte, in der Beseitigung des »th«, hat man einen fortschrittlichen, auf Vereinfachung gerichteten Anlauf genommen, ist aber auch da auf halbem Wege stehen geblieben: das »th« wird in deutschen Wörtern nicht mehr geschrieben, man schreibt also: Taler, Ton, Tür usw.; doch in Eigennamen deutschen Ursprungs darf man neben Berta, Bertold, Günter, Walter, Lotar und Matilde auch fernerhin Bertha, Berthold, Günther, Walther, Lothar und Mathilde schreiben; neben Thee ist Tee zulässig, und das vollständig germanisierte Wort Thron muß, weil aus dem Griechischen stammend, auch weiterhin mit th geschrieben werden.

Auch bezüglich der Schreibung der hauptwörtlich gebrauchten Wörter vermißt man schmerzlich eine durchgreifende Vereinfachung durch eine feste Regel. Hier wird selbst der Gebildete, der die Schulbank 1 1/2 Jahrzehnt gedrückt hat, auf das leidige Wörterverzeichnis angewiesen bleiben, wenn er nicht von der weisen und sehr bezeichnenden Schlußregel ausgiebigen Gebrauch machen will: »In zweifelhaften Fällen schreibt man mit kleinem Anfangsbuchstaben!« Welch wesentliche, geradezu erlösende Vereinfachung wäre hier angebracht gewesen, mit der deutschen Eigenart zu brechen und vorzuschreiben: Alle Substantiven mit Ausnahme der Eigennamen sind mit kleinen Anfangsbuchstaben zu schreiben!

Ganz besonders bedauerlich ist es, daß man in wohl mehr als

hundert Fällen eine zwei-, ja dreifache Schreibung ein und derselben Wortverbindung für zulässig erklärt hat. Wir wollen hier nur wenige Beispiele herausgreifen: bausen—pausen, birschen—pirschen, mittags—Mittags, Zigarre—Cigarre, Sündflut—Sintflut, Islam—Iflam, von nöten—vonnöten, kurzer Hand—kurzerhand, zu grunde—zugrunde—zu Grunde gehen usw.¹⁾

Der Schule und der Praxis des Lebens ist darum auch mit der »neuen« Reichsorthographie wenig gedient, und der Rechtschreibunterricht bleibt auch weiterhin noch das lästige »Schulkreuz« für Lehrer und Schüler. Wohl wird es bei der Schwerfälligkeit der Deutschen gegenüber radikalen Reformen — eine Schwerfälligkeit, die in mancherlei Beziehungen sehr gerechtfertigt ist — noch gute Wege haben, bis der »Verein für vereinfachte deutsche Rechtschreibung«, der die strengste Durchführung des phonetischen Prinzips erstrebt, zum vollen Siege gelangen wird; aber im Interesse einer für Schule und Leben gebotenen und leicht durchführbaren Vereinfachung unserer Rechtschreibung müssen die starren Vertreter des historisch-etymologischen Prinzips sich noch zu weitergehenden Konzessionen herbeilassen, und der Grundsatz, den R. von Raumer schon 1872 aufstellte: »Der Grundcharakter der deutschen Rechtschreibung muß der phonetische bleiben!« muß so weit als irgend thunlich durchgeführt werden. Ebenso wie man heute — um nur ein Beispiel zu erwähnen — das Hilfszeitwort »seyn« von dem besitzanzeigenden Fürwort »sein« in der Schrift nicht mehr unterscheidet, so könnte man die Schreibung des Bindewortes »dafs« ohne Schaden für das grammatische Gefühl und zur großen Erleichterung der Rechtschreibung in »das« umwandeln. Niemand wird im Ernste behaupten können, daß die gleiche Schreibung des Fürwortes »das« und des Artikels »das« zu Unzuträglichkeiten geführt hat; warum also die Schreibung des »dafs« als Bindewort beibehalten?

Vor allem aber muß nachdrücklich verlangt werden, daß durch amtliche Fixierung alle die verschiedenartigen Schreibungen, wie sie oben beispielsweise erwähnt wurden, beseitigt werden. Wenn amtlich festgestellt wird, daß »zugrundegehen« die einzig

¹⁾ Es sei hier verwiesen auf den trefflichen Artikel in No 6, XIII. Jahrgang der »Neuen Bahnen«: Die »neue« deutsche Orthographie. Von Johann Lang in Landsberg a. E.

giltige Schreibung ist, dann darf und wird eben nicht auch »zu grunde« und »zu Grunde« geschrieben werden. —

Wenden wir uns nun nach diesen einleitenden Ausführungen dem Kernpunkte unserer Abhandlung, der Methodik des Rechtschreibunterrichts, zu, so müssen wir wohl konstatieren, daß die methodische Behandlung der Rechtschreibung allerdings noch der Klärung bedarf; aber ganz energisch müssen wir doch der Behauptung Lays¹⁾ widersprechen: »In der Methodik des Rechtschreibunterrichts ist ein Wirrwarr der Meinungen und Gegenströmungen, wie wir sie auf keinem anderen Unterrichtsgebiete auch nur in annähernder Weise finden«. Die noch bestehenden gegenteiligen Meinungen sind unseres Erachtens nicht so scharf, als sie Lay künstlich konstruiert, und sie lassen sich lösen, wenn man jeder dem Extrem zuneigenden Anschauung nur das Maß der Berechtigung zuerkennt, das ihr gebührt.

So lange in den Volksschulen noch die Buchstabiermethode herrschte, bestand der Rechtschreibunterricht außer mechanischen Abschreibübungen fast ausschließlich im Diktieren und Buchstabieren, und man war der festen Überzeugung, daß die Kinder gar nicht orthographisch schreiben lernen könnten, wenn sie nicht buchstabieren könnten, und die Lautiermethode wurde hauptsächlich um deswillen bekämpft, weil dadurch die Rechtschreibung erschwert werde.

Legte man dem Rechtschreibunterricht Regeln zu Grunde, so beging man einen doppelten Fehler: man gab viel zu viel Regeln und ging hierbei nicht von der Anschauung, vom Beispiel, aus, sondern folgte sklavisch der Weisung Falbigers, der Lehrer solle aus dem gedruckten Regelbuche eine Regel nach der andern vorlesen, dann abschreiben und Beispiele an die Wandtafel schreiben. Welcher Art die Regeln waren, geht daraus hervor, daß Wander in seiner »Übungsschule der deutschen Rechtschreibung« für die Bezeichnung des Zungenstosses nicht weniger als zehn Regeln giebt.

Sehr lange erhielt sich in unsern Volksschulen die durchaus verwerfliche Manier, die Schüler durch Vorführung möglichst falsch geschriebener Wortbilder durch Korrektur des Falschen die Recht-

¹⁾ Führer durch den Rechtschreibunterricht, gegründet auf psychologische Versuche und angeschlossen an seine Entwicklungsgeschichte und eine Kritik des ersten Sach- und Sprachunterrichts von W. A. Lay, Seminarlehrer in Karlsruhe. 2. Auflage. Wiesbaden, Nemnich.

schreibung lehren zu wollen, und Gedike bezeichnet es als eine der unstreitig zweckmäßigsten Rechtschreibmethoden, »wenn der Lehrer einen für die Schüler verständlichen und interessanten Abschnitt mit vielen absichtlich eingemischten Fehlern an die Tafel schreibt und dann die Schüler selbst die Fehler mit jedesmaliger Angabe des Grundes herausfinden läßt«. In »Wanders Aufgabensammlung« lautet ein solch »verständlicher und interessanter« Abschnitt z. B. »die ku hat krume hörner; die abwexlunk der berge und tähler ist sehr Angenehm«.

Wie tief eingewurzelt dieser methodische Nonsens war, erhellt daraus, daß selbst Pädagogen wie Zerrenner und Niemeyer, ja selbst Diesterweg ein solches Verfahren empfahlen und anwandten.

Nachdem die Buchstabiermethode mehr und mehr aus den Schulen entfernt war und die Lautiermethode zu allgemeiner Geltung gelangte, gestaltete sich auch der Unterricht in der Rechtschreibung gesünder und praktischer, und das Lautieren führte unwillkürlich zu den Hör- und Sprechübungen, die auch heute noch im Rechtschreibunterricht eine wichtige Rolle spielen. Gemäß der Lautiermethode im Leseunterricht ging man nun von dem Klange der Wörter aus, zerlegte diese nach deutlichem Sprechen und scharfem Hören in ihre »Sprachtöne« — Laute und Silben — und gelangte so durch Hören und Sprechen zum Schreiben.

Diese neue Richtung führte nun dazu, daß man »das Ohr als das Hauptorgan für die Rechtschreibung« ansah. Als Hauptvertreter dieser Auffassung war in damaliger Zeit Diesterweg anzusehen, der in einem Aufsätze in den »Rheinischen Blättern« (1841) folgendes ausführte: »Will der Schüler die toten Schriftzeichen verstehen, so muß er sie beleben; er muß sie tönen lassen; er muß die Töne der Laute, noch mehr die Accente innerlich hören, wenn er den Sinn der geschriebenen Rede verstehen will. . . . Die Rechtschreibung der Wörter fremder Sprachen mag er lernen durch das Auge und das Auge allein: in der lebenden, tönenden Sprache ist das Hauptwerkzeug das Ohr und im zweiten Grade das Auge. . . . Nach meiner Ansicht müßten wir auf die möglichst scharfe Ausbildung des Ohres ein besonderes Gewicht legen«.

Im Gegensatz zu Diesterweg, der das Ohr als Hauptorgan zur Erlernung der Rechtschreibung hinstellte, stand Schulrat Bormann, der den Grundsatz vertrat: »Alles durch das Auge!« In

seiner Schrift »Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt« (1840) geht er davon aus, daß jedes Wort in der Schrift seine eigentümliche Physiognomie habe und daß es nun die Aufgabe des Rechtschreibunterrichts sein müßte, daß es sich diese Physiognomie scharf und sicher einpräge, was allein nur durch Vermittlung des Auges geschehen könne. Wie der Schüler durch Vermittlung des Ohres richtig sprechen lerne, so lerne er durch Vermittlung des Auges richtig zu schreiben. Die Konsequenz dieser Ausführung zieht Bormann in folgendem Grundsatz: »Es giebt keinen einfacheren und zugleich keinen sichereren Weg, die Rechtschreibung einzuprägen, als daß die Kinder angeleitet und angehalten werden, Gedrucktes sorgfältig bis aufs äußerste genau abzuschreiben.« Als eine weitere Konsequenz dieser Theorie fordert Bormann ganz richtig, daß man das Kind mit aller Sorgfalt behüte, daß es kein falsch geschriebenes Wort sehe: »Alles kommt darauf an, zu verhüten, daß dies Wortbild sich trübe und verunstalte, und dahin zu arbeiten, daß es immer klarer und fester in der Seele werde«. Man hat die Bormannsche Methode, die in der genauen und aufmerksamen Anschauung der Wortbilder die Grundlage des Rechtschreibens erblickt, auch die »Wortbilder-methode« genannt, und der Grundgedanke dieser Wortbilder-methode war und ist sicher ein gesunder; als bedenklich erscheint uns nur, daß damit dem mechanischen Abschreiben ausdrücklich Vorschub geleistet wurde. Besonders verdienstvoll wurde Bormanns Theorie dadurch, daß er mit besonderer Schärfe jener verkehrten Manie entgegentrat, durch Falschdargestelltes das Richtige lehren und lernen zu wollen.

Als einen Fortschritt in der Methodik des Rechtschreibunterrichts bezeichnen wir den Umstand, daß man aus dem ungeordneten Gange, dem man im Diktieren oder im Abschreiben folgte, mehr und mehr zu einem festen Stufengange kam, der sich schon aus der Erkenntnis ergeben mußte, daß ein großer Teil der Wörter in ihrer schriftlichen Darstellung nicht mit dem Gehörten übereinstimme, und dem Vorgange Harnischs folgend, schied Rudolf¹⁾ leichtere und schwierigere Fälle in der Rechtschreibung. »Die leichteren Fälle sind diejenigen, wo Sprechen, Hören und Schreiben

¹⁾ Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, begründet von Diesterweg. Essen 1875.

übereinstimmen, wo also jeder Laut ein Zeichen hat und jedes Zeichen nur einem Laute dient. Hier ist die Regel: ‚Schreibe, wie du sprichst!‘ am Orte; hier kann man in der That von Rechtschreibung sprechen.« »Die schwierigen Fälle sind diejenigen, wo das Geschriebene mit dem Gehörten nicht übereinstimmt und also ein und derselbe Laut mehrere Zeichen (f, v, ph) oder ein und dasselbe Zeichen mehrere Laute darstellen kann (wie e, g, sp, st). Hier würde die Regel lauten müssen: ‚Schreibe nicht, wie du sprechen hörst!‘ und man müßte neben der Rechtschreibung auch von Andersschreibung reden.«

»Es liegt nahe, daß man für Fälle der ersten Art recht gut das Ohr in Anspruch nehmen kann, für Fälle der zweiten Art jedoch am meisten dem Auge wird vertrauen müssen. In dem einen, wie in dem andern aber wird sich der Unterricht auf Anschauung zu gründen haben, denn nicht bloß das Auge, auch das Ohr gewährt uns Anschauung.«

Ausdrücklich betont Rudolf, daß man in der Rechtschreibung das »bunte Durcheinander, wie es bei dem bloßen Abschreiben aus dem Lesebuch unvermeidlich wird«, zu beseitigen habe. In dem »elementaren Teile« sind die verwandten Wörter zu Gruppen zusammenzustellen. Bei der »Andersschreibung« ist bei jeder Lektion ein bestimmtes Gesetz zu befolgen, das fest und sicher einzuprägen ist. »Die Regeln, die du gibst, müssen kurz, leicht haltbar und durchgreifend sein.«

Wir sehen hieraus, daß der Gegensatz zwischen Diesterweg (Alles durch das Ohr!) und Bormann (Alles durch das Auge!) einer mehr vermittelnden Anschauung weicht, die ihre Vertreter auch in gewichtigen Pädagogen der neueren Zeit findet.

Kellner schreibt in seinem bedeutsamen Werke: »Die Rechtschreibung in der Elementarschule«: Zwischen Ohr und Auge, zwischen dem Schreiben der Wörter nach dem Gehör und nach dem Schreibgebrauche steht in der That ein Teil der Orthographie, in welchem die Urteilskraft des Schülers als ein Schließen auf die Verwandtschaft Rat erteilt und die Schreibung des Wortes zeigt. Es ist derjenige Teil, welcher auf die Abstammung, sowie auf die Stellung und Bedeutung der Wörter sich stützt.« Dementsprechend unterscheidet Kellner drei Stufen der Rechtschreibung:

1. Sprechen, Hören, Elementieren. Das Ohr wird geübt und richtet. »Schreibe, wie du sprichst!«

2. Folgern und Schließen; Stammwörter und Ableitungen, Stellung und Bedeutung (Großschreibung): »Schreibe der Abstammung, Stellung und Bedeutung gemäß!«

3. Anschauung der von der Aussprache abweichenden Wortbilder und Festhalten derselben. Das Auge ist hauptsächlich thätig: »Schreibe nach dem Schreibgebrauche!«

Einen vermittelnden Standpunkt nimmt auch Kehr bezüglich der Rechtschreibung in seiner »Praxis der Volksschule« ein, nähert sich aber in seinen theoretischen Ausführungen mehr der Bormannschen Anschauung, indem er schreibt: »Die Orthographie wird, wie man gewöhnlich sagt, durchs Auge und Ohr vermittelt und erzielt. Geht man jedoch tiefer in die Sache ein, so nimmt man wahr, daß hauptsächlich alles aufs Auge ankommt; wir schreiben nicht immer so, wie wir sprechen hören.«

Daß Kehr diesen Grundsatz in der Praxis nicht streng durchführt, ergibt sich daraus, daß er für die Rechtschreibung folgende vier Übungen für nötig erachtet: Buchstabieren, Abschreiben, Anschreiben und Diktieren.

Bezüglich des Buchstabierens schreibt Kehr, daß es zum Lesenlernen die schlechteste Methode sei; »wenn aber die Kinder lesen können, ist es (für die Rechtschreibung) das beste«.

Das Abschreiben soll nicht buchstabenweise, sondern wort- und satzweise geschehen.

Das Anschreiben hält Kehr für »ein gutes, ja das beste Förderungsmittel der Orthographie, vorausgesetzt, daß die Kinder die darzustellenden Wortbilder durch die Anschauung kennen und richtig produzieren können«.

Die Diktierübungen sind nach Kehr nur zur Übung (nicht zur Anregung) als der Orthographie nützlich, »besonders dann, wenn zu einiger Sicherheit in der Rechtschreibung sich auch eine gute, sichere Schrift gesellt«.

Ludwig Hohmann¹⁾ hat darum wohl recht, wenn er in seiner »Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer« schreibt: »Die neuere Methodik (der Rechtschreibung) erkennt die hohe Bedeutung des Ohres bei der Lautauffassung an, würdigt die richtige Auffassung des Wortbildes durch das Auge und schätzt einen geordneten

¹⁾ Ludwig Hohmann, Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer. Ferd. Hirt, Breslau. 1902.

Stufengang. Was sich sonst feindlich entgegenstand, hat sich ausgeglichen und versöhnt. Aufgabe des Lehrers ist es, jedes der drei Hilfsmittel zu seinem Rechte kommen zu lassen.«

Auf diesem Standpunkte steht im allgemeinen auch heute noch die neue Methodik der Rechtschreibung; hervorheben und weiter ausführen müssen wir hier aber die wertvollen Ergänzungen, die wir in der neuesten Methodik als beachtenswerte Fortschritte zu bezeichnen haben.

Wir weisen da zunächst auf die schon erwähnte hochbeachtenswerte Schrift von W. A. Lay hin, der — obwohl auf einem extremen Standpunkte stehend — dem Rechtschreibunterricht nicht unwesentliche Dienste geleistet hat.

Lay kommt auf Grund von psychologischen Erörterungen und praktischen Versuchen zu der Annahme, daß bei der Rechtschreibung vornehmlich das Auge und in zweiter Linie erst das Ohr, vor allem aber auch die Sprech- und Schreibbewegungen vorstellungen einen hervorragenden Anteil haben.

Die eigenartigen Versuche bestanden darin, daß Lay vier Reihen von gleichartigen Lautverbindungen sinnloser Wörter zusammenstellte. Die erste Reihe wurde nach Diktat niedergeschrieben und zwar a) ohne Sprechbewegungen (mit geschlossenem Munde), b) mit leisem und c) mit lautem Sprechen. Die Aufnahme der Wörter erfolgte hier ausschließlich durch das Ohr. Die Niederschrift der zweiten Reihe erfolgte mit Hilfe des Auges, d. h. nach vorherigem Lesen der betreffenden Wortreihen und zwar wiederum a) ohne Sprechbewegungen, b) mit leisem, c) mit lautem Sprechen der Wörter; die dritte Reihe wurde auf Grund von lautem Buchstabieren niedergeschrieben, und die vierte Reihe wurde nach einer Vorschrift abgeschrieben.

Diese Versuche, die mit Kindern vom 1.—6. Schuljahr und auch mit Seminaristen angestellt wurden, ergaben im Durchschnitt folgendes Gesamtresultat:

Hören, ohne Sprechbewegungen:	3,04	Fehler	per	Schüler
(Diktieren)				
Hören, leises Sprechen:	2,69	„	„	„
Hören, lautes Sprechen:	2,25	„	„	„
Sehen, ohne Sprechbewegungen:	1,22	„	„	„
(Lesen)				
Sehen, leises Sprechen:	1,02	„	„	„

Sehen, lautes Sprechen:	0,95	"	"	"
Buchstabieren (laut):	1,02	"	"	"
Abschreiben (leise):	0,54	"	"	"

Nach Maßgabe dieser Resultate, also unter Beachtung der Fehlerzahl, sind nach Lay »die Rechtschreibübungen in folgender Reihenfolge anzuordnen: Abschreiben, Buchstabieren, Lesen (Lautieren), Diktieren«; denn nach seinen Versuchen »übertrifft das Sehen das Hören um das Zwei- bis Dreifache, und das Abschreiben ist dem Buchstabieren um das Zweifache, dem Lesen um das Zwei- bis Dreifache und dem Diktieren um das Sechsfache überlegen«.

Konsequenterweise hält nun Lay als bestes Übungsmittel für die Rechtschreibung das Abschreiben, und zwar verlangt er, daß man als Vorlage zum Abschreiben nicht die Druckschrift, sondern Schreibschrift anwende. Ganz richtig sagt Lay, daß der psychologische Prozeß, der durch das Übersetzen der Druckschrift in die Schreibschrift ein komplizierter sei, und zudem führt er weiter aus: »Der Schreibbuchstabe wird vom Auge in dem Zuge verfolgt, in dem er hergestellt wird, und die dadurch hervorgerufenen Augenbewegungen lassen Bewegungsvorstellungen zurück, die das Gedächtnis verstärken«.

Auch nach dieser Richtung hin hat Lay Versuche angestellt, und er kam dabei zu dem Ergebnis, daß bei Übertragung der Schreibschrift in Druckschrift um zirka die Hälfte Fehler weniger gemacht werden, als wenn die Aufgabe darin bestand, die Abschrift auf Grund der Druckschrift auszuführen. Daher folgert er, »daß als Anschauungsmittel für die Einübung der Rechtschreibung die Schreibschrift der Druckschrift um das Doppelte überlegen ist«.

Lay entwickelte nun auf Grund seiner Versuche »eine naturgemäße Methodik des Rechtschreibunterrichts«, die uns aber in ihrer Begründung, wie auch an sich, nicht ganz einwandfrei erscheinen will und der wir vor allem eine Überschätzung des Abschreibens vorzuwerfen haben.

Ausgehend von dem psycho-physischen Prozeß, wie er sich beim Sprechen und Schreiben vollzieht, führt er als Beispiel das Wort »Sahlweide« an und führt aus, daß der Schüler, der das Wort »Sahlweide« nach Diktat zu schreiben habe, im »Kampfe der Motive« leicht irren könne und in Versuchung geführt werde, das Wort falsch zu schreiben. Beim Abschreiben dagegen braucht sich der Schüler nicht zu überlegen, ob Sahlweide groß oder klein

geschrieben werde, er braucht sich nicht lange auf die Dehnungsregel zu besinnen usw.; er liest es unmittelbar vom Schriftbilde ab.

(Schluß folgt.)

Frohschammers ethischer Optimismus.

(Eine Quellenstudie.)

Von Rektor **Georg Sievert** in Niederschelden a. Sieg.

(Schluß.)

Es ist in der Ethik vielfach gefragt, wodurch die Realisierung der Idee des Guten geschehe und worauf sich das ethische Urteil erstreckt, ob auf die Gesinnung oder auf die Handlung oder auf beide. Und in der That hat die letzte Ansicht, nach der das sittliche Urteil ein objektives und subjektives ist, namhafte Vertreter in Paulsen, Wundt, Ziegler, Höffding u. a. Für uns handelt es sich um Darlegung der Stellung Frohschammers zu dieser Streitfrage. Derselbe entscheidet sich für die erste Ansicht, indem er der äußeren Handlung ohne sittliche Gesinnung den ethischen Wert abspricht. Doch erkennt er die sittliche Gesinnung erst in ihrer Beziehung auf die Idee des Guten, indem er jene als die im Geiste lebendig gewordene Idee des Guten selbst bezeichnet. Der Wollende und Handelnde muß von der Idee durchdrungen sein und sie realisieren wollen, nicht im leeren Denken und in Isoliertheit, sondern thatkräftig im lebendigen Zusammenhang mit den Menschen und der Menschheit. Dadurch wird die Verwirklichung der Idee des Guten zugleich eine solche der Menschheit. Letztere geschieht dadurch, daß die in ihr gegebenen Kräfte zur Entwicklung und Geltung kommen und für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft und damit für Realisierung der teleologischen Tendenz des Daseins oder des Weltplans Verwendung finden. Die Bethätigung der Kräfte erfolgt durch werthätige Hilfe zur Hebung und Linderung der Übel und Leiden des menschlichen Lebens in leiblicher und geistiger Beziehung. Die Verwirklichung der sittlichen Idee fördert also zugleich die Glückseligkeit des Einzelnen und die der Menschheit, ohne die Reinheit der sittlichen Gesinnung und That zu beeinträchtigen. Dann können aber beide auch im Handelnden nicht miteinander streiten. Vielmehr wird

durch die Bethätigung sittlicher Gesinnung für andere die Idee der Vollkommenheit im Dasein überhaupt, also auch in ihm gefördert, und damit das objektiv realisierte Gute in ihm selbst, in seinem Gemüte und Willen ideal verwirklicht. Der Handelnde selbst aber wird durch die Förderung der harmonischen Weltordnung zu einem in sich harmonischen Organ derselben. In diesem Zusammenhange wird uns auch die tiefere Bedeutung der Leiden und Übel des Daseins klar. Von großer Bedeutung ist die Empfindungsfähigkeit, in der die zweckmäßige Organisation der lebendigen Wesen durch Lust und Schmerz zur Selbstwahrnehmung kommt. Wenn sich aber die Natur damit begnügen muß, durch Lust und Schmerz die Geschöpfe zu leiten, erhalten, fördern und zu vervollkommen, so erlangen dieselben für die Menschen eine ethische Bedeutung, da in ihnen das ideale Wesen, das in der Natur objektiv und im Menschen subjektiv nach Verwirklichung strebt, zum Ausdruck kommt. Die Empfänglichkeit für jene Gefühle und damit für die Leiden des Daseins tragen hauptsächlich dazu bei, den Menschen aus der Äußerlichkeit, dem bloß äußerlichen Verhalten, seiner geistigen Natur gemäß zur Innerlichkeit zu führen, den geistigen Momenten in ihm zum Übergewichte zu verhelfen, sein Wesen, seine Gesinnung und sein Wollen geistig intensiver, selbständiger, reiner zu gestalten. Nicht minder wichtig und förderlich sind Lust und Schmerz für das Verhalten des Individuums der Gattung gegenüber. Vermöge der Fähigkeit, beide zu empfinden, ist es möglich, daß die Menschen einander näher rücken können im Fühlen des gegenseitigen Zustandes und infolge davon durch Teilnahme, Wohlwollen, Verminderung des Übels und Vermehrung des Glücks. Damit tritt der Handelnde in eine geistige Gemeinschaft, wird ein Glied der Gattung und bahnt damit eine ethische Einheit der Menschen an, ein Beweis, daß das Weltgeschehen kein Werk eines blinden, dummen Willens ist, wie Schopenhauer lehrt, sondern daß in ihr ein vernünftig wirkendes Prinzip (die Weltphantasie) zur Offenbarung drängt. In Lust und Schmerz giebt sich sein ideales Wesen kund, und es wird durch die Leiden und deren Linderung Quelle der sittlichen Bethätigung und Vollkommenheit der Menschheit. »Die reale Welt ist der Boden, auf dem der ethische Prozeß in der Menschheit sich vollzieht, das Mittel, wodurch die Idee des Guten aus ihrem an sich seienden Wesen zur Erscheinung kommt

und als reale Macht sich bethätigt.« Auf dem Standpunkte atomistischer Weltanschauung wäre dieses alles unbegreiflich, denn es ist nicht abzusehen, wie die einander nichts angehenden Monaden Bedürfnis nach eigener Förderung und Kraft zu liebevoller Gesinnung und thatkräftigem Handeln für die Gesamtheit haben sollten. Eine Verwirklichung der Idee des Guten in Beziehung auf das Ganze als Idee der Humanität und der Menschheit, als geistigen Zusammenhang in der Vervollkommnung wäre eine unerfüllbare Forderung. Ist aber geistige Vervollkommnung Menschheitsziel, so sind Arbeit, Not und Schmerz nicht nur zur geistigen Ausbildung, sondern auch zur ethischen, idealen Entwicklung notwendig. Auch die Naturdinge müssen dazu helfen. Zwar sind die mechanisch wirkenden Naturgesetze unendlich verschieden von den sittlichen Gesetzen. In den moralischen Handlungen aber treten sie in einen höhern Dienst und gehen mit diesen eine real-ideale Verbindung ein, ähnlich wie die physischen Kräfte in den organischen Bildungen in den Dienst des objektiv wirkenden Prinzips treten. So erhebt sich die äußere Handlung durch die ethische Gesinnung zur ethischen Qualität, und diese Gesinnung offenbart sich dem Gesetze gegenüber als Achtung und Ehrfurcht, dem Menschen als Wohlwollen, Liebe und Mitleid. Damit ist unsre Untersuchung bis zur Darstellung der Idee des Guten durch die Tugenden gelangt. Frohschammer acceptiert die schon von Plato geltend gemachten Tugenden: Weisheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Wahrheit, und es fragt sich nur, welche Bedeutung der Phantasie für die Tugendübung zukommt.

Schon bei jedem Handeln, als einem auf die Verwirklichung eines Zwecks gerichteten Wollen und Thun, ist ein Ziel vorge setzt, das als ideales geschaut und thatsächlich eingebildet werden muß. Zur Erreichung desselben ist der Wille in Thätigkeit zu versetzen. Abstrakte Begriffe haben sich erfahrungsgemäß dazu von jeher als wenig geeignet erwiesen. Wichtiger ist das Gemüt als Motor des Wollens und Handelns. Auf dieses müssen aber besonders die Phantasiegebilde eine starke Wirkung ausüben, da sie ja vorzugsweise aus affektiven Vorstellungselementen, in denen Lust- und Schmerzempfindungen nachklingen, aufbaut werden. »Sie bereiten dem Menschen Freude und Leid, Entzücken und Grausen, einen inneren Himmel und eine innere Hölle.« (Dittes.) So lange und so weit im Kinde die Einbildungskraft noch nicht thätig ist,

schöpft es seine Lust und seinen Schmerz nur aus dem unmittelbar Gegenwärtigen, es ist reiner Realist. Deshalb haben seine Begehungen und Widerstrebungen genau denselben Umfang und dieselben Anknüpfungspunkte wie seine Empfindungen; beide Seelengebiete decken sich. Indem aber die Seele allmählich eine Fülle von Lebenserfahrungen ansammelt, wird auch die bloße Erinnerung und die an sie sich knüpfende Phantasie eine Quelle von Lust und Leid. Bleibt hierbei der Wille auch oft ganz unberührt, indem die Seele mit ihren Erinnerungen und Erwartungen, mit ihren Schattenbildern und lachenden Idealen oft ein in sich gekehrtes, auf Thaten verzichtendes Gemütsleben in Beschaulichkeit, Weltschmerz, Fatalismus usw. führt, so sind es doch gerade die von der Phantasie geschaffenen Ideale, die einen Zwischenzustand zwischen bloßer Gemütsstimmung und Willensbethätigung erzeugen, den unsre Sprache mit dem Ausdruck Sehnsucht bezeichnet. »Im Anschauen der Ideale findet der Mensch seine reinsten Freuden, im Streben nach ihnen seine höchste Würde. Indem er sie aber hinieden niemals völlig und dauernd verwirklichen kann, wecken sie fortwährend aufs neue seine Sehnsucht, wie das Bild der fernen Heimat im Gemüte des Verbannten die Lust und Qual des Heimwehs hervorruft.« (Dittes.) Darum müssen besonders durch die idealen Gefühle die schlechten Triebe gehemmt und bessere Strebungen und Handlungen veranlaßt werden, was aber nur dadurch möglich ist, daß durch die subjektive Phantasie im Selbstbewußtsein ein geistiges Gebiet und ein seelischer Organismus, in dem freie Entscheidungen nach idealen Gesichtspunkten möglich sind, geschaffen ist. Es wäre damit jedoch erst eine isolierte Verwirklichung der Idee des Guten im einzelnen Individuum im einzelnen Falle oder im teilweisen Verhalten ermöglicht, das Menschheitsziel aber bei weitem nicht erreicht. Vielmehr muß das Gute überall zum ideal-realen Sein gebracht werden, in die Gesamtheit allmählich übergehen, im objektiven realen Sein der Menschheit gleichsam Fleisch und Blut werden. Ermöglicht wird dieses durch Übergang der Idee in die objektive Phantasie durch die Generation, so daß die Realisierung der Idee zur Natur des Menschen werden und damit eine Überwindung der bösen Neigung in realer Weise durch die Wirksamkeit der Menschheit als Gattung stattfinden konnte. Die Menschen der späteren Geschlechter hätten dann bessere sittliche Anlagen

als die früheren Generationen. »Bei diesem Veredlungsprozefs in Bezug auf Sittlichkeit können, wie es scheint, manche Zweige des Organismus der Menschheit nicht fortgebildet werden, sondern verfallen dem Stillstand, welken ab und gehen zu Grunde, so dafs nur einige der Stämme oder Rassen des Menschengeschlechts das Ziel erreichen. Bezüglich der Zivilisation im allgemeinen verhält es sich wenigstens so, da manche wilde Stämme sich dieselbe nicht mehr aneignen können oder nicht einmal wollen können, sondern durch Berührung mit derselben vielmehr zu Grunde gehen, wie schon mehrfach wahrgenommen worden ist. Da also objektive und subjektive Phantasie in Wechselwirkung mit allen physischen Verhältnissen und geistigen Kräften bei der Realisierung der Idee der Sittlichkeit oder des Guten oder der Humanität zusammenwirken, so handelt es sich dabei nicht blofs um sittliche Bildung des Einzelnen, sondern auch des Ganzen, und wie sie von dem Gattungswesen ursprünglich ihren Anfang genommen, so muß das allmählich erzielte Resultat auch diesem Gattungswesen sich mitteilen, eine Eigenschaft, ein Erbe desselben werden.

Es bedarf nur kurzer Überlegung, um einzusehen, dafs auch hierbei die physischen Übel von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Lust und Schmerz sind ja schon im allgemeinen nur dadurch möglich, dafs die Natur nicht ein Gebiet blofs rein äußerlich bleibenden mechanischen Geschehens ist, sondern dafs dieselbe von einer idealen teleologisch wirkenden Macht durchwaltet wird, die ein psychisches, gewissermaßen dramatisches Geschehen begründet, in dem Lust und Schmerz die Impulse geben zur Erhaltung und zur Zerstörung, sowie zu dem ganzen reichen Ineinanderwirken der Lebewesen. Und sind Lust und Schmerz für den Menschen vielfach Veranlassung zu reicher intellektueller Thätigkeit und zur Gemütsbildung, so hauptsächlich aber für die ethische Ausbildung wichtig: Ohne das physische Übel wäre es schwerlich zu einer eigentlich sittlichen Entwicklung der Menschheit gekommen. Seiner Macht entgegenzuwirken, hat sich die menschliche Intelligenz stets besonders angelegen sein lassen und sich dadurch selbst entwickelt. Insbesondere hat es zur Bändigung menschlicher Begierden und Leidenschaften mächtig beigetragen, edlere Gesinnungen und Strebungen veranlaßt und in dem größten physischen Übel: dem Tode, den Beginn des religiösen Lebens und Kultus gewirkt.

Und damit kehrt meine Arbeit zu ihrem Eingang zurück, indem sie die dort aufgestellte Behauptung, die auf die Weltphantasie gegründete Ethik Frohschammers erweise sich als eine sittliche Aufgabe und eine Pflicht, der gegenüber der Pessimismus nicht blofs theoretisch unbegründet und nutzlos, sondern auch atheistisch und pflichtwidrig erscheint, durch Besinnung auf Ursprung, Entwicklung und Wesen der Sittlichkeit als erwiesen erachtet. Der Optimismus ist zwar schwer, denn er legt sittliche Verbindlichkeiten auf. Deswegen ist er aber auch geeignet, der Schwäche und Schlawheit entgegenzuwirken. Mit blofsen Deklamationen vermag er seine Aufgabe nicht zu lösen. Müfste man die Welt einzig nur als Belustigungsanstalt betrachten, die nichts als Übel beut, so wäre sie verfehlt und das pessimistische Klagen begründet. Handelt es sich aber um Realisierung einer sittlichen idealen Weltordnung in Gesinnung und That, dann ist der Optimismus berechtigt, dem das sittliche Gefühl und Wesen mehr gilt als äufere Lust und als ein Paradies, wie es die Volksphantasie sich auszumalen pflegt. Dieser wahre Optimismus ist Heroismus, eben weil er nicht leicht, oberflächlich und schwächlich ist, sondern in sittlicher Gesinnung und That besteht, die den Menschen innerlich grofs macht und gröfser sein läfst als sein äufseres Schicksal. Ein Heroismus also, der sich ebenso im Entsagen und Erdulden, wie im vernünftigen Genufs und thatkräftigen Handeln bewährt und der jedem Menschen, weil und insofern er eine sittliche Aufgabe hat, zugemutet werden mufs. Er anerkennt eine sittliche Weltordnung und fordert sittliches Streben, nicht um Vernichtung zu erreichen, sondern um eine höhere beglückendere Daseinsform zu erringen. Sollte demnach auch alles andere im Dasein als nichtig und als blofser Schein zu erachten sein, so mufs doch der Sittlichkeit Realität und Wahrheit zuerkannt werden.

(Quellen: Frohschammer, Phantasie als Grundprinzip des Weltprozesses, I. u. III. Buch. — Derselbe, Organisation und Kultur der menschlichen Gesellschaft. — Derselbe, Ursprung und Genesis der Menschheit, II. Buch. — Derselbe, System der Philosophie im Umrifs. — Derselbe, Einleitung in die Philosophie. — Derselbe, Die Bedeutung der Einbildungskraft in der Philosophie Kants und Spinozas.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zum geographischen Unterricht.

I.

Unter den geographischen Anschauungsmitteln stellt man mit Recht die Hilfsmittel der unmittelbaren Anschauung, wie sie die Heimatkunde bietet, in den Vordergrund; um diesen Unterricht zu fördern, befürwortet man im Anschluß an Prof. Lehmann (Zur Beschaffung des heimatkundlichen Unterrichtsmaterials — Beiträge zur Methodik der Erdkunde, 1. H., Halle, Tausch & Grosse, 1894) die von der Lehrerschaft eines Ortes oder Bezirkes gemeinschaftlich veranstaltete Sammlung und Bearbeitung des heimatkundlichen Lehrstoffs, die Aufstellung eines speziellen Lehrgangs für jeden Ort mit Angabe der Beobachtungsaufgaben, die Anfertigung von Wandtafeln, auf denen in möglichst großem Maßstabe die Grundrisse vom Schulzimmer und Schulhaus und der Plan des Schulhauses dargestellt sind, die Herstellung eines Plans vom Wohnort und einer Karte der Umgebung des Wohnorts und womöglich auch eines Reliefs. (Siehe: Neue Bahnen VIII, 579 u. XI, 210ff.) Das letztere läßt sich mit Thon herstellen, wenn auch dabei auf wissenschaftliche Genauigkeit verzichtet werden muß; besonders einzelne Formen (Berg, Thal, Hoch- und Tiefebene, Massen- und Kettengebirg, Gebirgskamm, Längen- und Querthäler, Rücken, Grat, Engpafs, Sattel, Wasserscheide, Gletscher, Vulkan usw.) lassen sich leicht in Thon darstellen.

(Über Schulwanderungen: Lomberg, Über Schulwanderungen, Langensalza, H. Beyer & S., 1893; Mainzer, Über Schülerausflüge, Bielefeld, Helmich; Kohlstock, Eine Schülerreise, Langensalza, H. Beyer & S., 1899; Mittenzwey, Lehrspaziergänge, Schulausflüge, Schülerreisen, Neue Bahnen XI, 210ff.; Scholz, Die Schülerreise; Aus dem päd. Univ.-Sem. Rein, Langensalza, H. Beyer & S., 1891; Pilz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtungen, Weimar. — Wiedemann, Wert, Notwendigkeit und Herstellung von Reliefkarten für den geographischen Unterricht, Gera, Bettenhausen, 1903.)

Finger, dessen »Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde« (1844) epochemachend war, versteht unter Heimatkunde »eine auf Anschauung gegründete Bekanntmachung mit der heimatlichen Gegend, d. h. mit der Gegend, die im Bereich der Anschauung des Kindes liegt«; durch Wanderung in derselben sollen die Anschauungen gewonnen werden. Deshalb kann von einer Heimatkunde von Hessen oder Sachsen oder gar Deutschland keine Rede sein; hier kann man nur von Vaterlandskunde reden. Die Heimatkunde ist einerseits und in erster Linie Zweck an sich; das Kind soll durch sie die Heimat kennen lernen, soweit eine solche Kenntnis wertvoll ist. Aber sie ist auch zugleich und wesentlich Mittel zum Zweck; sie soll eine Vorbereitung für den realistischen Unterricht sein. So faßt auch Finger die Heimatkunde auf; sie soll »einerseits die Wirksamkeit des Anschauungsunterrichts überhaupt haben und

andererseits vorbereiten auf die Kenntnis der Erde. Was zunächst die unmittelbare Aufgabe der Heimatkunde, die Vermittlung der Kenntnis der Heimat belangt, so muß davor gewarnt werden, darunter eine Detailkenntnis zu verstehen und, wie es auch oft bei der Vaterlandskunde vorkommt, daher eine Masse von Namen (Straßen, Gebäude, Flüssen, Höhen usw.) dem Gedächtnis einzuprägen; nur der Stoff darf hier behandelt werden, der zur Kenntnis der Heimat nötig ist und eine fruchtbringende Behandlung auf dieser Stufe zuläßt. Die mittelbare Aufgabe der geographischen Heimatkunde aber besteht ebensowohl in der Vermittlung der geographischen Grundvorstellungen und Grundbegriffe als in der Einführung in das Verständnis der Karte.

Es kann nach allen diesen Erörterungen dem Unterricht in der Heimatkunde, sei es der naturkundliche, der geographische oder der geschichtliche, nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine unerläßliche Voraussetzung für diesen Unterricht ist es, daß der Lehrer den Heimatsort und seine Umgebung nach allen Seiten genau kennen lernt. Der Lehrer, der lange Jahre an demselben Ort thätig ist, lernt ihn im Laufe der Zeit wohl mehr oder weniger genau kennen; anders ist es bei demjenigen, der nach kurzer Zeit den Ort wechselt, wechseln muß. Es ist nicht möglich, daß er im Laufe von einem Jahre — oft ist die Zeit seines Aufenthalts noch kürzer — sich so einleben kann, daß er den Ort mit seiner Umgebung nach naturkundlicher, geographischer und geschichtlicher Hinsicht genau kennen lernt. Es sollte daher für jeden Ort das heimatkundliche Unterrichtsmaterial planmäßig zusammengestellt, in geeigneter Weise geordnet und so niedergelegt werden, daß jeder Lehrer davon für seinen Unterricht Nutzen ziehen kann; diese Stoffsammlung müßte natürlich, wie auch eine Karte vom Ort und seiner Umgebung, zum Inventar der Schule gehören und immer ergänzt und berichtigt werden. Zunächst müßten die über den Ort vorhandenen litterarischen Quellen angegeben werden, also die Schriften, welche Aufschlüsse über die Natur und die Geschichte des Ortes geben. Sodann müßten im einzelnen dargestellt sein: A. Die Naturverhältnisse: 1. Oberflächengestalt (Bodenbildung, Mineralschätze, Höhen- und Böschungsverhältnisse, geologische Beschaffenheit, Formationen, Gesteine, Erze, Thone, Torf usw.; Einwirkung des Bodens auf die Wasser-Verteilung und den Lauf der fließenden Gewässer, auf das Tier- und Pflanzenleben, auf die Ansiedlungen und Verkehrswege; Verwitterung, Ausnagungen des Wassers, Abtrag, Weiterbeförderung und Neubildungen). 2. Klima (Lufttemperatur, Niederschlagsmenge, Luftdruck-, Wind-, Luftfeuchtigkeits- und Bewölkungsverhältnisse, Schnee- und Eisverhältnisse, — ursächlicher Zusammenhang derselben mit den Bodenverhältnissen und untereinander). 3. Gewässer (Wasserreichtum, Verteilung und Größe der stehenden und fließenden Gewässer, herrschende Laufrichtung der letzteren, Quellbildung, Grundwasser, Thalbildungen und Flüsse, Wasserstand, Überschwemmungsgebiete, etwaige Spuren eines ehemals anderen Laufs, Breite und Tiefe der Flüsse, Höhenlage des Wasserspiegels über dem Meere, Gefällsverhältnisse, mittlere Wassergeschwindigkeit; Ursachen, durch-

schnittliche Eintrittszeit, Dauer und sonstiges Verhalten des Hochwassers, Schnelligkeit oder Langsamkeit des Schwellens nach starkem Regen oder zur Zeit der Schneeschmelze, Wassertrübungen und ihre Ursachen, Bankbildungen und Ablagerungen, Beschaffenheit des Flußbodens, Anfang und Dauer der Eisbedeckung, Fischreichtum, Schiffbarkeit, Deich-, Kanal- und Stauwerkanlagen, Regulierungsarbeiten; Abhängigkeit der Verhältnisse von dem Boden, dem Klima und untereinander, Einfluß auf Anbau, Ansiedelungen, Verkehr; stehende Gewässer, Entstehung, Zuflüsse, Abflüsse, Wasserspiegel, Ursache des Steigens und Fallens; Ufer; Sümpfe; Trockenlegung von Teichen und Sümpfen). 4. Pflanzenleben (Lebensgemeinschaften der Heimat und ihre Daseinsbedingungen, resp. ihre Entstehung und Erhaltung, ihre Beziehungen zu Boden, Klima und Bewässerung, ihre Bedeutung; Anbau, Kulturpflanzen und ihre Beziehungen zu Boden, Klima, Bewässerung, ihre Bedeutung). 5. Tierleben (Zusammenhang der Tierwelt mit den in dem Gebiete für sie vorhandenen natürlichen und sonstigen Daseinsbedingungen; Wildfauna, Kulturfaua, Haustiere; Beziehungen zu einander und zu den pflanzlichen Lebensgemeinschaften, ihre Bedeutung; Wanderungen, Ursachen; Einfluß der Menschen und der fortschreitenden Kultur auf die Tierwelt; Landwirtschaft und Viehzucht, Produkte derselben). 6. Menschenleben (Volkskunde, — Altertumskunde, Gräberfunde, Ortsnamen, Ortsbezeichnungen, Sitten, Bräuche, Volksglauben, Trachten, Einwanderungen, Form der Ansiedlung, Hausbau, Einrichtungen des Hauses und der Hofraite, Gerätschaften, Mundart; Ortschaftsentstehung und Ortsgeschichte, — Gründe und Bedingungen der Anlage, Lage von Städten zu den natürlichen Verkehrsstraßen, Beziehung zu dem Umkreise und Bedeutung für denselben; staatliche und wirtschaftliche Verhältnisse, — Gewerbe usw., Landwirtschaft, Viehzucht, Bergbau usw., Verkehr und Verkehrsmittel, Ein- und Ausfuhr; Bevölkerungszahl sonst und jetzt, Geburtenziffer und Sterblichkeit, Zu- und Wegzug, Ursachen, Volksdichte des Gebietes, Vergleich mit der des Kreises und dieser mit der des angrenzenden Kreises; geistige Kultur, — Schulen, Kirchen, Museen usw.). Wird in dieser Weise der Stoff gesammelt, dann läßt sich auch mit Hilfe der Bezirkskonferenzen der Stoff zu einer Heimatkunde des engeren Vaterlandes zusammenstellen, was auf anderem Wege gar nicht möglich ist; so lange das nicht geschieht, wird auch die beste Landeskunde im einzelnen Mängel und Fehler aufweisen. Ein solches Buch ist aber unbedingt nötig für die Orientierung des Lehrers in dem engeren Vaterland, zu dem er die Heimatkunde des Ortes zunächst in Beziehung zu setzen hat. Sehr zu empfehlen ist das gemeinschaftliche Arbeiten in der Heimatkunde in Konferenzen; da werden Anregungen nach allen Seiten hin gegeben und die Sache allseitig gefördert werden. Durch Zeichnungen und Kärtchen aller Art muß vieles veranschaulicht, auch kleine geographische Sammlungen müssen angelegt werden.

Bei dem heutigen geographischen Unterricht wird man sich auch in der Volksschule mit der Erkenntnis des Gewordenen nicht begnügen, sondern auch das Werden und Entstehen der zahlreichen und mannigfachen

Naturformen, wie sie sich dem Auge darbieten, und der gesamten Erdoberfläche in den Kreis der Betrachtungen ziehen; deshalb legt der englische Geologe Geikie schon auf der Elementarstufe Gewicht auf die Grundbegriffe der Geologie und sucht auf den Schulausflügen hierzu die nötigen Erfahrungen zu sammeln. Auf der Oberstufe muß an geeigneten Stellen ebenfalls die Geologie zu ihrem Rechte kommen; hier muß aber der Schüler auch die kausalen Beziehungen zwischen Bodenbeschaffenheit und Landschaftsform erkennen. Auch hier soll die Beobachtung in der Heimat Grundlage und Ausgang bilden; daran sollen sich aber noch ergänzende Versuche knüpfen.

In der geographischen Heimatkunde hat der Schüler das Fundament zum geographischen Unterricht überhaupt erhalten; was nun folgt, ist nur ein Ausbau auf dem gelegten Fundament. Dieser Ausbau soll nach denselben Grundsätzen geschehen, nach denen das Fundament gelegt worden ist; der Schüler muß auch die Fremde an der Hand von Bild und Karte durchwandern und dabei die charakteristischen natur- und kulturgeographischen Erscheinungen unter Anleitung und Führung des Lehrers wahrnehmen und denkend erfassen, soweit es möglich ist. An die Stelle der heimatlichen Landschaft treten aber nun Bild und Karte als Anschauungsmittel; die in der Heimatkunde gewonnenen Anschauungen und Begriffe geben den betreffenden Zeichen auf Bild und Karte den Inhalt.

Von den Bildern, die im geographischen Unterricht als Ergänzung zur Landkarte von großem Wert sind, verlangt man naturgetreue Ausführung in Form und Farbe verbunden mit künstlerischer Gestaltung; die Typenbilder müssen im Vordergrund bei der Auswahl stehen. In einzelnen Atlanten (Harms, Schmidt, Lüdecke, Eckert) sind solche Typenbilder beigelegt. Auch das Skioptikon sollte in den Dienst des geographischen Unterrichts treten; naturgetreue Darstellung, Klarheit und Plastizität sind die Vorzüge des Skioptikonbildes. Bezüglich des Gebrauchs der Landkarte sieht man als Hauptaufgabe des geographischen Unterrichts die, »den Schüler dahin zu bringen, daß er die Karte selbständig verstehen, die geographischen Lehren aus derselben ablesen und aus dem, was sie giebt, die notwendigen Folgerungen ziehen und aussprechen lernt« (Trunk). Für diesen Zweck hält man mit Recht die Terraindarstellung durch eine Verbindung von Schraffen- und (farbiger) Höhenschichtenmanier resp. Höhenlinienmanier unter Anwendung der halbeinseitigen resp. senkrecht-schrägen Beleuchtung für am vorteilhaftesten; die Schraffen bringen dann die Bodenplastik (je steiler desto dunkler) und die Höhenschichten die Höhenverhältnisse zur Anschauung, die schräge Beleuchtung giebt dem Terrainbilde ein reliefartiges Ansehen, wobei aber die Richtigkeit nicht leiden darf. Die Anschaulichkeit der Karte wird bedingt durch die Darstellung der Neigungen der Flächen (Böschungen) und die der Höhenlage; beiden muß die Karte gerecht werden. Im ersten geographischen Unterricht kommt es ganz besonders auf die Anschaulichkeit des Kartenbildes an, weniger auf die Richtigkeit im Detail; daher kann hier, auch besonders als Übergang

von der Wirklichkeit zur Karte, also in der Heimatkarte (Kreiskarte), das sogenannte »malerische Element« zur Verwendung kommen, welches das Verständnis der Karte wesentlich erleichtert. Dasselbe ist auch der Fall, wenn die Karte nicht mit Zeichen und Namen überladen ist; allerdings muß die Karte ein möglichst richtiges Bild von dem betreffenden Land geben und daher auch Zeichen (Flüsse, Gebirge, Städte usw.) enthalten, deren Namen im Unterricht unbeachtet bleiben; aber die Zahl der Zeichen darf die Deutlichkeit nicht beeinträchtigen. Die im Unterricht zur Verwendung kommenden Namen müssen auf der Karte des Atlases stehen, damit das Kind selbst die Namen lesen kann (Erarbeiten und Einprägen des Stoffs); auf der bloß zur Orientierung und Prüfung resp. Wiederholung dienenden Wandkarte sollten bloß die Anfangsbuchstaben klein angegeben sein. Was die Auswahl und Anordnung der Karten im Schulatlas anbelangt, so muß sich dieselbe nach der Auswahl und Anordnung des geographischen Lehrstoffs der Schule richten; im allgemeinen wird man also von der Heimat zum Vaterland, zu den außereuropäischen und aufereuropäischen Ländern gehen. Die Karte der deutschen Kolonien hat den Übergang von Europa zu den außereuropäischen Erdteilen zu bilden; die Karte für die mathematische Geographie folgt dieser Karte am besten nach, weil dieselbe hier zur Behandlung kommt. Einheitlichkeit des Atlases in einer Schule einerseits und zwischen Atlas und Wandkarte andererseits unterstützt den Erfolg des geographischen Unterrichts und ist daher wünschenswert.

Sehr wichtig ist beim geographischen Unterricht das Kartenlesen, d. h. das Umsetzen der Zeichen in Vorstellungen und Gedanken; wenn der Schüler die Karte nicht lesen kann, so ist sie für ihn wertlos. Erst durch das rechte Lesen der Karte erhält die Karte Leben; der Schüler schaut nun in dem Kartenbild ein Abbild der Wirklichkeit. Sobald der Schüler also die Karte als Lehrmittel benutzt, muß er sie auch lesen lernen; der heimatkundliche Unterricht hat auch die Aufgabe, das Kartenlesen vorzubereiten und zwar an der Hand der Einführung in die Heimatkarte vermittelt des Zeichnens. Von der Wirklichkeit zum Modell, zum Bild (wenn möglich) und zum Zeichnen (zeichnen an der Wandtafel und ins Heft), das sei der erste Gang; der zweite Gang geht von dem Relief der Heimat (wenn möglich) zu der der Heimatkarte und setzt die Zeichen in Vorstellungen und Gedanken um. (Anleitung zur Herstellung einer Heimatkarte giebt »Kerp, Raumvorstellungen« usw. [Neue Bahnen XIII S. 444/446]; siehe auch: Kartenvordrucke zur Herstellung einfacher Umgebungskarten [Stuttg., Hobbing & Büchle].) Beim Fortschreiten von der Heimat zur Fremde und damit zum Gebrauch der Wandkarte muß ganz besonders auf die Bedeutung des Maßstabes aufmerksam gemacht und das Verständnis desselben herbeigeführt werden; denn nur mit Hilfe des Maßstabes ist der Schüler in der Lage, sich über die auf der Karte dargestellten Größenverhältnisse eine richtige Vorstellung zu machen. Vorbereitet wird die Kenntnis des Maßstabes durch das Zeichnen in der Heimatkunde; geübt wird der Schüler in seiner Anwendung durch das Kartenzeichnen. Auch mit dem Gradnetz

und seiner Bedeutung muß nunmehr der Schüler bekannt gemacht werden, soweit dies mit Rücksicht auf seine Fassungskraft möglich ist. Geographische Begriffe, welche dem Schüler aus der Heimatkunde nicht veranschaulicht worden sind oder werden konnten, müssen hier durch Modell und Bild veranschaulicht werden; aber auch hier finden sich oft in der Natur Veranschaulichungsmittel, die sich leicht benutzen lassen. So hat uns z. B. s. Z. die Umgebung einer Backsteinbrennerei in dieser Hinsicht die besten Dienste geleistet; in dem ausgegrabenen Boden hatte sich Wasser angesammelt und konnten hier leicht die Begriffe Meerenge, Landenge, Insel, Halbinsel, Bucht, Landzunge, Vorgebirg usw. veranschaulicht werden. Aus heimatlichen Beobachtungen kann dem Schüler der Einfluß der Bodenart auf die Pflanzenwelt und im Anschluß daran später das Charakteristische fremder Landschaftsbilder erklärt werden; er sieht, wie die feuchten Ufer des Teiches oder Baches von Schilfrohr, Weiden und Erlen umsäumt sind, während auf dem mageren Heide-land sich nur niedriges, verkrüppeltes Gesträuche findet, wie auf dem lehmigen Acker fetter Weizen, auf dem sandigen nur magerer Hafer wächst; im Anschluß an die Beobachtungen bei einem Schneesturm lassen sich die Schrecken eines Lawinensturzes und an diejenigen bei einem Regen mit Sturm die Schrecken einer Sturmflut und eines Durchbruchs veranschaulichen. Der geographische Unterricht muß immer, sowie er sich von dem Heimatsort und seiner Umgebung entfernt, um konkrete Vorstellungen von den geographischen Objekten zu erzeugen, stets auf die ähnlichen und verwandten Vorstellungen, die das Kind in der Heimat gewonnen hat, zurückgehen; alles Ferne und Fremde muß er aus den im Erfahrungskreis des Kindes liegenden und an den geographischen Objekten der Heimat gewonnenen Vorstellungen zusammensetzen und alle geographischen Lehren und Thatsachen an die der eigenen Beobachtung anknüpfen. Auf jeder Stufe des Unterrichts muß immer und immer wieder auf diese heimatlichen Anschauungen und Vorstellungen zurückgegriffen werden; niemals darf daher die Heimatkunde als auf der Unterstufe abgethan betrachtet werden. Wo man im Unterricht auf eine Vorstellung trifft, für welche keine ähnliche oder verwandte vorhanden ist, da schaffe man sie durch Beobachtung in der Heimat herbei; findet man, daß diese Vorstellungen verdunkelt sind, so müssen ihnen durch anzustellende Beobachtungen neue Kraftquellen zugeführt werden.

(Schluß folgt.)

Die häusliche Erziehung und der Kindergarten.

In erster Linie trifft eine Kritik des heutigen Erziehungswesens die häusliche Erziehung, die vielfach, und zwar in allen Volkskreisen, höchst mangelhaft ist; die Schule ist meistens nicht im stande, diese Fehler auszumerken. Weder die körperliche, noch die geistige, noch

die sittliche Erziehung erfährt im elterlichen Hause in vielen Fällen die geeignete Beachtung; gar oft fehlt den Müttern die nötige Zeit oder das nötige Interesse und Verständnis, oder beides. Besonders aber fehlt gar oft das gute Beispiel seitens der Eltern; sie haben eben selbst nicht die rechte Erziehung gehabt. »Nichts geschieht für planmäßige Entwicklung und Stärkung der Muskulatur, nichts für die natürliche Schärfung der Sinne, alles dagegen, was eine solche Entwicklung und Stärkung hindern und hemmen kann; nirgends ist eine Berücksichtigung oder ein Verständnis zu spüren der Hygiene des Spiels, der Hygiene der Ruhe, der Hygiene der Bewegung, der Ernährung usw. und noch viel weniger eine konstante Überwachung und bewußt sittliche Leitung in allem, was das Kind zu sehen und zu hören bekommt, nirgends eine sorgsame Abwehr alles dessen, was, statt geistig zu stärken und sittlich zu gründen, oft schon im zarten Kinde während seiner ersten Entwicklungsjahre den Charakter verdirbt und vergiftet.« (Schmitt, Frauenbildung). Besonders mangelhaft ist die sprachliche Entwicklung; denn die Fähigkeit, Wahrgenommenes sprachrichtig auszudrücken, wird selten planmäßig gepflegt. So muß die Schule gar oft erst den vernachlässigten Boden urbar machen und ihn von dem üppig wuchernden Unkraut zu reinigen versuchen; dazu ist Zeit, Arbeit und Geduld nötig, die aber doch nicht immer zum Ziele führen. Und das um so weniger, da auch während der Schulzeit das Haus seine nachteiligen Einflüsse geltend macht; und diese Einflüsse nehmen zu, je älter das Kind wird. Denn einerseits erlahmt allmählich das Interesse der Mutter an der Bildung der Tochter in der Schule; andererseits aber nimmt das Haus durch Arbeit oder Gesellschaft das Kind immer mehr in Anspruch. Infolgedessen wird die Schule oft recht unbequem, denn sie paßt sich den häuslichen Verhältnissen nicht an; der Schule aber will man sich nicht anpassen und schimpft daher weidlich auf sie. So leistet das Haus der Schule nicht nur keine Unterstützung, sondern wirkt ihr geradezu entgegen; geht es schief mit der Entwicklung des Kindes, so ist natürlich nur die Schule schuld. Wollen wir also eine gründliche Reform unserer Erziehung nach den Forderungen der Pädagogik unserer Zeit anbahnen, so müssen wir mit der Reform der häuslichen Erziehung beginnen; es muß hier die schon von Comenius erstrebte und von Pestalozzi und Fröbel vorbereitete »Mutterschule« geschaffen werden.

Die Grundlage in der Erziehung muß in der Familie gelegt werden; aber hier ist es gerade recht mißlich bestellt. Besonders in der Großstadt, wo das Kind geradezu oft verwahrlost, ist der Kindergarten eine Wohlthat; aber auch auf dem Dorf, wo sich die Mutter sehr oft auch nicht um die Erziehung des Kindes kümmert, ist er am Platze. »Es ist vollkommen wahr, daß unter den jetzigen Verhältnissen, mit unzähligen, außer Haus arbeitenden, für ihre Pflichten schlecht vorbereiteten Müttern, die Krippe und der Kindergarten für viele Kinder ein Segen war und es noch immer ist. Und irgend ein Typus des Kindergartens wird vielleicht immer als Notbehelf für besondere Ver-

hältnisse nötig sein, z. B. bei dem Mangel an Spielkameraden für ein Kind, bei der Unlust oder Unfähigkeit einer Mutter, selbst zu erziehen, einer Unfähigkeit, die gewöhnlich die Folge einer allzu gewöhnlichen, allzu willensschwachen oder allzu schwermütigen Veranlagung ist* (Ellen Key, D. Jahrh. d. K.). In erster Linie müssen wir also für besser erzogene Mütter sorgen, für Mütter, die Kinder erziehen können; sodann muß auch die Kindergartenerziehung, soweit sie noch notwendig ist, umgestaltet werden. »Ist bis auf weiteres oder in Zukunft ein Kindergarten nötig, so lasse man ihn ein Platz für die Kinder sein, wo diese dieselbe Freiheit wie Kätzchen oder Hündchen haben, für sich selbst zu spielen, sich selbst etwas auszudenken, und wo sie nur mit Mitteln versehen werden, etwas auszuführen, und mit Kameraden, um mit ihnen zu spielen. Man lasse eine kluge Frau daneben sitzen und zusehen und nur dann eingreifen, wenn die Kinder im Begriffe sind, sich selbst oder einander Schaden zuzufügen; sie gebe ihnen hier und da eine Handreichung, erzähle ihnen ein Märchen oder lehre sie ein lustiges Spiel, aber sei im übrigen anscheinend ganz passiv, jedoch unermüdlich aktiv in der Beobachtung der Charakterzüge und der Anlagen, die das Spiel nur in dieser freien Form offenbart. In gleicher Weise sollte die Mutter die Spiele der Kinder beobachten, ihre Behandlung der Spielkameraden, ihre Neigungen, und soviel Material als möglich sammeln, während sie sich so wenig als möglich einmischet.« In allen Arbeiten des Kindergartens, also im Modellieren, müssen die Kinder selbstthätig sein; auch hier darf man nur Richtlinien, Winke geben. Das Kind muß so früh als nur möglich Erfahrungen machen; auch im Handeln muß dies der Fall sein, denn »jedes Individuum allein seinem Gewissen gegenüberzustellen, das ist das höchste Resultat der Erziehung« (E. Key a. a. O.). Wir halten also daran fest, daß die Mutter die erste und natürlichste Erzieherin des Kindes ist; allein soziale und pädagogische Gründe erfordern die Einrichtung des Kindergartens, in dem einerseits die häusliche Erziehung ergänzt wird, andererseits die zukünftigen Mütter vorgebildet werden. Abgesehen von der Befähigung zur Erziehung der Kinder wird es immer eine große Anzahl von Familien geben, welche die für die Erziehung der Kinder notwendigen Bedingungen nicht schaffen können, auch wenn die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse sich in dieser Hinsicht bedeutend günstiger gestalten. Hier ist der Kindergarten am Platz, mag er auch nur als Notbehelf erscheinen. »Wo Vater und Mutter fehlt, wo die Eltern selbst an Mangel der Erziehung leiden, wo ihre soziale Stellung, ihr Kampf ums Dasein ihnen keine Zeit und keine Kraft läßt zur Erziehung, oder wo in ihnen in schöner Selbsterkenntnis das Bewußtsein sich regt, daß sie nicht erziehen können, daß sie von Erziehung nichts verstehen, daß ihr ganzes Thun auf diesem Gebiet ein rastloses Probieren und Experimentieren ist, da sind Kindergärten und Kleinkinderbewahranstalten ein Segen und ein Ersatz für die Kinderstube; da muß eben aus der Not eine Tugend werden« (Dr. Matthias, Schulrat, »Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin?«). Ja auch selbst in den mittleren

Ständen der Bevölkerung hat die Mutter, selbst wenn sie nicht außerhalb des Hauses beschäftigt ist, nicht »die körperliche und seelische Kraft«, bei den aufreibenden Obliegenheiten als Hausfrau »sich die innere Ruhe und Harmonie zu erhalten, um den Kindern ein erzieherisches Vorbild sein zu können.«; da ist es doch »eine Wohlthat in seelischer Beziehung« für das Kind, wenn es solchem Einfluß täglich auf einige Stunden entzogen ist (Henriette Goldschmidt, »Ist der Kindergarten eine Zwangsanstalt?« Wiesbaden, Behrend). Allerdings muß der Kindergarten den Charakter des Familienlebens tragen und nie zur Kinderschule werden; er darf daher auch nicht, wie in Frankreich, mit der Elementarschule verbunden werden. Auch muß der Besuch des Kindergartens immer freiwillig bleiben; denn die Verpflichtung zum Besuch des Kindergartens »für alle Kinder mindestens zwei Jahre vor ihrem Eintritt in die Volksschule«, wie es der »Vorstand des Bundes deutscher Frauenvereine« erstrebt, würde doch einen Eingriff in die Erziehungsrechte der Eltern bedeuten, der nicht gerechtfertigt ist. Der Kampf gegen den Kindergarten galt von jeher und gilt in der Hauptsache auch heute noch (Beetz, Kindergartenzwang; Wiesbaden, Behrend) nicht dem Kindergarten an sich, sondern seiner praktischen Gestaltung; man hat ihn vielfach zur Kinderschule gemacht und diese so unpädagogisch als möglich gestaltet. Vielfach entbehren die Kindergärtnerinnen noch der notwendigen allgemeinen und fachlichen Bildung; vielfach erblicken sie ihre Aufgabe hauptsächlich darin, den Kindern möglichst viel religiösen Lehrstoff einzuprägen. Demgegenüber muß dringend gefordert werden, daß die Kindergärten unter Aufsicht der staatlichen Schulbehörden gestellt und die Kindergärtnerinnen in staatlichen oder unter staatlicher Aufsicht stehenden Anstalten vorgebildet werden; diese Kindergärtnerinnen werden dann auch die Kinder nach auf der Entwicklung der Kindesnatur beruhenden pädagogischen Grundsätzen erziehen. »Wir dürfen keine Silbe von der kostbaren positiven Philosophie Fröbels, des tiefsten aller modernen pädagogischen Denker, verlieren; wir müssen aber jeden praktischen Ausdruck seiner Ideen vom Grunde aus wieder aufbauen« (Dr. St. Hall, »Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik«). In diesem Kindergarten sollten aber auch die jungen Mädchen mit dem Kind und seiner Erziehung so weit bekannt gemacht werden, als das für ihren späteren Beruf als Mutter und Erzieherin nötig ist (»Mädchenerziehung und Frauenberuf« von Dr. Mollberg, Berlin, Oehmigke; »Frauenberuf und Jugenderziehung« von Prof. Dr. Pierstorff u. a., Hamburg, Gräfe & Sillem).

Wie der Staat sich durch genaue Untersuchungen durch Sachverständige überzeugt, daß nur gesunde und reife Jünglinge ins Heer aufgenommen werden, so sollte er auch dafür Sorge tragen, daß nur körperlich und geistig gesunde und reife Kinder in die Schule aufgenommen werden; denn nur mit gesunden und schulreifen Kindern kann der Lehrer arbeiten und die gesetzten Ziele erreichen. Er muß aber auch dafür sorgen, daß überall da, wo das Elternhaus die Kinder nicht schulreif machen kann, die nötigen Veranstaltungen zum Ersatz

oder zur Ergänzung getroffen werden. Ja er hat sogar die Pflicht, überall da, wo das Haus seine Schuldigkeit nicht thut resp. thun kann, zwangsweise einzugreifen und unter Umständen zum Besuch des Kindergartens zu zwingen. Die Kindergärten aber müssen durchgängig nach den Forderungen der Pädagogik unserer Zeit gestaltet und von pädagogisch vorgebildeten Kindergärtnerinnen geleitet werden; man muß auf Grund höherer Erkenntnisse der Psychologie und Pädagogik und unter Zuhilfenahme erweiterter und gereifterer Erfahrung das Überkommene sichten, vervollkommen, erweitern und ergänzen und zwar vom neuen das Beste hinzuthun. Man wird den Kern der Pestalozzi-Fröbelschen Gedanken aus dem Schutt der zu niederer Routine gewordenen heutigen Kindergärtnerie und Schulspielerei herauslösen und die höheren Ziele jener Männer wieder hellleuchtend aufpflanzen, welche eine systematisch geleitete und weise unterstützte Kräfteentfaltung erstrebten, nicht aber eine simple Unterhaltung und Beschäftigung kleiner Menschenkinder durch möglichst abwechslungsreiche Spiele* (Schmitt a. a. O.). Es muß mehr der Geist und weniger die Form von Fröbels Methode zur Herrschaft kommen; die in der pädagogischen Wissenschaft seit Fröbel gemachten Fortschritte müssen auch in der Kindergartenpädagogik verwertet werden. »Das Kind repräsentiert die primitive Stufe der Volksentwicklung, und in seiner Erziehung muß ihm die Möglichkeit gegeben werden, dieselben einfachen Dinge zu gebrauchen und ähnliche Fertigkeiten zu erlangen, wie sie dem Volke der niederen Kulturstufe eigentümlich waren; das Flechtblatt — primitives Weben, Benutzung von Naturgegenständen wie Steine, Sand, Holz zu Bauten — muß dem Kinde Erfahrungen bieten, wie sie das Volk einst machte — aus dem Einfachen ergibt sich von selbst das Komplizierte — z. B. Mahlen von Getreidekörnern zwischen zwei Steinen, ehe die Mühle betrachtet wird« (Dr. Zimmer, »Frauendienst« I, 6). Im Kindergarten muß das Spiel im Mittelpunkt der Erziehungsmittel stehen. »Das Spiel muß für das Kindesalter ein Gegenstand des Vergnügens und der Belehrung sein; es muß die Sinne und die Handfertigkeit ausbilden, die körperliche und seelische Thätigkeit entwickeln, die Kenntnisse und Kräfte vermehren und ein Werkzeug der Bildung und Erholung sein; es muß das Gedächtnis stärken und die Aufmerksamkeit lenken, die Gefühle leiten und der Phantasie und dem Willen Spielraum gewähren, die Ausdauer erzeugen, die Selbstbeherrschung und das Selbstbewußtsein entwickeln, an Nachdenken und Selbstthätigkeit gewöhnen, auf Arbeit und tugendhaftes Handeln vorbereiten, die Liebe zum Guten und das Wohlgefallen am Schönen entkeimen lassen, den Ordnungssinn hervorbringen und den ersten Grund zur Theorie und Praxis des Lebens legen« (Colozza, »Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels«; Altenburg, Bonde). Die Sinne werden geübt durch Ballspiele, bei denen sich das Kind im Schätzen der Entfernungen Sicherheit erwerben muß; durch die Fröbelschen Spielgaben wird der Blick für das Geometrische, für die Farben und das Künstlerische ausgebildet. Ferner sind viele Spiele geeignet, die Behendigkeit und Gewandtheit zu entwickeln; be-

sonders werden die Hände durch Falten, Flechten, Kleben und Modellieren geschickt gemacht. Wie sehr aber die Muskelempfindungen auf psychische Zustände wirken, das kann man bei den Kampfspielen deutlich beobachten; hier rufen zunächst Gefühl und Wille Bewegungen hervor, die ausgeführten Bewegungen aber rufen wieder Gefühle und Wollungen hervor, so dafs aus dem spielenden leicht ein ernsthafter Kampf wird. Sehr beachtenswert ist, was Peraz (L'education de la berceau) über die Puppen sagt; man sollte nach seiner Ansicht den Kindern »einfache und bescheidene Puppen geben, sie anregen, diese selbst zu bekleiden, und ihnen nicht jene Damen in den Arm geben, die aussehen, als ob sie lebten und Kleider und Frisuren tragen wie die Damen der Halbwelt«. Wenn man glaubt, durch solche elegante Puppen den Schönheitsinn der Kinder ausbilden zu können, so vergifst man, dafs man hier dem Kinde nur eine Schönheit bietet, wenn es überhaupt eine solche ist, die es noch nicht fassen kann, und dafs auch das ästhetische Gefühl dem Gesetz der Entwicklung unterworfen ist; »da die Kindheit etwas Natürliches und recht Einfaches ist, so mufs für sie das Schöne auch einfach sein« (Colozza). Werden diese Forderungen beachtet, so hat das Spiel besonderen Wert für die künstlerische Erziehung; »kann man doch«, sagt Bergmann, »geradezu sagen, die Kunst ist nur eine besondere Form des freien Spiels; sie ist ihrem Wesen nach Spiel, nämlich Bethätigung der Kräfte ohne äusserlich anhängenden Zweck . . . Der Trieb zur Kunst, der ästhetische Spieltrieb, ist dem Kinde angeboren; somit braucht die Erziehung sich nur seine Entwicklung angelegen sein zu lassen. Ihre Aufgabe besteht darin, diesem Triebe in seiner mannigfachen Gestaltung Gelegenheit zur Übung und Bethätigung zu verschaffen, indem sie ihm angemessene Anleitung giebt«. Wie das ästhetische Gefühl, so bedarf auch die Phantasie der richtigen Leitung bei ihrer Entwicklung; durch das Eingreifen des Verstandes mufs sie geregelt und gerichtet werden, wenn das Kind nicht zum Sklaven einer auf Irrwegen sich bewegenden Phantasie werden soll. So giebt das Spiel auch vielfach Gelegenheit zur Bildung des Verstandes; »beim Spiel findet das Kind unzählige Gelegenheiten, zu beobachten, zu urteilen, in freier Wahl seinen Geist zu üben und allerlei Schlüsse zu ziehen. Die Urteile und Schlüsse, die das Kind beim gut gewählten und gut geleiteten Spiel vollzieht, wirken gerade deshalb im höchsten Grade erzieherisch, weil sie aus seiner eigenen Erfahrung entspringen; beim Spiel ist das Kind in jeder Beziehung thätig durch Handeln wie durch Urteilen und Schliessen betreffs dessen, was es thut, und seine Gedanken gehen aus seiner eigensten, freien Thätigkeit hervor« (Colozza). Und endlich unterliegt es keinem Zweifel, dafs »die Kinder beim Spielen ihre praktische Vernunft üben und eine Menge von Grundsätzen erwerben und kräftigen können, die erforderlich sind, um ihre Führung wohl zu regeln und ihrem Willen Einsicht und Richtung zu verleihen« (Colozza).

Die Philosophie des Unbewussten und der Pessimismus.

(Fortsetzung.)

(Das Christentum.)

Auf das Judenchristentum baute Paulus eine neue Weltreligion auf; durch ihn geschicht die innere Überwindung der Gesetzesreligion, wodurch dem Christentum der jüdische Charakter genommen wird. Der Glaube an den auferstandenen Jesus als den Messias und die sünden-erlösende Kraft des Kreuzestodes wird von ihm in den Mittelpunkt der neuen Religion gerückt; dadurch ist die Trennung vom Juden-christentum und Judentum vollzogen, zugleich aber tritt an die Stelle der jüdischen eine christliche Gesetzesreligion. Um derselben eine auch für die Heiden geltende Basis zu geben, greift Paulus auf Adam zurück, um die Schuld der Menschheitspatriarchen als Kollektivschuld der ganzen Menschheit aufzufassen; damit aber Jesus für diese ganze Menschheit die Schuld tragen kann, wird in der paulinischen Schule seine Persönlichkeit ins Übermenschliche gesteigert und in Verbindung mit dem Logos gebracht (Johannesevangelium). Zum Abschluss kommt die ganze Entwicklung erst durch die Anerkennung der Identität zwischen Christus und Gott; »wahrer Gott und wahrer Mensch und beides in einer einzigen und ungeteilten Persönlichkeit, das ist die strenge Konsequenz der paulinischen Rechtfertigungslehre, das ist die einzige Voraussetzung, unter welcher der Christustod für die ganze Menschheit sühnende Kraft haben kann«. Aber das Inkrafttreten der Erlösung kann nur durch den Glauben, die mystische Einheit des Menschen mit Christus erworben werden; der Kult des Christentums ist daher ein Christuskult. Diese mystische Einheit des Menschen mit Christus wird hergestellt durch den von ihm ausfließenden Geist, den heiligen Geist (Logos); es ist hierin der Übergang von der jüdischen, abstrakten Religion des Vaters durch die christliche, konkrete des Sohnes zu der absoluten Religion des Geistes angedeutet.

Hegel hat bekanntlich den Anspruch erhoben, er habe den Wahrheitsgehalt des Christentums mit Hilfe seiner Philosophie auf seinen begrifflichen Ausdruck gebracht; die Kritik hat diesen Anspruch als unhaltbar nachgewiesen, damit aber zugleich auch den Zersetzungs-prozess des christlichen Lehrgebäudes in Deutschland vollzogen, der sich in Frankreich und England bereits im 18. Jahrhundert vollzogen hatte. Der Aufschwung, den in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Naturwissenschaften nahmen, zog das Interesse aber von den theo-logischen und philosophischen Fragen ab; nur durch ganz epoche-machende Schriften, wie durch die letzte Schrift von D. Fr. Straußs, »Der alte und der neue Glaube« (1872), wurde vorübergehend die Aufmerksamkeit auf diese Fragen hingelenkt. Hartmann aber mußte selbstverständlich zu den Fragen, die sich an diese Schrift knüpften, Stellung nehmen; er that es in seiner Schrift: »Die Selbstzersetzung des Christentums und die Religion der Zukunft« (1884). Nach seiner

Ansicht ist der Protestantismus das Übergangsstadium vom abgestorbenen echten Christentum zu den modernen Kulturideen, die aber den christlichen in den wichtigsten Punkten gerade entgegengesetzt sind; das Zurückgehen desselben auf die »reine Lehre« Jesu sieht er als eine Aushöhlung des Christentums an. Denn das Christentum ist nach Hartmann eine durch und durch transcendente Weltanschauung, die mit allen ihren Interessen nur im Jenseits wohnt; die Christen unserer Zeit dagegen richten ihr Interesse auf das Diesseits, auf Wissenschaft und Kunst, wirtschaftliches, soziales und politisches Leben. »Weder der paulinische Lehrbegriff, noch der Standpunkt des Johannes, obwohl er der prinzipiell höchste ist, den das neue Testament erreicht hat, ist mit dem modernen Bewußtsein vereinbar. . . Der historische Jesus hat nicht an sich als präexistente göttliche Persönlichkeit, auch nicht als Mittler im johanneischen, noch als Erlöser im paulinischen Sinne, er hat auch nicht an sich als sündenreines ethisches Urbild geglaubt. Jesus war Jude, blieb prinzipiell durchaus in den vorgefundenen Bahnen des religiösen Bewußtseins seines Volkes, in der Bildung seiner Zeit befangen und hat im wesentlichen nur die esoterische Tradition der Schulen auf die offene Gasse zur Erbauung und Belehrung auch der Ärmsten und Bedürftigsten hinausgetragen. Was er hierzu Eigenes hinzugefügt hat, das Evangelium von der Nähe des Gottesreiches, das hat für uns keinerlei religiöse Bedeutung; denn Jesus hat das »Gottesreich« durchaus nur als das von den Juden erwartete national-jüdische Königreich Jehovahs im Sinne einer irdischen Theokratie verstanden. . . Jesus hat auch nicht ursprünglich an sich als den erwarteten Messias, sondern nur als einen von Gott erwählten Propheten geglaubt, und erst im Laufe der Zeit unter dem Einfluß der Verhältnisse hat er sein Selbstgefühl zu dem Glauben an sich als den Messias emporgeschraubt« (Drews a. a. O.). Der Glaube an die Nähe des Gottesreiches hatte bei Jesus die Verachtung von Staat, Familie, Arbeit, Eigentum usw. zur Folge; das alles ist aber mit dem modernen Kulturleben unvereinbar. Auch die Moral Jesu ist nach Hartmann teils wegen ihres transcendenten Egoismus unannehmbar, teils beschränkt sie sich auf eine bloße verständige Gegenseitsmoral, teils endlich auf die mosaischen Gebote der Gottes- und Nächstenliebe ohne tiefere Begründung; auch sie kann also für unsere Zeit nicht mehr maßgebend sein. Die Wiedererneuerung der Lehre Jesu ist daher für unsere Zeit ebenso unmöglich, als die des Johannes oder Paulus; der Protestantismus muß auch den Menschen Jesus in seiner ganzen historischen und persönlichen Bedingtheit und Beschränktheit erkennen. Den liberalen Protestantismus bezeichnet daher Hartmann als unchristlich; er ist nach seiner Ansicht aber auch irreligiös. Denn, so folgert er, alle Religion gründet sich auf gewisse methaphysische Vorstellungen, die als Motive der Gefühls- und Willenserregungen dienen und als solche im Kultus und in der religiösen Ethik zum Ausdruck kommen; die Religion umspannt also die ganze Philosophie und Kunst des Volkes, dem die anderen Teile und Seiten derselben nicht zugänglich sind. »Alles Ideale und

alle Hingabe des Gemüts an das Ideale verkörpert sich dem Volke in der Religion; sie allein ist es, die ihm die beständige Mahnung vor Augen hält, daß es etwas Höheres gebe, als Fressen, Saufen und sich Begatten, daß diese zeitliche Sinnenwelt nicht ein Letztes sei, sondern daß sie nur die Erscheinung eines Ewigen, Übersinnlichen, Idealen sei, dessen Schatten im Nebel wir hier nur schauen.« Dieses Bewußtsein muß die Religion nach Hartmann »im einfachen Gemüt des rohen Volkes« wach halten; für es ist das Wahrheit, was seinem unbewußten metaphysischen Bedürfnis entspricht. Eine solche Metaphysik fehlt aber nach Hartmann dem liberalen Protestantismus; er kann daher nach seiner Ansicht die religiösen Bedürfnisse des Volkes nicht mehr befriedigen. An die Stelle des Christentums muß nach ihm eine neue Religion treten, deren unerläßliches Fundament der Pessimismus ist; aber als Begründer dieser neuen Religion aufzutreten, liegt ihm »nicht nur aus subjektiven Gründen fern, sondern sie wird schon durch die objektive Überzeugung ausgeschlossen, daß die Wissenschaft und ihre Vertreter ihrer Natur nach ganz und gar nicht geeignet seien, auf Begründung neuer Religionen unmittelbar hinzuwirken. Bei Religionsstiftern ist es niemals die Wissenschaft, sondern die Kraft der anschaulichen und bildlichen Darstellung zeitgemäßer religiöser Ideen und die Macht der sie vertretenden Persönlichkeit, welche die großen und durchdringenden Erfolge beim Volke erzielen; aber anderseits saugen doch auch diese Männer die zündenden Ideen nicht aus den Fingern, sondern sie schöpfen sie aus dem zeitweiligen Ideenvorrat des Volksglaubens und der Wissenschaft, entdecken unter diesen vielleicht in nur sehr unvollkommener Gestalt zu ihrer Kenntnis gelangten Ideen solche, welche ihr religiöses Gemüt mächtig ergreifen, und erproben durch weitere Mitteilung die von anderen bis dahin vielleicht übersehene oder doch unterschätzte enthusiastisierende Wirkung derselben in den durch die Zeitverhältnisse solchen Eindrücken aufgeschlossenen Gemütern des Volkes.« Auf Grund dieser Kritik des Christentums resp. des Protestantismus besprach denn Hartmann »Die Krisis des Christentums in der modernen Theologie«. Er bezeichnet die Erlösung durch Jesus Christus als das Zentraldogma der christlichen Religion; denn von ihm aus werden die Lehre von der Person und dem Wesen Jesu und alle übrigen Dogmen bestimmt. Hiernach muß Christus zunächst wahrer Mensch sein, um als Stellvertreter der Menschen die Sünden derselben auf sich nehmen zu können; er muß aber auch Gott sein, um das auszuführen. Beides aber läßt sich nach Hartmanns Ansicht nicht miteinander vereinigen; daher ist die Lehre von den zwei Naturen in Christus widersinnig und infolgedessen auch die vom Werke Christi. In der modernen Theologie schrumpft daher die Christologie auf die pädagogische Empfehlung des Festhaltens an dem Christusbilde als einer symbolischen Idealdichtung und auf die Forderung einer historischen Pietät vor dem Stifter des Christentums zusammen; ihr idealer Christus ist aber nicht der historische, und ihr Erlösungsprinzip kann als ein geistiges nicht personifiziert werden. Das alles ist aber nach Hartmann nicht mehr Christentum, d. h. die von Paulus gestiftete

christliche Erlösungsreligion, und auch nicht mehr die Lehre Christi, denn dieser kam aus dem Bannkreis seiner Zeit und seines Volkes nicht heraus; die moderne Theologie ist daher nach Hartmann der beste Ausläufer der Selbstersetzung des Christentums und der Versuch einer neuen pantheistischen Zukunftsreligion, in welcher die Ergebnisse der modernen Philosophie mit dem religiösen Bedürfnis versöhnt resp. verschmolzen werden.

Strömungen auf dem Gebiete des amerikanischen Schulwesens.

II.

In nordamerikanischen Schulkreisen ist man beim Nachdenken über die falschste Methode, den Kindern Geschichtsunterricht zu erteilen und ihnen gewisse Punkte zu geben, die sie ihrem Gedächtnis unverlierbar einprägen können, um das übrige darum zu gruppieren, auf die Beobachtung gestoßen, daß die Geschichte in großen Perioden vorwärtsschreitet — in Perioden von 500 zu 500 Jahren. Das ins einzelne zu verfolgen, ist Sache des Lehrers; es soll hier nur in großen Zügen angedeutet werden, wie man diese Entdeckung in einer Schule im Staate New York, in der des Herrn Prof. Dodge, verwertet. Miss E. P. Powell aus Clinton, N. Y., spricht sich in Nr. 13 des »School Journal« vom 11. Oktober 1902, in einem längeren Artikel, »How We Study History«, darüber aus, dem wir in freier Bearbeitung die folgenden Gedanken entnehmen.

Um 2000 v. Chr. macht sich die erste ausgesprochene Individualität in der Geschichte des Menschen bemerkbar, und mit ihr beginnt unser Geschichtsstudium. Vor ihr hätte man eine Geschichte des Menschen mit nicht mehr Berechtigung schreiben können als etwa die eines Bienenschwarms oder einer Viehherde. Denn ihr Gegenstand ist der Wettbewerb, der Kampf, die vergleichungsweise Stärke eines oder einzelner bedeutender, führender Geister, der Heroen also, die sich über die Menge erheben, schließlic das moralische Heldentum.

Dies erste hervortretende Individuum tritt um das Jahr 2000 an zwei verschiedenen Stellen auf: in Westasien Abraham, in Südasien Brahma. Dies gleichzeitige Auftreten der beiden Bahnbrecher, das sich in allen Perioden der Geschichte wiederholt, birgt die tiefste Philosophie in sich. Es lehrt 1. daß niemals ein Mensch, ein Volk, eine Rasse allein im Vordergrund der Ereignisse steht, 2. daß in allen Dingen und allen Geschehnissen ein göttlicher, bewufster Wille tätig ist und zum Fortschritt drängt. Abraham ist bis auf diesen Tag ein bewundernswürdiger Charakter — er ist der Vater der Gläubigen, d. h. der Aufwärtsblickenden. Ins Arische übertragen, verkörpert Brahma unzweifelhaft denselben Gedanken; möglicherweise ist er sogar mit Abraham eine und dieselbe Person, nur von einem anderen Sagenkreise umkleidet.

Hierbei werden die Kinder in den dortigen Schulen auf die Bedeutung der Sprache für die menschliche Entwicklung aufmerksam gemacht. Die Gelehrten Mortillet und Hale haben die auffällige Entdeckung gemacht, daß die allerältesten Menschen, deren Überreste man aufgefunden hat, die am River Drift, noch keine Werkzeuge für ein artikuliertes Sprechen besaßen. Die Höhlenmenschen dagegen hatten diese Organe bereits. Erst durch die mehr und mehr sich entwickelnde Sprachfähigkeit war eine Differenzierung und Individualisierung der Menschen möglich. Um das Jahr 2000 finden wir schon die hebräische Sprache bei Abraham, das Sanskrit bei Brahma, die ägyptische Sprache im Norden von Afrika. Nebenbei sei daran erinnert, daß nur die Hauptzüge der Weltgeschichte vor den Augen der Kinder entrollt werden sollen, daß daher Assyrer, Babylonier usw. nicht in den Kreis dieser Betrachtungen fallen.

500 Jahre nach der Ära der »Aufwärtsschauer« Abraham und Brahma tritt die Ära der Gesetzgeber ein: Moses in Westasien, Manu in Südasien, Tschow in Ostasien. Dabei wird den amerikanischen Kindern u. a. klar gemacht, daß der Gegenstand, die Absicht der Gesetzgebung die Festlegung dessen sei, was dem Gesetzgeber aus seiner Umgebung als gute Sitte entgegentritt, ein Punkt, über den sich streiten liefse.

Das tausendste Jahr v. Chr. bringt uns zu der Poesie — Davids einerseits, Homers andererseits: wieder Semiten und Arier im Wettbewerb, wieder zu gleicher Zeit zwei Rassen in einem neuen Gegenstande der Entwicklung auf die Höhe seiner Entwicklung gelangt. Die griechische Sprache tritt dabei in den Kreis der Betrachtung, ebenso die bedeutsame Thatsache, daß die prosaische Ausdrucksweise später ausgebildet wird als die poetische, daß erst nunmehr das Zeitalter der Geschichtsschreibung, der Geographie, der prophetischen Redner eintritt. Die Ereignisse vervielfachen und häufen sich in einem Grade, daß sie durch ein bloßes Singen und Sagen nicht mehr festzuhalten sind.

Wir gelangen so zum Jahre 500 v. Chr. — dem großartigen Zeitalter eines Buddha, Sokrates und Confucius — drei verschiedene Rassen sich auszeichnend auf drei verschiedenen Punkten unserer Erdoberfläche. Die Erkenntnis, die sich ja mehr und mehr vertieft und erweitert, zeitigt die großen Philosophen und Redner Aristoteles und Plato und ihre Nachfolger. Die praktische Kunstfertigkeit der Menschen steigt, nützliche Werkzeuge werden erfunden und vervollkommenet, die schönen Künste geben dem Leben der Menschen neuen, edleren Reiz.

Weitere 500 Jahre vorwärts, und wir stehen vor Jesu. Bis dahin ist die Geschichte ein wetteiferndes Vorwärtsstreben zweier oder dreier Rassen gewesen. Sind wir bei diesem Abschnitt angelangt, so sehen wir alles, was man als Gedanke, Philosophie und Theologie bezeichnen, in einem Brennpunkt sich sammeln am östlichsten Ende des Mittelmeeres. Seht, welch ein Mensch! Der Sohn des Menschen, der Sohn Gottes! Und wenn wir auch beim Studium der Geschichte sind, nicht der Theologie, so erfüllt uns doch heilige Ehrfurcht vor diesem großen Genius der Menschheit, mit dem wir die neue Zeitrechnung beginnen.

Und nun finden wir uns auch einer neuen Sprache gegenüber, die bei der Ausbreitung der Lehre Jesu eine so wichtige Rolle spielen sollte, und die zugleich die Muttersprache ist für eine Anzahl moderner Sprachen, der romanischen, auch der englischen. Es ist die lateinische. Studieren wir sie so nicht als eine tote Sprache, sondern als eine lebendige, eben als die Muttersprache so vieler lebendiger Tochter-sprachen. Wenn das auch nicht die Volksschule angeht, so baut sich doch auf die Volksschule die höhere Schule auf.

Die Geschichte von Jesu an bis zu unsern Zeiten verfolgt einen ähnlichen Entwicklungsgang und gestattet ebenso ein Haltmachen von 500 zu 500 Jahren. Wir stehen da zuerst still vor der Entwicklung des Papsttums einerseits, des Muhammedanismus andererseits. 476 mußte Romulus Augustulus abdanken — Rom wurde aus der Hauptstadt der heidnischen Kaiser die Hauptstadt der christlichen Päpste. 571 wurde Muhammed geboren, der dem Einfluß der Päpste so ungeheure Gebiete Landes entreißen sollte. Um das Jahr 1000 n. Chr. gelangt das Papsttum mit dem ganzen hierarchischen System auf den Gipfel seiner Macht und seines Ansehens, fängt aber infolge innerer Fäulnis an, dem Untergange entgegen zu gehen.

Das Jahr 1500 zeigt uns Luther und sein großes Reformationswerk.

Was dann folgt, ist unser eigenes Zeitalter, das noch nicht abgeschlossen ist, wie wir auch das Jahr 2000 noch nicht erreicht haben.

Das ist in großen Zügen der Verlauf der Weltgeschichte, wie sie vor den Schülern der strebsamen amerikanischen Schulen aufgerollt wird. Wenn dann auch die wichtigsten Perioden eingehend mit ihnen besprochen werden, so verlieren sie doch darüber den Zusammenhang mit dem Ganzen nicht aus dem Auge.

Mir schien das System wert, unsern deutschen Kollegen zur Betachtung und zum Nachdenken vorgelegt zu werden.

Cl. Düsterhoff.

Mitteilungen.

(Didaktik der Schriftstellerei.) Die Schriftstellerei ist ein Beruf, der auch eine Berufsbildung voraussetzt; diese hat mit den Lernwerkzeugen der Schriftstellerei bekannt zu machen. Zu denselben gehören in erster Linie Erfahrungen, die durch Beobachtung und Erforschung der Objekte an sich, durch Versuche oder vermittelt Büchern gewonnen werden können; sodann benötigt der Schriftsteller als Werkzeug seiner Darstellung der Sprache. Als Vermittlung zwischen beiden Werkzeugen haben Denken und Phantasie zu dienen; sie sind also auch Lernwerkzeuge des Schriftstellers. Um den nötigen Wissensstoff allseitig zu beherrschen, muß sich der Schriftsteller Beschränkung auflösen; anderseits muß er jedoch dieses Gebiet nach

allen Richtungen zu beherrschen suchen. So muß z. B. der pädagogische Schriftsteller nicht allein mit der allgemeinen und speziellen Pädagogik, sondern auch mit den Grund- und Hilfswissenschaften vertraut sein; eingehendes Studium auf diesen Einzelgebieten ist daher eine notwendige Bedingung der pädagogischen Schriftstellerei. Hierzu wird ganz besonders das Lesen der betreffenden Werke verhelfen müssen; man lese aber nur mit größter Auswahl die besten Werke des Faches, — wenn man nicht als Referent über ein Fach auch die minderwertigen lesen muß. Der Zweck des Lesens ist Bereicherung des Wissens, Erweiterung des Horizontes und genaue Kenntnis der uns umgebenden Menschen, Dinge und Erscheinungen. Das klar Erkannte muß sparsich einfach und klar dargestellt werden; alle unnötigen Worte, jeder unnütze Wortschwall sind zu vermeiden. »Demgemäß vermeide man alle Weitschweifigkeit und alles Einflechten unbedeutender, der Mühe des Lesens nicht lohnender Bemerkungen; man muß sparsam mit der Zeit, Anstrengung und Geduld des Lesers umgehen.« (J. Goetz, Arbeiten, Lesen und Lernen.) Aber niemals darf man der Kürze die Deutlichkeit und die Forderungen der Grammatik zum Opfer bringen; das grammatisch oder logisch Notwendige darf nicht weggelassen werden. Da der Mensch auf einmal nur einen Gedanken deutlich denken kann, so darf ihm der Schriftsteller durch seinen Stil zumuten, nicht zwei, drei oder gar noch mehr Gedanken auf einmal zu denken, indem er Zwischensätze in die Hauptsätze einschleibt. Wer etwas Sagenwertes zu sagen hat, braucht es nicht in präziöse Ausdrücke, schwierige Phrasen und dunkle Allusionen zu verhüllen; sondern er kann einfach, deutlich und naïv aussprechen und dabei sicher sein, daß es seine Wirkung nicht verfehlen wird. (Goetz a. a. O.) Der vermeide aber auch jedes Fremdwort, wo er ein bezeichnendes deutsches Wort hat; der sage z. B. statt »präziös« »gezielt« und statt »Allusion« »Anspielung«!

Gedankensplitter.

»Des Mannes höchste Würde ist die Manneswürde . . . er hat auf sich zu achten, doch nicht wie der Geck auf elegante Kleider und vornehmes Aussehen, sondern auf seine Mäfsigkeit, daß er standhaft bleiben kann in allem, was verlockend an ihn herantritt. Wer sich zum Sklaven von Gewohnheiten, zum Sklaven von Leidenschaften, zum Sklaven des Weibes und der Alltagsgenüsse macht, ist kein Mann; ein Mann muß alles sehen und alles meiden können. — Des Weibes höchste Würde ist die Frauenwürde; des Mannes Gehilfin ist die Frau; sie muß in Herz und Geist in ihm aufgehen, um ihm würdig zur Seite stehen zu können. Das Weib hat seinen Ruhm zu suchen nicht in dem Wettbewerb mit dem Manne, gegen den es, wenn er ernstlich will, immer die Unterliegende sein wird, sondern die Hüterin der seelischen Güter, die als Schatz in der Häuslichkeit vergraben liegen« (Otto Spielberg, Der rechte Weg ins Leben).

C. Referate und Besprechungen.

Ratgeber zur Fortbildung in der Geschichte.

Die Fortbildung in der Geschichte wird sich beim Eintritt des jungen Lehrers ins Amt in erster Linie auf die Befestigung und tiefere Erfassung des im Seminar erworbenen geschichtlichen Wissens und die methodische Bearbeitung desselben für den Unterricht richten; hier wird ihm *Th. Franks »Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte« (2. Aufl.; I. Teil: 336 S., 3,20 Mk.; II. Teil: 527 S., 4,80 Mk.; Leipzig, E. Wunderlich; 1901) gute Dienste leisten. Es giebt anschaulich-ausführliche Zeit- und Lebensbilder aus der deutschen Geschichte unter gleichmäßiger Berücksichtigung der politischen und kulturellen Geschichte und zeigt in Darbietung und Besprechung deren methodische Behandlung. Hinsichtlich der Richtigkeit des Stoffes, der in politischer Hinsicht namentlich oft weit über den Rahmen der Volksschule hinausgeht, muß der Verfasser noch genauer an der Hand zuverlässiger Werke sichten und prüfen; so entspricht z. B. das Bild, das er von Albrecht I. entwirft, durchaus nicht der Wirklichkeit. Er wahrte bezüglich der Waldstätte »mit Entschiedenheit die Rechte seines Hauses. Das geschah ohne Kampf und ohne Widerstand; kein echtes Zeugnis ist vorhanden, daß Albrecht I. eine despotische Herrschaft in den Waldstätten geführt habe; keine fremden Vögte bedrückten das Land, sondern einheimische Männer verwalteten, soweit nachweisbar ist, die Ämter des Ammanns oder Landammanns« (W. Assmanns Geschichte des Mittelalters III). Bezüglich der Gewinnung sittlicher Lehren aus der Geschichte macht Frank im ganzen einen mäßigen Gebrauch; dennoch wird man nicht immer hier mit ihm einverstanden sein.

Auch *Hoffmann, Handbuch für den Geschichtsunterricht (488 S.; 4 Mk.; Langensalza, Beyer & S.) dient der Vorbereitung für den Unterricht und der Vertiefung in den für die Volksschule geeigneten Lehrstoff.

*Fritsche hat »Die Deutsche Geschichte« in der Volksschule in Präparationen und Entwürfen für das fünfte bis achte Schuljahr bearbeitet, wovon der I. Teil: Von Armin bis zum Augsburger Religionsfrieden in 2. Aufl. erschienen ist (224 S.; 3,50 Mk.; Altenburg, Pierer, 1903); auch wer sich nicht mit der methodischen Behandlung des Stoffes im einzelnen befreunden kann, wird das Buch mit Nutzen gebrauchen.

Einen guten Überblick über die Wandlungen und Schicksale des deutschen Volkes giebt *Rud. Wustmanns »Deutsche Geschichte« im Grundriß I. Teil: Vom Anfang bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts; (228 S.; geb. 2,40 Mk.; Leipzig, Rofsberg, 1902); der Verf. schließt sich im wesentlichen an Lamprechts Geschichte des deutschen Volkes an und betont daher wie dieser die wirtschaftlichen und verfassungsgeschichtlichen Teile.

*»Geschichtliches Lesebuch« von Herm. Stoll (Neue Bahnen XIV, 5). — **A. Richter, Quellenbuch (Leipzig, Brandstetter; 2,70 Mk.).

— *Rude, Quellenlesebuch (Langensalza, H. Beyer & S.; 1,60 Mk.). — *Boë, Die Kulturgeschichte in der Volksschule (Leipzig, Gräbner; 3 Mk.).

**Dr. R. Müller hat ein »Geschichtliches Lesebuch« herausgegeben, in welchem aus den bedeutendsten Geschichtswerken Darstellungen aus der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts ausgewählt hat (319 S.; 2 Mk.; Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1903); die einzelnen Abhandlungen bilden in sich abgeschlossene Ganze und dienen zur Belebung und Vertiefung historischer Belehrung.

Daran mag sich das Studium von *Georg Webers »Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung« schliesen, die von Oberlehrer Dr. O. Langer neu bearbeitet worden ist (21. Aufl.; 691 S.; 4 Mk.; Leipzig, W. Engelmann, 1903). Das Buch ist ja in der Lehrerwelt so bekannt, daß man kaum etwas darüber zu sagen nötig hat; es gibt eine übersichtliche Darstellung der wichtigsten politischen, kulturellen und volksgeschichtlichen Verhältnisse und Ereignisse und steht in der neuen Auflage völlig auf der Höhe der heutigen Wissenschaft.

Eine sehr gute Ergänzung zu »Webers Weltgeschichte« bietet dem jungen Lehrer die *»Deutsche Volks- und Kulturgeschichte von der Urzeit bis zum Schlusse des neunzehnten Jahrhunderts« von Prof. Dr. K. Biedermann (4., verbesserte und vermehrte Aufl.; 268 S.; 6 Mk.; Wiesbaden, Bergmann, 1901); hier tritt das Kulturgeschichtliche in den Vordergrund und wird gerade dadurch dem Leser wertvoll. Denn dadurch erhält derselbe eine anschauliche Vorstellung von dem Zusammenhang und der Wechselwirkung der politischen und kulturellen Verhältnisse und ein klares Verständnis der geschichtlichen Entwicklung.

Ein ganz eigenartiges Werk ist die *»Weltgeschichte in Umrissen«, als dessen Verfasser Graf York von Wartenburg genannt wird (525 S.; Berlin, E. S. Mittler & Sohn); in gefälliger Darstellung giebt das Buch einen geistvollen Überblick über die Weltgeschichte und in lehrreichen Vergleichen zwischen Vergangenheit und Gegenwart ein Bild von der Einheit geschichtlichen Werdens.

Ebenso giebt die **»Weltgeschichte« von M. Reymond (2 Bde., geb. 15 Mk.; Neudamm, Neumann) einen zusammenhängenden Überblick über die wichtigsten Ereignisse in der Geschichte unter besonderer Betonung der Kulturgeschichte; leider ist die Neuzeit sehr kurz gefaßt. — **Pfalz, Die Geschichte in ihren Grundzügen (4 Teile, geb. 9 Mk.; Leipzig, Dürr). — Prof. **Kämmels »Werdegang des deutschen Volkes« (Bd. 1 366 S.; Bd. 2 454 S.; Leipzig, Grunow) giebt eine übersichtliche Darstellung des Entwicklungsgangs des deutschen Kultur- und Staatslebens in volkstümlicher Form. — **Prof. Kämmel, Deutsche Geschichte (1266 S.; Dresden, Höckner). — **Richter, Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte (1050 S.; Leipzig, Brandstetter; 10 Mk.). — **G. Freytags, Bilder aus deutscher Vergangenheit (Bd. I—V; Leipzig, Hirzel; 28 Mk.) sind genugsam bekannt.

**Georg Webers Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte ist in der 21. Auflage unter Mitwirkung von Prof. Dr. R. Friedrich, Prof. Dr. E. Lehmann, Prof. Frz. Moldenhauer und Prof. Dr. E. Schwabe von Prof. Dr.

A. Baldamus vollständig neu bearbeitet worden (Leipzig, W. Engelmann, 1902); erschienen sind Bd. I (Altertum; 610 S.; 6 Mk.) und Bd. II (Mittelalter, 786 S.; 6 Mk.). Webers Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte in zwei Bänden war s. Z. in Lehrkreisen sehr beliebt; es zeichnete sich durch die übersichtliche und zusammenfassende Darstellung eines großen, aber gut ausgewählten Inhaltes in leichtverständlicher Form aus, bei der neben den politischen auch die kulturellen Verhältnisse zu ihrem Rechte kommen; die Bearbeiter der vorliegenden Ausgabe haben den Fortschritten der Geschichtsforschung in jeder Hinsicht Rechnung getragen. Sie haben besonders dem Kulturgeschichtlichen noch mehr Aufmerksamkeit zugewandt und auch die bei Weber etwas vernachlässigte Geschichte der aufereuropäischen Staaten entsprechend berücksichtigt; auch die Anordnung und Bearbeitung des Stoffes im einzelnen hat mancherlei Verbesserungen erfahren. So muß namentlich hervorgehoben werden, daß sie auch Veranlassung zu einer kritischen Erfassung der geschichtlichen Thatsachen von möglichst objektivem Standpunkte geben; wo sich die Geschichtsforscher noch nicht geeinigt haben, da werden die verschiedenen Ansichten dargelegt. Wir sind überzeugt, daß sich der neue Weber, der den erschienenen beiden Bänden noch zwei hinzufügen wird, im Lehrerstand bald ebenso viele Freunde erwerben wird, als sie der alte besaß. Denn nicht bloß hinsichtlich des Inhaltes, sondern auch hinsichtlich der Darstellungsform entspricht die neue Bearbeitung den höchsten Anforderungen; sie ist anschaulich-lebendig und bei aller Wissenschaftlichkeit doch volkstümlich.

Ähnlich wie Weber hat Prof. Dr. *Schiller die »Weltgeschichte« in 4 Bänden bearbeitet (Stuttgart, 1901, W. Spemann; geb. 40 Mk.); die Darstellung beruht auf dem Studium der besten Quellen, die in den Anmerkungen genannt sind und die Litteratur für weitergehende Studien zugleich angeben. Jedem Bande sind Karten und Quellensammlungen und ein umfassendes Register beigegeben. Der Vorzug des Werkes liegt in der einheitlichen Bearbeitung des Ganzen; das hat allerdings den Nachteil, daß in einzelnen Mängel und Fehler hinsichtlich des Stoffes unterlaufen. Der Vorbereitung auf ein höheres Examen in der Geschichte dient die von demselben Verfasser bearbeitete »Vergleichende (synchronistische) Übersicht der Hauptthatsachen der Weltgeschichte« (XXIII Tabellen; 5 Mk.; Stuttgart, W. Spemann). Die politische Geschichte hat bei Schiller wie bei Weber die Führung; die kulturgeschichtlichen Betrachtungen schließen sich daran an.

Zur Wiederholung behufs Vorbereitung auf ein höheres Examen in der Geschichte sind **Dr. W. Martens Weltgeschichte (Hannover, Manz & Lange; 4 Mk.) und **Dr. Ploetz, Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte (13. verbesserte Aufl.; 452 S.; geb. 3 Mk.; Berlin, Ploetz, 1902) sehr geeignet; Ploetz bietet die historischen Thatsachen in einer übersichtlichen Gruppierung. Ein ausführliches Register macht das Buch auch zum Nachschlagebuch geeignet.

Von Geschichtsatlanten seien genannt: *Putzger, Historischer Schulatlas, bearbeitet von Baldamus und Schwabe (139 Haupt- und Nebenkarten; 2,30 Mk.; Leipzig, Velhagen & Klasing). — **Rotherth, Karten und Skizzen. I. Altertum, 25 Karten mit hist. Notizen, 5 Mk.; II. Mittelalter, 22 Karten usw.,

4 Mk.; III. Neuere Zeit, 4 Mk.; IV. Neueste Zeit, 24 Karten usw., 3 Mk.; V. Außerdeutsche Geschichte, 15 Karten usw., 1 Mk. (Düsseldorf, Bagel). Karten, Zeichnungen und Text dienen der Veranschaulichung und Einprägung des Stoffes. — Der Veranschaulichung dienen ferner F. Hirts Historische Bildertafeln (25 Tafeln mit 432 Abb. nebst Text, 7,50 Mk.; Leipzig, Hirt); Weifser, Bilderatlas zur Weltgeschichte (Stuttgart, Neff, 140 Tafeln mit 5000 Abb., 25 Mk.), sowie die Wandbilder von Lohmeyer (Berlin, Troitzsch), Lehmann (Leipzig, Schulbilderverlag) und Meinhold (siehe: Litterarische Mitteilungen).

Wie im wissenschaftlichen Leben unserer Zeit überhaupt, so machen sich auch auf dem Gebiete der Geschichtsforschung zur Zeit zwei entgegengesetzte Strömungen geltend; die eine geht auf die Vertiefung ins einzelne, die andere auf Zusammenfassung zu einem einheitlichen Ganzen. Unter den Schriften, welche durch Ergründung des Einzelnen ein richtiges Bild des Ganzen zu erzielen suchen, stehen in erster Linie die »Monographien zur Weltgeschichte« von Prof. Dr. Heyck (Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing), deren Bd. XV »Friedrich der GroÙe« von Prof. Dr. Wiegand früher in dieser Zeitschrift besprochen worden ist, und Bd. XVII eine Monographie von »*** Kaiser Augustus« von O. Seeck (148 S., 106 Abb., eleg. geb. 4 Mk.) enthält. Sie bietet eine anschaulich und lebendig geschriebene, durch trefflich ausgeführte Illustrationen unterstützte Darstellung einer der wichtigsten und interessantesten Perioden aus der römischen Geschichte, durch welche jeder Gebildete, besonders aber der Lehrer, von berufener fachmännischer Seite gründlich belehrt wird; denn der Verfasser, Professor Seeck, gehört zu den gründlichsten Kennern der römischen Kaiserzeit. Um ein abgerundetes Bild von der Entstehung des römischen Cäsarismus und Gewaltekaisertums zu geben, zieht der Verfasser auch Julius Cäsars Leben und Tod und die nächstanschließenden Ereignisse in die Darstellung herein.

»***Afsmanns Handbuch der allgemeinen Geschichte« ist für Studierende und Lehrer der Geschichte sowie zur Selbstbelehrung für Gebildete bestimmt; es soll aber zugleich zum Quellenstudium hinführen. Denn »indem es, dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft entsprechend, die wichtigsten Thatsachen aus der politischen und Kulturgeschichte der europäischen Völker zur Darstellung bringt, bietet es zugleich Gelegenheit, durch Verweisung teils unmittelbar auf die allgemeiner zugänglichen, ursprünglichen Quellen, teils mittelbar auf die bedeutendsten Werke der Wissenschaft das eigene Urteil zu prüfen und allseitig festzustellen.« In neuer Bearbeitung ist davon zunächst die »Geschichte des Mittelalters«, und zwar die dritte Abteilung: Die beiden letzten Jahrhunderte des Mittelalters (Deutschland, die Schweiz und Italien), erschienen (3. neubearbeitete Aufl., 635 S., 12 Mk.; Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn, 1902); der Band ist von Prof. Dr. Fischer, Prof. Dr. Schappig und Prof. Dr. Viereck bearbeitet und giebt eine auf Grund der Quellen und besten Einzel- und Gesamtdarstellungen beruhende zusammenfassende Darstellung der geschichtlichen Vorgänge in der genannten Zeit, wie sie den heutigen Ergebnissen geschichtswissenschaftlicher Forschung entspricht.

Die Geschichte der Entdeckungsreisen ist von Prof. Dr. Günther in

sechs Vorträgen bearbeitet und unter dem Titel: »Das Zeitalter der Entdeckungen« herausgegeben worden (144 S., mit einer Weltkarte, geb. 1,25 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1901); der Verfasser hat es verstanden, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschungen gemeinverständlich darzustellen. Dasselbe läßt sich von der im gleichen Verlage erschienenen Monographie »Restauration und Revolution« von Dr. R. Schwemer (151 S., geb. 1,25 Mk.) sagen; sie giebt eine Entwicklungsgeschichte der deutschen Einheit unter besonderer Betonung des wirtschaftlichen, sozialen und religiösen Lebens vom Jahre 1800 bis 1850. Der Verfasser hat es verstanden, das Wesentliche in lebendiger Sprache darzustellen, so dafs man im Geiste diese wichtigen Abschnitte des deutschen Volkslebens gleichsam miterlebt.

Eine zusammenfassende Darstellung der deutschen Geschichte im neunzehnten Jahrhundert bietet Dr. Bruno Gebhardt im IX. Bande des Sammelwerkes: Am Ende des Jahrhunderts: die »Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert« (1. Bd. 161 S., 2,50 Mk., II. Bd. 159 S., 2,50 Mk.; Berlin, Siegfried Cronbach, 1899) er giebt ein übersichtliches Bild über die politischen Ereignisse dieser Zeit und scheidet alles aus, was für die Entwicklung der politischen Verhältnisse ohne Wert gewesen ist. Das ist nur bei allseitiger Beherrschung des Stoffes der Fall; dieselbe kann man bei dem Verfasser, der ein großes Werk über die deutsche Geschichte geschrieben hat, in jeder Hinsicht voraussetzen.

»Die »Gründung des Deutschen Reiches« (1859—1871) von Wilh. Maurenbrecher (3., durchgesehene Auflage, 254 S.; Leipzig, Pfeffer, 1903) ist eine lebendig geschriebene Darstellung des im Titel benannten Stoffes; der Verfasser hat die Zeitereignisse mit dem Blicke des Historikers verfolgt und die eigenen Erfahrungen durch umfassende Quellenstudien ergänzt und hat sich bestrebt, dieses hochwichtige Stück Geschichte möglichst objektiv darzustellen. Er hat s. Z. als Professor der Geschichte an der Universität Leipzig denselben Stoff zum Gegenstand einer besonderen Vorlesung gemacht, auch in einem Verein darüber Vorträge gehalten; so ist das Buch aus dem Leben heraus gewachsen. Da die Kenntnis dieser Zeit aber ganz besonders nötig ist zum Verständnis der Gegenwart, so muß besonders der Lehrer sie eingehender studieren; hierzu bietet das vorliegende Werk ein vorzügliches Hilfsmittel.

Neben der Strömung in der Einzelforschung geht die nach einheitlicher Zusammenfassung einher; in ihr sucht man das Bedürfnis zu befriedigen, die Ergebnisse der Einzelforschungen zu zusammenfassenden Darstellungen des geschichtlichen Lebens zu verschmelzen und dadurch die Auffassung desselben auch dem Nichtfachmann zu ermöglichen. »Schlossers Weltgeschichte« (Ausgabe für das Volk, 20 Bde., 79 Mk.; Berlin, Seehagen) hat wohl durch die neue Bearbeitung und Fortführung bis zur Gegenwart an ihrer Eigenart, aber auch die ursprüngliche Einseitigkeit verloren; sie ist immer noch zu empfehlen. Auch »Beckers Weltgeschichte« ist neu bearbeitet und bis auf die Gegenwart fortgeführt worden (4. Auflage, 12 Bde., 26,40 Mk.; Stuttgart, Union). Die »Allgemeine Geschichte in Einzeldarstellungen«, in Verbindung mit Fachgenossen von Professor W. Onken herausgegeben (612 Mk.; Berlin, Grote), ist eigentlich eine Sammlung von Einzeldarstellungen; einzelne Bände

werden auch dem Lehrer bei tieferen Studien gute Dienste leisten. Noch mehr ist dies bei der »Weltgeschichte« der Fall, die von Hertzberg, Justi, Pflug-Hartung, Prutz, Philippson und Flathe herausgegeben worden ist. Dasselbe ist von Spamers »Weltgeschichte« (9 Bde., 4000 Abb., 300 Kunstbeilagen, geb. 90 Mk.; Leipzig, Spamer) zu sagen. Ranks »Weltgeschichte« (4 Bde., 40 Mk.; Leipzig, Duncker & Humblot) ist ein Vermächtnis des Meisters der historischen Wissenschaft im 19. Jahrhundert und giebt eine Darstellung der Geschichte bis zum Ausgange Heinrichs IV., wie sie dieser Meister aufgefaßt hat; an der Hand von Aufzeichnungen Ranks für seine Vorlesungen und aus Nachschriften seiner Schüler ist eine Übersicht über die Entwicklung der nachfolgenden Zeit gegeben worden. — H. v. Treitschke, »Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert« (5 Bde., 50 Mk.; Leipzig, Hirzel). — H. v. Sybel, »Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I.« (7 Bde., 35 Mk.; München, Oldenbourg).

Die Professoren Below und Meinecke wollen in dem ***»Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte« (München, R. Oldenbourg) eine streng wissenschaftliche, aber zusammenfassende und übersichtliche Darstellung der Thatsachen und Zusammenhänge der geschichtlichen Entwicklung vom Auftreten der Germanen bis zur Gegenwart nach der politischen und kulturellen (Verfassung, Recht, Wirtschaft) sowie der Nachbargebiete der Geschichte geben; zugleich soll der Studierende in knappster Form ein anschauliches Bild des dormaligen Standes der Geschichtsforschung in ihren einzelnen Zweigen erhalten. Erschienen ist davon »Das häusliche Leben der europäischen Kulturvölker vom Mittelalter bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts« von Prof. Dr. A. Schulz (432 S., reich illustriert, 9 Mk.); der Verfasser hat den Stoff in seinen einzelnen Teilen schon in mehreren ausführlichen Werken bearbeitet und faßt ihn hier in knapper aber doch leicht fälschlicher Form zusammen. Die Arbeit war nicht leicht, da es noch sehr an den Einzelbearbeitungen der Sittengeschichte einzelner Landstriche fehlt; daher mußte sich der Verfasser auch in erster Linie mit den deutschen Verhältnissen beschäftigen. Durch zahlreiche Citate aus zeitgenössischen Werken und Abbildungen ist die Darstellung anschaulich und lebendig geworden.

Auf wirtschaftlicher Grundlage baut ***Prof. K. Lamprecht seine »Deutsche Geschichte« auf (Freiburg i. B., H. Heyfelder); die jetzt vorliegenden fünf Bände führen bis zum Ende des dreißigjährigen Krieges (36 Mk.). Er sucht auf der bezeichneten Grundlage aus dem sozialpsychischen Leben die empirischen Gesetze herauszufinden, nach welchen die Kulturentwicklung fortschreitet; dadurch tritt die soziale Seite der Geschichte in den Vordergrund und die einzelnen Individuen treten zurück.

Von Werken, welche einzelne Abschnitte der deutschen Geschichte eingehend behandeln, seien genannt: Napoleon I., »Revolution und Kaiserreich« und »Das Erwachen der Völker« mit vielen Fachmännern herausgegeben von Dr. v. Pflug-Hartung (reich illust.; Berlin, Spaeth); »Krieg und Sieg 1870—71« von Dr. v. Pflug-Hartung (2 Bde.; Berlin, Schall); Onken, »Unser Heldenkaiser« (Berlin, Schall & Grund); »Unser Kaiser« von Büxenstein (Berlin, Bong & Co.); Kreutzer, »O. v. Bismarck« (2 Bde.

Leipzig, Voigtländer); Krämer, »Das XIX. Jahrhundert in Wort und Bild«, Politische und Kulturgeschichte (4 Bde., 48 Mk.; Berlin, Bong & Co.).

»Handbuch der Kulturgeschichte in zusammenhängender und gemeinfalscher Darstellung« von Dr. O. Henne am Rhyn (661 S.; Leipzig, Otto Wigand). **»Die Kulturgeschichte in einzelnen Hauptstücken« von J. Lippert (I—III. 246, 206, 228 S.; Leipzig, Freytag). **»Deutsche Sittengeschichte« von J. Lippert (I—III. 212, 176, 186 S.; Leipzig, Freytag). **»Deutsche Kultur- und Sittengeschichte« von Johs. Scherr (Leipzig, Otto Wigand). **»Henne am Rhyn, »Kulturgeschichte des deutschen Volkes« (24 Mk.; Berlin, Hist. Verlag). *Frz. v. Löhner, »Kulturgeschichte der Deutschen im Mittelalter« (3 Bde., 10 Mk.; München, J. Schweitzer Verlag).

Vier Abhandlungen (Die Parias der alten Gesellschaft; Zur Geschichte des deutschen Adels; Altösterreichische Kulturbilder; Die Entwicklung des modernen Stadtbürgertums) hat Dr. Chr. Meyer in seinem Buch **»Kulturgeschichtliche Studien« veröffentlicht (304 S.; Berlin, Allg. Verein für deutsche Litteratur, 1903); kein Lehrer wird das Buch ohne Nutzen für seine geschichtliche Bildung studieren, zumal der Verfasser seine Gegenstände von einem höheren Gesichtspunkt ins Auge faßt und kulturgeschichtliche und politische Erörterungen einflicht, die sich auf die kulturellen und politischen Bewegungen unserer Zeit beziehen.

**»Die Kulturstudien aus drei Jahrhunderten« von W. H. Riehl (6. Aufl., 446 S., 4 Mk.; Stuttgart, J. G. Cotta Buchhdl. Nachf., 1903) stammen aus den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts und zeigen, wie der Verfasser damals die Vergangenheit erfaßte; »sie wollen«, sagt der Verfasser, »ein Lesebuch sein, welches in künstlerisch abgerundeten Bildern uns die Vergangenheit unseres Volkes nahe führt, auf das wir in gleicher Weise der Zeit unserer Väter gerecht werden und uns der Gegenwart freuen«. Von ganz besonderem Interesse ist davon für unsere Zeit »Die Volkskunde als Wissenschaft«.

In kulturgeschichtlicher Hinsicht dürfte den Deutschen unter allen europäischen Staaten am meisten Italien interessiren; hier ist ja der Sitz der Macht der katholischen Kirche, mit der man in Deutschland leider mehr als wünschenswert rechnen muß, und auch das Land der Kunst. ***»Das moderne Italien« von Pietro Orsi, ins Deutsche übersetzt von F. Goetz (380 S., 5,60 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1902) ist die erste kurz zusammenfassende und doch wissenschaftliche Darstellung der neuesten Geschichte Italiens von der Mitte des 18. Jahrhunderts an bis zur Gegenwart, der italienischen Einheitsbewegung im weitesten Sinne. Von großem kulturgeschichtlichen Interesse ist der Nachweis über die große Zahl des Klerus und seine Reichtümer; wenn ein guter Fürst in einem der zahlreichen Staaten Italiens zur Regierung kam, so suchte er in erster Linie die Macht des Klerus zu brechen. Besonders interessant ist aber die Geschichte des Kirchenstaates; hier kann man den Klerus als Kulturträger im vollsten Maße kennen lernen.

Eine beachtenswerte Ergänzung zur Geschichte Italiens ist ***»Die Geschichte der Päpste vom Beginne ihres Wirkens bis zu Gregor XVI. (1831)« von Ferd. v. Bach (432 S.; Bamberg, Handels-Druckerei). Die Geschichte der Päpste ist ein Stück Kulturgeschichte und darum von großem Interesse.

In Bd. XI der von Gg. Steinhausen herausgegebenen »Monographien zur deutschen Kulturgeschichte« behandelt ***Gg. Liebe »Das Judentum« (127 S., 106 Abb. u. Beilagen nach Originalen; Leipzig, E. Diederichs, 1903); wir ersehen aus der Darstellung der Entwicklung des Judentums in Deutschland, welchen großen Einfluß dasselbe auf die Entwicklung des kapitalistischen Wirtschaftsystems gehabt hat und wie sich aus den individuellen Eigenschaften der Rasse im Zusammenhang mit den Zeitverhältnissen das Judentum in den einzelnen Zeiten entwickeln mußte.

Weitere Litteratur für das Studium der Geschichte findet sich in: ***Förster, »Kritischer Wegweiser durch die neuere deutsche historische Litteratur für Studierende und Freunde der Geschichte« (58 S., 80 Pf.; Berlin, Råde). (Schluß folgt.)

Litteraturbericht über Naturkunde.

I.

Meyer, K., Naturlehre (Physik und Chemie) für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnen-Seminarien und Mittelschulen. 2. Aufl. u. 220 S. mit 286 Abbild. Geb. 2,20 Mk. Leipzig, G. Freytag, 1902.

Beim flüchtigen Durchblättern wirkt das Buch durch seine prächtige Ausstattung recht günstig, und mit dem physikalischen Teile kann man auch sehr wohl zufrieden sein. Neben dem, was man in den meisten derartigen Büchern findet, sind die Fortschritte der Wissenschaft genügend zu verspüren, und wenn auch mancher mit der Anordnung des Stoffes nicht ganz einverstanden sein wird — so gehören z. B. Telephon und Mikrophon zweifellos zur Elektrizität und nicht zur Akustik —, so läßt sich doch im allgemeinen nichts erhebliches einwenden. Nur auf einiges möchte ich aufmerksam machen. Fig. 46 läßt den Anfänger im Unklaren, und ich verweise hier auf meinen Apparat zur Demonstration der Ampèreschen Schwimmerregel, der von der Leipziger Lehrmittelhandlung von Dr. Oskar Schneider vertrieben wird. — Auf Seite 127 höre ich zum erstenmal etwas von optischen Bildern als einer besonderen Art derjenigen, die entweder durch Zurückwerfung oder Brechung von Lichtstrahlen entstehen. Meiner Ansicht nach sind alle diese Bilder optische, und die, welche der Verfasser mit diesem Namen belegt, werden besser subjektive oder virtuelle genannt. — Da der Verfasser die Chladnischen Klangfiguren vorführt, hätte auch er die von mir gefundenen, die man viel leichter und sicherer als nach Chladnis Methode erhält, erwähnen können. — Siehe Zeitschrift für Physik. u. Chem. Unterricht, 13. Jahrg., S. 277. — Selbstverständlich fasse ich diesen Hinweis nicht als einen Vorwurf auf. Der chemische Teil behagt mir gar nicht. Sonderbar ist die Einteilung der Metalle in wichtigste und seltene. Gewiß kann man sagen, daß das Eisen das wichtigste Metall ist. Aber sind denn Gold, Silber, Quecksilber, Platin minder wichtig als Kupfer, Blei, Zinn, Nickel und Aluminium? — Gestatten wir nun dem Verfasser, seine Vorlesungen über Chemie mit den »wichtigsten Metallen« zu be-

ginnen, so dürfen wir doch wohl verlangen, daß er die verschiedenen Eisensorten in ihren charakteristischsten Eigenschaften vorführt; aber er läßt uns im Stich, und wer es nicht schon weiß, erfährt es aus diesem Buche nicht. Absolut unverständlich ist, wie man Gold, Silber und Quecksilber zu den seltensten Metallen rechnen kann. Abgesehen von den vielen Münzen und Schmuckgegenständen findet man Gold sogar auf Likörgläsern, die man sich für 10 Pf. pro Stück erwerben kann, und seitdem die reichen Quecksilberlager in Spanien und Mexiko eröffnet worden sind, ist der Preis dieses Metalles von 120 Mk. auf ca. 6 Mk. das Kilogramm gesunken. — Zwischen den Metallen, denen die §§ 75 u. 76 gewidmet sind, findet man den Schwefel und die Betrachtung von Mischung und chemischer Verbindung. Warum? — Das kann nur der Verfasser sagen. Es geht aber wie Kraut und Rüben durcheinander. Was Salze sind, erfährt man nicht, sondern nur, wie schwefelsaures Zink und schwefelsaures Kupfer entstehen. Daß Kochsalz ein Haloidsalz ist, braucht niemand zu wissen. Salz ist aber Salz und schmeckt salzig! — Kurz: Der chemische Teil macht den Eindruck, als befände sich der Verfasser auf unbekanntem Fahrwässern. Werfen wir nun noch einen Blick auf den Titel, so ist doch wohl klar, daß man die Unterrichtsanstalten, für die ein Buch bestimmt ist, nach dem Range ordnet, entweder von oben nach unten oder umgekehrt. Bei uns in Leipzig schließt sich das Lehrerinnenseminar an die höhere Mädchenschule an, ob es im Elsass anders ist, weiß ich nicht.

Shaik, W. C. L. van, Wellenlehre und Schall. Deutsche Ausgabe von Prof. Dr. Hugo Fenkener. 258 S. mit 176 Abbildungen. 8 Mk.; Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1902.

Das Buch ist ausgezeichnet zum Selbstunterricht und für Studierende. Alles ist geschickt behandelt und ganz besonders der mathematische Teil, und ich bedaure nur, daß der Verfasser die schönen von mir gefundenen Klangfiguren (Zeitschrift für Physikal. und Chem. Unterricht, 13. Jahrg. S. 277) nicht gekannt hat.

Jaumann, Dr. G., Leichtfaßliche Vorlesungen über Elektrizität und Licht. 375 S. mit 188 Abbild. 6 Mk.; geb. 7.50 Mk.; Leipzig, Joh. Ambrosius Barth, 1902.

Ein ausgezeichnetes Buch; aufs wärmste zu empfehlen ist es allen, die Elektrizität und Licht zu ihrem Privatstudium erwählt haben, und vorzüglich ist es ein Präparationsbuch für den Unterricht an höheren Schulen.

Genau, A., Grundriß der Physik für die Hand der Schüler. 2. Aufl., 216 S. mit 119 Abbild. 2,80 Mk.; Gotha, E. F. Thienemann, 1901.

Auf dieses Buch, dessen 2. Auflage einen Fortschritt deutlich erkennen läßt, ist bereits Jahrgang 1896, S. 231 in rühmlichster Weise aufmerksam gemacht worden. — Genau, A., Abrifs der Physik für Präparandenanstalten (92 S. mit 51 Abbild. 1,40 Mk.; Gotha, E. F. Thienemann, 1902) ist ein Auszug aus obigem Werke. Dr. Schulze-Leipzig.

Beantwortung von Anfragen.

R. H.: Martig, Geschichte der Erziehung (3,60 Mk.; Bern, A. Francke). Scherer, Die Pädagogik in ihrer Entwicklung usw. (8 Mk.; Leipzig, Brandstetter). Scherer, Die Pestalozzische Pädagogik (4 Mk.; Leipzig, Brand-

stetter). — In folgenden Werken finden Sie eine kurze Geschichte der Methodik: Hohmann, Methodik (4,50 Mk.; Breslau, Hirt). Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts (Osterwieck a. H., Zickfeldt). Regener, Besondere Unterrichtslehre (3,50 Mk.; Gera, Hofmann). Schwowchow, Methodik des Volksschulunterrichts (Leipzig, Hofmann). Tesch, Handbuch der Methodik aller Unterrichtsgegenstände der Volksschule (6 Mk.; Bielefeld, Velhagen & Klasing). Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts (6 Bde., 10 Mk.; Gotha, Thienemann).

Für Violinspieler. Gebrüder Hug & Co. in Leipzig bringen unter der Bezeichnung Schul-Violine eine sehr gute Geige mit Bogen, Kasten und sonstigem Zubehör zu dem billigen Preise von Mk. 15.— in den Handel. Trefflich gelungene Imitationen alter Meister, wie Maggini, Amati, Stainer werden ebenfalls zu einem mäßigen Preise von der Firma empfohlen.

Litterarische Mitteilungen.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in volkstümlicher, jedem Gebildeten verständlichen Form zur Darstellung zu bringen und so die Wissenschaft den weitesten Volkskreisen zugänglich zu machen, ist eine ebenso wichtige als schwere Aufgabe; in ihrem Dienst steht Hans Krämer mit seinem Prachtwerk »Weltall und Menschheit«, auf das schon wiederholt in dieser Zeitschrift hingewiesen worden ist (Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co.). Von diesem Werk liegt der I. Band (492 S., 12 Mk.) vollendet vor; außer einer Einleitung vom Herausgeber enthält er: I. Die Erforschung der Erdrinde von Prof. Dr. K. Sapper, II. Erdrinde und Menschheit von demselben, III. Erdphysik von Dr. Markuse. Die auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende volkstümliche Darstellung führt uns unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung die vielfachen Beziehungen zwischen Weltall und Menschheit vor Augen und macht mit der Nutzbarmachung der Naturkräfte im Interesse der Kulturentwicklung bekannt; die lebendige Darstellung wird ergänzt durch zahlreiche vorzügliche Abbildungen im Text und Extrabeigaben in völlig neuem System der Darstellung; die letzteren sind sehr sinnig und tragen besonders zur Veranschaulichung bei. In den erschienenen Lieferungen des II. Bandes behandelt Prof. Dr. Klaatsch die Entstehung und Entwicklung des Menschengeschlechts.

Wie reist man in der Schweiz? 2. Aufl., geb. 2,20 Mk. — Wie reist man in Oberbayern und Tirol? 5. Aufl., geb. 2,60 Mk. (Schwerin, Fr. Bahn). Unter diesen Titeln hat Prof. Dr. K. Kinzel zwei kleine Reiseführer herausgegeben, welche zuverlässige Ratgeber für Reisen in den betreffenden Gebieten sind; die Angaben sind kurz, aber sehr bestimmt und klar und werden durch Stadtpläne, Grundrisse und Karten ergänzt. Wir können aus eigener Erfahrung bestätigen, dafs der Führer durch die Schweiz in jeder Hinsicht zuverlässig ist; von dem Führer durch Oberbayern und Tirol darf man daher wohl auch dasselbe sagen.

Von dem in Heft VIII der »Neuen Bahnen« angezeigten Prachtwerk: »Illustrierte Geschichte der deutschen Litteratur« von Prof. Dr. A. Salzer (München, Allg. Verlagsgesellschaft m. b. H.) sind Lieferungen 2—4 erschienen; sie behandeln die Entwicklung der deutschen Litteratur bis um 1056 und den Beginn der dritten Periode (1056—1180). Das vorzüglich ausgestattete Werk verdient besondere Beachtung.

Von Friedrich Spielhagens Romanen (Neue Folge, wohlfeile Lieferungs Ausgabe in 50 Heften à 35 Pfg.; Leipzig, L. Staackmann) bringen die Lieferungen 15—22 die Fortsetzung und den Schlufs der Novelle »Susi«, sowie

den hauptsächlichlichen Umfang des Romans »Opfer«. Der letztere trägt deutlich das zeitgeschichtliche Kolorit des letzten Jahrzehntes, es fehlt nicht die »Goethegesellschaft« und der »Vorwärts«, nicht die Proletarierfamilie und die Erbschaft aus Amerika, nicht die aufgelöste Volksversammlung und der durchgebrannte Kassierer, nicht christlich-soziale Thätigkeit und Magdalenen-Arbeit.

Die Frage: Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden?, welche für Hygieniker, Ärzte, Erzieher, Redakteure, Schriftsteller usw. von großem Interesse ist, wird vom augenärztlichen und technischen Standpunkte von Prof. Dr. H. Cohn und Direktor Dr. R. Rübencamp eingehend besprochen (112 S., mit Abbildungen im Text und 10 Druckprobentafeln, Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn, 1903; 2 Mk.) und allseitig erörtert.

Dem bekannten Schulmanne und pädagogischen Schriftsteller Dörpfeld wurde von seinen Freunden und Gesinnungsgenossen ein Denkmal gesetzt, das am 18. Juli 1903 enthüllt wurde; zugleich ist auch die zweite Auflage der von seiner Tochter herausgegebenen Darstellung seines Lebens und Wirkens erschienen (Fr. W. Dörpfeld, Aus seinem Leben und Wirken von seiner Tochter A. Carnap geb. Dörpfeld. 603 S.; geb. 4,50 Mk.; Gütersloh, Bertelsmann, 1903). Dörpfeld hat auf allen Gebieten der Pädagogik Namhaftes geleistet und die Entwicklung der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik mächtig gefördert; wer ihm persönlich näher treten will, der lese das oben genannte Buch.

Neue Bücher und Zeitschriften.

Berliner, Dr., Lehrbuch der Experimentalphysik in elementarer Darstellung. 857 S., 3 lith. Tafeln u. 695 z. T. farbige Abbildungen; 14 Mk.; Jena, Fischer.

Seeberg, Prof., Die Kirche Deutschlands im 19. Jahrhundert; Einführung in die religiösen, theologischen und kirchlichen Fragen der Gegenwart. 392 S., 6,75 Mk.; Leipzig, Deichert.

Weinel, H., Jesus im 19. Jahrhundert. 316 S., 3 Mk.; Tübingen, Mohr.

Israel, Oberschulrat, Pestalozzi-Bibliographie I. Die Schriften Pestalozzis. 636 S., 18 Mk.; Berlin, Hofmann & Co.

Hensel, Prof., Die Hauptprobleme der Ethik. 106 S., 1,60 Mk.; Leipzig, Teubner.

Lüttge, E., Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. 107 S., 1,40 Mk., Leipzig, E. Wunderlich.

Hipp, J., Die Handarbeit der Mädchen. 51 S., 166 Abb., geb. 5 Mk.; Strafsburg, Bull.

Regener, Seminarl., Die Elemente der Logik. 192 S., 2,25 Mk.; Breslau, Hirt.

Mehner, Dr., Fortbildungsschuldirektor, Fortbildungsschulkunde. 253 S., 3 Mk.; Dresden, H. Schultze.

Bourget, P., Psychologische Abhandlungen über zeitgenössische Schriftsteller. 278 S., 3 Mk.; Minden, Bruns.

Dorner, Dr., Grundrifs der Religionsphilosophie. 448 S., 7 Mk.; Leipzig, Dürr.

Ostwald, Prof., Die Schule der Chemie. I. 186 S., 46 Abb., 4,80 Mk.; Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Richter, R., Friedr. Nietzsche, sein Leben und sein Werk. 288 S., 4 Mk.; Leipzig, Dürr.

Ziegler, Prof., Natur und Staat. I. Ziegler, Prof., Einleitung; Matzak, Dir., Philosophie der Anpassung. 6 Mk. II. Ruppin, Dr., Darwinismus und Sozialwissenschaft. 179 S., 3 Mk.; Jena, Fischer.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Deutschunterricht.

G. Schlimbachs Fibel. Neue Ausgabe von E. Linde u. E. Wilke. 55 Abb., 4. Aufl., 50 Pf.; Gotha, E. F. Thienemann.

Das Wichtigste aus der Rechtschreibung und Sprachlehre in Beispielen, Regeln und Übungen von Schulrat Dr. K. Kehr. Bearbeitet und durch 125 Wortfamilien vermehrt von Rektor Pfeiffer. 2. Ausgabe, 1,60 Mk.; Gotha, E. F. Thienemann.

Übungsschule für Rechtschreiben und Sprachlehre, Wortbildung und Ausdruck. Im Anschluss an den Sachunterricht für Volks- und Bürgerschulen in fünf Heften bearbeitet von Th. Franke. Gedruckt in der neuen Rechtschreibung. H. I 15 Pf., H. II u. III à 20 Pf., H. IV u. V à 30 Pf.; Leipzig, Dürr, 1903.

Sachunterricht.

Naturgeschichte für Schule und Haus von B. Stark. 3. Aufl.; 128 S.; geb. 80 Pf.; Nürnberg, Korn, 1903.

Kühns Botanische Taschenbilderbogen für den Spaziergang. H. II u. III mit je 100 farb. Abb. d. verbreit. u. bemerkensw. Gewächse Deutschlands. à 40 Pf.; Leipzig, R. Kühn.

Exkursionsflora für Nord- und Mitteldeutschland. Ein Taschenbuch zum Bestimmen der im Gebiete einheimischen und kultivierten Gefäßpflanzen von Prof. Dr. Kraepelin. 5. verb. Aufl. 365 S.; 566 Abb.; Leipzig, B. G. Teubner, 1903.

Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern von Sem.-Oberl. Bade. IV. Der menschliche Körper nach Leben, Bau und Pflege. 2. Aufl.; 63 Abb.; 1,60 Mk.; Halle a. S., H. Schroedel, 1902.

Der Bau des menschlichen Körpers von Dr. med. Fiedler und Dr. med. Hoелеmann. 8. verm. u. verb. Aufl.; 81 Abb. A. Für die Hand des Lehrers. Dresden, Meinhold & Söhne.

Menschenkunde und Gesundheitslehre von Dr. R. Seyfert, Sem.-Oberl. 3. Aufl.; 2 Mk.; Leipzig, E. Wunderlich, 1902 (Präparationen).

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicherter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Haba (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 10.

Die Gestaltung der psychischen Gefühle unter dem Einfluss der menschlichen Gesellschaft.

Ein Beitrag zur Sozial-Psychologie von **W. Reuschert**, Oberlehrer.

(Schluss.)

Diese bisher genannten Eigengefühle basieren sämtlich auf Anerkennung und Billigung des Individuums in seinen Eigenschaften, Trieben und Handlungen durch die Gesellschaft, in der dasselbe sich befindet, andere aber wieder werden hervorgerufen durch Mißbilligung oder Verwerfung, welche von der Gemeinschaft ausgeht; denn auf die Art und Weise, wie wir uns selbst schätzen und diese Schätzung im Gefühl beurteilen, bleibt die Wertung, welche wir durch andere erfahren und im eigenen Gefühl nachbilden, fast niemals ohne Einfluss. Wie oft entsteht schon Unzufriedenheit mit uns selbst, wenn wir die Beobachtung machen, daß wir in unserm Sein und Können den anderen zu wenig sind, ihnen also nicht imponieren; die Geringschätzung, die wir erfahren, zehrt an unserer Selbstzufriedenheit, an unserem Selbstgefühl wie ein fressend Feuer, und aus diesem entstehen dann Demütigung, Bescheidenheit, Scham, Reue, Selbstverachtung, Zerknirschtsein und Gewissen.

Die Verweigerung der Ehre, die Kränkung des Ehrgefühls durch andere führt zur Demütigung des Individuums. Finden unsere Person wie unsere Eigenschaften in der Gesellschaft nicht

die gewünschte Schätzung, begegnet man uns sogar mit Geringschätzung, so erkennen wir unsere Unmacht, wir fühlen uns gedemütigt, und zwar steigert sich dieses Gefühl um so mehr, je ärmer, kleiner und niedriger der Inhalt eines Bewußtseins ist, auf welches sich das Selbstgefühl eines Subjekts stützt. Darum sind die unbedeutendsten Menschen zumeist auch die empfindlichsten, die Menschen aber, die sich ihres innern Wertes bewußt sind, bedürfen unter Umständen der Besiegelung ihrer Selbstschätzung von außen einer Bestätigung derselben durch andere nicht; dieselben erwarten nicht Anerkennung der Gattung; darum fühlen sie sich in den wenigsten Fällen verkannt, und infolgedessen kann eine Demütigung von außen an sie nur schwer herantreten. Die Verweigerung der Ehre durch die Gesellschaft vermag diese Menschen nicht einen Augenblick in ihrer Selbstschätzung irre zu machen; sie sind nicht eitler Ehre geizig und schauen deshalb mit Geringschätzung auf das verblendete Pygmäengeschlecht, das sie umgiebt, herab. In ihnen wohnt die Bescheidenheit, welche von irgend welcher Anerkennung durch die Gesellschaft absieht und ihre Befriedigung in der inneren Wertung findet; sie ist Selbstbefriedigung, und doch kann es auch den Bescheidenen erfreuen, der keinen Anspruch auf Anerkennung erhebt, wenn er solche durch andere findet. So zeigt sich selbst hier die Macht der gefühlsmäßigen Abhängigkeit des Individuums von der Gattung.

Die einzelne Verletzung unseres Selbstgefühls, nicht diejenige von einer Mehrzahl von Gefühlsakten, welche Demütigung hervorruft, und zwar in Form äußerer Mißbilligung, welche wir durch andere erfahren, erzeugt Beschämung. Dieses Gefühl tritt überall da ein, wo wir in den Augen anderer nicht so erscheinen, wie wir wünschen, wie es unserem Selbstgefühl entspricht. Was die Scham im engeren oder sexuellen Sinne ist, nämlich ein Unlustgefühl über körperliche Entblößung, das ist sie auch im allgemeinen, im psychischen Sinne. Der Mensch schämt sich nicht nur der körperlichen, sondern auch der geistigen Nacktheit, er will nicht den anderen seine ganze Person zeigen, sondern nur so viel, als ihm geeignet erscheint. Um sich aber schämen zu können, ist wieder die Sozietät notwendig; denn man kann sich nur vor anderen schämen. Die Empfindlichkeit der Individuen für dieses Gefühl ist eine außerordentlich verschiedene, je nach dem Grade ihres Selbstgefühls, je nach dem Wert, der auf die Schätzung durch

andere gelegt wird, aber auch bestimmt durch die Sitten und Gewohnheiten der sozialen Umgebung, daher tritt es zurück, wo das Subjekt unter Seinesgleichen, unter Freunden sich befindet, oder in solchen Situationen, wo der mögliche Eindruck auf andere von wichtigeren Bedürfnissen der Selbsterhaltung in den Hintergrund gedrängt wird. Schämen thun wir uns, wenn wir zu der Gewissheit gelangen, von anderen nicht so gewertet zu werden, wie es unserm Selbstgefühl entspricht, aber die Scham tritt auch schon dann oft ein, wenn wir uns von anderen beurteilt wissen, wenn andere Einblick in unser Inneres thun, selbst wenn dasselbe, was sie wahrnehmen, keineswegs geeignet ist, beschämend zu wirken, wenn wir nichts zu verbergen haben. Dieses Gefühl bezeichnet man dann mit Scheu, welches jedem Individuum in besonderem Grade eigentümlich ist und in dem Bedürfnis desselben besteht, sich aus der Allgemeinheit zurückzuziehen, da schon das Sichbeobachtetfühlen unangenehm empfunden wird, was sich in Schamröte und Verlegenheit kundgibt.

Scheu und Scham steigern sich zur Reue, zur Selbstverachtung, ja zum Zerknirschensein, wenn wir Verwerfung von anderen und von uns selbst erfahren müssen. Vielfach sind letztgenannte Gefühlsäußerungen frei von Vorgefühlen und utilistischer Begründung, aber selbst schon der Gedanke, es könnte dieser oder jener es wissen, was wir gethan, regt diese Gefühle an. Die Reue ist mithin ein Folgegefühl unserer Handlungen, daher verwandt mit dem Verantwortlichkeitsgefühl, oder wie Höffding sich ausdrückt: im Reuegefühl steht das Individuum seiner eigenen Existenz und seinen eigenen Handlungen gegenüber verurteilend da. »Sehr oft ist dasselbe die erste Form des Pflichtgefühls.«

Während nun die Reue sich als Verantwortlichkeitsgefühl nur auf die Vergangenheit bezieht, und — nebenbei gesagt — nicht notwendig sittlich zu sein braucht (es reut uns z. B. auch das Geld, das wir für einen wertlosen Gegenstand, für ein schlechtes Konzert, für ein wenig künstlerisch aufgeführtes Theaterstück ausgegeben haben), übt das Gewissen auch seinen Einfluß auf die Zukunft aus; das Gewissen (»schlechtes Gewissen«) schlägt auch schon vor der Handlung, indem es uns, durch die Phantasie unterstützt, entweder warnt oder zur That anspornt. Ferner unterscheidet sich das Gewissen auch dadurch von der Reue, daß letztere sich nur auf Einzelhandlungen bezieht, während das Gewissen Bezug nimmt

auf die Stellung des Einzelnen zu den anderen; es liegt in ihm das Bedürfnis nach fremder wohlwollender Beurteilung und Scheu vor fremder Mißbilligung begründet, und dies spornt zu guten Thaten an. Jeder sittliche Mensch ist eben durch viele Fäden an die Gesellschaft geknüpft, und das Gewissen sagt ihm, daß durch eine schlechte Handlung viele der Fäden zerrissen werden können. Das Gute reagiert im Gewissen gegen das Böse, was wir thun wollen oder schon gethan haben; je nachdem nun das erstere oder das letztere die Oberhand gewinnt, unterscheidet man ein gutes oder ein schlechtes Gewissen; letzteres kommt jedoch viel mehr zum Bewußtsein als ersteres. Des guten Gewissens, jenes sittlichen Wohlgefühls, wird der Mensch sich eben so selten bewußt wie des körperlichen Wohlbefindens. Während nun das böse Gewissen abgestumpft werden kann, ist dies beim guten nicht möglich, und daher leidet der Gute unter seinem Gewissen mehr als der Böse unter dem seinigen. Bei dem frommen Menschen erscheint als Beherrscher seines Gewissens der allwissende Gott, der durch die bösen Thaten und Gedanken des Menschen betrübt wird und straft oder belohnt, während bei den mehr äußerlich angelegten Naturen als Folgegefühl des Gewissens die Furcht vor Verlust der Stellung in der Gesellschaft anzusehen ist und bei Kindern und ganz ungebildeten Menschen die Furcht vor Strafe. So ist das Gewissen der Schnitt- und Kreuzungspunkt zwischen individualen und sozialen, egoistischen und altruistischen, Eigen- und Fremdgefühlen im Menschen.

Aus der Behandlung der Eigen- oder individualen Gefühle geht hervor, daß dieselben vielfach durchsetzt sind mit Gefühlswirkungen, die den Gefühlen unserer Umgebung entstammen, ja daß erstere eine Potenzierung durch letztere erfahren, so wird die Freude über einen von uns errungenen Erfolg durch den Ärger anderer über denselben ebenso gesteigert, wie durch das Beneidewissen. Umgekehrt wird aber auch die Unzufriedenheit mit uns selbst über das Mißlingen einer Handlung durch den Triumph des Gegners sowohl, als auch durch die Schadenfreude anderer, aber nicht minder durch das Bemitleidetwerden anderer verstärkt. Für viele Menschen, besonders für stolze Gemüther, ist das Mißlingen eines Planes lange nicht so unangenehm und niederdrückend, als das Mitleid anderer; durch dasselbe wird der Mißerfolg in seiner Peinlichkeit noch erhöht, zumal wenn das Mitleid vom Gegner ausgeht.

bb) Neben dem Gefühl für uns selbst wohnen aber in unserer Brust auch solche für andere, doch stehen diese Eigen- und Fremdgefühle nicht im Gegensatz zu einander, sondern sie sind aufeinander angewiesen und können eigentlich nur zusammen auftreten; denn die Fremdgefühle sind nur dadurch möglich, daß wir Beschaffenheit und Zustände anderer fühlen, als wären es unsere eigenen, oder daß wir die von ihnen ausgehenden Wirkungen, die sich in unserm Gefühl reflektieren, auf andere als ihre Urheber beziehen. Die Fremdgefühle beruhen auf dem Eigengefühl, und umgekehrt zieht das Eigengefühl seine Nahrung aus der Nachbildung fremder Gefühle. Die Grundäußerungen des Fremdgefühles sind Zu- und Abneigung, diese sind die Wurzeln, aus denen alle übrigen Fremdgefühle emporwachsen, doch sind Zu- und Abneigung ebenso im Selbst- oder Eigengefühl wie die theoretische Vorstellung eines anderen Ich in der Selbstwahrnehmung begründet. Nur insofern als wir uns selbst lieben, gewinnen wir Neigung oder Abneigung zu anderen. Jede Vorstellung des Gefühls eines anderen ist schon Mitgefühl, weil wir das fremde Gefühl eben nicht anders zur Vorstellung zu bringen vermögen als dadurch, daß wir uns in den betreffenden Vorstellungskreis des anderen hineinversetzen. Die damit eingeleitete Wechselwirkung der beiden Vorstellungsmassen kann nun entweder in einer Homogenität der beiden Ichvorstellungen oder auch in einem Auseinandergehen, einer Geschiedenheit ihrer Interessen ausklingen, und hierauf beruhen die Mitgefühle (sympathetische Gefühle) und die Gegengefühle (antipathetische Gefühle), kurz Zu- und Abneigung; dieselben können sich aber auch auf Erfahrungen von wirklichem Wohl oder Wehe stützen, welches von anderen ausgeht. Zu erstgenannten Gefühlen zählen Liebe, Mitfreude, Mitleid, Bedauern, Wohlwollen, Dankbarkeit, Vertrauen, Achtung, Verehrung und Bewunderung, zu letzteren gehören Übelwollen, Neid, Mißgunst, Schadenfreude, Haß, Rache, Grausamkeit, Mißtrauen, Verachtung, Abscheu und Verspottung.

Das ursprünglichste und einfachste sympathetische Fremdgefühl, in dem wir eine innige Verschmelzung von Eigen- und Fremdgefühl finden, ist die Mutterliebe; ihr nahe steht die Geschlechtsliebe. Die Mutterliebe ist das allseitigste und innigste Mitgefühl, entstanden aus dem Selbstgefühl, da das Kind vor seiner Geburt ein Teil vom Ich der Mutter war, also eine natürliche (physische) Einheit zwischen Mutter und Kind bestand, und die Sorge und

Liebe sich mithin auf das eigene Ich bezogen. Nach dem Verlassen des Mutterleibes von seiten des Kindes bleibt die Mutterliebe bestehen und überträgt sich auf das selbständige Wesen; aus dem Egoismus wird Altruismus. Nachdem nun das Bewußtseinsleben des Kindes erwacht ist, tritt eine psychologische Verdoppelung ein; Lust und Schmerz werden gefühlt, weil ein anderes Wesen diese empfindet, so wie die Schwingungen der einen Saite die andern in gleiches Schwingen versetzen. Diese Mutterliebe ist nicht nur das stärkste sympathetische Gefühl, sondern — wie Höfding sagt — auch das sympathetische Gefühl, das sich am frühesten offenbart und das durch Stiftung des ursprünglichsten gesellschaftlichen Verhältnisses des Menschen zugleich den Grund zu allen den Mitteln und Formen legt, durch welche die Sympathie weiter und höher entwickelt werden kann. Hieraus sind auch die bekannten Abweichungen der väterlichen Liebe von der der Mutter zu erklären; jener fehlt eben die natürlich-organische Basis, da der Akt der Zeugung in weit entfernterer Beziehung zum Leben des Kindes steht, als der Zustand der Schwangerschaft und der Akt der Geburt.

In der Geschlechtsliebe können wir ebenfalls den Übergang vom ego zum alter beobachten, dieselbe zeigt eine intime Verbindung der Liebe als Fremdgefühl mit der als Eigengefühl. Das Selbstgefühl will vor allen Dingen befriedigt sein durch das begehrte Wesen. Dadurch, daß es ihm von anderen geneidet wird, daß ihm andere die Besitznahme erschweren, wird nur das Begehren, das Werben der Liebe verstärkt. Dieses Begehren führt nun unausbleiblich ein Neigungsgefühl herbei, in Temperament, Charakter, Gemüt und Willen begründet. »Die Begierde nach dem Besitze verstärkt die Neigung, verschönt den Gegenstand derselben, leiht ihm nach den Regeln der Assoziation tausend Vorzüge, malt seine Reize in geschäftigen Farben aus und ist blind gegen alles, was nicht in der Richtung des Begehrens liegt« (Jodl).

Eine Neigung aber wird in uns zu anderen auch noch dadurch erweckt, daß andere Wesen uns angenehme Gefühle bereiten, welche zwar nicht in dem Verlangen nach ihrem Besitz, sondern in demjenigen besteht, ihnen ebenfalls angenehme Gefühle zu verursachen. So verwachsen Selbstgefühl und Zuneigung, Eigen- und Fremdgefühl in der Liebe. Hieraus erklärt sich auch das Gefühl der Trauer darüber, daß wir von einer geliebten Person,

die uns eine Quelle angenehmer Erregung war, getrennt werden, und das des Kummers über das Leiden von uns geliebter Personen, denen wir nicht zu helfen vermögen.

Bei denen, die der Einzelne liebt, lernt er also auch an anderer Menschen Wohl und Wehe teilnehmen; es entstehen mithin im Individuum Mitfreude und Mitleid, welche sich dann aber auch auf fremder Menschen Freude und Leid übertragen, sofern das Einzelwesen nur dieselben unmittelbar wahrnimmt oder durch Erzählung oder Schilderung eine lebendige und deutliche Vorstellung der Lage und der Umstände, in denen sich jene Menschen befinden, empfängt. Allerdings treten diese Fremdgefühle nur auf, wenn Ähnliches von den Mitfühlenden selbst schon erlebt wurde, wenn vorausgegangene Erfahrungen vorhanden sind; mithin steckt auch in diesen Gefühlen Egoismus. Die Mitfreude tritt uns nun bedeutend seltener entgegen als das Mitleid, da die Passivität, in der wir uns bei ersterer befinden, dem Individuum lange nicht so angenehm ist wie die Aktivität, in die wir durch das Mitleid versetzt werden, indem in uns die Eigengefühle Anregung insofern erfahren, daß wir nicht zu leiden haben, ferner daß wir uns vielleicht schon in ähnlicher Lage befunden, und endlich, daß wir der Helfer sein können, welches Bewußtsein wieder Kraft- und Hochgefühl erweckt. Da wird aber das Mitleid am leichtesten und stärksten rege, wo uns Schmerz mit Hilflosigkeit, Ohnmacht und demütiger Ergebung gepaart entgegentritt. Sodann trägt auch die soziale Wertung dieses Gefühls des Mitleids zur Stärkung desselben bei, wie gewiß auch der Umstand, daß wir durch Linderung der Schmerzen anderer Dank erwarten. Derjenige, der sich nicht in die Lage des Glücklichen oder des Unglücklichen versetzen kann, der wird auch weder Mitleid noch Mitfreude verspüren; zur Mitfreude gehört immer eine Erweiterung des eigenen Ich auf das fremde, ein Sichfühlen im anderen; der, wem das nicht möglich ist, erscheint hart.

Das Mitleid kann in zwei Formen, als passives und aktives Mitleid, auftreten, ersteres beschränkt sich auf die Nachbildung des fremden Zustandes und gleicht vielfach das Unlustgefühl durch das in uns aufsteigende Lustgefühl über unseren glücklicheren Zustand aus. Das aktive Mitleid sucht dagegen die Ursachen des Leidens unserer Mitmenschen zu beseitigen und so das Unlustgefühl wegzuräumen; sind wir jedoch hierzu nicht in der Lage und geben

wir unserm Mitleid nur in Worten Ausdruck, so nennt man dies Bedauern.

Dieses aktive Mitleid, dieses Mitgefühl, sucht das Wohl der anderen zu fördern und das Wehe derselben zu beseitigen; ist dieses Streben von einem Stärkeren, Mächtigeren, Gewaltigeren, Begüterteren auf einen Schwächeren gerichtet, so bezeichnet man dasselbe mit Wohlwollen; es bleibt nicht Gefühl, sondern gestaltet sich zum Wollen aus. Helfend greift der Wohlwollende ein, und der höchste Triumph des geläuterten Fremd- über das Eigengefühl besteht darin, daß wir unser Wohlwollen auch dem Feinde zuwenden, daß wir ein Herz auch für den Gegner haben.

Aus den angenehmen sowohl, als auch aus den unangenehmen Gefühlen, welche uns ein anderes Wesen durch sein Thun verursacht, erwachsen durch den schon bei der Entstehung von Eigen- und Fremdgefühlen geschilderten Gefühlsreflex Erwiderns- oder Vergeltungsgefühle, die jedoch mit den eben beschriebenen Neigungsgefühlen nicht vollkommen identisch sind; denn Neigung und Liebe können ohne Vergeltungsgefühle in Erscheinung treten, ebenso wie Vergeltungsgefühle ohne Erwidernsgefühle möglich sind. Diese Neigungsgefühle bezeichnen wir mit Dankbarkeit. Empfangene Wohlthaten erwecken im Menschen Neigung; werden diese vom Individuum gewertet, sowie die Gefühlslage des Spenders und sein guter Wille vorgestellt, so entwickelt sich das Dankgefühl. Dasselbe ist mithin ein Produkt der Intelligenz und wird durch soziale Wertung begünstigt. Undank dagegen ist kein Gefühl, es wird hiermit nur die Abwesenheit, das Fehlen von Dankgefühl bezeichnet, das derjenige, der einem anderen Wohlthaten erwiesen hat, von jenem erwartete.

Einen weiteren Ausdruck finden die sympathischen Fremdgefühle in dem Vertrauen. Dasselbe ist die Hingabe des Individuums an ein anderes nach vorhergegangener Wertung des letzteren, von welchem ersteres Förderung seiner Interessen erwartet; es ist dasselbe Gefühl, nur auf eine andere Person übertragen, welches im Selbstvertrauen als »seines Glückes Schmied« zum Ausdruck kommt.

Verwandt mit diesem Gefühl ist dasjenige, welches man mit Achtung bezeichnet. Die Achtung ist eine Schöpfung des Lebens in der Gemeinschaft mit anderen Menschen. Achtung erwecken in uns Menschen, sofern dieselben mit dem Sittengesetz in Ein-

klang stehen. In diesem Gefühl verspüren wir zuerst eine Depression, indem wir uns niedriger fühlen gegenüber anderen Menschen und uns daher vor ihnen beugen; sofort aber regt sich in uns auch das Streben, uns zu ihnen zu erheben, ihnen ähnlich, ja gleich zu werden. Während wir in dieser Gefühlsäußerung noch Momente des Neidgefühls bemerken können, sind Bewunderung und Ehrfurcht (Verehrung) von diesem Gefühlszustande gänzlich frei. Wir stehen hervorragenden Eigenschaften anderer bewundernd gegenüber, wir fühlen uns diesen gegenüber klein, vielleicht auch gedemütigt, doch frei von Neid, weil eine Rivalität zwischen uns und dem Gegenstande der Ehrfurcht und Bewunderung nicht möglich, da die Entfernung zwischen beiden zu groß ist; aber auch zum Kleinmut in uns kommt es nicht, wir fühlen uns nicht deprimiert, da die bewunderten Eigenschaften, welche wir für uns aufs innigste wünschen, uns zugleich Vertrauen einflößen. So ist das Gefühl der Bewunderung und Verehrung ein freudiges und warmes. Wir bewundern jemand seiner hervorragenden sittlichen Eigenschaften wegen, und durch diese fühlen wir uns zu demselben hingezogen; so steigert sich in uns das Gefühl der Bewunderung zu Ehrfurcht und Verehrung.

So wie der Mensch ursprünglich nur das liebt, was ihm wohl thut, und im späteren Verlauf auf alles das seine Zuneigung überträgt, von dem er Förderung seiner Interessen erwartet, so haßt er auch dasjenige, das ihm wehe thut; seine Abneigung erstreckt sich auf diejenigen Wesen und Dinge seiner Umgebung, welche ihm hindernd in den Weg treten. Diese antipathetischen Gefühle entwickeln sich folgendermaßen.

Das Übelwollen, welches wir gegen andere empfinden, beruht auf Abneigung, in uns hervorgerufen durch die Vorstellung von den Unlustgefühlen, welche fremde Personen auf uns auszuüben vermögen, sofern wir äußere Zeichen dieser antipathetischen Gefühle, welche andere Menschen gegen uns hegen, wahrnehmen; ja dieses Übelwollen kann sich schon auf die äußere Erscheinung anderer gründen, manchmal sogar vermögen wir das Motiv der Zu- oder Abneigung gar nicht anzugeben, so daß es instinktiv ist, in letzterem Falle ist das Gefühl jedoch nicht sittlich, und wir sollen ihm nicht Raum geben.

Aus der Mitfreude und der Bewunderung anderer entsteht sehr leicht Mißgunst, indem wir uns gern an die Stelle des

Glücklichen gesetzt sehen würden; dieselbe findet dann in dem Gedanken Ausdruck: »Ich gönne dir dein Glück; aber wie viel schöner müßte es doch sein, wenn dasselbe mir zugefallen wäre«. Indem wir gern selbst das Glück genießten möchten, was ein anderer gefunden, mißgönnen wir ihm dasselbe schon. Dieses aufstrebende Begehren und das Verlangen nach Vorzügen und Gütern anderer, nebst der Unlust über das eigene Entbehren derselben, nennen wir Neid. Ja das allgemeine Wohlergehen der anderen genügt oft schon, in uns das Neidgefühl wachzurufen.

Viel seltener ist — Gott Lob! — die Schadenfreude, dieses unmenschliche, ja teuflische Gefühl. In derselben ist alles Kraft- und mithin alles Lustgefühl beseitigt; sie bildet den äußersten Grenzpol, wie Jodl sagt, gegenüber dem Mitleid und der Mitfreude. Vereinigt sich in uns der Neid mit antipathetischen Vergeltungs- oder Erwidierungsgefühlen, so entsteht das der Schadenfreude; wir freuen uns über fremde Unlust, hervorgerufen durch den Verlust eines Besizes, um den der andere von uns beneidet wurde. Ja während der Neid sich nur auf ein bestimmtes Glück anderer bezieht — er ist eine allgemeine menschliche Schwäche —, gönnt das Individuum in der Schadenfreude alles Unglück, alles Weh dem anderen, es unterscheiden sich also beide ganz wesentlich.

Die Vergeltungsgefühle antipathetischer Art kommen ferner in Haß und Rache zum Ausdruck. Da sich der Neid, wie schon erwähnt, auf die Objekte der einzelnen Begehrungskreise beschränkt und aufhört, sobald die gegenseitige Kommensurabilität dieser letzteren nicht mehr vorhanden ist, so wird er in den wenigsten Fällen zum Haß. Die Schadenfreude dagegen ist ein Kind des Hasses. Wo unsere Interessen mit fremdem Wohl und Wehe streiten, wo unsere Eigengefühle Hemmung erfahren, da tritt das antipathetische Vergeltungsgefühl, der Haß, ein; dieser bohrt sich tief ein und richtet sich, genau so wie die Liebe, stets gegen den personellen Urheber der Hemmungen unserer Eigengefühle. Diese Zustände sind auch zwischen Völkern und Rassen bemerkbar, man spricht von Rassenhaß, und hier nehmen sie den Charakter der ursprünglichen Gefühle an, da man das Motiv der Abneigung nicht mehr anzugeben vermag; es müssen jedoch auch hier physiologische und psycho-physische Prozesse zu Grunde liegen, und zwar dürfte die Antipathie in der Entwicklungsgeschichte der Völker begründet sein. Ähnliche Beobachtungen macht man auch an Tieren und

ganz jungen Kindern, welche letztere zu bestimmten Personen sofort Zuneigung zeigen, während andere selbst durch die größten Anstrengungen deren Sympathie nicht zu erwerben vermögen.

Erwächst aus dem Hasse der Drang nach Vergeltung, und strebt das Individuum danach, unter allen Umständen für die durch andere erlittene Unbill ihnen die gleiche zuzufügen, getreu nach dem Grundsatz: »Auge um Auge, Zahn um Zahn«, oder: »Wie du mir, so ich dir!«, dann sprechen wir von Rachegefühl; dasselbe ist das Gegenteil der Dankbarkeit.

Während sich nun die Rache nur darauf beschränkt, eine Vergeltung für empfangene Unbill zu erlangen, so wird die Schadenfreude zur Grausamkeit, wenn das Einzelwesen gegen die anderen Individuen thätig vorgeht, um sich an deren Unlust, an ihrem Schmerz zu weiden und seine Lust aus dem fremden Weh zu holen, ohne eine Hemmung seiner Interessen je von der Allgemeinheit erfahren zu haben. Die Grausamkeit hat immer den Zug der Wollust an sich, und während der Barbar nur gegen seinen Feind grausam ist, so sind es der Blasierte und der Wollüstling auch gegen Unschuldige, sogar gegen ihre Freunde. Brutalität und Bestialität sind die höchsten Stufen dieser Grausamkeit.

Zu erwähnen wären endlich noch als Fremdgefühle, welche aus der Abneigung hervorgehen, folgende: Mißtrauen im Gegensatz zum Vertrauen. Dasselbe ist ein Unlustgefühl, indem die Wertung anderer zu dem Resultat geführt hat, daß von den Genossen für das Individuum wohl kaum Förderung, vielleicht sogar Schädigung seiner Interessen zu erwarten ist.

In dem Maße, in welchem die Handlungen unserer Mitmenschen im Einklange mit dem Sittengesetz stehen, erwächst in uns Achtung vor denselben, in dem Verhältnis aber, in welchem die Thaten der anderen von diesem Gesetz abweichen, in welchem dieselben für uns auch nicht mehr erstrebenswert erscheinen, steigert sich die Verachtung, die, wie die Achtung allmählich zu Bewunderung, Ehrfurcht und Verehrung sich steigend, in Abscheu und Verspottung übergeht.

In dem Zustande, in welchen uns die Abscheu versetzt, fühlen wir uns groß gegenüber den unsittlichen Handlungen anderer, und findet dieses Gefühl Ausdruck in Worten oder Thaten, so reden wir in diesem Falle von Verspottung.

4. Was endlich die religiösen Gefühle betrifft, über deren

Existenz vielfach gestritten worden ist — nach Schleiermacher ist jedes Gefühl religiös —, so übt auch auf diese die Gesellschaft einen großen Einfluß aus, ist doch die Religion selbst eine Schöpfung derselben; denn die Moral des einzelnen Religionsstifters ist auf dem Boden der Allgemeinheit erstanden und bedarf der Anerkennung derselben. Das religiöse Leben zeigt, vom Standpunkte der Psychologie aus betrachtet, eine Erweiterung des sozialen Lebens. Das Bewußtsein des Menschen versetzt ihn in einen Lebenszusammenhang mit den ihn umgebenden Gegenständen und den in Erscheinung tretenden gewaltigen Naturmächten, indem es diese beseelt, und ferner in einen solchen mit den Geistern der verstorbenen Personen seiner Umgebung. Hieraus entstanden die Geister- oder Gespenster-, die Heroen- und die Götter-Verehrung, welche letztere zuerst polytheistisch war und später monotheistisch wurde. Diese Vorstellung der Geisterwelt verursacht und verstärkt die Hemmungen und Triebe im Menschen; sie gilt als der Ursprung und die Quelle der Lehre und der Gebote. Die Beschwichtigung der bösen und die Gewinnung der Zuneigung der guten Geister gaben die Veranlassung zu den Anfängen von Kultus und Sitte der Religion, es sei nur erinnert an Opfer und Bittgänge. Der Stamm, das Volk, die Menschheit gaben ihren Idealen die Form der Forderung der Geisterwelt an die Menschen, als Forderung und Gebot der göttlichen Macht. Der Einzelne hat sich der Gottheit zu fügen, da dieselbe zu belohnen oder zu bestrafen, göttliche Vergeltung zu üben vermag. Infolge des Gefühls vom irdischen Elend und desjenigen der sittlichen Unvollkommenheit hat sich aber bald auch das Erlösungsbedürfnis bemerkbar gemacht, das Verlangen nach Befreiung von dem Elend und der Unvollkommenheit. Diese unendliche Sehnsucht wird aus uns hinausprojiziert auch auf ein Unendliches; hier tritt nun die Phantasie in den Dienst der Religion und schafft die Bilder des Unendlichen, wodurch das Sehnen Befriedigung findet. Zu diesen Bildern tritt der Mensch in das Verhältnis des Glaubens, welcher nicht nur ein Fürverhalten, sondern auch ein Fürwerthalten ist und das Gefühl des Vertrauens, das der bedingungslosen Hingabe, in sich schließt. Durch Erinnerung an Eltern und Lehrer, welche in uns die religiösen Vorstellungen und Gefühle erweckt haben, sowie an die Entwicklung der Religionsgemeinschaft, der wir angehören — denn der Glaube besitzt in sich Tradition —, wird die Religion in uns befestigt.

Dieses Streben des Einzelnen für sein Seelenheil richtet sich aber auch auf das der Allgemeinheit, aus dem sein religiöses Fühlen erwachsen ist, indem er seiner Ansicht allgemeine Geltung zu verschaffen sucht. So erweitert sich das religiöse Leben durch den Einfluß der Gesellschaft in einen höheren geistigen Lebenszusammenhang, dessen sich das Individuum immer mehr bewußt wird, und zwar in idealer Weise. In dem Streben nach Anerkennung der religiösen Lehre durch andere versucht es dann die Gemeinschaft, den Einzelnen durch äußere Mittel, ja sogar in manchen Zeiten durch Feuer und Schwert, zur Annahme derselben zu bewegen, da es innere Mittel der Überzeugung nicht giebt; aus diesem Grunde entsteht auch der Kampf zwischen Glauben und Wissen. Hierdurch werden viele veranlaßt, vom Standpunkte des Vorstellens und Denkens auf den des Fühlens zurückzutreten, und so gelangen dieselben zur Mystik, welche in einer intimen Vereinigung der Menschen mit der Gottheit, in einer »Vergottung der Menschheit« besteht. Ihr fehlt aber das Steuer des Verstandes, daher ist die Mystik unklar; wirkt diese nun gefährlich, so spricht man von Mystizismus. — —

So hätten wir die Entwicklung und die außerordentlich mannigfaltigen Modifikationen und Veränderungen gezeigt, welche die psychischen Gefühle des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft erfahren, Gefühlswirkungen, welche den Gefühlen der Umgebung entstammen. Die Lebensgemeinschaft wirkt wie auf das Erkenntnisleben, so auch auf das Gefühlsleben des Einzelwesens bestimmend und bedingend, wenn auch nicht ausschließlich, da im Menschen individuelle Anlagen vorhanden sind, die sich ohne Einfluß des milieu entwickeln.

Einen nicht minder großen Einfluß übt die Sozietät auf den Gefühlsverlauf und auf die Gefühlsäußerungen aus, was nachzuweisen ebenfalls Aufgabe der Sozialpsychologie ist. Einer ähnlichen Ansicht begegnen wir auch in Wundts »Grundriß der Psychologie« in den Worten: »In den geistigen Gemeinschaften und insonderheit in den in ihnen hervortretenden Entwicklungen von Sprache, Mythos und Sitte treten uns geistige Zusammenhänge und Wechselwirkungen entgegen, die sich zwar in sehr wesentlichen Beziehungen von dem Zusammenhang der Gebilde im individuellen Bewußtsein unterscheiden, denen aber darum doch nicht weniger wie diesem Realität zuzuschreiben ist.« — — — »Indem aber

diese Verbindung geistige Erzeugnisse hervorbringt, wie Sprache, Mythos und Sitte, zu denen in dem Einzelnen nur spurweise Anlagen vorhanden sind, und indem sie für die Entwicklung des Einzelnen von früh an bestimmend wird, ist sie grade so gut wie das Einzelbewußtsein ein Objekt der Psychologie. Denn für diese entsteht notwendig die Aufgabe, über jene Wechselwirkungen Rechenschaft zu geben, aus denen die Erzeugnisse des Gesamtbewußtseins und Gesamtwillens und ihre Eigenschaften hervorgehen.« (S. 361.)

Würde man jedoch die Gemeinschaft unter den Menschen nach dem atomistischen Prinzip betrachten, so dürfte nur die Individualpsychologie anzuwenden sein; denn nach diesem sind die verschiedenen gesellschaftlichen Vereinigungen nur Zweckverträge, in denen der Einzelne ein Atom ist, jederzeit frei austreten kann und das geliebt ist, was er vor seinem Eintritt war. Eucken drückt es folgendermaßen aus: »Das Individuum erscheint wie ein natürliches Atom, das freilich im Zusammensein noch manches zu leisten hat und seine Kraft im gesellschaftlichen System erst entwickeln muß, das aber in sich selbst keine Aufgabe und noch weniger schwere Konflikte hat.« (S. 199 der »Grundbegriffe der Gegenwart«.)

Obgleich diese Ansicht bis ins letzte Jahrhundert hinein herrschend war, begegnen wir doch auch schon bei Aristoteles einer anderen, nämlich der, daß der Mensch ein von Natur auf Gemeinschaft oder ein sozial angelegtes Wesen sei. Er und die späteren Anhänger seiner Ansicht erblicken jedoch in der Gesellschaft das Wesen des Menschen, und so sind die Einzelnen nur Glieder des Ganzen, erstere verlieren ihre Bedeutung; das Individuum ist nach dieser Ansicht nur ein Teil des Ganzen, ein Etwas am Ganzen; die Persönlichkeit geht vollständig in der Gesellschaft auf. Hiernach wäre nur die Sozialpsychologie im stande, einen Einblick in das Seelenleben zu verschaffen. »Es waltet dort die Überzeugung, daß die Verbindung der Individuen zu einem gesellschaftlichen Ganzen eine eigentümliche Summierung der Vernunft bewirkt, und daß sich dort ein Sinn für das Wahre und eine Kraft für das Gute entwickelt, welche die Einzelnen in ihrer Vereinsamung vermissen lassen«, sagt Eucken bezüglich der Strömung der Zeit, die Gesellschaft — das gesellschaftliche Leben — zu unserm einzigen Dasein zu machen.

Endlich aber besteht noch eine dritte Ansicht, und diese dürfte auf allgemeine Anerkennung Anspruch machen, nämlich die, dass im Menschen als selbständigem Einzelwesen Triebe zu Geselligkeit vorhanden sind, wie wir dieselben schon im Geschlechtstrieb und in der Mutterliebe beobachten konnten; auch wird das Individuum in die Gesellschaft hineingeboren, in Familie, Gemeinde, Staat und Kirche, welche nicht ohne Einfluss auf seine seelische Ausbildung bleiben, da die Gesellschaft ihm gegenüber als Macht auftritt, welche Zwecke verfolgt, die sich im Willen, und zwar im Gesamtwillen äußern. Doch ist dieser nicht gleichbedeutend mit der Volkseele der Romantiker zu Anfang des letzten Jahrhunderts, an welche wir vielfach Anklänge in Wundts Lehre vom Gesamtwillen finden, und so ist die Erforschung des Einflusses, den die Gesellschaft in ihren verschiedenen Formen auf den Einzelnen ausübt, oder die Beantwortung der Frage: Was wird aus dem Fühlen, Denken und Wollen des Einzelnen unter dem Einfluss der Gemeinschaft oder des Gesamtwillens? Aufgabe der Sozialpsychologie. Allerdings versteht man unter Sozialpsychologie auch die Erklärung jener Phänomene, die lediglich innerhalb des sozialen Zusammenlebens entspringen und »nicht sowohl Verhältnisse im Menschen als zwischen den Menschen« zum Gegenstande haben, welche wir aber besser mit Lazarus »Völkerpsychologie« nennen möchten; andererseits bezeichnet man auch mit Sozialpsychologie die Erklärung der Erscheinungen, auf denen das Geistesleben der Gesellschaft beruht, die Erforschung der psychischen Persönlichkeit der Sozietät, wie dies Lindner mit Geschick in seinem schon erwähnten Werke: »Ideen zur Psychologie der Gesellschaft« gethan hat, was wohl geeigneter mit »Gesellschaftspsychologie« zu bezeichnen wäre. Das Studium der Mannigfaltigkeit und des Wertes des gemeinsamen Lebens für dasjenige des Individuums sei dagegen zur Unterscheidung mit »Sozialpsychologie« benannt, und diese ist für den Pädagogen von großer Wichtigkeit, da sie ihm über mancherlei Erscheinungen im Seelenleben des Einzelnen Aufschluss giebt, und darum verdient dieselbe viel mehr Würdigung, als sie bisher erfahren hat.

Es sei nun endlich noch die Aufgabe skizziert, welche auf Grund dieser psychologischen Beobachtungen von der Schule zu lösen ist.

Da das Kind in seinem Werdegange mit von seiner Umgebung beeinflusst wird, in die es hineingeboren wurde, so ist es

auch Pflicht der Schule und ihrer Organe, dieselbe kennen zu lernen, da sie eine »Erziehungsschule« sein soll. Ebenso wie der Gärtner den Boden, in dem die Pflanze gedeihen soll, sowie die Umgebung, in der sie aufwächst, kennen muß, wenn er Erfolge erzielen will, in gleicher Weise muß sich der rechte Pädagoge, der neben seinem Lehramt auch das eines Erziehers gewissenhaft ausübt, genau darüber Klarheit verschaffen, wie die Umgebung, vor allen Dingen Familie und Gesellschaft, auf seine Zöglinge einwirkt; nur dann vermag er das Wollen und Handeln derselben richtig zu beurteilen und die geeigneten Erziehungsmittel anzuwenden.

Es liegt dem Lehrer die Pflicht ob, ein Geschlecht heranzubilden, welches kraftvoll an Körper und Geist, weise, gut und thatkräftig — kurz gesagt: fähig ist, seine Kulturaufgabe voll und ganz zu erfüllen. Es gilt, die von der guten Familie begonnene Jugenderziehung in der Schule fortzusetzen und die mangelnde Zucht gewissenloser Familien zu ersetzen. Durch eine solche Einwirkung der Schule ist nur die Möglichkeit eines wirklich andauernden und wertvollen Lebens der Verbände (Familie, Gesellschaft, Kirche, Staat und Nation) gegeben. Die Erziehung hat aber auch dahin zu streben, daß sie den einzelnen Zögling unabhängig mache von dem Schwergewicht und dem schädlichen Einfluß der bloßen umgebenden Masse, aber bereitwillig für den Dienst in der Gemeinschaft.

Will der Pädagog diese Aufgaben voll und ganz erfüllen, so muß er — wie bereits erwähnt — die Umgebung, in der seine Zöglinge leben, genau kennen, es gilt für ihn die Mahnung mit Bezug auf das Kind: »Willst du den Dichter recht verstehn, mußt du in Dichters Lande gehn!« Diesem Zwecke hoffte man die öffentlichen Prüfungen und die mit vielem Pomp in Frankreich inszenierten alljährlichen Preisverteilungen in den Schulen — »Distribution des prix« — dienstbar zu machen, doch wird weder dieser hierdurch erreicht, noch auch der andere, den Eltern einen Einblick in den Unterrichtsbetrieb zu gewähren und Kenntnis von den Leistungen ihrer Kinder zu geben, da diese Veranstaltungen nur von langer Hand vorbereitete Schaustellungen sind. So hat man denn seit einiger Zeit in vielen Orten Deutschlands diese Einrichtung fallen lassen, und an deren Stelle veranstaltet man neuerdings vielfach Schülerabende und Schulfeste, zu denen die Eltern,

Verwandte und Freunde eingeladen werden, um so engere Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus anzuknüpfen. Dieselben sind sicherlich von großem Werte, doch ist es auch hierbei dem Lehrer kaum möglich, den einzelnen Familien näher zu treten. Auch bergen diese Veranstaltungen die Gefahr in sich, daß sehr leicht Bevorzungen und dementsprechend auch Zurücksetzungen durch die Auswahl der Schüler zu kleinen Vorträgen stattfinden können, und wenn es auch nur in der Einbildung der Eltern wäre. Der Zweck dieser Einrichtung wird dann vollständig illusorisch, und verstimmt, vielleicht sogar verletzt wenden die Eltern der Schule den Rücken. Ferner ist zu erwägen, daß in den meisten Fällen gerade die Familien, an deren Kindern sich die Folgen mangelnder Zucht und gewissenloser Erziehung oder auch dürftige Verhältnisse, in denen sie leben, bemerkbar machen, nicht zu derartigen Veranstaltungen erscheinen, teils aus Gleichgültigkeit, teils auch aus Verlegenheit und Scham. Hier hat der Lehrer sein Erzieheramt auch über die Schule hinaus auszudehnen; Pestalozzi kann ihm hier Führer sein. Er soll sich nicht damit begnügen, innerhalb der Schulräume seine Pflicht zu thun, sondern er muß bestrebt sein, die Verhältnisse kennen zu lernen, in denen seine Schüler leben; er muß dem Schäflein, das verloren zu gehen droht, nachgehen, es gilt, die suchende Hirtenliebe zu bethätigen, nur dann vermag der Lehrer seine Schüler richtig zu beurteilen, nur dann die zweckdienlichsten Erziehungsmittel anzuwenden, nur dann erfolgreich an der Kulturaufgabe der Nation mit zu arbeiten.

Von der deutschen Rechtschreibung und den neueren Bestrebungen auf dem Ge- biete des Rechtschreibunterrichts in der Volksschule.¹⁾

Von E. Rasche, Schuldirektor in Dresden-Cotta.

(Schlufs.)

Wir fragen hier zunächst: Welcher Lehrer, der vom Wert des Diktierens voll überzeugt ist, wird so verständnislos handeln und von dem Schüler verlangen, daß er ein erstmalig auftretendes schweres Wort ohne jedwede Vorbereitung nach einem Diktat

fehlerlos niederschreibe? Wird nicht jeder Lehrer zuvor die Physiognomie des neuen Wortbildes in der Anschauung des Schülers erstehen lassen, sei es durch Lautieren oder Buchstabieren oder — was das Beste sein dürfte — durch Anschreiben des Wortbildes an die Wandtafel und durch Hinweis auf die Eigenart der Schreibweise!

Gewiß ist zuzugeben, daß ein jeder Schüler ein auch noch so schweres Wortbild durch Abschreiben ohne langes Besinnen richtig darstellen wird; aber liegt denn in dieser mechanisch korrekten Darstellung irgend ein Gewinn? Ist dort nicht ein nachhaltigerer Erfolg zu erwarten, wo der Schüler durch klare Anschauung und überlegendes Denken, also durch geistige Erarbeitung zum Besitze des Wortbildes gelangt?

Indem Lay die Schreibbewegungsvorstellung geradezu als den »Angelpunkt« bezeichnet, »um den sich alle die psychologischen Vorgänge des Rechtschreibens drehen«, und indem er, daraus folgernd, das Abschreiben als bestes Übungsmittel zur Erlernung der Rechtschreibung preist, faßt er die Rechtschreibung selbst als einen fast rein mechanischen Akt auf, der mit einer umfassenden geistigen und sprachlichen Bildung nur in losem Konnex stehe. Bezeichnet er doch sowohl das Schreiben, als auch das Sprechen als »Fertigkeiten«, bei deren Einübung der Mechanismus hohe Bedeutung und Berechtigung habe. Das Ziel des Sprachunterrichts müßte darum darauf gerichtet sein, »durch den physiologischen Mechanismus der Einübung der Wort-, der Flexions-, der Satzformen, die jedoch Glieder vom Sprachganzen darstellen müssen, ein richtiges Sprachgefühl als sicheren Treffer zu erzeugen.«

Das Sprechen will uns denn doch aber mehr als eine bloße »Fertigkeit« erscheinen; wir betrachten diese Fähigkeit vielmehr als den hörbaren und durch die Schrift sichtbaren Ausdruck geistiger Potenz, und jede sprachliche Bildung »vollzieht sich in einem gewissen Parallelismus zur gesamten geistigen Bildung oder vielmehr innerhalb derselben.¹⁾ Wohl kann man durch planvolle, gute und oft wiederholende Übung das Sprachgefühl zu hoher Ausbildung bringen; zur vollen Sicherheit, zur wahrhaften Be-

¹⁾ Siehe: Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts, insbes. des deutsch-gramm. Unterrichts, in der Volksschule. Vom Verfasser dieser Abhandlung. (»Neue Bahnen«, XIII. Jahrgang, 4. Heft, S. 206.)

herrschaft der Sprache gelangt aber nur der, der die Gesetze der Sprache beherrscht.

Voll anzuerkennen ist, was Lay in dem Abschnitte »Sach- und Rechtschreibunterricht« ausführt, indem er hier betont, daß sich der gesamte Sprachunterricht, demnach auch der Rechtschreibunterricht »innig an einen anschaulichen Sachunterricht anschliesse«. Der Sprachunterricht muß seine Übungsformen durch einen gründlichen Sachunterricht auf dem Boden der Anschauung gewinnen, er darf nur mit solchen Formen operieren, die sich zu klaren, deutlich und sinnlich lebendigen Vorstellungen verdichtet haben; er muß dafür sorgen, »daß die begrifflichen Vorstellungen und die sprachlichen Vorstellungen eine physiologische und folglich auch eine methodische Einheit bilden«. Daraus ergibt sich weiter, daß der Rechtschreibunterricht nicht, wie es früher leider allgemein Gebrauch war, eine selbständige, also isolierte Stellung einnehmen darf, sondern daß er »mit dem Sprachunterricht in engster Beziehung stehen muß«. Allerdings muß hierbei erwähnt werden, daß diese Forderungen nicht als eine Eigenart des Layschen Verfahrens anzusehen sind; die neuere Methodik des Sprachunterrichts, die auf Hildebrand aufbaut, hat damit gebrochen, mit leeren Sprach- und Schriftformen zu operieren; sie macht die lebendige Sprache selbst zum Anschauungs- und Übungsobjekt, sucht die toten Formen mit Inhalt zu erfüllen und bringt alle sprachlichen Übungen — Wortbedeutungslehre, Grammatik, Orthographie und Stil — in innigste Verbindung und lebensvolle Beziehung.

Als orthographische Übungen bezeichnet Lay: das Sprechen, Lesen, Buchstabieren, das Diktieren, Abschreiben und Anschreiben.

Grundlegend für eine gute Rechtschreibung erscheint Lay in voller Übereinstimmung mit allen neueren Methodikern das gute Sprechen. Er sagt: »Die Pflege einer richtigen Aussprache ist von großer Bedeutung für die Erlernung der Orthographie« und fordert darum: a) Nicht bloß der richtigen Bildung der Laute, sondern auch der richtigen Verbindung derselben, ihrer Dehnung und Schärfung, hat der erste Unterricht seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. b) Wenn ein neues Wort in einem Unterrichtsgegenstande auftritt, so hat man für eine deutliche Aussprache desselben zu sorgen, wenn nötig, diese einzutüben. c) Um zu zeigen, daß die Wörter aus Lauten bestehen, und um die Laute, die das

Wort zusammensetzen, erkennen zu lassen, muß der Schüler lautieren.«

Das Lesen wird von Lay direkt in den Dienst der Rechtschreibung genommen; denn es soll dem Schüler zur Gewohnheit gemacht werden, »jedes neue Wort, das ihm beim Lesen begegnet, auch nach seiner Rechtschreibung einzuprägen«.

Wenig hält Lay vom Buchstabieren; es ist — wie das Diktieren — seiner Ansicht nach als »Übungsmittel zu verwerfen und gehört als solches durch Verordnung verboten«. Mit diesem Grundsatz hat sich Lay auf einen sehr bedenklichen Boden begeben, und wir dürfen ihn hier wohl nicht ganz ernst nehmen; denn kein vernünftiger Schulmann kann im Ernste verlangen, daß die Methodik der Schule durch gesetzliche Verordnungen geregelt werde. Könnte es da dem Herrn Lay nicht auch passieren, daß man seine Abschreibemethode verbieten würde, wie er das Diktieren verboten haben will? Und ich meine, dies Verbot wäre vielleicht berechtigter als jenes.

Wir halten das Buchstabieren — auf der Unterstufe — auch für ein bedenkliches, auf der Mittel- und Oberstufe aber für ein wohl beachtliches Übungsmittel. Auf der Unterstufe wird nur lautiert; denn das Buchstabieren verlangt von dem Kinde einen Abstraktionsprozeß, der an sich schwer ist und schon darum wenig Erfolg verspricht. Auf den höheren Stufen, wo die Übertragung des Lautes auf den Buchstaben, durch Übung gefördert, keine Schwierigkeiten mehr bereiten kann, wird man das Buchstabieren schwerlich ganz entbehren können.

Unverständlich will es uns erscheinen, daß Lay auch das Diktieren als Übungsmittel vollständig verwirft, ja es — wie das Buchstabieren — vollständig verboten wissen will und es nur insoweit als berechtigt anerkennt, als es »als Prüfungsmittel angewendet wird«. Lay weiß dabei ganz gut, die in der Schulpraxis vorkommenden und ihrem Werte nach sehr unterschiedlichen Formen des Diktierens zu unterscheiden; denn er sagt selbst: »1. Es wird diktiert, bloß um zu diktieren, bloß in der Meinung, daß das Diktieren an und für sich eine ausgezeichnete Übung sei«. Eine solche Art des Diktierens ist allerdings gründlich zu verpönen, und es dürfte wohl auch in unseren Schulen kaum noch zu finden sein. »2. Das Diktieren erfolgt auf Grund von Regeln. Es werden auf irgend eine Weise Regeln

gemerkt, und beim Diktieren hat der Schüler jeweils die Wörter den betreffenden Regeln unterzuordnen und dementsprechend zu schreiben.« Wenn Lay nicht ein prinzipieller Gegner des Diktierens wäre, würde er diese Form des Diktierens vielleicht in mehr sachlicher Weise gekennzeichnet und zu erwähnen gehabt haben, daß die Regel zunächst durch ein reiches Beispielmateriale gewonnen und durch das gefundene, sachlich und formell vorbereitete Material befestigt wird. Als die beste Form des Diktats bezeichnet Lay 3. folgende Art: »Das Diktieren erfolgt im Anschluß an den Unterrichtsstoff; in neuerer Zeit wird den ‚Diktaten in Aufsatzform mit Verknüpfung der Unterrichtsstoffe‘ das Wort geredet«.

Diese letzten beiden Formen lassen sich auch — wie neuerdings wohl meist geschieht — verbinden, und wir meinen, wenn die zu diktierenden Formen aus dem Sachunterricht genommen werden, also in der Begriffswelt des Schülers lebendig und klar erscheinen, und wenn sie sodann in ihren eigenartigen Schreibphysiognomien durch Anschreiben zur Anschauung gebracht worden sind, dann dürften sie wohl auch als Diktatstoffe zum Zwecke der Übung mit Erfolg zu verwenden sein.

Als das beste — nach Lays Darlegungen in der Hauptsache als einziges — orthographisches Übungsmittel läßt Lay nur das Abschreiben gelten; dann auch das Anschreiben; das Niederschreiben von Sätzen oder Sprachganzen aus dem Gedächtnis soll nun als Prüfungsmittel benutzt werden.

Lay begründet seine Methode durch psychologische Erörterungen, in denen er sich auf die namhaftesten Psychologen der Neuzeit stützt, und er glaubt den Beweis der Richtigkeit seiner Theorien durch die Resultate seiner hochinteressanten Versuche erbracht zu haben. Wir wollen seine psychologischen Ausführungen als vollständig einwandfrei ansehen, wir dürfen auch an den Resultaten seiner Untersuchungen nicht den geringsten Zweifel haben, und doch darf man an der Beweiskraft seiner Resultate zweifeln.

Wenn ich drei in ihrer Schreibweise übereinstimmende Wörterreihen (seien dies nun sinnvolle Worte oder sinnlose Formen) hernehme und die erste Reihe nach einer korrekten Vorschrift abschreiben, die zweite nach ein- oder mehrmaligem Lesen aus dem Gedächtnis niederschreiben lasse und von der dritten fordere, daß

sie von denselben Schülern ohne weiteres nach Diktat aufgeschrieben werden, so ist es doch wohl selbstverständlich, daß in der ersten Reihe die wenigsten, in der dritten dagegen die meisten Fehler gemacht werden müssen; denn die dritte Aufgabe, bei der sich der Schüler nur auf das Ohr verlassen muß, ist doch ungleich schwerer, als die ersten zwei, wobei der Schüler durch Auge und Ohr unterstützt wird. Ganz besonders leicht aber ist es, eine Wortreihe nach einer tadellosen Vorschrift abzuschreiben. Ist damit aber der Beweis erbracht, daß das Abschreiben »das beste orthographische Übungsmittel«, das Diktieren aber gewissermaßen so gemeingefährlich ist, daß es durch gesetzliche Verordnung verboten werden mußte!

Und weiter: Kommt es denn bei der Prüfung der verschiedenen Übungsformen auf sofortige augenscheinliche Erfolge an? Fragt es sich vielmehr nicht, welche Art der Übung wirklich nachhaltige Erfolge verbürgt? Wenn aber Lay und seine Gesinnungsgenossen¹⁾ prüfende Wiederholungen schon nach wenig Wochen anstellen und dabei wieder in ganz derselben Art verfahren, so ist unseres Erachtens nach auch damit kein beweiskräftiges Material gewonnen.

Lay hat sich mit seinem »Führer« um die Methodik der Rechtschreibung hohe Verdienste erworben, namentlich damit, daß er das Abschreiben, d. h. das rechte Abschreiben, zur Geltung gebracht hat, und es wäre undankbar, diese Verdienste nicht anerkennen zu wollen; aber in seinen letzten Schlusfolgerungen ist er doch einseitig. Wir erkennen das Abschreiben, d. h. immer das vernünftige Abschreiben, wie Lay es will, als ein wirksames Übungsmittel der Rechtschreibung an; aber wir halten auch das Diktieren und Anschreiben, wenn es in rechter Weise betrieben wird, mindestens für gleichwertig.

Wir sagen: das Abschreiben, wie Lay es will, und wir sind es Lay schuldig, auf diesen Punkt noch besonders einzugehen.

Das Abschreiben — d. h. das landläufige Abschreiben — steht in üblem Rufe, und das mit Recht. Begründet wurde die Abschreibemethode besonders durch Bormann, der das Auge für das

¹⁾ Prof. Dr. Schiller in Gießen hat durch die Lehrer Hagenmüller und Fuchs diese Versuche mit sinnvollen Wörtern nachprüfen lassen und ist zu ganz ähnlichen Resultaten gekommen.

wichtigste Organ zur Erlernung der Rechtschreibung erachtet und daher schreibt: »Es giebt keinen einfacheren und zugleich keinen sichereren Weg, die Rechtschreibung einzuprägen, als daß die Kinder angehalten werden, Gedrucktes sorgfältig bis auf das äußerste genau abzuschreiben«. Kräftig tritt Naumann-Mangner dem mechanischen Abschreiben entgegen und schreibt¹⁾: »Mit einer größeren Leichtfertigkeit und Bewußtlosigkeit, ich möchte fast sagen Gewissenlosigkeit pflegt in der Regel wohl keine Aufgabe gegeben zu werden, als die einer Abschrift«. In derselben Weise verurteilt Trunk das Abschreiben, denn es sei ein Irrtum zu meinen, daß man dem Kinde dadurch die Wortbilder dauernd einprägen könnte. »Durch das Abschreiben wird dem Kinde eine so große Menge von Wortbildern der verschiedenen Art vorgeführt, daß es verwirrt werden muß. — Einen Vorteil bietet das Abschreiben allerdings, es ist nämlich außerordentlich bequem, das ist aber auch der einzige.«²⁾

Gustav Rudolph bezeichnet das Abschreiben auch als einen der schlimmsten und fast allgemeinen Fehler. »Die Freunde des Abschreibens fordern, daß das Kind jedes Wort im ganzen niederschreibe. Thäten das die Kinder, dann möchte es ja sein; aber die Erfahrung lehrt aufs bestimmteste, daß 90 Prozent der Kinder es nicht thun, und dann geht mit dem Abschreiben den Kindern die Fähigkeit verloren, Wortbilder innerlich zu bilden, also die Fähigkeit, auf der die Rechtschreibung beruhen muß.«³⁾

Ein solches — wir sagen: gemeingefährliches — Abschreiben, das ohne enge Beziehung zum Sprach- und Sachunterricht steht, das heute dies und morgen jenes Lesestück zu verarbeiten hat, also vollständig planlos verfährt und heutzutage seine Wurzel meist nur in der allzugroßen Bequemlichkeit des Lehrers findet, befürwortet Lay nicht; im Gegenteil, er verurteilt es scharf: »Bei dem bunten Wechsel der Wortformen im Lesestück giebt es (das Abschreiben) den Kindern statt der Einheit Zerrissenheit, statt der Klarheit Verworrenheit«. Nach Lay werden die abzuschreibenden Sprachstücke zunächst aus dem Sach-

¹⁾ Naumann-Manzner, Methodik der deutschen Rechtschreibung.

²⁾ Hans Trunk, Zur Hebung des deutschen Sprachunterrichts.

³⁾ Gustav Rudolf, Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgeführte Lehrproben für einfache und gegliederte Volksschulen. 2. Aufl. Leipzig, Ernst Wunderlich.

unterricht (Anschauungsunterricht und Heimatkunde) auf Grund anschaulicher Behandlung gewonnen; die neu auftretenden Wörter werden nach lautreinem Sprechen und genauer Beobachtung ihrer orthographischen Eigentümlichkeiten erst einzeln abgeschrieben, und dann erst wird das Sprachstück aus einem der Schülerhefte¹⁾, welche die betreffenden Sprachstücke in Schreibschrift enthalten, abgeschrieben, und dieses Abschreiben wird plangemäÙ wiederholt. Dieses Sprachstück bildet aber gleichzeitig auch das Anschauungs- und Zentralobjekt für alle weiteren sprachlichen Belehrungen, und ferner werden Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht in engste Beziehung gebracht und innig verknüpft.

In dem folgenden werden wir nun in Kürze die wichtigsten Grundsätze beleuchten, die nach der neueren Methodik besonders zu berücksichtigen sind.

Sehr richtig scheidet Seyfert in seinem »Übungs- und Lernstoff für die Rechtschreibung in den ersten vier Schuljahren«²⁾ (die Rechtschreibübungen in täglich gelegentliche und in besondere systematische), und er sagt von jenen, daß sie — trotzdem sie des methodischen Aufbaues entbehren — wirksamer seien als diese; »denn sie erfassen vor allem den Willen der Kinder (eigene Wahl, Selbstthätigkeit beim Einprägen, Selbstkontrolle!). Darum muß auf sie der größte Nachdruck gelegt werden.« Möglichst jede Unterrichtsstunde muß in den Dienst der Rechtschreibung gestellt werden, und wenn die neuere Methodik fordert »Jede Unterrichtsstunde eine Sprachstunde!« so liegt darin auch die Forderung: »Jede Unterrichtsstunde eine Rechtschreibstunde!«

In jeder Unterrichtsstunde halte der Lehrer zunächst auf gutes d. h. lautreines und deutliches Sprechen, auf eine sorgfältige und schöne Aussprache; denn nach Seyfert »ist das Richtigsprechen die unbedingte Grundlage alles Rechtschreibens; die schlechten Erfolge in diesem sind ganz wesentlich eine Folge der Vernachlässigung des Richtigsprechens. Würde die Hälfte der Mühe, die jetzt auf die Rechtschreibung verwendet werden muß, auf das genaue Sprechen in den ersten Schuljahren verwendet, fürwahr sie hörte

¹⁾ Schülerhefte für den Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht nach natugemäÙen Grundsätzen und mit Anwendung der Schreibschrift als Anschauungsmittel für den Rechtschreibunterricht. 3 Hefte für die ersten drei Schuljahre.

²⁾ Verlag von Ernst Wunderlich, Leipzig.

auf, das Schulkreuz zu sein. Die Sorglosigkeit im Sprechen ist ganz unbegreiflich gegenüber der Peinlichkeit im Schreiben. Die erste Bedingung der Rechtschreibung ist also die peinlichste laut-treue Aussprache im Lesen, Hersagen und Antworten.«¹⁾

Zur alltäglichen gelegentlichen Pflege der Rechtschreibung gehört nach Seyfert weiter,

»dafs alle im Unterricht (Religion, Realien etc.) neu auftretenden Wörter an die Tafel geschrieben und nach ihrer Schreibweise in der betreffenden Stunde sofort eingeprägt werden,

dafs alle Sprüche, Liederverse und Gedichte so gelernt werden, dafs die Kinder sie auch fehlerfrei niederschreiben können,

dafs die Kinder die Wortbilder nicht buchstabenweise abschreiben, sondern sie im ganzen einprägen und darnach aus dem Kopfe niederschreiben.«

Besonders beachtenswert erscheint uns schliesslich noch die Forderung Seyferts,

»dafs die Kinder aus jedem Lesestück 8—10 ihnen schwer erscheinende Wörter aufsuchen, nach ihrer Schreibweise einprägen, mehrmals (in Zwischenräumen) aus dem Kopfe niederschreiben und das Geschriebene jedesmal kontrollieren.«

Wir möchten diesen Forderungen Seyferts noch zwei weitere Forderungen hinzufügen, die im Interesse einer sicheren Rechtschreibung sehr zu empfehlen sein dürften.

Zunächst ist es die Forderung, die Schüler in allen Unterrichtsstunden vor Rechtschreibfehlern möglichst zu bewahren, indem man nichts aufschreiben läfst, was die Kinder nicht orthographisch beherrschen. Alle Notizen, die die Kinder in den Realstunden oder sonstigen Unterrichtsfächern im Interesse des gedächtnismässigen Einprägens und Wiederholens aufzuzeichnen haben, müssten orthographisch — auch kalligraphisch! — korrekt eingetragen werden, was am besten dadurch zu erreichen ist, dafs man alle darin vorkom-

¹⁾ Rich. Seyfert, Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. Vom deutschen Lehrerverein preisgekrönt. Leipzig, Ernst Wunderlich. —

Wie stark die mundartliche, also inkorrekte Aussprache auf die Rechtschreibung einwirkt, bestätigt Prof. Dr. Franz Wollmanns in seiner Broschüre »Der deutsche Sprachunterricht nach den Grundsätzen Rudolf Hildebrands«, indem er im 5. Abschnitt ausführt, dafs die österr. Schülerhefte von Fehlern wimmeln wie: vortreflich, tretten, schwüemen, Stromm, Pflof, bestättigen, Vatter, Eckel etc., alles Folgen der eigenartigen mundartlichen Aussprache.

menden schwierigeren Wörter, an die Wandtafel anschreibt. Insbesondere müssen auch die Aufsätze bezüglich der Rechtschreibung sorgfältig vorbereitet werden, und immer mag der wichtige Grundsatz voranleuchten: Fehler verhüten ist besser, als Fehler korrigieren. Wie ein Lehrer, der nur in den Schönschreibstunden auf formgerechtes Schreiben hält, sich vergeblich mühen wird, gute Schreiber heranzubilden, ebensowenig kann der Lehrer gute Resultate in Rechtschreibung erzielen, der nicht in allen Unterrichtsstunden auf korrektes Rechtschreiben hält.

Sodann fordern wir, die Schönschreibstunden, in denen man vielfach nur auf richtige Schriftformen achtet, thunlichst in den Dienst der Orthographie zu stellen. —

Gründen sich schon die allgemeinen Rechtschreibübungen auf den Satz, daß jedwede rationell betriebene Rechtschreibung auf der sicheren Grundlage klarer Anschauung fundiert sein muß, so wird dieser Grundsatz erst recht bei den besonderen Rechtschreibübungen zu Tage treten müssen. Von der sachlichen und formellen Anschauung des Wortbildes ausgehend, wird das Absehen immer darauf zu richten sein, daß ein Wort nicht eher geschrieben werden darf, bis sich »das Wortbild innerlich ausgestaltet hat«. Dazu gehören nach Seyfert drei Stufen: »1. Das geordnete Anschauen des Wortes mit gleichzeitigem lauttreuem Sprechen und mit gleichzeitigem Luftschreiben. 2. Das Vorstellen des Wortbildes, womöglich mit geschlossenen Augen. 3. Das Niederschreiben, wobei das Kind Laut für Laut ausspricht. Also: Mit Sprach- und Schreibebeziehung lesen — ebenso vorstellen — und sprechend niederschreiben! So beim einzelnen Worte, dann aber auch beim ganzen Satze.«

Bei den besonderen Rechtschreibübungen wird es von Wichtigkeit sein, einen zweckmäßigen Stufengang vom Leichten zum Schweren einzuhalten. Dieser Stufengang wird bedingt durch die Schreibschwierigkeit der zu behandelnden Wörter, wonach vier Gruppen von Wörtern zu unterscheiden sind.

Zur ersten Kategorie gehören die Wörter, bei denen Lautklang und Schreibweise übereinstimmen, die also genau so geschrieben werden, wie man sie spricht, z. B.: Rabe, Rose, Baum, Schule, Fisch, Stein usw. Für diese Wörter gilt die einfache Regel: »Schreibe, wie du sprichst!« Die Aufgabe der Rechtschreibübungen hat hier nur darin zu bestehen, das Kind anzuleiten, die

Wörter in ihre Laute zu zerlegen und für jeden Laut das entsprechende Zeichen zu wählen. Hier entscheidet lediglich das Ohr, und neben dem deutlichen, lautreinen Sprechen ist hier das Lautieren (Buchstabieren) gründlich zu üben.

Nach den Berechnungen Mohrs¹⁾ werden die meisten Wörter unserer Sprache so geschrieben, wie sie gesprochen werden (68,5 %); »ihre Schreibung ist eine lauttreue und ihre Erlernung beruht demnach auf Übung des Ohres«. 26,8 % des nach Regeln bestimmten Wortschatzes sind durch Übung des Verstandes und Gedächtnisses einzuprägen, und nur 4,7 % würden durch das Auge aufzufassen sein. Auf Grund derartiger Ausführungen kommt Mohr und mit ihm Haufs in seiner Schrift »Nicht durchs Auge!«²⁾ zu der Behauptung, »daß die Erlernung der Schrift auf Grund ihrer Lauttreue und Regelmäßigkeit das allein Richtige ist«. Mohrs Berechnung mag in der Theorie wohl richtig sein, aber in der Praxis stimmt sie nicht; sie würde richtig sein, wenn alle Deutschen ihre Muttersprache korrekt sprächen. Sprechen aber nicht die meisten ein Deutsch, das durch die mundartliche Aussprache mehr oder weniger verdorben ist, und die wenigen, die sich einer reinen hochdeutschen Aussprache anbequemen, sprechen sie alle die Konsonanten so scharf, daß man ohne weiteres d und t, p und b unterscheiden könnte? Ja klingen in vielen Wörtern die scharfen und weichen Konsonanten im Auslaut nicht ganz gleich? Wer vermag bei der Aussprache der Wörter Wald und Halt, Held und Welt, singt und winkt, ringt und trinkt, Abt und Haupt usw. das t vom d, das g vom k, b und p zu unterscheiden? Darum kann die obige Regel in sehr vielen Fällen, wo die Aussprache mit der Schreibung theoretisch übereinstimmt, nicht lauten: »Schreibe, wie du sprichst!« sondern sie müßte heißen: »Schreibe, wie du richtig sprechen sollst!« Mit einer solchen Regel aber ist natürlich wenig gedient.

Die zweite Kategorie bilden die Wörter, bei deren Schreibung eine gewisse Regel entscheidet, z. B. die Schreibung von tz und ck, die Endungssilben ig und lich, die Vorsilbe ent, die Schreibung des Mittelwortes der Gegenwart (hoffend, flehend), des Wohlklangs-t

¹⁾ Mohr, Neueste Methode der Rechtschreibung. 1891.

²⁾ Haufs, Nicht durchs Auge! Vorschläge zu einer Umgestaltung des Unterrichts in der Rechtschreibung. 1893.

in hoffentlich, flehentlich usw., die Schreibung des Bindewortes ›dafs‹.

Die neuere Methodik hält im allgemeinen nicht viel von der trockenen Regel, und wir betonen ausdrücklich, dafs nur wenige und durchaus praktische Regeln angewendet werden dürfen. Die Regeln aber, die für unbedingt notwendig anzusehen sind, müssen in einfach elementarer Form gegeben werden; sie sollen in anschaulicher Weise vorgeführt, zum vollen Verständnis gebracht und fleißig geübt werden.

Sehr geringe Bedeutung für die Rechtschreibung haben z. B. die Regeln über Dehnung und Schärfung, da die Ausnahmefälle die regulären Fälle fast überwiegen. Hier kommt es weniger auf die Anwendung der Regel, als auf die sichere Einprägung der Wortbilder an.

Die dritte Kategorie bilden die Wörter, deren Rechtschreibung sich nach der Abstammung richtet, z. B. Weisheit von weise, weissen von weiß (Farbe), weisen von weisen (zeigen), rötlich von rot, singt von singen, winkt von winken usw. Hier ist es geboten, die Wortbildung, soweit sie im Dienst der Rechtschreibung steht, eingehend zu berücksichtigen, aber nicht etwa in einem systematischen Unterrichtsgange, sondern immer nur von den jeweiligen praktischen Beispielen ausgehend.

Zur vierten Gruppe gehören nun alle die Wörter, die weder lauttreu gesprochen werden, noch sich nach irgend einer Regel oder nach der Abstammung richten; ja einzelne dieser Wörter widersprechen sogar der Regel oder Abstammung, wie z. B. Brantwein, das mit einem ›n‹ geschrieben wird, obwohl es von brennen abgeleitet wird, behend (eigentlich von Hand abzuleiten) usw. Auf die Einprägung dieser Wörter ist ein besonderes Augenmerk zu richten; hier muß zu einer sicheren Einprägung durch klare Anschauung, Vor- und Abschreiben öftere Wiederholung treten.

In allen Fällen aber, mögen die Wörter der ersten oder letzten Kategorie angehören, ist das Hauptgewicht auf eine fleißige und vielseitige, dabei aber durchaus praktische Übung zu legen. Üben und immer wieder Üben! laute auch hier die Parole, bis den Schülern die Rechtschreibung gewissermaßen zu einer technischen Fertigkeit geworden ist. Wir fordern im Gegensatz zu Lay, der als praktische Übung im Rechtschreiben eigentlich nur das Abschreiben empfiehlt, eine vielseitige Übung und fordern, dafs

nach klarer Anschauung und Vorstellung der Übungsformen alle Übungsmittel der Rechtschreibung — Lautieren und Buchstabieren, Silbelieren, Abschreiben, Diktieren und Aufschreiben — zu entsprechender Anwendung kommen müssen.

Jedwede Übung aber muß auf der Grundlage klarer Anschauung und Vorstellung der betr. Laut- und Schriftbilder beruhen; denn die Sicherheit im Rechtschreiben fußt vor allem auf der Klarheit der Wortbildvorstellung, die durch Sprechen, Hören, Lesen, Lautieren (Buchstabieren) und Aufschreiben gewonnen wird.

Trotz der warmen Befürwortung des Abschreibens seitens Lays können wir dieser Übung aus den schon dargelegten Gründen nur geringen Wert beimessen; unter den Voraussetzungen, unter denen Lay das Abschreiben befürwortet, erscheint es aber wohl beachtenswert, und bei der Einprägung neuer Wörter ist es sicher mit gutem Erfolg anzuwenden. Das nutzbringende Abschreiben setzt aber auch eine gewisse Lesefertigkeit voraus; denn so lange ein Kind nicht wenigstens mechanisch sicher liest, so lange wird sein Abschreiben ein durchaus nutzloses Nachmalen sein. Daher müßte das Abschreiben in der Elementarklasse prinzipiell vermieden werden. Insbesondere aber muß jedes Abschreiben ohne sorgsame Vorbereitung verurteilt werden; denn ein solches Abschreiben ist eine Versündigung an unserem Stande, an der fortgeschrittenen Methode und an unseren Kindern.

Als ein vorzügliches Übungsmittel für die Rechtschreibung bezeichnen wir das Aufschreiben gelernter Sprachstücke, Memorierstoffe — Sprüche oder orthographische Wortreihen — aus dem Gedächtnis. Aber auch hier sind Voraussetzungen zu machen, deren Ignorierung den Erfolg dieser Übung sehr beeinträchtigen oder ganz in Frage stellen würde.

Wir setzen zunächst voraus, daß diese Übung nicht verfrüht auftritt. Auf der Unterstufe ist sie vollständig auszuschließen, und sie darf eigentlich dann erst eintreten, wenn die Schüler über die ersten Elemente des Rechtschreibens hinaus sind, also die leichteren, sehr häufig vorkommenden Wörter in ihrer Rechtschreibung sicher oder wenigstens ziemlich sicher beherrschen.

Zweitens ist vorauszusetzen, daß die aufzuschreibenden Stoffe nicht nur vollständig verstanden und sicher gelernt, sondern auch ihrer Rechtschreibung nach erklärt worden sind.

Aufschreibübungen, die sich besonders auch als Hausaufgaben eignen, haben den großen Vorteil, daß die Schüler nach den gedruckten Originalen die Korrektur selbst vornehmen können. Dadurch wird der kritische Sinn, dessen die Rechtschreibung besonders bedarf, geweckt und genährt, die Schüler werden dadurch immer mehr und mehr selbständiger gemacht.

Als bestes Mittel, eine sichere Rechtschreibung zu erzielen, bezeichnet Trunk¹⁾ das Diktieren, und wir stimmen dem im Gegensatz zu Lay vollständig zu, vorausgesetzt, daß es in rechter Weise geschieht.

Das Diktieren kann einen zweifachen Zweck haben: 1. kann es als sicherstes Prüfungsmittel dienen, um die Fertigkeit im Rechtschreiben festzustellen, und als solches erkennt es auch Lay an. Solche Wiederholungsdiktate sind in jedem Schuljahre regelmäßig und planvoll in den Lehrgang einzufügen, und am Schlusse des Schuljahres bieten sie dem Lehrer und Inspektor eine gute Handhabe, den Standpunkt einer Klasse bezüglich der Fertigkeit in der Rechtschreibung festzustellen.

2. dient das Diktieren aber auch als vorzügliches Übungsmittel, und zwar schon aus dem Grunde, weil es den Forderungen der Berufs- und Lebenspraxis entspricht. Schreibt man einen Brief usw., so muß man sich den Inhalt desselben gewissermaßen diktierend vorsagen; da kann man weder ab- noch aufschreiben.

Bei den Diktierübungen kommt es allerdings nicht nur auf das »Was«, sondern auch auf das »Wie« ganz wesentlich an, und wir suchen daher die Fragen zu beantworten: 1. Was für Stoffe sind als Übungsstücke zu wählen? 2. In welcher Weise sollen die Diktierübungen betrieben werden?

Was die erste Frage betrifft, so ist hier sowohl der Stoff nach seinem sachlichen Inhalte, als auch nach seiner eigenartigen sprachlichen Form zu berücksichtigen. Den Schülern dürfen nur solche Stoffe diktirt werden, die ihnen sachlich durchaus klar sind, und daher ist der beste Diktierstoff der, der aus dem vorangegangenen Sachunterricht herauswächst, der also keiner besonderen sachlichen Vorbereitung bedarf. Die neuere Methodik fordert, daß dies aber nicht zusammenhanglose Sätze — dieser aus der Naturgeschichte,

¹⁾ Zur Hebung des Sprachunterrichts.

jener aus der Geschichte usw. —, sondern Sprachganze seien, die eine geschlossene sachliche Einheit bilden: »Diktate in Aufsatzform mit Verknüpfung der Unterrichtsstoffe«. Die neuere Litteratur hat dieses Gebiet schon trefflich ausgebaut, und wir weisen hier nur auf zwei Erscheinungen hin: Diktatstoff in Aufsatzform von Hermann (Verlag von Ernst Wunderlich, Leipzig) und von Hesse (Verlag von A. Huhle, Dresden). Der Lehrer findet in diesen Werken meist sehr geeignete Diktierstoffe, die nicht nur stofflich abgerundete Einheiten bilden, sondern auch immer eine gewisse orthographische Regel oder Erscheinung zur Übung bringen. Am besten aber dürfte es doch sein, wenn sich der Lehrer solche Diktatstoffe im engen Anschluß an den jeweiligen Sachunterricht selbst zusammenstellt; immerhin wird es dabei gut sein, die einschlägige Litteratur zu benutzen.

Es kann hier aber nicht verschwiegen werden, daß den »Diktaten in Aufsatzform« zuweilen doch ein bedenklicher Mangel anhaftet. Jedes solches Sprachstück, das eine stoffliche Einheit bilden muß, soll gleichzeitig auch eine orthographische Regel oder eine besondere orthographische Eigenart zur Anschauung bringen. Leider läßt sich das nicht in allen Fällen gut erreichen, und daher kommt es, daß in einer Zahl von Sprachganzen, wie sie Hermann und Hesse bieten, das rein Orthographische auf Konto des Sachlichen sehr beeinträchtigt wird und daß die betr. orthographische Regel, die gerade zur Einübung gebracht werden soll, nicht in dem Maße zur Anschauung kommt, wie es im Interesse der Rechtschreibung gefordert werden muß. In solchen Fällen ist es doch wohl besser, einzelne, zusammenhangslose Sätze — wertvolle Sätze, Sprichwörter, Ergebnissätze — aus dem Sachunterricht der Aufsatzform vorzuziehen.

Um aber die in dem Diktate zur Anschauung gebrachte Regel noch mehr zu vertiefen und gründlich zu üben, hat der Lehrer die Schüler anzuleiten, im Anschluß an das Sprachstück Wörtergruppen oder Reihen zu bilden und aufzuzeichnen, in denen die gewonnene Regel ausgiebig zur Anschauung und Übung kommt; gebotenen Falles sind solche Wörterreihen auswendig zu lernen und für den Hausfleiß zu verwerten.

Ist in einem Sprachganzen z. B. die Regel von der Dehnung des *i* durch das Dehnungs-*e* behandelt worden, so wird die weitere Aufgabe noch darin bestehen, möglichst viele Wörter mit dem ge-

dehnten sie aufsuchen und aufschreiben zu lassen. Die Hausaufgabe könnte dann heißen: a) Schreibe aus dem Lesestück Nr. x 30 Wörter mit »ie« auf! oder b) Schreibe 10 Hauptwörter 10 Thätigkeitswörter usw. mit »ie« auf! Hier wird auch der Platz sein, die Wörter, die von dieser Regel die Ausnahme bilden — Bibel, Biber, Fiber, Fibel, Tiger, Stil, Augenlid, wider, gib, mir, dir, wir — zur Anschauung, Einübung und Einprägung zu bringen.

Da es sich bei diesen orthographischen Reihen oft um Zweifelsfälle handelt: Ist hier d oder t, f oder v usw. zu schreiben, so empfehlen wir eine Einrichtung, die Seyfert in seinem schon erwähnten »Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht« vorschlägt, zur Prüfung und Beachtung. »In einem Zweifelsfalle hat das Kind in der Regel zwischen zwei Möglichkeiten die Wahl, entweder lt oder ld, nd oder nt, be oder pe usw. Man könnte nun für jede derartige Lautverbindung eine Reihe bilden lassen; das wäre aber nicht ökonomisch. Es genügt vollständig, von den ähnlichen Verbindungen immer nur eine Reihe bilden zu lassen, z. B. die mit ld, nämlich: Wald, bald (Halde), Feld, Geld, Held, melden, Bild, mild, Schild, Wild, Dolde, Gold, hold, Sold, dulden, Gulden, Huld, Mulde, Schuld. Diese Reihe ist vollständig genug, das Kind vor Mißgriffen zu sichern. Kommt es, die Lautverbindung ld oder lt hörend, in Zweifel, so braucht es sich nur die Reihe zu vergegenwärtigen: wenn das Wort darin steht, so wird es eben mit ld, wenn nicht, so wird es mit lt geschrieben. Die Wörter mit lt brauchen also gar nicht besonders geübt zu werden. Auf diese Weise wird der Übungsstoff für die Rechtschreibung ungemein verringert, die Sicherheit in der Entscheidung aber ungemein erhöht. Dafür, welche von den beiden parallelen Reihen eingetragen wird, und welche nicht, ist die Zahl der zugehörigen Wörter maßgebend; man wird natürlich die kürzere Reihe eintragen.« Seyfert hat diese Reihen in einem Werkchen¹⁾ zusammengestellt und empfiehlt, daß sich jedes Kind ein Wörterbuch anlege, in das die orthographischen Reihen einzuschreiben sind.

(Schluß folgt.)

¹⁾ Übungs- und Lernstoff für die Rechtschreibung in den ersten vier Schuljahren. Leipzig. Preis 20 Pf.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zum geographischen Unterricht.

(Schluß.)

Lehmann hat in seinem »Schulatlas« auch die »Einführung in das Kartenverständnis« auf einigen Blättern dargelegt; er geht vom Schulhaus zur nächsten Umgebung, zur Ortschaft, zur Landschaft und endlich zur weiten Welt und giebt von diesen Objekten bildliche und kartographische Darstellungen (siehe auch: Hummel, Einführung in das Kartenverständnis, Stuttgart, Hobbing & Büchle; Hirt, Die Hauptformen der Erdoberfläche, Breslau, Hirt). Natürlich kann sich ein Schulatlas nicht an ein bestimmtes Schulhaus, an eine bestimmte Landschaft usw. anschließen, sondern das alles muß idealisiert sein; aber die Darstellung von Idealschulhäusern, Ideallandschaften usw. führt schließlich doch zu Zerrbildern, weil dem Kind hier die Anschauung der Wirklichkeit und so der Vergleich mit der Darstellung fehlt. »Es ist bekannt«, sagt Dr. Haack (Geographischer Anzeiger, 1899, Septbr., Über Anschauung und Anschaulichkeit im geographischen Unterricht), »wie schwer es selbst dem geübten Auge des Erwachsenen ist, sich nach einem Bilde, auch der vorzüglichsten Photographie, eine richtige Vorstellung von den wirklichen Verhältnissen der Böschungen, der relativen Höhen und der Entfernungen zu machen; dazu kommt der natürliche Übelstand, daß das Bild das Objekt immer nur von einer Seite zeigen und nur ein einziges von den unzählig möglichen Profilen desselben geben kann. Das Kartenbild dagegen zeigt sämtliche Seiten des Berges und soll es ermöglichen, sämtliche Profilinien des Berges zu ziehen; es enthält somit Dinge, die nicht einmal im Bilde der Anschauung des Kindes geboten werden können.« Andere Atlanten zeigen tatsächlich existierende Landschaften in allen möglichen kartographischen Darstellungen; sie sind geeignet, das Kartenverständnis zu erweitern und zu vertiefen, haben aber mit der Einführung nichts zu thun. Statt der mit Einzelheiten überladenen und dadurch unnatürlich werdenden Ideallandschaften empfiehlt es sich, einzelne Typen- oder Charakterkärtchen aufzunehmen, welche zur Erläuterung einzelner neu auftretender geographischer Begriffe dienen (Weichselmündung — Delta, Halbinsel, Strandsee; Elbmündung — Trichtermündung, Flachküste, Busen, Marschen, Matten); sie werden natürlich den Karten beigegeben, denen sie entnommen sind (also Weichsel- und Elbmündung der Karte von Deutschland resp. Norddeutschland). Die Einführung selbst muß den oben bezeichneten Weg gehen; der geographische Anschauungsunterricht (Heimatkunde) muß sie vorbereiten, an der Karte des Atlases selbst muß sie vollendet werden. Aber auch bei sorgfältiger Beachtung dieser Forderungen muß man sich mit dem Aufbau eines inneren Kartenbildes und der sprachlichen resp. zeichnerischen und höchstens noch plastischen Wiedergabe desselben begnügen; je besser der Schüler die

Karte lesen kann und je besser diese ist, d. h. je näher sie in ihrer Darstellung der Wirklichkeit kommt, desto besser wird auch das Bild sein und dessen Reproduktion. Der Schüler muß dieses Bild durch die Sprache und zwar in möglichst zusammenhängender Form (das »beschreibende« Verfahren Böttchers), aber wo möglich auch plastisch und zeichnerisch darstellen können. Auf der Oberstufe muß bei der Betrachtung der Formen- und Größenverhältnisse der Länder und Meere der Globus herangezogen werden, auch sollte man hier die Schüler im Lesen der Spezial- oder Generalstabkarte üben, besonders in den Knabenklassen; denn jeder gemeine Soldat muß sich auf derselben zurechtfinden.

Über das Kartenzeichnen ist schon viel geredet und geschrieben worden; leider wird es dagegen in der Praxis noch sehr wenig beachtet. Es soll einmal das Verständnis der Karte vermitteln (Einführung ins Kartenverständnis, Kartenlesen), sodann soll es die Einprägung des der Karte entnommenen Lehrstoffs unterstützen; es soll und kann aber niemals die Karte vertreten. Von dem erstgenannten Zweck des Zeichnens ist oben schon gesprochen worden; ohne daß der Schüler selbst die auf der Karte gebrauchten Zeichen (Schraffen usw.) zeichnet, kommen sie ihm nicht zur vollen Klarheit. Das Zeichnen als Einprägungsmittel hebt aus dem VIELERLEI der Karte das WICHTIGSTE einzeln heraus und fügt es zu einem Ganzen zusammen; was der Schüler gesehen und denkend erfaßt hat, das stellt er nun zeichnerisch, nicht bloß in Worten, dar. Weiß er, daß er das Gesehene auch zeichnerisch darstellen muß, so ist er schon bestrebt, scharf zu sehen und genau alle Einzelheiten (Flussrichtungen, Abfall des Gebirgs usw.) ins Auge zu fassen; der Lehrer aber erkennt besser als aus der Beschreibung, ob der Schüler das Einzelne und das Ganze richtig erfaßt hat. Nun ist allerdings das, was durchs Zeichnen eingepreßt wird, nicht das Ganze, was der Schüler aus dem geographischen Unterricht gewinnen soll; aber die topographischen Grundzüge sind gleichsam das feste Gerüst, an das sich alles andere anschließt. Natürlich muß dieses Gerüst aus dem verständnisvollen Anschauen der umgebenden Natur und des Kartenbildes hervorgegangen sein; natürlich muß sich an letzteres auch das verständnisvolle Erfassen der natürlichen Beschaffenheit der Erdoberfläche usw. angeschlossen haben und beim Zeichnen des Gerüsts ebenfalls zur Wiederholung und Einprägung kommen. Deshalb darf auch das geographische Zeichnen nicht ein mechanisches Nachzeichnen der Vorzeichnung des Lehrers sein; es muß vielmehr der Schüler ebenso selbstthätig sein wie beim Sprechen, und der Lehrer darf nur Führer sein. Man muß sich daher auch mit dem Darstellen von Skizzen kleinerer Gebiete, höchstens einzelner kleiner Länder, begnügen; größere Länder, ganze Erdteile soll man nicht zeichnen lassen. Dagegen soll man Profile entwerfen und zeichnen lassen, desgleichen Größenbilder (Linien, Rechtecke usw.), welche zur Veranschaulichung und Vergleichung geographischer Verhältnisse dienen; auch die Veranschaulichung wirtschaftlicher Verhältnisse durch Skizzen (Hiekmann, Universal-Taschenatlas; Wien, Freytag & Berndt), und der Größenverhält-

nisse der Länder nach Flächeninhalt und Einwohnerzahl ist zu empfehlen. (Hilfsmittel für den Lehrer: Geistbeck und Hilschmann, Geographische Zeichenskizzen, Münster, May & Wiedmayer; Kirchoff und Lehmann, Zeichenatlas, Leipzig, Wagner & Debes; Kaufmann und Maser, Faustzeichnungen, Straßburg, Schulz; Umlauf, Kartenskizzen, Wien, Hölzel; Bismarck, Kartenskizzen, Wittenberg, Herrosé; Ebner, 100 Kartenskizzen, Wien, Freitag & Berndt; Dr. Hassert, Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht, 1901.)

Von großem Wert ist die Begründung und Vergleichung im geographischen Unterricht; hat doch der Vater des modernen geographischen Unterrichts, Ritter, seine Methode geradezu die »vergleichende« genannt und bezeichnet doch auch »einer der bedeutendsten Geographen unserer Zeit, Ratzel, sein neuestes Werk als »vergleichende Erdkunde«. Dieser Name ist allerdings nicht ganz zutreffend, weil er nur einen Teil und nicht das Ganze des Wesens der Methode bezeichnet; besser weil genauer ist die Bezeichnung »begründend-vergleichende« Methode. Sie besteht im Aufsuchen der Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen geographischen Elementen und Objekten, von Ursache und Wirkung, von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten und führt zur vollen Klarheit geographischer Begriffe und Verhältnisse (z. B. Richtung der Gebirge und Lauf der Flüsse; Abfall der Gebirge und Gefälle der Flüsse; Lage der Städte und Größe derselben; Boden, Bewässerung und Fruchtbarkeit einer Landschaft; Anbau der Landschaft und Beschäftigung der Bewohner; Richtung der deutschen Ströme; Besiedlung der oberdeutschen Hochebene, des ostelbischen Tieflands und des rheinischen Schiefergebirgs; andalusische und aragonische Tiefebene; Ebro- und Poebene; Alpen und Pyrenäen; Afrika und Europa, Gliederung, Flüsse, Wüsten, Klima, Anbau und Ansiedlung, Verkehr und Handel; Bevölkerungsdichte von Spanien und Deutschland, Ursache usw.); besonders wertvoll ist die Vergleichung heimischer und fremder Objekte, weil dadurch letztere erst zum anschaulichen Verständnis gebracht werden können. Von ganz besonderem Wert aber ist es, daß die Beziehungen der Fremde zur Heimat so viel als nur möglich herangezogen werden; denn dadurch rückt die Fremde in den Interessenkreis des Kindes. Selbstverständlich müssen die angestellten Vergleichen auf anschaulicher Grundlage beruhen; der Schüler muß die Vergleichsobjekte anschaulich-denkend erfaßt haben und infolgedessen die Vergleichung selbst ausführen können. Auf diese Weise läßt sich auch das Interesse für Namen und Zahlen wecken; vergleicht man z. B. die Größe und Einwohnerzahl des Deutschen Reichs mit der Größe und Einwohnerzahl von Spanien, so wird man auf die Ursache der verschiedenen Volksdichte und so weiter auf die eigentümlichen Verhältnisse beider Länder geführt. Schon in der Heimatkunde muß die vergleichende Methode zur Anwendung kommen; an die Beobachtung der tatsächlichen Verhältnisse muß sich schon hier die denkende Betrachtung anschließen, die zur Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs der verschiedenen Erscheinungen hinführt;

der Schüler muß schon hier für die einfachsten Erscheinungen die ihnen zu Grunde liegenden Bedingungen erfassen lernen. Wenn z. B. im Winter der Schnee zu schmelzen beginnt, so kann man beobachten, daß derselbe auf den der Sonne zugekehrten Dachseiten und Abhängen schon lebhaft im Schmelzen begriffen ist, während auf den entgegengesetzten Seiten und Abhängen und auch auf der Ebene davon noch nicht die geringste Spur sich zeigt; es zeigt sich hier aufs klarste die Wirkung des Auffallwinkels der Sonnenstrahlen. Im Anschluß hieran läßt sich leicht die Lage der Weinberge und Obstfelder zur Erkenntnis bringen; und im späteren Unterricht können mit Hilfe solcher anschaulichen Erkenntnisse eine Menge wichtiger Erscheinungen, die der direkten Anschauung nicht zugänglich sind, leicht verständlich gemacht werden. Sind einem Orte auf der Seite der hauptsächlich Regen bringenden Winde größere Bodenerhebungen vorgelagert, so ist leicht zu erkennen, daß diese die Regenwolken, besonders die Gewitterwolken, ablenken und deshalb oft keine Niederschläge stattfinden, während der auf der entgegengesetzten Seite gelegene Ort solche hat. In gebirgigen Gegenden läßt sich leicht zur anschaulichen Erkenntnis bringen, daß auf den Höhen der Ackerbau aus klimatischen Gründen nicht mehr möglich ist und gewisse, in tieferen Lagen sich vorfindende Pflanzen nicht mehr gedeihen und daß hier der Schnee länger liegen bleibt als unten. Im Anschluß daran wird der Einfluß des Klimas auf die Ausnutzung des Bodens, die Zusammensetzung der Wälder, die Beschäftigung der Bewohner usw. erörtert. In Hohlwegen, Kiesgruben, Steinrücken oder beim Graben eines Brunnens findet sich Gelegenheit, den Kindern zur anschaulichen Erkenntnis zu bringen, wie das in den Erdboden eingedrungene Niederschlagwasser, soweit es nicht aus den obersten Schichten unmittelbar oder nach einem Durchgang durch die Pflanzen verdunstet, auf seinem unterirdischen Wege auf undurchlässige oder schwer durchlässige Schichten (Thon) kommt und in denselben den etwa vorhandenen Spalten im Gesteine folgt und dann je nach den Verhältnissen entweder in Quellen zu Tage tritt oder als Grundwasser im Boden bleibt. Es lassen sich leicht die Abnagung von Erdteilen, das Forttragen und Ablagern von Sinkstoffen, die Bildung von Niederungen in Seen usw. zur anschaulichen Erkenntnis bringen; an einer Kiesgrube oder einem Eisenbahndurchschnitt läßt sich die Schichtenbildung der Erdrinde verdeutlichen und an dem Schwemmland nach Überschwemmungen zur anschaulichen Erkenntnis bringen. Hat der Schüler in der Heimatskunde beobachtet und erkannt, wie die Gerölle, der Kies und der Sand durch Verwitterung, Fortführung durch Wasser und Abschleifen dabei aneinander und den festliegenden Gesteinmassen entstehen, so wird er die Bildung von Moränen u. dgl., die Entstehung der erraticen Blöcke leicht verstehen. Lenken wir im Frühjahr die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Auftauen des gefrorenen Erdbodens in seinen oberen Schichten, auf die dabei stattfindende Entstehung einer losen, morastähnlichen Schlammsschicht auf harter Unterlage, wenn das Wasser nicht abfließen kann und nicht

mit Hilfe eines andauernden kräftigen Windes verdunstet, so läßt sich im Anschluß daran die Sumpfbildung erklären. Aus dem Vorhandensein mineralischer Bodenschätze lassen sich Bergbau, Industrie, Handel und Verkehr, aus den Flüssen die Lage der Städte und die Art des Verkehrs erklären; und endlich kann auch der Zusammenhang zwischen dem heimatischen Boden und der Beschäftigung der Bewohner zum Verständnis gebracht werden. So werden auch die geologischen Belehrungen im Anschluß an die in der Heimat gemachten Beobachtungen und die entsprechende Sammlung in den geographischen Unterricht eingeschlossen; man muß nur das Hauptgewicht nicht auf die äußeren Merkmale der Steine, sondern auf ihre Entstehung und Bedeutung legen.

Leicht lassen sich hier auch schon auf anschaulichem Wege allgemeine Erkenntnisse gewinnen, z. B.: die Quelle eines Flusses liegt höher als die Mündung; die Stärke des Gefälles eines Flusses hängt von der Stärke der Abdachung ab. Auf den höheren Stufen des Unterrichtes kann man in der Gewinnung solcher allgemeiner Sätze noch weiter gehen; aber man soll sich doch hüten, Sätze vom Kinde finden zu lassen, für die ihm noch das nötige Thatsachenmaterial fehlt oder die auf allgemeine Geltung keinen Anspruch machen können (z. B. Gebirge sind die Hauptsitze der Industrie und die Ebenen der des Ackerbaues). Ratzel betont besonders die Betrachtung der »Lage« des geographischen Objektes; die natürliche Verbindung der geographischen Einzelheiten nach ihrer geographischen Lage ist für ihn Wesen und Kern des geographischen Unterrichtes (z. B. Griechenland liegt am äußersten Südostrand Europas, im östlichen Mittelmeer, gegen Asien zu; »Berlin an dem Zusammenfluß der Spree und der Havel, gleichweit von der Elbe und Oder, ziemlich gleichweit von Stettin und Hamburg, auf einer Linie gelegen, die den erzgebirgisch-lausitzischen Vorsprung mit der Spitze Vorpommerns verbindet, ziemlich in der Mitte zwischen Erzgebirge und Ostsee (Ratzel).

Auch in der Schilderung, durch welche der Lehrer dem Schüler in anschaulicher Weise eine möglichst klare Vorstellung von einer fremden Landschaft oder einer geographischen Erscheinung (Lawine, Bergsturz, Wüste, Meer), soweit dies nicht durch Karte und Bild geschehen kann, geben will, muß er sich der Vergleichung bedienen; sie soll daher nicht isoliert, sondern in Verbindung mit anderen Lehrformen auftreten. Sie hat die tiefe und allseitige Erfassung des Lehrstoffes seitens des Lehrers zur Voraussetzung; er muß sich vermittelst seiner Phantasie selbst erst ein lebendiges Bild von dem betreffenden Objekt gebildet haben, wenn er ein solches im Geiste des Schülers hervorrufen will. Weil der Lehrer in seinem Unterricht den Gedankenkreis des Schülers im Auge behalten und sich an ihn anschließen muß, wird er ihm die Schilderung genau anpassen müssen; das ist bei einem Lesestück (einer geographischen Schrift) nicht möglich, und es sollten daher geographische Lesestücke nur im Leseunterricht, allerdings in engem Anschluß an den geographischen

Unterricht, zur Behandlung kommen. In die Schilderung läßt sich auch die Erklärung der geographischen Namen, wenn diese feststeht, leicht fassbar ist und dabei in das Wesen des betreffenden Gegenstandes einen lohnenden Einblick gewährt, aufnehmen; so wird man z. B. bei der Besprechung von München die Herleitung des Namens (zu den »Mönchen«) nicht übergehen dürfen.

Will man den geographischen Unterricht nach diesen Gesichtspunkten fruchtbringend gestalten, so darf man das Gedächtnis nicht mit Namen und Zahlen belasten, die für den Zweck des geographischen Unterrichts keinen Wert haben. Was soll der Schüler mit den cottiſchen, grachischen, carnischen und julischen Alpen, diese ganz nichtssagenden und überflüssigen Bezeichnungen, die nur für die Prüfungen gelernt und dann, glücklicherweise, bald wieder vergessen werden; was sollen wir unseren Volksschülern Namen einprägen wie: Côte d'Or, Hochebene von Langres, Forez-Gebirg, Hochland von Auvergne, Mont Dore, Adour, Tarn, Lot, Dordogne, Allier, Cher, Vienne, Aube, Doubs, Isere, Durance usw., was hat es für unsere Volksschüler für einen Wert, daß Frankreich 86 Departements hat? Bei der Auswahl des Lehrstoffs der fremden Länder muß man von den Wechselbeziehungen ausgehen, in denen dieselben zur Heimat und zum Vaterlande stehen; diejenigen, welche in dieser Hinsicht das meiste Interesse für uns haben, werden am ausführlichsten behandelt und zwar hinsichtlich der Gesichtspunkte, die für dieses Interesse maßgebend sind. In verschiedenen Landschaften Deutschlands wird dieses Interesse verschieden sein; aber auch zu verschiedenen Zeiten ist es verschieden. So wird man z. B. heute den deutschen Kolonien in Afrika und dem Lande der Buren besondere Aufmerksamkeit schenken; in Südamerika werden wir z. B. Südbrasilien mit Rücksicht auf die deutschen Ansiedlungen besonders eingehend behandeln. Wir dürfen uns nicht sklavisch an unseren Lehrplan binden und die Gegenstände an der Hand derselben in einem Jahre behandeln wie im andern; wir müssen die Tages- und Zeitereignisse berücksichtigen und ihnen einen Einfluß auf die Auswahl und Anordnung des diesbezüglichen Lehrstoffs einräumen. Es wäre doch ganz verkehrt, wenn wir z. Z. das Interesse, welches unsere Jugend dem Burenkrieg entgegenbringt, nicht als Anknüpfungspunkt bei der Behandlung Afrikas benutzen; von da aus spinnen sich dann die Fäden weiter. Überhaupt wird z. B. die Behandlung eines fremden Erdteils je nach den Zeitverhältnissen eine ganz verschiedene sein; heute stehen bei Afrika neben Südafrika die deutschen Kolonien im Vordergrund des Interesses und infolgedessen auch der Behandlung, in 10 Jahren kann und wird es ganz anders sein. Und sollte es in der Geschichte nicht ebenso sein? Sollen wir uns da bloß an der Hand unseres Lehrplanes mit der Vergangenheit beschäftigen und das Leben unberührt lassen? »Den Pfaffen«, sagt P. Rohrbach in seinem Werk: »Im Lande Jahwes und Jesu« unter Hinweis auf Johannes und Amos als Lehrer ihrer Zeit, »die einmal in der Woche von Buße reden, im übrigen aber die Leute leben

lassen und selber leben, sollte man ihre Predigt um die Ohren schlagen und sie Steine klopfen lassen. Wir verhehlen es uns nicht, dafs wir damit Anforderungen an den Lehrer stellen, die er nur erfüllen kann, wenn er seine ganze Kraft und Zeit seinem Berufe und seiner Fortbildung in allem, was mit demselben in Zusammenhang steht, widmen kann und auch widmet; aber der Lehrer unserer Zeit steht mitten im Leben, kann sich den Strömungen desselben nicht entziehen, mufs sie mit möglichster Objektivität — nicht mit der Subjektivität eines fanatischen Parteimannes — verfolgen und, besonders in den Oberklassen und in der Fortbildungsschule, soweit es Stoff und Lebensalter der Zöglinge zulassen, daraus Richtlinien für seinen Unterricht entnehmen; er darf die Zeitverhältnisse nicht unberücksichtigt lassen, wenn er für seinen Unterricht das Interesse des Zöglings in Anspruch nehmen und seine Zöglinge nicht für die Schule, sondern für das Leben erziehen will. Das ist allerdings eine schwere Aufgabe; aufser dem Stoff und seiner Beherrschung bereitet auch die Form der Verarbeitung Schwierigkeiten. Denn es sind Fragen, in denen der Lehrer meistens selbst Parteimann ist, denen er nicht völlig objektiv gegenüber steht; aber das ist ja auch schon seither z. B. im Geschichtsunterricht der Simultanschule der Fall. Wie in diesem, so soll der Lehrer auch in den Erörterungen der Zeit- und Tagesfragen sich völlig objektiv verhalten; der Schüler soll die Thatfachen und ihre Wechselbeziehungen kennen lernen, aber nicht eine Parteiansicht; er soll erkennen, dafs eine Verschiedenheit in der Ansicht über die Lösung der Fragen möglich ist. Dadurch erziehen wir zur wahren Toleranz, zur Achtung der Gegner und — zum sozialen, politischen und religiösen Frieden. Dadurch wird auch wieder das Interesse für die Verhältnisse der Heimat- und des Vaterlandes erregt und ein tieferes Verständnis dafür erzeugt (Industrie, Handel usw.). Bei den Kolonien müssen besonders die deutschen Ansiedler ins Auge gefafst, ihre Anzahl, Bedeutung im Erwerbs- und Gesellschaftsleben usw. angegeben werden. Im Mittelpunkt des geographischen Unterrichts aber steht der Mensch als Bewohner und Beherrscher der Erde; als Wohnplatz des Menschen erscheint ja die Erde im geographischen Unterricht. Der Schüler soll erkennen, wie und warum sie das ist; so führt der Unterricht zur rechten Berücksichtigung der physikalischen, biologischen, völkischen und politischen Verhältnisse. Infolgedessen werden auch bei der Behandlung der fremden Länder die wirtschaftlichen Verhältnisse in den Vordergrund treten; von da geht man dann weiter zu den Bedingungen derselben in den physikalischen Verhältnissen usw. Wird die Stoffauswahl von diesem Gesichtspunkt aus ins Auge gefafst, so steht der Unterricht auch in Beziehung zum Leben; der Schüler empfängt durch ihn Interesse für das Leben und wird für die Teilnahme an der Kulturarbeit seines Volkes und seiner Zeit vorbereitet. Von den geologischen, naturhistorischen und geschichtlichen Thatfachen ist im geographischen Unterrichte nur das heranzuziehen, was mit den geographischen Verhältnissen im kausalen Zusammenhang steht. Die Gliederung des Lehrstoffs im einzelnen innerhalb eines Erdraums

geschieht jetzt durchgängig nach Landschaften; die geographische Landschaft, d. h. der in geographischer Hinsicht eigentlich charakterisierte Erdräum, vertritt die biologische Lebensgemeinschaft; sie ist ein Ganzes, dessen einzelne Teile in Wechselbeziehung zu einander stehen. Nur die charakteristischen und wertvollen Landschaftsgebiete können zur Behandlung kommen; auch muß man sich hüten, in der Gliederung zu weit zu gehen, so daß die Zusammenfassung zum einheitlichen Ganzen erschwert wird. Sind die wichtigsten Landschaftsgebiete im einzelnen betrachtet worden, so werden die staatlich zusammengehörigen zu einem Ganzen verbunden und wird nun leicht auch ein Bild vom Staate gewonnen; aus der Zusammenfassung ergibt sich dieses von selbst. So zerfällt die Behandlung einer Landschaft in die Betrachtung des Landschafts- und die des Kulturbildes. Man muß sich aber, wie schon erwähnt, hüten, in der Gliederung zu weit zu gehen, weil sonst die Übersicht verloren geht und der Stoff vom Schüler nicht zur vollen Aneignung gebracht werden kann; für eine solche zu weit gehende Gliederung halten wir z. B. die Zerlegung des fränkischen Stufenlandes in Maingau, Bamberger Kessel, Rednitzmulde, Fichtelgebirge, Spessart, Rhöngebirge und Frankenhöhe, welche Einzelglieder alle nach sachlichen Gesichtspunkten betrachtet werden sollen. (Fritzsche, Die neuen Bahnen im erdkundlichen Unterricht; Langensalza, H. Beyer & S., 1902.)

Die Anordnung der Landschaftsgebiete und die Anordnung des Lehrstoffs innerhalb derselben bei der methodischen Bearbeitung ergibt sich aber aus dem Interesse, welches dieselben in ihrer Beziehung zur Heimat resp. zu dem betreffenden Lande und zum gesamten Lehrstoff für den Schüler haben; von hier aus ergeben sich Anknüpfungspunkte und Richtlinien (geschichtliches, wirtschaftliches Interesse usw.) für die weitere Anordnung und Gliederung. Denn wenn der Schüler den ursächlichen Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren in der Erdkunde erkennen, wenn eine Thatsache aus der andern erklärt werden und ihm so das Ganze als eine Verkettung von Ursache und Wirkung, Grund und Folge erscheinen soll, dann muß die Anordnung, die Aufeinanderfolge des Lehrstoffs im Unterricht so beschaffen sein, daß dies möglich ist; der Unterricht muß jedesmal mit der Betrachtung der Verhältnisse beginnen, von denen die Gestaltung anderer Zustände abhängig ist und die darum als Schlüssel zu deren Erklärung dienen können. (Kerp, Die Methodik des erdkundlichen Unterrichts, 1902.) Daher werden die natürlichen Verhältnisse eines Landes, von denen dessen Besiedlung und die Erwerbsverhältnisse der Besiedler in erster Linie abhängen, durch welche also die kulturellen Verhältnisse bedingt sind, an der Spitze der Betrachtung stehen müssen (Landschaftsbild); an sie wird sich dann die Betrachtung der Kulturverhältnisse anschließen, die dann zur Betrachtung der staatlichen Verhältnisse hinführt (Kulturbild). Wird ein größeres Ganze, z. B. Deutschland, in einzelne Landschaften zerlegt, so wird nach der Be-

trachtung derselben nach den beiden Gesichtspunkten auch das Ganze nach diesen Gesichtspunkten nochmals ins Auge gefasst; man kann dann, wenn sich der Stoff auf zwei Jahre verteilt, beim ersten Gang die Landschaftsbilder, beim zweiten die Kulturbilder in den Vordergrund treten lassen.

Als Abschluss des geographischen Unterrichts und gleichzeitig als zusammenfassende Wiederholung und Vertiefung soll auf der Oberstufe der Volksschule und in der Fortbildungsschule in Verbindung mit der Behandlung der europäischen Länder und aufereuropäischen Erdteile eine Vergleichung und Verkettung aller bisher im geographischen Unterricht vorgekommenen und mit den wirtschaftlichen, politischen und geistigen Verhältnissen der Völker in Zusammenhang stehenden wichtigsten Thatsachen stattfinden; es tritt also hier die Kulturgeographie in den Vordergrund. Sie will einerseits die Einwirkung der Naturverhältnisse auf die Kulturverhältnisse (wirtschaftlichen, politischen und geistigen Verhältnisse) nachweisen, und umgekehrt auch zeigen, wie weit der Mensch durch seine physischen und psychischen Kräfte sich die Erde dienstbar gemacht hat; sie giebt daher ein klares Bild von dem Kulturzustand (materiellen Kulturerscheinungen und Kulturbestrebungen) der einzelnen Länder und stellt die verschiedenen Kulturzustände resp. die verschiedenen Kulturländer in vergleichende Beziehung zu einander, besonders aber zu Deutschland. So dürfte z. B. bei der Betrachtung von Spanien die Größe des Landes im Vergleich zu der geringen Menschenzahl auf den Mangel an Volksbildung, die Laster der Bevölkerung, die Schwäche seiner Regierung, den Raublandbau, die Armut des Volkes usw. hinführen; im Anschluß daran werden die Verhältnisse in Deutschland zum Vergleich herangezogen. Besonders ist dies bei den Beziehungen Deutschlands zu seinen Kolonien der Fall; diese müssen deutlich hervortreten. So kommen die kulturgeographischen Verhältnisse Deutschlands am Schluß noch einmal zur gründlichen Behandlung; schließlich werden alle heimischen Kulturerscheinungen zu einem Gesamtkulturbild vereinigt und seine Stellung zu den andern Kulturländern klar hervorgehoben. So lernt der Schüler unsere heutigen Kulturverhältnisse verstehen und unsere Kulturaufgaben kennen und würdigen. Dadurch tritt der geographische Unterricht aber auch in die engste Beziehung zum praktischen Leben und beeinflusst die sittliche Bildung; denn wenn wir erkennen, daß die Völker nicht aus sich selbst heraus das geworden, was sie heute sind, sondern in ihrem ganzen Sein und Leben von der Natur ihrer heutigen und ihrer früheren Wohnsitze abhängig sind, so werden wir die Zöglinge zu einer gerechteren Beurteilung fremder Sitten und Ansichten führen. »Wir werden beispielsweise ein Volk wie die Australneger beklagen, daß es infolge der Lage und Natur seines Erdteils nur wenige Kulturkeime empfing und diese wenigen nicht entwickeln konnte und daß es darum bei der Berührung mit den in der Kultur weit fortgeschrittenen Europäern dem Untergang geweiht war; aber wir werden uns hüten, eine mora-

liche Verurteilung daran zu knüpfen und uns zu bespiegeln.« (Temming, Der erdkundliche Unterricht und die Erziehung zum Urteil; Frauenbildung I 9.)

Mit dieser »Kulturgeographie« tritt naturgemäß die Geschichte in die engste Beziehung; die Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse in Deutschland kann in der Geschichte nur durch den Vergleich mit den wirtschaftlichen Verhältnissen der Gegenwart zum vollen Verständnis gebracht werden. Der Schüler wird im geographischen Unterricht erkennen lernen, wie Lage, Klima, Erzeugnisse eines Landes usw. die Lebenslage der Bewohner beeinflussen, und wird infolgedessen verstehen, wie die Erschließung neuer Hilfsquellen oder die Versiegung alter umgestaltend auf die wirtschaftlichen Verhältnisse eines Volkes und infolgedessen auf seine Macht und Weltstellung wirken müssen; die Zertrümmerung des byzantinischen Kaiserreichs lenkte den Handelsverkehr des Morgenlandes nach dem Abendland, von Konstantinopel nach Venedig und über Augsburg, das sich zu einem reichen Handelsplatz mit blühenden Gewerben entwickelte; infolge der Entdeckung Amerikas und der Auffindung des Seewegs nach Ostindien wurden aber die Handelsbeziehungen zwischen Italien und Deutschland lahmgelegt, infolgedessen Augsburgs Handel und Gewerbe zurückgingen. (Siehe: Kerp, Die Methodik des erdkundlichen Unterrichts; Trier, Lutz, 1902.)

Die »Lehrbücherfrage« im geographischen Unterricht ist in der letzten Zeit Gegenstand lebhafter und eingehender Erörterung gewesen; es handelt sich dabei allerdings in erster Linie um höhere Lehranstalten, doch dürfte die Frage auch für die Volksschule von Interesse sein. Als selbstverständlich gilt, daß das »Lehrbuch« »nur« der häuslichen Wiederholung dienen und eine Ergänzung zur Karte sein soll. Prof. Fulda stellt in der »Geogr. Zeitschr.« (siehe Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht. II 1) an ein geographisches Lehrbuch folgende Anforderungen. Es soll: 1. stilistisch gut geschrieben; 2. materiell fest umgrenzt (scharfe Abgrenzung gegen andere Disziplinen, namentlich gegen die historischen Fächer); 3. methodisch zielbewußt durchgearbeitet sein (innerer Zusammenhang, natürliche Gliederung, nicht Ordnung nach logischen Begriffen). »Die Abschnitte des Lehrbuches«, sagt Prof. Fulda, »müssen vollständige, anschauliche Bilder geben; sie müssen abgerundete Musterstücke sein. . . Der Stil sei angemessen, dem Schüler leicht verständlich, also einfach und klar, ihm vorbildlich, also logisch richtig und grammatisch tadellos. . . Wenn Inhalt und Form einander entsprechen, wenn in anmutender Sprache die einzelnen geographischen Gegenstände zu lebensvollen Gesamtbildern vereinigt werden, so gewinnt das Lehrbuch auch auf das Gemüt einen bildenden Einfluß.« Natürlich soll und kann ein solches Lehrbuch weder den Lehrer noch die Karte ersetzen; es soll nur dem Schüler zur nochmaligen stillen eigenen Durcharbeitung desselben Stoffs in anderer Form dienen, der ihm in der Schule durch Karte, Bild, Zeichen und Lehrerwort dargeboten worden ist.

Die Philosophie des Unbewussten und der Pessimismus.

(Fortsetzung.)

(Die Religion des Geistes.)

Die Religion des Geistes bezeichnet Hartmann als letzte Phase der Entwicklung des religiösen Bewußtseins; sie ist die höchste Stufe des religiösen Bewußtseins. Dieses hat seinen Ausgang von der religiösen Funktion, der Beziehung des Menschen zu Gott; die Religion des Geistes fällt also nicht zusammen mit der philosophischen resp. religiösen Weltanschauung, sondern wird durch dieselbe nur gefördert. Denn die religiöse Funktion ist der Ausfluß des Gefühls; in ihm werden die religiösen Vorstellungen verarbeitet und dem religiösen Willensleben dienstbar gemacht. Daher muß beides in der Religion beachtet werden, das Gefühl und die Vorstellung, die religiöse Weltanschauung; denn das religiöse Gefühl bedarf einer Stütze und eines Regulators, der es vor Verirrungen schützt. Das religiöse Gefühl kann nicht ersetzt werden durch das ästhetische; die religiöse Kunst ist wohl wertvoll für die Pflege der Religion, kann aber dieselbe nicht ersetzen. Der religiöse Wille ist als unbewußter Grund der Religion, aus dem also das religiöse Gefühl hervorgeht; als bewußter Wille ist er ihr letztes Ziel. Der religiöse Wille darf aber nicht, wie das Kant thut, vom religiösen Gefühl und Vorstellen losgelöst werden; denn nach Hartmann hat sich nicht, wie Kant annimmt, die Religion aus der Moral, sondern die Moral aus der Religion entwickelt. Gefühl, Vorstellung und Wille sind in ihrer religiösen Bestimmtheit nur die drei Hauptrichtungen des aller religiösen Funktion zu Grunde liegenden unbewußten religiösen Triebes; in allen diesen Richtungen, die ein einheitliches Ganzes bilden müssen, kommt die religiöse Anlage zur Bethätigung, deren Form der Glaube ist. Er ist das vertrauensvolle Sichhingeben des Menschen an das religiöse Objekt; er ist die menschliche Seite des religiösen Verhältnisses, dem die Gnade als göttliche Seite entspricht. Die Gnade heißt Offenbarung, wenn sie eine Erleuchtung des Menschen über das Wesen und die Bedeutung des religiösen Objektes und Verhältnisses und eine Überzeugung desselben von der transcendenten Realität beider zum Zweck hat; sie muß selbst erlebt und erfahren sein. Die Gnade als ein Erlösungsakt setzt aber ein Erlösungsbedürfnis voraus; deshalb ist der Pessimismus die Weltanschauung der Erlösungsreligion. Die Gnade schafft auch die Heiligung, die sittliche Freiheit und die sittliche Energie; sie besteht in der Überwindung der positiven Entfaltung der sittlichen Energie, der dem Individuum zu Gebote stehenden Maße von Willenskraft entgegenstehenden Hindernisse. Sittliche Freiheit und sittliche Energie bilden zusammen die individuelle Sittlichkeit, die Tugend; die Heiligkeit ist die im religiösen Verhältnis wurzelnde Tugend. Sie wird praktisch in der religiös-sittlichen Gesinnung; ihr entspricht auf göttlicher Seite die Heiligungsgnade, die den eigentlichen und letzten Zweck der Offen-

barung und Erlösung bildet. Der religiös-sittliche Mensch fühlt sich unabhängig von der Welt und nur abhängig von Gott; das religiöse Bewußtsein aber, so legt Hartmann dar, fordert die Unbewußtheit und Unpersönlichkeit des göttlichen Geistes, weil nur bei dieser Annahme ein gegenseitiges Versenken möglich ist. In der sittlichen Weltordnung bietet Gott dem Menschen Gelegenheit, sich am göttlichen Werk zu beteiligen; sein religiöses Leben aber besteht in dem stetigen Erlöstwerden und fordert also nach Hartmann die pessimistische Weltanschauung. Böse ist jede der sittlichen Weltordnung und mithin dem göttlichen Willen zuwiderlaufende Gesinnung oder Handlung; der Mensch muß das Böse überwinden, wenn die Unverbrüchlichkeit der naturgesetzlichen Weltordnung, die Basis der sittlichen, gewahrt bleiben soll. Das Böse wurzelt in den bösen Trieben, die so stark hervortreten, daß man sie als ererbte Anlagen betrachten muß; sie sind Besonderungen des Befriedigung suchenden Eigenwillens und enthüllen sich in dieser Form als das radikal Böse der menschlichen Natur. Es ist der zielbewußte eudämonistische Egoismus, wie er die gemeinsame Natur aller Menschen bildet; es ist somit die böse Erbanlage jedes einzelnen Menschen. In dem Menschen aber entsteht das Bewußtsein, daß er das Böse durch die sittliche Gesinnung und That überwinden kann; damit aber steht das Schuldbewußtsein und das Erlösungsbedürfnis in der engsten Verbindung. Daß aber der sittliche Wille sich beim Menschen aus den unbewußt entwickelten sozialen Instinkten sich entwickelt und sich mit der sittlichen Weltordnung vereinigt, das ist die Heiligungsgnade, die in Gott ist. Denn indem die Welt von Gott abhängig ist, so ist sie nicht bloß erlösungsbedürftig, sondern auch erlösungs-fähig; sie ist nach Hartmann das, was von sich selbst erlöst sein will und soll. Der Einzelne wird idealiter durch sein religiöses Verhältnis und realiter durch seinen Untergang erlöst; die Universal-erlösung kann nur mit der Weltvernichtung zusammenfallen, womit der jetzige Unterschied des Wesens und der Erscheinung aufhört und Gott wieder alles in allem wird. Indem nun die Welt, so folgert Hartmann, nichts ist als die Erscheinung Gottes, so erlöst sich Gott von seinem eigenen Leid; folglich ist die Universalerlösung ebensoviel Ziel Gottes wie Ziel der Welt und somit Versöhnung zwischen beiden. Jeder Mensch und zuletzt die ganze Menschheit müssen dahin gelangen, daß sie erlöst werden; dies ist die Aufgabe der religiösen Erziehung. Der erste Schritt auf diesem Wege ist nach Hartmann die Erkenntnis der Schuld, d. h. die Erkenntnis der bösen Natur im Menschen; aus ihr folgt das Schuldgefühl, dann die Umwandlung der Gesinnung und endlich das Bewußtsein der Einheit mit Gott. Durch den Glauben wird die Schuld ausgelöscht und getilgt, und der Mensch, von seinem Schuldbewußtsein durch die mit dem Glauben identische Gnade erlöst, fühlt sich über den Zwiespalt des durch die Schuld mit Gott zerfallenen Bewußtseins hinweggehoben und mit Gott wieder versöhnt. Die Früchte der Gnade Gottes zeigen sich zunächst in der Besserung; sie ist Selbstmodifikation des Charakters durch Übung und Gewöhnung,

Unterdrückung der Selbstsucht durch Entwöhnung von ihrer Bethätigung und Kräftigung der guten Anlagen. Was sich so beim Einzelmenschen vollzieht, vollzieht sich in der Geschichte an der Menschheit; »sie ist als solche der Verwirklichungsprozefs der sittlichen Weltordnung, der die wachsende Vervollkommnung aller menschlichen Geistesfähigkeiten einschließt« (Drews). Die Kirchen haben die Aufgabe, das religiöse Leben der Menschheit zu pflegen; sie bedienen sich dabei der Kirchenzucht, des gemeinsamen Kultus und des Dienstes am Wort. Hartmann verwirft alle Opfersymbolik und das Gebet, ebenso die sakramentalen Gnadenmittel; das wahre Gnadenmittel ist die psychologische Vertiefung des religiösen Bewußtseins in sich selbst, die durch den Dienst am Wort, die Predigt, unterstützt wird.

Vertreter der Menschheit.

I.

»Es giebt zu allen Zeiten der Geschichte Individuen, deren Bedeutung über die Abfolge der Epochen hinausragt, die nicht so sehr innerhalb der Epochen bedeutsam sind, als vielmehr jenseits der Epochen, die aber unter sich in einer welthistorischen Reihe gehen und verglichen werden müssen, unabhängig von den unter ihnen ruhenden Epochen. . . . Der soziale Mensch ist eingespannt in das Joch des Geschehens; der individuelle schweift frei über die historische Niederung und reicht über die Völkerwellen hinweg seinen Brüdern die Hände. Das soziale Geschehen untersteht dem Historiker, das individuelle dem Psychologen« (Zeitler, Thaten, Worte). Den Maßstab zur Wertschätzung des Menschengeschlechts geben die führenden Geister desselben, seine »Vertreter«, ab; nach ihnen suchen wir, mit ihnen streben wir umzugehen oder wenigstens im Geiste mit ihnen mit Hilfe ihrer Werke zu verkehren. Die großen Kulturfortschritte im wirtschaftlichen, sozialen, geistigen und künstlerischen Leben knüpfen wir an große Persönlichkeiten; »unser Gottesbegriff ist nur die geläuterte Darstellung des menschlichen Geistes« (Emerson, Vertreter der Menschheit). Wir suchen nach Idealen des reinen Menschentums; in ihnen sehen wir unsere Ideale verkörpert. »Der Mensch ist inwüchsig, er bildet sich, indem er sich entfaltet. Die Hilfe, die wir von anderen empfangen, ist nur mechanisch im Vergleich mit den Entdeckungen, zu denen in unserem Tiefinnersten die Natur uns leitet. Solches Lernen ist schon an sich köstlicher Genufs; und dieses Gelernte bleibt. . . . Ich muß mich für mich selbst frei machen. . . . Es giebt Menschen mit irgend einer auffallenden oder vorbildlichen Eigenschaft, und diese dient unserem Geist . . . Doch auch bei solchen geistigen Schwelgereien können wir uns übersättigen; unser Entzücken am menschlichen Verstande entartet

zu Abgöttereien vor seinem Verkünder. Besonders wenn ein solcher Geist seine Stärke in einem System suchte und fand, sehen wir, daß ein Lehrmeister der Menschheit zuweilen ihr Bedrucker wird; hierher gehört das Übergewicht der aristotelischen Philosophie, der ptolomäischen Astronomie, der Einflüsse Luthers, Bacons, Lockes — auf religiösem Gebiete die Geschichte der Priesterherrschaften, der Heiligen, der Sekten, die sich alle nach ihren Gründern nennen. . . . Zu allen Zeiten hat die Menschheit sich einigen wenigen angeschlossen, die durch die Höhe der durch sie verkörperten Ideen oder durch die Grofsartigkeit ihres Willens Anspruch darauf hatten, Führer und Gesetzgeber zu sein; diese lehren uns die Eigenschaften der Natur in ihrem Urzustande, — führen uns in die Entwicklung der Dinge ein. . . . Diese Männer bändigen das Tier, das in uns Menschen wacht; sie machen uns bedacht-sam und weisen unseren Kräften neue Ziele. . . . Die Grofsen, jene, die es von Natur sind, die den allumfassenden Ideen treu bleiben und darum über dem Wechsel der Tagesmoden stehen — sie sind unsere Erlöser von den Irrtümern der Gemeinschaft, sie beschützen uns gegen unsere Zeitgenossen. . . . So bietet der Genius uns Speise und labt uns nach dem ermüdenden Verkehr mit unseresgleichen; und frohlockend erkennen wir, daß sein Weg uns zu den Tiefen der Natur führt. . . . Aber eine neue Gefahr erhebt sich in dem Überflusse des Einflusses, den der grofse Mensch ausübt; seine glänzenden Eigenschaften verrücken uns unser inneres Gleichgewicht. . . . Der wirkliche Gegenstand der Welt-geschichte ist der Genius der Menschheit; viele Lücken finden sich im Bericht, und wir können sie nur mit Vermutungen ausfüllen. . . . Das Studium vieler Individualitäten führt uns in eine elementare Sphäre, darin das Individuum sich verliert, in der alle Gipfel sich verlieren. Gedanken und Gefühle, die dort hervorbrechen, lassen sich nicht in die Schranken einer Persönlichkeit bannen; dies erklärt uns die gewaltige Kraft der Allergröfsten — ihr Geist ergiefst sich von selbst. . . . Eine Zeitlang waren unsere Lehrer für uns von persönlichem Nutzen; sie waren Mafsstäbe oder Meilensteine unserer Fortschritte. Mit ihren Kenntnissen erschienen sie uns wie Engel, und ihre Gestalten ragten zum Himmel empor. Dann rückten wir ihnen näher und erkannten ihre geistigen Mittel, ihre Bildung und die Grenzen derselben; da rückten an ihre Stelle andere Geister. Wohl uns, wenn ein paar Namen so hoch bleiben, daß wir nicht im Stande waren, sie in der Nähe zu lesen, wenn Alter und Vergleichung mit andern ihnen keinen Strahl ihres Ruhmes zu rauben vermochten. Zuletzt aber werden wir es aufgeben, nach einem ganz vollkommenen Menschen zu suchen; wir werden uns an der ihnen eigenen Gröfse im Rahmen der menschlichen Gesellschaft genug sein lassen. . . . Indessen, so beschränkt menschliche Erziehung und Entwicklung sind, so können wir doch sagen: grofse Menschen sind dazu da, damit gröfsere werden. Die Bestimmung organischer Natur ist Veredlung — und wer kann sagen, wo die Grenzen sind? Des Menschen Aufgabe ist es, das Chaos zu bändigen und sein Lebenlang nach allen Seiten die Saatkörner des Wissens und

des Gesanges auszustreuen, auf das Klima, Korn, Tier, Mensch milder werden, das die Keime der Liebe und des Wohlthuns sich mehren tausendfältig.« (Emerson a. a. O.)¹⁾

Ohne den Einfluß der antiken Litteratur auf das deutsche Geistesleben zu unterschätzen oder gar zu verkennen, muß doch zugestanden werden, daß durch sie die Entwicklung unseres nationalen Geisteslebens lange gehemmt und infolgedessen auch schwer geschädigt worden ist; eine fremde Kultur wirkt nur dann fördernd auf eine heimische, wenn sie von dieser in sich aufgesogen und im nationalen Sinne verarbeitet werden kann. Das aber kann man vor dem achtzehnten Jahrhundert in Deutschland nicht annehmen; denn vorher stand das deutsche Geistesleben ganz unter dem Einfluß des antiken, besonders des römischen. »Wohl hatte Luther den deutschen Geist vom Joche der römischen Tradition, die deutsche Seele von der orientalisirten mittelalterlichen Neigung zur Askese befreit und beide auf das Leben verwiesen; aber indem er in der Schrift, notgedrungen, damit sich sein Volk nicht verliere, eine neue Autorität aufstellte, hat er für Jahrhunderte nach der Reformation die Herrschaft der Theologie begründet, die dann mit dem Schreckgespenst der Heterodoxie das geistige Leben fesselte und das seelische erstarren liefs« (A. Bartels, Geschichte der deutschen Litteratur I). Auch die evangelische Kirche konnte sich leider vom römischen Geist nicht ganz befreien; durch sie im Verein mit den Lateinschulen blieb derselbe auch in dem evangelischen Deutschland noch lange trotz einzelner Regungen eines nationalen Lebens herrschend. Luthers Geist, der ja auch im Geiste seiner Zeit wurzelte, fand nach ihm keine ebenbürtigen Träger; denn Luther war ein Vertreter der Menschheit, wie sie nicht in jedem Menschenalter erscheinen. Wer objektiv zu denken vermag, der muß »Doktor Martin Luther«, er mag Katholik oder Protestant, orthodox oder freireligiös sein, zu den führenden Geistern der deutschen Nation rechnen; denn er hat in einer Zeit, wo eine Weltanschauung sich überlebt und zahlreiche Ansätze zu einer neuen vorhanden waren, den entscheidenden Schritt gethan, aus dieser neuen Weltanschauung zum Sieg zu verhelfen. Luther muß allerdings auch aus dem Kultur- und Geistesleben seiner Zeit verstanden und beurteilt werden; es wäre vollständig verkehrt, ihn vom heutigen Standpunkt

¹⁾ Mit solchen Individuen beschäftigt sich R. W. Emerson in »Vertreter der Menschheit« (aus dem Englischen übertragen von H. Konrad; 244 S.; Leipzig 1903, Eugen Diederichs). In der Einleitung bespricht er die Bedeutung großer Männer; sodann stellt er eine Reihe derselben — Plato, Swedenborg, Montaigne, Shakespeare, Napoleon, Goethe — dar und zeigt durch eingehende Betrachtung, inwiefern dieselben als Vertreter der Menschheit bezeichnet werden können. Diese führenden Geister sind nicht immer sittliche Persönlichkeiten; denn wir werden wohl z. B. Napoleon kaum als eine solche bezeichnen können. Sie ragen aber in irgend einer, oft ganz einseitigen Weise hervor; aus den guten, der Vervollkommnung der Menschheit dienenden Eigenschaften aller ließe sich aber ein Ideal des Menschen herstellen, weswegen die Beschäftigung mit ihnen für den Psychologen und Pädagogen von ganz besonderer Bedeutung ist.

der Wissenschaft und Philosophie verstehen und beurteilen zu wollen.¹⁾

Aber Luthers Geist wurde bald durch den toten Buchstaben gefesselt; ein rechthaberischer Orthodoxismus schuf bald nach Luthers Tode neue Dogmen und mit ihnen einen neuen Autoritätsglauben. Doch auf die Dauer liefs sich das einmal wach gewordene deutsche Geistesleben nicht mehr in diese Fesseln legen; »der menschliche Geist, welcher sich an der Leibniz-Wolfschen Philosophie gebildet, mußte sich von all dem abwenden, was er nicht klar und deutlich sich vorstellen, was er nicht begreifen und beweisen konnte« (Ernst, Lessings Leben und Werke). Nach zwei Richtungen gingen die Gegner der Orthodoxie auseinander; die eine, der Pietismus, suchte das Christentum mit dem Gemüt, die andere, der Rationalismus, mit dem Verstand zu erfassen. Der von England nach Deutschland verbreitete Deismus kam diesem Gärungsprozefs in Deutschland noch zu Hilfe; »seine Stimmführer erschütterten den Kirchenglauben und lehrten, das natürliche Gottesbewußtsein und Gewissen sei hinreichende und vollkommene Religion« (Ernst a. a. O.). Man fing an, die Bibel kritisch zu betrachten; man bestritt die Echtheit der neutestamentlichen Schriften, erblickte in den Wundern Jesu Allegorien und hielt alles Geschichtliche des Christentums für Priestertrug. Semmler trat für die Freiheit der theologischen Forschung ein und schuf die historisch-biblische Kritik; er wies auf den menschlichen Ursprung der biblischen Schriften und der kirchlichen Dogmen hin. Aber das alles spielte sich doch mehr innerhalb der theologischen Welt ab; erst »Lessing« lenkte durch seine diesbezüglichen Schriften die Aufmerksamkeit der gebildeten Welt auf diese theologischen und religiösen Fragen. »Schon früh«, sagt Ernst (a. a. O.), »begann er« — nach seinem eigenen Zeugnis — »klüglich zu zweifeln« und bekannte sich als zwanzigjähriger Jüngling zu der Überzeugung, dafs die christliche Religion kein Werk sei, das man von seinen Eltern auf Treu und Glauben annehmen solle; die religiösen Kämpfe, an denen das achtzehnte Jahrhundert laut widerhalte, gingen von seiner empfänglichen Seele nicht spurlos vorüber«. Er las die betreffenden Schriften und suchte sich an ihrer Hand eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung zu bilden; »was ist nötig«, sagt er, »als sich von

¹⁾ Die Zeit der Reformation und mit ihr der Träger derselben, Luther, ist besonders seit dem Reformations- und Lutherjahr 1883 Gegenstand eingehender Forschung gewesen, so dafs man heute eine geschichtlich zuverlässige Biographie von Luther erwarten darf; eine solche haben wir auch an dem Lebensbild, das Gg. Buchwald in seinem »Dr. M. Luther« für das deutsche Haus entworfen hat (530 S.; mit zahlreichen Abbild. im Text und dem Bildnis Luthers; eleg. gebd. 6 Mk.; Leipzig 1902, B. G. Teubner). Ohne jeden gelehrten Apparat, aber auf eingehenden Studien der von der wissenschaftlichen Forschung zu Tage geförderten Ergebnisse beruhend, legt der Verfasser dar, wie Luther und sein Werk aus dem Geistesleben der Zeit erwachsen sind und sich entwickelt haben; die anschauliche und leicht verständliche, gar häufig in Luthers eigenen Worten gegebene Darstellung erfolgt in kurzen Abschnitten, deren jeder für sich ein abgeschlossenes Ganzes bildet.

seinem Glauben zu überzeugen, und was ist unmöglicher als Überzeugung ohne vorhergegangene Prüfung?« Das Studium der Kirchenväter, der Philosophen Spinoza und Leibniz gaben ihm den Stoff zu dieser Prüfung und brachten ihn zu dem Bekenntnis: »Einen Gott erkennen, sich die würdigsten Begriffe von ihm zu machen suchen, auf diese würdigsten Begriffe bei allen unseren Handlungen und Gedanken Rücksicht nehmen, ist der vollständigste Inbegriff aller natürlichen Religion«. Als Bibliothekar in Wolfenbüttel gab er die »Fragmente eines Ungenannten«, des H. S. Reimarus (1694—1768) heraus, in denen der kühnste und schärfste Angriff auf das Christentum und die offenbarte Religion, der bis dahin gewagt worden war, enthalten ist; Lessing wollte durch die Veröffentlichung »dem christlichen Bildungsideal«, wie Ernst (a. a. O.) sagt, »ein neues Ferment zusetzen« und die gebildeten Menschen zum Nachdenken über die Religion veranlassen. Die »Fragmente« unterzogen die biblischen Bücher einer kritischen Betrachtung und legten die Widersprüche in ihnen dar; sie regten zum Nachdenken und Suchen der Wahrheiten an, was für Lessing wertvoller erschien als das Wissen selbst, weil sie die Kräfte des Menschen stärken. Lessing rief durch die Veröffentlichung die ganze Orthodoxie auf den Kampfplatz; er mußte nun selbst mit seiner eigenen Welt- und Lebensanschauung auf den Kampfplatz treten. Er scheidet scharf die Religion von der Bibel und dem Dogma; er fordert die Erklärung der Überlieferungen aus der inneren Wahrheit. Aus diesem theologischen Streit ging Lessings Hauptwerk, sein »Nathan der Weise« hervor; »nicht weil du ein Christ bist, bist du gut, sondern sei gut, und du bist ein Christ — diese Lehre predigt das Gedicht« (Ernst a. a. O.). Und auch »Die Erziehung des Menschengeschlechts« ist aus den theologischen Kämpfen hervorgegangen; er »spricht hier zum letzten Male zu den Menschen, anscheinend über die Geschichte der göttlichen Offenbarung, in Wirklichkeit über die religiöse Entwicklung der Menschheit« (Ernst a. a. O.). Das Christentum ist für ihn nur eine Stufe in der religiösen Entwicklung der Menschheit; die Erziehung hat ihr Ziel in der Vollkommenheit des Menschen, wo er das Gute thut, um des Guten willen und nicht wegen der Belohnung.¹⁾

(Schluß folgt.)

¹⁾ Was Lessing für die Dichtkunst und die Kunst überhaupt und die Ausbildung der deutschen Sprache gethan hat, das legt Ernst in »Lessing, Leben und Werke« (529 S.; eleg. gebd.; mit einem Personenverzeichnis und einer sachlich geordneten Zusammenstellung der Aussprüche Lessings; Stuttgart 1903, Krabbe) eingehend dar; an seiner Hand wird der Lehrer Lessings Hauptschriften mit dem größten Nutzen studieren, denn der Verfasser sucht die Darstellung der einzelnen Personen in den Dramen aus Lessings Leben und deren Handlungen psychologisch zu begründen.

Mitteilungen.

(»Der Religionsunterricht in den Schulen«) ist Gegenstand einer Abhandlung, die W. Bornemann in der Monatsschrift »Deutschland« (Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn, I. H. 4 u. 5) veröffentlicht; es ist erfreulich, daß sich eine so angesehene Zeitschrift mit einem Gegenstand beschäftigt, der seither meistens nur in pädagogischen Zeitschriften erörtert wurde, aber allgemeines Interesse hat. Der Verfasser knüpft seine diesbezüglichen Erörterungen an das Wort des Kaisers Wilhelm I. an: »Ich will, daß meinem Volke die Religion erhalten werde«. Dies Wort wird allerdings in erster Linie von den Konservativen in Anspruch genommen und zur Verteidigung des Hergebrachten im Religionsunterricht verwandt; wir dagegen sind der Ansicht, daß man zur Zerstörung der Religiosität im Volke nichts Besseres thun kann, als den seitherigen Religionsunterricht weiterbestehen zu lassen. Die Zeichen der Zeit deuten darauf hin, daß das religiöse Interesse seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wieder im Steigen begriffen ist; soweit das »wahres religiöses« Interesse ist, ist dies sicherlich kein Interesse am kirchlich-dogmatischen Christentum, sondern an einer im menschlichen Wesen begründeten Religiosität. Wenn der Staat also dem Volke die Religion erhalten will, so muß er ihm »Religionsunterricht der Schule«, dem einzigen ihm in dieser Hinsicht zur Verfügung stehenden Mittel, andere Wege einschlagen, wie die seither gegangenen; er muß »auch auf dem Gebiete des Religionsunterrichts den neuen Aufgaben der Zeit Rechnung zu tragen« suchen (Bornemann a. a. O.).

Allerdings wurzelt echte Religiosität im Gefühl; aber diese Gefühle haften an Vorstellungen, die durchs Wort vermittelt werden. »Aber das Wort ist nicht gemeint als rein theoretische Lehre, als eine Summe heilsnotwendiger Dogmen, die man für wahr halten, ein System, das man verstehen und vertreten müßte, sondern als freies, lebendiges, praktisches Gotteswort, als Verkündigung und Zuspruch, als Gebot und Verheißung, als Ausdruck der persönlichen Erfahrung und Überzeugung« (Bornemann a. a. O.). Solche echte Religiosität ist allerdings nur lehrbar, wenn bei Schüler und Lehrer religiöses Interesse vorhanden ist; denn Quelle und Ziel eines solchen Religionsunterrichts sind selbständiges religiöses Leben, und im Zentrum desselben stehen die religiösen Persönlichkeiten und nicht eine Summe von Lehr- und Glaubenssätzen.

Und »diesem« Religionsunterricht gebührt auch eine Stelle im Lehrplan der staatlichen Schule; denn er gehört zur Erzeugung harmonischer Bildung, zum Ausbau einer den Verstand und das Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung. Der Staat hat aber keine Verpflichtung und kein Recht, den »kirchlich-dogmatischen« Religionsunterricht in seinem Auftrag und unter seiner Leitung und Aufsicht in der Schule erteilen zu lassen; denn »dieser« hat die Aufgabe, die Jugend zur selbständigen Teilnahme am kirchlichen Gemeindeleben zu erziehen, während der schulische Religionsunterricht die Erweiterung

und Pflege der Religiosität an sich und, als Teil des Geschichtsunterrichts, die Erkenntnis ihrer Bedeutung für das Volksleben zum Zweck hat. Als Ziel des schulischen Religionsunterrichts darf gelten, daß er »eine hinreichende Kenntnis der wichtigsten Religionen und Konfessionen, ihres Wesens und ihrer Geschichte vermittele«; zugleich muß er in zweckmäßiger Weise in das Quellenbuch des Christentums einführen mit Rücksicht auf die Bedeutung, die dieses für die religiöse Kultur des deutschen Volkes hat. »Es kann nicht Aufgabe des Religionsunterrichtes sein, 'Bekehrungen' hervorzurufen; ebensowenig vermag er fertige und reife Christen zu liefern . . . In unbefangener Weise soll der Religionslehrer Gebrauch machen von den sicheren Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung, soweit es zur Sache gehört; aber er soll dabei nie die Pietät und Zartheit, die Gerechtigkeit und Weitherzigkeit, die Bescheidenheit und Vorsicht vergessen.«

(Wertschätzung des Menschen.) »Die hohen Persönlichkeiten der Geistesgeschichte sind um ihrer selbst willen zu veranschlagen und zu ehren. Es wäre eine Thorheit, den Zweck des Hohen und Würdigen aufser sich selbst zu verlegen und so das Bedeutendste gleichsam kopfüber in das Unbedeutende zu stürzen. Die Genugthuung, die es gewährt, die im Edlen bedeutenden Naturen der Geistesgeschichte zu betrachten oder mit denen zu sympathisieren und zu handeln, die in der Gegenwart noch kämpfen, — diese Genugthuung beruht nicht auf der Wahrnehmung der Wirkungen, sondern auf den Eigenschaften der Ursache. Diese Ursache ist die Person; und auch für sich selbst wäre sie nicht viel wert, wenn sie nicht unabhängig wäre von den Wirkungschancen. Wäre sie auf den tatsächlichen Dank der Menschheit für die besonderen Leistungen angewiesen, dann müßte sie oft unglücklich sein; denn von solchem Dank erfährt sie gewöhnlich sehr wenig, wo nicht das Gegenteil.« (Dr. Dühring, Sache, Leben und Feinde.)

(»Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen«) wird vom Ober-Studiendirektor J. Ziehen in einer unter diesem Titel erschienenen Schrift (Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft; Berlin, Weidmann, 1903) gefordert. Nachdem die deutsche Reichsregierung eine Anzahl Gesetze behufs Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Lage des Volkes erlassen hat, so ist es nach Ziehens Ansicht ihre Aufgabe, auch der Hebung der geistigen und sittlichen Bildung ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Sorge des Staates darf sich daher nicht auf die Erziehung der schulpflichtigen Jugend beschränken, sondern muß sich auch auf den angehenden Staatsbürger im nachschulpflichtigen Alter erstrecken; die in dieser Hinsicht bisher durch den Militärdienst ausgeübte Erziehung des Staates genügt nicht, sondern bedarf der Ergänzung. Dies wird auch lebhaft empfunden, wie die Schriften »Rembrandt als Erzieher«, Gurlitts Buch über den »Deutschen und sein Vaterland« u. a. zeigen; allein trotzdem bringt man in maßgebenden Kreisen dem Gegenstand noch wenig Verständnis entgegen und scheint es, als müsse erst ein neues Jena für Deutschland kommen.

Nichts aber ist verkehrter, als die Fragen der Volkserziehung so lange ruhen zu lassen, bis Zeiten schwerer Not und Bedrängnis sie dem Allgemeinbewußtsein gebieterisch aufdrängen«. Unter »Volk« sollen aber hier nicht blofs die unteren Stände verstanden sein, sondern alle Angehörigen der Nation; denn die höheren Stände bedürfen in geistiger und sittlicher Hinsicht der Erziehung so gut als die niederen. Es sind bereits seitens einzelner Vereine Versuche zu einer »Volkserziehung« gemacht worden; aber sie verfolgen einseitige Ziele, und es fehlt das Zusammenwirken, die gegenseitige Kenntnisnahme der Bestrebungen. Trotzdem kann es nicht die Absicht sein, ihre Aufgaben dem Staate zu übertragen; der freien Vereinsthätigkeit wird vielmehr auch in Zukunft hinsichtlich der Volksbildung die Hauptarbeit zufallen. Die deutsche Reichsregierung aber hat die Aufgabe, den oben geforderten Zusammenhang zwischen den Einzelarbeiten herbeizuführen resp. zu ermöglichen; das von ihr geschaffene »Reichsamt« soll eine »Beobachtungsstelle gegenüber den Vorgängen auf dem Gebiete der Volkserziehung« sein. Seine erste Aufgabe ist die »Gewinnung und Verarbeitung des statistischen Materials über die Entwicklung der Volkserziehung in Deutschland«; die dadurch erhaltenen Lehren sind dann weiterhin ohne Anspruch auf normative Geltung zu machen, den Vereinen zur Information mitzuteilen. Ferner hätte das Reichsamt die Fortschritte volkserzieherischer Bestrebungen und Veranstaltungen im Auslande zu verfolgen und im Interesse der deutschen Volkserziehung zu erwerben. Studienreisen und das Studieren der ausländischen Schriften und Zeitschriften sind die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes. Es sollte doch eine unbestrittene Frage sein, dafs wir Deutsche trotz unserer Vorderstellung im Schulwesen die im Auslande gemachten Fortschritte nicht außer acht lassen dürfen; infolge der Weltstellung, die Deutschland heute einnimmt, mufs es auch den Vorgängen auf dem Gebiete des Bildungswesens im Ausland die grösste Aufmerksamkeit schenken. Damit ist nun keineswegs gesagt, dafs wir die im Ausland gemachten Neuerungen kritiklos herübernehmen sollen; nein, wir sollen sie mit Rücksicht auf unsere wirtschaftlichen, sozialen und nationalen Verhältnisse sorgfältig prüfen und das »Beste« behalten. Von hier aus ist nur ein Schritt zur Sozialpädagogik im weitesten Sinne des Wortes, welche die Erziehung des Menschen zum Gemeinschaftswesen im Auge hat; denn das vom Reichsamt gesammelte Material wird erst die Bedingungen aufweisen, unter welchen die Erziehung bei den einzelnen Nationen vor sich geht.

C. Referate und Besprechungen.

Neue Erscheinungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts.

Besprochen von Oberlehrer Lic. Dr. Thomas in Bielefeld.

A. Biblische Lese- und Geschichtenbücher.

1. Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch, herausgegeben von E. O. Schäfer, Rektor und vormalig Prediger, und Lic. Dr. A. Krebs, Professor. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1900, M. Diesterweg. 556 S.; 1,80 Mk.

In den Grundsätzen für die Auswahl der biblischen Stoffe stimmt dieses Lesebuch im allgemeinen mit dem Völkerschen überein, nur geht die Kürzung der alttestamentlichen Stücke in ihm noch weiter, und das ist kein Nachteil. Sicher wird sich auch dieses Werk mit seiner sachgemäßen Behandlung des Textes, dem geschmackvollen sprachlichen Ausdruck, der vorzüglichen Ausstattung und dem billigen Preise neben seinen Mitbewerbern durchsetzen.

2. Religionsbuch für evangelische Schulen nach Fiedlers biblischem Historienbuch, völlig neu bearbeitet von R. Busch, Seminaroberlehrer. Leipzig 1902, Dürr. 216 S.; 0,85 Mk.

Der alte Fiedler erscheint hier in wesentlich verbesserter Gestalt. Der Bearbeiter hat die Sprache der biblischen Geschichten noch mehr nach modernem Sprachgebrauch umgestaltet, den alttestamentlichen Stoff beträchtlich gekürzt, Stücke aus den Propheten eingeschoben und die Darstellung des Lebens Jesu durch sachliche Gruppierung einheitlicher und übersichtlicher gemacht. Eine sehr empfehlenswerte Arbeit.

3. Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe, bearbeitet von Th. Klein, Professor. Gießen 1902; Emil Roth. 292 S.; gebd. 2,00 Mk.

Die Erzählung ist hier viel ausführlicher, oft zu weitläufig; die dadurch zu lang gewordenen Geschichten sind geteilt, so daß infolgedessen auf das alte Testament 85, auf das neue 86 kommen, schwerlich ein richtiges Verhältnis. Die Erzählung ist gut, die Ausstattung geradezu glänzend, einen besonderen Schmuck bilden 73 Schnorrsche Bilder.

4. Biblische Geschichte für die Unterklassen höherer Schulen, mit Begleitwort: Aufgabe und Stellung der biblischen Geschichte, von Lic. O. Michael, Oberlehrer. Annaberg 1902, Grasersche Buchhandlung, R. Liesche. 176 und 30 S.; 0,60 und 0,30 Mk.

Schon in den Unterklassen soll nach dem Verfasser die Behandlung der biblischen Geschichten ihr historisches Verständnis, wie es später zu erarbeiten ist, anbahnen. Daher findet eine gewisse Rationalisierung des Stoffes und eine Vorbereitung des wirklichen Verlaufs der Ereignisse statt. Um der größeren Deutlichkeit willen geht Michael auf den Grundtext zurück unter Heranziehung von Kautzsch und Weizsäcker und giebt so meist eine fast freie Erzählung in ganz moderner Sprache. Des Verfassers Buch und Verfahren wird manchem Widerspruch begeben, ich bin aber überzeugt, daß es viel Segen stiften kann.

5. Evangelisches Religionsbuch von A. Reukauf und E. Heyn. I. Teil: Biblische Geschichten für die Mittelstufe. II. Teil: Lesebuch aus dem Alten Testament. III. Teil: Lesebuch aus dem Neuen Testament, beide für die Oberstufe gegliederter Schulen. Leipzig 1903, Ernst Wunderlich. 110, 95 und 137 S.; 0,40, 0,40 und 0,60 Mk.

In demselben und in noch weiterem Umfange sind die modernen Anschauungen über den Verlauf der biblischen Geschichte in diesem Religionsbuch verwertet, das als eine für die Schüler bestimmte Ergänzung zu den bekannten Präparationen von Reukauf und Heyn erschienen ist. Eigentümlichkeit und Wert des II. und III. Teils besteht vor allem in der streng historischen Folge der Berichte, der ausführlichen Mitteilung sorgfältig ausgewählter prophetischer Stellen und der genauen Einordnung dieser Stoffe und der Stücke aus der Verkündigung Jesu und des Paulus an dem richtigen Platze. Der Text ist im allgemeinen der der lutherischen Bibel. Auswahl und Anordnung wird manchem willkürlich scheinen, der Kenner der theologischen Forschung weiß aber, daß sie nach sorgfältiger Überlegung vorgenommen und wohl begründet ist.

6. Vorbereitungen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments von H. Reling, Präparandenanstalts-Vorsteher. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 368 S.; 4,20 Mk.

Jede Geschichte wird nach dem Schema: Gliederung, zur Vorbereitung und Erklärung, zur Vertiefung und Anwendung behandelt. Die Erklärung erfolgt in glossatorischer Form, auf die Vertiefung wird das Hauptgewicht gelegt; der Standpunkt ist der traditionelle, der sich z. B. auch in der allegorisierenden Deutung der Gleichnisse zeigt. Das Werk, aus eigener Praxis erwachsen, ist jedenfalls reich an anregenden Gedanken und durchaus brauchbar.

B. Allgemeines über den Religionsunterricht.

1. Die Bibel und ihre Surrogate in der Volksschule von Lic. F. M. Schiele, Seminarlehrer a. D. Leipzig und Frankfurt a. M. 1900, Kesselringsche Hofbuchhandlung. 47 S.; 0,80 Mk.

Gegen die Historienbücher überhaupt, weil sie tendenziös nivellieren, harmonisieren und pragmatizieren und dadurch die Kinder der Bibel selbst entfremden, erklärt sich Schiele. Auch die Spruchbücher und der Katechismus seien »Surrogate« der Bibel. Auf den Katechismus soll die Kirche ihre Hand legen, Spruchbuch und Historienbuch sind zu beseitigen, dafür ist ein biblisches Lesebuch zu schaffen, andersartig als die vorhandenen, und die Jugend muß dazu erzogen werden, es mit geschichtlichem Sinne zu lesen. Die kleine Schrift enthält eine Fülle interessanter Gedanken, die zur Kritik der bestehenden Verhältnisse im Religionsunterricht auffordern.

2. Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie von H. Pfeifer. Leipzig 1900, Alfred Hahn. 252 S.; 2,80 Mk.

Zur Bibel zurück! Das ist auch Pfeifers Wunsch, und auch nach ihm ist der einzige Weg hierzu die Gewinnung der historischen Auffassung von ihr und der entschlossene Verzicht auf das alte Inspirationsdogma. Um zu zeigen, daß die modernen religiösen Überzeugungen der heiligen Schrift an Bedeutung und Würde nichts nehmen, sondern erst ihren wahren Gehalt erschließen, giebt er auf Grund sorgfältigen Studiums zahlreicher guter Werke ein Bild von dem geschichtlichen Hintergrund der Lehre Jesu, der Verkündigung des Herrn und des Paulinismus, um zuletzt zu zeigen, wie sich auch in den

Dienst des Katechismusunterrichts die Bibelforschung stellen läßt. Das ganze Buch ist mit warmer Begeisterung für die erkannte Wahrheit geschrieben und verdient, allen Suchenden empfohlen zu werden.

3. Neue Bahnen für den Religionsunterricht von H. Brammer, Seminarlehrer. Braunschweig und Leipzig 1900, Helmuth Wollermann. VII und 206 S.; 3,00 Mk.

Gegen »die Schule Wellhausen-Kautzsch-Cornill«, »die Schule Ritschls« und beider »willkommenen Bundesgenossen«, die Herbart-Zillersche Schule und ihr Vordringen in die Volksschule kämpft der Verfasser mit großem Eifer und gewifs bona fide, aber auch mit ebenso großer Befangenheit in kritischen Fragen und unduldsamer Ungerechtigkeit gegen die bisweilen nicht vornehm bekämpften Gegner. Der erste Teil giebt eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Reformvorschläge, der zweite faßt sie noch einmal zusammen und beurteilt sie. Trotz grundsätzlicher Ablehnung werden hier manche Einräumungen gemacht, die von gesunder Auffassung und praktischem Sinn zeugen. Als Ganzes lehrt das Werk aber, wie groß noch die Gegensätze zwischen den theologischen Richtungen sind.

4. Zum Religionsunterricht im Schullehrerseminar von C. Gebler, Seminaroberlehrer. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 54 S.; 0,80 M.

Der erste Teil dieser Schrift zeigt an Beispielen, dafs und wie im Lehrerseminar das Ergebnis gewonnen werden kann: Die Bibel ist die vorzüglichste Urkunde der göttlichen Offenbarung, und wie das geschichtliche Verständnis der hl. Schrift die Anstöße beseitigt, die durch Widersprüche und sagenhafte oder mythische Bestandteile (Gen. 1—11) des alten Testaments veranlaßt werden. Im zweiten Teile wird der Gedankengang bei der Behandlung des zweiten Artikels wiedergegeben. Beide Abhandlungen sind durchaus lesenswert.

C. Werke zur Bibelkunde.

1. Bibelkunde von K. Kauffmann, Seminaroberlehrer. I. Teil: Das alte Testament. II. Teil: Das neue Testament. Dessau 1900, Anhaltische Verlagsanstalt. 181 und 227 S.; je 3,00 Mk.

Die Ergebnisse der neueren theologischen Forschung will auch Kauffmann in den Seminarunterricht einführen, und, das sei zugleich ausgesprochen, im allgemeinen scheint das Werk wohl geeignet, eine Kenntnis der biblischen Bücher und ihrer Entstehung zu vermitteln. Der erste Teil ist in die Abschnitte: Geschichts-, Lehr- und prophetische Bücher gegliedert. Richtiger wäre es wohl gewesen, wenigstens die Bücher der zweiten und dritten Gruppe in eine allgemeine Darstellung der israelitischen Religionsgeschichte einzuordnen, dann hätten Wiederholungen vermieden und die Eigentümlichkeiten der verschiedenen Schriften noch besser veranschaulicht werden können. Ob es sich empfahl, die verschiedenen Schichten des Hexateuchs inhaltlich so genau wiederzugeben, und noch dazu gleich am Anfang, scheint mir fraglich. Gliederung, Besprechung und Erklärung der einzelnen Schriften ist gut, nur die Propheten und die Psalmen sind z. T. zu kurz gekommen, auch das Buch Hiob hätte anschaulicher, das Spruchbuch eingehender behandelt werden können. Der Standpunkt ist überall ein maßvoll kritischer. Über die Durchschnittskritik hinaus geht der Verfasser im zweiten Teile, wenn er nicht nur die Pastoralbriefe, sondern auch die Briefe des Petrus, Jakobus und Judas für un-

echt hält; dazu stimmt es aber schlecht, wenn nun sämtliche unter Johannes' Namen gehende Schriften dem Zebedaiden zugeschrieben werden. Dieser Teil zerfällt in vier Abschnitte: die synoptischen Evangelien mit Apostelgeschichte, die Briefe des Paulus, die Schriften des Johannes, die Briefe verschiedener Verfasser; eine kurze Geschichte des neutestamentlichen Kanons bildet den Schluß. Die Belehrungen über die synoptische Frage sind zu knapp und unanschaulich, die Übersicht über das zweite und dritte Evangelium ist zu kurz, die über das erste unverhältnismäßig lang. Dafs an die Betrachtung der Apostelgeschichte die Gleichnisse Jesu im Zusammenhange angeschlossen werden, erscheint seltsam. Recht klar werden Entstehungsverhältnisse und Inhalt der Briefe veranschaulicht, nur hätte die Paraphrase an manchen schwierigen Stellen ausführlicher sein dürfen. Doch es sei genug dieser einzelnen Ausstellungen; als Ganzes scheint mir das Werk, der zweite Teil mehr als der erste, gelungen und verdient jedenfalls eine Empfehlung, selbst wenn es sich wegen seiner Reichhaltigkeit zu einem eigentlichen Seminarlehrbuche nicht eignen sollte.

2. Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare und Präparandenanstalten von Lic. R. Kabisch, Seminaroberlehrer. Erster Teil: Lehrbuch des Unterrichts im alten Testament. 2. Aufl. Göttingen 1902, Vandenhoeck & Ruprecht. X und 196 S.; 2,35 Mk.

Kabisch hat nach der Veröffentlichung der neuen Seminarlehrpläne sein in erster Auflage schon 1900 erschienenes Religionsbuch umgearbeitet, so dafs jetzt die erste Abteilung, die biblische Geschichte, für Präparandenanstalten, die zweite, die Bibelkunde, für Seminare bestimmt ist. Dort findet zwar auch eine kurze Besprechung der Einzelgeschichten statt, das Hauptgewicht wird aber auf die Herausarbeitung von Charakterbildern und auf die inneren Zusammenhänge gelegt. Auch die Entstehung des Judentums soll den Präparanden veranschaulicht werden, und so verschwindet endlich die häßliche Lücke zwischen Maleachi und dem Täufer. Der zweite Teil behandelt die Schriften des alten Testaments in der Ordnung des hebräischen Kanons, und zwar so, dafs die Seminaristen angehalten werden, aus bestimmten Erscheinungen, auf die man sie hinweist, selbst Schlüsse über Zusammensetzung und Entstehung der Bücher zu ziehen. Denn nur das sollen sie lernen, was sie nachprüfen können. Ob man wirklich in diesem Punkte so ängstlich sein muß, scheint mir fraglich; sie müssen doch auch in andern Wissenschaften auf Treu und Glauben manches annehmen. Das ist aber jedenfalls ein richtiger Gedanke, dafs man ihnen an Beispielen kritische Ergebnisse zu veranschaulichen habe. Mit der Einführung der Seminaristen in ein geschichtliches Verständnis des alten Testaments wird Ernst gemacht, nicht nur in der litterarischen, sondern auch in der religionshistorischen Kritik (Genesisisagen, Einfluß babylonischer Mythen), und doch geschieht dies in vorsichtiger Weise. Jedenfalls wird Kabischs Lehrbuch für den Seminarunterricht gut zu verwenden sein.

3. Bibelkunde des neuen Testaments von E. Meinke, Regierungs- und Schulrat. 3. Aufl. Berlin 1903; Reuther & Reichard. VIII und 142 S.; gebd. 1,70 Mk.

Meinke bespricht in klarer Weise die verschiedenen Schriften des neuen Testaments nach Verfasser, Entstehung, Zweck und Bedeutung und giebt besonders schön und übersichtlich ihren Inhalt wieder. Es ist recht schade,

dafs nicht eine Darstellung der Lehrthätigkeit Jesu mit den bibelkundlichen Mitteilungen verbunden ist, dann würde Meinkes Buch wohl am besten den Forderungen der neuen Lehrpläne entsprechen.

4. Wegweiser in die heilige Schrift von S. Limbach. Basel 1901, Kober, C. F. Spittlers Nachf. XII und 381 S.

Das Buch will den Bibellesern ein genaueres Verständnis der heiligen Schrift erschliessen und enthält zu dem Zwecke eine Einleitung, alttestamentliche Archäologie, Geschichte Israels und Jesu, Zeittafeln, Register der Personen und Ortschaften, biblische Naturgeschichte, Worterklärungen und eine Art von biblischer Theologie in absonderlicher Form. Der Wegweiser bietet gewifs manches Gute, ist in löblicher Absicht geschrieben und mag schlichten Bibellesern wohl dienlich sein, in wissenschaftlicher Beziehung ist er aber durchaus rückständig.

5. Das Urchristentum von D. C. F. G. Heinrici. Göttingen 1902, Vandenhoeck & Ruprecht. VIII und 143 S.; 2,40 Mk.

Der zusammenfassende Überblick über die ersten Zeiten des Christentums von dem Wirken Jesu bis zur Kanonisierung der neutestamentlichen Schriften, den der bekannte Leipziger Professor hier giebt, ist wegen seiner Zuverlässigkeit und Anschaulichkeit auch Nichttheologen, etwa für die Mittelschulprüfung, dringend zu empfehlen.

6. Die biblische Poesie, besonders die alttestamentliche, und ihre Behandlung in der Schule von Chr. Tränckner. Gotha 1902, E. F. Thienemann. VII und 236 S.; 3,60 Mk.

Einen Beitrag zur Belebung und Vertiefung des Religionsunterrichts will dieses Werk bieten, und es hält, was es verspricht. Gestützt auf die neueren Forschungen und mit feinem poetischem und musikalischem Gefühl bespricht es die alttestamentliche Dichtung nach Stoffen, Form und Entstehung und zeigt dann theoretisch und praktisch an Entwürfen die Art ihrer unterrichtlichen Behandlung. Ich kann das Buch nur auf das wärmste zu eingehendem Studium empfehlen und bedaure, dafs es mir hier an Raum fehlt, auf Einzelheiten einzugehen.

7. Allgemeine Religionsgeschichte von B. Böttiger. Leipzig und Frankfurt a. M. 1902, Kesselringsche Hofbuchhandlung. 55 S.; 0,80 Mk.

Die wichtigsten außerchristlichen Religionen werden hier kurz und im ganzen ansprechend, jedoch ohne in die Tiefe des Verständnisses zu führen und nicht ohne einige schiefe Urteile, dargestellt. Dem Lehrer, der keine wissenschaftliche Religionsgeschichte zur Verfügung hat, wird das Heft ab und an im religiösen und geographischen Unterricht gute Dienste leisten können; der Vorschlag aber, es auch Schülern in die Hand zu geben, scheint mir unausführbar.

8. Geschichte der christlichen Religion im Abrifs von Fr. Stuedel, Pastor. Bremen 1901, G. Winter. 25 S.; 0,60 Mk.

Stuedel bietet eine ganz knappe, aber sehr klare Übersicht über die israelitisch-jüdische und die christliche Religionsgeschichte und die Kirchengeschichte vom radikalen Standpunkt; zur Repetition für Studenten wohl brauchbar, aber für die Schüler, für die sie doch bestimmt sein soll, gewifs nicht geeignet.

D. Erklärungen biblischer Bücher.

1. Das Bibellesen im Volksschulunterricht von G. Melinat, Seminarlehrer. Bremen und Halle 1901, C. Ed. Müller. 289 S.

Das Werk erklärt 24 Psalmen, die messianischen Weissagungen (nicht chronologisch, sondern nach der Reihenfolge der Bücher geordnet), die Bergpredigt, Matth. 13, den Römerbrief, 1. Cor. 13, Eph. 6, 1—9 und den Jakobusbrief (warum gerade den?). Die Erklärung ist anschaulich und praktisch-erbaulich.

2. Israelitische Schriftpropheten von G. Bauer. Langensalza 1902, H. Beyer & Söhne. 36 S.; 0,20 Mk.

Der Verfasser bietet eine Zusammenstellung der wichtigsten Prophetenstücke in chronologischer Folge mit kurzer Erklärung und Anwendung, ähnlich dem unter A 5. besprochenen Werke. Auswahl und Gliederung der Stücke ist geschickt und ansprechend.

3. 25 Psalmen in unterrichtlicher und erbaulicher Betrachtung für Schule und Haus von L. Schomberg. Dresden 1901, A. Huhle. 128 S.; 1,40 Mk.

Die Auswahl ist oft seltsam, die Auslegung breit und in vielen Fällen, z. T. infolge der Nichtbenutzung der revidierten Bibelübersetzung, unhaltbar, überhaupt fehlt dem Verfasser die Kenntnis neuerer Psalmenerklärungen, Lisco, bei dem er sich in schwierigen Fällen Rat geholt hat, genügt doch wirklich nicht mehr. Auch darf man die Psalmen nicht geradezu als christliche Dichtungen auffassen.

4. Die Bergpredigt des Herrn nach dem Evangelium des Matthäus für Seminaristen und Lehrer erläutert von O. Harnisch, Seminardirektor. Breslau 1901, C. Dülfer. 35 S.; 0,50 Mk.

Die Gliederung der Bergpredigt ist übersichtlich, die Auslegung gut, besonders auch in ihrer Berücksichtigung der Zeitverhältnisse und ihrer Anwendung auf Fragen der Gegenwart. Eine empfehlenswerte Arbeit.

5. Die neuen evangelischen Perikopen schulgemäÙ erläutert von H. Triloff, Seminaroberlehrer. Leipzig 1901, Dürr. VII und 216 S.; 2,50 Mk.

Die neuen Perikopen werden nach den formalen Stufen behandelt und so nach ihrem Inhalt und ihren verschiedensten Beziehungen allseitig erschlossen. Die Erklärung, die stets vom Grundtext ausgeht und auf gute Kommentare sich stützt, ist sorgfältig und wissenschaftlich durchaus zuverlässig.

6. Entwürfe zur schulgemäÙen Behandlung der neuen Perikopen des Kirchenjahrs von Habermus, Pastor und Seminaroberlehrer. Teil I: Die evangelischen Perikopen. Stuttgart 1902, Greiner & Pfeiffer. VIII und 108 S.

Auch Habermus behandelt die neuen Perikopen in schulgemäÙer Weise und in einfacherer Form. Die Erklärung der Gleichnisse ist aber infolge des Strebens, die einzelnen Züge auszudeuten, worüber wir doch seit Jülicher und Weifs hinaus sind — und warum soll die Schule den alten, als unbrauchbar erwiesenen Ballast weiter schleppen? — mißglückt.

7. Kurze Handreichung zur Behandlung der evangelischen und apostolischen Perikopen des Kirchenjahrs, bearbeitet von

H. Lohoff, Rektor. Zwei Hefte, die alten und die neuen Perikopen umfassend. Breslau 1902, F. Hirt. 43 und 56 S.; 0,60 und 0,70 Mk.

Lohoff will überhaupt keine eingehende Behandlung der Perikopen im Unterricht, sondern nur die Heraushebung und Fruchtbarmachung eines Hauptgedankens und allenfalls noch einiger daraus abzuleitender »ethischer Momente«. Nur solche »Hauptmomente« bietet er hier in ganz kurzer Form. Ich bin aber überzeugt, daß bei einer solchen Betrachtung der Perikopen nicht viel herauskommen wird; der größte Teil des Textes bleibt den Kindern ganz unverständlich.

E. Kirchenlieder.

1. Kurze Geschichte des Kirchenliedes von O. Schulze, weiland Pastor und Schulinspektor. 9. Aufl., Neubearbeitet von Dr. H. Schulze, Pastor und Schulinspektor. Breslau 1901, F. Hirt. 86 S.; 0,80 Mk.
2. Das evangelische Kirchenlied nach seiner geschichtlichen Entwicklung von J. Westphal, Seminaroberlehrer. Leipzig 1901, Dürr. XVI und 198 S.; 2,70 Mk.

In beiden Werken werden die einzelnen Dichter richtig und übersichtlich eingeordnet und nach ihrer Bedeutung gewürdigt, die bedeutungsvollsten Thatsachen aus ihrem Leben mitgeteilt und die Perioden klar und anschaulich charakterisiert. Beide sind durchaus zu empfehlen. Hat das erste den Vorzug großer Billigkeit, so hat das andere das reichere Material und größere Vertiefung und außerdem noch eine kurze Inhaltsübersicht der bekanntesten Lieder voraus.

3. 70 Kirchenlieder, ausführlich bearbeitet von A. und F. Falcke, V. Band der einheitlichen Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. Halle a. S. 1897, H. Schroedel. IX und 448 S.; 4,00 Mk.

Die Behandlung der Lieder verläuft in folgender Weise. Durch ein Lebensbild oder eine Bibelstelle wird jedes Lied eingeführt, daran schließt sich die Angabe des Vortragscharakters und des Textes und der Biographie des Dichters. Dann folgen Wort- und Sacherklärungen und der Gedankeninhalt der einzelnen Strophen, hierauf eine kurze Charakteristik nach dem Inhalt, Wiedergabe des Gedankengangs und Feststellung der Gliederung, und den Schluß macht die Anwendung auf Glauben und Leben. Auf diese Weise wird in zwar etwas nüchterner, aber durchaus korrekter Weise ein allseitiges Verständnis erschlossen.

4. Hilfsbuch zur Behandlung der für die Schule wichtigsten Kirchenlieder von A. P. Frahm, Rektor. 2. Aufl. Altona 1901, J. Harder. 107 S.; 1,60 Mk.

Knapper ist die Behandlung von 30 wichtigen Kirchenliedern, die Frahm bietet. Nach der Mitteilung des Textes wird von dem Verfasser, der Entstellung und der biblischen Grundlage gesprochen. Die darauf folgende Inhaltsangabe beschränkt die Erklärung auf das Notwendigste. Eine Gliederung und Notizen »zur Geschichte des Liedes«, falls etwas darüber bekannt ist, bilden den Schluß. Auch dieses Werk wird gewiß Freunde finden.

F. Kirchengeschichte.

1. Zur Behandlung der Kirchengeschichte im evangelischen Religionsunterrichte der Gymnasien von Dr. W. Heinzelmann, Professor. Erfurt v. J., C. Villaret. 68 S.

Heinzelmann giebt hauptsächlich eine sehr eingehende und übersichtliche Gliederung des kirchengeschichtlichen Lehrstoffs. Sie sowie die vorausgeschickten leitenden Gesichtspunkte, die reiche Anregung bieten, sind jedem Religionslehrer, besonders auch an Seminaren, zu empfehlen. Zum Schluss sind mehrere wichtige griechische und lateinische Quellenstücke zur Geschichte der alten Kirche abgedruckt; wenn der Lehrer sie den Schülern in Übersetzung vorliest, so werden sie auch in Seminaren mit großem Interesse aufgenommen und beleben den Unterricht.

2. Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplanes von Professor Dr. F. Zange, Realgymnasialdirektor. 5. Heft. Kirchengeschichte. I. Teil: Die Apostolische Kirche. Gütersloh 1902, C. Bertelsmann. 64 S.

Das Heft bietet nicht nur eine genaue Verteilung des Stoffes für die Obersekunda, sondern auch einen sorgfältigen, für die Zwecke des Unterrichts gestalteten Kommentar zur Apostelgeschichte mit zahlreichen praktischen Bemerkungen und feinsinnigen Erläuterungen.

3. Abriss der Kirchengeschichte von D. J. H. Kurtz, Professor. 15. Aufl. Leipzig 1901; A. Neumann. VI und 228 S.; 2,20 Mk.

Die bekannten Vorzüge und Mängel des »großen Kurtz« teilt der Leitfaden. Bei aller Zuverlässigkeit im einzelnen ist er zu unübersichtlich und für ein Schullehrbuch zu sehr mit theologischem Ballast beschwert. Selbst zur Vorbereitung auf das Mittelschuleexamen enthält er in manchen Partien noch zu viel Stoff.

4. Handbuch der Kirchengeschichte von Lic. Dr. P. V. Schmidt, Archidiakon, früher Seminaroberlehrer. 2. Aufl. Leipzig 1893, F. A. Berger. XI und 325 S.

Die Darstellung ist anschaulich und übersichtlich, das Werk ist aber mehr zur Lektüre, als für den Unterricht geeignet.

5. Lehrbuch der Kirchengeschichte von Dr. O. Netoliczka, Gymnasialprofessor. 4. Aufl. von Dr. F. Lohmanns Lehrbuch der Kirchengeschichte. Göttingen 1897, Vandenhoeck & Ruprecht. VIII und 183 S.; 2,00 Mk.

Das Buch hebt in guter Weise das Wichtigste heraus und stellt es übersichtlich dar, daher empfehlenswert.

6. Kirchengeschichte von G. Schäfer, Archidiakon, Kreisschulinspektor und Rektor. 2. Aufl. Langensalza 1897, H. Beyer & Söhne. VII und 234 S.; 2,00 Mk.

Die Darstellung ist breiter, der Verfasser bietet mehr historische Bilder, die an sich gut gezeichnet, aber für Unterrichtszwecke zu weit ausgeführt sind. Das Werk eignet sich ebenso wie das Schmidtsche für den Gebrauch des Lehrers.

7. Kirchengeschichte und Erklärung von 38 Kirchenliedern von R. Stolzenburg, Seminardirektor. Gotha 1893, E. F. Thienemann. XI und 121 S.; 1,40 Mk.

Die Geschichte des apostolischen Zeitalters, der noch die ganze neutestamentliche Bibelkunde eingegliedert ist, umfasst 53, die eigentliche Kirchengeschichte, einschließlic der Geschichte des Kirchenliedes, 30 Seiten: das ist gewiß nicht das richtige Verhältnis. Das Buch ist durch neuere Erscheinungen überholt.

8. Abrifs der Kirchengeschichte von Lic. Dr. A. Clemen, Professor. Leipzig 1897, Dürr. 113 S.; 2,00 Mk.

Dieser Abrifs ist klar und übersichtlich, bietet nur das wirklich Bedeutungs- volle unter steter Hervorhebung der Zusammenhänge und berücksichtigt auch die mehr kulturgeschichtlichen Partien der Kirchengeschichte. Das Buch ist unbedingt zu empfehlen.

9. Bilder aus der Kirchengeschichte von E. Meinke, Regierungs- und Schulrat. 3. Aufl. Berlin 1902, Reuther & Reichard. VIII und 130 S.; 1,50 Mk.

Meinkes Werk würde nach meiner Ansicht in allererster Linie für den Seminarunterricht in Frage kommen: es zeichnet sich aus durch Zuverlässigkeit, Klarheit und mildes Urteil. Aus ihm werden die Schüler nicht nur äufere Thatsachen lernen, sondern es führt sie auch zum wirklichen Verständnis der Kirchengeschichte.

10. Bilder aus der Kirchengeschichte von F. Falcke. Halle a. S. 1902, H. Schroedel. XIII und 406 S.; 4,00 Mk.

Das Werk, für den Lehrer bestimmt — es ist der 7. Band der einheitlichen Präparationen — bietet den wichtigsten Stoff in ausführlicher Darstellung und mit vielen Einzelheiten; auch Winke für eine praktische Anwendung sind beigegeben. Die Stücke des Anhangs wären aber besser an passenden Stellen in die Darstellung eingearbeitet. Die Präparationen werden sicher Anklang finden.

11. Bilder aus der Kirchengeschichte für Stadt- und Landschulen von J. H. A. Fricke. Hannover und Berlin 1902, C. Meyer. 51 S.; 0,25 Mk.

Eine brauchbare, praktische Zusammenstellung des Wichtigsten für Volksschulen; eingestreute Fragen wollen zur Aufmerksamkeit auf die kirchlichen Verhältnisse der Heimat anregen.

12. Bilder aus der Kirchengeschichte, besonders aus der Reformationsgeschichte, für evangelische Schulen von Lic. Konrad, Pastor prim., und Dr. Kriebel, Stadtschulinspektor. Breslau 1900, W. G. Korn. 52 S.; 0,30 Mk.

Auch dieses Werk, gleichfalls für Volksschulen bestimmt, klarer gegliedert und gut erzählt, ist durchaus zu empfehlen.

Beantwortung von Anfragen.

M. i. M. Das vierbändige »Geschichtslesebuch« von Sevin (Mannheim-Straßburg, 1877—81) enthält in Band I—III Quellenstoffe aus der »alten« Geschichte; für Ihre Zwecke eignet sich: Sevin, Geschichtliches Quellenbuch (Leipzig, 1895—96) Band I—III.

Litterarische Mitteilungen.

Die »Festschrift zur Hundertjahrfeier der Musterschule (Musterschule — Elisabethenschule) in Frankfurt a. M.« (1803—1903) (Frankfurt a. M., M. Diesterweg, 1903; eleg. geb. 3 Mk.) enthält eine Geschichte des niederen Schulwesens der Reichsstadt Frankfurt a. M. von Prof. Dr. Neumann und eine Geschichte der Musterschule von Dr. Froning nebst einem Anhang (Die »Leges

der deutschen Schulmeister, Ratsverordnung, Schulordnung, Biographien der Direktoren, Lehrer usw.); sie enthält wertvolle Beiträge zur Geschichte des deutschen Schulwesens und hat daher allgemeines Interesse. In ihr wurde von Gruner die pestalozzische Methode eingeführt; Diesterweg wirkte an ihr von 1813—1818.

(Die Verbreitung des Lebens im Weltenraum) ist der Inhalt eines Aufsatzes, über den der berühmte schwedische Forscher Arrhenius in der Wochenschrift »Die Umschau« (Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft und Technik, Litteratur und Kunst, Frankfurt a. M.) sich verbreitet. Er kommt zu dem überraschenden Resultat, daß die Organismen sich von einem Weltkörper zum andern verbreiten und daß, sobald ein Stern sich genügend abgekühlt hat, er von belebten Gestirnen, z. B. der Erde, organische Keime empfängt, die sich dann weiter entwickeln und zu ähnlichen Tieren oder Pflanzen heranbilden können, wie auf unserer Erde. Arrhenius kommt zu dieser Anschauung auf Grund schärfster mathematischer und physikalischer Untersuchungen, und er weist überzeugend nach, daß die Kraft, welche die kleinsten Organismen von einem Weltkörper zum andern führt, der Druck des Lichtes ist, in Verbindung mit elektrischen Ladungen.

Geh. Oberschulrat L. Nodnagel in Darmstadt hat die über »Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen« veröffentlichten Gesetze, Verordnungen und Verfügungen herausgegeben (328 S., geb. 7,50 Mk.; Giefßen, E. Roth, 1903); der Stoff ist sachlich geordnet; ein Inhaltsverzeichnis, eine Inhaltsübersicht nach der Zeitfolge und ein Sachregister erleichtern das Nachschlagen. Im gleichen Verlag ist ein ähnliches Werk über »Das Volksschulwesen im Großherzogtum Hessen« von Greim und Müller erschienen (geb. 4 Mk.), welches über die Gesetze, Verfügungen und Verordnungen des Volksschulwesens im Großherzogtum Hessen Auskunft giebt.

»Die Gefahren der gedanklichen Anarchie« und die Notwendigkeit einer einheitlichen, realidealen Welt- und Lebensanschauung legt C. von Bardewick in einem kleinen Schriftchen (58 S.; Berlin, F. Schlosser, 1902; zweite, verbesserte und vermehrte Auflage) dar; wir sind mit ihm überzeugt, daß diese Gefahren nur durch die Förderung einer harmonischen Erziehung und Geistesbildung beseitigt und die Entwicklung einer gesunden Weltanschauung möglich gemacht wird. Ob der vom Verfasser empfohlene Weg der richtige ist, mag dahingestellt bleiben; lesenswert ist aber das kleine Schriftchen, wenn es auch nur anregend wirkt.

Von Paul Heyses »Romane und Novellen« (Wohlfeile Ausgabe in 48 Lieferungen à 40 Pf.; Stuttgart, J. G. Cotta Nachf.) liegen Lieferung 16—28 vor; sie enthalten den Roman »Im Paradies«, der hier in 13. Aufl. erscheint; Heyse ist ein Meister des Stils und steht in dieser Hinsicht weit über Spielhagen.

Peter Rosegger's neuester Roman »Leben« erscheint nächstens im »Türmer«, der bekannten, vom Freiherrn von Grothufs herausgegebenen Monatsschrift (Verlag von Greiner & Pfeiffer in Stuttgart). Rosegger schreibt darüber an den »Türmer«: »Zwar hatte ich nicht die Absicht, diese Arbeit in einer Zeitschrift veröffentlichen zu lassen. Wenn aber schon, dann paßt die Erzählung allerdings am besten in den »Türmer«. Ich gebe sie, ein intim Persönliches, fast ungeru an der Hand. Kaum je habe ich etwas mit solcher Freude aus dunklen Gemütsstiefen hervorgeholt, als diese Schrift. Nicht litterarisch will sie sein, nur ein Herzensbekenntnis. . . . Der »Türmer« belehrt, unterhält und erbaut; er will über alle bedeutenden Fragen der Religion und Philosophie, der Wissenschaft und Kunst belehren und durch Romane, Erzählungen, Novellen, Stimmungsbilder und Gedichte, sowie durch Photographuren und Notenbeilagen die Kunst pflegen. Geist und Gemüt sollen in ihm zu ihrem Rechte kommen.

Die Verlagsbuchhandlung C. C. Meinhold & Söhne (Dresden) giebt »kolorierte Geschichtsbilder« heraus, welche, von Meistern (Menzel, v. Schwind u. a.) gezeichnet und vom Historienmaler Trache ausgeführt sind; sie entsprechen allen Anforderungen, welche man an künstlerische und Fernwirkung stellen kann und sind dazu billig (à 1 Mk.).

Lic. Dr. Preuschen bietet in seinen farbigen »Palästina-Bildern« (Serie I. 6. Blatt; 54/71 cm, unaufgezogen in Mappe 7,50 Mk., aufgezogen auf Karton mit Osen 10 Mk.; Giefen, E. Roth, 1903) ein Hilfsmittel für den biblischen Geschichtsunterricht, das vom pädagogischen und künstlerischen Standpunkte aus der Beachtung wert erscheint; sie sind anschaulich und schön und beleben infolgedessen den Unterricht. Es kommen zur Darstellung: 1. Jerusalem von Nordosten, 2. Nazareth von Norden, 3. Samaria von Westen, 4. Bethlehem von Norden, 5. Berg der Seligkeiten. See Genesareth von Südwesten, 6. Sinai von Nordosten. Es sind also nicht wie bei den bekannten biblischen Anschauungsbildern Phantasiebilder, sondern biblische Landschaftsbilder, die dem Kinde die wichtigsten Stätten der biblischen Geschichte in ihrer heutigen Gestalt vor Augen führen sollen.

Wertvolle Abhandlungen aus dem Gebiete der »Schulgesundheitspflege« enthält das »Jahrbuch der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege«, von dem bis jetzt drei Jahrgänge erschienen sind (Zürich, Zürcher & Furrer, à 5,60 Mk.); wir führen von dem reichen Inhalt nur an: Der heutige Stand der Schularztfrage nebst vollständigem Litteraturverzeichnis; Die hygienischen Anforderungen an den Stundenplan; Der Beginn des Vormittagsunterrichts in der Volksschule; Die Bekämpfung der ansteckenden Krankheiten in der Schule. Dem I. Band ist ein Bericht über die neuen Schulhäuser in Zürich und Band II ein solcher über die neuen Schulhäuser in Basel beigegeben; beiden sind vorzügliche Abbildungen und Pläne zugefügt. Der sehr umfangreiche Anhang zum II. Band enthält »die schulhygienischen Vorschriften in der Schweiz«.

Von der 2. Auflage von »Rein, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik«, deren Erscheinen wir bereits angezeigt haben, sind der 1. und 2. Halbband erschienen (1000 S.; 15 Mk.; Langensalza, H. Beyer & S.); die Abhandlungen der 1. Auflage sind neu bearbeitet. Neu hinzugekommen sind die Abhandlungen über das amerikanische, belgische, bulgarische und dänische Schulwesen. Die 2. Auflage dürfte daher mit Recht als eine verbesserte und vermehrte bezeichnet werden; auch die Ausstattung (Druck in lateinischen Lettern) entspricht allen Anforderungen.

Heft 12 der von Graf von Hoensbroech herausgegebenen Zeitschrift »Deutschland« (Berlin, C. A. Schwetschke & S.) enthält eine sehr interessante und lehrreiche Abhandlung von Oberst von Cochenhausen: »Ein Soldat über die Thätigkeit des Schullehrers als Volksschullehrer«; wenn man, auch dem Verfasser nicht in allem zustimmen kann, da der »Soldat« zu sehr in den Vordergrund tritt, so verdienen seine Darlegungen doch sehr der Beachtung, weil in ihnen ein gesunder Kern enthalten ist. Die Zeitschrift, deren II. Band nunmehr vollendet vorliegt, bringt wertvolle Abhandlungen aus den Gebieten des Staatsrechts, der Volkswirtschaft, der Sozialwissenschaft, der Frauenfrage, der Verwaltung, der Politik usw., der Natur- und Kulturgeschichte, Geographie und Astronomie, der Theologie, Philosophie und Pädagogik, der Kunst und Technik usw.

Bücher und Zeitschriften.

Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichtes. 107 S.; 1,50 Mk.; Langensalza, H. Beyer & S.

Kauffmann und Berndt, Geschichtsbetrachtungen. I. Band. 307 S., 3 Mk.; Leipzig, Dürr.

Die Umschau; Übersicht über die Fortschritte in Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst; Frankfurt a. M., H. Bechhold.

Das freie Wort. Frankfurter Halbmonatsschrift für Fortschritt auf allen Gebieten des geistigen Lebens, begründet von C. Saenger, herausgegeben von M. Henning; vierteljährlich 2 Mk.; Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag.

Die im Verlag von Bong & Co. (Berlin, Deutsches Verlagshaus) erscheinenden Familienblätter: »Zur guten Stunde (Für Alle Welt)« (Preis des des Vierzehntagheftes 40 Pf.) und »Moderne Kunst« (Preis des Vierzehntagheftes 60 Pf.) beginnen im Oktober einen neuen Jahrgang; hinsichtlich der inneren und äußeren Ausstattung stehen beide völlig auf der Höhe der Zeit. Ohne Preiserhöhung ist »Zur guten Stunde« nach Inhalt und Format um ein bedeutendes vergrößert.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Rechenunterricht.

Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten von A. Genau, Seminar-Oberlehrer, und P. L. Tüffers, Seminar-Lehrer; I. Band: Das Rechnen mit bestimmten Zahlen. Achte Aufl., nach den Lehrplänen von 1901 bearbeitet; geb. 2,40 Mk.; Gotha, E. F. Thienemann.

Die additive Subtraktionsmethode von Dr. Barth, Seminar-Oberlehrer. 80 Pf., Zschopau, R. Gensel.

Gesang.

Vierstimmige Gesänge für höhere Lehranstalten. Unter besonderer Berücksichtigung des Umfangs und der Leistungsfähigkeit jugendlicher Stimmen bearbeitet von A. Müller, Gesanglehrer. 1,20 Mk., Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg.

Schulchoralbuch für höhere Lehranstalten. 281 gemischte Chöre nach neuen Gesichtspunkten ausgewählt und geordnet, den Stimmen der Chorsänger angemessen bearbeitet und herausgegeben von G. Beckmann; 2,80 Mk.; Essen, G. D. Baedeker.

Verschiedenes.

Die Halskrankheiten: Husten, Schnupfen, Heiserkeit, Kehlkopf- und Luftröhrentzündung, Grippe und Influenza. Verhütung und naturgemäße Heilung. Gemeinverständlich dargestellt von Dr. E. Kollegg. 75 Pf. Leipzig, E. Demme.

Dr. med. Neustätter, Die Reform der Frauenkleidung auf gesundheitlicher Grundlage. München, Dr. Datterer & Co.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicher Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 11.

Von der deutschen Rechtschreibung und den neueren Bestrebungen auf dem Ge- biete des Rechtschreibunterrichts in der Volksschule.¹⁾

Von E. Rasche, Schuldirektor in Dresden-Cotta.

(Schluss.)

Indem wir nun die zweite Frage »Wie soll diktiert werden?« zu beantworten suchen, berufen wir uns auf Hesse¹⁾, der hierüber treffend folgendes ausführt: »Die Diktierübungen werden von Segen sein, wenn dabei eine strenge Diktierpolizei gehandhabt wird. Alle Diktate sind gleich in das dazu bestimmte Heft einzutragen, also nicht erst ins Tagebuch, wenn sie für das gute Heft bestimmt sind. Spätestens vom sechsten Schuljahre ab werden die Satzzeichen des Übungsstückes nicht mehr gesagt, der Schüler hat sie aus den Redepausen, dem Tonfalle und dem Satzbaue zu schliessen. Alles Zwischenreden und Zwischenfragen hat während des Diktierens zu unterbleiben, da die erforderlichen sachlichen und sprachlichen Erklärungen bei der vorausgegangenen Besprechung gegeben worden sind. Es ist unerfindlich, wie ein Buch für die Methode der Rechtschreibung den Rat geben kann: Während des Diktierens wird der Lehrer leicht durch Zwischenfragen in betreff der Abstammung, Art und

¹⁾ Wie bringen wir unsere Schulen zu einer tüchtigen Rechtschreibung?
Dresden, A. Huhle. Preis 1 Mk.

Form der Wörter usw. den Unterricht zu beleben und dadurch noch fruchtbarer zu machen im stande sein. Vor dem Diktieren wird das ganze Übungsstück einmal oder zweimal langsam, laut und deutlich vorgelesen. Jeder Satz wird dann im Zusammenhange vorgetragen, damit bei längeren Sätzen der Schüler den Sinn und die Zeichensetzung erfasse. Endlich wird das Satzstück, welches niedergeschrieben werden soll, einmal diktiert. Man gestatte den Schülern, das Vorgesagte ganz leise, nur mit Bewegung der Lippen, nachzusprechen, damit durch diese Muskelthätigkeit Auffassung und Schreibung unterstützt werde. Mehrmaliges Vorlesen des niederzuschreibenden Satzes würde nur nachlässige, un-aufmerksame Schüler großziehen. —

Als ein den Anforderungen der neueren Methodik entsprechendes und in der Praxis erprobtes Verfahren ist folgende Diktierordnung zu empfehlen:

1. Sofern nötig, sachliche Besprechung des Diktierstoffes.
 2. Vorlesen des ganzen Sprachstückes.
 3. Vorlesen jedes einzelnen Satzes und daran knüpfend:
 4. Eingehende Besprechung der orthographischen Schwierigkeiten; Anschreiben der schwierigen Wörter, insbesondere der Merkwörter.
 5. Gewinnung der Regel, bez. eines Merksatzes auf Grund der angeschriebenen Wörter.
 6. Abschreiben der Wörter seitens der Schüler in das Tagebuch. Hausaufgabe: Einprägen der Merkwörter.
- In der folgenden Deutschstunde:
7. Wiederholung der eingepägten Merkwörter, bez. der Regel.
 8. Nochmaliges Vorlesen des Sprachstückes.
 9. Satzweises Diktieren und Aufschreiben der Schüler in das Diktatheft.
 10. Korrektur.

Aber alle Übungen, mögen es nun Abschreib-, Aufschreib- oder Diktierübungen sein, würden doch ohne den rechten Erfolg sein, wenn der Lehrer es versäumen wollte, die Schülerarbeiten stets einer sorgfältigen Durchsicht zu unterziehen und eine geeignete Korrektur der Fehler seitens der Schüler eintreten zu lassen. Die Art der Korrektur ist nebensächlich; nur so viel sei bemerkt, daß die Fehler, die nur im Satze oder in einer Wortverbindung zu erkennen sind, dementsprechend verbessert werden müssen; die

übrigen Korrekturen erfolgen durch Richtigschreibung der betreffenden Wörter. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich auch, für die Korrekturen der Diktate zweierlei Korrekturzeichen anzuwenden.

Als besonders wirksam möchten wir aber eine Klassenkorrektur empfehlen, die sich in folgender Weise zu vollziehen hat. Der Lehrer lege sich auf Grund seiner Korrekturen eine Sammlung solcher Fehler an, die besonders häufig wiederkehren, »Lieblingsfehler« möchten wir sie nennen. Diese Fehler nun sind von Fall zu Fall mit der Klasse zu besprechen und die Korrekturen sind im Anschluß daran an der Wandtafel seitens der Schüler vorzunehmen. Der Lehrer komme bei jeder passenden Gelegenheit auf diese Fehler zurück, moniere sie öfters und lasse die Korrektur so oft als möglich wiederholen.

Der Rechtschreibunterricht ist eine schwierige Sache, die dem Lehrer viel Ärger bereitet und von ihm viel, sehr viel Mühe und Arbeit fordert. Man denke nur an das lästige und zeitraubende Korrigieren der Hefte. Mit vollem Recht wird darum die Orthographie als ein »Lehrerkreuz« bezeichnet. Dieses Kreuz wird auch unter der neuen Rechtschreibung bestehen bleiben; aber bedeutend mildern kann man es sich, wenn man folgende Grundsätze unausgesetzt und genau beachtet:

1. Halte in allen Unterrichtsstunden auf deutliches und lautreines Sprechen!
2. Stelle alle Unterrichtsfächer, insbesondere den Aufsatz und Grammatikunterricht, in den Dienst der Rechtschreibung! Jedes neuauftretende Wort werde an die Wandtafel geschrieben!
3. Bewahre deine Schüler peinlich vor Rechtschreibfehlern und lasse nichts schreiben, wenn du zu befürchten hast, daß Fehler gemacht werden.
4. Der Rechtschreibunterricht stehe in engster Beziehung zum Sachunterricht.
5. Jede Rechtschreibübung werde sorgsam vorbereitet. Alle Schülerarbeiten sind gewissenhaft durchzusehen bzw. zu korrigieren.
6. Sorge für fleißige, möglichst tägliche Übung in der Rechtschreibung! Kein Tag ohne Linie.
7. Wende nur wenige Regeln an; die wenigen Regeln aber seien kurz, klar und einfach. Sie werden durch Anschauung gewonnen, tüchtig angewendet und oft wiederholt.
8. Sorge für eine planmäßige und gründliche Wiederholung!

Entwicklungslehre und Volkserziehung.

Von Dr. Unold in München.

I.

Warum wurde die Entwicklungslehre bis jetzt so wenig für die Volkserziehung nutzbar gemacht?

Für ein Kulturvolk, das, wie unser deutsches, im Begriffe ist, aus dem Zeitalter naiven und instinktiven, von Sitte und Autorität geleiteten Dahinlebens überzugehen in dasjenige der Reife und Mündigkeit, der bewußten sittlichen und politischen Selbstbestimmung, ist es von höchster Wichtigkeit, sich der Gesetze, die es zu befolgen, und der Ziele, die es anzustreben hat, bewußt zu werden. Diese Einsicht kann auf höherer Kulturstufe nur die Wissenschaft vermitteln. Nur durch Erfahrung können reife Menschen und Völker »klug« werden, d. h. die Richtung und Weisung für ihre Lebensführung erhalten. Solchem Suchen und Sehnen der modernen Menschen kamen die im vorigen Jahrhundert mächtig aufblühenden Natur- und Geschichtswissenschaften entgegen. Beide sind in erster Linie berufen, den zur Selbstbestimmung fortschreitenden Völkern und Menschen den für eine vernünftige, brauchbare Lebensgestaltung nötigen Erfahrungsstoff zu liefern, ihnen die Gesetze kund zu thun, welche alles Leben, das menschliche und das untermenschliche, beherrschen und die nicht ungestraft verletzt werden dürfen; ihnen die Ziele zu offenbaren, denen die natürliche wie die menschliche Entwicklung zustrebt und die einen wunderbaren Zusammenhang, eine staunenswerte Einheitlichkeit durch die ganze Lebewelt erkennen lassen.

Allein trotz der großartigen Fortschritte und Ergebnisse der Naturwissenschaft und der Geschichte, trotz der staunenswerten Einblicke, die uns namentlich die Entwicklungslehre in das organische und geschichtliche Werden gewährte, sehen wir heutzutage das stolze, freudige Vertrauen in die Aufklärung und Wissenschaft, wie es das ausgehende 18. und verschiedene Jahrzehnte (1830 bis 50, 1860—80) des 19. Jahrhunderts beherrschte, einem tiefgehenden Mißtrauen Platz machen.

Wie erklärt sich dieser merkwürdige, für die Gestaltung und den Fortschritt unseres geistig-sittlichen Lebens so verhängnisvolle Zug der Zeit? Woraus entspringt dieses unbegreifliche Mißtrauen

gegen die Wissenschaft und die auffallende Hinwendung zu Religion und Kirche?

Beides erklärt sich im letzten Grunde daraus, weil man die auf einer naiveren Stufe so wirksamen Geisteskräfte der Religion und Sitte auch heute, im Zeitalter zunehmender Reife und Mündigkeit, für geeigneter hält zur Leitung des Einzel- und Gesamtlebens, vor allem für die sittliche Erziehung des Volkes, als die Wissenschaft, die nur einem kleinen Kreis Auserwählter Aufschluß und Befriedigung für Lebensauffassung und Lebensführung gewähren könne.

In der That war es für die Naturwissenschaft und ihren Kernpunkt: die Entwicklungslehre, verhängnisvoll gewesen, daß sie gleich in ihrem fruchtbarsten Aufstreben mit gewissen populären Gedankenrichtungen eine Verbindung einging, durch welche sie vielfach zu voreiligen, oberflächlichen Schlüssen und zu ganz unbrauchbaren Folgerungen für das Einzel- und Gesamtleben hingerissen wurde. Die Entwicklungslehre wurde sofort nach ihrem Auftauchen in Beschlag genommen vom unkritischen vulgären Materialismus und vom unpraktischen trivialen Eudämonismus (= Glückseligkeitslehre) und mußte wohl oder übel zu Folgerungen herhalten, die nicht geeignet waren, dem Einzel- und Gemeinschaftsleben einen festen Halt und die Antriebe zu besonnenem Fortschreiten zu gewähren.

Der theoretische Materialismus mit seiner, dem unkritischen Denken so naheliegenden plausiblen Erklärungsweise benützte die Entwicklungslehre als willkommene Rüstkammer, um aus ihr die Waffen für die Verteidigung seiner kausal-mechanischen Welt- und Lebensauffassung zu entnehmen. Stoff und Kraft, strenge Notwendigkeit und unbestimmbarer Zufall sollten wie die anorganische Welt so auch das menschliche Einzel- und Gesamtleben ausmachen und regieren, so daß für das menschlich-sittliche Verantwortlichkeitsgefühl und Höherstreben kein Raum mehr zu verbleiben schien. Darum mußte diese mechanische Welt- und Lebensauffassung ästhetisch und ethisch feinfühlendere Naturen abstoßen und wieder der religiös-kirchlichen Lebensanschauung als der einzigen Hüterin des teuersten Gutes der Kulturmenschheit, des Idealismus, zuführen. Aber selbst vorurteilslose Denker und vor allem praktische Erzieher konnten sich von dieser materialistischen Welt- und Lebensauffassung nicht befriedigt fühlen, da sie weder für

die bisherige natürliche und geschichtliche Entwicklung ausreichende Erklärung, noch für die künftige, gerechte und würdige Gestaltung des Einzel- und Gemeinschafts- (d. i. Staats-)lebens genügende, brauchbare Antriebe bot. Daher erscholl hier auf der ganzen Linie der Ruf: »Zurück zu Kant!«, um bei dem großen Kritiker die Gesichtspunkte für eine wissenschaftliche Weltanschauung und bei dem strengen Ethiker die Grundsätze für eine autonome (selbständige) und doch ideale Lebensauffassung zu gewinnen.

Noch bedenklicher und unkritischer aber waren die Folgerungen, zu welchen die naturwissenschaftliche Entwicklungslehre durch den landläufigen individualen oder sozialen Eudämonismus (Glückseligkeitslehre) mißbraucht wurde.

Es ist ja begreiflich, daß, wenn das ungeschulte Denken aus den Umstrickungen des ganz von transcendentalem Eudämonismus (jenseitige Seligkeit das höchste Ziel des Menschenlebens) durchhauchten Glaubens sich befreit, es auf die Lebensfrage: »Wozu bin ich auf der Welt?«, zunächst die Antwort erhält: »Um glücklich zu sein!« Scheinen doch alle Gedanken und Sinne, alles Leben und Streben des natürlichen Menschen darauf gerichtet, das höchste Gut, das heißt ersehnte vollkommenste Glück, zu erlangen. So durchstöberte der moderne Mensch, um die himmlische Seligkeit betrogen, das Buch der Natur nach allen Richtungen, um hier Belege für sein, für aller Anrecht auf irdisches Glück zu finden; denn wenn thatsächlich Glück das einzige Ziel des Menschenlebens ist, so haben alle oder wenigstens die größte Zahl genau denselben Anspruch auf Glück. »Größtes Glück der größten Zahl,« erschien demnach als der Grundsatz, nach dem nicht nur das Einzel-, sondern vor allem das Staats- und Gesellschaftsleben gestaltet werden müsse. Auf diesem Boden einer unkritischen, oberflächlichen Welt- und Lebensanschauung, des theoretischen und praktischen Materialismus und Eudämonismus, erwachsen die Lehren und Forderungen der Sozialdemokratie als der mit großem Pomp verkündigten »Anwendung der modernen Wissenschaft auf das Staats- und Gesellschaftsleben«.

Die Übertreibungen und Fehlschlüsse dieser nach dem Lebensideal des Proletariers gemodelten, dem Wahn von der allgemeinen Gleichheit und von der irdischen Glückseligkeit schmeichelnden materialistischen Lebensauffassung haben nicht nur alle um ihren Besitz und ihre Vorzugsstellung bangenden Gemüter, sondern auch

viele ideal und national gesinnte, um die Zukunft unserer Nation und unserer Kultur besorgte Persönlichkeiten von einer Wissenschaft abgewandt, die, wie man glaubte, notwendig zu solch gemeiner und trostloser, für den Bestand und Fortschritt der Menschheit verhängnisvollen Lebensauffassung führen müsse. Dazu kam das radikal-revolutionäre Prahlen und Gebahren der nämlichen Partei, welches in ihr die größte Gefahr für Thron und Reich erblicken liefs und die regierenden Kreise nötigte, bei den kirchlichen Parteien die Stützen und Kräfte für eine gedeihliche Reichspolitik zu suchen. »Zurück zur Kirche«, wurde demnach das Schlagwort, das offen oder heimlich unser öffentliches Leben beherrscht. Dabei kommt man aber auf ein merkwürdiges Dilemma. »Was soll gelten? Kirchlicher Glaubenszwang oder Freiheit der Wissenschaft?« Beide können auf die Dauer nicht nebeneinander bestehen, so sehr man sich heutzutage bemüht, bei der Gymnasial- und Seminarbildung diese Gegensätze zu vereinigen und die Kluft, die zwischen beiden liegt, zu ignorieren.

Die Kirche kann und will die Wissenschaft nur so weit dulden, als diese nicht mit den Dogmen in Widerspruch gerät und keine Anstalten trifft, ihre Ergebnisse weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Der moderne Staat aber will die freie Wissenschaft, den Stolz unserer Kulturepoche und die unentbehrliche Voraussetzung unserer technisch-wirtschaftlichen Blüte, nicht unterdrücken und kann es auch nicht verhindern, daß seine künftigen Bürger zu wissenschaftlichem, selbständigem Denken erwachen. Aus diesem Widerstreit, unter dem unsere Zeit und unser Volk schwer leiden, der heute viele junge Deutsche geistig oder moralisch knickt, kann uns nur eine vorurteilslose entwicklungsgeschichtliche Betrachtung befreien, nämlich eine Untersuchung darüber, welche Aufgaben wohl Vernunft und Wissenschaft im Leben der menschlichen Gattung zu erfüllen haben.

Vernunft beim Einzelnen und Wissenschaft bei einer größeren Gesamtheit (der Kulturgemeinschaft) sind nichts anderes als die menschliche Fortsetzung des tierischen Instinktes. Während die Tiergattungen durch vererbte Triebe und Gefühle angeleitet, ja gezwungen werden, dasjenige zu thun, was zur Erhaltung der Gattung und der Einzelwesen dient, und dasjenige zu meiden, was sie schädigt, hat sich in der menschlichen Gattung, zunächst in einzelnen Stämmen und Völkern, mit zunehmender Befreiung von

dem Zwange der Instinkte ein Denkvermögen entwickelt, welches den Menschen in immer besserem und klarerem Grade befähigt, das die Erhaltung des Ganzen und der Einzelnen Fördernde erst zu fühlen und zu ahnen, sodann zu erkennen; sich an die verschiedenartigsten natürlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse anzupassen, ja sogar seine Kräfte und die Beherrschung der Umwelt zu steigern.

Ist es nun anzunehmen, daß dieses Denkvermögen, welches bis jetzt die menschliche Gattung so hoch über alle Nebenbuhler erhoben hat, auch künftig im stande sein werde, den Menschen und Völkern das zu leisten, was der Instinkt den Tieren, d. h. zunächst das Lebenfördernde zu suchen und das Lebenschädigende zu meiden? In der That haben gerade diejenigen Teile der Menschheit, welche dieses Denkvermögen am höchsten und vielseitigsten ausbildeten, d. i. die modernen Kulturvölker, sich zu Beherrschern über die untermenschliche Lebewelt und zu Siegern über ihre weniger denkenden menschlichen Mitbewerber aufgeschwungen. Steht da nicht zu hoffen, daß sie, durch Einzel- und Gesamterfahrung, durch Einsicht und Wissenschaft belehrt, auch die Schädigungen, womit höhere und reichere Entwicklung Gesundheit, Kraft und Leistungsfähigkeit der vorgeschrittensten Menschengruppen bedroht, zu erkennen und zu meiden lernen? Wenn erst das Vertrauen in Vernunft und Wissenschaft wieder in die durch allerlei Umsturz- und Entartungstendenzen verschüchterten Völker zurückgekehrt sein wird, dann wird auch eine neue, den höheren Entwicklungsstufen eigentümliche Anpassungserscheinung, die Schule, in welcher heute der Geist der Wissenschaft nur verstoßen die Schwingen regt, vielmehr die heranwachsenden Generationen unter dem Namen religiös-sittlicher Bildung in die theologische Welt- und Lebensauffassung hineingezwängt werden, zeigen können, was sie für die richtige und tüchtige Lebensführung des modernen Menschen zu leisten vermag. Dann wird sie aus einer bloßen Unterrichts- zu einer nationalen Erziehungsanstalt werden. Dann wird sie, was auf früheren Kulturstufen, selbst im Altertum gänzlich fehlte, allmählich alle Volkskreise zum Verständnis und zur Erfüllung ihrer persönlichen, gesellschaftlichen, bürgerlichen und menschlichen Aufgaben und Pflichten heranbilden und dadurch die modernen Kulturvölker befähigen, ihr Leben und ihre Kultur auf unabsehbare Zeit zu erhalten und zu erhöhen.

Als unumgängliche Vorarbeit aber für eine solche allgemeine nationale Erziehung auf wissenschaftlicher Grundlage¹⁾ ist vor allem die Ausgestaltung einer brauchbaren Lebensanschauung anzusehen, welche aus einer vorurteilslosen Natur- und Geschichtsbetrachtung die richtigen Folgerungen für die individuelle und nationale Lebensführung zu ziehen und so den für eine vernünftige, bewußte Gestaltung des menschlichen Einzel- und Gesamtdaseins unbrauchbaren, die Selbstverantwortlichkeit und das Höherstreben geradezu aufhebenden Materialismus und Eudämonismus zu überwinden vermöchte.

II.

Unter welcher Voraussetzung können wir aus der Entwicklungslehre für die Gestaltung unseres Einzel- und Staatslebens etwas lernen?

Wie ist es jedoch möglich, aus der Betrachtung der Naturgeschichte oder der natürlichen Entwicklung Normen für die Kulturgeschichte oder die soziale Entwicklung zu gewinnen? Bestehen denn überhaupt Beziehungen zwischen diesen scheinbar so verschiedenartigen Gebieten? Läßt sich wohl die Naturwissenschaft, speziell die Biologie oder die Lehre vom »Leben« im allgemeinen, nicht bloß für den Unterricht oder die intellektuelle Bildung, sondern auch für die viel wichtigere Volkserziehung, d. h. für die nationale Lebensgestaltung, nutzbar machen? Zur Beantwortung dieser Fragen sind drei Möglichkeiten gegeben.

1. Die Naturwissenschaft betrachtete zumal unter dem Einflusse des materialistischen Denkens es als ihren Hauptvorzug, die Erscheinungen des organischen Lebens und seiner Entwicklung auf rein mechanische Verursachungen und Prozesse zurückzuführen, und da ihr dies vielfach gelang, so nährte dadurch der Materialismus die Hoffnung, die Erscheinungen und Vorgänge des menschlichen Lebens gleichfalls auf mechanische Weise als Ergebnis rein äußerer und zufälliger Faktoren zu erklären, und wurde so zum Determinismus, der jede Art von Selbstthätigkeit und Selbstentscheidung aus dem menschlichen Handeln ausschloß. Nehmen

¹⁾ Vgl. Unold, Aufgaben und Ziele des Menschenlebens, Sammlung Teubner 1899.

wir an, es entspräche diese Auffassungsweise dem wirklichen Sachverhalt, Menschen und Völker, Tiere und Pflanzen wären mehr oder weniger kunstvolle, von meß- und wägbaren Kräften bewegte Maschinen, die organischen Wesen glichen mehr oder weniger weichen Thonklümpchen, die von äußeren Faktoren in streng gesetzmäßiger Weise geknetet würden, was liefse sich dann aus der natürlichen Entwicklung für die soziale oder menschliche lernen?

Gewiß sehr viel. Die Naturwissenschaft würde uns die Gesetze und Kräfte kennen lehren, welche mit unabweisbarer Notwendigkeit das Leben und Treiben der Menschen und Völker bewegen und beherrschen. Allein was hätte dieses »Lernen« für einen Sinn und Wert? Es ergäbe sich ja daraus nichts weiter, als uns mit fatalistischer Resignation gleich dem Inder und Türken in diese unabänderliche Notwendigkeit zu schicken, stumm und blind dem Zwang der Entwicklung zu folgen und passiv uns vom Strom der Zeiten forttragen zu lassen. Ein wertvolles »Lernen« aber setzt voraus, daß man das Gelernte mit einer gewissen Freiheit und mit Überlegung anwenden könne, daß man thätig und umsichtig, allerdings mit Beachtung der gegebenen Voraussetzungen und Kräfte, die individuelle und soziale Zukunft bis zu einem gewissen Grade selbst zu gestalten vermöge.

2. Dies führt uns auf einen zweiten Standpunkt, der in der Beantwortung der vorliegenden Fragen eingenommen werden kann.

Man nimmt an, daß das Werden und Leben der Tiere und Pflanzen ausschließlich durch mechanische Notwendigkeit und Gesetzmäßigkeit geregelt sei, daß nur in äußeren Kräften die Ursachen der natürlichen Entwicklung gesucht werden müssen. Aber man giebt für den Menschen, zumal auf höherer Kulturstufe, ein gewisses bewußtes und freies Gestalten des Einzel- und Gemeinschaftsdaseins zu. Man räumt ein, daß die Menschen und Völker bis zu einem gewissen Grade sich bewußt an die Umstände anpassen; daß sie für den Bestand und den Fortschritt ihres Gemeinwesens zu sorgen und zu arbeiten im stande und verpflichtet seien. Dann erhebt man aber, wie es in den früheren theologischen und metaphysischen Zeitaltern geschah, die menschlich-soziale Entwicklung so hoch über die nur nach mechanischen Gesetzen gelenkte natürliche Entwicklung hinaus, daß weder Veranlassung noch Verständnis für den Zusammenhang beider oder für die Anerkennung und Beachtung von »Lehren« aus dem natürlichen Ge-

schehen übrig bleibt. Beide Gebiete, das natürliche und das geschichtliche, sind dann inkommensurabel. Es ist dann weder möglich, noch notwendig, aus der untermenschlichen Lebewelt Gesetze und Erfahrungen für das menschliche Einzel- und Gesamtdasein herüberzunehmen. Dann ergeben sich bloß Analogien oder Ähnlichkeiten, deren Aufzeigung eine ganz interessante geistreiche Spielerei darstellt, aus welchen aber keine Lehren noch Verpflichtungen für die private und nationale Lebensgestaltung zu entnehmen sind. Denn nach dieser Anschauung haben Menschen und Völker ureigenen, entweder von Gott geoffenbarten oder in der Vernunft a priori niedergelegten Gesetzen zu gehorchen und brauchen sich nicht um das Wesen und Treiben der übrigen organischen Welt zu kümmern.

3. Es bleibt nun noch ein dritter Standpunkt, der bei einer vergleichenden Betrachtung der natürlichen und der sozialen Entwicklung eingenommen werden und der tatsächlich nicht nur lehrreiche Übereinstimmungen zwischen der bisherigen Natur- und Kulturgeschichte, sondern unabweisbare, verpflichtende Gesetze und Richtlinien auch für die künftige Gestaltung des menschlichen Einzel- und Gesamtdaseins aufdecken könnte.

Ein eingehender Vergleich der natürlichen und der sozialen Entwicklung ergibt so wesentliche Übereinstimmungen, daß daraus mehr als eine bloße Analogie zwischen dem Leben und Werden der organischen und sozialen Gebilde sich erschließen läßt. Diese Übereinstimmung gründet sich zunächst auf das in beiden Vorgängen nachzuweisende Walten rein physikalischer Gesetze (wie des Gesetzes der Trägheit, des Verlaufs in der Richtung des geringsten Widerstandes, des Wechsels von Wirkung und Gegenwirkung, des Strebens nach dem Gleichgewicht centripetaler und centrifugaler Kräfte u. a. m.) sowie auf das Vorkommen der nämlichen chemischen Prozesse (z. B. der Assimilation, der Anziehung oder Abstofsung verwandter oder verschiedener Gebilde u. a., Chemotropismus). Diese Übereinstimmung zeigt sich noch deutlicher auf anatomisch-physiologischem Gebiet, indem die Individuen, an welchen und durch welche sich die natürliche wie die soziale Entwicklung vollzieht, in Bau und Leben, zumal bei den höheren Organismen, einander beinahe vollständig gleichkommen. Sie zeigt sich aber — und dies ist der Punkt, für welchen die mechanisch-materialistische Auffassung kein Verständnis zu haben scheint — auch auf psychologischem Gebiet.

Wahrscheinlich muß eine wissenschaftliche Erfassung des Seins und Werdens alle Erscheinungen und Vorgänge auf ihren kausalen Zusammenhang, auf eine vorurteilslose Verknüpfung von Ursache und Wirkung zurückzuführen suchen, aber zu einer wissenschaftlichen Kausalität, zu den natürlichen (nicht übernatürlichen!) Ursachen gehören doch auch, zunächst unstreitig für das menschlich-soziale Leben, psychische Faktoren, die in physischen Organen ihren Sitz haben, nur vermittels solcher (Nerven, Muskeln, Gehirn u. a.) zu wirken mögen. Allein wenn wir auf der einen Seite die höchsten seelischen Äußerungen des menschlichen Einzel- und Gesamtwillens, der menschlichen Vernunft und Wissenschaft wirklich verstehen und erklären wollen, so müssen wir ihre Vorstufen nicht nur durch kulturgeschichtliche Untersuchungen aufzudecken, sondern dieselben bis auf ihre naturgeschichtlichen Anfänge zurückzuführen suchen. Andererseits aber heißt es sich dem Verständnis der natürlichen Entwicklung der untermenschlichen Lebewelt geradezu gewaltsam verschließen, wenn man aus doktrinären Vorurteilen sich weigert, hier auch das Wirken psychischer Faktoren zu sehen und anzuerkennen. Vielmehr wird eine wahrhaft wissenschaftliche, kausale, Betrachtungsweise ergeben, daß wir je nach dem Grade der Entwicklung und Entwicklungsfähigkeit in der ganzen organischen Welt im Bau und Leben der Organismen neben den äußeren, auch innere (psychische) Faktoren wirksam sehen und noch mehr solche zur Erklärung der natürlichen Gesamtentwicklung heranziehen müssen. Alle zweckmäßige Anpassung, alles Erhaltungsstreben ist nur durch eine gewisse spontane Mitwirkung der betreffenden Organismen zu erklären. Denn dadurch unterscheidet sich ja von vornherein alles Organische vom Mechanischen, alles Physiologische vom Physikalischen, daß es sich nicht eindeutig und notwendig von äußeren Ursachen bestimmen läßt, daß Ursache und Wirkung sich hier nicht vollständig decken; sondern daß immer, schon für einzellige Protozoen, eine gewisse Wahl zwischen Anpassung oder Untergang bleibt. Ohne ein gewisses Erhaltungs- und Zielstreben ist weder die Erhaltung und Anpassung, noch die Entwicklung und Vervollkommnung der Organismen, die doch tatsächlich stattgefunden hat, zu verstehen. Nur darf man dieses Zweckmäßigsigkeits- und Zielstreben nicht so auffassen, wie es das unkritischere, naivere Denken früherer Zeiten gethan hat, als ob den Organismen ihr Ziel, d. h. die endgültige Organisation, die sie that-

sächlich im Laufe der natürlichen Entwicklung sowohl in der Ausbildung der einzelnen Organe als im Gesamtbau erreichten, von aufsen, von einem allmächtigen Schöpfer vorgezeichnet worden sei, oder als ob der höchste Zweck der Lebewelt in dem Nutzen für den Menschen bestehe. Ja wir dürfen nicht einmal, wie K. E. von Bär es noch that, diese Zielstrebigkeit der Organismen so verstehen, als ob sie auf ein bestimmtes, ihnen innewohnendes Ziel gerichtet gewesen sei.

Dies trifft wohl auf die heutigen Fortpflanzungs- und Wachstumsprozesse zu, denen durch jahrtausende lange Vererbung ihr Ziel, das artgemäße Individuum, vorgezeichnet ist, dem sich die Organismen, soweit es die äußeren Umstände erlauben, in möglichst vollkommener Weise entgegen zu streben bemühen. Allein vor der Entstehung der gegenwärtigen Gattungen und Arten durch Differenzierung aus einfachen, gleichförmigeren Lebewesen war wohl in diesen nichts weiter vorhanden als ein mehr oder weniger mächtiger Erhaltungs- und Entfaltungsdrang, der dann unter der Einwirkung äußerer Faktoren, vor allem des Bodens und des Klimas, der Nahrungsverhältnisse und besonders der Konkurrenz der übrigen Lebewesen verschiedene günstig beanlagte oder entwicklungsfähige Klassen und Stämme allmählich auf die erreichte Stufe der Organisation führte. Aus solcher Auffassung, welche die Anfänge und Ansätze selbst des höchsten menschlichen Geisteslebens und seiner sozialen Errungenschaften schon in der unterweltlichen Lebewelt, wenn auch mit gradueller Verschiedenheit, sucht und findet, erwächst die Überzeugung von einer durchgehenden Einheitlichkeit der ganzen organischen Welt, die es uns nicht nur ermöglicht, sondern uns geradezu verpflichtet, aus der Entwicklungslehre auch für das auf höheren Kulturstufen sich bewegende menschliche Einzel- und Gemeinschaftsleben zu lernen.

Denn auf Grund solcher durchgehenden Einheitlichkeit und Übereinstimmung, auf Grund eines solchen wissenschaftlichen Monismus, können und werden wir gewisse Grundgesetze, gewisse allgemeine Zwecke finden, deren Beachtung und Erfüllung sowohl für die natürliche als die soziale Entwicklung nachweisbar war und immer sein wird. Durch eingehendere Berücksichtigung auch der psychischen Faktoren wird es der Entwicklungslehre am besten gelingen, den Umstrickungen des Materialismus und des

Eudämonismus sich zu entwenden. Durch Aufzeigung einer durchgehenden organischen Gesetzmäßigkeit, die ganz und gar nicht identisch ist mit mechanischer Notwendigkeit, wird die Übereinstimmung zwischen natürlicher und menschlicher Entwicklung hergestellt und ein Fundament gewonnen, auf welchem die Sittengesetze, als Naturgesetze des menschlichen Einzel- und Gemeinschaftslebens, wohlgegründet ruhen. Gelingt es, eine solche einheitliche Lebensauffassung herauszuarbeiten, die von dem sicheren Boden naturwissenschaftlicher Erfahrung aus zu den Höhen des sittlichen Ideals sich zu erheben vermag, dann wird die Zeit nicht mehr ferne sein, wo die Entwicklungslehre für eine wissenschaftliche Volkserziehung in ganz anderem Grade und Umfange als heute herangezogen werden darf, ja herangezogen werden muß.

Wie ich mir das Auswendiglernen von Vokabeln erleichtere.

Von Dr. **Hans Hiescher**, Privatdozent, Zürich.

Im hiesigen Züricher psychologischen Laboratorium wurden unter Leitung des Herrn Professors Meumann wiederholt solche Versuche — z. B. Gedächtnisversuche — angestellt, bei denen das Auswendiglernen von Vokabeln eine Rolle spielte. Da wie bei allen derartigen Versuchen so vorurteilslos wie möglich zu Werke gegangen d. h. von vornherein weder die eine noch die andere bisher angewandte oder neu vorbereitete Methode als besonders empfehlenswert hingestellt wurde, hatte es für alle Beteiligten einen eigenen Reiz, sich über den Wert oder über die geringere Brauchbarkeit der verschiedenen Anordnungen Klarheit zu verschaffen.

Der die Stelle des Lehrers Übernehmende hat sein Material, sagen wir vorläufig nach zwei ihm merklich voneinander abweichend erscheinenden Methoden geordnet. Er kann nun finden, daß er mit denselben ganz verschiedene Wirkungen erzielt, daß vielleicht die einen jedesmal nach dieser, die anderen nach jener Methode besser lernen. Er kann infolgedessen geneigt sein, unter seinen Versuchspersonen eine Scheidung nach den ihnen eigenen Reaktionen auf seine beiden Methoden vorzunehmen und ebenso

auch bald bei neu hinzutretenden Versuchspersonen eine Einordnung derselben in eine der beiden Gruppen zu vollziehen. — Durch speziellere Angaben würde ich hier den letzthin angestellten, noch nicht veröffentlichten experimentellen Arbeiten vorgreifen; darum begnüge ich mich als eine der zahlreichen Versuchspersonen (W.-S. 1901/1902), nur das auszusagen, was ich allein für meine Person bei diesen Versuchen beobachtete.

Ich fand zunächst, daß ich keineswegs nach der einen Methode ausgesprochen besser lernte als nach der anderen. Da die äußeren Anordnungen aber so getroffen waren, daß ich immer um dieselbe Zeit lernte, da auf körperliche wie geistige Ermüdung, auf den Genuß von Speisen usw. Bedacht genommen war, mit einem Worte nach Möglichkeit die gleichen äußeren Umstände jedesmal herrschten, so glaubte ich annehmen zu müssen, daß die entstehenden Unregelmäßigkeiten an dem mir vorgelegten Materiale lagen. Dasselbe war freilich mit aller Sorgfalt ausgewählt, war einen Tag wie den anderen gleich groß; es wechselten lange und kurze Vokabeln; sie waren auch unter denselben Gesichtspunkten ausgewählt bei der einen wie bei der anderen Reihe. Zum Vergleich wurde ferner zunächst dasselbe Material bei sämtlichen Versuchspersonen angewandt. So weit läßt sich alles äußerlich regeln und muß auch geregelt werden. Dann sind aber auch die Grenzen solchen Vorkehrungen gegenüber gezogen. Nun treten individuelle Faktoren, die zum mindesten eine gleich große Rolle beanspruchen, hervor. Ich will z. B. 20 Vokabeln hinter einander erlernen, dann nochmals in 2 Gruppen von 10 und 10 andere 20; morgen in derselben Anordnung wieder 20, 10 und 10.

Heute lerne ich bei sonst gleichen Umständen in wesentlich geringerer Zeit als ein andermal. Beidemale waren mir sämtliche Vokabeln fremd. Nur ist fremd und fremd zweierlei, insofern als mir 4 Vokabeln gleich nach dem ersten Lesen nicht mehr fremd zu sein brauchen. Zu 10 anderen finde ich bequeme Assoziationen oder ich entdecke sprachliche Verwandtschaft, während ich bei den übrigen 6 vergeblich nach Mitteln zur bequemeren Einprägung trachte. Jetzt ist es für mich noch grundverschieden, wo sich diese mir leichter oder schwerer fallenden Vokabeln befinden. Muß ich die Reihen auf Anordnung lesen, so wie sie nun einmal niedergeschrieben sind, so können jene 4 mir ganz leicht fallenden Vokabeln, das werden aber die Ruhepunkte für mein Lernen, an

sehr verschiedene Stellen fallen. Sie können zufällig immer das 5. Wort, sie können aber auch die letzten 4 bilden oder unregelmäßig über die ganze Linie verteilt sein.

Nun verfällt jeder, der auswendig lernt, wie auch der Überhörer auf den Gedanken, die Vokabeln, welche nicht haften wollen, mit Strichen zu bezeichnen, sie also vor den übrigen herauszuheben in der ausgesprochenen Absicht, ihnen alle Kraft zuwenden zu wollen. Man will eben seine Energie nicht durch das Mitnehmen der schon eingepprägten in ihrer Konzentration schwächen. Man meint, auch nur ein flüchtiger Blick, der diesen bekannten bei erzwungenem Einhalten der Reihenfolge zu teil werden muß (wo nicht gar lautes Hersagen) vermindert die Intensität der Aufmerksamkeit. Sicher ist von einer etwa für möglich gehaltenen Erholung durch ein Mithersagen schon festsitzender Vokabeln um so weniger die Rede, je ungleicher die Entfernungen sind, in denen diese auftreten. Durch solche Ungleichheiten wird ein rhythmisches An- und Abspannen unserer Aufmerksamkeit unmöglich gemacht. — Ob das weniger zu sagen hat, wenn der Lehrer die Vokabeln vorliest, anstatt sie den Lernenden selbst Wort für Wort ablesen zu lassen?!

Mich persönlich überkommt beim Anblick jeder Vokabelreihe das Gefühl, ich müsse sie nochmals für mich ordnen, seien sie auch von dem Versuchsleiter allgemeinen Regeln entsprechend noch so schön gruppiert.

Ich gehörte nicht zu den Glücklichen, die schon etwas von einem Agrikulturtechniker gehört hatten, als ich zum ersten Male das Wort *agricola* der Landmann fand; meine oder eines anderen Phantasie brachte mich auch nicht auf die Verwandtschaft mit Acker. — So war denn *agricola* der Landmann für mich eine schwere Vokabel, auf die ich eine Spanne Zeit verwenden mußte; die entging mir für das Erlernen der nächsten Vokabeln. Oder ein günstiger Fall! Im Griechischen hatte ich zu lernen: *ergon* die Arbeit, das Werk. Da tönte mir das Verwandte sogleich heraus *ergon* Werk, wodurch ich Zeit gewann, weshalb mich kein Mitschüler, der eine Beziehung zwischen »*ergon*« und »Arbeit« suchte, sogleich einholte. Ein anderer dagegen hielt darum zwischen uns die Mitte, weil ihm bei *ergon* Energie einfiel.

Demnach ordne ich mir seither nach folgenden Gesichtspunkten Vokabelreihen, die ich zu erlernen habe:

Mir ganz fremde, weder durch Assoziationen, Sprachverwandtschaften . . . bekannte in eine erste Gruppe,

durch solche Hilfsmittel mir rasch vertraut werdende in die nächste Gruppe,

endlich die sofort erfassten in die letzte Gruppe.

Die erste Gruppe suche ich mir dann rhythmisch mechanisch nach den Regeln einzuprägen, die — etwa durch Kontrollversuche mit sinnlosen Silben — sich als die beste Art für Personen meiner Erlernungsfähigkeit herausgestellt haben.¹⁾

Dadurch wird meine Intensität zu lernen richtig angespannt und gleichmäÙig verteilt, so daß ich die Zeit, welche ich vorher zum Ordnen der Vokabelreihe in mir genehme Gruppen gebrauchte, durch schnelles Aneignen der als halbschwer und als leicht von mir bezeichneten Vokabeln einbrachte. Damit sind die Vorteile, die das leichtere Behalten so geordneter Gruppen mit sich bringt, noch gar nicht erwähnt, denn das leichte oder schwere Behalten einer einmal gelernten Gruppe steht auch, wie das die Anzahl der zum Neulernen notwendig werdenden Wiederholungen lehrt, mit der ursprünglich auf eine Gruppe gewandten Intensität im engsten Zusammenhange.

Die Erziehung der Farbigen in Amerika.

Von Klara Düsterhoff.

Eine ungemein wichtige Rolle spielt in Amerika das Problem der Rassen, zu dessen endlicher Lösung sich die tiefsten und klarsten Geister, Männer wie Frauen, vereinigen. Wenn man bedenkt, daß von den mehr als 138 Millionen Einwohnern des großen Doppelkontinents nur $57\frac{1}{2}\%$ WeiÙe sind, $42\frac{1}{2}\%$ aber Farbige, so wird man sich einen Begriff von dem bunten Durcheinander machen können, das sich daraus ergibt.

Auf die Farbigen rechnet man rund 10% eingeborene Amerikaner (Indianer), $12\frac{1}{2}\%$ Mestizen (Mischrasse von WeiÙen und Indianern),

¹⁾ Vergl. dazu die betreff. Abhandlungen im »Archiv für die gesamte Psychologie«.

20⁰/₀ Neger und ihre Mischlinge — Mulatten (von Weißen und Negern) und Zambos (von Indianern und Negern). In Mittel- und Südamerika, wo ohnehin die Farbigen den Hauptbestandteil der Bevölkerung bilden, kommen dazu noch rund eine Viertelmillion Kulis, das sind Chinesen, Ostindier und Malayen, deren weiterer Zuzug in neuerer Zeit aus wirtschaftlichen Gründen durch das Gesetz verboten ist, und die nur dem Namen nach frei, in Wirklichkeit aber streng gehaltene Sklaven sind. In Brasilien sind das vorläufig auch noch die Neger. Erst mit dem Aussterben der noch in der Sklaverei lebenden Schwarzen verbürgt das dortige Gesetz die thatsächliche Abschaffung der Sklaverei, die bekanntlich in den Vereinigten Staaten von Nordamerika nach dem blutigen Sezessionskriege 1865 gesetzlich aufgehoben wurde.

Damals erhielten auf einen Schlag Millionen von Schwarzen die Freiheit, mit der sie, die durch 250 Jahre an die vollkommenste Unfreiheit gewöhnt waren, in den meisten Fällen wenig oder nichts anzufangen wußten. Dafs bei ihrer fast völligen Bildungslosigkeit und dem geringen Entgegenkommen, das sie bei den Weißen fanden, unter diesem unvermittelten Umschwunge die schwarze Rasse nicht einfach zu Grunde gerichtet worden ist, dafs sie sich mit mehr oder weniger Geschick in die so krafs veränderten Verhältnisse hineinzufinden wußte, spricht mehr als alles für ihre Lebenszähigkeit und Bildungsfähigkeit. Der Erziehung war bei ihnen das denkbar weiteste Feld eröffnet. Sie mußten alles und jedes von Grund auf lernen oder in vielen Stücken umlernen, was noch mehr sagen wollte. Für die ihnen so jäh erschlossenen Aufgaben im Hauswesen, im Stadtwesen und im Staatswesen brachten sie nichts, aber auch gar nichts mit. Man muß erstaunen, dafs sie in drei bis vier Dezennien die Fortschritte gemacht haben, die man jetzt an ihnen beobachtet.

Allerdings giebt es auch heute noch in Amerika nicht wenige pessimistische Beurteiler, die mit dem, was die Neger bis jetzt erreicht haben, durchaus nicht zufrieden sind und alles an ihnen tadeln. Die Fürsprecher derselben aber führen mit Recht aus, dafs die schwarze Rasse von den wenigen Chancen, die ihre bisherigen Herren ihnen machten, einen über Erwarten guten Gebrauch gemacht hat, dafs eben ein Volk nicht auf einen Schlag aus einem gänzlich ungebildeten zu einem zivilisierten werden kann.

Man darf nicht außer acht lassen, dafs nicht allein die Grund-

lage einer wenn auch noch so bescheidenen intellektuellen Bildung ihnen fehlte, als sie sich jetzt plötzlich auf die eigenen Füße gestellt sahen (vor ihrer Befreiung galt es als ein strafwürdiges Verbrechen, einen Neger zu unterrichten!), sondern auch die grobsartigste aller menschlichen Beziehungen, ein wirkliches, geordnetes Familienleben, das bei uns zivilisierten Leuten einen so unberechenbaren Antrieb zum Lernen, zur ernsthaften Thätigkeit und zum Wohlverhalten zu bilden pflegt. Eine Familie im eigentlichen, vollen Sinne des Wortes hatten sie in ihrem gebundenen Zustande nicht gehabt, wenigstens nur in seltenen Ausnahmen und in sehr eingeschränktem Sinne. Heutzutage ist das Familienleben bei den Negern fast durchweg ein schönes, inniges und sittlich befriedigendes. Einer der gediegensten Kenner der Schwarzen illustriert das an folgendem Beispiele: Anfänglich war es unter den eben erst freigewordenen Negern in Amerika allgemein üblich, eine Negerfrau, die zu einem weissen Manne in einem unlauteren Verhältnisse stand, für eine Ausgezeichnete, für eine Retterin des Stammes aus sozialer Niedrigkeit anzusehen und zu preisen. In unseren Tagen schämt der ganze Stamm sich eines solchen Verhältnisses und behandelt das betreffende Weib als eine Verworfenne. So hat sich die öffentliche Meinung unter den Negern veredelt.

Ferner darf man den Umstand nicht vergessen, dafs in der Negerrasse von Natur eine sehr ausgesprochene Anlage zur Trägheit liegt. Es bedurfte eines so kräftigen Ansporns wie alle die tausendfachen ungewohnten Anforderungen an Wohnung, Nahrung und Kleidung für sich und ihre neugegründeten Familien, um diese Naturanlage zu überwinden. Und wie erschwerte ihnen die Lieblosigkeit der Weissen diese unendlich schwierige Aufgabe! Wie verschwindend wenig Zutrauen brachte man den ehemaligen Sklaven im geschäftlichen wie im sozialen Leben entgegen! Statt ihnen beim Emporklimmen behilflich zu sein, stiefs man sie mit einem Fufstritt wieder zurück, wo man glaubte, sie Fuß fassen zu sehen. Das Vorurteil gegen sie war und ist zum Teil noch jetzt so stark, dafs man sich weigerte, sie in Fabriken, in Werkstätten, in Ladengeschäften ihr Brot verdienen zu lassen, ja, wenn nicht gerade Mangel an weissen Arbeitern ist, sträubt man sich noch heute dagegen. Das einzige, was man ihnen gönnt, widerwillig genug gönnt, ist die Farmarbeit in solchen Distrikten, die ihrer Temperatur und ihres Klimas halber für den Weissen verderblich

sind. Das ist auch der Grund, weswegen sie um so reichlicher anzutreffen sind, je mehr man sich den äquatorialen Gebieten Amerikas nähert.

Einer ihrer Hauptförderer, der Direktor eines Seminars und einer Industrieschule für Neger, Mr. Booker T. Washington in Tuskegee, Alabama, selbst ein Neger, bezeugt nach seinen langjährigen Erfahrungen, daß von den vielen Hunderten, die seine Anstalten besucht haben, nur knapp 10% die Ansprüche nicht erfüllt haben, die darin an sie gestellt wurden, und daß ihm von all seinen früheren Zöglingen nur Erfreuliches zu Ohren gekommen sei, sowohl was ihre eigene Bewährung in den mannigfachen Stellungen, die sie bekleideten, anbelange, als auch soweit ihr Einfluß auf ihre Stammesgenossen ebensogut wie auf die Angehörigen anderer Rassen in Frage komme. Es ist ja auch eine unbestreitbare Thatsache, daß sich unter den Negern bereits eine stattliche Reihe von Männern der Wissenschaft und von Künstlern, namentlich Musikern, einen Namen gemacht haben.

Mr. Booker Washington, den man zu diesen Leuchten zu zählen berechtigt ist, betont immer wieder, daß das, was seinen Brüdern im Anfange ihrer neuen Existenz gefehlt habe, geeignete Schulen waren, Schulen, in denen sie nicht nur notdürftig lesen, schreiben und rechnen lernten, sondern die ihnen, außer einer vertieften religiösen Einsicht, eine lebhaftes Erkenntnis von der Würde und Schönheit der Arbeit einimpften, neben der praktischen Einführung in solche industriellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die geeignet waren, ihnen zu den notwendigen Subsistenzmitteln zu verhelfen, wie er selbst es jetzt mit seinem Institute versucht. An dem starken Zulauf, den dasselbe von seiten seiner schwarzen Brüder findet, sieht man am deutlichsten, wie tief sich unter ihren zahllosen trübseligen Erfahrungen den Negern die Erkenntnis eingepreßt hat, daß sie, um mit den Weißen konkurrieren zu können, mehr lernen müssen, und diese Erkenntnis ist an sich ein gewaltiger Schritt zu ihrer Erhebung.

Freilich wird ihnen die Befriedigung dieses Wissensdranges stark erschwert. Im ganzen Süden, zumal auch in den Golfstaaten, wo die Neger derartig in der Überzahl sind, daß sich eben jetzt 10000 von ihnen, die nicht einmal mehr auf den Plantagen Beschäftigung finden konnten, nach Honolulu auf Hawaii haben verpflanzen lassen, wo es an solchen Arbeitern mangelt, — in all

diesen ausgedehnten Landstrichen lebt die Hauptmasse der schwarzen Bevölkerung in ländlichen Bezirken, die überhaupt 80% aller Neger beherbergen. In diesen Gegenden Amerikas aber sind noch bis auf diesen Tag die Schulen selten länger als drei Monate im Jahre geöffnet, und sowohl Lehrer wie Schulhäuser, ganz besonders aber Lehrmittel lassen nicht viel weniger als alles zu wünschen übrig. Was für Erfolge sind von einem derartigen Unterrichte zu erwarten?

Im ersten Jahrzehnt nach der Befreiung der Sklaven (auch später noch) stand jedoch die Sache noch weit schlimmer für sie. Da wollten die vorhandenen Schulen nichts davon wissen, daß die Negerkinder mit den weißen die gleiche Schulbank drücken sollten. Man blickte eben viel zu hochmütig auf die armen Zwitterwesen herab, um sie sich nicht möglichst fernzuhalten. Ihnen aber gar die gleiche Schulbildung beizubringen wie den Weißen, hielt man in den meisten Fällen nicht nur für überflüssig, sondern geradezu für gefährlich. Noch als Booker T. Washington sich die nötigen Geldmittel zur Gründung seines Instituts zusammenbettelte, machte er die Erfahrung, wie widerwillig selbst die wohlwollendsten und begütertesten Leute seine Bestrebungen mit ein paar Dollars unterstützten, die später ebensoviele Tausende gern dafür gaben. Es dauerte geraume Zeit, ehe humaner gesinnte Leute es durchsetzten, daß den Negern von den Regierungen besondere Schulen gegründet wurden, und in den meisten Staaten Nordamerikas bestehen dieselben bis auf diesen Tag. Nur wo die Negerbevölkerung zu schwach war, so daß sich die Kosten nicht lohnten, gestattete man ihnen gnädigst ein Plätzchen in den öffentlichen Schulen, was viele der voreingenommensten unter den Eltern bewog, ihre Kinder lieber in die Privatschulen zu schicken. Nach und nach hat sich der Unterschied wenigstens in den Vereinigten Staaten so weit ausgeglichen, daß die Negerschulen vielfach mit den öffentlichen Schulen verschmolzen sind oder im Begriff stehen, es zu werden. In New York z. B. wird aus einer, der 48., Gemeindeschule berichtet, daß dieselbe von 40% Negerkindern besucht wird, in vielen andern sind sie »in bedeutender Zahl« vorhanden. Den Negern selber liegt sehr viel daran, ihre Kinder in dieselben Schulen mit denen der Weißen zu schicken, weil sie fühlen, daß nichts den Rassenunterschied besser überbrücken würde. Noch im September 1900 aber hat das Schulamt der Grafschaft Columbia

in Pennsylvanien alle diesbezüglichen Eingaben der Neger zurückgewiesen und ist dabei, ihnen eigene Schulen zu erbauen und schwarze Lehrer anzustellen.

Das Lehramt ist für einen großen Prozentsatz der strebsamen Negerjugend das Ziel, auf welches sie hinarbeiten. So lange die Negerkinder durchgehends in besonderen Schulen unterrichtet wurden, waren ja auch für sie bei weitem mehr Stellen vorhanden als Aspiranten dafür. Jetzt aber, da sich der bereits erwähnte günstige Umschwung der Verschmelzung teils vollzogen hat, teils zu vollziehen beginnt, sehen sich nicht wenige der schwarzen Lehrer und Lehrerinnen außer Stellung. Denn wenn auch nachgerade das Vorurteil schwindet oder schon geschwunden ist, das weiße und schwarze Kinder trennt, so empfinden doch im allgemeinen weiße Eltern einen entschiedenen Widerwillen dagegen, ihre Kinder von einem schwarzen Lehrer, einer schwarzen Lehrerin unterrichten zu lassen. Und so ereignet es sich denn z. B. in New York, daß zwölf farbige Lehrkräfte (es ist aus dem englisch abgefaßten Bericht nicht zu ersehen, ob Lehrer oder Lehrerinnen) vom dortigen Schulamt als Hilfslehrer angenommen worden sind, die man aller Bemühungen ungeachtet nirgend unterbringen kann. Selbst wenn ihre unterrichtlichen Erfolge über jeden Zweifel erhaben sind und volle Anerkennung finden, erklärt doch jeder Schulleiter aufs entschiedenste, keine Verwendung für sie zu haben. Und dieselben Erfahrungen macht man anderwärts auch. Am besten zu beschäftigen und am nützlichsten für das Fortkommen ihrer Schüler sind farbige landwirtschaftliche und Industriellehrer wie der obengenannte hochverdiente Direktor des Tuskegee-Instituts, den man seiner Thatkraft und rücksichtslosen Energie halber in Amerika als einen »Übermenschen« zu bezeichnen pfllegt.

Eine ganz hervorragende Rolle in der Erziehung der Neger spielt die gleichfalls schwarze Gattin dieses Mannes. Was diese Frau auszeichnet, ist eine geradezu beispiellose Arbeitskraft, ja, eine wahrhaftige Leidenschaft für die Arbeit. Ihr eigentlicher Beruf ist (wohlverstanden neben dem der Hausfrau, möglicherweise auch noch neben dem der Mutter) die industrielle Unterweisung der Schülerinnen ihres Mannes. Sie allein leitet den ganzen weitverzweigten Unterricht in dem gewerblichen Teile der Anstalt, sie ist es, die jede der ca. 400 Zöglinge persönlich kennt

und überwacht, die jede einzelne auf das ihr in jedem Zeitabschnitt persönlich zukommende Studien- und Arbeitsgebiet stellt, sie zu ihren Aufgaben anleitet und sie mit peinlicher Sorgfalt überwacht, daß sie die ihr zugewiesene Arbeit gründlich lernt und zu möglichster Vollkommenheit ausführt. Diese wichtige und vielseitige Thätigkeit allein würde Zeit und Arbeitskraft einer gewöhnlichen Frau vollauf in Anspruch nehmen, ja, in der Mehrzahl der Fälle nicht von ihr geleistet werden können. Für die unermüdliche Mrs. Booker Washington indes ist das nur ein Teil dessen, was sie sich aufbürdet.

In erster Linie treibt sie als Nebenbeschäftigung eine nach vielen Seiten nutzenbringende Schriftstellerei, indem sie sich in mehreren Zeitungen und Zeitschriften eingehend über alle die Fragen ausläßt, die ihr innerhalb ihres Wirkungskreises nahetreten. So u. a. beschreibt sie in einem jüngst erschienenen Artikel, wie sie in einiger Entfernung von Tuskegee eine Gartenbauschule eingerichtet hat, und in einem zweiten Artikel berichtet sie über die Methode, die sie daselbst befolgt, um den Schülerinnen das Einmachen und die sonstige Verwertung oder Aufbewahrung der erzeugten Früchte zu lehren, wozu sie die langen Sommerferien benutzt, die von vielen Schülerinnen ihres Mannes zu diesem Zwecke eben in dieser Gartenbauschule verlebt werden.

Damit noch nicht zufrieden, bethätigt sich die seltene Frau auch ausgiebig als Volksrednerin, wozu sie eine außerordentliche Begabung mit auf die Welt gebracht hat. Ganz besonders liebt sie es, in Begleitung ihres Gatten den Süden von Nordamerika zu bereisen und den farbigen Bewohnern der dortigen Städte Vorträge über allerhand praktische und bildende Themata zu halten. Es soll erstaunlich sein, wie sie es versteht, sich dabei der Fassungskraft ihres Auditoriums anzubequemen.

Auch den Negerfamilien, die sich in der Nachbarschaft von Tuskegee in beträchtlicher Anzahl als Farmer (in bescheidenstem Maßstabe) angesiedelt haben, beweist sie ein warmes Interesse und hat sich in mannigfacher Weise um sie verdient gemacht. Ihr verdanken diese noch oft über die Schulter angesehenen Menschen, daß sich ihre soziale Lage je länger, desto mehr hebt. Um ihnen zu einem menschenwürdigeren Dasein zu verhelfen, widmet sie sich mit ihrer rührenden Treue und Energie der Erziehung der oft erschrecklich trägen Negerfrauen. Sie lehrt ihnen die große Kunst,

wie sie ihre armseligen Hütten, die gewöhnlich nur einen einzigen Raum aufweisen, nicht nur ordentlich halten, sondern auch zierlich und der Gesundheit dienlich einrichten können. Daneben giebt sie ihnen Unterricht im Kochen, Nähen und ökonomischen Haushalten, alles Geschicklichkeiten, die bei ihnen noch in den Windeln zu liegen pflegen.

Eine wie große Wohlthäterin dieser häufig arg vernachlässigten Menschenklasse Mrs. Booker Washington auf diese Weise geworden ist, das kann mit Worten kaum ausgedrückt werden.

Allein sie läßt sich auch daran noch nicht genügen, sondern hat ganz auf eigene Faust in Tuskegee eine unentgeltliche öffentliche Bibliothek gegründet, die sie auch allein verwaltet, und die von den Schwarzen der Stadt und Umgegend fleißig benutzt wird.

Es ist unzweifelhaft eine Riesenarbeit, die diese Frau auf den verschiedensten Gebieten ganz aus freien Stücken auf sich genommen hat und mit voller Freudigkeit ausführt. Sie ist dadurch wohl geeignet und berechtigt, auch den europäischen Frauen als Vorbild aufgestellt zu werden.

Welche Rolle übrigens gelegentlich in unserer Zeit die ehemaligen Sklaven im politischen Leben Amerikas spielen können, bewies aufs schlagendste eine Notiz, die bei der letzten Präsidentenwahl in den Vereinigten Staaten durch die Zeitungen ging. Bryan, der Gegner des ermordeten Präsidenten Mc Kinley, hatte darnach seine Aussichten dadurch erheblich verbessert, daß er höchst energisch gegen die Negerverfolgungen Stellung genommen hat, die in letzter Zeit leider hier und da wieder vorgekommen sind. Er sprach sich scharf gegen die Beeinträchtigung der Farbigen aus und gegen die Lynchjustiz, die noch häufig an ihnen geübt wird. Infolge dieser Äußerungen hat sich das Oberhaupt der »Afrikanischen Methodistenkirche«, der Bischof von Georgien, selber ein Neger, auf die Seite Bryans gestellt, und da er einen ungeheuren Einfluß auf die schwarze Bevölkerung haben soll, naht man mit einer gewissen Berechtigung an, daß Bryan bloß durch deren Unterstützung mindestens eine Million Stimmen mehr erhalten würde, was das Zünglein an der Wage denn doch leicht hätte zu seinen Gunsten beeinflussen können. —

Ein nicht minder interessantes Bild ist es, das sich vor uns aufrollt, wenn wir uns über die Erziehung der Indianer unterrichten wollen. In Südamerika, das sehr dünn bevölkert ist, erfreuen sich

diese noch einer gewissen natürlichen Freiheit und sind zum großen Teile noch unzivilisierte Heiden, jedem erzieherischen Einflusse mehr oder minder unzugänglich. Nur die Jesuiten haben an vielen Punkten Schulen für sie gegründet, ihnen Kirchen gebaut und einen nicht unbedeutenden Einfluß über manche Stämme gewonnen. In Nordamerika liegt die Sache anders.

Wie bekannt, wurden seit dem unaufhaltsamen Vordringen der weißen Ansiedler in den endlosen Jagdgebieten der kupferfarbigen Ureinwohner Amerikas die immer mehr eingeengten Reste dieser letzteren dadurch vor der völligen Ausrottung geschützt, daß ihnen im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts die Regierung der Vereinigten Staaten gewisse Bezirke, Reservations, anwies, die ihnen zu eigen verbleiben sollten, und die der Fuß eines Weißen nicht betreten durfte. In diesen Bezirken haben sie sich seitdem, eine Viertelmillion stark, häuslich eingerichtet, wenn sie dabei allerdings auch ihre früheren nomadenhaften Lebensgewohnheiten zum großen Teile aufgeben mußten. Ein »Commissioner of Indian Affairs« hat die Verwaltung des Ganzen in der Hand und schickt in die Reservations der einzelnen Stämme seine Agenten, welche die Aufgabe haben, den Einwohnern mit Rat und That zur Seite zu stehen, sie vor Ausbeutung und vor Gewaltthaten zu schützen und sie in der möglichst praktischen Ausnutzung ihres kleinen Besitztums zu unterrichten.

Natürlich muß man seine Hoffnung auf Erreichung solcher löblichen Absichten hauptsächlich auf die Jugend setzen. Ihr hat man in jeder Reservation eigene Schulen eingerichtet, in denen sie nach der Methode und mit den Zielen der amerikanischen Volksschule unterrichtet wird. In den meisten Reservations bestehen außerdem noch Schulanstalten der religiösen Gemeinschaften. Namentlich sind fast überall Jesuitenschulen zu finden. In einer Reservation, Montana, haben sogar die Jesuiten als die zuerst Angekommenen (1841) das ganze Kirchen- und Schulwesen allein in Händen, und beides soll sich nach den Berichten von Augenzeugen in durchaus blühendem Zustande befinden. Die weltliche Weisheit, die sie ihren Schülern und Schülerinnen (letzteren in Nonnenklöstern) mitteilen, ist zwar weder hoch, noch ausgebreitet; allein die zweckentsprechende Unterweisung in allem, was zu ihrem Pflichtenkreise gehört, namentlich auch in verständigem Feld- und Gartenbau, in Obst- und Viehzucht, sowie in den für ein ackerbau-

treibendes Volk nötigen Handwerken, hat bei ihnen den Grund gelegt zu einem behaglichen Wohlstande und einer verhältnismäßig zivilisierten Lebenshaltung, so daß diese Reservation dem Beschauer im ganzen ein hochehrfreuliches Bild darbietet.

In den übrigen Reservationen steht denjenigen Kindern, die die ihnen zuständige Schule mit Erfolg durchgemacht haben und sich zu einer weiteren Ausbildung eignen, das Recht zu, in höhere Schulen überzugehen, die sich außerhalb ihrer Reservationen befinden. Das hängt aber davon ab, daß der Agent und die Eltern des Kindes ihre Erlaubnis dazu geben. Die ist nun gewöhnlich von den letzteren schwer genug zu erhalten. Es widersteht der lebhaften Zärtlichkeit, mit der diese Eltern ihre Kinder lieben, daß sie sich von ihnen oft auf Hunderte von (engl.) Meilen trennen sollen. Überdies hat ihnen die Erfahrung gezeigt, daß die Angehörigen ihres Volkes in der Mehrzahl der Fälle den Anstrengungen eines höheren Studiums nicht gewachsen waren. Bei jeder dieser Schulen außerhalb der Reservationen befindet sich ein kleiner Kirchhof, der mit den sterblichen Überresten der darin zu Grunde gegangenen indianischen Zöglinge angefüllt ist. Auch ist es eine häufig auftretende Erscheinung, daß diese Kinder der weiten Prärie vor oder bald nach der Überführung in die auswärtigen Schulen von einem so verzweifelten Heimweh gepackt werden, daß keine Vorsichtsmaßregel der Welt sie von dem heimlichen Entweichen zurückhalten kann.

Auf ergreifende Weise gab vor kurzem ein noch sehr jugendlicher Indianerknabe seiner elegischen Lebensauffassung Ausdruck. Nachdem er lange nachdenklich vor einem kleinen Rehkalbe gestanden hatte, das auf seinem Schulhufe in Gefangenschaft gehalten wurde, meinte er schließlic mit einem bangen Seufzer: »Armes Tier, wie es dir gehen wird, kann ich mir denken. Du wirst größer werden, und damit ein kluger Mann aus dir wird, werden sie dir eine gute Erziehung zu teil werden lassen!«

Wo aber alle diese Hindernisse überwunden werden und der Indianerzögling bei seinen Studien ausharrt, da sind die erzielten Erfolge dann so schöne, daß sie die aufgewendete Mühe wohl lohnen. Und gerade die durchaus zweckmäßige Bildung, die diese höheren Indianerschulen ihren Schülern mit ins Leben geben, erweist sich als das einflussreichste Bindeglied zwischen den in ihren Gehegen sichergestellten Indianern und der weisen, zivili-

sierten Bevölkerung Amerikas, die sie immer dichter einschloß. Es sind nämlich hauptsächlich Industrie- und Ackerbauschulen in grofsartigem Mafsstabe, Internate, für 300—500 Schüler berechnet. Die Regierung zahlt für jeden dieser Schüler pro Jahr 167 Dollars = ca. 670 Mk.

Eine eigentümliche Verlegenheit bereitet den Lehrern der Reservationsschulen die Notwendigkeit, ihren Zöglingen Namen zu geben; vom Elternhause bringen sie die nämlich nicht mit. In der ersten Zeit liefs man seiner Phantasie dabei die Zügel schiefen und plünderte die alte und neue Geschichte, die Kunst- und Literaturgeschichte aller Länder. So führte man die kleinen Indianerbuben in den Listen als Julius Cäsar, Dante, Petrarca, Henry Ward Beecher, U. S. Grant u. dgl. m. Darnach pflegte man ebenso geschmacklos an zufällige Eigenschaften oder besondere Gewohnheiten der Kinder anzuknüpfen und nannte sie: Windiger kleiner Johann, Agnes Such-den-Grund, Johnson Gelber Donner, Josie Dreischenkel, Antime Lauf-dem-Rauch-nach, Peter Kennt-das-Land, Gestirntes Sonnenhaupt, Chalina Dicke Gans — alles Namen, die thatsächlich vorkommen und bei einer jüngst veranstalteten Ausstellung indianischer Schülerarbeiten an den Ausstellungsobjekten befestigt waren.

In neuerer Zeit hat man in der Sache vernünftiger Bahnen eingeschlagen. Wenn jetzt ein neuer A-B-C-Schütze in die Schule kommt, so wird er zuerst nach dem Namen des Vaters gefragt. Nehmen wir an, der laute boo-rux-ta-he-ja, was auf deutsch heifsen würde »Der kommende Bär«, so wird davon als Vatersname des Knaben »Bär« herausgeschält. Als Rufnamen möge er sich den Namen James erwählt haben, und so würde er also im Schulleben und darnach in seinem ganzen übrigen Leben den Namen James Bär tragen, was doch unzweifelhaft weniger den Spott herausfordert, als die früher gebräuchliche Methode.

Im Vorübergehen lohnt es sich, der Erfindung des indianischen Alphabets zu gedenken, welche durch einen Eingeborenen mit guter englischer Bildung geschah. Der Mann hiefs Sequoyah, aut englisch George Guefs. Er machte sich um 1840 daran, die Sprache seines Stammes, der Tscherokesen, für die schriftliche Aufzeichnung fähig zu machen, was bis dahin unmöglich war, weil man eben kein indianisches Alphabet besafs. Er arbeitete viele Jahre daran und betrieb die Sache so gründlich, dafs er, so lange er mit der

Fixierung der dabei nötigen 90 Lautzeichen beschäftigt war, tagtäglich in die Wälder ging und sich unter die Eingeborenen mischte, um sie beim Sprechen zu beobachten. Als er endlich das große Werk vollendet hatte, das seinen Brüdern die Möglichkeit des Lesens und Schreibens erschloß, da unternahm er noch mehrfache Wanderungen in den fernen Westen, um auch die Sprache anderer Indianerstämme (es giebt im ganzen 422 verschiedene Indianersprachen) mit Hilfe seines Alphabets schreibbar zu machen. Als der Mann 1854 starb, nahm er den Triumph mit ins Grab, daß der größte Teil seiner Stammesgenossen nach seiner grundlegenden Thätigkeit lesen und schreiben gelernt hatte, und daß man anfang, mit seinen Schriftzeichen eine eigene Zeitung für sie zu drucken, die unter dem Titel »Der Advokat« bis auf diesen Tag besteht, die einzige Zeitung, die auch die unkultivierten Vollblutindianer lesen können. Man geht jetzt mit dem Plane um, dem Manne dadurch seine Dankbarkeit zu bezeugen, daß man ihm ein Denkmal errichtet.

Auch um die Erziehung der Indianer haben sich die Frauen • in besonderem Maße verdient gemacht.

Nicht nur sind die Volksschulen in den Reservationen fast ausschließlich in ihren Händen, sondern auch an den höheren Bildungsanstalten für Indianer haben die Lehrerinnen einen hervorragenden Anteil, und das nach amerikanischer Sitte nicht etwa in gesonderten Mädchenschulen. Es dürfte bereits ziemlich allgemein bekannt sein, daß man in Amerika im großen und ganzen Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet (Coeducation). Sogar die Oberaufsicht über alle Indianerschulen liegt in den Händen einer Dame, einer Miß Estelle Reel.

Diese Dame bekleidet ihr einflußreiches Amt seit d. J. 1898 und hat während der Dauer ihrer Amtsthätigkeit in den ihr unterstellten Bildungsanstalten bereits eine Fülle von wichtigen Verbesserungen eingeführt. Vor allen Dingen geht auch sie von dem Grundsatz aus, daß es nicht heilsam sei, den Indianerkindern überflüssigen Bildungsstoff (ornamental studies) zuzuführen, zu dessen Erwerbung einerseits ihre körperlichen Kräfte nicht ausreichen, und der andererseits ihre Liebe und Tauglichkeit zu den ihnen naheliegendsten Beschäftigungen innerhalb ihrer Reservationen beeinträchtigt, wie die Erfahrung gelehrt hat. So richtet sie ihr Hauptaugenmerk darauf, ihnen als Grundlage eine gesunde und

gediegene Volksschulbildung, daneben aber vor allem Respekt vor der Arbeit mitzugeben und ein möglichst großes Maß von Bewandtheit in allen Arbeiten, die beim Betriebe einer kleinen Farm vorzukommen pflegen. Ein Knabe, der ihre Schule durchgemacht hat, muß z. B. im stande sein, sein Pferd selber zu beschlagen, seinen Wagen eigenhändig zu flicken, die ihm unentbehrlichsten Geräte und Kleidungsstücke selber zu verfertigen. Bei diesem industriellen Unterricht ergibt es sich dann ganz von selbst, ob ein Schüler für dieses oder jenes Handwerk vielleicht besondere Geschicklichkeit und Vorliebe zeigt, und das weist ihm den Weg zur Ergreifung eines anderen Lebensberufes als den des Landbauers und Viehzüchters. Namentlich aber sucht sie ihnen auch für diesen Beruf, den ihnen zunächst zugänglichen, nützliche Kenntnisse beizubringen, wie sie den zivilisierten Weißen zu Gebote stehen, so die Kunst einer rationellen Bewässerung des Bodens und die Neigung sowohl wie Fähigkeit, andere Getreidearten und Früchte zu bauen als ihren traditionellen Weizen, den sie noch dazu in der Weise zu bauen pflegen, daß sie kleine Löcher graben und je eine Handvoll Körner hineinsäen.

Um den Zustand der verschiedenen Stämme in den Reservationen und den Stand ihrer bereits erworbenen Zivilisation kennen zu lernen, hat Miß Reel im ersten Jahre ihrer Amtsführung eine Reservation nach der andern bereist und dabei nicht weniger als 23 378 engl. Meilen zurückgelegt, von denen ein gut Teil noch nicht dem Eisenbahnnetz der Vereinigten Staaten angeschlossen ist. Sie betrieb ihre Studien so gründlich, daß sie sich u. a. mit den Schulkindern unangemeldet zu Tische setzte und so aus eigener Anschauung ein Bild gewann von den Leistungen der verschiedenen Schulküchen und der Pflege, welche die Zöglinge darin erfuhren. Denn den Indianern die Notwendigkeit einer vernünftigen Körperpflege zur Vermeidung von Krankheiten plausibel zu machen, ist auch eine ihrer Lieblingsideen, die sich freilich so schwer ausführen läßt wie die andere nicht minder wichtige, ihnen Achtung vor fremdem Eigentum einzufößen, die der ursprünglich bei ihnen herrschende Kommunismus ihnen als etwas ganz Unnatürliches erscheinen läßt.

Miß Reel, die ihre Aufgabe aufs beste versteht und sehr ernst nimmt, erfreut sich bereits einer entschiedenen Popularität bei ihren Pflegebefohlenen, die ihre guten Absichten voll anerkennen.

So z. B. genießt sie das größte Vertrauen der Häuptlinge, deren Erfahrungen sie sich zu nutze macht, und die sich ihren verständigen Ratschlägen zugänglich erweisen. Mit großem Geschick unterzieht sie sich der schwierigen Aufgabe, erziehlich auf die der Zivilisation mehr als die Männer abgeneigten Frauen und Mütter zu wirken, daß sie ihr nicht hinderlich, wohl gar förderlich sind bei der Erziehung der Jugend. Sie wird von besonderen »Matronen« darin unterstützt, die als Gehilfinnen der Agenten in die einzelnen Wigwams gehen und den Frauen allerhand nützliche Kenntnisse mitteilen und sonstige Freundlichkeit erzeigen. Übrigens bemüht sich Miß Reel nebenbei mit Erfolg, die Wigwams durch feste Häuschen von möglichst zwei Zimmern zu ersetzen, wofür sie bei den Männern häufig Verständnis findet.

Diese Dame hat mit Hilfe einiger eifriger Mitarbeiterinnen im Sommer des Jahres 1900 erst in Charleston, darnach in Washington, dem Wohnsitz des Präsidenten, eine sehr sehenswürdige Ausstellung von Schülerarbeiten sämtlicher nicht in den Reservationen befindlicher, also höherer Lehranstalten für Indianer zu stande gebracht, die ich schon oben bei Erwähnung der dabei zu Tage geförderten Namen berührte. Man konnte da in erster Linie ganz außergewöhnlich künstlerische Zeichnungen und Malereien bewundern, für die die Indianer von Natur ein ungemeines Talent haben sollen, und die ebenso wie ihre köstlichen Stickereien und eine auffallend schöne Sammlung zierlicher Point-Lace-Arbeiten zu hohen Preisen verkauft wurden. Auch Knaben- und Mädchenanzüge, von den einfachsten bis zu den hochelegantesten, sowie eben solches Schuhzeug hatten die Schüler zur größten Verwunderung der Besucher angefertigt, ferner alle möglichen zum nützlichen Gebrauch wie zum Schmuck bestimmten Gegenstände aus Holz, Eisen, Kupfer, Horn, endlich Schultensilien und Modelle aller Art. Ein Institut, das seinen Zöglingen auch eine kaufmännische Ausbildung gewährt, hatte dazu vielbewunderte Proben von Stenographicarbeiten, Maschinenschreiberei und Buchführung ausgestellt.

Kurz, die ganze höchst gelungene und eigenartige Ausstellung legte das unzweideutigste Zeugnis dafür ab, daß die Mühe und Kosten, die man auf die Erziehung der Indianer verwendet, nicht verloren, sondern von den erfreulichsten Erfolgen gekrönt sind. Und so hofft man vermittelt einer gründlichen und sorgfältigen

Erziehung, die alle Bedürfnisse und Anlagen des Schülermaterials genau berücksichtigt, endlich das schwierige Rassenproblem in Amerika zur Zufriedenheit aller Teile zu lösen.

Fremdwort und Schule.

Von **Otto Wendt**, Zerst.

Seit dem Tage, an welchem Caspar von Teutleben und Fürst Ludwig von Anhalt mit anderen Männern, die als Könige oder Gelehrte auf der Menschheit Höhen wandelten, den Plan faßten, das Kleinod unserer Muttersprache vor Verunreinigung und Verunzierung durch Mißbrauch des fremden Wortes zu bewahren, sind wiederholt mehr oder minder erfolgreiche Versuche gemacht worden, dem Eindringen des Fremdwortes zu wehren und die bereits Bürgerrecht beanspruchenden Gäste für immer zu verabschieden. Wir brauchen nur an die von Campe, dem Herausgeber des ersten Fremdwörterbuches (1801), gegründete »Gesellschaft von Sprachfreunden«, an die Berlinische Gesellschaft für deutsche Sprache und Altertumskunde, an den über 2000 Mitglieder umfassenden Bruggerischen Verein für deutsche Reinsprache (1848), an die Junggermanische (!) Gesellschaft in Nürnberg und an den Potsdamer Sprachverein zu denken. Sowohl diese Vereinigungen, als auch einige andere von patriotisch gesinnten Männern (Schierks, Schuchardt) ausgehende Versuche dieser Art haben wenig Gegenliebe, wenig Verständnis und wenig Förderung im deutschen Volke gefunden und sind deshalb bald wieder eingeschlafen. Weit größerer Erfolge darf sich der von Dr. Herman Riegel vor etwa 16 Jahren gegründete, noch jetzt unter der Leitung des Oberbaurates Sarrazin blühende »Allgemeine Deutsche Sprachverein« rühmen. In Wort und Schrift¹⁾ suchen seine Mitglieder für Pflege der Muttersprache, für Erhaltung und Förderung, für Reinigung und Wiederherstellung »des echten Geistes und wahren Wesens« der deutschen Sprache bestens Sorge

¹⁾ Zeitschrift in 16 Jahrgängen; Wissenschaftliche Beihefte; Verdeutschungsbücher.

zu tragen. Richten sich auch diese Bestrebungen auf Förderung des Ausdrucks durch Schärfung des Sprachgefühls, so ist doch die Befehdung und Bekämpfung des Fremdwortes, die Ausrottung und Ausmerzung dieser Störenfriede eine Hauptaufgabe des genannten Vereins.

Da ohne Vorbehalt zugegeben werden kann, daß ein gewisser, wenn auch mehr äußerlicher Zusammenhang zwischen der Sprache und der Gesinnung eines Menschen besteht, daß Vaterlandsliebe und Liebe zur Muttersprache in einer gewissen Wechselwirkung stehen, verdienen die Bestrebungen, dem Fremdwörterunfug — aber auch nur diesem — nach Kräften zu steuern, die Anerkennung und Förderung aller deutsch gesinnten Männer, insbesondere aller Gemeinschaften, welche berufen sind, das Volksleben und Volksbewußtsein, die Volkssitte und Volkssprache erfolgreich zu beeinflussen. Es ist daher ganz natürlich und erklärlich, daß sich der Deutsche Sprachverein wiederholt an diese Kreise gewendet und sie um Förderung seiner Interessen ersucht hat. Neben anderen maßgebenden Verbindungen und Behörden — Gericht, Heer, Marine, Post — kommt auch die Schule in Betracht. Eingedenk der Worte Luthers: »Wenn dem Argen ein Schade geschehen soll, so muß man bei dem jungen Volk anfangen«, eingedenk der guten Erfahrungen, welche man bei der Mitarbeit der Lehrer in anderen Fällen (Tierschutz, Schulsparkassen u. a.) gemacht hat, zögerte man nicht, auch den Lehrerstand für die löblichen Bestrebungen zu gewinnen. Und fürwahr, der Deutsche Sprachverein hat diese Mithilfe dringend nötig, denn als roter Faden durchziehen seine Schriften die Klagen, daß die Opferfreudigkeit des Leiters, die Rührigkeit seiner Mitglieder in manchen Kreisen nicht die entsprechende Beachtung und Unterstützung findet, daß die Verbreitung seiner Schriften nicht größer ist, daß manche Behörde sich lau oder gar abwehrend verhält.

Insbesondere finden sich in den lesens- und beachtenswerten Blättern des Vereins Aufsätze, die darauf abzielen, die Schule und die in ihr wirkenden Lehrer für sich zu gewinnen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, will ich nur einzelne Aufsätze aus den letzten Jahrgängen der »Zeitschrift des A. D. Spr.« zum Ausgangspunkte meiner Ausführungen nehmen. Neben Richard Palleske, der in der Juninummer 1899 »Die Fremdwörterfrage auf dem Gebiete der deutschen Schule« und in dem lesenswerten

Aufsatz: »Welche Mittel hat der A. D. Spr. anzuwenden, um in den breiteren Schichten unseres Volkes Fuß zu fassen« unser Thema behandelt, veranlaßt mich besonders ein recht gut gemeinter Aufsatz¹⁾ meines Herrn Kollegen Wiener in Delitzsch, einige Gedanken über die in Rede stehende Frage zu äußern.

Zunächst einige Worte über die erstgenannte Abhandlung. Nachdem Palleske mit dem Hochgefühl der Freude Sr. Majestät dem Kaiser hohe Anerkennung ausgesprochen hat, daß er im Heere mit den Fremdwörtern aufgeräumt hat, daß es hier keinen Premier- und Sekonde-Leutnant, keine Funktion, kein Avancement, keine Charge, sondern nur noch eine Dienststellung, eine Beförderung und einen Dienstgrad giebt, drückt er sein Bedauern darüber aus, »daß eines der wichtigsten Gebiete des öffentlichen Lebens — das Schulwesen, besonders das höhere — nur geringe Fortschritte« nach dieser Seite hin zu verzeichnen hat. Er verweist auf die amtlichen Bestimmungen, insbesondere auf die »Lehrpläne und Lehraufgaben« für Preußen und beklagt die geringen Erfolge in der Bekämpfung der Fremdwörter, hält es aber für bedenklich, durch den zu großen Eifer — ich hätte fast Rigorismus geschrieben — den Geist in Fesseln zu schlagen, und verurteilt das Treiben der Stürmer und Dränger, die nicht auf dem Boden des Sprachvereins stehen, der nicht etwa eine »Verdeutschung um jeden Preis« will.

Zur Förderung der Angelegenheit in der Schule macht er vier praktische Vorschläge: 1. Es möge ein amtliches Verzeichnis von solchen entbehrlichen Fremdwörtern angefertigt werden, die der Amts- und Fachsprache angehören, wie z. B. Konferenz, Diarium u. dgl. 2. Die Aufstellung von »Normen« für die Verdeutschung von Ausdrücken der einzelnen Unterrichtsfächer werde nicht mehr wie bisher in das freie Belieben der Lehrkörper (Kollegien) gestellt, sondern von einem eigens zu diesem Zwecke durch die Unterrichtsbehörden eingesetzten Ausschusse vorgenommen. Interpunktion, Orthographie und ähnliche Wörter fallen fort. 3. Neue Lehrbücher sind nur dann zuzulassen, wenn sie von entbehrlichen Fremdwörtern rein sind und sich insbesondere an das unter Nr. 2 erwähnte amtliche Verdeutschungsbuch halten. 4. Die hohen Unterrichtsbehörden wollen dahin wirken, daß in die deutschen Lesebücher Aufsätze

¹⁾ Zeitschrift des A. D. Spr. XIV, Nr. 1, Januar 1901.

aufgenommen werden, welche die Schüler über den Zusammenhang des Fremdwörterunwesens mit den Zeiten der Schmach (? 1871 bis heute?) und der Schwäche unseres Vaterlandes und über die Größe des Übels belehren. Leichte Verständlichkeit der Sprache ist hierbei Vorbedingung. Die wichtige Frage, ob infolge der Verwirklichung dieser Vorschläge der Erfolg den Erwartungen entsprechen würde, möchte Palleske trotz der mangelnden Zuversicht »zweifelsüchtiger und ängstlicher Gemüter« frisch und fröhlich bejahen. Ich selbst stelle mich aber auf Seite der letzteren und hoffe meine Bedenken im zweiten Teile meiner Abhandlung genügend begründen zu können.

Im Aprilhefte des XVI. Jahrgangs der Zeitschrift des A. D. Spr. sucht Palleske die Preisfrage des Breslauer Zweigvereins: »Welche Mittel hat der Allgem. D. Sprachv. anzuwenden, um in den breiteren Schichten unseres Volkes Fuß zu fassen?« zu beantworten. Er beklagt in der Einleitung die infolge der Lauheit breiter Volksschichten, ja selbst mancher Gelehrten im Verhältnis zu den gebrachten Opfern an Kraft, Mühe und Geld geringen Fortschritte und Erfolge der Bewegung, um dann fortzufahren: »Von den großen Aufgaben, die des A. D. Spr. harren, ist eine der wichtigsten die, die Schule für unsere Ziele zu gewinnen, und der Sprachverein sollte auf die Tagesordnung des nächsten Jahrzehnts als ersten Punkt die Frage setzen: Wie erobern wir die deutsche Schule, die deutsche Jugend? Tief beklagt er, daß manche »Lehrkörper« von der Bewegung unberührt bleiben und macht ihnen daraus den Vorwurf des »Schlendrians«; noch andere leisten sogar bewußten Widerstand. Deshalb soll die »Werbearbeit besonders bei diesem, unserem Stande einsetzen. Unsere Fachzeitungen sollen für die Bewegung durch die ihr huldigenden Kollegen gewonnen werden. Nicht nur das ‚Rahmenwerk‘ (!) dieser Zeitschriften soll verdeutscht werden, sondern es handelt sich auch um gelegentliche Aufsätze in unserem Sinne, sowie um Empfehlung der Veröffentlichungen unseres Vereins, vor allem der Verdeutschungsbücher und der Wissenschaftlichen Beihefte, hin und wieder vielleicht auch um Beilegung(?) einer Nummer unserer Zeitschrift, die geeignet ist, gerade auf die Lehrerschaft zu wirken.

(Schluß folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Vertreter der Menschheit.

I.

(Schluß.)

Heinrich von Kleist ist ein Dichter, dessen Leben eine wirkliche Tragödie ist, die aus Anlage und Milieu herauswächst; um den in ihm enthaltenen unzerstörbaren Trieb, alles daran zu setzen, um etwas Großes zu werden, sammeln sich alle verderblichen Eigenschaften, die mit ihm zusammen sein ruheloses Leben schaffen. »Ich hatte«, sagt er, »mir schon als Knabe den Gedanken angeeignet, daß die Vervollkommnung Zweck der Schöpfung wäre; aus diesem Gedanken bildete sich so nach und nach eine eigene Religion, und das Bestreben, nie auf einen Augenblick stillzustehen und immer unaufhörlich einem höheren Grad von Bildung entgegenzuschreiten, ward bald das einzige Ziel meiner Thätigkeit. Bildung schien mir das einzige Ziel, das des Bestrebens, Wahrheit der einzige Reichtum, der des Besitzes würdig ist« (Servans, H. v. Kleist); er wollte diesen Besitz nicht für sich behalten; »alles Wissen war für Kleist etwas Lebendiges, und er benutzte es unmittelbar, um auf die Menschen seiner nächsten Umgebung damit einzuwirken.« Von seinem Freunde Brockes hörte er den Ausspruch: »Handeln ist besser als Wissen«, d. h. als ein fürs Leben des Einzelnen und der Gesamtheit wertloses Wissen; das wurde auch Kleists Wahlspruch. Es wurde ihm dadurch sein eigenes Wesen und Streben erst völlig klar; er strebte nach Vervollkommnung seiner Persönlichkeit durch Bildung, um andere durch Bildung zur Vervollkommnung zu führen! Daher sagt er von den Gelehrten, die nur das Wissen um des Wissens willen suchen: »Diese Menschen sitzen sämtlich wie die Raupe auf einem Blatt; jeder glaubt, seines sei das beste, und um den Baum kümmern sie sich nicht.« Seine hochentwickelte Wahrnehmungs- und Vorstellungsgabe sowie die Fähigkeit, »auch für die verschlungensten seelischen Zustände einen malenden oder doch zutreffenden Ausdruck zu finden« (Servans a. a. O.), machten ihn zum Dichter; er wollte als solcher die klassische Poesie durch die echt deutsche ersetzen. Ist er nun auch weit von diesem Ideal entfernt geblieben, so hat er doch das Ziel gezeigt, dem die deutsche Dichtung zustreben muß.¹⁾

Wilhelm Hauff ist keiner der Großen; er steht zwischen der Romantik und dem Realismus und nimmt daher in der Litteraturgeschichte keine hervorragende Stelle ein; aber er ist ein beliebter und be-

¹⁾ Servans, H. v. Kleist (160 S.; 61 Abb., 4 Mk.; Leipzig, E. A. Seemann); die vorzüglich ausgestattete Schrift giebt eine Darstellung von der Entwicklung des Geisteslebens des Dichters, von der Entstehung und dem Inhalt seiner Werke und von seinen Schicksalen auf Grund der besten Quellen.

kanter Dichter, dessen Schriften von jung und alt gern gelesen werden. Sein kurzes Leben — er starb im fünfundzwanzigsten Lebensjahr — ist sehr fruchtbar gewesen; es ist aber auch Mühe und Arbeit gewesen. »In dem überhitzten Gemütsleben der schwäbischen Enge wächst der vorläufig nur lebhaftes und munteres Naturell zeigende Knabe heran«; seine Phantasie war lebhaft und entwickelte sich, genährt durch die Lektüre zahlreicher Ritter- und Räubergeschichten, rasch, während das Denken während der Schulzeit nicht seine starke Seite war. Die Phantasie schuf die Lebensbilder, die er mit »nachtwandlerischer Sicherheit, mit einer hellseherischen Deutlichkeit und Bestimmtheit, die das psychopathische Element in Hauffs Naturanlage nicht verleugnet und als eine Erbschaft von der Mutter her angesehen werden muß,« ohne viel »Planen und Besinnen« aufs Papier warf. Schon frühzeitig hatte er Lessing, Schiller und Goethe, namentlich aber Jean Paul, gelesen; auch englische Dichter, besonders Byron, Scott u. a. hatte er kennen gelernt. Diese Meister übten ihren Einfluss auf den Dichter aus; sie mäsigten seine romantischen Neigungen. »Er beginnt mit einer Manier, der realistische Momente zwar nicht fehlen, die aber doch vorwiegend phantastisch und idealistisch ist, wofür die Märchen das klassische Beispiel sind; er geht sofort über zu einer nur leicht verbrämten Realistik im Mann im Mond und in den Memoiren und findet im Lichtenstein, Bild des Kaisers, Jud Süfs und den Phantasien seine wahre Art, die eben in einem stilvollen Realismus besteht. Er ist ein glücklicher Satiriker und verschleift die Augen nicht vor den Gebrechen seiner Zeit und seines Volkes, — hierin zeigt er zuweilen einen predigthafteu Zug; er ist endlich einer der Begründer der Dorf- novelle und ein Pfadfinder der neueren Heimatkunst« (Hoffmann, W. Hauff). Neben Theodor Körner, den er auch selbst verherrlicht hat, und mit den ihn Uhland verglich, ist er ein herrliches Vorbild für die deutsche Jugend geworden und hat ihr vorgeleuchtet zu edlem Idealismus, und auch noch heute kann sich an ihm, der in seiner Idealität nie phrasenhaft wird, die Jugend aufrichten. Er steht bei allem Idealismus doch immer auf dem Boden der Natur und des Lebens, wie es ist.«¹⁾

Der am Ausgang des 19. Jahrhunderts zur vollen Entfaltung kommende deutsche Realismus hat in Albert Bitzias oder, wie er sich als Schriftsteller nennt, Jeremias Gotthelf seinen Vater; er ist eine universale Erscheinung, in der eine ganze Reihe verschiedenartiger Erscheinungen der späteren Zeit angedeutet ist. Er verlebte den größten Teil seiner Jugendzeit in einem schweizerischen Bauerndorfe und wurde so in der Welt heimisch, in der seine Erzählungen spielen; auf seine Bildung hatten besonders Herders »Ideen« großen Einfluss

¹⁾ Am 27. November 1902 sind 100 Jahre verflossen, seitdem in Stuttgart der Dichter des Lichtenstein, »Wilhelm Hauff«, geboren worden ist; eine Biographie über ihn nebst dem Nachlaß und den Briefen hat A. Hoffmann nach den besten Quellen bearbeitet und herausgegeben (297 S.; 4 Mk.; Frankfurt a. M.; M. Diesterweg; 1902).

und gaben seinem praktischen Menschenstudium die theoretische Grundlage. Als Pfarrer konnte er dieses Studium fortsetzen und vertiefen; er konnte als solcher auch im Sinne eines Volkserziehers seine erworbene Menschenkenntnis praktisch verwerten. Und das war für ihn ein Bedürfnis; denn er war »ein Thatmensch, eine zum praktischen Wirken berufene große Persönlichkeit, die nur, weil der Raum mangelte, auf das Schreiben verfiel, nun freilich grofsartige schriftstellerische und dichterische Gaben entfaltete, aber immer im Dienst der Praxis, nie in dem der Kunst, die er denn auch zu verachten schien« (Bartels, J. Gotthelf). A. Bitzius hat aber nicht blofs das Volk und sein Leben, sein Denken und Wollen aus eigener Beobachtung im Verkehr mit dem Volke kennen gelernt; er hat auch in dem Schrifttum den Volksgeist auf sich einwirken lassen. So hat er die Popularphilosophen Engel und Fries studiert, hat Schiller und Körner gelesen und hat auch Walter Scott kennen gelernt; endlich haben auch Pestalozzis »Lienhard und Gertrud«, Jung-Stillings Lebensgeschichte, Hebel und Zschokke auf ihn eingewirkt. 1836, zwei Jahre vor »Immermanns Münchhausen«, erschien der »Bauernspiegel« oder »Lebensgeschichte des Jeremias Gotthelf« (von da an führte er den Schriftstellernamen Jeremias Gotthelf); er schildert darin das Bauernleben wie es ist, ohne poetische Verklärung, wie in unserer Zeit Tolstoi das russische Volksleben schildert. »Seine Werke enthalten in der That die ganze Natur- und Kulturgeschichte des schweizerischen Bauerntums bis in die geringsten Einzelheiten herab, ja die Naturgeschichte des Bauerntums überhaupt, des westeuropäischen wenigstens; dafs aber der Bauer ein sehr bemerkenswerter »Repräsentant der Menschheit« ist, braucht wohl kaum gesagt zu werden« (Bartels a. a. O.). Jeremias Gotthelf wollte, wie erwähnt, durch seine Schriften eine erzieherische Wirkung auf das Volk ausüben; diese haben daher eine erzieherische Tendenz. Aber sie tritt nicht aufdringlich auf wie in den rationalistischen Schriften; sie ist in der Erzählung eingeschlossen und wirkt durch sie. So finden wir in den »Leiden und Freuden eines Schulmeisters« die Darstellung eines Volksschullehrers als Kind seiner Zeit und seiner Umgebung und der Schulverhältnisse dieser Zeit; durch dieselbe will er auf die Verbesserung der Schulverhältnisse seiner Heimat einwirken. Auch seine religiöse Weltanschauung kommt deutlich in Gotthelfs Schriften zum Ausdruck; sie ist ja das eigentliche geistige Wesen des Menschen. Gotthelfs »Christentum ist ein natürliches Christentum, nicht aus dogmatischen Studien und philosophischen Grübeleien erwachsen, sondern auf altem, gesundem Volksboden, den wirklichen Bedürfnissen des Volkes gemäfs, nur etwas vom Aberglauben gereinigt und vergeistigt, wie es dem Pfarrer angemessen ist; er weifs sich jederzeit in die Anschauung des Volkes hincinzusetzen und trägt ihr, soweit es geht, Rechnung, sucht aber dabei doch seine reinere Anschauung auch unmerklich zur Geltung zu bringen« (Bartels a. a. O.). So haben wir, wie Gottfried Keller sagt, in Gotthelfs Werken »einen reichen und tiefen Schacht nationalen, volksmäfsigen, poetischen Ur- und Grund-

stoffs, wie er dem Menschengeschlecht angeboren und nicht angeschustert ist, und gegenüber diesem positiv Guten das Negative solcher Mängel, die in der Leidenschaft, im tieferen Volksgeschick wurzeln und in ihrem charakteristischen Hervorragenden neben den Vorzügen von selbst in die Augen springen und so mit diesen zusammen uns recht eigentlich und lebendig predigen, was wir thun und lassen sollen, viel mehr als die Fehler der gefeilten Mittelmäßigkeit oder des geschulten Unvermögens.«¹⁾

Wenn wir »Charakterköpfe aus der deutschen Litteratur« darstellen wollen, so tritt uns in erster Linie Goethe entgegen; seine Dichtungen sind Widerspiegelungen seines eigenen Innenlebens, seiner Natur und Denkart, seines Gefühls und Wollens. Seine Dichtungen wurzeln in seinem eigenen Leben; er konnte nichts schreiben, was er nicht vorher gelebt hatte. Daher sind seine Dichtungen lauter Selbstbekenntnisse; seine Kunst war das notwendige Ergebnis seines Lebens. (»Immer hab' ich nur geschrieben, wie ich fühle, wie ichs meine.«) Indem Goethe an sich selbst, an seiner eigenen Vervollkommnung arbeitete, arbeitete er auch für die Menschheit, denen er seine Dichtungen als Ausfluß seines Lebens gab; er wußte wohl, daß der Künstler nur von innen heraus wirken kann und daher beständig an dem Ausbau dieses Innern arbeiten muß. Daher eben ist auch gerade Goethe ein rechter Lehrer der Menschheit, ein echter Volkserzieher. »Zu Goethe eine Beziehung gewonnen zu haben, heißt, um ein Leben reicher geworden sein; es sollte niemand als Unbescheidenheit ausgelegt werden, wenn er sich einen ganz persönlichen Zugang zu Goethe bahnt« (Zeitler, Thaten und Worte).²⁾

Am vollständigsten hat Goethe seine Lebensentwicklung im Faust dargestellt; derselbe ist gleichsam eine Generalbeichte, an welcher er aber eine lange Reihe von Jahren gearbeitet hat.³⁾ Faust muß durch

¹⁾ A. Bartels schildert Jeremias Gotthelf (225 S.; 2,50 Mk.; Berlin, G. H. Meyer, 1902) in der Entwicklung seiner Erzählungen und giebt Teile aus denselben zum Beleg; er zeigt uns, wie er ein sozialer Schriftsteller und als solcher Realist werden mußte und daß man von ihm eine ästhetische Durchbildung gar nicht erwarten darf, weil er gar nicht an eine künstlerische Gestaltung seiner Welt- und Lebensanschauung dachte, sondern nur an eine starke Wirkung auf die Welt.

²⁾ Hierzu stehen heute neben den Werken des Dichters, von denen man natürlich die wichtigsten lesen muß, eine große Anzahl von Schriften zur Verfügung, welche das Verständnis und die Auffassung des wesentlichen Inhaltes derselben erleichtern; hierzu gehört u. a. »Goethes Selbstzeugnisse über Religion und religiös-kirchliche Fragen«, zusammengestellt von Th. Vogel (262 S.; 3. Aufl.; Leipzig 1903; B. G. Teubner); diese Zusammenstellung in zeitlicher Folge läßt den Dichter über den bezeichneten Gegenstand in den verschiedensten Perioden seines Lebens zu uns reden. Wir sehen auch hier, wie der Dichter während seines ganzen Lebens nach Klarheit ringt und sich immer bewußt ist, daß er sie noch nicht vollkommen erreicht hat. Der Verfasser hat den Stoff in Abschnitte gebracht und mit Überschriften versehen; ein alphabetisches Register erleichtert das Nachschlagen.

³⁾ Die Dichtung ist daher auch, namentlich in ihrem zweiten Teil, nicht leicht zu erfassen; nur an der Hand eines Führers kann man sie völlig er-

manchen Irrtum hindurchgehen, um zu einer geistigen Auffassung der Natur zu gelangen, an dem Kampfe mit den Übeln muß er seine Kräfte entwickeln; er wird siegen, wenn er nur immer weiter und vorwärts strebt und niemals auf die beseligende Thätigkeit verzichtet. Damit dies aber nicht geschieht, wird der Mensch durch die Übel des Lebens immer wieder zur Arbeit angestachelt; sie haben also eine erziehende Aufgabe. »Des Menschen Thätigkeit kann allzu leicht erschaffen, er liebt sich bald die unbedingte Ruh; drum geb' ich gern ihm den Gesellen zu, der reizt und wirkt und muß als Teufel schaffen.« Auch im genialen Menschen, in Faust, der mühsam seinen Weg nach dem Idealen sucht, kämpfen zwei Seelen in der Brust, das Sinnliche und Geistige; das Sinnliche reizt und wirkt, das Geistige wächst aus ihm hervor und sucht es zu beherrschen. Die Arbeit ist das Mittel, durch welches in Faust das Geistige die Herrschaft über das Sinnliche gewinnt; er irrt allerdings, indem er strebt, ist aber in seinem dunklen Drange sich doch des rechten Weges wohl bewußt. Er will »erkennen, was die Welt im Innersten zusammenhält«, er will nicht das Äußere des Lebens, sondern dessen Quellen erfassen. Aber »Faust ist und bleibt Mensch, und darum ist es ihm nicht gegeben, die schaffende Natur als Ganzes zu begreifen, wie ja nach Spinoza der Menschen Geist sich nur aus einer Menge einzelner Ideen zusammensetzt« (Dr. Geyer); er begreift eben nur Menschliches. Deshalb muß sich Faust bescheiden lernen, innerhalb dieser Grenzen so viel als möglich zu leisten; dazu aber ist es nötig, das irdische Leben kennen und achten zu lernen. Und wenn nun auch der Einzelne in diesem Kampfe mit dem Sinnlichen, dem Teufel in uns, unterliegt und untergeht, die Menschheit als solche bleibt bestehen und schreitet im ganzen fort; alles Leben im höheren Sinne ist nichts anderes »als ein fortwährender Kampf gegen diese herabziehenden Elemente in unserem Innern, gegen das Gemeine, Sinnliche, Selbstsüchtige in uns« (Petsch a. a. O.). Wollen wir aber zum Sieg gelangen, so dürfen wir in diesem Kampfe nicht ermüden; »wir müssen beim Einzelnen einsetzen, ein hartes Tagewerk nach dem anderen vollbringen«. In diesem Kampf, im Streben nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten, nach geistiger und sittlicher Vollkommenheit, liegt eben das Glück; nur die Vertiefung in geistiges und sittliches Streben kann uns retten vor der Sinnlichkeit, vor der Macht des Bösen. Zu den Kampfmitteln gehört auch die Kunst; sie trägt zur Reinigung, Hebung und Läuterung der mensch-

gründen. Einen solchen bietet neuerdings Dr. R. Petsch in »Vorträge über Goethes Faust«, die der Verfasser im Ferienkurs für Lehrer in Würzburg (1902) gehalten hat (198 S.; 2 Mk.; Würzburg 1903); man darf wohl sagen, daß hier das Faustproblem in seiner vollen Tiefe erfaßt und in gemeinverständlich-wissenschaftlicher Form gelöst ist. Hier lernen wir zunächst in der Einleitung die Entstehungsgeschichte der großen Dichtung im ganzen kennen; sodann werden wir in die Einzelheiten eingeführt, wobei der Verfasser gelegentlich, wenn es nötig ist, auf die Entstehungsgeschichte zurückkommt.

lichen Persönlichkeit bei. Auch sie kann jedoch nur dann ein echtes Kampfesmittel sein, wenn sie dem Geistigen zum Siege über das Sinnliche verhilft; im anderen Falle ist sie unecht. Auf dieser Erde allerdings ist dem Menschen das Leben im reinen Geiste nicht gegeben; »es irrt der Mensch, so lang er strebt«. Aber niemals darf er der Mißerfolge wegen auf das Streben verzichten; ja diese dürfen selbst die Strebelust nicht mindern.

»Wie hast du's mit der Religion?« so fragt Gretchen ihren Faust; ihr ist die Religion der Inbegriff alles Guten, das Höchste und Heiligste. Sie erwartet keine idealen Ansichten von der Religion, keine lebendige Erfassung des Göttlichen und des Weltzusammenhangs; sie versteht in ihr nur das Wissen des Katechismus und das Befolgen der kirchlichen Gebote. Darum aber versteht sie auch Faust nicht; sie kann das Göttliche im Sinne Fausts nicht erfassen. Das letztere ist eben heute nur wenigen Menschen möglich; die meisten Menschen zerbeißen die Schale nicht und genießen daher auch nicht den Kern. Sie schmiegen sich den Verhältnissen an, verzichten auf das selbständige Erwerben einer Welt- und Lebensanschauung und sind daher in der »heutigen« Welt die »brauchbarsten« Glieder im Staatsleben; aber »die Weltgeschichte ist das Weltgericht«, und dieses wird einst über sie Gericht halten. »Die Geschichte geht über sie hinweg, und niemand weiß von ihnen, ob sie nun als Künstler, als Gelehrte oder als Weltmenschen ihr Unwesen getrieben haben: »Luft im Laub und Wind im Rohr, und alles ist zerstoben« (Petsch a. a. O.). Nur wer sich eine eigene und einheitliche Welt- und Lebensanschauung erworben hat, kann sich der sittlichen Vollkommenheit nähern; in ihr findet er die innere Harmonie und Ruhe. Diese aber stärken ihn wieder im Kampfe des Lebens; sie befähigen ihn, »zum höchsten Dasein immerfort zu streben«. Und auch hier wieder ist es die Kunst, die dieses Streben unterstützt, die erziehllich und bildend wirkt; sie befreit den Menschen von der Herrschaft der tierischen Sinnlichkeit und erzieht ihn zu den Idealen des Wahren, Schönen und Guten hin. So macht sich Faust zuletzt sogar den Teufel dienstbar; die Sinnlichkeit tritt in den Dienst des Geistigen, das Reale in den des Idealen. Nicht jeder Mensch arbeitet sich zu dieser idealen Höhe empor; nur der »gute« Mensch bleibt sich in seinem dunklen Drange des rechten Weges wohl bewußt. Dieser »gute« Mensch ist das Produkt der Vererbung und der Anpassung resp. der Erziehung; die höchste Form der Erziehung ist die Selbsterziehung. Aber als Menschen sind wir an das Sinnliche in und außer uns gebunden und durch dasselbe in unserem Streben nach der Vollkommenheit gehindert; zur Vollkommenheit können wir daher auf Erden nicht gelangen. Wir können auch das Sinnliche nicht entbehren; denn durch dasselbe stehen wir mit der Welt, in der wir leben, in Beziehung, können wir wirken in ihr. Es gilt für uns aber, das Sinnliche dem Geistigen dienstbar, zu seinem Werkzeug zu machen; das aber kann nur durch beharrliche Arbeit an uns und für die Menschheit geschehen. Ohne Beharrlichkeit geschieht nichts Großes; sie macht auch das unmöglich Erscheinende

möglich. »Nicht über dem Stofflichen soll Fausts Geist schweben; denn noch lebt er auf der Erde und ist Mensch. Aber der Geist soll sich nicht vom Stofflichen beherrschen lassen, sondern das Stoffliche, auch die Geschlechtsliebe, durchgeisten, welches geschieht durch ästhetischen Genufs der Schönheit« (Petsch a. a. O.). Allein der ästhetische Genufs körperlicher Schönheit ist nicht das Höchste, wozu der Mensch im Leben kommen soll; an die Stelle des Schönen mufs das Gute, das Wirken zum Heil der Menschen treten. »Das Gute ist ebenso grofs wie das Schöne; aber dieses packt uns leichter, weil es mit unmittelbarem Wohlgefallen für den edel besaiteten Menschen verbunden ist. Durch das Schöne wird der Mensch zum Guten erzogen; erst mufs er das Grofse als wohlgefällig kennen gelernt haben, dann wird er um so leichter es in seinen Willen aufnehmen und sich mit dem Willen der Gottheit identifizieren. Ganz allmählich wird ihn das Grofse zunächst um seines sittlichen Wertes willen anziehen, und das Streben im reinen Sinne wird ihm auch einen ästhetischen Genufs gewähren; das ist ja der Grundgedanke in Schillers System einer »ästhetischen Erziehung«. Griechischer Schönheitssinn und germanische Kraft und Thätigkeit im innigsten Verein führen Faust, den Menschen, auf die Höhe seines Daseins; die einigende Kraft des Menschengeistes, der sich doch schliesslich zu allen Zeiten und in allen Zonen im grofsen und ganzen gleichgeblieben ist, umschliesst und verbindet hier zwei scheinbar weit voneinander entfernte Welten, dieselben Elemente, die in Goethes eigenem Herzen sich verschmolzen haben« (Petsch a. a. O.). Aus dieser Verschmelzung des Griechen- und Germanentums geht eine neue Menschheit, eine neue Welt- und Lebensanschauung hervor; es ist die real-ideale Welt- und Lebensanschauung, die wir beim alten Goethe finden. Die Deutschen aber schreiten fort vom ästhetischen zum praktischen Leben; dem Zeitalter Winckelmanns folgt das Bismarcks. Vom Wissensdrang ist Faust insofern geheilt, als er es aufgibt, über Dinge zu grübeln, die dem Menschen ewig verschlossen bleiben müssen; für ihn hat die Wissenschaft nur einen Wert, wenn sie sich zum Nutzen der Menschheit verwenden läfst« (Petsch a. a. O.). Die Wissenschaft mufs also, so legt Goethe im Faust dar, der Vervollkommnung und Veredlung der Menschheit dienen; sie mufs helfen, die Menschen »zu bessern und zu bekehren.« Die Arbeit an der Vervollkommnung und Veredlung der Menschheit ist also der höhere Zweck; ihr mufs auch die Wissenschaft dienen. Diese Arbeit darf zu Macht und Besitz führen; aber diese letzteren sollen nicht letztes Ziel, sondern sie sollen nur Mittel zum Zweck, zur Arbeit an der Vervollkommnung und Veredlung der Menschen sein. Und diese Arbeit giebt das höchste Glück; die That ist alles, nichts der Ruhm!« Damit soll nicht gesagt sein, dafs die Anerkennung der That von urteilsfähigen Zeitgenossen oder der Nachwelt gering zu schätzen sei; sie soll nur nicht das Ziel der Arbeit sein. Auch diese Arbeit ist ein Kampf; auch hier irrt der Mensch, so lang er strebt. Aber »im Innern leuchtet helles Licht«; je mehr der Mensch in rastloser Thätigkeit in der Vervollkommnung

und Veredlung der eigenen und fremden Persönlichkeiten aufgeht, desto tiefer wird sein Blick für den wirklichen sittlichen Wert der Dinge. Und so erkennt auch Faust, daß nicht der Erfolg an sich, sondern die Absicht der sittlichen Beurteilung unterliegt; er erkennt, daß sich der Mensch einen mäfsigen Besitz erwerben soll, um durch ihn die Arbeit an sich und der Menschheit als freier Mensch vollbringen zu können. So ist denn das höchste Ziel, dem Faust zustrebt, die Thätigkeit eines Volkserziehers, eines Erziehers der Menschheit; in dieser Thätigkeit findet er das höchste Glück, so daß er zum Augenblicke sagen darf: »Verweile doch, du bist so schön!« Darum aber kann auch die Spur von seinen Erdentagen »nicht in Äonen untergehn«. Und auch bei Gott findet er Gnade, obwohl er auf dieser Erde nicht zum Engel und nicht vollkommen geworden ist; der Herr nimmt das ewige Streben, den ersten Willen zum Guten für die Vollendung an und erzielt diese durch die Liebe.

Zur Lehrerbildungsfrage.

III.

»Der Staat«, sagt H. Schmitt (Frauenbewegung und Mädchenschulreform), »läßt sich große Summen kosten, um edle Rassetiere zu züchten; um Aufzucht edler Rassepädagogen bemüht er sich nicht, und doch hätte er in der Hauptsache nichts anderes zu thun, als durch seine Aufsichtsorgane die befähigsten — nicht immer die beliebten! — Pädagogen ausfindig zu machen — etwa mit annähernd demselben Eifer, wie Friedrich Wilhelm I. die langen Kerls überall ausfindig zu machen wufste — diese prädestinierten Lehrerbildner dann in das für ihre Entwicklung und segensreiche Bethätigung denkbar günstigste Milieu zu bringen und sie dann unter den denkbar günstigsten pekuniären und Rangverhältnissen zu erhalten. Staat, schaffe Vorbilder, schaffe Meister! schaffe auch den Pädagogen Meisterateliers, wie du sie den Malern und Bildhauern schaffst! Schaffe eine Hochschule der praktischen Pädagogik, wie du eine Hochschule der Musik, der bildenden Künste geschaffen hast. Mache deine Schulräte zu lauter Meistern jeder umgekehrt, mache nur lauter Meister der Lehr- und Erziehungskunst zu Schulräten. Lasse zum Lehrerberuf nur zu, wen echte Erzieherbegehung nachweislich dazu befähigt und laß des begeisterten Lehr- und Erziehungskünstlers Arbeitskraft und Seelenschwung nicht totschiagen durch Überbürdung, Fronarbeit und vor allem nicht durch kränkende Zurücksetzung.«

Die gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen allein machen den Fortschritt nicht; die Hauptsache liegt in der Ausführung resp. den ausführenden Personen. So sind z. B. in Preußen noch fast zwei Drittel

aller Präparandenschulen Privatanstalten; noch viele staatliche und städtische Präparandenschulen sind zweiklassig und sollen zunächst nur durch eine Privat-Vorklasse in dreiklassige umgebildet werden. Neben dem Vorsteher ist an diesen Anstalten nur noch ein besonderer Lehrer angestellt; alle übrigen Lehrer sind an der Anstalt nur im Nebenamte thätig. Dafs man bei einem Gehalt von 2100—3800 Mk. (nebst freier Wohnung) an die Präparandenanstalten nicht die besten Kräfte bekommt, ist erklärlich, denn die Direktoren in den gröfseren Städten beziehen 4000—4500 Mk. Gehalt und mehr; ebenso verhält es sich mit den ordentlichen Seminarlehrern (2100—3800 Mk. in 24 Dienstjahren), denn in die Stelle eines Oberlehrers oder Direktors rücken sie selten ein (90% der Direktoren und 70% der Oberlehrer haben akademische Bildung). Allerdings betonte der verstorbene Ministerialrat Dr. Kügler s. Z., dafs es »seit einer längeren Reihe von Jahren feste Praxis der Unterrichtsverwaltung« sei, »nicht darnach zu fragen, weder bei der Anstellung der ordentlichen Seminarlehrer, noch bei der Berufung der Direktoren und Oberlehrer, noch bei der Auswahl der Kreisschulinspektoren, auf welchem Wege der Betreffende seine Vorbildung erlangt hat; sie fragt nur nach der Tüchtigkeit des Mannes und stellt ihn unterschiedlos an, gleichviel welchen Bildungsgang er genommen hat.« Der Regierungsvertreter konnte auch darauf hinweisen, dafs in letzter Zeit in der Berücksichtigung der seminaristisch gebildeten Lehrer bei Besetzung der Seminaroberlehrer-, Seminardirektor- und Kreisschulinspektorstellen ein Fortschritt zu verzeichnen sei und die Regierung durch die Abhaltung von Fortbildungskursen in Berlin bestrebt sei, die seminaristisch gebildeten Lehrer für die letztgenannten Stellen besonders zu befähigen. Gegenüber anderen Ländern, wie z. B. Hessen, ist hier Preussen noch weit vor; denn hier sind die Seminaroberlehrer-, Seminardirektorstellen nur für akademisch Gebildete zu erlangen, und ein seminarisch Gebildeter kann sie nicht bekommen, auch wenn er zu seiner Fortbildung die Hochschule besucht hat. Aber auch in Preussen ist immer nur ein kleiner Prozentsatz, dem die Beförderung vom Seminarlehrer in höhere Stellen zu teil wird; auf eine Vermehrung der Zahl der Oberlehrerstellen zu Gunsten der seminarisch gebildeten Seminarlehrer will sich die preussische Regierung nicht einlassen, weil dadurch »die gegenwärtige Organisation der Lehrerkollegien der Seminare aufgehoben« würde, womit klipp und klar gesagt ist, dafs die überwiegende Mehrheit der Oberlehrerstellen auch fernerhin den Seminarikern verschlossen bleibt. Der Landesverein preussischer Seminarlehrer hatte auf seiner Vertreterversammlung 1902 beschlossen, eine Denkschrift über die Rang- und Besoldungsverhältnisse der Leiter und Lehrer an den Seminarien und Präparandenanstalten auszuarbeiten; dieselbe ist auch im Druck erschienen (Gotha, Thienemann). In derselben wird zunächst eine Erhöhung der Bildung gefordert; »für die künftigen Seminarlehrer sollte die Universität geöffnet werden«. Die Seminarlehrer erbitten sodann »eine einheitliche Gehaltsskala für alle Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten ohne Unterschied der Vorbildung

und die Beförderung der dienstälteren Hälfte sämtlicher Seminarlehrer zu Seminar-Oberlehrern«. Endlich wird gefordert, daß auch an den Präparandenanstalten nur im Volksschulwesen bereits erfahrene Lehrer angestellt werden, welche das Mittelschul- und Rektoratsexamen abgelegt haben; sie sollen auch in die bezeichnete Gehaltsskala eingereiht werden.

Daß die »Bestimmungen« ohne sachverständige Ausführung noch keinen Fortschritt bedeuten, das ersehen wir aus dem vom Lehrerkollegium des Weissenfelder Seminars auf Grund der preussischen Lehrpläne von 1901 bearbeiteten Lehrplan; in mancher Hinsicht erinnert derselbe an die Regulative. Im Religionsunterricht z. B. muß man annehmen, daß in der Präparandenschule der bereits in der Volksschule behandelte Stoff nochmals breitgetreten wird; es kann nicht angenommen werden, daß nach den in genanntem Lehrplan gegebenen Richtlinien die an den Religionsunterricht seitens der Religionswissenschaft und der Pädagogik gestellten Forderungen auch nur einigermaßen erfüllt werden. Dasselbe gilt auch hinsichtlich des geschichtlichen und geographischen Lehrstoffs; das Einprägen des Lehrstoffs scheint die Hauptsache zu sein. Die neueren Dichter finden in ihm wenig Berücksichtigung (Hebbel und Ludwig fehlen z. B.); dagegen werden sonst unbekannte Größen (Muschi u. a.) zur Privatlektüre empfohlen. Schon aus diesen Darlegungen ersehen wir, daß es mit Verordnungen noch nicht gethan ist; es gehören auch die rechten Männer zur Ausführung dazu. Zunächst wird man es schon freudig begrüßen können, wenn die maßgebenden Faktoren diese Männer suchen und finden und so die Lehrerbildung in der That auf eine höhere Stufe heben; erst wenn dies der Fall ist, wollen wir an eine weitere Hebung der Lehrerbildung denken. Ob dies in der Hinsicht geschehen kann und soll, daß man noch ein Jahr Universitätsstudium hinzufügt, scheint uns nicht sehr wahrscheinlich zu sein; unsere Universitäten sind noch nicht so gestaltet, daß sie der Lehrerbildung direkt dienen können. Ist aber diese relativ abgeschlossen, so kann die Universität der Fortbildung dienen; da nun wäre es allerdings wünschenswert, wenn jeder Lehrer noch ein Jahr die Universität besuchen könnte, es müßten aber hier auch geeignete Vorkehrungen getroffen werden, daß der Lehrer dieses Jahr gut ausnützen kann.

Im Mittelpunkt des Seminarunterrichts muß die Pädagogik in Theorie und Praxis stehen; sie ist ja die eigentliche Fachwissenschaft des Volksschullehrers und zwar nach der theoretischen und praktischen Seite, als Wissenschaft und als Kunst. Beide Seiten der Pädagogik sind im Unterricht nicht scharf voneinander zu trennen; denn die Praxis (die Kunst) muß das Verständnis der Theorie (Wissenschaft) ermöglichen und bedarf zur tieferen Erfassung wieder der Theorie. Nun bringt ja der Zögling des Seminars eine Summe von Beobachtungen mit, die er in der vorangegangenen Schulzeit gemacht hat; aber sie sind planlos und absichtslos gemacht worden und bedürfen daher der Ergänzung. Sobald als möglich müssen daher Vorkehrungen getroffen

werden, die dem Zögling Gelegenheit zu pädagogischen Beobachtungen geben; diese sollen aber sowohl im Kindergarten wie in der Schule, an Schwach-, Vier- und Vollsinnigen gemacht werden, damit sie möglichst allseitig sind. Unterdessen wird der Zögling des Seminars nach einem Vorbereitungs-(Einführungs-)Kurs im Anschluß an hervorragende Pädagogen (Pestalozzi, Diesterweg u. a.) mit den Elementen der Grundwissenschaften der Pädagogik, Anthropologie und Soziologie, bekannt gemacht, wobei der Schwerpunkt in Psychologie und Ethik liegt; auch die wichtigsten Lehren der Logik und Ästhetik schließt sich daran an. Hierauf kommt die Einführung in die allgemeine und besondere Pädagogik; in der letzteren nimmt die Methodik der einzelnen Lehrfächer, der sich eine Vertiefung in den Lehrstoff und eine Bewertung desselben vom pädagogischen Standpunkt anschließt, die meiste Zeit in Anspruch. Den Abschluß der pädagogischen Fachbildung, soweit sie das Seminar vermittelt, bildet einerseits die Einführung in die Schulpraxis durch Übung (Versuche) und Belehrung (Bekanntmachen mit den betreffenden gesetzlichen Bestimmungen u. dgl.); anderseits wird er durch eine genetisch-historische Darstellung der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik geboten, mit der zugleich eine Einführung in die Philosophie und ihre Geschichte, soweit sie mit der Pädagogik zusammenhängt, gegeben wird. Im Zusammenhang damit resp. im Anschluß daran geschieht die Einführung in das Quellenstudium, in das Verständnis und die Kenntnis klassischer Texte; in erster Linie stehen hier die wichtigsten Hauptwerke der bedeutendsten Pädagogen in geeigneten Ausgaben und erst in zweiter Linie die Benutzung von Chrestomathien.

Dafs bei der heutigen Lehrerbildung resp. Lehrerinnenbildung die physiologischen Grundlagen der Pädagogik besonders betont werden müssen, dürfte allgemein anerkannt werden; denn einerseits ist Psychologie ohne Physiologie nicht zu lehren und anderseits fordert auch die Hygiene eine gründliche Bekanntschaft mit der Physiologie. Selbstverständlich mufs dabei auch das Abnorme in Betracht gezogen werden; die pädagogische Pathologie mufs heute auch ein Bestandteil der Lehrerbildung sein, ohne sie jedoch zu einem besonderen Lehrfach zu machen. Hier berührt sich die Pädagogik mit der Medizin, aber sie geht nicht in ihr auf; denn immer bleibt es ihre Aufgabe, auch den kleinsten Funken von Geisteskraft anzufachen, den schwächsten Keim zur Entwicklung zu bringen. »Die Medizin,« sagt Dr. Spitzner (Die pädagogische Pathologie im Seminarunterricht), »ist an die Grenzen des Begriffes der körperlichen und geistigen Gesundheit gebunden, die Pädagogik aber operiert mit dem Begriff der Bildsamkeit, und beide Begriffe decken sich nicht schlechthin, vielmehr geht dieser über jenen weit hinaus, in dem Sinne, dafs die Gesundheit des Kindes nur eine der wesentlichen Bedingungen seiner Bildsamkeit darstellt und in ihrem Bestande wiederum wesentlich von einer vernünftigen körperlichen und geistigen Erziehung abhängig ist.«

Von den Fachwissenschaften, die alle ins Gebiet der theoretischen

und praktischen Pädagogik fallen, spinnen sich leicht und vielfach Fäden zu den Einzelwissenschaften hinüber, die hier aber nicht mehr als bloße Schulwissenschaften, sondern im Zusammenhang als Natur- und Kulturwissenschaft auftreten und so die Bildung einer einheitlichen, real-idealen Welt- und Lebensanschauung unterstützen sollen; an sie lassen sich auch leicht die Belehrungen und Erörterungen aus der Nationalökonomie, Staats- und Rechtslehre anschließen, soweit sie für die Lehrerbildung in Betracht kommen. Dafs auch die Philosophie zur Bildung des Lehrers gehört, ist auf der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz (1902) von Prof. Rehmke eingehend dargelegt worden; allerdings hatte er dabei nur diejenigen Lehrer im Auge, welche ihre Weiterbildung auf der Universität suchen. Aber auch im Seminar kann sie bei der wissenschaftlichen Erfassung die Pädagogik, wie schon erwähnt, nicht entbehrt werden; hierzu kommt das Studium der philosophischen Schriften von Lessing, Schiller und Goethe, die noch tiefer in einzelne Gebiete der Philosophie einführen. (Siehe: Einführung in die philosophischen Studien Neue Bahnen XIV. Heft 7.) Wir verlangen aber keinen besonderen Unterricht in der Philosophie und ihrer Geschichte, keinen besonderen Lehrgang und keine besonderen Lehrstunden für sie; die philosophischen Belehrungen sollen sich und lassen sich an die Psychologie, Logik, Ethik und Ästhetik einerseits, an die Geschichte der Pädagogik und die Lektüre andererseits anschließen. Der Seminarunterricht soll, das ist durchgängig zu fordern, wissenschaftlich, aber nicht gelehrt sein; wenn er auch in die Einzelheiten eindringt, so muß doch das Allgemeingültige klar und deutlich hervortreten. Der Lehrer soll kein Gelehrter und Forscher sein; er soll die aus den besten Quellen geschöpften Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung nach pädagogischen Gesichtspunkten verarbeiten. Deshalb soll auch die Geschichte der Philosophie mit der Geschichte der Pädagogik verbunden werden; die Systeme beider Gebiete stehen ja in innigster Beziehung zueinander und mit der Kultur ihrer Zeit und sind deshalb in diesem Zusammenhange zu erfassen. Voll und ganz werden aber andererseits diese Systeme wieder nur dann erkannt, wenn sie als Ausflufs der Gedankenarbeit ihrer Urheber erscheinen; daher wird auch das biographische Moment, soweit es diesem Zwecke dient, Beachtung finden.

Viele Menschen geben sich zufrieden mit der allgemeinen Bildung, die ihnen die Schule geboten hat, und bauen ihre Berufsbildung nur noch so weit aus, als sie dasselbe notwendig zur zufriedenstellenden Erfüllung ihres Berufs bedürfen; die allgemeine Bildung pflegen sie gewöhnlich nur noch durch Lektüre von Zeitschriften und Romanen; sie setzen sich meist früh zur Ruhe und empfinden es als eine lästige Störung, wenn neue Ideen sich über den geordneten Reichtum ihres Innern ergießen und ihnen die Echtheit ihres Erkenntnisgoldes verdächtigen wollen. Für einzelne hingegen ist das Streben und Ringen nach Klarheit, nach einer festen und kulturgemäfsen Welt- und Lebensanschauung wie nach Vervollkommnung ihrer Berufsbildung eine Lebens-

aufgabe; sie machen den ganzen Inhalt ihres Lebens aus, ihr ganzes Leben ist ein zusammenhängender Bildungsprozefs. Bildung kann man dem Menschen nicht geben; er mufs sie sich selbst erringen. Man kann ihn nur dabei unterstützen, ihm Mittel und Wege zur Erreichung derselben angeben; das Bildungsstreben aber bleibt dabei immer individuell. Daher mufs auch jeder Mensch, der nach Bildung strebt, Autodidakt sein! Allgemeine und berufliche Bildung sind dabei ein geschlossenes Ganze; sie müssen in der innigsten Beziehung zueinander stehen. Es sind nicht gerade viele Menschen, deren Interessen über den Kreis ihrer Familie hinausgehen; viele arbeiten und schaffen nur für sich und ihre Familie und lassen auch ihre Bildung in diesem Kreise aufgehen. Wie wenig Menschen haben doch das Bedürfnis, sich durch eigene Bildungsarbeit eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung zu erringen, die allerdings keinen äußeren Nutzen, wohl aber noch in unserer Zeit oft äußeren Schaden bringt, wenn man nämlich anderen damit unbequem wird. Besonders in unserer Zeit, wo die wirtschaftlichen und sozialen Fragen im Vordergrund des Interesses stehen, werden die idealen Fragen, zu denen auch die Bildung einer real-idealischen Welt- und Lebensanschauung gehört, zu leicht übersehen; man darf aber auch nicht vergessen, dafs die wirtschaftliche und soziale Bildung in unserer Zeit zur allgemeinen Bildung notwendig gehört und ohne sie die Bildung einer kulturgemäfsen Welt- und Lebensanschauung nicht möglich ist.

Aber deswegen wollen wir nicht verzagen und uns nicht die Hoffnung nehmen lassen, dafs wir uns allmählich aus den Fesseln des Materiellen befreien und zum Idealen aufschwingen werden; schon sind wir auf dem Wege dahin. Ohne in den Dogmatismus oder Pietismus zurückzufallen, wendet sich das Interesse der Gebildeten allmählich wieder religiösen Fragen zu; der Litteratur und Kunst bringt man immer mehr Verständnis entgegen; auch den philosophischen Problemen schenkt man wieder einige Aufmerksamkeit, ohne sich jedoch von einem bestimmten philosophischen System gefangen nehmen zu lassen. Und auch das Bildungsstreben fängt an, sich zu regen; je besser die Volksbildung durch die Schule gepflegt und je mehr sie durch dieselbe verbreitert wird, desto reger wird auch das Bildungsstreben. »Nur wer eine dürftige Bildung besitzt, pflegt mit seiner Bildung zufrieden zu sein; gerade die Gebildetsten denken am bescheidensten von ihrer Bildung und empfinden tief, wie sehr sie noch des wahren Ruhmes ermangeln« (Weisenfels). Daher mufs die Schule die Grundlage zu einer soliden Bildung legen und damit auch zugleich das Bildungsstreben entfalten; sie darf aber auch den Rahmen nicht zu weit spannen, damit er einigermaßen ausgefüllt und eine einigermaßen harmonische und relativ vollendete Bildung durch die Fortbildung erworben werden kann. Sie mufs aber anderseits wieder so tief und umfangreich sein, dafs ihr Träger die Strömungen der Zeit, an deren Kulturarbeit er sich ja beteiligen soll, verstehen kann; darauf mufs die praktische, die reale Seite der allgemeinen Bildung hinausgehen. Wem es durch

ununterbrochene rastlose Arbeit an seiner Bildung gelingt, die reale und ideale Seite seiner allgemeinen Bildung und diese wieder mit der beruflichen zu verschmelzen, der ist auf dem Wege zur wahren Bildung; allerdings gelingt es kaum einem Menschen, sie in voller Reinheit hinzustellen. Es bedarf vielmehr der eifrigen Arbeit eines langen und gut angewendeten Lebens, um sie auch nur in ihren Hauptzügen zu verwirklichen; aber schon das Streben nach solcher Bildung giebt dem Leben einen edlen Inhalt und macht es bis zu einem gewissen Grade wenigstens unabhängig von den Launen des Glückes! (Weisensfels). Und das sind Segnungen der Bildung, die man dem Besitzer nicht rauben kann; durch die Arbeit an seiner Bildung kann in der That jeder seines Glückes Schmied werden.

Es liegt im Wesen der Bildung, daß sie vielseitig ist; aber sie zersplittert sich nicht, sondern bezieht alles auf feste Punkte, gruppiert und konzentriert es um sie. Sie darf nicht verwechselt werden mit Liebhaberei, bei der das Interesse auf einen ganz bestimmten, ziemlich eng begrenzten und relativ wenig wertvollen Teil des Wissens konzentriert und alles übrige unbeachtet gelassen wird (Sammler); sie darf auch nicht verwechselt werden mit Gelehrsamkeit, bei der es sich um die allseitige Erforschung eines bestimmten und oft untergeordneten Teils der Wissenschaft handelt (Forscher). Wer an seiner wahren Bildung arbeiten will, der muß durch die Ausübung irgend eines Berufs mit dem Leben in Berührung bleiben, um von da aus immer wieder neue Anregungen zu empfangen; und umgekehrt muß die Berufsarbeit neue Anregungen und Richtlinien von der Bildungsarbeit empfangen. Daher darf die Bildung resp. Fortbildung nicht dem Zufall überlassen, sondern muß nach festem Plan gepflegt werden; es müssen bestimmte Richtlinien für sie gegeben sein, damit sie nicht auf Abwege gerät. Es giebt kaum einen Stand, dem es leichter gemacht ist, sein Bildungsstreben mit seiner Berufsarbeit in Verbindung zu setzen, als dem Lehrerstand; durch die Arbeit an und mit den Kindern, durch und mit den Ergebnissen der verschiedenen Wissenschaften ist der Lehrer, wenn er seine Aufgabe recht erfasset hat und seinen Beruf recht erfüllen will, geradezu genötigt, immer in steter Verbindung mit den wichtigsten Zweigen der Wissenschaft und Kunst zu bleiben und kann in engster Verbindung mit der Berufsarbeit seine Berufsbildung und in engster Verbindung mit dieser wieder seine allgemeine Bildung pflegen. Der Lehrer soll kein Gelehrter sein; er soll sich den Blick offen halten für alle natürlichen menschlichen Interessen. Alles aber, was er in dieser Hinsicht an der Vertiefung und Verbreiterung seiner Bildung thut, das kommt wieder seinem Beruf zu gute; »wer zugleich auf den Pfaden der Bildung gewandelt hat, wird auch die Arbeit, die ihm seine Stellung im Leben auferlegt, mit richtigerem Urteil und mit einem größeren, volleres Gedeihen schaffenden Heiterkeit ausrichten, als der mechanisch und mürrisch schaffende Mietling, der durch seine Thätigkeit nur die Mittel zu einem behaglichen, physischen Leben erwerben will« (Weisensfels). Die Bildungsarbeit hebt aber auch den

Menschen hinaus über die Zufälligkeiten und Unannehmlichkeiten des Lebens; sie tröstet ihn im Unglück und läßt ihn unverdiente Zurücksetzung leichter ertragen. »Der Lehrer und der Schule schlimmste Feinde sind die Lehrer selbst — freilich nicht alle; aber zu denjenigen, welche der Schule und dem Lehrerstande thatsächlich gefährlich werden, gehören alle die, die nicht an ihrer Fortbildung arbeiten, die nicht mit der Zeit fortschreiten und die jene todbringende Passivität und Stagnation, welche ihrem eigenen Wesen charakteristisch ist, nach und nach auch ihrer Schule einimpfen« (Krug, Päd. Monatshefte I. Nr. V).

Über die Mittel und Wege, wie der Volksschullehrer seine Fortbildung am besten pflegen kann, gehen die Ansichten noch sehr auseinander; es giebt ja auch mehrere gangbare Wege, nur ist der eine etwas steiler und beschwerlicher wie der andere. Meistens war der Volksschullehrer seither auf das Privatstudium angewiesen; nur in einzelnen Ländern (z. B. Sachsen) und in Universitätsstädten bot sich dem Lehrer die Universität oder die technische Hochschule als Bildungsvermittler an. Nicht jeder Lehrer kann der Fortbildung viel Zeit und Geld opfern; die Verhältnisse setzen bestimmte Grenzen. Aber pflegen kann er sie unter allen Umständen; so viel Zeit und Geld steht doch den meisten Lehrern zur Verfügung, kann ihnen bei rechter und weiser Ordnung ihrer Lebensverhältnisse auch in den bescheidensten Verhältnissen zur Verfügung stehen, daß sie neben dem Vereinsblatt eine wissenschaftliche pädagogische Zeitschrift halten und lesen können, die sie über die Fortschritte auf dem Gebiete der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik orientieren und auf dem Laufenden erhalten kann; daneben muß der Lehrer von Zeit zu Zeit in den einzelnen Bildungsfächern seine Kenntnisse durch das Studium geeigneter Lehrbücher — nicht Leitfäden — erneuern, erweitern und vertiefen, wozu ihm, wenn er sich nicht die betreffenden Werke selbst anschaffen kann — was ja immer am besten ist —, die Schul- und Kreisbibliothek die Hilfsmittel stellen muß. Wer diesen Forderungen nicht entspricht, der kommt den Verpflichtungen, die jeder Lehrer bezüglich seiner Fortbildung hat, nicht nach, und sollte daher überhaupt über diesen Punkt, aber auch nicht über die Zurücksetzung des Lehrerstandes u. dgl. reden!

(Schluß folgt.)

Mitteilungen.

(Universitätsbesuch der Volksschullehrer im Großherzogtum Hessen.) Das großherzogliche Regierungsblatt Nr. 46 (9. Sept. 1903) enthält die Verordnung, die Zulassung von Volksschullehrern zu akademischen Studien betreffend, welche bestimmt: § 1. Volksschullehrer und Schulamtsaspiranten, die in der Entlassungsprüfung an einem hessischen Schullehrerseminar die erste, in der Definitorial-

prüfung die erste oder die zweite Note erhalten und sich im praktischen Schuldienst bewährt haben, können, sofern sie mindestens drei Jahre an öffentlichen Schulen des Landes thätig gewesen sind, von Unserem Ministerium des Innern für die Dauer von drei Jahren zum Besuch der Landesuniversität beurlaubt und in diesem Falle als »Studierende der Pädagogik« zur Immatrikulation in der philosophischen Fakultät zugelassen werden. — § 2. Der Abschlufs der akademischen Studien erfolgt bei den Studierenden der Pädagogik durch eine besondere Prüfung, die frühestens nach Ablauf von fünf Studienhalbjahren abgelegt werden kann. Die näheren Bestimmungen über diese Prüfung werden von Unserem Ministerium des Innern erlassen. — § 3. Volksschullehrer und Schulamtsaspiranten, die zum Besuch der Landesuniversität beurlaubt werden, haben während des Urlaubs keinen Anspruch auf ihr Diensteinkommen.

(Die hochschulpädagogische Bewegung) hat für die Volksschullehrer zur Zeit ein besonderes Interesse, da sie ihre Fortbildung auf die Hochschule verlegt haben wollen; deshalb ist auch eine Abhandlung über diesen Gegenstand in der inzwischen eingegangenen Zeitschrift: »Die Kultur« von Dr. G. Schmidkunz von besonderem Interesse. Er weist darauf hin, dafs man daran gewöhnt sei, »dafs jede gröfsere Thätigkeit, zumal wenn sie bezahlt wird und zu Erfolgen führen soll, die für die Existenz vieler Menschen in Betracht kommen, gelernt sein will«. Von dieser »Gewöhnung« aus dürfte man berechnete Schlüsse ziehen auf die Anstellung von Schulinspektoren und Seminar Direktoren; Dr. Schmidkunz zieht solche Schlüsse hinsichtlich der pädagogischen Vorbildung der Hochschullehrer, bei denen keine Rede davon ist, »dafs sie die Kunst ihrer Erkenntnisse und Fertigkeiten eigens erlernt hätten«. Die Pädagogik als Wissenschaft steht überhaupt in der Gunst der Forscher und Bildungsfreunde hinter anderem zurück; das gilt aber ganz besonders hinsichtlich des Teiles der Pädagogik, der sich mit dem obersten Jugendalter beschäftigt. »Die seelischen Vorgänge im Schulkinde, die Verfahrungsweisen seiner Belchrung und ihre Geschichte, die historische Entwicklung der ihm gewidmeten Anstalten wie besonders der elementareren, neuerdings auch einigermaßen der höheren Schulen, und was sonst noch dazu gehört: das alles ist zwar nicht so reichlich wie zahlreiche andere Dinge und meist auch nicht mit so wissenschaftlicher Strenge wie anderes, aber doch mit einigem Eifer erforscht und dargestellt; sobald es sich jedoch um die höchsten Stufen der Pädagogik handelt, ist dieses Interesse gleichsam abgerissen. Die seelischen Vorgänge im obersten Jugendalter, die Verfahrungsweisen seiner Einführung in Wissenschaft und Kunst und ihre Geschichte, die historische Entwicklung der diesen »Aufgaben gewidmeten Lehranstalten,« darüber schweigen Forschung und Darstellung fast ganz.

(Zur Praxis des Kunstunterrichts) bringt Fr. Kerst in derselben Zeitschrift eine beachtenswerte Abhandlung. Obwohl, so führt er aus, die Kunst die edelste Blüte der Kultur ist, so kann doch die Erziehung zu ihr auch in der Volksschule gepflegt werden; »gerade mit einfachen Volks-

schülern von 11—14 Jahren kann man erstaunlich weit in der eigentlich ästhetischen Würdigung gehen; selbstverständlich ist dabei, daß der Lehrer als der vorsichtig weiterschreitende Mentor auftritt, der durch seine Fragen und Bemerkungen nur anregen will. Daher ist auch in erster Linie eine regelrechte Kunsterziehung des werdenden Lehrers zu fordern; für diese aber sind einige Originalwerke, etwa ein figürliches und ein landschaftliches, unbedingt nötig. Der Unterricht selbst muß sich vor jedem Zerpfücken des Kunstwerkes hüten; auch darf man sich nicht mit der Aneignung des Stofflichen begnügen. Mit der Klarlegung des Stofflichen, mit der Orientierung, muß allerdings begonnen werden; die Kinder müssen sich über die Szenerie, die Personen, den Vorgang oder die Handlung im klaren sein. Kurz und knapp sind diese sachlichen Erläuterungen. Dabei wird aber schon allerhand vom vorausschauenden Lehrer angebahnt, z. B. werden die Kontraste im Stofflichen schon herausgestellt. Handelt es sich um ein geschichtliches Bild, so muß der dargestellte historische Moment selbst wie auch das Vorher und, wenn nötig, auch das Nachher erläutert werden.

(Die Erziehung der Kinder bei Bürgern und Bauern) vom Mittelalter bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts schildert Dr. K. Schultz in »Das häusliche Leben der europäischen Kulturvölker«. Mit der häuslichen Erziehung in körperlicher, geistiger und sittlicher Hinsicht war es hiernach nicht gut bestellt; man liefs die Kinder ihrer Natur gemäß und unter dem Einfluß der Natur so frei als möglich sich entwickeln. Besonders aber in sittlicher Hinsicht werden hinsichtlich der Kindererziehung von zeitgenössischen Schriftstellern üble Dinge berichtet; auch die Schule trug dazu bei, den Grund zur Unsittlichkeit zu legen. Das Prügeln war an der Tagesordnung; zum Schulmeister gehörte die Rute. Das Prügeln aber war nicht nur unmenschlich, sondern auch unsittlich; denn es war eine Gepflogenheit der Schulmeister, daß sie die Knaben vor den mägdelein und die mägdelein vor den Knaben entblöfen und abstreichen. Seit dem 16. Jahrhundert führte die einseitige Wertschätzung der klassischen Bildung eine Trennung unter den Bürgern herbei; es schieden sich die Gebildeten von den Ungebildeten. Die Gebildeten erhielten ihre Bildung durch die Lateinschulen oder Gymnasien; ihre Sprache war die lateinische, und ihren Namen gaben sie lateinische Formen. »Es will keiner mehr Rofskopf heißen«, so schreibt Moscherosch, »sondern Hippocephalus, keiner mehr Schneider, keiner mehr Schuster, Weber, keiner Schmid, sondern Sador, Sutor, Textor, sondern Sartorius, Textorius, Faber und Fabritius, nicht Schütz, sondern Sagittarius«. »Schrieb ein solcher Gelehrter auch in seiner Muttersprache, so konnte er nicht unterlassen, lateinische, griechische Worte, Redewendungen, Distichen usw. einzuflechten, somit von seiner klassischen Erziehung Zeugnis abzulegen. Verstand er noch französisch, italienisch, so brachte er auch diese Weisheit in seinen Schriften zur Geltung« (Schultz a. a. O.). Die sich nicht dem gelehrten Studium widmenden Knaben und die Mädchen erhielten bei den sogenannten Schulhaltern Unterricht im Lesen, Schreiben

und Rechnen; der Religionsunterricht lag in den Händen der Geistlichen. Die Kinder der Bauern erhielten nur ausnahmsweise Unterricht, mit Ausnahme des von dem Geistlichen erteilten Religionsunterrichts; die große Menge der Bauern konnte daher weder lesen noch schreiben.

Gedankensplitter.

»Gemeine Menschen kehren sich an das, was die Leute sagen, und bitten andere um Auskunft darüber, wie sie selbst eigentlich sein sollen. Wer Adel in sich hat, lebt und stirbt von seinen eigenen Gnaden und ist also souverän. Alles andere sind armselige Quälereien, die böse, alltägliche Menschen, denen in ihrer Haut nicht wohl ist, erfunden haben, um auch ihren gutmütigen Nebenmenschen das Leben möglichst sauer zu machen.« (Paul Heyse, Kinder der Welt.)

»Aber fragen Sie sich, wie viele Ihrer Glaubensbrüder und -schwwestern heute schon in der Duldung so weit gediehen sind, daß sie nicht nur jeden nach seiner Façon selig werden, sondern auch diejenigen gelten lassen möchten, die überhaupt kein Verlangen nach der sogenannten himmlischen Seligkeit empfinden? Die den Kreis ihrer Pflichten und Rechte, ihrer Mühen und Freuden hier auf Erden beschlossen sehen und nicht vollkommener, nicht wissender, nicht unsterblicher zu werden begehren, als man es mit menschlichem Geist und Sinnen zu werden vermag? Noch immer ist das Wort »gottlos« das Härteste, was man einem Nebenmenschen nachzusagen weiß. Noch immer spricht man wie von Menschlichkeiten, von Neid, Haß, Rachsucht und Tücke. Aber alle Nächstenliebe wird dem armen Nebenmenschen aufgekündigt, der bekennt, daß er sich von einem persönlichen Weltregierer nach menschlichem Zuschnitt keine Vorstellung machen könne, und das eine Wort »Atheist« genügt, um den friedlichsten Bürger, den edelsten Menschenfreund, den redlichsten Forscher ein für allemal zu brandmarken. Und wir sprechen vom Jahrhundert der Aufklärung! Wir rühmen uns unserer Gedankenfreiheit, unserer wissenschaftlichen Erfolge, und selbst Männer der Wissenschaft scheuen sich, in ihren Werken, die nicht einmal für die Massen bestimmt sind, ihre geheimsten Gedanken auszusprechen, um ihres Friedens, wenn auch nicht mehr ihres Lebens sicher zu sein! Was ihre innigste Überzeugung ist, das raunen sie wie ein sündhaftes Geheimnis höchstens unter vier Augen einzelnen ins Ohr, die sie genau geprüft und als geistesverwandt erkannt haben, während kindischer Unsinn, verbrecherische Dummheit sich offen auf allen Gassen spreizen darf und von schlaun Spekulanten das Heiligste zu sehr irdischen Zwecken ausgebeutet wird.« (Paul Heyse, Kinder der Welt, 1872.)

C. Referate und Besprechungen.

Deutsche Sprache und Litteratur.

Anton Schönbach stellt an den Kritiker, und ein solcher ist nebenbei auch der Litterarhistoriker, die Forderung, daß er »mindestens einmal das Gefühl des Schaffens gehabt hat, damit er die Freuden und Leiden desselben aus eigener Erfahrung kennt; denn nur dann wird er im stande sein, sich in das Schaffen des Schriftstellers hineinzuversetzen und ihn gerecht zu beurteilen«. In dieser Lage befindet sich A. Bartels, der Verfasser der Schrift: »Die deutsche Dichtung der Gegenwart« (Leipzig, Avenarius) und der Geschichte der deutschen Litteratur« (Erster Band 510 S., Zweiter Band 850 S., 10 Mk.; Leipzig, E. Avenarius, 1901/02); denn er ist selbst als Dichter thätig gewesen, »wird sich in das Schaffen eines echten Dichters hineinversetzen können« und dadurch die Fähigkeit erworben haben, »das Echte vom Unechten zu unterscheiden«. Und diese Fähigkeit zeigt Bartels in dem vorliegenden Buche; er hat den Stoff geprüft und gesichtet, das Wesentliche vom Unwesentlichen geschieden und allen gelehrten Ballast ausgeschieden. Infolgedessen hat die Zeit vom Anfange deutscher Dichtung bis zur Klassik mit einem beschränkten Raum sich begnügen müssen; dafür ist aber die folgende Zeit und besonders auch die neuste Zeit ausführlicher behandelt worden. Um den Überblick über den Stoff zu erleichtern, hat der Verfasser die Entwicklung der neuen Richtungen in der Litteratur zusammenhängend dargestellt und dabei die leitenden Tendenzen in ihrer Begründung hervorgehoben; hierauf folgen eingehende Charakteristiken der einzelnen Dichter. In der Beurteilung der Dichtungen macht sich der ästhetische Standpunkt des Verfassers geltend; hier zeigt sich der selbständige Kritiker, der aus eigener Erfahrung urteilt.

Karl Barthels »Deutsche Nationallitteratur« (10. Aufl.; 1144 S.; 10,50 Mk.; Gütersloh, L. Bertelsmann; 1902) ist ein bekanntes Buch; die vorliegende Auflage wurde zum größten Teil vom Superintendenten M. Vorberg bearbeitet, bis auf die letzte Lieferung, die nach dem Tode Vorbergs der Missionsdirektor G. Burkhardt bearbeitete. Trotzdem ist dem Werke der einheitliche Charakter gewahrt geblieben; es faßt durchgängig die deutsche Nationallitteratur des 19. Jahrhunderts vom christlich-protestantischen Standpunkte ins Auge und ist bestrebt, die Dichter und Dichtungen der verschiedensten Richtungen möglichst ausführlich zu würdigen. Zu jedem Abschnitt bildet ein Überblick die Einführung; dann folgt eine eingehende Besprechung der Dichter und ihrer Werke. Diesen ist je nach ihrer Bedeutung eine größere oder kleinere Darstellung gewidmet; Mörike und Grillparzer hätten eine eingehendere Darstellung verdient. Bei aller Wahrung des angegebenen religiösen Standpunktes in der Beurteilung tritt derselbe doch selten, wie z. B. bei Paul Heyse, einseitig hervor und verleitet zu einseitiger Beurteilung; man kann doch von Heyse nicht mit Vorberg (S. 401) sagen, daß er »alles ohne den tiefen, wahren Ernst der Überzeugung« behandelt habe. Im ganzen muß man von

dem Buche sagen, daß es ein zuverlässiger Führer durch die deutsche Nationalliteratur der Neuzeit ist.

Mit Kants Lieblingsdichter Albrecht von Haller macht Dr. O. von Greyerz in einem Vortrage näher bekannt (51 S.; 1 Mk.; Bern, Sutermeister; Dresden, H. Schultze, 1902); er beschäftigt sich mit demselben nur so weit, als er Dichter ist und es zum Verständnis der Entstehung und des Wesens seiner Dichtungen nötig ist.

Von ganz besonderem Werte sind die »Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens« von J. P. Eckermann (mit einer Einleitung, erläuternden Anmerkungen und Register herausgegeben von Prof. Dr. L. Geiger; 3 Teile in einem Band, 675 S., 2 Bildnisse; Leipzig, M. Hesse, 1903). »Es ist nicht der titanische Jüngling, nicht der leidenschaftliche Mann, der vor uns erscheint; nicht der Himmelsstürmer, der selbst den Göttern den Krieg erklärte, nicht der heißblütige litterarische Kämpfer, der sich vor keiner Autorität beugte, kommt hier zu Wort, sondern der abgeklärte Greis, der nur dann heftig wird, wenn er von seinen wissenschaftlichen Widersachern redet, der aber meist die Milde des Alters und die hohe Weisheit des Vielerfahrenen ertönen läßt« (Geiger a. a. O.). Die Gespräche mit seinen Freunden, unter denen die mit Eckermann, betrachtete Goethe als einen Teil seines Erzieherberufes; er wollte bildend auf sie einwirken, aber auch auf sich. Hier, in den Gesprächen, blicken wir in das Innere des großen Menschen, lernen wir ihn psychologisch erfassen; daher bilden, wie Prof. Dr. Geiger sagt, die Gespräche »eine hochwillkommene Ergänzung zu dem Bilde des großen Dichters und Menschen, wie es aus seinen Schriften und Briefen hervortritt«. Durch sie werden wir angeregt, tiefer in seine Schriften einzudringen und sie geistig und künstlerisch zu erfassen; dadurch aber werden wir, wie Eckermann sagt, »uns nicht allein unseres eigenen Innern, sondern auch der mannigfaltigen Welt aufer uns deutlicher bewußt werden«.

»Charaktere reifen nur in der Luft der Freiheit; ihnen Raum zu schaffen zu selbständiger Entfaltung ihrer Kräfte und dabei dennoch wie mit unsichtbarer Hand dieses Wachstum zu lenken, das ist die doppelte Aufgabe, die mit ihren Nöten und Freuden auch Goethe sich gestellt sieht. Wie innig er sie angegriffen hat, zeigt sich am besten darin, daß er sich nie von ihr hat lösen können; bis in sein höchstes Alter hinein hat er es nicht lassen können, jugendliche Seelen an sich zu ziehen, ihnen mit rührender Freigebigkeit aus der Fülle seines Lebens zu geben, was er ihnen dienlich fand, mit liebevoller Teilnahme ihrem geistigen Werden zu folgen, dabei doch sorgsam immer bemüht, jeden Zwang von einem Verhältnis fernzuhalten, das bei seiner überragenden Größe, dieser Gefahr fast unvermeidlich ausgesetzt war.« (Eck, Goethes Lebensanschauung; Tübingen, Mohr; 1902.) K. Muthesius hat nun in »Goethe ein Kinderfreund« (230 S.; Berlin, E. S. Mittler & S.; 1903); »auf einem Zickzackgange durch Goethes Leben alle die lieblichen Kinderszenen, in denen er bald als fröhlicher Genosse, bald als getreuer Eckart auftritt, und die frischen Kindergestalten, die kürzere oder längere Zeit seine Teilnahme genossen haben«, zusammengestellt; er hat damit eine der sympathischsten Eigenschaften des großen Menschen Goethe veranschaulicht. »Goethes Lebenskunst« von Dr. W. Bode (267 S.; 2,50 Mk.; Berlin, Mittler & S.; 1902)

ist auch eine pädagogische Schrift; es erzählt uns von Goethes Selbsterziehung, von der Verwirklichung der ethisch-pädagogischen Ideale in seinem Leben.

Am 13. August 1802 wurde in einem ungarischen Dorfe Nicolaus Niembsch, Edler von Strehlenau, geboren, der sich als Dichter Nicolaus Lenau nannte und 1850 in einer Irrenanstalt starb. Von seinen Eltern hatte er ein gesteigertes Sinnenleben als Erbteil empfangen; aus demselben entwickelten sich infolge mangelhafter Erziehung starke Gefühle, Stimmungen und Leidenschaften, die ihn sein ganzes Leben lang beherrschten und zu einem Wechsel von Widersprüchen gestalteten. In seinen Dichtungen kommt diese schwermütige Stimmung zum Ausdruck; die Naturvorgänge werden klar erfasst, aber sofort zu Symbolen umgestaltet; diese aber wechseln unablässig ihren Gehalt, denn sie sollen Verstand und Gefühl befriedigen und führen so zur melancholischen Skepsis. Und so finden sich in ihm Vergangenheit und Gegenwart, die Romantik und die Moderne, Realistik und Symbolistik vereinigt. So lernen wir den Dichter kennen aus der Schrift, welche Ed. Castle zur Jahrhundertfeier seiner Geburt unter dem Titel: Nicolaus Lenau (120 S.; 1,50 Mk.; mit 9 Bildnissen und einer Schriftprobe; Leipzig, M. Hesse; 1902) hat erscheinen lassen. Im Eingangskapitel schildert der Verfasser die Wiener Kultur im Zeitalter Franz des Ersten, beschreibt dann die Jugend des Dichters, seine Entwicklung, den Aufenthalt in Schwaben und Amerika, die Entstehung seiner Dichtungen und den Zusammenbruch; so bildet die Schrift einen Kommentar zu Lenaus Dichtungen.

Neben der Natur und den Gestalten seiner Heimat sind es namentlich die Frauen, die seinem dichterischen Geist Nahrung gaben; diejenigen Frauen, welche bedeutsam in das Leben und Werden Lenaus eingegriffen haben, in ihrem Einfluß auf den Dichter zu schildern, ist die Aufgabe, die sich A. W. Ernst in seiner Schrift: Lenaus Frauengestalten (410 S.; geb. 6 Mk.; Stuttgart, C. Krabbe, 1902) gestellt und glücklich gelöst hat; er hat das diesbezügliche Material aus den Tagebüchern des Dichters und zweier Frauen, zu denen er in näherer Beziehung gestanden, sowie aus einer Anzahl von Werken über N. Lenau geschöpft. So ist er in der Lage, die Frauen und den Dichter möglichst durch sich selbst, an der Hand der Briefe und Aufzeichnungen zu charakterisieren, was die Anschaulichkeit und Lebendigkeit der Darstellung erhöht; zugleich hat er auch die betreffenden Dichtungen, die unter dem Einfluß der diesbezüglichen Beziehungen entstanden sind, in die Darstellung verflochten. Das Buch bildet so ein ernstes, aber genußreiches Studium, das jedem empfohlen werden muß, der sich in Lenaus Dichtungen versenken will; es ist aber auch zugleich eine Quelle reicher psychologischer Belehrung, so daß namentlich Lehrer es mit hohem Genuß und Nutzen lesen werden. — Eine sehr schöne Ausgabe von »Lenaus Gedichten« (452 S.; fein geb.) ist in demselben Verlage erschienen; sie sind nach dem Inhalte geordnet, ein Register der Anfangsworte ermöglicht das Nachschlagen.

Nic. Lenau »Ausgewählte Dichtungen« (Halle, Gesenius, eleg. geb. 3,50 Mk.) enthalten eine mit Geschick zusammengestellte Auswahl des Besten, die sich auf die Lyrik beschränkt und die einzelnen Dichtungen nach dem Inhalt gruppiert; dem Buch ist eine biographische Einleitung und ein Bildnis des Dichters beigegeben.

Franz Grillparzer hat das seltene Schicksal gehabt, als Dichter in seiner Jugend mit Begeisterung begrüßt, dann kühler betrachtet und gar vergessen und endlich im Alter wieder voll gewürdigt zu werden; er hat unter dem Metternichschen Regiment als Bureaubeamter sein Brot sauer verdienen und den Druck der Reaktion schwer empfinden müssen. Daher ist auch sein »Leben und Schaffen«, das M. Necker (87 S.; 7 Bildnisse; Leipzig, M. Hesse) nach den besten Quellen schildert, an und für sich und als Zeitbild von großem Interesse; es zeigt uns aber auch, unter welchen Einflüssen seine Werke entstanden sind, welches die Bedingungen seines Lebens und Schaffens waren. Am Ende des 19. Jahrhunderts ist Grillparzers Wert zur richtigen Geltung gekommen; ein großer Teil seiner Dramen sind im deutschen Repertoire heimisch geworden. Daher ist auch die Ausgabe von »Grillparzers Meisterdramen« (4 Bände; geb.; Leipzig, M. Hesse) mit Einleitungen zu den einzelnen Dramen von M. Necker willkommen zu heißen; sie wird dazu beitragen, daß jeder sich mit den wichtigsten Schriften Grillparzers, des würdigen Nachfolgers von Goethe und Schiller, bekannt machen kann. Wenn auch Grillparzer kein moderner Dichter, sondern wie Schiller und Goethe, historisch geworden ist, so ist es doch Pflicht eines jeden Deutschen, auch ihn wie unsere anderen Klassiker kennen zu lernen.

Vom christlichen Standpunkt aus faßt V. Laudien in einer kleinen Schrift: »Richard Wagner und die Religion des Christentums« (28 S.; 50 Pf.; Königsberg i. Pr., 1902; Thomas & Oppermann) ins Auge; Richard Wagners Kunst spricht nach dem Verfasser »das aus, was je und je im tiefsten Grunde der deutschen Volksseele geschlummert hat: nämlich das Heil zu suchen in der nie versiegenden Kraft des Evangeliums der Liebe«.

Zu den namhaftesten Dichtern des 19. Jahrhunderts gehört der Schweizer Konrad Ferdinand Meyer; er reiht sich ebenbürtig Ludwig, Hebbel, Storm, Raabe, Keller u. a. an. Seine auf geschichtlicher Grundlage beruhenden Dichtungen zeichnen sich durch die naturwahre und packende Darstellung der zeitbeherrschenden Ideen und ihrer Träger aus und atmen einen freien religiösen Geist. Dies letztere wird von Prof. Dr. E. Wolf in einem Vortrag über »Konrad Ferd. Meyer als protestantischer Dichter« (16 S.; 50 Pf.; Berlin, Gg. Nauck; 1903) eingehend dargestellt.

Von dem der Gegenwart noch angehörenden »Hermann Sudermann« giebt H. Jung (32 S.; 60 Pf.) eine Charakteristik; an der Hand seiner Werke führt er uns ins Leben und Werden des Dichters hinein. »Hermann Sudermann«, das ist das Ergebnis seiner Darlegung, »ist ein starkes Theatertalent; der Bringer des Heils ist er aber nicht und wird dem erharrten Messias der deutschen Dichtung nie auch nur ein Johannes werden.

Ein »Handbuch der deutschen Lyrik« hat Ferd. Avenarius dem deutschen Haus geboten (2. Aufl., 329 S.; geb. 3 Mk.; München, Gg. Callwey, 1903); er bietet das nach seiner Ansicht beste aus unserer Lyrik zu Sammlung und Vertiefung, zu Stärkung und Trost. Er giebt damit einen Begleiter »durch die große Welt draußen vom Erblühen bis zum Verschneien; aber auch die kleine Welt drinnen vom Reifen der Seele durch Liebesschmerz und Liebesernst und Ehe, durch Freude und Trauer und Zweifel und Festigung bis zum Scheiden und bis zu dem Ausblick darüber hin auf das Bleibende.« Nach

diesen Gesichtspunkten sind die Dichtungen ausgewählt und angeordnet; nur der Inhalt, nicht der Name des Dichters ist maßgebend gewesen. Wir finden daher neben alten und bekannten neue und wenig bekannte Dichter; Verzeichnisse nach den Anfängen und den Namen der Dichter erleichtern das Nachschlagen. Die Ausstattung und der Einband sind sehr gut und geschmackvoll; eine Zierde des Buches sind die Bilder von Fr. Ph. Schmidt, welche »die Dichter in ihre Gefühlswelt begleiten«.

Das I. Bändchen der »Gewählten Lektüre für Schule und Haus« (Leipzig, Dürr) enthält »Minna von Barnhelm« von Lessing, herausgegeben von den Schulinspektoren A. Hentschel und R. Linke (6. Aufl.; 30 Pf.), nach einer kurzen Einleitung wird der mit kurzen Worterklärungen versehene Text geboten; es eignet sich für die Oberklassen von Bürger- und Mittelschulen und für Präparandenschulen.

Neben dem Seminarlesebuch werden sich die wichtigsten Schriften unserer bedeutendsten Klassiker in besonderen Ausgaben in den Händen der Seminaristen befinden müssen; für diesen Zweck eignet sich besonders »Gräfers Schulausgabe klassischer Werke« (Leipzig, B. G. Teubner). Die uns vorliegenden Hefte (à 50 Pf.) 35 (Schiller, Kabale und Liebe, herausgeg. v. Lichtenheld), 12 (Schiller, W. Tell, herausgeg. von Dr. Prosch), 2 (Goethe, Herm. und Dor., herausgeg. v. Lichtenheld), 51 (Goethe, Faust I, herausgeg. v. Lichtenheld), 37 (Kleist, Prinz von Homburg, herausgeg. v. Lichtenheld), 61—68 (Grillparzer, Sappho v. Prosch, Ein Bruderzwist usw. v. Lichtenheld, Libussa v. Lichtenheld, König Ottokars usw. v. Prosch, Der Traum ein Leben, v. Zimmert, Die Ahnfrau v. Streinz, Das goldene Vliefs v. Streinz) enthalten den Text nebst Einleitung (Entstehung, Stoff, Bearbeitung, Ort und Zeit der Handlung usw.) und Anmerkungen, wodurch die Ausgabe dieser klassischen Werke auch für die Privatlektüre sehr geeignet ist; auch jungen Lehrern dürften dieselben empfohlen werden können.

Auch Dr. W. Königs Erläuterungen zu den Klassikern (Leipzig, Herm. Beyer) sind für Seminaristen und junge Lehrer geeignet; die uns vorliegenden Bändchen (à 40 Pf.) 70 (Erläuterungen zu Körners Leier und Schwert von Sommer) und 71 (Erläuterungen zu E. Tegnér's Frithjofs-Sage) enthalten eine Einleitung (Entstehung, Form, Gang der Handlung, Charakteristik der Personen usw.) und Wort- und Sacherklärungen.

Das psychologisch-ästhetische Verständnis der Dichtung haben die ästhetischen Erläuterungen zu »Deutschen Dichtungen des neunzehnten Jahrhunderts« (Leipzig, B. G. Teubner, à 50 Pf.) im Auge, welche von Prof. Dr. O. Lyon herausgegeben werden; sie wollen helfen, »das Kunstwerk als Ganzes psychologisch-ästhetisch zu erfassen; sie bringen zu diesem Zweck Aufbau und Kunstmittel zu lebendigem Bewußtsein und entwickeln die Grundbegriffe künstlerischen Schaffens an lebendigen Beispielen, fassen das Werk als Zeugnis der sich entwickelnden Persönlichkeit auf und reihen es in den zeit- und literaturgeschichtlichen Zusammenhang ein. Wir haben die Leser der »Neuen Bahnen« bereits mit dem Inhalt von Heft I—IV bekannt gemacht; Heft V enthält die Erläuterungen zu drei Novellen von Wilhelm von Riehli: »Der Fluch der Schönheit, Am Quell der Genesung, Die Gerechtigkeit Gottes«.

von Dr. Th. Matthias; Heft 6 enthält die Erläuterungen zu »Gustav Frenssen, der Dichter des Jörn Uhl«.

Vom psychologisch-ästhetisch-ethischen Standpunkt faßt E. Seillière die Werke des bekannten Volksdichters Rosegger ins Auge in der Schrift: »Peter Rosegger und die steirische Volksseele«, von welchem Buch J. B. Semmig eine deutsche Übersetzung herausgegeben hat (Leipzig, Staackmann, 1903; 144 S.; 2,50 Mk.); er zeigt an aus den Schriften des Dichters entnommenen lebendigen Beispielen, wie derselbe die steirische Volksseele in seinen Schriften voll und tief erfafst und zur Darstellung gebracht hat. Nachdem er im I. Teil uns die Waldheimat des Dichters mit ihren Bewohnern vorgeführt hat, macht er uns im II. Teil mit Roseggers Dichtungen vom psychologischen und ethischen Gesichtspunkte unter dem Einflufs derselben bekannt; im III. Teil endlich giebt er eine Darstellung von Roseggers religiöser Weltanschauung. Es ist bekannt, wie Rosegger gerade von seinen Glaubensgenossen, vom katholischen Klerus, wegen seiner religiösen Weltanschauung verketzert wird; um so mehr ist es zu würdigen, dafs der Verfasser des vorliegenden Buches, ein Katholik, so objektiv und hochsinnig Rosegger zu beurteilen und zu würdigen weifs, wenn er auch seine Auffassung des Katholizismus nicht völlig billigt. Wer dieses Buch studiert, der wird Rosegger voll und ganz erfassen und sich mit neuem Interesse seinen Schriften zuwenden; das aber verdient Rosegger, der volkstümliche Dichter. Er ist ein Kind seines Landes, seines Volkes und seiner Zeit; was er unter dem Einflufs dieser Faktoren in sich aufgenommen hat, das bringt er in künstlerischer Weise in seinen Schriften zum Ausdruck. »Ich habe,« sagt er (Allerhand Leute), »bei meinem litterarischen Schaffen schon lange keine andere Absicht mehr als die, meinem eigenen Naturtriebe Genüge zu tun, Dinge, die in meiner Seele leben und weben, möglichst wahr und klar darzustellen, und so eine Welt, welche durch die Sinne von aufsen nach innen kam und sich dort verdichtet und abgeklärt hat, wieder nach aufsen zu rücken.«

Seminarlehrer Otto schildert im 4. Heft der »Bilder aus der neuen Litteratur für die deutsche Lehrerwelt« (Minden i. W., Marowsky; 72 S.; 1,20 Mk.) das Leben und Schaffen des bekannten Kulturhistorikers und Schriftstellers Riehl; er zeigt, wie Elternhaus, Umgebung, Zeit und Schule auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit eingewirkt haben und wie aus dieser dann seine Schriften hervorgewachsen sind.

Ed. Schwartz sucht in »Charakterköpfe aus der antiken Litteratur« (120 S.; 2 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner, 1903) eine Anzahl Vertreter der Menschheit aus der alten Zeit — Hesiod und Pindar, Thukydides und Euripides, Sokrates und Plato, Polybios und Poseidonios und endlich Cicero — dem gebildeten Laien näherzubringen und sie verstehen zu lernen als Persönlichkeiten und nicht blofs als Erzeugnisse des Milieus.

Eine grofse Zahl gebildeter Deutscher ist heute nicht mehr im Besitz der Kenntnisse der griechischen und lateinischen Sprache, hat aber doch das Bedürfnis, sich mit den wertvollsten Schätzen der griechischen und römischen Litteratur bekannt zu machen; dazu gehören auch die Volksschullehrer. Sie müssen sich dazu der Uebersetzungen bedienen. Eine Auswahl der bekanntesten Stellen aus griechischen und lateinischen Dichtern im Zusammenhang dargestellt

bietet Dr. A. Vogel in dem Buche: »Altclassischer Dichterhain« (Bd. I: Griechische Dichter; 275 S.; 4 Mk. Bd. II: Lateinische Dichter; 180 S.; 2,60 Mk.; Langensalza, Grefslers; 2. Aufl.). Der Verfasser hat jeden Band mit einer Einleitung versehen, welche eine kurze und übersichtliche Darstellung der Geschichte der griechischen resp. römischen Poesie usw. enthält, und ein Verzeichnis der Eigennamen mit Erläuterungen beigegeben; die ausgewählten Stellen hat er in entsprechender Weise durch Darstellung der wichtigsten Gedanken der ausgelassenen verbunden, so daß der Leser ein zusammenhängendes Ganze erhält.

Am 31. März 1903 ist der hundertjährige Todestag des Dichters des Messias wiedergekehrt; zu demselben hat Dr. G. Behrmann ein »Klopstockbüchlein« verfaßt (72 S.; Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses, 1903), in dem der Dichter dem Volke wieder näher gebracht werden soll; er schildert uns zunächst des Dichters Leben und die Entstehung seiner Oden und bringt die wertvollsten zum Abdruck; sodann macht er mit dem Messias näher bekannt, wobei ebenfalls die wertvollsten Teile zum Abdruck kommen.

»Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart« führt Dr. K. L. Leimbach in Biographien, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen vor (Frankfurt a. M., Kesselringscher Verlag, à Lieferung 1,50 Mk.). Die uns vorliegenden Lieferungen 1 und 2 von Band IX enthalten u. a. Reuter, Rittershaus, Ferd. v. Saar, Fr. v. Sallet und Fr. v. Schack. Wer sich mit der neueren Dichtung bekannt machen will, findet hier ein gutes Hilfsmittel; das Buch bildet eine Ergänzung zu den Litteraturgeschichten von mäßigem Umfang.

Ein beliebter, wenn auch nicht klassischer Dichter der Neuzeit ist Scheffel, dessen Leben Johs. Proelfs beschrieben hat (Volksausgabe; 400 S.; Stuttgart, Bonz & Co., 1902); seine mit echtem Humor gewürzten Lieder werden von jung und alt gern gesungen. Daß der Dichter diesen Humor bei allem Leid, das sein Leben durchzog, bewahren konnte, ist das Rätsel seines Lebens, das uns Proelfs in dem vorliegenden Buche zu lösen sucht; er zeigt uns, wie der Dichter und seine Werke geworden sind und lehrt uns so, beide auch verstehen.

Wer sich mit den »Hauptlitteraturen des Orients« näher bekannt machen will, dem bietet ein in der »Sammlung Göschen« erschienenes Werkchen von Dr. Haberlandt ein gutes Hilfsmittel (Leipzig, Göschen); das erste Bändchen (110 S.; geb. 80 Pf.) behandelt die Litteraturen Ostasiens und Indiens, das zweite (106 S.; geb. 80 Pf.) die Litteraturen der Perser, Semiten und Türken. In derselben Sammlung ist auch eine »Spanische Litteraturgeschichte« von Dr. R. Beer erschienen (1. Bd. 148 S.; 2. Bd. 164 S.; geb. à 80 Pf.).

Durch die neuen Lehrpläne für die preussischen Lehrerbildungsanstalten sind auch dem deutschen Unterricht höhere Ziele gesteckt worden; das hatte wiederum eine Neubearbeitung der Lesebücher zur Folge. Ein »Deutsches Lesebuch« für Präparandenanstalten und zwar für katholische und paritätische Anstalten nach den Bestimmungen für das Präparanden- und Seminarwesen vom 1. Juli 1901 hat Regierungs- und Schulrat Dr. Waschow bearbeitet; es umfaßt drei Teile: I. Poesie und Prosa für die dritte Klasse (238 S.; geb. 2,60 Mk.); II. Poesie für die zweite und erste Klasse (176 S.; geb. 2,20 Mk.);

III. Prosa für die zweite und erste Klasse (470 S.; geb. 4,40 Mk.), Die Seminarlehrer Dr. Heydtmann und Dr. Klausnitzer haben ebenfalls ein dreiteiliges Lesebuch für die Präparandenanstalten und zwar für evangelische herausgegeben; es ist in demselben Verlage (Leipzig, B. G. Teubner) erschienen. Beide Lesebücher unterscheiden sich nur in der Farbe der Einbanddecken; weshalb nun zwei Ausgaben nötig waren, ist uns nicht verständlich. Eng schließt sich daran das »Deutsche Lesebuch für Lehrerseminare« von denselben Verfassern an; es ist ebenfalls in zwei Ausgaben erschienen und ist zweibändig. Der I. Teil enthält die deutsche Nationallitteratur von den Anfängen bis zur Gegenwart (352 S., geb. 4 Mk.); der II. Teil enthält Prosa aus Religion, Wissenschaft und Kunst; Reden, Briefe, Erlasse (416 S., geb. 4,80 Mk.). Die beiden Ausgaben unterscheiden sich etwas, aber sehr wenig voneinander; wir sind der Ansicht, daß getrennte Ausgaben unnötig waren. Die Verfasser gehen von dem wichtigen Grundsätze aus, daß das »Deutsche Lesebuch« dem Lehrer in organischer Entwicklung nicht nur eine litterarische, sondern auch eine religiös-sittliche und nationale Bildung vermitteln soll; daß das ohne Betonung der Konfession möglich ist, zeigen die vorliegenden fünf Bände. Die künstlerische und erziehlche Seite der betreffenden Schriften ist daher für sie bei der Auswahl der Lesestücke maßgebend gewesen. Goethe, Schiller und Uhland sind nicht aufgenommen worden, da hierfür Schulausgaben gewünscht werden; das ist auch der Fall hinsichtlich der Dramen, Homers, der Nibelungen usw. usw. Andererseits ist die moderne Dichtung reichlich vertreten. Über die Auswahl des Stoffes im einzelnen werden ja die Ansichten auseinandergelassen; uns scheint im allgemeinen des Guten zu viel geboten zu sein. Der angehende Lehrer soll die führenden Geister in der nationalen Litteratur und ihre wichtigsten Werke kennen lernen; später kann er sich auch mit Sternen zweiter Größe beschäftigen. Manches andere wird auch bei der heutigen Vorbildung der in die Präparandenschule eintretenden Zöglinge und der Auswahl der Lehrer an denselben ausgeschieden werden müssen, weil es zu hohe Anforderungen stellt. Wenn aber die Lehrerbildung auf der Höhe steht, dann werden auch Stücke aus Herodot usw., Schlosser, Rotteck, Darwin, Kant, Herbart, Lotze usw. aufgenommen werden müssen. Im ganzen aber kann man sagen, daß wir hier eine tüchtige Arbeit vor uns haben, die dem deutschen Unterricht im Seminar die besten Dienste leisten wird. Auch eine Ausgabe für Lehrerinnenseminare hat Dr. Heydtmann veranstaltet (I. 1. Hälfte 316 S.; 3,60 Mk.; 2. Hälfte 355 S.; 4 Mk.; II. 4,80 Mk.); im wesentlichen stimmen Auswahl und Anordnung des Stoffes mit der Auswahl und Anordnung im Lesebuch für Lehrerseminare überein.

Für den jungen Lehrer wird das von Dr. Frick und Polack herausgegebene Werk »Aus deutschen Lesebüchern«, welches eingehende Erläuterungen zu den bekanntesten Dichtungen enthält, bei seiner Fortbildung die besten Dienste leisten; der vierte Band enthält epische und lyrische Dichtungen und ist die zweite Abteilung (Lyrische Dichtungen) in 2. Auflage erschienen; die neue Auflage hat nur kleine Berichtigungen und Änderungen erfahren.

Von ausländischen Schriftstellern haben in neuerer Zeit Carlyle, Emerson, Ruskin und Ellen Key besonders die Aufmerksamkeit auf sich gezogen; sie ge-

hören zu den Dilettanten, deren Existenz nach H. St. Chamberlain ein Kulturbedürfnis ist. Thomas Carlyle (geb. 1795 in Schottland, gest. 1881 in London) war ein Publizist, der gegen alle Konventionen seines Landes in rücksichtslos schroffer Weise losging; er genofs aber unter seinen Landsleuten das Ansehen eines Propheten. Er hat von der Höhe der Bildung seiner Zeit herab das Evangelium der Arbeit verkündigt und verlangt, dafs sich zum Wissen auch das Können, zum Wort auch die That geselle; nur der thätige, der arbeitende, der hervorbringende Mensch ist nach seiner Auffassung würdig, ein Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu sein. In der Geschichte sah Carlyle eine Reihenfolge von Vollbringungen der Helden des Gedankens und der That; daher beschäftigte er sich als Schriftsteller auch ganz besonders mit den führenden Geistern (Schiller, Goethe, Friedrich d. Gr. u. a.) und mit ihren Thaten (französische Revolution u. a.). Seine Schriften waren lange Zeit wenig beachtet und fanden auch späterhin nur einen kleinen Leserkreis; sie enthalten aber einen Schatz von ewigen Wahrheiten und atmen, obwohl sie die Heimat des Verfassers nicht verleugnen, deutschen Geist, wie er ihn aus deutschen Philosophen (Kant, Fichte, Schopenhauer u. a.) und Dichtern (Schiller, Goethe, J. Paul u. a.) eingesogen hatte. Die »Lebenserinnerungen« eines solchen Mannes (Lebenserinnerungen von Thomas Carlyle, übersetzt von Paul Jäger, I. 2. Aufl. mit Bildnis von Thomas Carlyle; Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1903; 4 Mk.) sind daher auch für den deutschen Leser von besonderem Interesse; sie werden im deutschen Volke dem Manne, »der uns zum Propheten der innerlichen Ehrlichkeit geworden ist und dessen unerbittlicher Wahrheitsernst immer tiefer in unsere Zeit hineingepflügt werden mufs«, neue Freunde werben. Die Lebenserinnerungen gruppieren sich um seinen Vater James Carlyle und um den Stifter der Irvingianer Ed. Irving. Die letzteren sind ganz besonders in religionsgeschichtlicher Hinsicht von Interesse.

(Schluß folgt.)

Litterarische Mitteilungen.

Von den »Wandtafeln der deutschen Aussprache« von Prof. O. Bremer (Leipzig, Breitkopf & Härtel) ist Tafel I erschienen (1 Mk.); sie stellt einen senkrechten Durchschnitt des Kopfes in weithin sichtbarem Schwarzdruck dar und lehrt die Lage der einzelnen Sprechwerkzeuge; die Benennungen derselben sind mit großer Schrift eingetragen. Sie soll als Anschauungsmittel dem Sprachunterricht, soweit er es mit der Aussprache zu thun hat, dienen.

Bücher und Zeitschriften.

Deutsche Dichter des 19. Jahrh. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. Hrsg. von Prof. Dr. Otto Lyon. 7.—10. Bdchn.; Leipzig, B. G. Teubner; à 50 Pf. — 7. Petsch, Dr. Rob., Heinrich v. Kleist, Prinz Friedrich v. Homburg. 48 S.; 8. Fürst, Dr. Rud., Gottfried Keller, Martin Salander. 42 S.; 9. Wasserzieher, Dir. Dr. Ernst, Fr. W. Weber, Dreizehnlinden. 46 S.; 10. Petsch, Dr. Rob., Richard Wagner, die Meistersinger. 48 S.

Meumann, Prof., Über Ökonomie und Technik des Lernens. 102 S.; 1,50 Mk.; Leipzig, Klinkhardt.

Straufs, Der alte und der neue Glaube; Volksausgabe; 16. Aufl. 116 S.; 6 Mk. Bonn, Straufs.

Straufs, Das Leben Jesu f. d. deutsche Volk. Volksausgabe; 13. Aufl. 164 u. 162 S.; 2 Mk.; Bonn, Straufs.

Erbt, Dr., Israel u. Juda. 91 S.; 1,20 Mk.; Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Kautsch, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. 96 S.; 1,50 Mk.; Halle, E. Strien.

Dessoir, Prof., u. Menzer, Philosophisches Lesebuch. 258 S.; 4,80 Mk.; Stuttgart, Enke.

Kohut, Dr., Justus v. Liebig, sein Leben und Wirken. 394 S.; geb. 6 Mk.; Gießen, E. Roth.

Wehmer, Dr., Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. 1. Abt. 400 S. mit 134 Abb.; Wien, Pichlers W. & S.

Zühlsdorf, Zur Frage des akadem. Studiums d. Volksschullehrer. 74 S.; 75 Pf.; Langensalza, Schulbuchhandlung.

Wyfs, Die ethische Volksschule. 100 S.; 1 Mk.; Bamberg, Handelsdruckerei.

Deutsche Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart, begründet von Julius Lohmeyer (Berlin, Alex. Dunker; 12 Hefte à 160 S.; vierteljährl. 5 Mk.). III. Jahrgang. Inhalt: Erzählungen, Novellen, Dichtungen; Litteratur; Kunst und Musik; Staats- und Völkerleben; Geschichte; Religion, Philosophie und Ethik; Volkswirtschaft und Sozialreform; Schule und Erziehung; Technik und Naturwissenschaft; Heer und Flotte; Geographie, Koloniales und Reisen, Deutschland im Auslande; Monatsberichte über Litteratur und Theater.

Pianos. Ein neu konstruierter Eisen-Gußrahmen, eine epochemachende Erfindung auf dem Gebiet des Instrumentenbaues, wurde der Firma Wilh. Rudolph in Gießen für Deutschland, England und Amerika patentiert; der bisherige Eisenrahmen hatte nur Oberspreizen, welche dem Zug der Saiten nur einen einseitigen Widerstand entgegensetzen konnte, der Stimmstock wurde dadurch stark in Mitleidenschaft gezogen. Der neue Patent-Rahmen ist sehr sinnreich mit Ober- und Unterspreizen konstruiert und erhält dadurch eine doppelte Widerstandsfähigkeit gegen den Saitenzug, dessen Zuglinie zwischen Ober- und Unterspreizen liegt und keine ungünstige Wirkung auf den Stimmstock ausübt. Durch Verwendung dieses Patent-Rahmens wird eine bisher nicht gekannte Stimmfestigkeit erzielt, die Stimmhaltung der mit dem Patent-Rahmen gebauten Pianos kann von keinem mit gewöhnlichem Eisenrahmen versehenen Piano auch nur annähernd erreicht werden und haben eingehende Prüfungen nach jeder Richtung während einer langen Zeit dies unzweifelhaft erwiesen; die Anschaffung eines solchen Patent-Pianos empfiehlt sich daher von selbst, ganz besonders nach solchen Orten, wohin selten ein Stimmer kommt. Prospekte und Kataloge sind nur durch obige Firma zu beziehen.

Der bekannte Verein für Pflanzenheilkunde hat in der Beilage zum vorigen Heft, in einem von mehreren Hundert geheilten Patienten aus allen Klassen der Bevölkerung unterzeichneten Aufruf an alle Kranken, aufgefordert, sich im eigenen Interesse diesem Heilverfahren zuzuwenden. Der Aufruf enthält außerdem eine kurze Darstellung der Grundzüge dieses Verfahrens und ein Verzeichnis der einschlägigen Litteratur. Unterzeichnet haben den Aufruf auch vier Aerzte, die außer den beiden, dem genannten Verein nahestehenden Aerzten das Pflanzenheilverfahren praktisch anwenden. Wir weisen unsere Leser auf diese Beilage besonders hin. Nähere Auskünfte erteilt die Geschäftsstelle des Vereins für Pflanzenheilkunde, Berlin NW., Alt-Moabit 93.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Deutschunterricht.

Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung mit Diktaten in Aufsatzform. In fünf Stufen für die Hand der Schüler bearbeitet von R. Lange, Rektor. Fünfte mit einem Wörterverzeichnis versehene Auflage. 50 Pf.; Leipzig, Dürr.

Übungsbuch für den deutschen Sprachunterricht von Neels und Bruns, Hauptlehrer. I und II. 3. Aufl. à 40 Pf.; Oldenburg, Schulze.

Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung von Prof. Dr. G. Weise (Leipzig, B. G. Teubner; 144 S.); eine Auswahl von Prosastücken mit Hinweisung auf die wesentlichsten Punkte, in welchen sich die Schreibweise der Verfasser auszeichnet und von der anderer Schriftsteller unterscheidet, die sich an die »Deutsche Sprach- und Stillehre« desselben Verfassers anschließt, liegt hier vor.

Musik.

Jos. Frey, Sem.-Oberlehrer, Die Anfangsgründe des Klavierspiels; ein praktischer Lehrgang für das erste Unterrichtsjahr mit zahlreichen methodischen Erörterungen. 77 S.; 4 Mk.; Leipzig, Breitkopf & Härtel.

K. Zuschneid, Theoretisch-praktische Klavierschule. Ein systematischer Lehrgang des Klavierspiels mit methodischem Leitfaden für den Elementar-Klavierunterricht. I. Teil: 104 S.; 3 Mk.; II. Teil: 179 S.; 3 Mk.; Berlin-Gr.-Lichtenfelde W., Chr. Fr. Vieweg.

G. Bungert, Kinder-Klavierschule nach den »100 Erfahrungen« und anderen Werken von C. Czerny, 1 Mk.; Cöln a. Rh., P. J. Tonger.

R. Meister, Liederbuch für Männerchor. 120 ausgewählte Chorlieder für Männerstimmen. 1,50 Mk.; Halle a. S., Herm, Schroedel.

Gräfsner-Kropf, Musikdirektoren, Sammlung geistlicher und weltlicher Gesänge für Männerchor. 2. vermehrte und verbesserte Auflage, 1,50 Mk.; Halle a. S., Herm. Schroedel.

Fortbildungsschule.

Schanze, Kurzer Wegweiser für den Unterricht in den gewerblichen Fortbildungsschulen. 215 S.; geb. 3 Mk.; Wittenberg, R. Herrosé, 1902 (Lehrlingsleben; Gesellenleben; Meisterleben usw.).

Tischendorf-Marquard, Präparationen für den Unterricht an einfachen Fortbildungsschulen. I. Das 1. Fortbildungsschuljahr. 2. verm. u. verb. Aufl. 213 S.; 2,40 Mk.; Leipz., Wunderlich, 1903. (Rechenunterricht; Formenlehre; Deutschunterricht; Religionsunterricht; Schulleben.)

Dr. v. d. Borgh, Finanzwissenschaft. 180 S.; geb. 80 Pf.; Leipz., Göschen, 1902.

Gehrig u. Schellen, Der Handwerker. Die Ausbildung, Prüfung und die Rechtsverhältnisse der Gewerbetreibenden nach den gesetzlichen Bestimmungen. 112 S.; 1 Mk.; Leipzig, Teubner.

Rasche, Die Elemente der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. (I. Das wichtigste über Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung. II. Volkswirtschaftliche Lehren.) Ausgabe A für Sachsen; Ausgabe B für Preußen. 5. Aufl. 25 Pf.; Leipz., Peters Verl.

Müller, Praktischer Wegweiser durch das Gewerberecht. Anleitung zur Vorbereitung für die theoretische Meisterprüfung im Handwerk und zum Gebrauche in Fortbildungsschulen; 116 S.; 1,50 Mk.; Wittenberg, R. Herrosé; 1903.

Nouvel, Haushaltungsunterricht. Ein Leitfaden für die Hand der Schülerinnen. 2. umgearb. Aufl. 105 S.; 1,25 Mk.; Breslau, Ferd. Hirt, 1902.

Cronberger, Praktische Naturkunde des Haushalts. 2. erweiterte Aufl. 96 S.; Berlin, O. Salle, 1903.

Melinat, Der landwirtschaftliche Unterricht im Lehrerseminar und zum ersten Selbststudium. 176 S.; geb. 2,60 Mk.; Leipzig, Dürr.

Ils, Rechenbuch für ländliche Fortbildungsschulen. Lehrer-Ausgabe; 120 S.; 1,50 Mk.; Schüler-Ausgabe; 88 S.; 45 Pf.; Stuttgart, Muth; 1903.

Scharf und Haese, Gewerbliches Rechnen. II. T. Eisen- und Metallgewerbe. 86 S.; geb. 80 Pf.; Magdeburg, Creutz, 1903.

Lieb, Rechenaufgaben für Mädchen-, Sonntags- und Wochenschulen. 40 S.; 20 Pf.; Nürnberg, Korn, 1903.

Eckardt, Vermischte gewerbliche Rechenaufgaben für Fortbildungs-, Fach- und Feiertagsschulen. 49 S.; 40 Pf. — Derselbe, Gewerbliche Rechenaufgaben. A. (Holzarbeiten.) II. Teil. 2. verb. u. verm. Aufl. 64 S.; 50 Pf.; Nürnberg, Korn.

Schürmann und Windmüller, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. I—III. 87 S.; geb. 80 Pf.; 80 S.; geb. 80 Pf.; 86 S.; geb. 1 Mk.; Essen, Baedeker, 1903.

Magnus u. Wenzel, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. A. III. 16. u. 17. Aufl. 35 Pf.; B. I. 2. u. 3. Aufl. 40 Pf.; Hannover, C. Meyer, 1903.

Schmidt, Kerl u. Wenzel, Raumlehre mit zahlreichen Rechen- und Konstruktionsaufgaben für Handwerker- und Fortbildungsschulen. II. 2. Aufl. 50 Pf.; Hannover, C. Meyer, 1902.

Winkler, Buchführung und Wechsellehre für Fortbildungs- und Gewerbeschüler. 4. Aufl. v. Dr. Hartmann. Leipzig, Reinboth.

Größe, Soll und Haben. Doppelte Buchführung für Schulen und zum Selbstunterricht. I. für die Hand des Schülers, des Lehrers und zum Selbstunterricht; 1,20 Mk. II. Nicht für die Hand des Schülers, wohl aber zum Selbstunterricht und für den Lehrer; 2 Mk. Magdeburg, Creutz, 1903.

Oberg, Ratgeber für den Unterricht im Briefschreiben, im Post-, Telegraphen- und Eisenbahnverkehr. Hilchenbach, Wiegand.

Hentschel, Der Geschäftsaufsatz. B. 7. verb. Aufl. 16 Pf.; Leipzig, Dürr, 1903.

Silex, Geschäftsaufsätze für Fortbildungsschulen. Braunschweig, Wollermann, 40 Pf.

Lentz, Wegweiser in das Verkehrsleben, zugleich ein Formularheft zu Geschäftsaufsätzen; 50 Pf. Köln, Bachem.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicherter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.

Neue Bahnen.

Monatsschrift

für

wissenschaftliche und praktische Pädagogik
mit besonderer Berücksichtigung der
Lehrerfortbildung.

Verlag von Hermann Haacke in Leipzig.

XIV. Jahrgang. Heft 12.

Fremdwort und Schule.

Von Otto Wendt, Zerbst.

(Schluß).

Endlich ist es Aufgabe der Zweigvereine, durch persönliche Werbearbeit, die gar nicht eindringlich genug sein kann, die Lehrerschaft (besonders die obengenannten verstockten Sünder) ihres Orts zum Eintritt in den Verein zu veranlassen.¹⁾ — Aber dies genügt noch lange nicht. Von den vielen wohlgemeinten Vorschlägen hier nur einige. Der Sprachverein soll einen Preis aussetzen für eine oder mehrere Jugendschriften, welche den Schülern die Anschauungen des Vereins an einer Erzählung aus der Zeit des politischen Elends unseres Vaterlandes recht warm ans Herz legen und den Blick der jungen Leser auf die Verwilderung lenken, die damals in Gestalt von fremden Einflüssen und Kanzleideutsch über unsere Muttersprache hereinbrach. Eine Sammlung von »leichteren volkstümlichen Aufsätzen zur Sprachreinigung, nebst Stücken aus geeigneten Schriften (z. B. Riegels Hauptstück)« möchte veranstaltet werden. Ein Verdeutschungsbuch der Studentensprache ist dringendes Bedürfnis und muß in Angriff genommen werden. Zwar soll hier (!) rechte Vorsicht angewandt werden, an »amtliche« (?) Ausdrücke wie Corps, S. C., D. C. soll wegen der von den Herren Studenten beliebten Sonderstellung

¹⁾ Wie hierbei zu verfahren ist, wird weiter unten noch genauer angegeben.

nicht gerüttelt werden, doch ist es Sache des Werbeamts, die studentischen Blätter für die Interessen des Vereins zu gewinnen.

Ein weiterer Vorschlag betrifft die Herausgabe eines besondern Heftes unter dem Titel: »Winke für Zweigvereine des A. D. Spr.«. In diesem soll 1. die Gestaltung der Versammlungen, auch größerer Veranstaltungen; 2. die Vorträge und Vortragsweisen; 3. weitere Mittel zur Einwirkung auf die Allgemeinheit, insbesondere auf die Schulen, die Presse, Handel und Gewerbe, die Bühne, auf andere Vereine, auf städtische und staatliche Behörden usw. genau auseinandergesetzt werden. Ganz besondere Wirkung erhofft Palleske von der Bildung von »Ausschüssen«, die im Sinne seines Vereins wirken. Neben dem Studenten-, Berg- und Hüttenausschuß darf selbstverständlich auch der Schulausschuß nicht fehlen. Von diesem heißt es: Bezüglich des Schulwesens können die Zweigvereine die baldige Erreichung des oben genannten Ziels aufs nachdrücklichste fördern lassen, indem sie durch die Schulausschüsse vor allem die Werbearbeit unter der Lehrerschaft mit aller Kraft aufnehmen, sowie den reiferen Schülern freien Zutritt zu ihren Vorträgen gewähren. — Der »Schülerbücherei« sollen die im Verein erschienenen Schriften geschenkt werden. Der im Schulausschuß befindliche Lehrer hat darauf hinzuwirken, daß in den Jahresberichten der betreffenden Anstalt alle entbehrlichen Fremdwörter vermieden werden (!). In kaufmännischen Fortbildungs- (wohl Fach-)schulen sei die Eitzensche Schrift »Fremdwörter der Handelssprache« als »Preis« (wohl Prämie?) an die Schüler verteilt worden.¹⁾ Auch ein besonderes Heft: »VII. Die Schule« hat der Verein herausgegeben, um uns Lehrern zu zeigen, welche Wörter wir gebrauchen dürfen und welche nicht. Gewiß Pläne und Ratschläge, gewiß Bevormundung und Gängelband genug! Doch ist diese »Kleinarbeit« meinem Herrn Kollegen Wiemer in Delitzsch noch nicht klein genug. Mit löblichem Eifer sucht er die Fremdwörter auch im kleinsten Winkel der Schule auf und zeigt in seinem Aufsatz »Die Bekämpfung der Fremdwörter in der Volksschule« (Zeitschr. des A. D. Spr., Januar 1901), wie wir Lehrer es anfangen müssen, um endlich einmal reine Bahn zu machen, um bei der künftigen Generation — ach

¹⁾ Ich selbst bin Leiter einer solchen Schule, werde mich aber mit Hand und Fufs gegen diesen Eindringling und seine Väter zu schützen suchen.

nein, beim künftigen Geschlechte muß ich wohl sagen, obschon das sich nicht mit dem von uns gewollten Begriffe deckt — endlich einmal zum ersehnten Ziele zu gelangen, um sie von dem Gebrauche der verhassten Fremdwörter gründlich zu heilen. Hier erhält jeder Lehrer genaue Auskunft und direkte Weisung, »inwieweit innerhalb der Schulen und beim Unterrichte selbst die Bestrebungen nach Reinigung unserer Sprache von unnötigen fremden Bestandteilen gefördert worden sind«, hier wird »eine ganze Menge von Fremdwörtern« angeführt, die vermieden werden könnten. Es mißfällt dem Herrn Kollegen, daß in dem Ministerialerlasse vom 12. Januar 1891 von »Kollektiveingaben« die Rede ist; Genugthuung gewährt es ihm aber, daß in den Gesetzen vom 3. März 1897 und vom 4. Dezember 1899 »eine Menge Fremdwörter, die bis vor wenigen Jahren noch für unvermeidbar gehalten wurden, durch deutsche Bezeichnungen ersetzt werden«. Für dringend geboten hält er, daß nicht nur Wörter wie Anciennität, Debatte, Diskussion, dispensieren, provisorisch, Probelektion, sondern auch ganz verständliche, im Volke fest eingebürgerte, wie Attest, Censur, Examen, Prämie, Semester, Kollege, Katalog, Kastellan, Tabelle und ähnliche mit Stumpf und Stiel ausgerottet werden. Ja, als Scharfmacher kann er selbst Wörter nicht dulden, die als termini technici oder gebräuchliche Bezeichnungen unseren Schülern auf Schritt und Tritt, im Leben, in der Presse, in ihrem Berufe entgegengetreten. Ich nenne hiervon nur: Annonce, Couvert, Adresse, Ordre, Auktion, Commis, Logis, Kontrakt und endlich noch — horrible dictu — Planet, Ocean, Kontinent, Horizont, Komma, Kolon und ähnliche, — kurz, jedes Fremdwort — sei es eingebürgert oder nicht, verständlich oder unklar, alt oder neu, entbehrlich oder nicht — es muß fort, es gehört nicht in die Schule, es schickt sich für keinen deutschen Lehrer. Nicht besser kommt die pädagogische Presse weg. Auch an anderen Zeitschriften arbeiten Lehrer mit. Viele Lehrer sind einflußreiche Mitglieder von Vereinen, sie halten Vorträge, schreiben Jahresberichte: überall sollen sie nach der Meinung des Herrn Kollegen Wiemer »die heilige Pflicht«, kein Fremdwort zu gebrauchen, ihrer Muttersprache gegenüber aufs gewissenhafteste erfüllen. Er selbst hat zwar seine bescheidenen Zweifel, ob er das Rechte getroffen. Er selbst fühlt, daß er zu weit gehende Forderungen stellt, daß er Unerreichbares verlangt, und sagt: »Vielleicht ist mancher Amts-

genosse mit meinen Ausführungen nicht völlig einverstanden. Er hält das eine oder das andere Fremdwort, für dessen Entfernung ich eingetreten bin, nicht für entbehrlich (für unentbehrlich?)«.

Wie sollen wir Lehrer uns diesen Wünschen und Weisungen gegenüber verhalten? Sollen wir ihnen gern und freudig unbedingte Folge geben? Leisten wir wirklich unseren Schülern und unserem lieben deutschen Vaterlande so wertvolle Dienste, wenn wir es uns zur ernstlichen Pflicht machen, selbst kein Fremdwort zu gebrauchen und unseren Schülern die Bekanntschaft derselben vorenthalten, ja sie gewissenhaft vor jeder Begegnung mit dem verhafsten Strandgut behüten? Fördern wir wirklich die Volkswohlfahrt und das Volkswohl, das Volksglück und des Vaterlandes Heil in so hohem Maße, als es den geforderten Bemühungen und Anstrengungen gemäß der Fall sein müßte? Ja, leisten wir selbst unserer teuren Muttersprache so wertvolle Dienste, indem wir ihr Wörter, wie das so tief in unser Amtsleben und in alle Volkskreise eingedrungene »Kollege«, nehmen und an dessen Stelle »Amtsgenosse« einführen? Giebt es für uns nicht weit wichtigere Aufgaben, denen wir die der Volksschule so karg zugemessene Zeit zu widmen haben? Haben wir wirklich die Pflicht, unsere Schüler sorgsam zu bewahren, daß sie Wörter wie Thermometer, Barometer und Horizont nicht verstehen und gebrauchen lernen? Wird unsere Schularbeit in der That eine Vorbereitung für das Leben, wenn wir das junge Deutschland Wörter und Wendungen wie *brevi manu, praemissis praemittendis* u. a., die vielen von ihm im späteren Geschäfte, Amte oder Berufe vertraut sein müssen¹⁾, nicht kennen lehren? In Übereinstimmung mit vielen Kollegen, ja mit Herman(n) Riegel, dem besonnenen Begründer des Sprachvereins, muß ich dies entschieden verneinen. Wie er wiederholt vor allzugroßer Strenge in Vertretung des Grundsatzes: »Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann,« warnte und zu weiser Mäßigung mahnte, so möchte auch ich Schule und Schüler, Lehrer und Lehrbücher vor der zu weit gehenden Reinigungssucht zu schützen suchen. Wie jener Gründer des mir wegen seiner gesamten Bestrebungen schätzbaren Vereins

¹⁾ Aus unseren städtischen Volksschulen gehen so manche Kaufleute, Techniker und Subalternbeamte hervor — des Militärdienstes nicht zu gedenken.

diesem in richtiger Beurteilung der Sachlage noch höhere und wichtigere Aufgaben, nämlich die, »den echten Geist und das eigentümliche Wesen derselben zu pflegen und auf diese Weise das nationale Bewußtsein im deutschen Volke zu kräftigen«, stellte, so möchte auch ich die unserer Volksschule so knapp und karg zugemessene Zeit für edlere und höhere Zwecke, als zur unnötigen Bekämpfung eingebürgerter Fremdwörter verwendet wissen.¹⁾

Ohne erschöpfend in meiner Begründung zu sein, möchte ich meinen Standpunkt zunächst nur des *salvavi animam meam* wegen darlegen, ohne dabei der Hoffnung zu leben, meinen Kollegen Wiemer, sowie andere eingefleischte Feinde und Bekämpfer der Fremdwörter für mich zu gewinnen. Ich möchte mich und die mir Gleichgesinnten nur vor dem Vorwurfe schützen, einer »wichtigen Aufgabe« aus Liebe zum Alten, aus Gleichgültigkeit und Schlandrian aus dem Wege zu gehen; ich möchte darthun, daß ich nicht aus Oppositionslust oder Feindseligkeit gegen den A. D. Spr., sondern aus Furcht, der Schule durch Verletzung meiner Amtspflichten zu schaden, den gut gemeinten, aber zu weit gehenden Bestrebungen nach Beseitigung aller Fremdwörter meine Zustimmung, Unterstützung und Mithilfe versagen muß. Ich beginne mit Bedenken und Gründen allgemeiner Art.

Zunächst muß ich sehr bezweifeln, daß man die Liebe zum deutschen Vaterlande, die Treue zu Kaiser und Reich, überhaupt deutsches Denken, Fühlen und Sinnen eines Menschen auch nur entfernt nach dem Maße bewerten kann, in welchem er Fremdwörter verwendet, oder sich des Gebrauchs derselben enthält. Wäre dem so — dann wehe uns, es stünde schlecht mit dem deutschen Volkscharakter! Man beachte unsere Zeitungen, die Reden unserer leitenden Staatsmänner und Abgeordneten, und man wird staunen über die große Menge von Fremdwörtern, die sich hier finden.²⁾ Klar und deutlich kann man sich hier überzeugen, welches sichere Bürgerrecht hier die sogenannten Fremdlinge und Eindringlinge errungen haben, wie zäh und fest sie trotz

¹⁾ Man kann aber auch sagen »als zum Einprägen entbehrllicher Fremdwörter« (Die Schriftleitung).

²⁾ In seiner letzten großen Rede (Dezember 1901) brauchte der Reichskanzler Graf Bülow schon in der Einleitung eine ganze Reihe durch den Sprachverein verpönte Wörter!

aller Bestrebungen des A. D. Spr. und anderer Bemühungen mit unserer Sprache verquickt sind. Und weiter. Fehlte es wirklich in den Zeiten, als das sogenannte Fremdwörterunwesen in schönster Blüte stand — also etwa 1806 bis 1874 —, dem deutschen Volke an deutschen Männern? Hatte deutsche Sitte, deutsche Art, deutsche Begeisterungsfähigkeit nur irgendwie unter dem fortwährenden Eindringen der Fremdwörter gelitten? Hätte es ein 1813, 1848 und 1870 mit ihrer Begeisterung geben können, wenn dem wirklich so wäre? Oder will etwa jemand behaupten und beweisen, der Opfermut und die Hingabe wären größer und nachhaltiger gewesen, wenn die Bestrebungen eines Campe von besserem Erfolge gekrönt gewesen wären? Ja, noch mehr. Wer will sich rühmen, größeren Patriotismus, mehr Deutschtum, größeres Verständnis gegenüber den Bedürfnissen unseres Vaterlandes gezeigt zu haben als ein Kaiser Wilhelm I. und sein großer Kanzler, unser Bismarck. Man lese ihre Briefe und Reden, und man wird finden, daß sie fast in jedem Satze ein Fremdwort gebrauchen, abgesehen von den Anführungen französischer Wörter und Wendungen. War es nötig, diesen Männern zuzurufen: »Gedenke, daß du ein Deutscher bist?« Will man mit ihnen hadern oder ihren Stil herabsetzen, weil sie häufig Fremdwörter einflochten? Darf man ihnen internationale, vielleicht französische Gesinnung und Art vorwerfen? Gewiß nicht.

Und wie wir diesen Koryphäen deutscher Gesinnung und Gesittung wegen ihres häufigen Gebrauches von Fremdwörtern diesen Ruhm nicht schmälern dürfen, so wollen wir auch keinen anderen Deutschen dieses Ehrennamens verlustig erklären, weil er sich der eingebürgerten Fremdwörter nicht entschlagen will.¹⁾ Noch weniger wollen wir aber den umgekehrten Schluß ziehen, jemanden darum für einen besseren Deutschen zu halten, weil er sich ängstlich hütet, in seine Rede ein fremdklingendes Wort zu verweben. Mir sind derartige Personen wohl bekannt, mir sind Frauen begegnet, die der von ihren Männern erhaltenen Weisung zuliebe sorgsam bedacht waren, ja recht oft Übertragungen wie »Mundtuch« und »Tunke« bei Tafel zu gebrauchen und dadurch allerdings zur all-

¹⁾ Man kann doch nicht mehr von »eingebürgerten« Fremdwörtern sprechen, wenn man »in jedem Satze ein Fremdwort gebraucht, abgesehen von den französischen Wörtern und Wendungen.«
(Die Schriftl.)

gemeinen Heiterkeit der Geladenen, keineswegs aber zu einer höheren Wertschätzung ihrer Vaterlandsliebe oder ihrer Bildung beitragen, wohl aber auch das Gefühl mitnahmen, ihrer Sache recht zweifelhafte Dienste erwiesen zu haben und sich im stillen vornahmen, künftig doch etwas vorsichtiger und zurückhaltender zu sein.

Gewiß wollen wir sorgen, daß kein unnützes Fremdwort gebraucht und unsere Muttersprache vor Verstümmelung bewahren. Wie aber die heilige Schrift das ängstliche Sorgen in allen irdischen Dingen tadelt, wie wir im Leben nicht sorgen dürfen, als ob keine göttliche Vorsehung uns leitete, so wollen wir auch für unsere liebe deutsche Muttersprache nicht so angstvoll sorgen, als ob hier kein all unserer Sorgfalt spottender Sprachgeist waltete, der da »stürmet, rauschet, lispelt, säuselt, zimmert, glättet, baut und meißelt, schafft fort mit Schöpfergeist. Ihm, dem Sprachgeiste, läßt gern der Stoff sich zwingen, ihm nur muß der Bau gelingen, den kein Zeitstrom niederreißt.« Gehen wir darum nicht zu weit! Schon in der ersten Zeit seines Bestehens ist dies von übereifrigen Führern im Sprachvereine geschehen. Ohne die Mahnung Riegels: »Es muß schlechterdings in der Bewegung gegen das Fremdwörterübel Weisheit und Mäßigung walten; keine Überstürzung, keine Einseitigkeit, keine Engherzigkeit!« zu beachten, stürmten sie vorwärts und sahen zu spät ein, daß sie sich der Lächerlichkeit preisgaben, die sie nachher durch Zurücknehmen früher mit Eifer verfochtener Wörter — wie Tunke, Mundtuch, Reisetuch (statt Plaid) u. a. — zu beschwichtigen und zu bannen versuchten.¹⁾

Weit leichter würde der Eifer dieser Dränger und Stürmer zu verstehen und zu ertragen sein, wenn unsere Sprache die einzige lebende Sprache wäre, welche Fremdwörter duldet. Ist dies so? Die Antwort lautet: Alle lebenden Sprachen haben ihren Sprachschatz mit dem Gute ihrer Nachbarn bereichert, und gerade dadurch, daß sie dies thun, bekunden

¹⁾ Was die Reinheit der deutschen Sprache betrifft, so stimme ich in Grundsatz und Ausübung den Sprachverständigen vollkommen bei, welche den Fremdwörtern nicht allen Zutritt versperren, ihn aber doch möglichst beschränken und nur in den Fällen gestatten, wo irgend ein Bedürfnis ihn rechtfertigt. Eine unbedingte Reinheit erzielen zu wollen, hiefse das Wesen der Sprache und den allgemeinen Zusammenhang menschlicher Bildung verkennen; die den Völkern vererbten Sprachanteile sind schon vom Anbeginn gemischt und können sich einer fortgesetzten

sie ihre Kraft und ihr Schaffen; die beiden hoch geschätzten, weit verbreiteten Nachbarsprachen, die englische und französische, beweisen dies aufs klarste. Nach Bréal hat z. B. die letztere aus folgenden Idiomen Wörter entlehnt: 1. Aus dem Arabischen: caravane, sultan, dereviche, alcool, sequin u. a. 2. Von italienischen Wörtern finden wir z. B. costume, fresque, aquarelle, torse, galbe, spadassin, parapet u. a. 3. Das Spanische hat mantille, duègne, hâbler u. a. geliefert, 4. von englischen Wörtern nenne ich nur spleen, tunnel, wagon, rail, highlife. Auch unsere deutsche Sprache ist der französischen gegenüber nicht nur die empfangende gewesen und geblieben. In allen Epochen — von der Zeit des Mittelalters, wo sich die westlichen Nachbarn unser trinquer, landsquenet, havresac und ähnliche auf das Waffenhandwerk und Soldatenleben bezügliche Ausdrücke aneigneten, bis auf den heutigen Tag, wo sie infolge des lebhaften Verkehrs Wörter wie reichstag, alpenstock, brezel, kursaal, landwehr, zwieback, le stand, le boc, le lied, le kaiser¹⁾ hinübergenommen haben, besteht ein lebhafter Wechselverkehr im Austausch ihrer geistigen Erzeugnisse beider Nationen. Da sie nicht so besorgt sind, mit der Annahme deutscher Wörter ihre Sprache zu verunreinigen, oder gar in ihrem so fein entwickelten nationalen Empfinden beeinträchtigt zu werden, sollten doch auch wir in dieser Hinsicht nicht gar zu engherzig und furchtsam sein. Nach der oben gegebenen Begründung ist dies ja um so weniger nötig, als in dem Gebrauche oder der Absage der Fremdwörter durchaus kein Beweis für Mangel oder Besitz der Vaterlandsliebe und der deutschen Gesinnung zu erbringen, kein Schluß nach dieser Richtung hin zu ziehen ist. Ist es denn nicht sogar natürlich, mit der Sache auch das Wort anzunehmen? Und wenn die Sache — wie z. B. Velociped, Telegraph, Telephon, Hydrant — international ist, so kann und darf, ja so sollte und müßte auch

Aufnahme fremder Einflüsse auch im Verlaufe des Lebens nicht erwehren, denn kein Volk steht so fest in sich selbst begründet, keines kann sich einer so abgeschlossenen Bildung rühmen, daß nicht neue Sachen und Begriffe und folglich auch neue Bezeichnungen von außen zu ihm drängen und ihm aufgenötigt würden. Hierin jedes Übermaß abzuwehren, ist eine stets erneuerte Aufgabe für unsere Wachsamkeit. — In wissenschaftlichen Mitteilungen sind die Fremdwörter ohne die qualvollste Ziererei gar nicht auszuschließen (Varnhagen von Ense).

¹⁾ Wenn sie vom deutschen Kaiser sprechen, sonst l'empereur.

das Wort allen gebildeten Völkern gemeinsam sein, wie dies auch in der That mit den genannten und vielen, sehr gebräuchlichen Wörtern der Fall ist. Je mehr dies geschieht, je schneller und sicherer nähern wir uns dem keineswegs so unmöglichen Ideale einer Weltsprache — zwar nicht einer gemachten wie der glücklich entschlafenen Volapük, wohl aber einer natürlich gewordenen. Mag dies auch Jahrhunderte oder Jahrtausende währen, es kann und wird geschehen. In der Entwicklung des Menschengeschlechts und seiner Eigentümlichkeiten, insbesondere der Äußerungen seiner Gedanken, sind eben Jahrtausende nur Augenblicke.¹⁾

Wenn aber je eine Zeit solchem auf Entwicklung und Verbreitung aller gemeinsamen Anschauungen beruhendem Fortschritte günstig gewesen ist, so ist es die Gegenwart und die in ihr schon angedeutete Zukunft. Alles ringt und dringt nach Verbindung und Verallgemeinerung auf dem Grunde internationaler Vereinigung. Heute bezieht sich der Kräfte froh vereintes Streben nicht mehr auf ein Land oder auf ein Volk, nicht auf einen Erdteil, nein auf alle bekannten Erdteile und ihre Bewohner, und gerade die Sprache ist berufen, diesen Zustand zum Ausdruck zu bringen und an ihrem Teile mit zu helfen, daß die unserer Zeit und der Zukunft gestellten Aufgaben erreicht werden.

Vorläufig kann dies nur geschehen durch Erlernung einer oder mehrerer Weltsprachen — französisch, englisch, spanisch —, sie werden das Bindemittel zwischen den verschiedenen Völkern, wer sie beherrscht, besitzt den Schlüssel zur Aneignung aller der Errungenschaften des anderen Volkes. Da es aber jetzt und künftig für die Sicherung der Volkswohlfahrt unerläßlich ist, sich die Erfindungen und Entdeckungen, die Anschauungen und Überlegungen sowie die Erfahrungen des Nachbarvolkes möglichst schnell und unvermittelt zu eigen zu machen, ist die Kenntnis mindestens einer fremden Sprache nicht nur für den Gebildeten, nein auch für jeden vorwärts Strebenden unschätzbar. Mit Recht sorgen daher auch jetzt schon umsichtige Schulbehörden dafür, daß selbst in der Volksschule außer der Muttersprache noch die Anfänge einer fremden Sprache gelehrt werden. Volksschüler werden z. B. in Hamburg im praktischen Gebrauche der englischen Sprache geübt. Welchen Vorteil und welche Erleichterung diesen aber hierbei die Kenntnis

¹⁾ Siehe Herder, Über die Entstehung der Sprache.

und richtige Benutzung von Fremd- und Lehnwörtern gewährt, ist jedem Wissenden bekannt. Einen weiteren Beleg für den Wert stehender internationaler Ausdrücke bietet uns der Kaufmannsstand. Unzählige Wörter — meist italienische wie *per, dito, franco, brutto, netto* — sind in der ganzen Welt bekannt und tragen ungemein viel zur Erleichterung und Vereinfachung des Verkehrs bei. Will man aber diesem hochachtbaren Stande deshalb den Vorwurf der Vaterlandslosigkeit machen? Sollen wir unsere deutschen Brüder dieses Standes des Kosmopolitismus beschuldigen? Wer will den ersten Stein werfen? Ein Volk, das seinen tief ausgeprägten Nationalstolz leider oft allzu sehr herauskehrt und seine Herrschergelüste an allen Orten des Erdkreises geltend zu machen sucht — ich meine selbstverständlich die Engländer — spricht eine aus drei und mehr verschiedenen Idiomen zusammengesetzte Sprache und bereichert letztere fort und fort durch Aufnahme von Fremdwörtern, singt aber trotzdem sein »*Rule Britania, Britania rule the waves, Britains never shall be slaves*« und verfährt auch danach. Wo ist also ein das Selbstgefühl und die Vaterlandsliebe beeinträchtigender Einfluß des Fremdwortes?

Ich will gar nicht so ängstlich darauf dringen, daß wir das fremde Wort in seiner fremden Form aufnehmen, oder daß wir es gar in fremden Buchstaben wie früher schreiben: mögen wir es ruhig »eindeutschen«, wie wir früher aus *eharpe* Schärpe, oder aus *espion* Spion gemacht haben, nur abweisen wollen wir nichts.

Ein Fachmann hat vor kurzem einen beachtenswerten Aufsatz über den Wert der Fremdwörter und Lehnwörter bei der Erlernung einer fremden Sprache veröffentlicht. Er weist darauf hin, wie man den altbewährten Grundsatz: »Vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen« auch hier zum Heile der Jugend zu verwirklichen hat. Wie heimisch fühlen sich die neunjährigen Sextaner, wenn sie mit Wörtern wie *Germania, Gallia, Roma, poeta, planus* und ähnlichen beginnen und andere hiervon bilden lernen. Mit Recht sind dem Vorgange Meurers gemäß die besseren Elementarbücher nach diesem Gesichtspunkte umgearbeitet worden. Mit Recht hat man denselben Grundsatz auch in der französischen Sprache walten lassen und hier mit Wörtern wie *bonbon, bonbonnière, eau (de Cologne)* den Anfang gemacht. Ich selbst bin heute noch zweien meiner Lehrer, von denen ich den Elementarunterricht in diesen Sprachen empfang, dafür dankbar, daß sie nach solchen Prinzipien

verfuhren. Sie machten uns die Sache nicht nur leicht und angenehm, sondern gewannen auch unser Interesse, ja sie schärften so schon frühzeitig den Sinn für Vergleiche zwischen den zu erlernenden Sprachen und den uns bereits bekannten Wörtern — gleichviel ob es Lehn- oder Fremdwörter waren. Da ich von meinen Eltern und älteren Geschwistern einen reichen Schatz von solchen Ausdrücken — zirkulieren, kursieren, alterieren, remittieren, parieren u. v. a. — gehört hatte, fiel mir die neue Sprache nicht mehr schwer: ich hatte den Schlüssel gefunden. Vielleicht rührt daher noch eine gewisse Vorliebe bei mir für die jetzt so arg befehdeten Freunde.

Zwar soll mich diese Sympathie oder Anhänglichkeit nicht veranlassen, berechtigten Forderungen entgegenzutreten. Gern will ich das Bemühen, entbehrliche, selten vorkommende, schwer auszusprechende und noch schwerer verständliche Fremdwörter zu beseitigen, gutheißen und unterstützen. Aber alle die angeführten Gründe müssen mich und jeden billig denkenden Schulmann bestimmen, jeder zu weit gehenden, *unberechtigten Bewegung entschieden entgegenzutreten und ihr nicht aus Gleichgültigkeit oder mangelnder Vaterlandsliebe, wohl aber aus Pflichtgefühl und Liebe zu unserer Jugend die Mithilfe zu versagen.* Außer den bisher genannten allgemeinen lasse ich jetzt noch die besonderen Gründe folgen, welche uns verbieten, den Vorschlägen des Herrn Rektor Wiener zu folgen.

Ich kann in dem Bemühen, jedes Fremdwort vom Volksschüler fernzuhalten, kein Mittel zur Hebung unserer Volksbildung erblicken. Wäre dies der Fall, ich würde gern und freudig meine oben dargelegten Überzeugungen opfern und in die dargebotenen Rechte einschlagen. Wie die Sache aber liegt und immer liegen wird, muß ich in dem Bemühen, unseren Schülern das, was das Leben fordert, vorzuhalten, ein bedenkliches Herabdrücken des Bildungsstandes unseres Nachwuchses erblicken. Wohl weiß und bekenne ich, daß die Kenntnis einer Anzahl von Fremdwörtern keine sichere Gewähr für die Beurteilung der gesamten geistigen Befähigung eines Menschen bietet, doch steht es eben so fest, daß ein Deutscher, der die Bedeutung von Wörtern wie Barometer, Thermometer, Attest, Prämie, Zensur nicht so in seinen Sprachschatz aufgenommen hat, daß er ihrer vollständig Herr ist, gegenüber der Lösung der Aufgaben der Gegenwart einem Mit-

bewerber, bei dem dies der Fall ist, weit nachsteht. Ich muß daher bei solchen Forderungen zu lebhaft an die glücklich begrabene preussischen Regulative von anno 54 denken. So lange als die Fremdwörter nicht wirklich aus unserer Sprache und Schrift beseitigt sind, haben wir Lehrer die Pflicht, sie auch in der Schule zu dulden, ja sie zu lehren; erst wenn dies der Fall, gilt das Gegenteil. Wer wollte sich dieser Pflicht ohne Gewissensbisse entziehen? Wer wollte seine Hand dazu reichen, den Bildungsstand von $\frac{9}{10}$ unseres Volkes so weit herabzudrücken, daß sie Ausdrücke wie Globus, Fixsterne, Komma, Kolon usw. nicht mehr verstehen und sprachlich richtig anwenden können? Ich thue es nicht und besitze genug Vertrauen zur Einsicht meiner vorgesetzten Oberschulbehörde, daß sie uns Lehrer nie als Werkzeuge zur Ausführung solcher Absichten benutzen werde. Wie könnte auch angeordnet werden, daß unseren Schülern vorenthalten oder ihnen gar gewaltsam genommen werde, was sie in ihren späteren Stellungen dringend nötig haben? Wie ich es bisher mit allen praktischen Lehrern als Pflicht erachtet habe, selbst die Volksschüler mit den Fremdwörtern möglichst vertraut zu machen, so gedenke ich es auch ferner zu halten und glaube dabei nicht nur auf die Billigung, sondern auch auf die Unterstützung aller Berufsgenossen, welche dem Grundsatz huldigen: die Schularbeit ist eine Arbeit für das Leben, rechnen zu dürfen. Freilich dürfen wir vor der Aufgabe nicht zurückschrecken, unseren Kindern die richtige Bedeutung und die richtige Form der unbekanntenen Wörter anzueignen. Ohne auf Andresens Arbeit näher einzugehen, will ich nur auf Karnal, Krösus (Krysis), Zerrene (Syrene) und ähnliche Verdrehungen, die mir begegnet sind, hinweisen. Man entgegne mir nicht: Hätten wir keine Fremdwörter, so wären alle die volksetymologischen Verdrehungen nicht möglich und demgemäß nicht zu beseitigen. Es ist eben Aufgabe der modernen Schule, die späteren Bedürfnisse ihrer Schüler zu berücksichtigen, und hier liegt ein recht dringendes vor. Versteht es der Lehrer, diesen Stoff auf die rechte Weise zu behandeln, so wird er sich über die ihm innewohnende formal und intellektuell bildende Kraft wundern. Wie willig wird er seine Schüler bei der Arbeit finden, wenn er die scheinbar fremden Wörter nach besonderen Einteilungsgründen (Person, Geräte, Erzeugnisse usw.) ordnet, wenn er mit ihnen Stämme und Ableitungen aufsucht (Lektion, Lektor, Lektüre), auf Zusammensetzungen (Lokal, Loko-

motive, Motiv, Motor) hinweist u. dgl. m. Ich selbst verfare ähnlich bei der Aneignung französischer Wörter und freue mich hierbei über die geistige Regsamkeit selbst schwächerer Schüler. Daß hierbei Vergleiche und Hinweise auf die stammverwandten Fremdwörter nicht fehlen, ist selbstverständlich.

Wie dringend das Bedürfnis ist, unsere Kinder mit dem genannten Stoff vertraut zu machen, zeigen die vorhandenen Lehrmittel. Das noch zu Recht bestehende amtliche Regelbuch für deutsche Rechtschreibung hat nicht umhin gekonnt, eine Reihe von Regeln über die Orthographie der Fremdwörter aufzunehmen und uns so zur Behandlung derselben zu nötigen, ja zu zwingen. Duden hat in seinem »Orthographischen Wörterbuche« außer dem im Titel vorkommenden eine ungeheure Zahl von Fremdwörtern Seite 1 etwa 12, auf anderen Seiten weit mehr (S. 56–67 fast ausschließlich) und dies mit Recht, denn alle diese Wörter sind unserer Sprache eigen. Ebenso unterläßt es kein Sprachbuch, kein Leitfaden für Orthographie, keine Grammatik, die Bedeutung und Schreibung der sogenannten Fremdwörter eingehend zu behandeln.

Aber noch ein anderer, nicht minder beachtenswerter Grund muß uns abhalten, den zu weit gehenden Forderungen des genannten Schulmannes unbedingte Folge zu leisten. Nach dem jedenfalls auch von ihm in der Praxis befolgten Grundsatz: »Die Halbheit taugt in keinem Stück, sie weicht noch hinters Nichts zurück« müssen wir mit peinlicher Sorgfalt darüber wachen, daß eine einmal getroffene Anordnung genau durchgeführt wird. Demgemäß wäre auch in unserem Falle zu verfahren. Der einmal gegebene Befehl: In der Volksschule kein Fremdwort mehr! müßte unverbrüchlich befolgt werden. Wohin würde dies aber führen! Zu welchen Verlegenheiten würde eine solche Verordnung Veranlassung bieten. Ich sehe noch von dem sicher zu erwartenden Falle ab, daß sich gleich mir eine Anzahl Glieder des Kollegiums mit Hand und Fuß weigern würden, einem solchen Terrorismus Folge zu geben — einmal, um sich nicht in unwürdiger Weise bevormunden zu lassen, dann aber, weil es ihnen beim besten Willen nicht möglich wäre, ihre Rede in der nötigen Ungezwungenheit fließen zu lassen, ohne die von unserem Gewährsmann beanstandeten Ausdrücke wie Diarium, Lektionsplan, Konferenz mit durchschlüpfen zu lassen. Wie soll ich mich nun meinen Schülern

gegenüber verhalten? Soll ich mich in jedem einzelnen Falle, wo mir ein Fremdwort entschlüpfte, rechtfertigen? Oder soll ich, dem Beispiele eines meiner Lehrer folgend, die Sache von der humoristischen Seite auffassen und mich, wie jener für seine absichtlich gemachten Sprachfehler, von meinen Schülern für jedes Fremdwort in eine Geldstrafe nehmen lassen? Der weise Fremdwörterfeind wird mir zurufen: Lerne dich hübsch beherrschen, achte sorgfältiger auf deine Ausdrucksweise! Präpariere dich schriftlich und meide hier sowie immer ängstlich jeden nicht kerndeutschen Ausdruck! Wer jedoch weifs, welche hohe Anforderungen der gewissenhafte Lehrer schon ohne diese Aufgabe von so zweifelhaftem Werte zu erfüllen hat, wenn er einen mustergültigen, von dauernden Erfolgen gekrönten Unterricht erteilen will, der wird mich verstehen und mir recht geben, wenn ich hierin zur Nachsicht mahne. Und nun erst unsere Schüler! In ihren Lehr- und Lesebüchern (Historien-, Geographiebuch, Meridian), in Zeitungen und Journalen lesen sie Fremdwörter, in der Familie hören sie dieselben von Vater und Mutter, von Bruder und Schwester, von Onkel und Tante — kurz von den gegebenen Autoritäten, in der Schule aber dürfen sie diese ihnen bereits geläufig und verständlich gewordenen Ausdrücke nicht anwenden. Bald ist der Zwiespalt fertig. Die kleinen Naseweise — d. h. die wirklich denkenden Schüler — müßten entweder ihre Blutsverwandten, oder ihre Lehrer verurteilen, — mindestens würden sie sich im stillen über die Lehrer belustigen, die gegen das Elternhaus zu Felde ziehen, dabei aber selbst ungenügend bewaffnet und ebenso taktisch ausgebildet sind. Mancher billigt alles dies vielleicht im Interesse seiner vermeintlich guten Absicht — ich lasse ihn in seinem Kreise gewähren —, vermag ihm aber nicht zu folgen, und noch weniger kann ich ihn beneiden.¹⁾

Hierzu noch eins. Haben wir wirklich in unseren Volksschulen — selbst wenn jede Unterrichtsstunde zur Sprech- und

¹⁾ Im XIV. Jahrgange der Zeitschr. d. A. D. Spr. heifst es S. 64: Zunächst einmal ist es nötig, dafs der Lehrer sich selbst in strenge Zucht nimmt: immer wieder werden ihm die altgewohnten Fremdwörter auf die Zunge oder in die Feder gleiten, und mancher wird leicht denken, auf dies oder jenes einzelne Fremdwort könne es doch nicht so sehr ankommen. Diesem Gedanken mufs (!) er entsagen, er mufs (!) sich bewusst werden, dafs nichts zu klein und unwichtig ist, und dafs viele kleine Steine zusammen ein Gebäude ergeben. Wird er das thun, wird er sich grundsätzlich keinen Verstofs gegen

Sprachstunde gemacht wird —, haben wir da wirklich noch genügende Zeit und Kraft übrig, um auf die gewünschte Fremd- und bald vielleicht auch Lehnwortsjagd zu gehen? Ist es nicht vielmehr Pflicht und Herzenssache, vorher die von unserem Führer Hildebrandt so warm empfohlenen innern Eigentümlichkeiten der Sprache — lautrichtige und lautreine Aussprache, Rechtschreibung, Formenlehre und Formenbegründung, Satzlehre, Schärfung des Sprachgefühls, Aneignung und Verständnis sprichwörtlicher Redensarten usw.¹⁾ — mit aller Macht und Kraft zu pflegen und dann, aber erst sobald dies alles als überwundener Standpunkt bezeichnet werden darf, die Geschäfte des A. D. Spr. zu betreiben, — soweit sie unseren Schülern wirklich zum Segen gereichen könnten? Einen Beweis, wie richtig diese Ansicht ist, liefert König Ludwig I. v. Bayern. Er gab sich die grösste Mühe, Fremdwörter zu meiden, um so sein Deutschtum zu bethätigen. Dabei verstiefs er aber ebensohäufig und grob gegen die eben genannten Sprachgesetze. Sein Buch »Walhallas Genossen« liefert hierzu viele Belege. Langjährige Beobachtung und Erfahrung an meinen Schülern lehrten mich, wie grofs und schwer diese wichtigen Aufgaben sind. Gelingt es mir auch, bei vielen meiner Schüler Liebe zu ihrer Muttersprache zu erwecken, so gehört es doch zu den Ausnahmen, wenn ich aus der ersten Klasse meiner achtstufigen Mittelschule Schüler entlasse, die keiner Verstöße gegen die Orthographie, Grammatik und gegen die einfacheren logischen Gesetze hinsichtlich der Muttersprache fähig wären. Von dem, was ich in dieser Beziehung an kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschülern erlebt habe, will ich um so eher schweigen, als diese Schüler aus anderen Schulen — von weit her zum Teil — gekommen waren. Ich will nur auf die Briefe, Rechnungen, Entschuldigungszettel u. dgl. verweisen, die wir aus den Kreisen ehemaliger Volks-, Bürger- und Mittelschüler erhalten.

die Reinheit der Sprache zu schulden kommen lassen, so wird er bald empfinden, wie sehr er selber dabei in seinem Deutschtum erstarkt; er wird mit Freude bemerken, wie sich sein nationales Empfinden, das bisher oft unklar und verschwommen war (Bismarck, Kaiser Wilhelm!), hebt, er wird nun erst klar erkennen, wie nachlässig er bisher mit dem heiligen Gute seiner Muttersprache umgegangen ist.« (Glaubs nicht!)

¹⁾ Ich verweise in dieser Beziehung nur auf die Verarmung an Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten, auf den Mangel an Wortverständnis, der im Volke immer mehr um sich greift. Hic Rhodus, hic salta!

Unsere deutsche Sprache enthält eben große Schwierigkeiten, und die Zeit zu deren Überwindung ist trotz aller Lehrgeschicklichkeit zu kurz. Recht deutlich ist mir dies immer zum Bewusstsein gekommen, wenn ich Franzosen in unser Idiom einzuführen hatte. Aussprache, Rechtschreibung, Formenlehre ¹⁾, Synonyme bieten ihnen und auch unseren Volksschülern so viele und so bedeutende Schwierigkeiten, daß sie allen Fleiß, alle Kraft und Geschicklichkeit der besten Lehrer beanspruchen. — »Nun wohl«, werden meine Gegner sagen, »eben deshalb dürfen wir uns nicht noch unnütze Arbeit aufladen, indem wir uns mit der Einübung, Erklärung und Verdeutschung von Fremdwörtern abgeben.« Ich muß ihnen antworten: Diese Last ist keine freiwillige. Sie muß getragen werden und zwar so lange, bis das letzte Fremdwort aus den neueren Sprachen, insbesondere aus der deutschen, verschwunden ist. Da hieran aber, trotz aller eifrigen Bemühungen des A. D. Spr., nicht zu denken ist, können wir uns auch in der Volksschule nicht in einen wohlberechneten Kampf gegen dieselben einlassen. Wir haben hier nur mit wirklich vorhandenen, fertigen Thatsachen zu rechnen.

Im Interesse der sprachlichen Durchbildung unserer Schüler haben wir gar nicht zu wünschen, daß die so anziehende Behandlung der Fremdwörter unseren Volksschulen entzogen werde. Die einfache Landschule wird sich auf das unbedingt Notwendige beschränken, wird aber dieses Maß erreichen, falls es der Lehrer versteht, alle Mittel und Möglichkeiten, wie z. B. den Schönschreibunterricht, in verständiger Weise für diesen und andere Zweige des Sprachunterrichts auszunutzen. Wahrlich, die Zeit, welche auf die Behandlung der Fremdwörter verwendet wird, ist nicht verloren. Selbst Schüler, die keine fremde Sprache erlernen ²⁾, werden uns

¹⁾ Der Plural des Satzes »Die Katze fängt die Maus« lautete nach Meinung eines 24jährigen Franzosen, der schon im Collège lange Jahre hindurch deutschen Unterricht genossen hatte, zu meiner Überraschung allen Ernstes: »Die Kätzer fängen die Mäuser«. Derselbe glaubte, man triebe seinen Spott mit ihm, als man ihm sagte, auf den eingemachten Stachelbeeren entstände »Schimmel« und wies diese Behauptung mit der Bemerkung zurück: O, wie kann ein Schimmel auf die kleinen Teller springen!

²⁾ Heute lese ich im Staatsanzeiger (1901 Nr. 278), wie das deutsche Kriegsministerium daran denkt, ganz unabhängig von den Regiments-Kapitulantenschulen, dreiklassige Brigadeschulen einzurichten, in denen auch Unterricht

zeitlebens dankbar sein, wenn wir sie mit den gebräuchlichen Fremdwörtern bekannt und vertraut gemacht haben. Neben dem nächsten Zwecke der Belehrung erfahren sie eine wesentliche Förderung ihrer formalen, ja ihrer gesamten sprachlichen Bildung. Ich setze dabei voraus, daß der Lernakt ebenso interessant als praktisch ausgestaltet wird, so daß sich schon hierbei Lustgefühle in der Seele der Unterrichteten einfinden. Es geschieht dies, wenn in gemeinsamer Arbeit Analogien (Nachsilbe ion, Vorsilbe in, re, a, para und deren Bedeutung), Gegensätze, Ableitungen (Interesse, interessieren, interessant), wirkliche und übertragene Bedeutungen und ähnliche Kategorien gefunden und verwendet werden. So bereichern wir ohne nennenswerten oder unnötigen Zeit- und Kraftaufwand den Sprachschatz unserer Schüler, so erschließen wir ihr Sprachverständnis, selbst auf die Gefahr hin, der Volksetymologie Abbruch zu thun und Andresen einen Teil seiner Arbeit abzunehmen, so bereichern wir unser Volk mit einer Fülle von Formen, ohne ihre Liebe zur Muttersprache, oder gar das in ihrem deutschen Wesen und in ihrer vaterländischen Gesinnung begründete Selbstbewußtsein auch nur im mindesten zu beeinträchtigen. Noch weiter geht unsere Aufgabe. Wie die Franzosen und Engländer es verstehen, die aus anderen, insbesondere den alten Sprachen stammenden Wörter so eng und innig mit ihrer eigenen Sprache zu verschmelzen, daß sie sich der Form der letzteren in Deklinations- und Konjugationsendungen, ja in den Gesetzen der Ableitungen ungekünstelt anschließen: so wollen auch wir verfahren und hierbei den Vorschlägen des A. D. Spr. folgend, das Fremdwort »eindeutschen«, Wir sagen dann nicht mehr »telefonieren«, sondern gleich dem Französischen je telephone oder dem Englischen I telephone nicht »ich telephoniere«, sondern einfach »ich telephone« usw. So haben es unsere Altvordern gemacht, als sie die vielen Lehnwörter aufnahmen, als sie z. B. aus hora Uhr, aus tabula Tafel usw. formten, zu solcher Kraft und Assimilationsfähigkeit möchte ich unsere liebe deutsche Sprache sich aufraffen sehen, hierbei möchte ich als Schulmann gern und willig fleißig und eifrig mithelfen, hierbei möchte ich der Unterstützung aller deutschen Schulmänner, ja aller Mitglieder

in der französischen und englischen Sprache erteilt werden wird. — Wie fürlernd wird es hier sein, wenn die Schüler wenigstens auf bekannte Fremdwörter hingewiesen werden können!

des A. D. Spr. gewiß sein. Wir dürfen dann fest überzeugt sein, in rechter Art zur Förderung unserer Muttersprache mitgeholfen zu haben; wenn auch Jahrzehnte vergehen, bevor der fremde Ursprung solcher Wortformen in gänzliche Vergessenheit gekommen ist. Hierdurch, nicht aber durch Verbannung und Befehdung eingebürgerter Fremdwörter, leisten wir unseren Schülern und unserem Volke die besten Dienste. Warten wir ab, bis andere Kreise, die sich in ihrer Bildung und Lebensstellung weit über uns Schulmeister erhaben dünken, warten wir ab, bis durch das Vorbild und den Einfluß solcher Männer das Fremdwort — auch das ganz bekannte — aus der deutschen Sprache verbannt ist, dann ist es für uns Lehrer Zeit, mit heißem Bemühen an diese dann natürliche und dankbare Arbeit zu gehen. So lange aber unserem Volke von den höchsten Vertretern des Staates im Reichstage Wörter wie autonom, prohibitiv, spezialisieren, Tarif, Autor, Organ, Handelspolitik, Zolltarif, Partei, Prohibitivzölle, Autonom, Spezialisierung, Spezialität, Interesse, Artikel, Zollsystem¹⁾ zugerufen werden, so lange wollen wir uns das Recht nicht schmälern lassen, unsere Schüler so weit nur irgend thunlich in das Verständnis solcher Wörter einzuführen, denn wenn diese später in Wahrung ihres höchsten Rechts als Wähler ihre Stimme abgeben sollen, so ist es auch nötig, daß sie verstehen, was ihnen in den Blättern von den Reden und Thaten ihrer Abgeordneten und den Vertretern des Staates berichtet wird. Wir wollen uns hierin von niemand — sei es auch der A. D. Spr. — bevormunden und gängeln lassen, wir wollen unsere Pflicht auch hierin und gerade erst recht hierin erfüllen. Möge der Sprachverein alle die Mittel, welche in Nr. 4 und 5 des XVI. Jahrganges seiner Zeitschrift genannt sind, nach Belieben für seine Zwecke ausnutzen möge durch »die Herstellung von künstlerisch ausgeführten Anschlagbogen mit dem Wahlspruch seines Vereines, die in Bahnhofs- und anderen Wirtschaften, an Wettersäulen, in den Vorzimmern von Rechtsanwälten und an anderen allgemein zugänglichen Stellen anzubringen sind; durch das Auslegen seiner Zeitschriften in Wirtschaften, die Herausgabe von kleinen Verdeutschungslisten und Fremdwörterbüchern zu ganz geringen Prei-

¹⁾ Anfang der am 3. Dezember 1901 von Posadowsky im Reichstage gehaltenen Rede gegen die Feinde der Kornzölle.

sen (etwa 10 Pf.), die Herstellung von Ansichtskarten, besonders von eigenen Ansichtskarten für Ort und Zeit der Hauptversammlungen des Vereins, die neben der betreffenden Ansicht auch passende Sprüche und zwar nicht nur den Wahlspruch des Vereines enthalten, die Beschaffung von Kautschukstempeln durch die Zweigvereine (gleichfalls mit passenden Sprüchen in Versform oder Prosa), deren Benutzung zum Zwecke der Bedruckung von Briefbogen und Postkarten jedem Mitgliede frei stände« usw. usw. — möge er hierdurch nach Kräften für die Verwirklichung seiner Zwecke und Ziele arbeiten —, »es wird ihm nicht gelingen, den freien Geist zu zwingen,« nämlich den freien Geist der Mutter- und Volkssprache, der sich nicht viel um solche Alfanzereien kümmert, den freien Geist der deutschen Schule, welche ihre Pflicht kennt und sie ernst genug nimmt, um sich nicht vom A. D. Spr. meistern zu lassen.

Die Heimatkunde in der Volksschule.

Von Julius Honke in Gelsenkirchen.

Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen,
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft!

Der Dichter versteht zwar diese Forderung nur in ethischem Sinne, aber der Erzieher wird nicht fehl gehen, wenn er sie als eine Weisung betrachtet, die auch für seinen Unterricht Geltung hat. Was das Vaterland Gutes und Schönes in sich schließt, das Erbe der Väter, geschaffen durch mühsame Arbeit unzähliger Geschlechter, der Jugend darzubieten, das ist die hohe Aufgabe unserer Volksschule. Es soll aus ihr ein Geschlecht hervorgehen, welches befähigt ist, unseres Volkstums Art und Kraft zu erhalten und fortzupflanzen in die fernste Zukunft. Unsere pädagogischen Überlegungen haben deshalb auch das Ziel im Auge, zu erforschen, was zu thun ist, um die Jugend noch besser heimisch werden zu lassen in dem, was uns das Vaterland so lieb und wert macht. —

Welche Hilfe zur Erreichung dieses Zieles gewährt uns die Betrachtung der Heimat?

Wenn ein Kind der Mutter Brust entwachsen ist, so bilden das Haus und die Familie seine Welt. Hier darf es sich ungestört allen sinnlichen Eindrücken hingeben, hier ist das Feld seiner Anschauung und Bethätigung, wodurch es mit Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen bekannt und vertraut wird. Die fortschreitende Erkenntnis und Befähigung, die Lust des Sprechens, die ungekünstelten Zeichen von Freude und Leid, die ersten Regungen eines selbständigen Willens umhüllen das Kind mit einem eigenen Reiz, sind das Entzücken der Eltern und bieten dem Künstler Stoff zu köstlichen Bildern. In dieser Hinsicht sind sich die Kinder aller Stände durchweg gleich, und nur allmählich tritt ein Unterschied zu Tage in der guten oder schlechten Gewöhnung, die ihnen zu teil geworden ist. So kommen sie zur Schule.

Wie anders ist aber der Anblick, den eine Unterklasse darbietet. Verstummt ist das fröhliche Geplauder, das muntere Fragen, das selbstthätige Leben und Weben des Geistes. Ihre Sprache erscheint unbeholfen, der Geist ist arm an Vorstellungen, die Aufmerksamkeit wird zu leicht abgelenkt. Von Stunde zu Stunde muß der Lehrer seine ganze Kraft einsetzen, um mit der Schar der Kleinen den vorgeschriebenen Lehrstoff durchzuarbeiten und das Ziel zu erreichen.

Worin liegt der Grund dieser auffälligen Erscheinung? Er liegt nicht darin, daß das Kind Lesen, Schreiben und Rechnen lernen muß. Der Unterricht in diesen Fertigkeiten ist verhältnismäßig leicht, weil er es mit einer engbegrenzten Zahl von Vorstellungen zu thun hat. Schwierig wird dieser Unterricht nur dadurch, weil in der Regel zu viele Kinder in einer Klasse sind. Die Mängel im Geistesleben der Kleinen zeigen sich am meisten im Religions- und Anschauungsunterricht, weil hier mit Vorstellungsverbindungen und Sprachformen gearbeitet wird, die den allermeisten Kindern gänzlich fremd sind. Wir würden es deshalb für den Unterricht als einen großen Gewinn betrachten, wenn im ersten und zweiten Schuljahre nur die leichtesten Jesusgeschichten zur Behandlung vorgeschrieben würden, die Heyschen Fabeln aber ganz wegfelen, und so die Zeit gewonnen würde für eine gründliche Betrachtung und Besprechung von Gegenständen und Thätigkeiten aus dem Umkreise der kindlichen Beobachtung und Erfahrung. Um es mit einem Worte zu sagen: unser gegenwärtiger Unterricht der Kleinen ist keine naturgemäße

Fortsetzung der geistigen und leiblichen Entwicklung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter.

Wir vergessen zu sehr, daß das Kind noch im Werden begriffen ist. Bezüglich der leiblichen Entwicklung hat man eingesehen, daß der Leib und seine Glieder wachsen und erstarken durch eine angemessene Regsamkeit und Thätigkeit im Spiele, nicht durch streng turnerische Schulung, die erst später am Platze ist. So müßte es auch hinsichtlich der geistigen Entwicklung der Fall sein. Sie wird erheblich erschwert und gehindert, wenn man das Kind fortwährend veranlaßt, sich in abstrakten Gedankengängen zu bewegen. Es kann nicht folgen, es behält schließlichs wohl die Worte, aber es fehlen ihm die damit bezeichneten Vorstellungen und Begriffe, es haften daran keine Gefühle und Willensrichtungen. Unsere Kinder führen ein doppeltes Leben; eins in der Schule, wo die fremdartigen oder abstrakten Gedanken überwiegen, und eins außerhalb der Schule, wo es sich der Fülle konkreter Anschauungen hingeben kann, aber planlos, ziellos und führerlos und darum ohne rechten Gewinn für den Unterricht. Wir müssen also darauf sinnen, Schule und Leben in eine solche Verbindung zu bringen, die der geistigen Natur des Kindes entspricht. Es kann das geschehen durch eine umfassende Ergänzung des gegenwärtigen Unterrichts, die den Mangel an konkreten Vorstellungen, an wirklichen Beobachtungen und Erfahrungen beseitigt. Und woher sollen wir sie nehmen? Nun, die Heimat breitet sie vor uns aus mit einer Mannigfaltigkeit und Freigebigkeit, die allen Bedürfnissen gerecht wird. Es ist nur erforderlich, daß man sich ihr hingiebt, mit ihr vertraut ist. Sie erscheint um so reicher, je mehr man sich mit ihr befaßt. In ihrem Umkreise möge das Kind unter der planmäßigen Leitung eines sachkundigen Führers seinen Werdegang vollenden und im Anschauen des Sinnenfälligen Kraft gewinnen zur Vorstellung des Vergangenen und Entfernten. —

Wie ist nun der Lehrstoff der Heimatkunde zu gewinnen und zu behandeln?

Diese Frage hat Herr Lomberg in seiner Schrift »Über Schulwanderungen« schon sehr ausführlich beantwortet. Es erübrigen sich für uns nur noch einige Bemerkungen zu den dort gegebenen Weisungen.

Weil dieser Unterricht die Aufgabe hat, der Jugend eine

möglichst große Zahl sinnlicher Anschauungen zu vermitteln, kann er sich nicht auf das Lehrzimmer beschränken. Die Kinder müssen zu den Dingen hingeführt werden, sie müssen an Ort und Stelle aufmerksam gemacht werden, mit ihren Sinnen und Gedanken thätig zu sein; denn sich selbst überlassen, folgen sie nur den zufälligen Anregungen und schreiten sie achtlos vorbei an allem, was beachtenswert ist. Überhaupt ist ihr Gesichtskreis viel zu sehr beschränkt; er wird begrenzt durch die nächste Nähe des Hauses und den Weg zur Schule; was darüber hinaus liegt, das ist der Mehrzahl ein unbekanntes Gebiet. Oft fehlt es im Schulbezirk auch an Objekten, deren Anschauung nicht entbehrt werden kann; da ist es also unbedingt erforderlich, die Kinder in die weitere Umgegend zu führen, damit sie dort gründlich anschauen, was daheim nicht zu sehen ist. Solche Wanderung und Belehrung hat auch den Vorteil, daß sie die Schüler veranlaßt, in ihrer freien Zeit selbständig größere Spaziergänge anzutreten, um die Heimat näher kennen zu lernen. Diese Schulwanderungen müssen deshalb nicht erlaubt, sondern lehrplanmäßig gefordert werden.

Allerdings werden die Schulwanderungen sehr gehemmt durch die große Schülerzahl. In ländlichen Bezirken ist dieses Hindernis weniger fühlbar als in großen Städten. Da bleibt keine andere Auskunft, als jedesmal nur mit einem Teile der Klasse die Wanderung anzutreten. Nimmt man bei der Anfertigung des Stundenplans darauf Rücksicht, so läßt sich diese Schwierigkeit wohl aus dem Wege räumen.

Soll eine Schulwanderung mit Erfolg ausgeführt werden, so muß der Lehrer vorher wohl überlegt haben, was er erreichen will. Man darf sich nicht zu viel vornehmen, nicht zu weit gehen und nicht zu lange ausbleiben, denn sonst verwischen sich die Eindrücke, des Zufälligen wird zu viel, die Aufmerksamkeit ermüdet, und am Schlusse können die Kinder die Masse des Angeschauten nicht mehr übersehen. Der auf dem Spaziergang zu behandelnde Lehrstoff muß derart bemessen sein, daß die Kinder am Schlusse angeben können, was sie dem gestellten Ziele entsprechend gesehen haben, und ferner, was noch zufällig die allgemeine Aufmerksamkeit erregte. Deshalb sollte bei der Unter- und Mittelstufe sich diese Wanderung nicht über eine Stunde ausdehnen, und nur in besonderen Stunden ist es bei der Oberstufe notwendig, darüber hinauszugehen.

Nun ist die Schulwanderung wohl geeignet, den Kindern die Heimat zu zeigen und sie dafür zu interessieren; aber die geistige Schulung an dem angeschauten Stoffe zur Vermehrung ihrer Sachkenntnis und Sprachfertigkeit muß im Lehrzimmer erfolgen. Nehmen wir an, die Unterklasse habe auf ihrem Spaziergange ein Wiesenthal, ein Kornfeld und einen Teich gesehen, so hat sich die nachfolgende Besprechung nicht ins Weite und Breite über diesen Spaziergang zu verlieren, sondern von diesen drei Hauptobjekten wird jedes für sich in je einer Stunde eingehend behandelt. Der Lehrer veranlaßt die Kinder durch seine Fragen, sich in einzelnen oder zusammenhängenden Sätzen über das, was sie an dem betreffenden Objekte nacheinander bemerkt haben, auszusprechen. So wird die Form der reinen Beschreibung, die leicht zur Langeweile führt, vermieden; der Unterricht stellt ein Erlebnis dar, an dessen Einzelheiten sich jedes Kind gern erinnert. Endlich muß in jeder Stunde die Behandlung nur so weit geführt werden, daß noch Zeit da ist, das Ergebnis der Besprechung in sprachlichem Zusammenhange darzustellen. Nur wenn dies erreicht wird, erscheint dem Schüler der Unterricht als eine wirkliche und wertvolle Arbeitsleistung; er sieht, daß das beim Beginne aufgestellte Ziel am Ende der Stunde erreicht ist, und solches Gelingen wirkt Lust und Thätigkeit. Diese abschließende Zusammenfassung nimmt den Schüler in strenge, geistige Zucht; wo sie ausbleibt, fehlt Übersicht und Gliederung, da herrscht Zerfahrenheit und Langeweile.

Es sei gestattet, hier ein Beispiel aus der Praxis einzuflechten. Die Schüler des dritten Jahrganges haben auf einem Spaziergange u. a. das Auf- und Absteigen der Lerche beobachtet. In der Stunde, in welcher dieser Vorgang besprochen wurde, hatte die Behandlung folgendes Ergebnis:

»Als wir neulich von Barendorf nach Eppendorf gingen, sahen wir auf dem Acker eine Lerche. Sie flog langsam und ruckweise in die Höhe und sang ihr Lied. Sie flog so hoch, bis wir sie nicht mehr sehen konnten. Aber ihr Lied konnten wir noch deutlich hören. — Nach einer guten Weile wurde der Vogel wieder sichtbar. Er kam so rasch herunter, als ob er vom Himmel herabfiel. In der Nähe der Erde flog die Lerche in schräger Richtung nieder. Unten auf der Erde hörte das Singen auf. Der kleine Sänger suchte sich Nahrung.«

Bei dieser Praxis fehlt es nicht an Stoff zu Aufsätzen und an Gelegenheiten zu grammatischen Übungen. —

Womit hat sich nun dieser Unterricht in der Heimatkunde auf den einzelnen Stufen zu beschäftigen, damit er für die Erzeugung eines reichen und starken Interesses und für die Bildung des Charakters einen wertvollen Beitrag leistet?

Die Unterstufe findet in der Heimat den reichsten Stoff zu wertvollen Beobachtungen.

Im Sommerhalbjahr empfiehlt es sich, mehr die Dinge in der Natur zu betrachten. Wir merken darauf, wie das Leben in der Natur erwacht, wie es sich zu voller Pracht entfaltet und dann langsam abnimmt und zuletzt erstarbt. Der Garten, die Blumen, das Feld, die Obst- und Waldbäume, der Bach, der Teich, die Wiese, die Arbeiten des Landmannes, das alles ist für die Kleinen die natürlichste und gesundeste Geistesnahrung. Wie bei allem Unterricht, so muß sich auch hier der Lehrer davor hüten, einen Gegenstand völlig zu erschöpfen. Es muß stets noch etwas zu sehen und zu sagen übrig bleiben, damit man später wieder auf die Sache zurückkommen kann. Deshalb sind zuerst nur die wichtigsten und auffallendsten Kennzeichen, Merkmale, Eigenschaften, Teile und Thätigkeiten hervorzuheben, damit das Gemüt nicht von der Menge des Einzelnen, des Kleinen und Verborgenen erdrückt wird. Die Kunst des Lehrers besteht darin, daß er dem Gegenstande, den er zur Betrachtung darbieten will, jedesmal eine neue Seite abzugewinnen weiß. Dadurch werden die sinnlichen Anschauungen zu klaren und geläufigen Vorstellungen.

Auch im Winterhalbjahr wird die Naturbetrachtung nicht vernachlässigt. Welch ein hübsches Anschauungsobjekt bilden die Bäume des Schulhofes, wenn der Schnee alle Äste und Zweige bedeckt und das helle Sonnenlicht darüber hingleitet! Da verbindet sich das Nützliche mit dem Schönen. Solche Gelegenheiten darf der Lehrer nicht ungenützt vorübergehen lassen. In der Hauptsache betrachten wir aber in dieser Zeit die leiblichen Bedürfnisse des Menschen, seine Wohnung, Nahrung und Kleidung, und die menschliche Arbeit zur Befriedigung dieser Bedürfnisse. In diesen Lektionen ist Zusammenhang; sie bewegen sich im Anschauungskreise der Kinder, sie eignen sich zur Bereicherung des Wissens und der Sprachfertigkeit. Und in der weisen Beschränkung zeigt sich auch hier der rechte Meister.

Wie nun mit diesen Stoffen Gedichte, Märchen, Fabeln, Er-

zählungen, Sprichwörter zu verknüpfen sind, braucht hier nicht erörtert zu werden. —

Die Mittelstufe hat schon eine erheblich schwerere Aufgabe; sie soll kennen lernen: 1. das Landschaftsbild der Heimat, 2. die Beschäftigung der Bewohner, 3. die öffentlichen Einrichtungen. Mit dem Worte Heimat bezeichnen wir auf dieser Stufe hauptsächlich den Amtsbezirk oder die Bürgermeisterei, was uns aber nicht abhält, auch die benachbarten Ortschaften jenseits der Grenze in den Kreis unserer Betrachtung zu ziehen. Von den aufgestellten drei Gesichtspunkten werden wir uns im Sommer hauptsächlich mit dem ersten, im Winter mit den beiden anderen beschäftigen, jedoch niemals das Ganze außer acht lassen. Kommen wir bei der Schulwanderung am Posthause vorbei, so geben wir daselbst einige Erläuterungen und sprechen nachher darüber in der Schule. Auch im Winter machen wir bei geeigneter Witterung einen Gang durch den Wald oder überblicken von einem höher gelegenen Punkte die Gegend.

Überall besteht die Landschaft aus einzelnen Gruppen, die wir nacheinander ins Auge fassen. Die Lage der Schule, einige Straßenzüge, der Lauf eines Baches, die Zeche mit ihrer Umgebung, die öffentlichen Gebäude, die Verbindung von Haupt- und Seitenthal, wie die Gemarkung mit Feld, Wald und Wiese sich ausbreitet, ein Hohlweg, ein Steinbruch, eine abgelegene Wüstenei, ein trüber Sumpf mit Schilf und Rohr, das sind solche Gruppen, die öfter betrachtet, beschrieben und im Grundriß gezeichnet werden müssen. Soll die Beschreibung derselben für die Kinder recht wertvoll sein, dann muß sich der Lehrer vorher einen Entwurf darüber anfertigen. Hat er das gethan, dann gelingt es selbst im Freien, eine große Schülerzahl zu fesseln. Man braucht auch die Anwesenheit von Erwachsenen nicht zu scheuen, weil man sich nicht in ein planloses Gerede verliert, sondern in guter Ordnung die Aufmerksamkeit dahin lenkt, wohin man will, und weil man fähig ist, das Angesehene in sicheren Fragen und klaren Sätzen zur Darstellung zu bringen. Ohne gründliche Vorbereitung ist das nicht möglich.

Mit den heimatkundlichen Spaziergängen verbinden wir Orientierungsübungen, indem wir die Himmelsrichtungen, die Lage der Ortschaften, Fabriken, Zechen, Dörfer und Städte im ganzen Umkreise des Gesichtsfeldes bestimmen. Von hochgelegenen Punkten lassen wir in stiller Betrachtung die ganze Landschaft überschauen

bis sich das Bild dem Geiste fest eingepägt hat. Erst dann versuchen wir eine zusammenfassende Beschreibung der Heimat zu entwerfen, welche über ihre Lage und Ausdehnung, über Gestalt und Beschaffenheit des Bodens, über die Gewässer, über die Ortschaften und ihre Einwohner sich verbreitet, allerdings nur so weit, als es für die Kinder der Mittelstufe zulässig ist.

Die Heimat gewährt uns auch die Mittel zur Veranschaulichung der geographischen Grundbegriffe. Führen wir die Kinder z. B. an einen Teich, so bestimmen wir zuerst die Himmelsgegenden, die Lage zur Schule, zur Kirche, wir schätzen Länge und Breite, benennen und zeichnen auf der Erde seine Gestalt, beschreiben die Ufer, die Farbe des Wassers, weisen hin auf Pflanzen und Tiere im Bereiche des Wassers, beobachten die Spiegelbilder der Bäume, erzeugen Wellen und sprechen zuletzt über die Benutzung des Teiches. Ist das geschehen, dann mögen die Kinder versuchen, ob sie mit geschlossenen Augen sich noch das Bild des Teiches vorstellen können. Es melden sich solche, die schon anderswo einen Teich gesehen haben und sprechen sich kurz darüber aus. Jetzt können wir dazu übergehen, im Geiste die Wasserfläche auszudehnen, immer weiter, so weit das Auge reicht, die Wellen erhöhen sich, die Krümmungen des Ufers wachsen zu großen Buchten, der Nachen wird zum Schiff, und so entsteht aus dem Bilde des Dorfteiches die Vorstellung des Meeres. In solcher Weise sind aus den konkreten Anschauungsbildern der Heimat die geographischen Grundbegriffe zu entwickeln. Dadurch gewinnt alles, was uns unsere Umgebung darbietet, einen neuen Reiz. Wir ziehen so das Ferne und Fremde in unsere Nähe und werden dadurch befähigt, uns im Geiste in die Ferne und in die Fremde versetzen zu können. Nur darf der Lehrer nicht glauben, eine einmalige Veranschaulichung und Entwicklung irgend eines geographischen Begriffes würde genügen, um später damit arbeiten zu können. Es muß das recht oft geschehen und möglichst an verschiedenen Objekten, damit der Begriff im Gedankenkreise vielseitig geordnet und verbunden wird.

Um das Bild der Heimat leichter zu erfassen und besser zu behalten, haben wir im planmäßigen Fortschritt die geographischen Verhältnisse auch zeichnerisch dargestellt. Erst werden die sachlichen Verhältnisse besprochen, dann entwickelt der Lehrer an der Wandtafel die Zeichnung, und zuletzt versuchen die Schüler deren Nachbildung. Das geschieht nach jeder Wanderung, wobei

das früher Angeschaut und Gezeichnete immer wieder mit herangezogen wird, bis die Karte vollständig fertig ist. Es ist zu erstreben, daß der Schüler diese Karte aus dem Kopfe zu zeichnen vermag.

Sprechen wir nun davon, wie der Schüler mit den wirtschaftlichen Verhältnissen der Heimat bekannt zu machen ist. Zunächst ist festzustellen, welche Erwerbszweige die Kinder kennen und was sie darüber zu sagen wissen. Indem wir nun das Ähnliche und Verschiedene hervorheben, erhalten wir folgende Einteilung der Erwerbszweige: I. Landwirtschaft. II. Handwerk. III. Handel. IV. Bergbau. V. Industrie.

Jeden dieser fünf Erwerbszweige behandeln wir nun in einer besonderen Lektion, deren Skizze wir hier mitteilen. Wir richten uns dabei nach den Lehrstufen: Anschauen, Denken, Anwenden, die durch A, B, C angedeutet werden.

I. Landwirtschaft. A. 1. Ein Gang durch einen Bauernhof. 2. Der Landwirt bei der Arbeit. B. 1. Welche Gefahren bedrohen das Leben oder die Arbeit des Landmannes? Wodurch sucht er sich davor zu schützen? 2. Welchen Einfluss hat die landwirtschaftliche Arbeit auf das leibliche und geistige Leben des Landmannes? C. 1. Erklärung geeigneter Sprichwörter und Redensarten. 2. Gegen frevelhafte Beschädigung des Kornfeldes, der Obstbäume und des Graswuchses.

II. Handwerk. A. 1. Betrachtung einer Werkstatt. 2. Die Arbeit des Handwerkers. B. 1. Welchen Gefahren ist der Handwerker in seinem Berufe ausgesetzt? Wie sucht er sich davor zu schützen? 2. Einfluss seiner Arbeit auf Leib und Seele. C. 1. Die Ausbildung des Handwerkers. 2. Heranziehung geeigneter Sprichwörter und Redensarten.

III. Handel. A. 1. Im Laden eines Kaufmannes. 2. Die Arbeit des Kaufmannes. B. 1. Wodurch erwirbt sich der Kaufmann eine große Kundschaft? 2. Weshalb ist der Handelsstand notwendig? C. 1. Gesetzliche Bestimmungen über Sonntagsruhe, Ladenschluss usw. 2. Sprichwörter und Redensarten.

IV. Bergbau. A. 1. Was auf der Zeche zu sehen ist. 2. Der Schacht und die Stollen. 3. Die Arbeit des Bergmannes. B. 1. Die Gefahren des Bergbaues. 2. Einfluss dieser Arbeit auf Körper und Geist. C. 1. Erklärung bergmännischer Ausdrücke. 2. Wenn die Bergleute streiken.

V. Industrie. A. 1. In der Fabrik. 2. Die Bearbeitung des Eisens. B. 1. Gefahren im Betriebe. 2. Einfluss dieser Arbeit

auf Körper und Geist. C. 1. Verschiedene Industriezweige. 2. Erklärung industrieller Ausdrücke.

Den Schluss dieser Lektionen bildet eine Betrachtung über die gegenseitigen Beziehungen der verschiedenen Erwerbszweige. Dabei erinnern wir uns der alten Fabel von dem Magen, dem die Glieder den Dienst versagen wollten. Unsere Wertschätzung der Arbeit sprechen wir aus mit den Versen aus der Glocke: Arbeit ist des Bürgers Zierde usw.

Wie gestaltet sich auf der Mittelstufe die Besprechung der öffentlichen Einrichtungen der Heimat?

Als Stoff würde in Betracht kommen: I. Das Schulwesen. II. Die Kirche. III. Der Verkehr: a) die Strafe, b) die Post, c) die Eisenbahn. IV. Das Gesundheitswesen. V. Die Polizei. VI. Das Militär. VII. Das Gericht. VIII. Die Verwaltung: a) des Amtes, b) des Kreises.

Auf den drei Stufen des Lehrverfahrens würde zur Behandlung kommen bei: A. 1. Die Einrichtungen (Anstalten) und ihre Aufgabe. 2. Die Personen und ihre Ausrüstung (Hilfsmittel). B. Weshalb ist diese Arbeit notwendig? C. 1. Wie ist diese Einrichtung zu benutzen? 2. Erklärung sprachlicher Ausdrücke, Sprichwörter und Redensarten, die sich auf den Hauptgegenstand der Lektion beziehen. Damit schließt dieser Unterricht auf der Mittelstufe ab. —

Die Oberstufe erhält nach den derzeitigen Lehrplänen keinen besonderen Unterricht in der Heimatkunde. Wir wollen deshalb nachdrücklich dafür eintreten, daß dieses Lehrfach auch auf der Oberstufe notwendig ist. Zunächst ist es unsere Aufgabe, die Kenntnis des Landschaftsbildes der engeren Heimat zu vertiefen und zu erweitern. Aber an freien Nachmittagen im Frühling, Sommer und Herbst treten wir auch größere Wanderungen an, die uns z. B. an die wichtigsten Punkte unseres Industriebezirkes führen. So erwächst allmählich eine lebensvolle, auf eigener Anschauung beruhende und durch selbstthätige Arbeit erworbene Bekanntschaft mit der Heimat, deren Wert für sich selbst spricht. Wir sehen, daß im Industriebezirk der Bergbau die erste Stelle einnimmt; die Zahl der rein ländlichen Dörfer geht zurück. Ebenso vermindern sich die Getreidefelder, obgleich sie sich noch durch einen üppigen Stand auszeichnen; der Körnerbau erweist sich nicht mehr als lohnend, weil es wegen der hohen Löhne im Bergwerk und in der Fabrik an landwirtschaftlichen Arbeitern fehlt. Die

Bauern verlegen sich deshalb hauptsächlich auf Viehzucht und Milchwirtschaft, welche reichliche Erträge einbringen. Die einzelnen Gehöfte, von hohen Mauern eingeschlossen, gleichen kleinen Festungen, die den Wohlstand ihres Besitzers bezeugen. Auch der bisher noch vorhandene geringe Waldbestand fällt dem unaufhaltsam vordringenden Bergbau allmählich ganz zum Opfer. An seine Stelle treten große Berghalden und ausgedehnte Arbeiterkolonien. Wo früher die Gegend von dem lieblichen Gesange der befiederten Sänger widerhallte, ertönt jetzt der schrille Pfiff der Lokomotive und das betäubende Geräusch der Dampfmaschinen. In hoher Blüte steht ferner die Eisen- und Stahlfabrikation. Der Bochumer Verein, das Westfälische Stahlwerk, die Dortmunder Union, die Hermannshütte in Hörde sind Werke, in welchen Tausende von Arbeitern beschäftigt werden. Im südöstlichen Teile des Bezirkes herrscht die Kleinindustrie vor. Hier werden Schlittschuhe, Sensen, Feilen, Gabeln, Nadeln, Stahlfedern, Nägel und Eisendraht angefertigt. Die Bevölkerung wohnt dicht beisammen und stammt aus aller Herren Ländern. In den Bergwerken arbeiten Tausende von Polen, in den Steinbrüchen viele Italiener, in den Ziegeleien meistens Wallonen, Lipper und Waldecker; in den Fabriken werden Hessen, Ostpreußen, Schlesier und Österreicher beschäftigt. So ist es kein Wunder, daß in einem Zeitraum von zwei Jahrzehnten kleine Dörfer und Bauernschaften sich zu stark bevölkerten Städten entwickelt haben, und daß neue Ortschaften in kurzer Zeit zu beträchtlicher Größe gelangen. Die Klöterhaide südlich von Lünen war vor zwölf Jahren eine fast unbewohnte Gegend, in welcher fast nur Hafer und Buchweizen kümmerlich gediehen. Heute wird sie von dicht bebauten Straßen durchzogen, die bekunden, daß hier eine moderne Industriestadt im Entstehen begriffen ist. In dem Wanderer, dessen Ohr fast nur fremde Idiome vernimmt, kann jedoch leicht ein Zweifel auftauchen, ob er sich noch im Vaterlande befindet. Aber es fehlt doch auch nicht an landschaftlichen Reizen. Die bewaldeten Höhen an der Ruhr und Lenne mildern den Eindruck unzähliger Schlote und Halden. In unserer nächsten Nähe entwickelt sich die Kolonie Stahlhausen zu einer freundlichen Gartenstadt. Von den Gemeindeverwaltungen sind in Bochum, Wanne, Dortmund reizende Parkanlagen geschaffen und an anderen Orten im Entstehen begriffen. So fehlt es nicht an schönen Ausflugsorten, welche dem Arbeiter Gelegenheit geben, sich in freier Luft zu erholen und zu erfrischen.

Auch sind die Zechenverwaltungen bemüht, die alten Berghalden mit Bäumen und Sträuchern zu bepflanzen. Es hat sich aus vielen Versuchen ergeben, daß die hinsichtlich des Nährbodens so anspruchslose weiße Birke und mehrere Arten der Akazie in dem verwitterten Kohlen- und Thonschiefer, der den Hauptbestandteil der Halden bildet, recht gut fortkommen. Von den einheimischen Sträuchern scheint nur der Haselnußstrauch dort zu gedeihen. Durch Anpflanzung dieser Baum- und Straucharten sind in unmittelbarer Nähe vieler Zechen hübsche, kleine Wäldchen entstanden, die wegen ihrer erhöhten Lage weithin sichtbar sind und dem Auge einen freundlichen Ruhepunkt bieten. Die großen Wandlungen in Bergbau und Industrie haben einen wohlthätigen Einfluß auf den Wohlstand der ansässigen Bevölkerung ausgeübt. Während die Männer früher stundenweite Wege machen mußten, um auf den Zechen Arbeit zu finden, bietet sich ihnen jetzt in nächster Nähe überreichliche Gelegenheit zu reichlichem Verdienst. Während der arbeitsfreien Zeit können sie zudem auf ihrem kleinen Besitztum oder angepachteten Grundstück dem Kartoffel- und Gemüsebau obliegen und so für den Haushalt nützlich sein. Mit dem steigenden Wohlstand ist aber auch die Liebe der Bewohner zur Heimat und zur ererbten Scholle gewachsen. Früher zogen alljährlich zahlreiche junge Männer übers Meer, um ihr Glück zu suchen. Das geschieht heute nicht mehr. Wer arbeiten will, findet unter den heutigen Verhältnissen auch in der Heimat reichliche Gelegenheit, zu einem bescheidenen Wohlstande zu gelangen und sein auskömmliches Brot zu finden.

Mit dieser Schilderung haben wir das Ergebnis unserer heimatkundlichen Schulwanderungen zusammengefaßt. Dabei weisen wir noch einmal darauf hin, daß die Beobachtungen und Belehrungen eines jeden großen oder kleinen Spazierganges zu unterrichtlichen Zwecken stets in irgend eine sprachliche Form gebracht werden müssen, wenn sie nicht für den ferneren Unterricht nahezu wertlos sein sollen. Wir legen ferner ein Schwergewicht darauf, im Laufe der Jahre alle noch erhaltenen Züge deutscher Sitte und Gesinnung zu zeigen, zu erklären und zu beleben. Unsere Zeit mit ihrem hochausgebildeten Verkehrswesen hat die Tendenz, nicht nur die landsmannschaftlichen, sondern auch die nationalen Unterschiede und Eigentümlichkeiten zu beseitigen oder zu verwischen und an deren Stelle eine eintönige, kraftlose Gleichförmigkeit zu befördern, in der unsere Sitte und Sprache erstarren, womit dann notwendig

eine Lähmung unserer geistigen und physischen Kraft verbunden ist. Wir betrachten es deshalb als eine hochernste Pflicht der Schule, die in Sprache und Sitte, in der Tracht und im Benehmen, in Volksfesten und feierlichen Veranstaltungen sich noch bekundenden Reste urwüchsig deutschen Volkstums in die Helle des Bewußtseins zu stellen, sie historisch zu begründen und zu erweitern in der Hoffnung, daß sie im Leben neue und kräftige Wurzel schlagen und an ihrem Teile beitragen zur Erzeugung eines (in ästhetischem Sinne) charakteristischen Volkstums. Es handelt sich also um solche Volkssitten, welche das Leben der einzelnen Person von der Wiege bis zum Sarge mit sinnigem Schmuck umgeben. Ferner sind es Gebräuche, Gewohnheiten und Gesinnungen, in welchen das christliche Gemüt, die gemeinsamen Freuden und Leiden, die Rechtsverhältnisse, die Treue und die Liebe, das Verhältnis zur nahrungspendenden Mutter Erde und die Stellung des Menschen zur Tier- und Pflanzenwelt ihren dem deutschen Volkscharakter eigentümlichen Ausdruck finden und oft zurückreichen bis in die fernste Vergangenheit. Dazu bietet gerade unsere westfälische Heimat für solche Erforschung und Belebung halbvergessener Äußerungen deutschen Wesens und Geistes ein dankbares Feld, weil hier rüstige Thatkraft mit träumerischer Versenkung, herbe Abgeschlossenheit und vertrauensvolle Hingabe, ein aufgeklärter Sinn und unbelehrbare Hartnäckigkeit in wunderbarer Mischung sich in den einzelnen Charakteren verkörpert finden. Leider können wir unsere Beobachtungen in dieser Beziehung noch nicht in geordneter Darstellung vorlegen. Wer sich aber für solche Belehrungen interessiert, dem empfehlen wir als vorzügliches Hilfsmittel ein Werk von Dr. A. Freybe: Züge deutscher Sitte und Gesinnung (Verlag von Bertelsmann in Gütersloh). Neuerdings finden wir in dieser Beziehung wertvolle Beiträge in der Abhandlung von P. Thieme; Die Herbartsche Forderung von der Ergänzung der Erfahrung und des Umganges durch den Unterricht angewandt auf den Unterricht in der Muttersprache (Verlag von Beyer & Söhne in Langensalza).

Eine Erweiterung und Vertiefung erfahren endlich die schon auf der Mittelstufe angeknüpften Belehrungen über die wirtschaftlichen und öffentlichen Einrichtungen und Verhältnisse der Heimat, die wir unter der Bezeichnung Gesellschaftskunde zusammenfassen. Was zur theoretischen Begründung und Behandlung dieses Stoffes zu sagen ist, das hat Dörpfeld in gründlicher und vorzüglicher

Arbeit geleistet. Wir lassen deshalb hier nur die Entwürfe einiger Lehrbeispiele folgen, um zu zeigen, wie wir uns den Stoff zurecht gelegt haben. I. Die menschliche Arbeit. A. Entwicklung der sechs Klassen menschlicher Arbeit zur Befriedigung der allgemeinen Bedürfnisse. B. Vergleichung und Gruppierung der verschiedenen Klassen. C. Nachweis, wie in der Familie Vater und Mutter für alle Lebensbedürfnisse sorgen. II. Wohlstand. Eingehendere Durcharbeitung der vorhin skizzierten Lektionen über Landwirtschaft, Handwerk, Handel, Bergbau und Industrie, wobei die speziellen Verhältnisse der Heimat am meisten berücksichtigt werden. Dann folgt als abschließende Lektion die Betrachtung des Zusammenhangs der wirtschaftlichen Arbeiten. A. Die Organisation der Wohlstandsarbeiten. B. Vorzüge und Mängel der Arbeitsteilung. C. Was geschieht zur Beseitigung der Mängel? III. Gesundheit. A. Arzt und Apotheker. B. Wodurch erhalten wir uns gesund? C. Krankenhaus und Krankenpflege. IV. Bildung. A. Die Aufgabe der Schule. B. Wert der Bildung. C. Andere Veranstaltungen zur Ausbreitung der Bildung. V. Justiz. A. Die Aufgabe des Gerichts. B. Was für Eigenschaften muß der Richter besitzen? C. Verhalten bei einem Rechtsstreit. VI. Landesschutz. A. Polizei — Heer und Marine. B. Die nationalen Güter, welche zu verteidigen sind. C. Monarchische und patriotische Gesinnung. VII. Religion. A. Die Arbeit des Geistlichen. B. Bethätigung christlicher Gesinnung. C. Weihe des Sonntags und des Familienlebens. VIII. Verwaltung. A. Die vier Hauptstücke bei einer Gesellschaft. B. Ihre besondere Ausgestaltung in der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde und im Kreise. C. Zur Arbeit für das Gemeinwohl wird man befähigt durch genaue Erkenntnis der heimatischen Verhältnisse und Bedürfnisse, verbunden mit uneigennütziger Gesinnung. Damit hätten wir den Stoff der Gesellschaftskunde in knappen methodischen Umrissen dargestellt. Es sei nur noch angedeutet, daß jede Lektion auch in kulturgeschichtlicher Hinsicht erweitert werden kann, wenn es im einzelnen Falle als wünschenswert erscheint. —

Wir haben vorhin ausgesprochen, die Heimatkunde müsse auch auf der Oberstufe als selbständiges Lehrfach vorkommen. Zur Begründung dieser Ansicht weisen wir hin auf den reichen Stoff, den die Heimat darbietet zur Befruchtung des geistigen Lebens. Wollte man ihn nur gelegentlich als analytisches Material für den übrigen Unterricht benutzen, so würde dadurch die Erkenntnis der

Heimat entschieden zu kurz kommen. Umgekehrt aber besitzt der, der mit Land und Leuten seiner weiteren Umgebung gründlich bekannt geworden ist, eine solche Fülle von Anschauungen und Reflexionen, daß er sich mit Leichtigkeit in fremde Verhältnisse versetzen kann. Es darf nicht vergessen werden, daß Religion, Geschichte, Geographie und teilweise auch die Litteratur dem Schüler solche Stoffe darbieten, die nicht auf dem Wege sinnlicher Anschauung zur Aneignung gelangen können. Was sie voraussetzen, die Bekanntschaft mit wirklichen Verhältnissen des Lebens und der Natur, daß der Schüler selbst geforscht und überlegt, gefühlt und gelitten, gehofft und gewollt hat und alles dieses aus eigener Erfahrung und nicht nur vom Hörensagen kennt, das bietet die andauernde Betrachtung der Heimat ungezwungen in reichster Fülle, und deshalb ist die Heimatkunde ein Gegengewicht und eine notwendige Ergänzung der abstrakteren Unterrichtsfächer. In den Schulen des rheinischen und westfälischen Industriebezirkes ist es noch besonders notwendig wegen der großen Zahl Kinder nichtdeutscher Eltern. Bringen wir ihnen nur die deutsche Sprache und Kultur bei, so ist damit nur wenig gewonnen. Ein großer Teil wird dadurch nur mit trefflichen Waffen zur Bekämpfung unseres Volkstums ausgerüstet. Wir müssen im Hinblick auf diese Kinder unserem Unterricht ein höheres Ziel stellen. Wir müssen ihnen zeigen, wie schön das Land ist, wie traut seine Sitten, wie hoch seine Kultur, wie reich an Gütern; wir lassen sie teilnehmen an unserer Arbeit, an unseren Sorgen und Hoffnungen, daß sie mit Land und Leuten, mit Sprache und Sitte durch lebhaftere Anschauung und Bethätigung ganz und gar verwachsen und gar nicht auf den Gedanken kommen, daß es anders sein könnte. Aus der Erkenntnis der Heimat entsteht die Fähigkeit, dort zu arbeiten zur Begründung der eigenen Existenz und sich für das Gemeinwohl zu interessieren. Ist dann nur das Herz auf dem rechten Fleck, dann wird aus dem Schüler ein Bürger und Haushalter, der in Familie und Gemeinde, in Staat und Kirche seine Pflicht erfüllt. In ihm erweitert und veredelt sich die Heimatsliebe zur Vaterlandsliebe, aus der wir die Kraft schöpfen, Gut und Blut einzusetzen zur Erhaltung unseres Landes und Volkes. So befolgen wir im heimatkundlichen Unterricht den schönen Dichterspruch: Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zum geographischen Unterricht.

II.

In den nachfolgenden Darlegungen¹⁾ soll angedeutet werden, in welcher Weise auf der Oberstufe der Volksschule und in der Fortbildungsschule z. B. der deutsche Handel und was damit in Beziehung steht, behandelt werden kann; wir geben nur einzelne Andeutungen und die Ausführungen einzelner wichtiger Punkte. Aufgabe des Handels — Umtausch der Produkte, Gewinnung neuer Absatzgebiete; Binnen-, Aufsen- und Welthandel. Abhängigkeit der Entwicklung des Handels von der Entwicklung der Verkehrsmittel (Entwicklung des Handels, Kreuzzüge, Hansa, Seeweg nach Amerika und Ostindien) und Verkehrsstraßen (Landstrasse, Eisenbahn- und Dampfschiffahrtslinien); Zoll und Zollvereine; Schiffahrtsgesellschaften; Gesellschaft für Rettung von Schiffbrüchigen, Rettungsstationen; Telegraph, Telephon, Kabel. Wichtigkeit der Wasserstraßen für den Binnenhandel (billig und bequem; ein Schleppkahn = 113 Eisenbahnwagen, 200 Ctr. ca. 50 Mk. Fracht auf dem Schiff, 260 Mk. auf der Eisenbahn); deutsches Flufs- und Kanalsystem (Kanal vom Rhein zur Elbe und Oder, Mittellandkanal, Nord-Ostseekanal); Schiffbarkeit der deutschen Flüsse; Einfluss von Wasserstand und Eis auf die Schiffahrt. Eisenbahnknotenpunkte, Hauptlinien; Post- und Telegraphenwesen in Deutschland (Entwicklung; Thurn und Taxis, deutsche Reichspost, Reichspostdampfer, Weltpostverein). Lage Deutschlands zum Meer; Vergleich zwischen Deutschland und England (Lage, Wasserstraßen, Häfen, Kolonien).

Die Ausfuhr ist die Einnahme eines Landes; von ihr hängt also die Größe des Nationalvermögens, davon aber der Wohlstand des Volkes und somit seine Steuerkraft ab. Die Notwendigkeit der Einfuhr ergibt sich aus der Bevölkerungszunahme; sie befriedigt die Nahrungsbedürfnisse und die Bedürfnisse an Rohstoffen für die Gewerbsthätigkeit, soweit beide nicht vom Inland selbst geliefert werden können. Eine mächtige Stütze hat der deutsche Aufsenhandel in der Handelsmarine; sie ist in beständigem Wachsen begriffen und gehören ihr schon jetzt die beiden größten Rhedereien der Welt, der »Norddeutsche Lloyd« und die »Hamburger-Amerikanische Schiffahrtsgesellschaft« an, welche auch die schnellsten Schiffe in Fahrt haben. (Hamburg—New York früher 14 Tage, heute 6 Tage.) Die meisten dieser Schiffe werden in Deutschland gebaut (Staatswerften in Wilhelmshaven, Kiel und Danzig); unser Schiffbau liefert außerdem auch noch die sämt-

¹⁾ Als Quellen seien genannt: Jul. Lohmeyer, Deutsche Monatsschrift 1; Rasche, Produktion und Handel; Grundscheid, Vaterländische Handels- und Verkehrsgeographie; Gleisberg, Kulturgeographie.

lichen Schiffe für die deutsche Kriegsmarine und auch sogar noch Schiffe für fremde Marinen. Deutschland ist in kurzer Zeit im Seeverkehr England, das im ganzen 19. Jahrhundert eine wirtschaftliche Vormachtstellung zur See im eignen Land und allen Häfen und Meeren der Erde in Anspruch nahm, als gleichberechtigter Mitbewerber zur Seite getreten; in der Personen- und Postbeförderung zwischen Europa und Amerika hat Deutschland England überholt und nimmt es heute die erste Stelle ein. Während früher London der große Speicherplatz war, von wo aus die tropischen Erzeugnisse nach dem Kontinent aufgeföhren wurden, ist Hamburg demselben im Seeverkehr sehr nahe gerückt und hat dasselbe sogar Liverpool weit hinter sich gelassen (1900: London 9,6 Mill., Hamburg 8,1 und Liverpool 6,0 Mill. Tonnen). Die gesamte englische Handelsflotte ist der deutschen allerdings noch weit überlegen; von dem Tonnengehalt der Welthandelsflotte kommen auf die englische die Hälfte und auf die deutsche etwa ein Zwölftel. Während aber vor 30 Jahren die englische Handelsflotte der deutschen um das Neunfache überlegen war, ist sie es heute nur noch um das Sechsfache; der deutsche Gesamtaufsenhandel hat bereits die Summe von 10 Milliarden Mark im Jahre überschritten. Die deutsche Reichsregierung ist der Ansicht, daß unsere Kriegsflotte im Vergleiche mit fremden Kriegsflotten noch nicht stark genug ist, um im Falle eines Krieges die Handelsschiffe schützen zu können, denn sie steht hinter England, Frankreich, Rußland und Nordamerika zurück; im Reichstag behaupten aber die Gegner der für die Verstärkung der Flotte eingebrachten Vorlage, Deutschland sei eine Landmacht und könne niemals eine Seemacht werden wie England. Deutschland kann aber den Aufsenhandel nicht mehr entbehren; er führt ihm Rohstoffe für die Industrie und die Volksernährung zu und führt die Produkte der Industrie ins Ausland. Dadurch kommt Wohlstand ins Land und die Bevölkerung wird größer; die Auswanderung aus Deutschland ist zurückgegangen und war in Deutschland in den letzten Jahren geringer als in den übrigen Staaten. Im Jahre 1901 wurde die deutsche Einfuhr auf 5421, die deutsche Ausfuhr auf 4531 Mill. Mk. bewertet; wir haben demnach noch 890 Mill. Mk. Defizit, die aber durch die Gewinne und Forderungen an das Ausland gedeckt werden, wobei noch ein Überschufs von 663 Mill. Mk. übrig bleibt. Die Bevölkerung Deutschlands hat sich seit 1870 um 30%, der Gesamtwert der Ein- und Ausfuhr um 60% gesteigert; während es anfangs die vierte Stelle unter den Welthandelsmächten einnahm, nimmt es heute die zweite Stelle ein. Während in der Hansazeit die Ostsee den Hauptmittelpunkt des Seeverkehrs bildete, ist dies heute die Nordsee; sie stellt die Verbindung Deutschlands mit den Welthandelswegen der Gegenwart her und ermöglicht die Entwicklung des deutschen Seehandels zum Welthandel. (Elb-, Weser- und Emsmündung sind Naturhäfen; Wilhelmshaven ist ein künstlicher Hafen im Jahdebusen, aber das Hauptbollwerk Deutschlands an der Nordsee; Hamburg ist der erste Seehandelshafen des europäischen Festlandes (Ebbe und Flut — Einfuhr: Kaffee, Baum-

wolle, Getreide, Tabak, Reis, Wolle, Cigarren, Wein, Petroleum); Bremen, mit Bremerhaven als Landungsplatz der Seeschiffe, ist besonders Auswanderungshafen (Einfuhr: Petroleum, Reis, Tabak, Baumwolle). Dampferlinien: Hamburg—New York, Hamburg—Westindien, Bremen und Hamburg—Ostasien, Bremen und Hamburg—Südamerika usw. Kaiser Wilhelmskanal; Ostsee, Ostseeländer; Stettin, Danzig, Königsberg, Lübeck, Kiel (Kriegshafen, Staatswerft) und Flensburg. Die Einfuhr von Nahrungs- und Genußmitteln (Getreide, Vieh usw.) hat sich in den letzten zehn Jahren um ca. 250 Mill. Mk., die Ausfuhr nur um ca. 80 Mill. erhöht; wir werden also in dieser Hinsicht immer abhängiger vom Ausland. Für den deutschen Außenhandel kommen besonders in Betracht: Nordamerika, England, Österreich-Ungarn, Frankreich und die Niederlande; namentlich sind es England und Nordamerika, mit denen Deutschland in der Zukunft auf dem Weltmarkt in Wettbewerb treten muß.

Ein sehr großer Güteraustausch findet zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland statt; die ersteren sind dem letzteren überlegen hinsichtlich der Fruchtbarkeit und reicher Bodenschätze. Durch einen überaus billigen Transport von Eisenerzen und Kohlen an die Verarbeitungsstätten kann es billig Eisen und Stahl erzeugen; in der Qualität der Erzeugnisse steht es aber hinter Deutschland zurück. Die Vereinigten Staaten bezogen im Jahre 1900 für 440 Mill. Mk. deutsche Erzeugnisse; Deutschland führte 1900 von 31,3 Mill. Doppelzentnern Rohbaumwolle 25,6 Mill. aus Nordamerika, 2,6 Mill. aus Brit-Ostindien und 2,6 Mill. aus Ägypten ein. Wird die Einfuhr der nordamerikanischen Baumwolle beschränkt, so wird in Deutschland die Wollindustrie um so mehr blühen; sodann wird man aber auch den deutschen Kolonien größere Aufmerksamkeit hinsichtlich der Baumwollkultur schenken (z. B. in Togo). Von den $9\frac{1}{2}$ Mill. Ballen Rohbaumwolle, die man anfangs der neunziger Jahre in Nordamerika erntete, verarbeiteten die nordamerikanischen Fabriken 2 Mill., 1900 verarbeiteten sie dagegen von $9\frac{1}{2}$ Mill. Ballen schon 4 Mill. Die nordamerikanische Baumwolle ist besser als die indische; die letztere findet auch in Indien und Ostasien reichlichen Absatz. Der Güteraustausch zwischen Nordamerika und Europa schloß in den letzten drei Jahren mit einem Überschufs von $2\frac{1}{2}$ Milliarden Mark zu Gunsten Nordamerikas ab; England hatte allein für $1\frac{1}{2}$ Milliarden Mark Mehr-einfuhr zu verzeichnen, Deutschland (1900) 580 Mill. Mk. Besonders hat Nordamerika die landwirtschaftlichen Erzeugnisse zu einem Gegenstand des Weltverkehrs gemacht; nach England gehen Nahrungsmittel (Getreide, Fleisch, Fette usw.), die früher aus Europa bezogen worden waren. Aber auch in den Erzeugnissen der Industrie hat die nordamerikanische Ausfuhr zugenommen (Eisen, Stahl, Maschinen, Luxuswaren); nach Deutschland kamen namentlich Nähmaschinen, Fahrräder u. dgl. Die großen Personendampfer nehmen nordamerikanische Waren als Ballast zu den billigsten Preisen, ja zuweilen kostenlos auf. Dafs unsere Ausfuhr bedeutend hinter der amerikanischen Einfuhr zu-

rücksteht, hat seinen Grund in dem Schutz der mit Riesenschritten fortschreitenden Entwicklung der amerikanischen Industrie durch hohe Eingangszölle; nur für solche Waren, die in Nordamerika nicht in derselben Güte wie bei uns erzeugt werden können (Farbstoffe, Instrumente usw.), ist der Markt für Deutschland in Nordamerika offen. England hat in den letzten Jahren drei Viertel seines Bedarfes an Rohbaumwolle aus Amerika bezogen; Nordamerika ist daher für England in doppelter Hinsicht durch seine Vergrößerung der Baumwollenindustrie gefährlich, denn es verringert einmal dadurch die Baumwollenausfuhr und beschränkt andererseits den englischen Markt für den Absatz der Baumwollenfabrikate.

Die durch langjährige Mißwirtschaft erbitterte Bevölkerung von Cuba erhob sich 1894 gegen die spanische Herrschaft; da die Cubaner von den Vereinigten Staaten unterstützt wurden, so konnten die Spanier des Aufstandes nicht Herr werden. Die Vereinigten Staaten eröffneten 1898 den Krieg gegen Spanien; Spanien unterlag, mußte Cuba freigeben, eine Anzahl anderer Inseln der Antillen und die Philippinen an Amerika abtreten. 1902 wurde Cuba als selbständige Republik anerkannt; für Amerika hat dies besondere Bedeutung, wenn der Panamakanal eröffnet ist, der jedenfalls unter der Kontrolle der Vereinigten Staaten steht. Dadurch aber erhalten dieselben einen großen Einfluß auf die mittel- und südamerikanischen Republiken und lähmen den Einfluß Englands auf dieselben. Nordamerika hat nach Erwerbung der Hawaiiinseln und der Philippinen großes Interesse an der Verbindung des atlantischen mit dem großen Ozean durch den genannten Kanal. Die Stärke der Nordamerikaner liegt auf dem Gebiete des praktischen Lebens; sie sind aus Europa nach Nordamerika gewandert und haben sich alle Erfahrungen der alten Welt zu Nutze gemacht, ohne an eine geschichtliche Vergangenheit gebunden zu sein, ohne Altes und Verbesserungsbedürftiges erst beseitigen zu müssen. Sie konnten die reichen Schätze des Landes in Ruhe und Frieden ausbeuten; sie hatten keine Militärlasten zu tragen und konnten daher alles Kapital für industrielle Zwecke verwenden.

Seit den napoleonischen Kriegen, die das Festland Europas zerrütteten, war England der Stapelplatz für alle aus Amerika, Asien, Afrika und Australien nach Europa gehenden Waren; was nicht in England verbraucht wurde — das Beste behielt England für sich —, das ging von hier aus zu hohen Preisen in die anderen europäischen Länder. Dieser Zwischenhandel war besonders eine Quelle des englischen Wohlstandes; er nährte Schiffahrt, Seeverversicherung, Hafenanlagen, Warenaspeicher, Transportwesen, Kreditgeschäfte usw. Erst nach und nach erhielten sich die Völker des Kontinents mühsam von den Folgen zwanzigjähriger Kämpfe; aber erst seit 1848 machte sich eine Änderung auf dem Weltmarkt geltend; die Industrie des Festlandes hob sich, der Bedarf an fremden Waren stieg und die Schiffahrt hob sich. Man lenkte den Verkehr zwischen den aufsereuropäischen Erdteilen und Deutschland von London, Liverpool und anderen englischen

Städten nach Antwerpen, Rotterdam, Amsterdam, Emden, Bremen und Hamburg; für Deutschland ist Hamburg der wichtigste Hafen für den Zwischenhandel, weil es der Endpunkt der direkten Fahrt der großen überseeischen Dampfer ist und gute Verkehrswege nach dem Binnenland hat (Preußen, Sachsen, Böhmen, Mähren). Schnell entwickelte sich die deutsche Industrie, der deutsche Handel, die deutsche Rhederei; noch immer aber ist in dieser Hinsicht England mächtiger als Deutschland und andere Länder. England vereinigt ein Viertel der Erdoberfläche unter seinem Szepter; es ist mit seinen Kolonien und Besitzungen, wenn es ihm gelingen würde, sie in ein einheitliches Wirtschaftssystem zu vereinigen, vollständig selbständig, weil es alle seine Bedarfsartikel produzieren kann. England für sich allein ist auf die Vorherrschaft in der überseeischen Welt angewiesen, denn es kann aus sich selbst höchstens die Hälfte seiner Bewohner ernähren.

Um die überschüssige Bevölkerung eines Landes, welche zur Auswanderung gezwungen ist, in Verbindung mit dem Heimatland zu erhalten, um neue Absatzgebiete für die Erzeugnisse der Industrie zu finden und um sich die für die letztere nötigen Rohstoffe, Nahrungs- und Genußmittel unabhängig von dem Einfluß anderer Mächte zu verschaffen, haben die großen Mächte von jeher Kolonien gegründet; auch Deutschland hat dies in den letzten Jahrzehnten gethan. Schon der Große Kurfürst hatte (1648) an der Goldküste von Afrika eine Kolonie angelegt, die aber durch den Neid der Holländer am Gedeihen gehindert wurde; erst das neue Deutsche Reich war im Stande, seinen Kolonien den nötigen Schutz zu bieten.

Große Hoffnungen setzte man besonders auf den Erwerb von Südwestafrika, das anderthalbmal größer als das Deutsche Reich ist und infolge der Höhenlage (mit Ausnahme des Küstenlandes durchschnittlich unseren höchsten Mittelgebirgsgipfeln gleichkommend) ein für dauernden Aufenthalt der Europäer geeignetes Gebiet zu sein scheint. Das Klima ist im allgemeinen gesund, trocken und nicht sehr heiß; der aus Norden kommende Wind hat seine Feuchtigkeit schon zum größten Teil an die Landstrecken, die er bestreicht, abgegeben und ist daher trocken. Den heißen Sommertagen stehen die kühlen Sommernächte und den kalten Winternächten die warmen Wintertage zur Seite, was für die Gesundheit der Bewohner sehr vorteilhaft ist. Die diesbezüglichen Verhältnisse werden noch günstiger werden, wenn die Wohnungen verbessert werden und gutes Trinkwasser beschafft wird. Künstliche Bewässerung des Landes ist unbedingt nötig, wenn ein Landbau in unserem Sinne möglich sein soll; denn die Niederschläge in denjenigen Landschaften, in welchen die Europäer sich ansiedeln können, sind gegenüber der stärkeren Verdunstung infolge der höheren Temperatur zu gering, um dem Pflanzenwuchs die nötige Feuchtigkeit zu gewähren. Die Flüsse trocken in der heißen Zeit des Jahres aus oder lösen sich in einzelne Teiche auf. Der größte Teil des Gebietes wird immerhin mit Steppengräsern und Stauden bedeckt bleiben, deren jährliche Erneuerung eben von einer geregelten Bewässerung abhängt; ihre richtige Ausnutzung wird die

Grundlage für die wirtschaftliche Entwicklung der Kolonie sein. Infolgedessen wird der größte Reichtum des Landes in Viehherden bestehen; im Süden des Landes eignen sich große Landschaften für die Haltung von Wollschafen. Aussicht auf vorzügliche Entwicklung haben ferner Südfrüchte und Wein; der Weinstock, aber auch Gemüse, Kartoffeln, Korn, Mais, Tabak und Kaffee werden ganz besonders mit Erfolg hier angepflanzt werden. Die meisten Ansiedler werden infolgedessen als Farmer, Gärtner, Kaufmann oder Handwerker in Südwestafrika thätig sein; das Land wird dadurch zu einer neuen Provinz, die mit dem Mutterlande in der engsten Beziehung steht. Der Bau von guten Verkehrswegen ist weiterhin nötig; mit dem Bau einer Eisenbahn von der Küste (Hafen) nach dem Innern des Landes ist bereits begonnen worden. Bis jetzt hat das Gebiet dem Deutschen Reich nur Kosten gemacht; es ist ein Wechsel auf die Zukunft (Dr. Lehmann, Länder- und Völkerkunde II; Dorn, Die künftige wirtschaftliche Bedeutung Südwestafrikas für Deutschland [Deutsche Monatsschrift I. 3]. Das überseeische Deutschland).

Von Hamburg erreicht man auf der Wörmannlinie in 27 Tagen Kamerun. Wir finden hier ein tropisches Klima, dessen mittlere Jahrestemperatur 25° beträgt; dem Maximum von 32° steht ein Minimum von 21° gegenüber. Dieses Klima, dessen Hitze durch den hohen Feuchtigkeitsgehalt der Luft noch unerträglicher wird, wirkt entnervend auf die Gesundheit der Europäer; das Küstenklima ist zudem auch die Brutstätte der für denselben so gefährlichen Tropenkrankheiten. Nachteilig beeinflusst wird die Gesundheit der Europäer ferner durch Insekten (Moskitos, Sandfliegen und Sandflöhe); dagegen ist er vor den Bissen der Giftschlangen durch seine Beschuhung und Bekleidung bei einiger Vorsicht geschützt. Die weiße Bevölkerung bestand 1901 aus 548 Personen, meistens Männer; die meisten davon sind Deutsche. Hinsichtlich der wirtschaftlichen Verhältnisse nimmt Kamerun unter unseren afrikanischen Schutzgebieten die erste und beste Stellung ein; es ist dies die einzige afrikanische Kolonie, in der Reichszuschuss und eigene Einnahmen sich das Gleichgewicht halten. Hauptausfuhrartikel sind Palmöl, Palmkerne, Gummi, Elfenbein und Kakao, dann noch Kaffee, Baumwolle und Tabak; unter den Einfuhrartikeln stehen die Gewebe (3,6 Mill. Mark) in erster Linie, dann kommen Eisen und Eisenwaren (1,1 Mill. M.), Bauhölzer (0,8 Mill. M.) usw. Der Handel ist wesentlich Tauschhandel; dem Plantagenbau steht nur wenig anbaufähiges Gebiet zur Verfügung, das sich am besten für Kakao eignet (Die Umschau, VI. 27/29).

Zusammenfassung. Zur Zeit liefert Deutschland den Kolonien bedeutend mehr Waren, als es Rohstoffe von denselben bezieht; die Ausfuhr nach den Kolonien ist also noch bedeutend größer als die Einfuhr von denselben. Deutschland hat aber 50% der ganzen Einfuhr in seine Kolonien; so günstig stehen andere Länder zu ihren Kolonien nicht.

Ebenso ist es eine Pflicht des Deutschen Reiches, die wirtschaftlichen Interessen Deutschlands in Südbrasilien zu wahren; denn hier

haben sich seit fast 100 Jahren in einem prächtigen und fruchtbaren Waldgebiet Hunderttausende unserer Landsleute eine Wohnstätte geschaffen, in welcher unsere überschüssigen Kräfte Aufnahme finden und durch ihre Beziehungen zur alten Heimat zugleich Handel und Industrie emporheben und zur Blüte bringen können. Südbrasilien unterscheidet sich wesentlich von dem Land des riesigen Amazonenstromes mit seiner schwülen Treibhausluft und mächtigen Wäldern; es ist der südliche Teil des brasilianischen Küstengebiets, der nahezu die Größe des Deutschen Reiches hat und dessen Temperatur sich mit den südlichen Mittelmeerländern vergleichen läßt. Abgesehen von Küstenflüßchen gehört das Land zum Stromgebiet des La Plata; Panama und Uruguay bilden die Westgrenze. Der größte Teil des Landes ist Hochland, dessen Höhe die unserer deutschen Gebirge nicht überschreitet; in diesem Hochlande sind Mineralschätze verborgen (Achate, welche ins Nahethal versandt werden; Silber; Zinnerz; Bleiglanz; Rot- und Magneteisenerz; Steinkohlen). Im Süden ist Hügelland vorgelagert; es trägt im wesentlichen den Charakter der argentinischen Pampas. Das Klima ist warm und in jeder Hinsicht gesund; nur an den Küsten herrscht zuweilen im Sommer das gelbe Fieber. Die Winter sind im Hochland trockener als die Sommer; im allgemeinen ist der Niederschlag dreimal so groß als in Norddeutschland außerhalb des Gebirgs. Heiße und gewitterreiche Sommer (24^o) wechseln mit milden Wintern (12^o); Schneefall giebt es nur im höheren Gebirge, Nachtfröste dann und wann. Am Rande des Hochlandes finden sich dichte Wälder, unterbrochen von Kulturland; das Tafelland ist Savannenland, durchzogen von Wäldern. Das Hügelland ist sehr gut für Weizenbau zu benutzen; besonders aber sind seine Grasfluren für Viehzucht geeignet. Auch das Hochland ist hauptsächlich Weidegebiet für Rinder, Pferde und Maulesel. Die Kolonien der Deutschen finden sich besonders im Waldland (Rand des Hochlandes), wo Ackerbau getrieben wird; unter einer Gesamtbevölkerung von 1 500 000 sind 350 000 Deutsche, die sich als Ackerbauer, Handwerker und Kaufleute ernähren, der Rest besteht aus Brasilianern, Negern und Italienern. Die Staatshauptstadt und zugleich das Zentrum für die deutsche Koloniezone ist Porto Alegre; es ist der große Absatzmarkt für sie. Den Verkehr zwischen den Handelsfirmen in Porto Alegre und den Kolonisten vermitteln die Musterreiter; es sind Geschäftsreisende, welche auf Maultieren mit Warenproben das Land bereisen. Mehrere von Porto Alegre ins Innere dringende Eisenbahnen ermöglichen die weitere Ausbreitung des Ackerbaues; die Industrie ist im Aufschwung begriffen. Neben Mais werden Weizen, Bohnen, Tabak, Baumwolle, Zuckerrohr, Obst (Kirschen, Pflaumen, Aprikosen, Pfirsiche, Apfelsinen), Wein usw. gebaut; neben dem Pferd und dem Maulesel werden Rinder, Schweine und Hühner gezüchtet. (Dr. Lehmann, Länder- und Völkerkunde II; Kirchhoff, Südbrasilien und die deutsche Auswanderung (Deutsche Monatsschrift I 8).

In unserer Zeit sind alle Länder voneinander abhängig; denn sie müssen entweder Rohstoffe, Nahrungsmittel oder Industrieerzeugnisse

einführen und, um diese bezahlen zu können, das was sie besonders preiswürdig erzeugen und auf dem Weltmarkte absetzen können, ausführen; auf dem Weltmarkt müssen sie also in Beziehung zu einander treten. Jeder Staat sucht hier seinen Vorteil am besten zu sichern; er sucht die nationale Arbeit zu schützen gegen den Eindrang fremder Produkte und den eigenen Produkten möglichst großen Absatz nach außen zu sichern. Man schließt zu diesem Zwecke Handelsverträge ab und legt auf die Ein- und Ausfuhr der Waren Zölle; über die Ausführungen dieser Verträge und Zollgesetze gehen die Ansichten auseinander und es entstehen daher heftige Debatten im Reichstage und in den Landtagen. Deutschland war früher ein Ackerbaustaat; heute ist es schon zur Hälfte Industriestaat. Wenn man diese Umwandlung, die Entwicklung von Industrie und Landwirtschaft in den letzten 50 Jahren etwas näher ins Auge faßt, so erkennt man, daß die Landwirtschaft nach Besitz und Bevölkerung fast unverändert geblieben ist und sich nur im technischen Betrieb weiter entwickelt hat und noch weiter entwickeln wird; dagegen hat die Industrie nicht nur auf technischem Gebiete die größten Fortschritte gemacht, sondern auch dem gewerblichen Leben ein völlig neues Gepräge gegeben. Der Kulturboden konnte in Deutschland nicht mehr vermehrt werden, so daß für die zunehmende Bevölkerung nur wenig Arbeitsfeld übrig blieb; die Industrie aber, welche durch die Stellung Deutschlands auf dem Weltmarkt ein günstiges Absatzgebiet erhielt und die technischen Fortschritte sich schnell aneignete, konnte der wachsenden Bevölkerung Raum geben. Bei steigender Bevölkerung eines Landes und vollem Anbau desselben muß also hinsichtlich der Erzeugung der Nahrungsmittel durch den Ackerbau Not eintreten, wenn nicht ein Teil der Bevölkerung auswandert oder nicht die Landwirtschaft technisch fortschreitet, so daß der Ertrag größer wird; wo dies nicht mehr in besonderem Maße möglich ist oder keine volle Verwertung des Ertrags stattfinden kann, da muß ein Teil der Bevölkerung in Industrie und Handel Beschäftigung suchen. Der Absatz in landwirtschaftlichen Produkten an die in der Industrie und im Handel beschäftigte Bevölkerung bereichert die Bauern und setzt sie in die Lage, sich durch Ankauf der Erzeugnisse der Industrie (Kleider, Geräte, Werkzeuge, Maschinen, Schmuck usw.) das Leben zu verschönern und die Arbeit zu erleichtern, ihre Bildung zu heben usw. Wenn auf dem Gebiete der Landwirtschaft oder der Industrie mehr erzeugt wird, als auf dem heimischen Markt abgesetzt werden kann, so muß eine Ausfuhr nach einem anderen Teil des Vaterlandes oder, wenn man auch hier keinen Absatz mehr findet, nach dem Auslande stattfinden; und umgekehrt muß Einfuhr stattfinden, wenn Mangel an einem zum Leben notwendigen oder wünschenswerten Stoff eintritt. Durch die Ausfuhr heimatlicher Waren werden dieselben natürlich in der Heimat teurer; durch die Einfuhr fremder Waren wird der Preis dieser Waren in der Heimat gedrückt.

Die Interessen der Ackerbauer (Agrarier) und der Gewerbetreibenden

(Industrieller) gehen natürlich hier auseinander; hohe Getreidepreise verteuern den Fabrikarbeitern das Brot, und hohe Preise der Fabrikate sind den Bauern nicht willkommen. Hier sollen nun, wie schon erwähnt, die Handelsverträge und Zollgesetze gewisse Schranken setzen; sie sollen den Austausch der Waren zwischen fremden Ländern regeln und die nationale Arbeit schützen. Aber seitens der Gewerbetreibenden befürchtet man, daß durch Erhöhung der Zölle auf eingeführtes Getreide und Fleisch die Lebensmittel verteuert, die Lebensführung der Arbeiter verschlechtert, die Arbeitslöhne gesteigert, die Fabrikate verteuert und der Absatz auf dem Weltmarkt erschwert oder unmöglich gemacht wird; seitens der Landwirte macht man geltend, daß die heimische Landwirtschaft bei guten Getreide- und Fleischpreisen durch besseren Anbau alle heimischen Bedürfnisse decken und so die Einfuhr überflüssig machen könne, ohne die Lebensmittel zu sehr zu verteuern. In den Gegenden Deutschlands, wo (Nordseeküste, bayrische Alpen u. a.) die Viehzucht in ausgedehnten Maße möglich ist (Wiesen und Weiden), da wird der Rückgang der Getreidepreise weniger empfunden, dagegen viel mehr in denjenigen Gegenden Deutschlands, wo (etwa die Hälfte von Deutschland) der Getreidebau vorherrscht. Durch die Getreidezölle soll nun verhindert werden, daß diese Gegenden veröden, weil der Preis des Getreides infolge der Einfuhr von auswärtigem Getreide zu niedrig und der Anbau sich nicht lohnen würde; dadurch würde aber auch die deutsche Industrie geschädigt werden, denn sie würde ein großes Absatzgebiet verlieren. Die Erhaltung eines kräftigen Bauernstandes ist aber auch eine Lebensbedingung des deutschen Volkes; denn aus ihm ergänzt sich der städtische Arbeiter- und Handwerkerstand, dessen gesundheitliche Verhältnisse weniger günstig sind. Die Hauptsache aber ist, daß der Zolltarif und die Handelsverträge so geregelt werden, daß Bauern und Gewerbetreibende auf ihre Rechnung kommen.

In den alten Zeiten wurde von Gemeinden oder auf großen Gütern nur so viel an Rohprodukten (Getreide, Fleisch, Wein, Kleiderstoffe usw.) erzeugt, als die Arbeitenden verbrauchten; man tauschte nur den Überfluß an Rohprodukten gegen Werkzeugstoffe (Kupfer und Eisen), Luxus- und Schmuckartikel aus. Da man sich bei der Erzeugung der Rohprodukte dem Verbrauch anpassen konnte, so konnte Überproduktion nicht vorkommen; aber auch keine Not entstand, wenn nicht feindliche Einfälle oder Missernten stattfanden. Heute dagegen werden Güter nicht nur für den eigenen Bedarf (Konsum), sondern meistens für den Markt erzeugt; zwischen Erzeugung der Produkte und deren Verbrauch schiebt sich meistens der Handel. Wir sind dadurch von der Natur unabhängiger geworden; Missernten in einer Gegend sind dadurch weniger schädlich geworden. Als Mittel des Austausches, des Handels, dient das Geld; es tritt nur dann Not ein, wenn dieses fehlt, wenn der Arbeitslohn zu gering ist oder die Arbeitserzeugnisse nicht abgesetzt werden können oder zu billig abgesetzt werden müssen, weil der Markt davon überfüllt ist. Der Fabrikant

und Großhändler müssen daher über die zeitigen Bedürfnisse jedes Landes und die Absatzaussichten daheim und im Auslande genau unterrichtet sein; das ist aber nicht leicht, und daher ungenau. Dazu kommt, daß man nicht wissen kann, was von anderen Unternehmungen erzeugt wird und wieviel neue von solchen entstehen. Daher giebt es im Wirtschaftsleben Schwankungen im Wechsel von Unter- und Überproduktion in irgend einer Ware; zur Zeit der Unterproduktion steigen die Preise dieser Ware, zu Zeiten der Überproduktion fallen sie.

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts, seit Entwicklung des Fabrik-systems und der Weltwirtschaft, sind wirtschaftliche Krisen nichts Seltenes; sie haben aber heute nicht mehr die nachteiligen Folgen für die gesamte Bevölkerung in Deutschland, besonders die besitzlosen Klassen, wie vor etwa 100 oder 50 oder 30 Jahren, sondern sind durch die Erweiterung des Marktes, die Entwicklung des Nachrichten- und Transportverkehrs, durch die Erhöhung der Verbrauchsfähigkeit der Massen, der Verbreitung und Ausbildung des Genossenschaftswesens unter den Produzenten und Konsumenten usw. wesentlich milder geworden, weil die genannten Faktoren eine bessere Übersicht über die jeweilige Marktlage und infolgedessen eine genauere Anpassung an den Bedarf einerseits und eine Ausgleichung der Störungen anderseits ermöglichen. Es kann als Thatsache gelten, daß bei gleichbleibenden oder teilweise niedrig oder nur wenig höher gewordenen Preisen der Lebensmittel und Massenverbrauchsartikel die Einkommensverhältnisse der lohnarbeitenden Klassen und der Beamten merklich gestiegen sind; infolgedessen sind auch die Lebensverhältnisse dieser Volksklassen bessere geworden, der Verbrauch von Lebensmitteln usw. (Zucker, Thee, Kaffee, Wolle Baumwolle, usw.) ist z. B. auf den Kopf der Bevölkerung heute das Doppelte und Dreifache wie vor 40 und 30 Jahren. Der deutsche Markt ist durch die Eisenbahn- und Schiffsverbindung, sowie durch kaufmännische Unternehmungen, durch die Kolonien u. dgl. bedeutend erweitert; das Genossenschaftswesen in seinen verschiedenen Formen und das Kreditwesen schützen Produzenten und Konsumenten vor den Schwankungen des Marktes.

Die heutige Krisis in unseren wirtschaftlichen Verhältnissen zeigt sich darin, daß die Lager mit Verbrauchsartikeln überfüllt sind (Nahrung, Kleidung, Werkzeug usw.), weil die Nachfrage (Kaufkraft) hinter dem Angebot (Produktion) zurücksteht; infolgedessen halten die Fabriken mit der Erzeugung neuer Waren möglichst zurück, beschränken ihren Betrieb, beschränken die Arbeitszeit und damit den Arbeitslohn oder entlassen die Arbeiter, oder stellen wenigstens nicht die Zahl neuer Arbeiter ein, welche der Zunahme der Bevölkerung entspricht, wodurch Arbeitslosigkeit entsteht, welche in erster Linie die weniger brauchbaren Kräfte trifft. Sie verbrauchen infolgedessen wieder weniger Rohmaterial, Kohlen, Maschinen usw.; die Arbeiter aber beschränken sich im Verbrauch von Artikeln so weit als möglich, was wieder alles auf den geringeren Verbrauch einwirkt, usw. Zahlungseinstellungen von Fabriken und Handelsgeschäften müssen notwendig eintreten; die

Börsenkurse der Industriepapiere müssen infolge des geringen Ertrags an Zinsen im Werte sinken. Die geldbesitzenden Klassen sind infolgedessen auch zu größerer Sparsamkeit genötigt, da sie Verluste an Kapital und Zinsen ertragen müssen; sie werden also ganz besonders ihre Bedürfnisse an Luxusartikeln beschränken, was wieder auf die betreffenden Fabriken, Geschäfte und Arbeiter nachteilig wirkt.

Die Frage nach den Ursachen der wirtschaftlichen Krisis unserer Zeit wird verschieden beantwortet, und wollen wir nur die Ursachen anführen, welche wir für die wahrscheinlichsten halten und von Sachverständigen dafür gehalten werden; man kann sie in äußere und innere einteilen. Als äußere Ursache muß in erster Linie ein Mangel an Übersicht über die Entwicklung der Produktion in den verschiedenen Fabriken Deutschlands und das Verhältnis derselben zur Konsumtion angesehen werden; infolgedessen wurde im allgemeinen, besonders aber in einzelnen Zweigen, mehr produziert als konsumiert werden konnte. Man hat nicht genug beachtet, daß eine Anzahl anderer Länder, besonders Nordamerika, Rußland und Japan, neu in die Weltwirtschaft eingetreten sind und mit Eifer eine nationale Industrie zu beleben suchen; in diesen Ländern, in denen man zum Teil mit deutschem Kapital und deutschen technischen Kräften arbeitet, hat man zugleich die Produktivkräfte ohne Rücksicht auf die Konsumtionsfähigkeit des eigenen oder gar des Weltmarktes entwickelt. Allerdings tritt diese Ursache der Wirtschaftskrisis heute nicht mehr so stark in den Vordergrund wie in früherer Zeit; denn die Unternehmer sehen infolge der Erleichterung des Nachrichtenverkehrs und des Genossenschaftswesens (Kartelle) den kommenden Rückgang des Bedarfs schon rechtzeitig voraus und richten ihre Produktion von vornherein auf die verminderte Nachfrage ein; die heutige Wirtschaftskrise hat daher in dieser Hinsicht hauptsächlich ihre Ursache in dem Eintreten neuer Länder in den Weltmarkt. Dazu kommt, daß alle Kulturstaaten gegenwärtig eine regelmäßig anwachsende Bevölkerung besitzen; daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch beständig eine entsprechende Erweiterung der Produktion vorzunehmen, d. h. der neu in die Beschäftigung eintretende Bevölkerungsteil muß technisch ebenso gut mit Produktionsmitteln (Maschinen, Fabrikgebäude, Schiffe, Hochöfen usw.) ausgerüstet sein wie der bereits produktiv thätige Teil der Bevölkerung. Dazu kommt noch, daß die Vermehrung der Produktionsmittel durch die Fortschritte der Technik beständig erleichtert wird; infolgedessen muß ebenfalls eine Überproduktion an Produktionsmitteln stattfinden. Diese über den Bedarf hinaus erzeugten Produktionsmittel (Maschinen, Werkzeuge usw.) müssen aus den gemachten Ersparnissen bezahlt werden, hängen also von dem Ansammeln ersparten Kapitals ab (Banken, Kreditinstitute usw.). Wirtschaftliche Krisen entstehen nur in dieser Hinsicht, wenn die Ersparnisse und die Erzeugung von neuen Produktionsmitteln sich nicht im Gleichgewicht befinden; aus einer Periode, in der mehr zu Produktionsmitteln verwendet als erspart wird, wird im Zusammenhang mit dem Steigen des Zinsfußes, der Löhne und der Warenpreise eine Periode,

in der mehr erspart als zu Produktionsmitteln verwendet wird, infolgedessen die Krisis eintritt. Endlich kamen die Kriegswirren in Ostasien, im westindischen Archipel und in Südafrika hinzu, durch welche große Kapitalien zu unproduktiven Zwecken verbraucht wurden. Zu diesen äußeren Ursachen kamen noch innere, die nicht weniger von Einfluß waren und sind. Da ist in erster Linie das mangelhafte deutsche Kreditwesen. Der Käufer verlangt vom Verkäufer und dieser vom Fabrikanten in den meisten Branchen sehr lange Ziele; der Fabrikant muß infolgedessen mit übermäßig großen Kapitalien arbeiten; denn er muß seine Rohstoffe, Löhne, Gehalte, Reisespesen, Steuern, Zinsen usw. bar bezahlen, ehe er seine Ware auch nur zum Versand bringen kann. Da er viele Monate auf Bezahlung warten muß, so muß er sich Geld leihen und weiß nie, wann er dasselbe wieder zurückzahlen kann; denn der deutsche Käufer läßt ungern auf sich trassieren (Wechsel ziehen). Der deutsche Fabrikant ist also meist von den Banken abhängig; durch den Zusammenbruch von Banken infolge unehrlicher Handlungen der Bankleiter oder des Zusammenbrechens von Fabriken usw. wurden die Fabrikanten daher in erster Linie in Mitleidenschaft gezogen, denn die Banken wurden gezwungen, ihre Kreditgewährung zu beschränken. Andererseits verloren auch viele Leute ihr in den Banken angelegtes Vermögen; die Kaufkraft derselben wurde infolgedessen auch geschwächt. Endlich wird das Auftreten von Krisen auch noch durch die Spekulation einzelner Fabrikanten oder Genossenschaften (Kartelle) unterstützt; sie wollen den möglichst großen Vorteil aus ihren Unternehmungen ziehen, indem sie die Ware vom Markte zurückhalten (Kohlen, Petroleum) und so die Preise in die Höhe treiben, Fabriken usw. errichten (Gründungen), die nicht dem Bedürfnis entsprechen; es wird dann mehr erzeugt als verbraucht wird (z. B. Fahrräder; Elektrizitätsanlagen). Soll es besser werden, so müssen die Ursachen der wirtschaftlichen Krisen beseitigt werden, soweit dies in der Macht des Einzelnen und des Ganzen, der Genossenschaften und des Staates steht. Produktion und Konsumtion müssen in das richtige Verhältnis zu einander gebracht werden; das Kreditwesen muß zeitgemäß reformiert werden. Besonders aber müssen wir unseren Einfluß auf dem Weltmarkt immer mehr vergrößern; in dieser Hinsicht sind wir schon auf dem besten Wege. Seitdem Deutschland eine achtunggebietende politische Stellung eingenommen hat, hat sich ein rascher Aufschwung seiner wirtschaftlichen Lage vollzogen. Das deutsche Volk ist zur Weltmacht geworden, die sich entsprechend seinen Bedürfnissen und Kräften am Welthandel beteiligt und beteiligen muß. Denn die fortschreitende Technik, welche die Ergebnisse der Naturforschung den Menschen dienstbar macht, die politische Stellung des Staates innerhalb der Weltmächte, seine Gesetzgebung und Verwaltung, die von ihm gepflegte Volksbildung zwingen den Staat zu einer bestimmten wirtschaftlichen Entwicklung; Deutschland hat in dieser Hinsicht seine Aufgabe auch richtig erkannt und erfüllt. Überall, wo in kulturell noch wenig entwickelten Ländern, wie z. B. in Süd- und Mittelamerika,

deutsche Handelshäuser, Kaufleute und Techniker sich eine wichtige und ehrenvolle Stelle erworben haben, da nimmt der deutsche Handel zu; dieser hat wieder eine Vergrößerung der Schifffahrt und deutschen Produktion zur Folge. Im Jahre 1897 wurden von der Gesamtproduktion der zehn wichtigsten Industriezweige Deutschlands im Werte von ca. 8680 Mill. Mark für ca. 1950 Mill. Mark ausgeführt, also ca. $\frac{1}{4}$ der Produktion. Unser hauptsächlichstes Ausführprodukt ist der Zucker; sehr wichtig für uns wäre besonders eine Vergrößerung der Ausfuhr von Butter infolge der zunehmenden Viehhaltung, besseren Produktionsmethoden und dem raschen Anwachsen der Molkereien. Durch die Vermehrung der Ausfuhr erhalten die Produzenten der exportierten Waren größeren Verdienst und mehr Arbeit; sie können infolgedessen mehr Leute beschäftigen und diese besser bezahlen, die besten Arbeitsmethoden und Maschinen anwenden. Der größte Teil der deutschen Einfuhr besteht aus Rohstoffen und aus solchen Nahrungsmitteln und Genussmitteln, die das Inland nicht oder nur in geringen Mengen erzeugt; so werden Baumwolle und Wolle für unsere Textilindustrie eingeführt, Düngemittel (Salpeter) und Futtermittel. Der neunte Teil der Textilwaren wird wieder ausgeführt und dafür mehr eingenommen, als für sämtliche Rohstoffe ausgegeben wird; acht Neuntel der betreffenden Waren aber bleiben in Deutschland.

Zur Lehrerbildungsfrage.

III.

Leichter wird in den Städten dem Lehrer die Fortbildung gemacht; hier bieten sich in den Bibliotheken, Museen, Vorträgen u. dgl. reiche Hilfsmittel zur Fortbildung. Weiterhin sind solche Hilfsmittel durch die Ferien- und Fortbildungskurse gegeben; besonders für Lehrerinnen bestehen Fortbildungskurse an den Universitäten Berlin, Göttingen, Bonn, Königsberg und Münster. So vorteilhaft solche Vorträge und Kurse sind, weil durch die sorgfältige Erörterung der Gründe und Gegenstände, der Beweise und Gegenbeweise der Zuhörer einen Wegweiser für seine Studien erhält, so sind sie nicht mehr als ein solcher; den Weg selbst muß der Lehrer durch privates Studium machen, wenn er zum Ziele gelangen will. Auf der Versammlung der pommerschen Seminar- und Präparandenlehrer wurde die Forderung erhoben, für die Fortbildung der seminarisch gebildeten Lehrer besondere Hochschulen zu errichten, welche allen Lehrern mit der Note »gut« und mehr in den Fächern, in welchen eine Fortbildung erstrebt wird, zugänglich sein sollen; der Besuch soll zweijährig sein. Begründet wurde diese Forderung, die im Gegensatz zu der Forderung des diesbezüglichen Universitätsbesuches steht, damit, daß auf der Universität gerade das

Hauptfach des Lehrers, die Pädagogik, meistens nicht oder nur ungenügend vertreten sei. Wir sehen aber trotzdem nicht ein, warum man solche Veranstaltungen nicht an den Hochschulen treffen kann, wo geeignete Kräfte sich leichter finden, als für besondere Anstalten solche zu finden sind; außerdem sind hier eine so große Anzahl von Sammlungen u. dgl., die nur mit großen Kosten beschafft werden, die aber von dem Pädagogen mitbenutzt werden können. Auch ist es durchaus nicht nötig, in allen Fächern für den Lehrer besondere Veranstaltungen zu treffen; in den meisten Fächern wird der Lehrer an den Vorlesungen der Professoren ohne weiteres teilnehmen können. Schreiber dieses hat selbst vor nunmehr fast 30 Jahren an den Vorlesungen und Übungen einer technischen Hochschule (1 $\frac{1}{2}$ Jahr) und einer Universität (ca. 4 bis 5 Jahre) in Naturwissenschaft, Geographie, Geschichte, Nationallitteratur, Philosophie und Pädagogik teilgenommen und durchaus kein Hindernis dabei gefunden; er wurde auch anstandslos immatrikuliert. Im Seminar wurde damals noch keine fremde Sprache gelehrt; aber die Direktion erlaubte dem Schreiber dieses mit zwei Kursgenossen, dafs sie Privatunterricht in der französischen Sprache bei einem Privatlehrer genossen. Nach dem Seminar wurde dieses Studium fortgesetzt und noch Latein (bis zur Lektüre von J. Cäsar) hinzugenommen, später auch noch Englisch und zwar immer bei Privatlehrern. Heute, wo auch viele Abiturienten der Oberrealschule die Hochschule besuchen, müssen die Herren Professoren so wie so ihr Latein in den genannten Fächern für sich behalten. Weder auf der technischen Hochschule, noch auf der Universität hat dem Schreiber dieses die Teilnahme an den Vorlesungen und Übungen irgendwelche Schwierigkeiten bereitet; er hat zeitweilig mit Studenten zusammen gearbeitet und niemals bemerkt, dafs dieselben die betreffenden Gegenstände besser oder tiefer erfaßt hätten, — er könnte wohl das Gegenteil behaupten. »Der litterarische Gebrauch der lateinischen Sprache«, sagt Professor Paulsen (Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert; Braunschweig, Vieweg, 1901), »ist tot; noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war er noch nicht völlig abgestorben; aber jetzt ist er tot, und kein Reden von der Notwendigkeit einer allgemeinen Gelehrtensprache wird ihn wieder zum Leben bringen.« Wer sich eingehend mit Sprachstudien beschäftigen will, der wird sich auch die Elemente der lateinischen Sprache aneignen müssen, je nachdem er seine Studien ausdehnen will; aber dafs zum mathematisch-naturwissenschaftlichen, philosophischen, geschichtlichen u. dgl. Studium auf der Universität die Kenntnis der lateinischen Sprache nötig sei für den, der nicht ein Gelehrter, sondern ein Lehrer werden will, das haben wir nicht erfahren und wäre auch für unsere Zeit kaum zu begreifen. Was aber zum Verständnis von Fachausdrücken (Nomenclatur) in lateinischer Sprache nötig ist, kann sich der Lehrer leicht an der Hand einer lateinischen Grammatik aneignen; dazu bedarf es keines eingehenden Studiums (siehe: Dr. R. Helm, Volkslatein, Leipzig, B. G. Teubner; Flaschel, Unsere griechischen Fremdwörter; Leipzig, B. G. Teubner). Im übrigen

gilt für den Volksschullehrer, was Dr. Korman (a. a. O.) von dem Arzte sagt: »Ist es notwendig, daß der Mediziner die alten Fachschriftsteller kennen lernt — und eine historische Grundlage kann diesem Studium nur nützen —, so genügen gute Übersetzungen und Kompendien; für Studienzwecke sind diese dem Lesen in der Ursprache sogar vorzuziehen; und wenn man meint, der Mediziner verstehe dann seine eigenen lateinischen und griechischen Fachausdrücke nicht mehr, so ersetze man diese meist völlig veralteten Namen durch deutsche Bezeichnungen. Im übrigen überlasse man es doch den Universitäten, wie sie sich mit dem verschieden vorgebildeten Studentenmaterial abfinden werden; sie werden schon Mittel und Wege für diese neuen Anforderungen finden.« Es ist in gewissen Grenzen, sagt der bekannte Historiker Prof. Dr. Bernheim, »wie sie den Interessen der Lehrer genügend entsprechen, bei geeigneter Auswahl der Stoffe sogar möglich, auch ohne sonst im allgemeinen erforderliche Vorkenntnisse, z. B. ohne Kenntnis der alten Sprachen bei kritischen Übungen auf dem Gebiete der Geschichte«, durch kleinere Arbeiten und Übungen einen gründlichen, vertieften Einblick in Methode und Mittel wissenschaftlicher Arbeit zu erlangen; »so können die Lehrer je nach ihrem Bildungsgrade und -zwecke sehr wohl nicht nur stoffliche Vorlesungen hören, sondern auch wissenschaftliche Arbeits- und Unterrichtskurse kennen lernen, ohne ihrem Berufe abspenstig gemacht zu werden«. Wenn nun auch die genannten Vorlesungen nicht auf den Leib des Lehrers resp. auf die von demselben abzulegenden Prüfungen zugeschnitten sind, so halten wir das eher für einen Nutzen als für einen Schaden; denn dadurch wird der Blick erweitert. Wir hätten also bloß zu erstreben, daß an den Hochschulen die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften mehr und eingehender gepflegt werde. Man hat ja auch bereits ähnliche Veranstaltungen seitens der preussischen Regierung für die Fortbildung der Lehrerinnen getroffen; warum man dabei noch nicht an die Lehrer gedacht hat, ist fast unbegreiflich. Auffallend ist es überhaupt, daß man bei den höheren Prüfungen der Lehrerinnen das wissenschaftliche Studium und die wissenschaftliche Bildung viel mehr betont, als bei den Lehrern; in der betreffenden Prüfungsordnung sind auch manche Wünsche erfüllt, die wir noch bei der »Mittelschulprüfung« zu stellen haben, wobei wir ganz besonders die Vorbildung zum Seminarlehrer im Auge haben. Der Lehrerstand muß mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln darnach streben, daß an den Hochschulen und in innigster Verbindung mit ihnen geeignete Veranstaltungen zu seiner Fortbildung geschaffen werden; es muß ihm Gelegenheit geboten werden, sich für höhere wissenschaftliche und pädagogische Prüfungen durch wissenschaftliche und pädagogische Studien an dem Sitz der wissenschaftlichen Forschung vorzubereiten.

Wenn wir hiernach für die wissenschaftliche Fortbildung des Lehrers behufs Vorbereitung zu höheren Prüfungen im Volksschulwesen den Besuch der Vorlesungen und Übungen dem privaten Studium im allgemeinen vorziehen, so soll damit nicht gesagt sein, daß der letztgenannte Weg nicht auch gangbar ist, besonders in Städten, wo die

Schulen mit guten Lehrmittelsammlungen und Büchereien versehen sind und sich auch Gelegenheit zum Hören wissenschaftlicher Vorträge darbietet; auch kann der Besuch von Ferienkursen hier ergänzend eintreten. Andererseits wird auch der Lehrer, der seine Fortbildung auf der Hochschule pflegen will, das Selbststudium nicht vernachlässigen dürfen. Der Lehrer, welcher die Universität zu dem Zwecke besucht, um sich die Befähigung zur Anstellung an Lehrerbildungsanstalten u. dgl. oder im Schulverwaltungsdienst zu erwerben, soll und darf nicht nach Fachgelehrsamkeit streben; denn diese liegt außerhalb seines Zweckes. Daher halten wir auch die Erwerbung des Doktordiploms nicht gerade für die geeignete Form der Bestätigung seiner höheren Bildung; in Ländern, wo besondere Prüfungen wie in Preußen, Hessen, Sachsen und anderen Ländern nicht bestehen, mag die Erwerbung des Doktordiploms als ein Ersatz dieser Prüfungen gelten, aber anzustreben ist jedenfalls die Einführung der letzteren.

Im Großherzogtum Sachsen sind seit 1900 die Volksschullehrer zum Besuche der Universität zugelassen; nunmehr ist auch eine Prüfungsordnung erschienen. Pädagogik und Philosophie sind allgemeine Prüfungsfächern; leider sind sie aber nicht neben den andern Lehrfächer als besondere Fächer aufgenommen worden, obwohl sie doch ein ebenso eingehendes Studium verlangen wie diese und für den Lehrer die wichtigsten Fächer sind. Von den wissenschaftlichen Fächern muß der Kandidat sich zwei einer Gruppe (Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, — Mathematik, Naturlehre, Naturkunde, Erdkunde) angehörende Fächer auswählen.

Es wird verlangt: In Religion: Vertrautheit mit der biblischen Geschichte des alten und namentlich des neuen Testaments auf Grund eingehender Beschäftigung mit der heiligen Schrift; neben allgemeiner Bibelkunde auch Bekanntschaft mit den biblischen Altertümern; Kenntnis der Geschichte der alten Kirche in den ersten Jahrhunderten und der Reformationsgeschichte; sicheres Verständnis der Einrichtungen der evangelischen Kirche und ihrer Lehren nach den grundlegenden Bekenntnisschriften, besonders dem Lutherischen bzw. Heidelberger Katechismus und der Augsburgerischen Confession, namentlich auch Vertrautheit mit den Unterscheidungslehren; Bekanntschaft mit der Ordnung des Kirchenjahres, sowie mit dem evangelischen Kirchenliede und der Liturgie. — Im Deutschen: Kenntnis des Mittelhochdeutschen; sicheres Verständnis der neuhochdeutschen Elementargrammatik und Bekanntschaft mit der Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache; Übersicht über den Entwicklungsgang der deutschen Litteratur und eingehendere Beschäftigung mit den klassischen Werken der neuhochdeutschen Blütezeit, besonders denjenigen, welche für die Jugendbildung verwendbar sind. Außerdem ist Bekanntschaft mit den Grundzügen der Stilistik, Poetik und Metrik, sowie mit den für die Schule wichtigen germanischen Sagen darzuthun. — In Geschichte: eine auf geordneten geographischen und chronologischen Kenntnissen beruhende sichere Übersicht der weltgeschichtlichen Begebenheiten, besonders der griechisch-

römischen, der deutschen, der preussischen und thüringischen Geschichte; Bekanntschaft mit der Entwicklung der Verfassungsverhältnisse in Sparta, Athen und Rom, namentlich aber mit dem deutschen Verfassungswesen; Bekanntschaft mit einigen der bedeutendsten neueren vaterländischen Geschichtswerke. — In Erdkunde: Sicherheit in den grundlegenden Kenntnissen auf dem Gebiete der mathematischen, der physischen und der politischen Erdkunde, sowie in der Topik der Erdoberfläche; übersichtliche Kenntnis der Geschichte der Entdeckungen und der wichtigsten Richtungen des Welthandels in den verschiedenen Zeitabschnitten, insbesondere auch der Entwicklung der deutschen Kolonien; Vertrautheit mit dem Gebrauche des Globus, des Reliefs und der Karten; Fähigkeit, die Grundthaten der mathematischen Erdkunde an einfachen Lehrmitteln zur Anschauung zu bringen, und einige Fertigkeit im Entwerfen von Kartenskizzen. — In Mathematik: sichere Kenntnis der Elementarmathematik und Bekanntschaft mit der analytischen Geometrie der Ebene, besonders mit den Haupteigenschaften der Kegelschnitte, sowie mit den Grundlehren der Differential- und Integralrechnung. — In Naturlehre: Kenntnis der wichtigeren Erscheinungen und Gesetze aus dem ganzen Gebiete der Physik sowie die Befähigung, diese Gesetze mathematisch zu begründen, soweit es ohne Anwendung der höheren Mathematik möglich ist; Bekanntschaft mit den für den Schulunterricht erforderlichen physikalischen Instrumenten und Übung in ihrer Handhabung. — Kenntnis der Gesetze der chemischen Verbindungen und der wichtigsten Theorien über ihre Konstitution; Bekanntschaft mit Darstellung, Eigenschaften und anorganischen Verbindungen der wichtigeren Elemente, mit ihrer Bedeutung im Haushalte der Natur und mit dem Wichtigsten aus der chemischen Technologie; Übung im Experimentieren. — In Naturkunde: eine auf eigener Anschauung beruhende Kenntnis der häufiger vorkommenden Pflanzen und Tiere aus der Heimat und besonders charakteristischer Formen aus fremden Ländern; Bekanntschaft mit der Anatomie und den Grundlehren der Physiologie des menschlichen Körpers unter Berücksichtigung der Gesundheitspflege; Überblick über die Systematik des Pflanzen- und Tierreichs; Kenntnis der wichtigsten natürlichen Familien, auch einiger Vertreter der niederen Pflanzenwelt, sowie der wichtigsten Ordnungen der Wirbel- und Gliedertiere, auch einzelner Vertreter der übrigen Tierwelt und ihrer geographischen Verbreitung; Bekanntschaft mit den Grundlehren der Anatomie, Physiologie und Biologie der Pflanzen und Einblick in den Bau und das Leben der Tiere; dazu einige Übung im Zeichnen von Pflanzen und Tierformen; Bekanntschaft mit den am häufigsten vorkommenden Mineralien hinsichtlich ihrer Kristallform, ihrer physikalischen und chemischen Eigenschaften und ihrer praktischen Verwertung, sowie mit den wichtigsten Gebirgsarten und geologischen Formationen, besonders Deutschlands. Wir ziehen diese Prüfungsordnung der preussischen für Mittelschullehrer und Rektoren vor; denn eine Trennung in zwei Prüfungen ist völlig ungerechtfertigt und unnötig. Aber es ist zu wünschen, daß Pädagogik und

Philosophie als besondere Prüfungsfächer angesehen werden; die zukünftigen Schulinspektoren und Seminardirektoren müssen beide als ihre Hauptfächer ansehen.

Es ist auffallend, daß man bei der Mittelschul- und Rektoratsprüfung in Preußen und bei ähnlichen Prüfungen in anderen Ländern von den Kandidaten nicht entsprechende Kenntnisse in der Philosophie und ihrer Geschichte verlangt, obwohl diese Wissenschaft doch eng mit der Pädagogik und ihrer Geschichte zusammenhängt; bei der Oberlehrerinnenprüfung verlangt man sie und fordert, daß die Kandidatin eine philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat. Aber immerhin, so hoch wir auch das Studium der Philosophie schätzen, ist sie für den Lehrer nur eine Hilfswissenschaft; seine Fachwissenschaft ist die Pädagogik, und daher muß auch bei der Fortbildung, auch wenn sie auf der Universität gepflegt wird, der Schwerpunkt in ihr liegen. Auf dem Seminar kann in dem System und in der Geschichte der Pädagogik mit Rücksicht auf die Zeit und das Alter der Zöglinge nicht mehr als eine Einführung gegeben werden; die Vertiefung muß der Fortbildung überlassen werden. Und wenn auch die Lehrer aus der Thätigkeit in der Schule vor oder während des Universitätsbesuches pädagogische Erfahrungen mitbringen, so möchten wir doch auch an dem mit der Universität verbundenen pädagogischen Seminar nicht die Übungsschule vermissen; ihre Einrichtung wird allerdings eine andere sein als die Seminarübungsschule, denn wir haben es hier ja nicht mit Anfängern im Lehramte zu thun. Vor allen Dingen müßte hier der Lehrer Gelegenheit haben, das Erziehungswesen in seinen verschiedensten Formen, vom Kindergarten und der Hilfsschule an, mit allen Nebenanstalten (Kinderhorte, Erziehungsanstalten u. dgl.) kennen zu lernen. Wenn in dieser Übungsschule der Volksschullehrer auch unterrichtet, so hat dies weniger den Zweck, ihn mit den Formen des Unterrichts bekannt zu machen oder ihn in die Methode einzuführen, sondern den, neue Wege zu erproben. Selbstverständlich wird der Studierende der Pädagogik (Lehrer der Pädagogik am Seminar, Schuldirektoren, Schulinspektoren usw.) sich auch noch dem Studium anderer Wissenschaften (Naturwissenschaften, Geschichte usw.) zuwenden; aber diese sind für ihn immerhin Nebenfächer. Will er sich dagegen als Fachlehrer am Seminar ausbilden, dann sind die betreffenden Wissenschaften — Naturwissenschaften, Geschichte usw. — seine Hauptfächer, und die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften sind für ihn Nebenfächer.

Mitteilungen.

Für den naturgeschichtlichen Unterricht empfiehlt Herr Tümpel in »Natur und Schule«, II. H. 6 (Leipzig, Teubner) Insektenkapseln, welche von H. Besser in Dortmund zu beziehen sind und je nach der Größe 20—65 Pfg., mit Insekt 30—80 Pfg. kosten.

(Deutsche und englische Schulerziehung.) Lange genug hat man in Deutschland nur den Menschen für vollzählig anerkannt, der ein humanistisches Gymnasium besuchte und der sich in seinen Entwicklungsjahren mit Griechisch und Latein abgequält hat. In manchen Kreisen gilt auch heute noch diese Erziehungsmethode als die einzig wahre. Dem halten wir den trefflichen Aufsatz entgegen, welchen der bekannte Pädagoge Direktor Dr. Pabst in der »Umschau« (Übersicht über die Fortschritte in Wissenschaft, Technik, Literatur und Kunst, Verlag von H. Bechhold, Frankfurt a. M.) veröffentlicht und in welchem er der deutschen die viel gescholtene englische Schulerziehung gegenüberstellt, der sich etwa in folgenden seinen Worten ausdrückt: »Bei uns spitzt sich alle Schulerziehung in der Hauptsache doch immer auf den Erwerb von Kenntnissen, mit anderen Worten: auf das Wissen zu, nicht auf das Können und auf die Ausbildung der Persönlichkeit, und darin liegt der Hauptunterschied unserer Erziehung, verglichen mit der englischen und amerikanischen«. Auch der übrige Teil dieser trefflichen Wochenschrift enthält wieder aner kennenswerte Aufsätze. Wir erwähnen nur den des berühmten Physiologen Prof. Dr. Gaule, welcher die Bedeutung des Aufenthalts im Hochgebirge für die Gesundheit des Menschen auseinandersetzt, sowie die Artikel von Koblitz (das Auge als photographische Linse), von Hennig (über zwangsmäßige Farben- und Raumvorstellungen), von Ernst (über ein automatisches Kuppelungssystem von Eisenbahnen), von Hegar (über die Geschlechtsbestimmung) und eine Fülle recht interessanter kleiner Artikel, erläutert durch Abbildungen.

(Bildung des Ausdrucks.) »Wie wir verständlich, wie wir in schöner Weise einen Gedanken zum Ausdruck bringen, lernen wir nur, wenn wir sehen, wie ihn die andern auszudrücken gewohnt sind; wenn wir das Vorbild von solchen in uns aufnehmen, denen wir einen höher entwickelten Formensinn zutrauen. Je mehr aber jemand gelesen hat, desto feiner wird im allgemeinen sein Sprachgefühl entwickelt sein. Aber freilich: die Masse des Gelesenen thut es nicht allein; die Stimmen dürfen nicht nur gezählt, sie müssen auch gewogen werden; nicht bei denen kann man lernen, was gute Sitte ist, die auf Sitte, auf äußere Form keinen Wert legen. Es kommt also auch auf die Beschaffenheit dessen an, was wir lesen: die Tagesliteratur, die sich keine Zeit gönnt, das Stilgefühl zu bilden oder auch nur um es zu Rat zu fragen, kann nicht selber bildend wirken. Das gilt nicht nur von dem landläufigen Zeitungsstil, sondern auch von manchem von der Mode hochgefeierten Schriftsteller, der es für seine Pflicht hält, jedes Jahr einen neuen Roman auf den Weihnachtstisch niederzulegen. Doch ist gerade einer der fruchtbarsten unserer heutigen Belletristen, Paul Heyse, zugleich ein unvergleichlicher Meister der deutschen Sprache«. (Prof. Behagel, Die deutsche Sprache. 2. Aufl. 1901; Leipzig, G. Freitag.)

C. Referate und Besprechungen.

Deutsche Sprache und Litteratur.

Marie Kühn und A. Kretschmar haben Auszüge aus Thomas Carlyles Werken in deutscher Sprache unter dem Titel: »Thomas Carlyle, Arbeiten und nicht verzweifeln« (181 S.; 1,80 Mk.; Düsseldorf und Leipzig, K. R. Langewiesche, 1902) in einem schönen Band mit schöner Ausstattung gesammelt, wodurch sie es dem deutschen Leser ermöglichen, die weisen Lehren des schottischen Schriftstellers kennen zu lernen. Wie Carlyle selbst sich seine real-ideale Welt- und Lebensanschauung in harter Arbeit errungen hat, so hat er auch in seinen Schriften das Evangelium der Arbeit verkündigt und verlangt, daß dem Wissen das Können, der Erkenntnis die That sich zugeselle; auch das vorliegende Buch ist von diesem Gedanken durchdrungen. (Siehe Neue Bahnen XIV, 52; XIII 762.)

Emerson (geb. 1803 in Nordamerika, gest. 1882 daselbst) ist eines Theologen Sohn und hat selbst als Prediger gewirkt; dann aber ist er einer der wahrhaft freiesten Geister Amerikas geworden, der nur im Dienste einer idealen Welt- und Lebensanschauung stand. Lange ist er unbekannt geblieben; heute ist er einer der verhältnismäßig meistgelesenen Schriftsteller. Soll es besser mit den Menschen werden, so müssen wir selber besser werden; das ist der oberste Gesichtspunkt von Emersons Erörterungen, die kein zusammenhängendes System bilden, sondern als Essays erscheinen. »Emerson,« sagt Schölermann in der Einleitung zu »Emersons gesammelte Werke« (Leipzig, Eugen Diederichs), »ist Peripatetiker, ein spazierengehender Denker und Dichter gewesen, ein Lauscher und ein Lustwandelnder, der die Gedanken, die ihm kamen, niederschrieb, um sie später, so gut es ging, zu einem mehr oder minder lose gebundenen Gedankenkranz und artig — würde Goethe sagen — zusammenzuflechten.« Der 1. Bd. (230 S.; 3 Mk.) enthält eine Reihe Essays von Schölermann übersetzt (Selbstvertrauen, Heldentum usw.); der 2. Bd. (244 S.; 3 Mk.) ist von H. Conrad übersetzt und bespricht eine Anzahl »Vertreter der Menschheit« (Platon, Shakespeare, Goethe usw.); der 3. Bd. (266 S.; 3 Mk.) ist von Conrad übersetzt und handelt von »Gesellschaft und Einsamkeit«; der 4. Bd. (280 S.; 3 Mk.) ist von H. Conrad übersetzt und giebt Betrachtungen über die »Lebensführung«.

Emersons »Lebensführung« hat Federn ins Deutsche übertragen (Minden i. W., Bruns Verlag); in diesen Essays faßt Emerson das Leben des Alltags unter dem idealen Gesichtspunkte auf und beantwortet die Frage: »Wie habe ich in diesem Augenblicke die Frage des Lebens zu lösen?«, indem er die Mächte unseres Lebens, die großen Fragen, die seine Führung an uns stellt (Macht, Reichtum, Bildung, Gottesdienst usw.), untersucht.

Ellen Key führt uns in »Menschen« zwei Charakterstudien von modernen Schriftstellern vor (autorisierte Übersetzung von Francis Maro; 330 S.; 4 Mk.; Berlin, S. Fischer, 1903). Eine eigenartige Gestalt unter den schwedischen

Dichtern ist Almqvist, den E. Key zuerst vorführt; sein »Wirklichkeitssinn, dieser echte, reiche und saftige Realismus, trennt ihn« von den Romantikern, zu denen er gewöhnlich gezählt wird. Er hat auch die Volksschule und das Volksbildungswesen in den Kreis seiner Betrachtungen gezogen und hier Gedanken ausgesprochen, die erst später verwirklicht worden sind. Elisabeth Barrett Browning und Robert Browning bilden den Gegenstand der zweiten Charakterstudie; sie haben mit Carlyle und Ruskin die meiste Ähnlichkeit und geben mit beiden dem Gedankenleben ihres »Zeitalters eine neue Gestalt, und dessen Menschen eine neue Lebenskraft«. Auch wer die Werke der genannten Dichter nicht kennt, wird die Charakterstudien mit Interesse und Nutzen lesen.

Der englische Kunstkritiker John Ruskin hat unter dem Titel »Prae-ritica« eine Selbstbiographie veröffentlicht, die von Th. Knorr aus dem Englischen ins Deutsche übertragen und herausgegeben worden ist (I. Bd. 294 S.; II. Bd. 320 S.; Strafsburg i. E.; H. Ed. Heitz, 1903); das Buch enthält Ansichten und Gedanken aus dem Leben des Künstlers und Kunstkritikers, welche sich hauptsächlich an seine Erlebnisse in der Heimat und Fremde anknüpfen und uns einen Einblick in sein Werden gewähren. Es ist das letzte gröfsere Werk Ruskins, das er in seinem 67. Lebensjahre hinausgehen liefs.

Zur Vorbereitung für die zweite Prüfung eignet sich Martin-Vorbrodt, Schulgrammatik der deutschen Sprache (11. Aufl. I. Elementargrammatik, II. Lautlehre, Mundarten und Sprachgeschichte; 144 u. 140 S.; mit farbiger Karte der Sprachen und Mundarten Deutschlands und Tafeln mit Abbildungen zur Lautlehre; geb. 3 Mk.; Breslau, Ferd. Hirt). Das bekannte Buch ist nach den Lehrplänen für die preussischen Lehrerbildungsanstalten neu bearbeitet worden und dürfte den Anforderungen entsprechen, welche man an ein solches Lehrbuch heute stellen mufs. Der I. Teil, die Elementargrammatik, umfaßt den in der Präparandenschule zu behandelnden Stoff; der II. Teil, der fürs Seminar bestimmt ist, soll dem Zögling einen Einblick in die deutsche Sprachwissenschaft gewähren und enthält die Laut- und Aussprachelehre, die deutschen Mundarten, die Geschichte der deutschen Sprache, sowie den Laut- und Bedeutungswandel. In der Sprachgeschichte wird der Zögling auch mit dem Alt-, besonders aber mit dem Mittelhochdeutschen bekannt gemacht.

Eingehenderen Studien dient »Die deutsche Sprache« von Prof. Behagel (2., neubearbeitete Auflage; 370 S.; geb. 3,60 Mk.; Leipzig, G. Freytag, 1902). Während die 1. Aufl. nur 231 Seiten umfaßte, ist die 2. Aufl. bedeutend vermehrt, und insofern sind die einzelnen Teile eingehender behandelt worden. Der Verfasser bespricht zunächst im I. Teil die Verschiedenheiten innerhalb der deutschen Sprache in zeitlicher und räumlicher Hinsicht, mit Rücksicht auf die geschriebene und gesprochene Rede usw.; sodann bespricht er die Entstehung der sprachlichen Verschiedenheiten; endlich legt er den Einfluß fremder Sprachen auf das Deutsche dar. Im II. Teil behandelt er die Schrift, die Rechtschreibung, die Wortbedeutung, die Lautlehre, die Wortbeugung, die Satzfügung und die Eigennamen. Die Darstellung ist sehr klar und leicht faßlich.

Wustmanns »Allerhand Sprachdummheiten« (3. Aufl. 473 S. gebd. 2,50 M.; Leipzig 1903. (Grunow) ist eine kleine deutsche Grammatik

des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen und ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache mündlich und schriftlich bedienen. Zwar soll, wie der Verfasser hervorhebt, das Buch im Zusammenhang studiert und verarbeitet werden, damit sich der Leser den Geist des Buches zu eigen machen kann; aber es soll doch auch als Nachschlagebuch dienen, um der herrschenden Fehlerhaftigkeit und Unsicherheit unseres Sprachgebrauchs zu steuern. Für letzteren Zweck ist die neue Auflage dadurch geeigneter geworden, daß das Buch mit einem ins einzelne gehenden alphabetischen Register versehen worden ist. Der Verfasser hat auch an seinen eigenen Sprachdummheiten in der neuen Auflage gebessert; er hat einzelne sprachgeschichtliche Irrtümer beseitigt, einzelne Regeln richtiger gefaßt und noch anderes erweitert und verbessert.

Goethe hat in seinem Faust die kulturelle Entwicklung des Deutschtums unter Anlehnung an seine eigene Entwicklung zur Darstellung gebracht; in ihm ist dargestellt, wie wir später geworden sind. Wie Goethe die Erfüllung dieses im Faust niedergelegten Ideals nach der einen Seite war, so ist Bismarck die nach der andern; beide sind die gewaltigsten Repräsentanten deutschen Volkstums im neunzehnten Jahrhundert. Goethe hat das deutsche Volk in seinen führenden Persönlichkeiten geistig reif gemacht und in ihm die zu erstrebenden nationalen Ideale entwickelt; Bismarck hat sie, wenn auch nur teilweise, durch die That verwirklicht. Wohl bleibt, besonders auf dem Gebiet der geistigen Kultur, noch viel zu thun übrig; wohl bedarf das deutsche Volk auch hier noch eines »Bismarck«. Aber deswegen wollen wir nicht vergessen, was Bismarck uns gewesen ist; deshalb hat Paul Dehn in seinem »Bismarck als Erzieher« (584 S.; 5 M.; München, J. F. Lehmann, 1903) ein zeitgemäßes Buch geschaffen. Er zeigt uns in Leitsätzen aus seinen Reden, Briefen, Berichten und Werken, die systematisch geordnet sind, wie Bismarck auf den verschiedensten Gebieten des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens als Erzieher des deutschen Volkes thätig gewesen ist.

»Dürrs Deutsche Bibliothek«, herausgegeben von Seminarlehrer Hering, Seminardirektor v. Stein und Seminarlehrer a. D. Lic. Schiele, soll ein vollständiges Lehrmittel für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren bieten (Leipzig, Dürsche Verlagsbuchhandlung); sie soll aus dem, was in der gesamten — wissenschaftlichen und schöngeistigen — Litteratur unseres Volkes geeignet ist, mit deutschem Wort auch deutschen Sinn und deutsches Wesen in Kopf und Herz künftiger Lehrer zu pflanzen, eine Auswahl des Besten treffen und in einer Reihe von Anthologien dem Seminaristen darbieten und so das »Seminarlesebuch« unnötig machen. In der That, wir stehen dem Gedanken nicht unsympathisch gegenüber; denn für das Seminar paßt eigentlich ein Lesebuch nicht mehr! Doch wir wollen die Sache für sich reden lassen! Den Anfang mit diesem neuen Werk macht Seminarlehrer Hering, der durch seine geschichtlichen Lehrbücher bekannt ist; er bietet in »Geschichte« (194 S.; geb. 1.70 M.) eine treffliche Auswahl vorzüglicher Abhandlungen aus den Werken der Klassiker deutscher Geschichtsschreiber; die Epochen werden von dem geschildert, mit dessen Augen jeder Gebildete sie heutzutage anzusehen gewöhnt ist, der — nicht selbst Geschichtsforscher — sich auf sekundäre Quellenschriften angewiesen

sieht. Nicht eine lückenlose Darstellung der Weltgeschichte soll geboten werden, geeignet, sich an die Stelle des Unterrichts zu setzen, sondern Ergänzungen zu den Darbietungen des Lehrers will diese Chrestomathie enthalten, geeignet, das Interesse am Weiterstudieren zu entflammen, mit der mannigfaltigen Art der Auffassung und Darstellung, Zusammenfassung und Durchgeistigung des geschichtlichen Wissensstoffes vertraut zu machen. Darum treten sie der Reihe nach alle an, die Koryphäen der Geschichtsdarstellung, jeder in einer seiner hervorragenden Publikationen seine Eigenart enthüllend: der römerekundige Mommsen und der Griechenland in uns wiedererweckende Curtius, — Ranke, der Meister in der Durchtränkung des Geschichtsstoffes mit genialen Ideen, und Treitschke, der Stilgewaltige, — Sybel, der die politische Entwicklung besonders ins Auge faßt, — Nitzsch und Lamprecht, welche die soziale Entwicklung in den Blickpunkt des Interesses rücken — und viele andere mehr. Im Anhang sind diese Forscher alsdann nach Leben und Wesen kurz charakterisiert; außerdem bietet dieser Anhang noch knapp gehaltene Sacherklärungen. Im ganzen sind 16 Bände für das Werk vorgesehen; sie sollen von namhaften Schulmännern verfaßt werden. Auch die Aufmerksamkeit der Lehrer, besonders der jüngeren, möchten wir auf das Werk lenken.

Mannigfaltiges vom Büchermarkt.

Die Natur der Frau und Herr Professor Runge. Eine Erwiderung auf die Schrift: »Das Weib in seiner geschlechtlichen Eigenart« von Dr. Max Runge, Geh. Medizinalrat usw. zu Göttingen. 29 S.; Leipzig, 1903; Frauenrundschau; 50 Pf. — Diese kleine polemische Schrift gipfelt in dem Satze: »Die Gerechtigkeit fordert Gleiches für Gleiches. Gleich ist die Frau dem Manne als Menschen«.

Der Theaterdusel. Von A. H. Fried. 117 S.; Bamberg, Handelsdruckerei; 1 Mk. — In neun Artikeln wird Überschätzung, Bedeutung und Wert des Theaters untersucht. Der »Theaterdusel« (d. i. die Überschätzung des Theaters) schlägt leider um in eine Geringschätzung des Theaters. Der aufgestellte Satz »soziale Arbeit ist Kunst« (S. 107) leidet an derselben Schwäche wie die übertrieben betonte Bedeutung des Theaters beim »Theatersportfex«. Trotz mancher Übertreibungen ist die Schrift sehr lesenswert; sie legt mit Freimütigkeit tiefe Wunden am sozialen Körper bloß und sollte besonders von jenen beachtet werden, welche die »Kunst für das Volk« reklamieren.

H. C. Jüngst, Die Furcht vor dem Kinde. Ein modernes Scherbengericht. 39 S.; Leipzig, 1902; H. Seemann Nachfolger; 50 Pf. — Anknüpfend an einen Dresdener Prozefs gegen Kindesabtreibung wird die Aufklärung der Massen bez. der Einschränkung der Geburten erörtert. »Die Heimlichthuerei auf sexuellem Gebiete ist eine unversiegbare Quelle für nationales Unglück.«

Dorothea Goebler, Weiber. Beiträge zur Psychologie der Frauen. 192 S.; Kassel, Karl Vietor; 2 Mk. — In 18 novellistischen Skizzen werden

typische Figuren zu dem sexuellen Leben des Weibes geschildert. Nichts für Backfische.

Elsa Asenijeff, Unschuld. Ein modernes Mädchenbuch. 135 S.; Leipzig, H. Seemann Nachfolger; 2 Mk. — Euch jungen Mädchen, »die ihr in Heiligkeit und Schönheit durch die rauhe Roheit des Lebens gehen wollt«, sind diese Skizzen gewidmet. Keine falsche, irreführende Sentimentalität, sondern ein Öffnen der Augen für die Gefahren des sexuellen Lebens. Auf des Lebens »tragische Erhabenheit« sollen die jungen Mädchen aufmerksam gemacht werden. Ob eine vernünftige Mutter da nicht bessere Dienste leisten könnte als ein Buch?

Eine Mutterpflicht. Beitrag zur sexuellen Pädagogik von E. Stiehl. 46 S.; Leipzig, 1902; H. Seemann Nachfolger; 50 Pf. — Auf sexuellem Gebiete ist »Vorbeugen« die beste Reform. Durch richtige Hygiene des Körpers und Geistes, durch offene rechtzeitige Belehrung über geschlechtliche Dinge ist das Übel an der Wurzel zu fassen. Die Hauptaufgabe dieser sexuellen Pädagogik haben die Mütter zu lösen.

Menschenglück und Veredlung. Ein Versuch, alle unanfechtbaren Thesen in diesen wichtigsten Fragen der Menschheit festzustellen und zur Anerkennung und Beachtung zu bringen. Begründung einer voraussetzungslosen Vernunftmoral. Von Prof. Rob. Wihan. 64 S. Erschienen im Eigenverlag Trautenau (Böhmen), 1902; 1,50 Mk. — Ausgehend von dem Gedanken, dafs einerseits die Erziehung den Menschen veredeln müsse, und dafs andererseits die gegenwärtig gelehrt christliche Ethik nicht mehr befriedige, werden für die moralische Erziehung zwölf Sätze aufgestellt, die »so einleuchtend, fast selbstverständlich sind«. Auch für die religiöse Erziehung werden kurz elf Sätze proklamiert. Den Schlufs der Broschüre bilden »die wichtigsten Grundsätze der Erziehung«.

Der Glaube an unser Volk. Nationale Briefe aus Deutsch-Österreich. 90 S.; Linz, Österreichische Verlagsanstalt. — Diese 14 nationalen Briefe aus Deutsch-Österreich gewähren uns einen tiefen Einblick in die Kraft der deutschen Volksseele, die da in Österreich gegen so viele und starke Mächte einen Kampf um die Freiheit ausfechten muß. Sie sind diktiert von »felsenfesten Glauben an unser Volk« und hoffen auf ein »neues Leben«.

Die Versicherung der Mutterschaft. Aus dem Französischen von Louis Frank, Dr. Keifer und Louis Maingie, bearbeitet von Nina Carnegie Mardan. 102 S.; Leipzig, 1902; H. Seemann Nachf.; 2 Mk. — Gestützt auf ein reiches Material und auf eine rechnerische Grundlage, wird in überzeugender Weise wissenschaftlich nachgewiesen, dafs die Frauen der arbeitenden Klassen vor, während und nach ihrer Schwangerschaft eines ausreichenden Schutzes durch Einrichtung einer Versicherung bedürfen, und dafs andererseits eine solche Versicherung auch möglich ist.

Bildung, was sie ist, und wie wird sie gewonnen? Ein Handbuch der Selbsterziehung für Erwachsene aller Stände. Von Dr. N. Grabowsky, Arzt. 57 S.; Leipzig, 1902; M. Spohr. — Ein »neues, vollkommeneres Ideal der Bildung« will hier aufgestellt werden. Das Arbeiten an der »höchsten Wissenschaft« (»Erkenntnis von Gott und Jenseits«) und der »höchsten Kunst« (»sich selber zu einem Kunstwerke zu machen, seine niederen Lüste zügeln«) ist die

wahre Bildung, »und wahre Bildung bedeutet somit dasselbe, wie wahre oder vollendete Religion«. Darin hat Gr. leider vollkommen recht, wenn er behauptet, daß die gedankliche Litteratur an Verbreitung der schönen Litteratur bedeutend nachsteht.

Die Abhärtung der Willenskraft. Von J. Schmall. 239 S.; Leipzig, 1901; E. Demme; 3 Mk. — Vielfach anknüpfend an M. v. Egidy (der der zweite Luther genannt wird) werden die Grundsätze einer »naturgemäßen« Lebensweise und Erziehung dargestellt. Daß das moderne Leben und vielfach auch die moderne Schule nicht ungerupft ausgehen, ist selbstverständlich. Wenn man auch nicht allem zustimmen kann, so findet man doch manches Salzkorn.

Die Selbstbildung. Eine Sammlung von Aufsätzen für jedermann von Paul Hoche. 123 S.; Dresden und Leipzig, 1902; Piersons Verlag; 1,80 Mk. — Ebenso wichtig wie die Verstandesbildung ist die Kultivierung des Gemüths, die Herzensbildung. Da die wahre Bildung immer harmonisch sein muß, darf keine der genannten überwiegen. Ferner ist stete Fortbildung unerläßlich, wenn der Mensch nicht zum Schmarotzer an der Menschheit herabsinken will. Dieser Grundgedanke wird in 15 Aufsätzen erörtert und dabei manch Goldkorn geprägt (z. B. über Lesen, Arbeit, Gründlichkeit, Erholung, Selbstgefühl, Leidenschaften usw.). Als Geschenkbuch wird sich diese Sammlung ganz besonders eignen.

Der rechte Weg ins Leben oder die Neue Ethik. Von Otto Spielberg. 240 S.; Dresden und Leipzig; Piersons Verlag; 2,50 Mk. — »Der Mensch muß einen Weg und ein Ziel haben. Aber von Zeit zu Zeit hat er einzuhalten in seinem Lebenswandel und sich zu fragen: bin ich auch auf dem rechten Wege zum rechten Ziel?« (S. 106). Von diesem Gedanken ausgehend, sind die vielfach aphoristischen Ausführungen dieser »neuen Ethik« (alle Gedanken sind nicht »neu«) darauf gerichtet, eine Emporbildung zum wahren Menschen zu erzielen. Neben grundlegenden Erörterungen werden in bunter Folge die verschiedensten Gebiete des privaten und öffentlichen Lebens behandelt. Das Buch, dem eine persönliche Note eigen ist, ist zur Lektüre sehr zu empfehlen.

Polen und Deutsche. Ein Mahnwort an die deutsche Jugend. Hauslehrerschriften, 2. Bd. Von Berthold Otto. 63 S.; Leipzig, 1902; Verlag von Scheffer; 60 Pf. — B. Ottos Hauslehrer sucht auch politische Ereignisse und Zustände der Gegenwart der Jugend mundgerecht zu machen. Vorliegende Schrift behandelt in ruhiger und sachlicher Weise, frei von polterndem Chauvinismus, die »Polengefahr«. Sie klingt in dem Satze aus: »Es ist einmal Krieg zwischen den Sprachen, und ein Volksverräter ist jeder Deutsche, der nicht zu seiner Sprache hält«.

Varuna. Eine Welt- und Geschichtsbetrachtung vom Standpunkte des Ariers. Von Dr. Wil. Hentschel. 2 Bde.; 424 S.; Leipzig, 1902. — In großzügiger Weise wird versucht, eine »tiefere Gesetzmäßigkeit des Völkerlebens zu ergründen«, wobei die Bedeutung des arischen Volkstums ins rechte Licht gerückt wird. Das deutsche Volk wurde unter der Herrschaft eines neu-deutschen Fremdgeistes, der sich auf römisch-syrische Rechtsbegriffe stützt, von seiner natürlichen (ritegemäßen) Entwicklung abgedrängt; es muß sich

wieder auf seine Aufgabe besinnen. Der Bauernstand bildet das feste Fundament des deutschen Volkstums und ist deshalb vor dem Untergange zu schützen.

Die Sage vom Doktor Heinrich Faust. Der Jugend und dem Volke erzählt von Berthold Otto. 259 S.; Leipzig, 1902; K. G. Th. Scheffer; 4 Mk., geb. 5 Mk. — In einer »Vorrede für den gelehrten Leser« begründet Otto das gewagte Unternehmen, die Sage vom Doktor Faust der Jugend zu erzählen. Die Sprache der Erzählung ist wohl einfach, schlicht und den Kindern verständlich. Der Gang der Handlung wird aber, um manche Episoden den Kindern zum Verständnis zu bringen, von vielen eingestreuten Erklärungen (z. B. S. 121 über das alte deutsche Reich) und moralischen Belehrungen (z. B. S. 98 über die Liebe) unterbrochen. Der Zauber der Goetheschen Poesie geht deshalb verloren, und wir sind der Meinung, daß Otto wohl die erzählte Faustsage giebt, aber Goethe die Faustpoesie. Wir sind ferner der Ansicht, daß man die Jugend warten lassen solle, bis sie für Goethes Faust I. Teil reif ist, dann mag sie ihr Herz ergötzen an wahrer Poesie. Dr. Fr.

»Reinheit« nennt sich eine aus vor einem Kreise von Frauen und Müttern gehaltenen Vorträgen hervorgegangene Schrift von E. Pieczynska, welche aus dem Französischen ins Deutsche übertragen worden ist (304 S.; 3 Mk.; 40 Abbildungen; Leipzig, Th. Griebens Verlag [L. Fernau] 1901); sie verfolgt den Zweck, eine klare Darstellung der geschlechtlichen Verhältnisse zu geben, die Gesetze zur Kenntnis zu bringen, »die im Reiche der Natur und beim Menschen das Geschlechtsleben beherrschen«. Gewifs muß man den idealen Zweck der Verfasserin anerkennen; gewifs giebt es Menschen in gebildeten Kreisen, »welche ein Zusprachebringen der Naturgesetze beleidigt«, die aber möglicherweise Nachsicht üben, »wenn schlüpfrige Schriftsteller sie mit unreinen Vorstellungen in heimliche Berührung bringen«. Dennoch dürfte das Buch nur in der Hand einer verständigen Mutter oder Lehrerin seinen Zweck erfüllen.

Lehrmittelschau.

Das beschreibende Zeichnen von Dr. A. Eppler (J. Zwifler in Wolfenbüttel) kommt in der That einem Bedürfnis entgegen; denn es unterliegt keinem Zweifel, daß das Zeichnen im Unterricht zum Nachteil der Anschaulichkeit und der Befestigung der Ergebnisse nicht in dem Maße zur Verwendung kommt, als dies geschehen sollte. Gar oft liegt dies daran, daß es dem Lehrer an der nötigen Anleitung fehlt, die ihm im Seminar nicht gegeben worden ist; es handelt sich hierbei nicht um das künstlerische Zeichnen, zu dem eine besondere Anlage gehört, sondern um das beschreibende Zeichnen, das jeder normale Mensch erlernen kann. Eppler will nun in einer Sammlung von Zeichnungen, von der uns Heft I und II vorliegen (à 60 Pf.), Anleitung zur Ausführung des beschreibenden Zeichnens geben; er bietet z. B. in Heft I 4 Blätter mit Zeichnungen, die sich an den Kirschbaum anschließen und erläuternden Text dazu; Heft II enthält die Fortsetzung über die Technik

des beschreibenden Wandtafelzeichnens, Proben aus der Praxis und dgl. und weitere 4 Vorlagen zum beschreibenden Zeichnen (Leuchtgas-Fabrik; Erdrinde; Himmelskunde; Kirsche).

Das »Naturwissenschaftliche Institut« von Wilh. Schlüter in Halle a. S. hat eine Jubiläums-Ausgabe (1853—1903) seiner Naturalien und Lehrmittel veröffentlicht, die unentgeltlich an Interessenten abgegeben wird; sie enthält die Lehrmittel aus dem Gebiete der Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geologie mit Abbildungen und Preisangaben.

Ein für Kinder von 8 Jahren an sehr geeignetes Weihnachtsgeschenk bietet die »Heimat« dar (Hamburg, F. W. Kähler Erben); es sind künstlerische Bilder aus dem Bereich der deutschen Hansastädte (29×33 cm; ein Heft mit 10 Blättern 3 Mk.). Die Farben sind kräftig und wirken angenehm auf das Auge; auch das Kind, welches die geographischen Verhältnisse, denen die Bilder entnommen sind, nicht kennt, hat daher seine Freude an den Bildern. Um so mehr ist dies aber bei reiferen Kindern der Fall; sie erhalten zugleich auch eine geographische Belehrung bester Art. Uns liegen drei Mappen vor: Fahrten durch Marsch und Geest (P. Mueller-Kaempff); aus Bremen und Umgegend (W. Feldmann); aus Lübeck und Umgegend (Wachenhausen).

Aus dem Kunstverlag von B. Koci-Prag liegt uns eine Photochromotypie von Hunik und Häusler in Prag vor: V. v. Brozik: Magister Johann Hufs vor dem Konzil in Konstanz; das Bild wirkt in seinen Farben und Formen angenehm und bildet einen künstlerischen Wandschmuck.

»Original-Künstlerlithographien« in 7—8 Farben, von der Kunst-druckerei Künstlerbund in Karlsruhe ausgeführt, bietet der Verlag des Türmers, Greiner & Pfeiffer in Stuttgart; es liegen 2 Bilder vor: »Christus nimmt die Sünder an und isset mit ihnen« (100 × 70 cm, Bildgröße 70 × 38 $\frac{1}{2}$ cm; 2,80 Mk.) von Wilh. Steinhausen; 2. Das oberste Möllthal mit Heiligenblut und Grofs-glockner (Bildgröße 100 × 70 cm; 2,80 Mk.). Die Bilder sind ein schöner und billiger künstlerischer Wandschmuck.

R. Voigtländers Künstler-Steinzeichnungen. Der soeben ausgegebene Herbstkatalog umfaßt 50 fertige Bilder der Gröfsen 100 × 70, 75 × 55 und 41 × 30 cm, und zeigt 21 neue Erwerbungen an, von denen 10 Blätter erschienen sind, 11 im Laufe des Winters 1903/4 in R. Voigtländers Verlag in Leipzig erscheinen werden.

Die älteste Blei- und Farbstift-Fabrik J. W. Guttknecht in Stein-Nürnberg und Berlin, gegründet 1750, liefert sehr preiswerte Zeichenbleistifte von 5—25 Pf., feinste Farbstifte von 10—20 Pf. u. dgl. Lernmittel für den Zeichenunterricht.

Dafs für den Schüler die Anschauung einen äußerst wichtigen Faktor für seine wissenschaftliche Bildung bedeutet, ist eine Erkenntnis, die erfreulicherweise jetzt immer mehr durchdringt und vielen Schulen Veranlassung gegeben hat, ein reiches Bildermaterial zu sammeln. Eine solche Bildersammlung repräsentiert aber immerhin einen bedeutenden Geldeswert, und diese Kosten werden von mancher Schule nicht aufzubringen sein. Deshalb ist es vom pädagogischen Gesichtspunkt mit größter Freude zu begrüßen, dafs auch den geringsten Mitteln ein derartiger Anschauungsapparat geboten wird durch den nach jeder Hinsicht vortrefflichen Meyers Historisch-Geographi-

schen Kalender. (VIII. Jahrgang; mit 12 Planetentafeln und 354 Landschafts- und Städteansichten, Porträts, kulturhistorischen und kunstgeschichtlichen Darstellungen sowie einer Jahresübersicht [auf dem Rückdeckel]; zum Aufhängen als Abreifskalender eingerichtet. 1,75 Mk.; Bibliographisches Institut in Leipzig und Wien). Es ist ein sachlich bearbeitetes Lehrmittel, das in seiner Vielseitigkeit und seiner prächtigen Ausführung durchaus keine trockene Weisheit verzapft, sondern es versteht, durch rege Abwechslung in dem gebotenen Material stets von neuem geistig anzuregen. In bunter Folge ziehen im Lauf des Jahres Bilder aus allen Gebieten der Naturwissenschaften, der Geographie und Geschichte und verwandter Wissenszweige an uns vorüber. Wir lernen in trefflicher Reproduktion von Originalwerken die Heroen der That und des Geistes kennen, sehen, wie die Menschheit aus primitivsten Anfängen sich zu der staunenswerten Höhe der heutigen Kultur emporgearbeitet hat, die fernsten Lande mit ihren Bewohnern werden in guten Nachbildungen von Photographien uns näher gerückt, wichtige Stätten der Ereignisse in der Weltgeschichte uns vor Augen geführt. Kurze textliche Erläuterungen geben für das prächtige Bild eine hinreichende Erklärung, während der Bedeutung des Tages durch die Aufstellung der auf das betreffende Datum fallenden Hauptereignisse Rechnung getragen wird. Über die Himmelserscheinungen giebt uns eine monatliche Sterntafel erschöpfend und übersichtlich Bescheid. Kernworte aus dem Munde unsrer größten Geister prägen sich unserm Denken als Leitsprüche für unser Handeln ein.

Beantwortung von Anfragen.

H. R. H.: Scherer, Die Pädagogik Pestalozzis, Leipzig, Brandstetter; v. Sallwürk, Pestalozzi, Leipzig, Voigtländer.

H. Ph. M.: Die Auszahlung der Honorare ist Sache des Verlags der N. B.; ich bitte also, sich an denselben wenden zu wollen.

Litterarische Mitteilungen.

Ein »Deutsches Lesebuch« für Lehrerbildungsanstalten nach den preufs. Lehrplänen von 1901 bearbeitet giebt Seminardirektor Tomuschat heraus (Breslau, Ferd. Hirt, 1903); da erst der 1. Teil (für die Präparandenanstalt; 652 S.; geb. 3,75 Mk.) vorliegt, so wird nach Erscheinen des ganzen Werkes erst eine Besprechung erfolgen.

Seminardirektor Dr. Girardet, Gymnasialoberlehrer Dr. Puls und Präparandenanstalts-Vorsteher Reling geben ein »Deutsches Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten nach den preufs. Lehrplänen von 1901 heraus (Gotha, E. F. Thienemann, 1903), von dem Teil I und II, für Präparandenanstalten, erschienen sind; eine Besprechung wird nach Erscheinen des ganzen Werkes stattfinden.

(Meisterwerke der Malerei.) Die Kunst soll ins Haus und so ins Volk gebracht werden; so fordert es die heutige Volkserziehung. Es ist in den letzten Jahren in dieser Hinsicht schon viel geschehen; es sind billige und doch gute Reproduktionen von Meisterwerken erschienen, billige und gute Wandbilder sind herausgegeben worden. Für denselben Zweck wird demnächst im Verlag von Rich. Bong in Berlin, in dem die beiden illustrierten Zeitschriften »Zur guten Stunde« und »Moderne Kunst« erscheinen, eine Mappe herausgegeben, welche die Meisterwerke der Malerei enthalten wird. Durch ein eigenartiges Vervielfältigungsverfahren wird der Verlag in der Lage sein, gute und billige Reproduktionen herzustellen; der Museumsdirektor und Kunstgelehrte Geheimer Rat Dr. Bode in Berlin wird den Text dazu liefern. Wir werden nach Erscheinen auf das Werk zurückkommen.

Ratschläge für die häusliche Blumenzucht geben Dr. Th. Schmidt u. Fr. Drieschel in »Zimmerpflanzen und ihre Pflege« (Breslau, Woywod; 1903; 10 Pf.).

Das »Türmer-Jahrbuch« 1904, hrsg. von J. E. v. Grothufs (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer; eleg. gebd. 6 Mk.), ist eine litterarische Erscheinung, welche besondere Beachtung auch seitens des Lehrers verdient; denn es giebt einen ausführlichen Überblick über die Fortschritte auf den Gebieten der Wissenschaft, Kultur und Kunst im abgelaufenen Jahr. Die Originalabhandlungen sind von namhaften Gelehrten und die Erzählungen und Gedichte von bekannten Dichtern; Fachmänner geben Rundschauen über Ereignisse auf den Gebieten der Wissenschaft, Philosophie, Pädagogik, Kunst, Politik, Volkswirtschaft usw.; 13 Kunstbeilagen (Künstlerlithographien des Karlsruher Künstlerbundes) schmücken das Buch; sie sind eigens für das Türmer-Jahrbuch hergestellt worden. Außerdem sind demselben noch 20 kleinere Bilder und ein Portrait Ludwig Richters beigegeben.

Von der Cottaschen Handbibliothek (Stuttgart, Cotta Nachf.), welche den Zweck verfolgt, die Verbreitung der Hauptwerke der deutschen und ausländischen schönen Litteratur durch billige Einzelausgaben zu fördern, sind eine weitere Anzahl Bändchen erschienen: Von Gottfried Keller wird die köstliche humoristische Erzählung »Die drei gerechten Kammacher« geboten, von W. H. Riehl eine seiner Meisternovellen (Ovid bei Hofe), während Heinrich Seidels Eigenart durch das liebliche Idyll »Der Rosenkönig« und die prächtigen »Weihnachtsgeschichten« gekennzeichnet wird. Die Buchausgabe von Calderons Schauspiel »Der Richter von Zalamea« in der Übersetzung von Adolf Wilbrandt kommt namentlich auch den Wünschen derer entgegen, die keine Gelegenheit hatten, das Meisterwerk von der Bühne aus auf sich einwirken zu lassen.

Ein Buch, das in angemessener Form der deutschen Jugend die alte Heldenwelt ihrer Vorfahren eröffnet, bedarf heute keiner Rechtfertigung; denn seit den Tagen der Romantiker ist das Interesse für die Sagenwelt unseres Volkes, besonders bei der Jugend, nicht wieder erloschen. Nur bezüglich der Auffassung der Sage, ihrer Entstehung und Bildung, haben sich die Ansichten in den letzten zwanzig Jahren geändert; und das muß auch bei neuen Auflagen von Sagenbüchern zum Ausdruck kommen. Das aber ist der Fall bei der zweiten vollständig umgearbeiteten Auflage von Hr. Kecks »Deutsche Heldensagen«, welche Dr. Br. Busse bearbeitet hat (Erster Band: Gudrun- und Nibelungensage; 306 S.; 7 Originallithographien von Engels; Leipzig 1903, B. G. Teubner; 3 Mk.); er hat Inhalt und Form der Sagen nach den Ergebnissen der modernen Forschung umgestaltet und die »Deutsche« Heldensage in der Gestalt geboten, die sie durch die Entstehungszeit erhalten mußte. Der Verleger aber hat dem Buch auch ein schönes und solides Kleid gegeben; Papier und Druck, Einband und Bilderschmuck entsprechen den höchsten Anforderungen, die man bei so niedrigem Preise stellen kann. Das Buch verdient einen ehrenvollen Platz in Volks- und Schülerbibliotheken. — Von »Dähnhardts Deutschem Märchenbuch« ist in demselben Verlage der zweite Band (156 S.; geb. 2.20 Mk.) erschienen; er enthält 50 der besten deutschen Mär-

chen nach den Quellen und ist mit vielen Zeichnungen und farbigen Original-lithographien von Erich Kuithan geschmückt.

Unter dem Titel: »Moderne erzählende Prosa« hat Dr. G. Porger eine Reihe der besten Erzählungen aus der neueren deutschen Litteratur ausgewählt und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen, so daß sie auch der reiferen Jugend in die Hand gegeben werden können. Der Herausgeber hat nur die Meister berücksichtigt; wir finden vertreten: Rosegger, Marie v. Ebner-Eschenbach, Detlev v. Liliencron, E. v. Wildenbruch, Herm. Villingen, Th. Storm, C. F. Meyer, W. Raabe und A. Stern. Es sind zwei Bändchen erschienen (Bielefeld, Velhagen & Klasing; à geb. 1 Mk.); weitere Bände sollen nachfolgen.

Wahre Perlen aus dem Schatze eines Volksdichters bietet Rosegger der reiferen Jugend und auch den Erwachsenen in »Ernst und heiter und so weiter« (2. Aufl.; 304 S.; Leipzig, L. Staackmann); es sind 27 kleine Erzählungen aus dem Volksleben, die man mit künstlerischem Genusse liest und wiederholt lesen kann.

Eine Pädagogik für Eltern und Lehrer in erzählender Form könnte man die heiteren Erinnerungen und ersten Betrachtungen nennen, welche Fritz Pistorius unter dem Titel »Tertianerzeit« veröffentlicht hat (269 S.; Berlin 1903, Meidinger; 2 Mk.); in der That, es redet manchem Vater, mancher Mutter und — manchem Lehrer tief ins Herz und mahnt wie ein Sündenglöckel!

Zwanzig Sonatinen von Beethoven, Clementi, Diabelli, Dussek, Hafslinger, Hünten, Kuhlau, Mozart, Müller und Playel hat Hr. Burgart ausgewählt und nach Schwierigkeiten geordnet, mit Fingersatz, Vortrags- und Phrasierungszeichen versehen; er bietet damit einen lückenlosen Lehrgang zur Einführung in das Sonatenspiel (Köln a. Rh., P. J. Tonger; Nr. 1—20 1 Mk.).

Ist auch »Voltaire« kein origineller Geist gewesen, so hat er doch durch seine Schriften auf die Mit- und Nachwelt einen sehr großen Einfluss ausgeübt; er war ein mächtiger Förderer der Aufklärung und ein Apostel der Toleranz, obwohl er die letztere Tugend nicht ausübte, wo es sich um seine eigenen Interessen handelte. Mit diesem bedeutenden Manne beschäftigt sich ein Schriftchen von Dr. J. Reiner (19 S.; Berlin, H. Schildberger; 50 Pf.), dessen Lektüre jedem empfohlen werden kann, der Näheres über ihn erfahren will.

Neue Bücher und Zeitschriften.

Zimmern, Keilinschriften und Bibel nach ihrem religionsgeschichtlichen Zusammenhang. 34 S., 9 Abbild., 1 Mk.; Berlin, Reuther & Reichardt.

Kruse, Die Erziehung der Kinder zum plastischen Sehen. 8 S.; 50 Pf.; Charlottenburg, Amelang.

Buchwald, Deutschlands Kirchengeschichte. 576 S., 254 Abbild. u. 22 Beil.; 9 Mk.; Bielefeld, Velhagen & Klasing.

Lipps, Ästhetik; Psychologie des Schönen und der Kunst. I. Grundlegung. 601 S.; 10 M.; Hamburg, Vofs.

v. Dyk, Das Zeichnen. 18 S. m. Abbild.; 50 Pf. Leipzig, Koehler.

Kuhlmann, Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts. I u. II. 2,50 Mk.; Dresden, Müller-Fröbelhaus.

Coyrn, Zur Schulreform in Hamburg. II. 48 S.; 1,50 Mk.; Hamburg, Neue Börsenhalle.

Gilbert, Organisation einiger Fortbildungsschulen deutscher Großstädte. 140 S.; 4 Mk.; Berlin, Oehmigke.

Trarbach, Konzentration des Unterrichts. 99 S.; 2 Mk.; Berlin, Oehmigke.

Giesenhagen, Lehrbuch der Botanik. 475 S., 557 Abbild.; 7 Mk.; Stuttgart, Grub.

Wegner, Die Entwicklung der französischen Volksschule. 71 S.; 1 Mk.; Leipzig, Hahn.

Trautwein-Pianos — Weihnachtspreise! Wir machen unsere geehrten Leser ganz besonders darauf aufmerksam, das gegenwärtig die allbekannte T. Trautweinsche Pianoforte-Fabrik in Berlin (W. Leipzigerstrasse 118/119) für die Anschaffung eines Pianinos zum Weihnachtsfeste einen außerordentlich hohen Rabattsatz gewährt. Die T. Trautweinsche Pianoforte-Fabrik in Berlin erleichtert die Anschaffung eines wirklich guten, gediegenen Pianinos jetzt zum Feste derartig, das wir nur empfehlen können, sich mit genannter Firma in Verbindung zu setzen. — Auf Wunsch steht unsern Lesern von genannter Firma sowohl die illustrierte Preisliste wie auch die Weihnachts-Rabatt-Tabelle kostenlos und postfrei zur Verfügung. Für die Trautwein-Pianos wird eine 20jährige, schriftliche Garantie geleistet.

Bücheranzeigen.

Es ist nicht möglich, Raum für die Besprechung aller der Redaktion zugehenden Schriften zur Verfügung zu stellen; wir sind daher genötigt, bei einer Anzahl von Büchern es bei der »Anzeige« bewenden zu lassen. Wer sich für eines dieser Bücher interessiert, kann es sich durch eine Buchhandlung zur Ansicht kommen lassen.

Hans Hofmann, Für Feste und Fahrten. Ein Taschenliederbuch für Deutschlands Jugend. 97 Lieder auf 64 S.; 25 Pf.; Leipzig, Dürr.

»Die Frauenbewegung in der Schweiz«, sechs Vorträge, veranstaltet durch die Pestalozzigesellschaft (107 S.; 1,20 Mk.; Zürich 1902, Th. Schröter), giebt eine Übersicht über die Geschichte der heutigen Frauenbewegung, ihre Ziele und Erfolge in der Schweiz.

Heilmann, Deutsche Nationallitteratur und Poetik. 4. verbess. Aufl. 152 S.; geb. 2 Mk.; Breslau 1902, Ferd. Hirt. (Für Seminarien nach den neuen preuß. Lehrplänen bestimmt; neue Rechtschreibung.)

Dietlein, Lesebuch zum Unterricht in der Litteraturkunde für höhere Lehranstalten. 5. Aufl. 466 S.; 2,80 Mk. — Dietlein, Leitfaden zur deutschen Litteraturgeschichte mit Berücksichtigung der poetischen Gattungen und Formen. 13. verbess. Aufl. (Kommentar zum Lesebuch A). 167 S.; 1,10 Mk.; Altenburg 1903, Pierer.

Fr. Polack u. Dr. P. Polack, Ein Führer durchs Lesebuch. Erläuterungen poetischer und prosaischer Lesestücke aus deutschen Volksschullesebüchern. I. Teil. 4. vermehrte Aufl. 226 S.; 2 Mk.; Leipzig 1903, Theod. Hofmann.

Recensionsexemplare für die Zeitschrift „**Neue Bahnen**“ sind nicht an den Herausgeber, sondern ausschließlich an die **Verlagsbuchhandlung Hermann Haacke in Leipzig** zu adressieren.

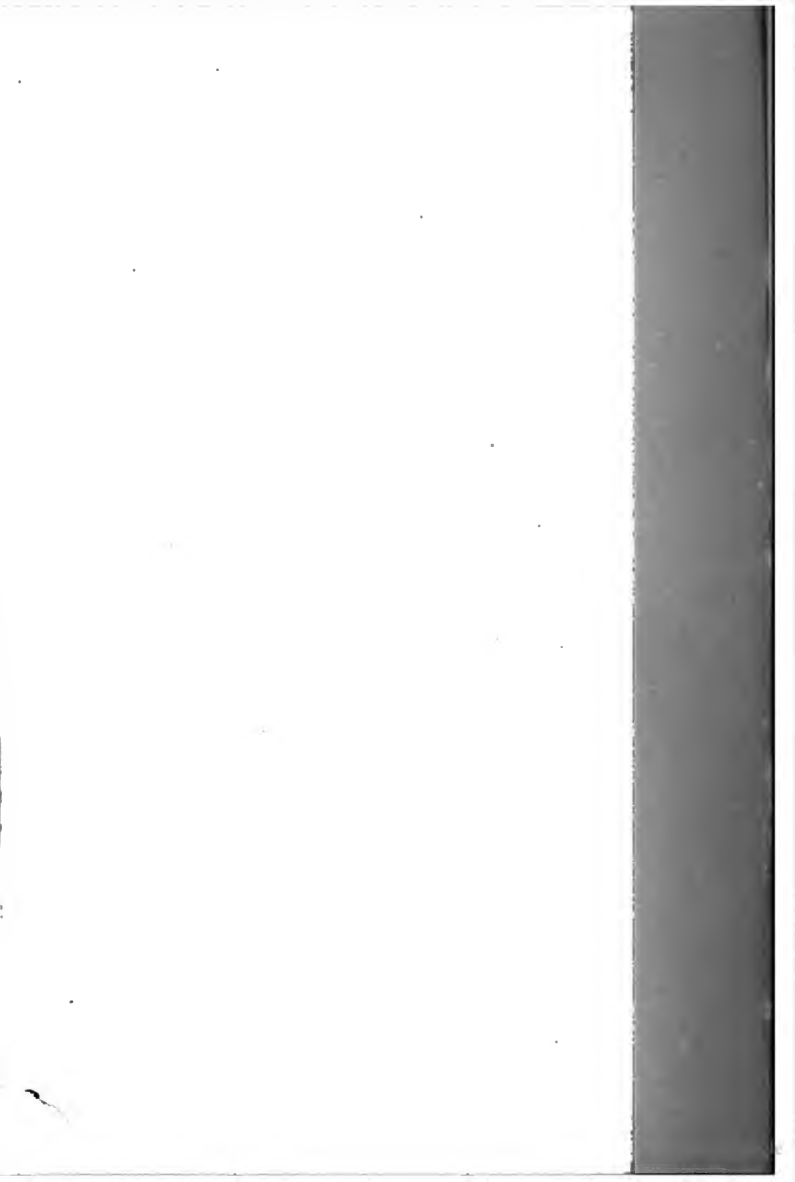
Herausgeber und Verlag übernehmen keine Garantie bezüglich der Rücksendung unverlangt eingereicherter Manuskripte.

Unberechtigter Nachdruck aus dem Inhalte dieser Zeitschrift ist verboten.

Übersetzungsrecht vorbehalten!

Eigentum und Verlag von Hermann Haacke in Leipzig. — Verantwortlicher Herausgeber Schulinspektor H. Scherer in Worms. — Druck von Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig.





YD 07280

J18309

