



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.



HARVARD UNIVERSITY



**LIBRARY OF THE
GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION**

29 Sept, 1894 - 11 Sept, 1896

Educ P
206.3
N.F.
v. 16-17
1898-96

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet von

Prof. Dr. W. Rein

XVI. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barchudarian-Tiflis*
Institutsdirector Dr. *E. Barth-Leipzig*, Dr. *P. Bergmann-Jena*, Schuldirektor Dr. *A. Biedner-*
Eisenach, Töchtereschullehrer *O. Folts-Eisenach*, Lehrer *Fr. Franke-Leipzig*, Professor *Gottlieb*
Friedrich-Tesehen, Oberlehrer Dr. *A. Göpfert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Grabs-Glogau*,
Töchtereschullehrer *H. Grosse-Halle a. S.*, Schuldirektor Dr. *O. Haupt-Oberlungwitz*, Lehrer
Holkamm-Glindenberg, Lehrer *Julius Honke-Elberfeld*, Director Dr. *K. Just-Altenburg*,
Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson-Berlin*, Oberlehrer *Fritz Lehmann-Jena*, Prof. Dr. *Rud.*
Menge-Halle a. S., Seminarlehrer *A. Pickel-Eisenach*, Rektor *Ad. Rude-Schultz*, Director
Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Seminardirector Dr. *Rich. Stände-Coburg*, Lehrer *K. Teupser-*
Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thrandorf-Auerbach i. V.*, Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt-*
Wien, Seminardirector *Voigt-Barby*, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange-Erfurt*, Lehrer
Peter Zillig-Würzburg u. a.

von

Dr. Theodor Klähr



Dresden

Verlag von **Bleyl & Kaemmerer**

(Paul Th. Kaemmerer)

1895

~~IX, 151~~

Educ P 206.3

741-47

1894, Sept 29 - 1896, Sept 11
Lowell fund

Inhaltsverzeichnis

des XVI. Jahrganges (1895).

A. Abhandlungen.

1. **Prof. G. Friedrich**, Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas S. 1-24.
H. Grosse, Über Schulandachten (Schluß) " 25-40.
2. **Dr. Th. Klähr**, Rudolf Hildebrand " 65-76.
Prof. G. Friedrich, Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas (Fortsetzung) " 77-91.
3. **Friedr. Franke**, Über das Verhältnis von Praxis, Theorie und Geschichte der Erziehung " 129-162.
Prof. G. Friedrich, Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas (Schluß) " 163-182.
4. **Emil Zeisig**, Formenkunde und bildliches Darstellen als Prinzip und Fach " 193-213.
Fr. Horn, Mimik " 214-217.
Hermann der Befreier Deutschlands " 218-226.

B. Mitteilungen.

1. **Th. Fritsch**, »Ein dringlicher Reformvorschlag.« **H. Grabs**, Der »Reichsbote« und die Herbart-Zillersche Pädagogik " 41-50.
2. **H. Grabs**, Eine neue Verteidigung der konzentrischen Kreise. **Fr. Franke**, Zur Kritik von Karl Richters Schrift über die formalen Stufen. Die Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Pädagogischen Universitätsseminars in Jena am 22. Dez. 1894. Das neue Seminar für Lehrer an höheren Schulen in London. Versammlung der Freunde Herbartscher Pädagogik in Erfurt zu Ostern 1895 " 91-113.
3. **K. Just**, Leitsätze zur Verhandlung über »Die unterrichtliche Gestaltung des Lebens Jesu« auf der IV. Hauptversammlung der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen. **F. Zange**, Bericht über die IV. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen " 183-191.

4. Bericht über die 27. Generalversammlung des V. f. w. P. zu Eisenach vom 3. bis 5. Juni 1895. Die Erläuterungen des V. f. w. P. S. 226—239.

C. Beurteilungen.

1. E. Kannegiesser, Vorlesungen über erziehenden Unterricht (E. Ackermann)	„	50—51.
2. G. Guden, Reineckes Biblische Geschichten für die Mittel- und Oberstufe (Fr. Franke)	„	51.
3. Gartlepp, Die Paladine Kaiser Wilhelms I.	„	51—52.
4. Dr. E. Dreher, Grundzüge einer Gedächtnislehre (P. Schwarz)	„	52.
5. Dr. F. W. Schütze, Leitfaden für den Unterricht in der Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. Schwarz)	„	52—54.
6. A. A. Kuss, Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten? (Schwarz)	„	54.
7. Dr. G. Hartung, Sprechübungen im Englischen. Derselbe, Wegweiser für Lehrer zu den Sprechübungen im Englischen (G. Kemlein)	„	54—56.
8. G. Ebeners, Englischs Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten (Kemlein)	„	56—57.
9. Ad. Tromnau, Erdkunde für Volksschulen. — Schulgeographie für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen 1./2. Teil (Dr. Göpfert)	„	57—58.
10. Stacke, Erzählungen aus den griechischen Geschichten. — Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters. — Erzählungen aus der neuen Geschichte. — Erzählungen aus der neuesten Geschichte (Rude)	„	58—59.
11. Dr. Junge, Quellen und Hilfsmittel zur deutschen Geschichte (Rein)	„	59—60.
12. Dr. Brauns, Mineralogie	„	60.
13. M. Hübner, Kleine Chemie	„	60.
14. Dr. O. Wünsche, Schulflora von Deutschland II (Büsgen)	„	60.
15. O. Twiehausen, Kleine Pilzkunde (Büsgen)	„	60—61.
16. Müller & Pilling, Deutsche Schulflora 2. Teil. (Büsgen)	„	61.
17. F. Behl, Methodik des Rechenunterrichts 3 Teile (Grosse)	„	61.
18. F. Rath, Das Rechnen auf der Oberstufe (Grosse)	„	61—62.
19. Dorschel-Lindau, Rechenheft A & B	„	62.
A. Böhmes Übungsbuch im Rechnen. — A. Braune, Raumlehre für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen	„	62—64.
20. A. Braune, Rechenbuch für die Oberstufe von Mädchenschulen (Grosse)	„	64.
21. O. Wilsdorf, Die Erziehung	„	64.
22. Th. Walter, Die Bedeutung der Psychologie — R. Münchgesang, Wider die sogenannten häuslichen Aufgaben (M. Fack)	„	114.
23. Dr. Th. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts (Dr. Klähr)	„	115—116.
24. Hartmann, Der Rechenunterricht (Rude)	„	116—124.
25. L. Nevius, Wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte zu erteilen (Hauffe)	„	124—126.
26. M. Grohmann, Das Obererzgebirge und seine Hauptstadt Annaberg (Scholz)	„	126—128.
27. Bündner Seminarblätter (Dr. Klähr)	„	128.
28. P. Klaue, Gesundheitslehre für Schulen (O. Janke)	„	192
29. H. Grosse, Evangelische Schulandachten (Dr. R. Staude)	„	239—240.

30. A. Richter , Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte (A. Rude)	S. 240—241.
31. A. Zimmermann , Englands öffentliche Schulen v. d. Reformation bis zur Gegenwart. — Dr. Sharpless , English Education (Findlay)	„ 241—242.
32. K. Duden , Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache	„ 242—243.
33. Hoffmann , Handbuch für den Geschichtsunterricht (Rude)	„ 243—244.
34. H. Raydt , »Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben«	„ 244—245.
35. A. Ohlert , Schulgrammatik der französischen Sprache. — Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache. — Französisches Lesebuch. — Der Unterricht im Französischen	„ 245—247.
36. Dr. W. Ricken , Elementarbuch der französischen Sprache 1. 2. — Neues Elementarbuch der französischen Sprache. — Le Tour de la France en cinq mois. — Grammatik der französischen Sprache	„ 247—248.
37. Dr. O. Schellhorn , Das Wichtigste aus der französischen Grammatik	„ 248—249.
38. J. Hurst , Praktisch-theoretische Sprachschule zur Erlernung der französischen Sprache I.	„ 249.
39. E. Jaeglé , La guerre de 1870 par le maréchal comte de Moltke etc.	„ 249—250.
40. E. Stiehler , Auswahl französischer Gedichte	„ 250—251.
41. Ph. Rossmann & Fr. Schmidt , Lehrbuch der französischen Sprache	„ 251—252.

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XVI. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Basiliarius-Tilla*,
Institutsdirector Dr. *E. Barth-Leipzig*, Schuldirector Dr. *A. Biedner-Eisenach*, Töchterschul-
lehrer *O. Foitz-Eisenach*, Lehrer *Fr. Franke-Leipzig*, Professor *Gottlieb Friedrich-Teschen*, Ober-
lehrer Dr. *A. Gopfert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Graß-Glogau*, Töchterschullehrer
H. Grosse-Halle a. S., Lehrer *Holkamm-Gillndenberg*, Lehrer *Julius Honke-Elberfeld*, Director
Dr. *K. Just-Altenburg*, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson-Berlin*, Lehrer *Fritz Lehmsick-*
Dresden, Prof. Dr. *Rud. Menze-Halle a. S.*, Seminarlehrer *A. Pökel-Eisenach*, Rektor
Ad. Rude-Schultz, Director Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Seminardirector Dr. *Rich. Staud-*
Coburg, Lehrer *K. Teupser-Leipzig*, Seminaroberlehrer Dr. *Thrandorf-Auerbach i. V.*,
Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt-Wien*, Seminardirector *Vogel-Barby*, Realgymnasial-Director
Prof. Dr. *Zange-Erfurt*, Lehrer *Peter Zillig-Würzburg u. a.*

von

Dr. Theodor Klähr

Erstes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Prof. G. Friedrich, Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas 2. H. Grosse, Über Schulandachten (Schluss).
- B Mitteilungen:** 1. Th. Fritsch, »Ein dringlicher Reformvorschlag.« 2. H. Grabs, Der »Reichsbote« und die Herbart-Zillersche Pädagogik.
- C Beurteilungen:** 1. E. Kannegieser (Ackermann). 2. G. Guden (Fr. Franke). 3. Gartlepp. 4. Dr. E. Dreher. 5. Dr. F. W. Schütze. 6. Anton A. Kuss (P. Schwarz). 7. Dr. G. Hartung. 8. G. Ebener (G. Kemlein). 9. A. Tromnau (Dr. A. Göpfert). 10. Stacke (A. Rude). 11. Prof. Dr. Fr. Junge (W. Rein). 12. Dr. R. Brauns. 13. M. Hübner. 14. Prof. Dr. O. Wünsche. 15. Odo Twiehausen. 16. Müller und Pilling (Büsgen). 17. F. Behl. 18. F. Rath (H. Grosse). 19. Dorschel-Lindau, A. Böhme, A. Braune (Bdt.). 20. A. Braune (H. Grosse). 21. O. Wilsdorf

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1895

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Pädagogische Studien.

(Neue Folge.)

Begründet von

Prof. Dr. **W. Rein**

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminarlehrer **E. Udermann-Eisenach**, Dr. **Barthubarian-Eifis**,
 Institutsdirektor **Dr. E. Barth-Weitzig**, Schuldirektor **Dr. A. Bliedner-Eisenach**, Lektors-
 schullehrer **D. Holz-Eisenach**, Lehrer **Fr. Franke-Weitzig**, Professor **Gottlieb Friedrich-
 Leichen**, Oberlehrer **Dr. A. Göpfert-Eisenach**, Mittelschullehrer **H. Grabs-Glogau**, Lektors-
 schullehrer **Große-Halle**, Lehrer **Hollkamm-Günzburg**, Lehrer **Julius Hone-Eberfeld**,
 Direktor **Dr. R. Just-Altenburg**, Univerf.-Prof. **Dr. Adolf Vasson-Berlin**, Lehrer **Fr. Siegmund-
 nitz-Dresden**, Prof. **Dr. Rud. Wenge-Halle a. S.**, Seminarlehrer **A. Videl-Eisenach**, Re-
 ktor **Ad. Rude-Schultz**, Direktor **Dr. W. Schilling-Zwickau**, Seminarlehrer **Dr. Rich.
 Staube-Coburg**, Lehrer **R. Teufel-Weitzig**, Seminaroberlehrer **Dr. Ehrändorf-Auer-
 bach i. S.**, Univ.-Professor **Dr. Th. Bogt-Wien**, Seminarlehrer **Bogt-Barby**, Realgymnasial-
 Direktor **Prof. Dr. Bange-Erfurt**, Lehrer **Peter Billig-Burg**

von

Dr. **Theodor Klähr.**

Verzeichnis

der in den erschienenen 15 Jahrgängen enthaltenen Abhandlungen.

Jahrgang 1880.

- Heft I. Dr. **E. v. Salzwart**, Oberschulrat in Karlsruhe. Rousseaus Stellung in der Pädagogik
 und in der Geschichte der Pädagogik.
 „ II. Dr. **Richard Staube**, Seminarlehrer in Coburg. Die kulturhistorischen Stufen im
 Unterricht der Volksschule.
 „ III. **G. A. Israel**, Oberlehrer am Königl. Lehrerinnen-Seminar in Dresden Oberfeld und
 die Klassenfrage.
 „ IV. Dr. **Karl S. Just**, Direktor in Altenburg. Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein
 Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften.

Jahrgang 1881

- Heft I. Dr. **Ehrändorf**, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S. Kritische Betrachtungen über die
 „Kunstfächer.“
 „ II. **E. Flügel** in Wankleben. Über die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbarths.
 „ III. Dr. **E. v. Salzwart**, Oberschulrat in Karlsruhe. Die Nusschule in Brüssel. (Vom
 pädagogischen Kongress 1880).
 „ IV. Dr. **W. Rein**, über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag gehalten
 auf der Seminarlehrerverammlung zu Berlin im Herbst 1881.

Jahrgang 1882.

- Heft I. Dr. **A. Bliedner**, Eisenach. Versuch einer Concentration des literaturkundlichen Unterrichts.
 „ II. **J. Helm**, Seminarlehrer in Schwabach. Über den Musikunterricht an den Lehrerbildungs-
 „Anstalten.
 „ III. 1. **E. Blume**, Oberlehrer in Köthen Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. —
 2. **D. Reinerth**, über die Concentration des Unterrichts
 „ IV. Dr. **W. Schilling**, Die Pädagogik Dalebows in ihrer ethischen, zeitigsten und psychologischen
 Bedeutung.

Jahrgang 1883.

- Heft I. 1. Dr. **Ehrändorf**, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. — 2. **W.
 Reil**, Übersicht über die heutige Kartographie.
 „ II. **Rektor H. Winger**, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? —
 2. Dr. **Otto W. Meyer**, Die Naturkunde im erziehenden Unterricht.
 „ III. 1. **A. Heinicke**, Die Bildung des Mitgefühls. — 2. Dr. **Göpfert**, über die Methode des
 geographischen Unterrichts.
 „ IV. Dr. **W. Rein**, Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. **Frid.** In wie weit sind
 die Herbart-Biller-Stoßchen didakt. Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen
 zu verwerten?

Jahrgang 1884.

- Heft I. **Horn**, Rektor in Dröy. Die Mathematik in den Lehrerbildungsanstalten.
 „ II. **Billig**, Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren.
 „ III. 1. Dr. **S. Rubinstejn**, über Lazarus' „Leben der Seele.“ — 2. **A. Videl**, Präparationen
 aus der mathematischen Geographie
 „ IV. Dr. **Just**, Zur Einführung in Billers Ethik.

Jahrgang 1885.

- Heft I. **p. Grabs**, Bemerkungen zu dem Aufsatze des Seminarlehrers **Schneyer**, Coburg, „Der
 erste Religionsunterricht.“
 „ II. Dr. **A. Göpfert**, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Billers
 „ III. 1. **Ferd. Leug**, Zwei pädagogische Pfingstversammlungen. 2. Dr. **Karl Just**, Die General-
 versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1885 in Halle a. S.



A. Abhandlungen.

I.

Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas.

Von Gottlieb Friedrich.

Professor in Teschen

Ich habe im 25. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Lessings Philotas als dasjenige Drama bezeichnet, das sich von allen deutschen Dramen am besten eigne, den Zögling mit den wichtigsten Allgemeinbegriffen über Bühnendichtung im Voraus bekannt zu machen. So könnte ein Teil des sich häufenden Lehrstoffes der Behandlung des griechischen Tragikers abgenommen und eine wichtige Apperzeptionsmasse zu seiner Lektüre mitgebracht werden. In dieser Arbeit ist Erklärungsmaterial für das Lessing'sche Trauerspiel gesammelt, da auf Inhalt und Form desselben einzugehen geboten schien. Dieses bereits vorliegende Material kann für eine methodische Bearbeitung des Drama verwendet werden; doch ist zu erwägen, daß weder Erzählung noch Charakterschilderung oder ästhetische Beurteilung irgendwo auf einmal und im Zusammenhang auftreten dürfen, aufser gegen Ende, wo das im Einzelnen erarbeitete Material zusammengefaßt wird. So wie die Schulbehandlung in Einheiten fortschreitet, so werden Erzählung, Charakterschilderung und Wertbeurteilung stückweise an den Einheiten entstehen und sich allmählich zu einem Gesamtbilde gestalten. Das vorliegende Lesestück will demnach zuerst daraufhin geprüft sein, wie es sich am natürlichsten und zweckmäßigsten in Einheiten trennen lasse. Und es drängt sich zuerst die Frage auf, ob die Zerlegung des Ganzen zufällig und will-

kürlich sein darf. Diese Frage ist durch die Lehre von den Unterrichtseinheiten hinlänglich klar gemacht. Da jede Stunde ihr Ziel und ihre wissen- und willensbildende Aufgabe hat, so kann die Trennung nur im Hinblick auf Ziel und Aufgabe, also überlegt und notwendig gelingen, zumal die Ziele und Aufgaben zusammen genommen der einen durch das Ganze gestellten Hauptaufgabe unterzuordnen oder einzuordnen sind. Der gesamte Stoff ist also in *Einheiten* zu zerlegen, aber weder willkürlich noch nach äußeren Rücksichten. So hat Philotas nicht acht Einheiten, weil er acht Szenen hat. Vielmehr darf einem inneren Bestimmungsgrund zu Folge ein Abschnitt nur dann als unterrichtliche Einheit aufgefaßt und behandelt werden, wenn aus ihm ein den sittlichen Gehalt des gesamten Werkes ergänzender sittlicher Gedanke gewonnen werden kann, oder psychologisch betrachtet, wenn der durch das Ziel erregten Erwartung ihre Befriedigung geworden ist. Diesen Grundsätzen gemäß zerfällt der Philotas in sechs Einheiten, indem Sc. 1 und 2, Sc. 6 mit 7 zu je einer Einheit zusammengefaßt werden. Als Drama liegt ihm eine Handlung zu Grunde. Sie ist in ihre Glieder aufzulösen. An den Teilen der Handlung offenbart sich ein Charakter. Die einzelnen Charakterzüge sind an den einzelnen Gliedern der dargestellten Handlung aufzuweisen. Ebenso sind die Gründe der Wirkung auf das Gemüt des Hörers an jedem Teile der Dichtung, an dem sie haften, hervorzuheben. Dem Kunstkritiker kann es zweifelhaft erscheinen, ob dem Charakter oder der Handlung im Drama die grössere Bedeutung zukomme, der Pädagoge aber wird in jedem Fall bei Wahl und Behandlung eines dramatischen Stoffes zu allermeist den Charakter, als das Bedeutendere und Erste ansehen; denn die Handlung hat für ihn nur insoweit Wert, als sie nicht sittlich gleichgültig ist. Der Charakter im Drama entfaltet sich aber nach verschiedenen Richtungen. Dafs der Richtungen des Hauptcharakters in unserem Drama sechs sind und diese mit den sechs Seiten des Interesse in Übereinstimmung zu bringen sind, ist gewifs kein gering anzuschlagender Gewinn. (Die Arten des subjektiven Interesse müssen natürlich als objektive Gesichtspunkte, unter denen der Charakter beurteilt wird, gefaßt und insbesondere die Bezeichnung »empirische« Grundlage statt »reale« zugestanden werden). Durch diese Beziehung auf die einzelnen Seiten des Charakters erhält dann auch die *Zielsetzung* ihre Richtung. Aber dem Zögling tritt zuerst die Handlung in bestimmten Situationen, von denen eine aus der andern folgt, um auf die nächste überzuleiten und in den bestimmten, durch die Umstände gegebenen Beziehungen zu den Mitspielern, gegenüber. Aus ihr hat er selbstthätig die Charakterzüge des Helden abzuleiten und die Motive aufzudecken. Die Einheiten habe ich in Abschnitte geteilt. Für die *Klarheit* aller

Gedanken ist eine teilweise Auffassung des in eine Einheit zusammengefaßten Stoffes jedenfalls erforderlich.

Bei einigermaßen geweckten Zöglingen ist nicht zu erwarten, daß sie unvorbereitet an die Schullektüre des Philotas gehen. Findet sich doch der Knabe durch diesen Stoff so sehr angezogen, daß er kaum abwarten wird, bis er stückweise in der Schule durchgenommen worden. So ist eine vorläufige Bekanntschaft der Zöglinge mit Lessings Philotas immerhin vorauszusetzen. Wenigstens kann sie als Vorbereitung für den Teil vom Lehrer verlangt werden, der zur Behandlung kommt. Deshalb kann von einem Aufbau des Inhalts nicht die Rede sein und man wird die Darbietung auf die möglichst vollständige Erklärung und Begründung beschränken müssen.

Die Poetik faßt sowohl den in der Psychologie von der Individualität unterschiedenen Charakter und die Individualität selbst unter den einen Namen Charakter zusammen. Handelt es sich aber um psychologische Analyse, so werden die aus dem Erfahrungskreis, den Anlagen und dem Umgang resultierenden Neigungen, die wir als Individualität anzusehen gewohnt sind, von den durch wiederholte Befriedigung zum Wollen erstarkten Begehungen, wodurch die Individualität ein bestimmtes Gepräge erhält, unterschieden werden müssen. Fehlerlos kann der tragische Held der Natur der Tragödie nach nicht sein. Bei der Erwägung seiner Schuld ist die Zurechnung, wie weit sie statt hat, zu prüfen. Ein Held werden zu wollen, berechtigt an sich noch zu keinem Tadel. Der Entschluß durch Selbstmord Heldenruhm zu gewinnen aber ist in unserem Drama ein durch Umgebung, Lage, Zeit, falsch verstandenen Unterricht und leidenschaftliche Aufwallung begünstigter Willensentschluß. Er kommt also nur zum Teil auf Rechnung des Überlegenden und sich Entscheidenden. Es ist ein Fingerzeig für die Einseitigkeit der Anschauung unseres Helden, daß er Stratos Heldensinn allein hochhält. Weder Stratos Besonnenheit, noch Parmenios schlichte Treuherzigkeit, oder des Aridäus Frömmigkeit und Versöhnlichkeit finden bei ihm Eingang und Anerkennung, ein Beweis seiner Eingenommenheit und Verblendung. Aber die Besinnung an die wahre Ehre, (: Scene IV :) an den Beruf des Helden, sich für das allgemeine Beste aufzuopfern (: ebend. :), der Vorsatz seinen begangenen Fehler wieder gut zu machen (: Scene V :), die Festigkeit des Vorsatzes an sich, die auch nach der aufgenommenen Todeswunde aller Entmutigung trotzt (: Scene VIII :), die Aufopferung für den Frieden des Landes (: ebend. :), die gewisse Zuversicht auf den Fortbestand in einem künftigen Leben geben dem Charakter unseres Helden demungeachtet eine Richtung, daß man ihn nicht »unmoralisch« nennen möchte. Aber gesetzt er wäre es, so sind die Charaktere der Mitspieler und ihre Gegenüberstellung hinreichend, einen moralischen

Eindruck bei dem Zögling zu hinterlassen. Zugleich sind diese der gelegene Ausgangspunkt für die Vergleichung (: Assoziation:). Wenn man die Dichtung, soweit dies möglich ist, aus sich selbst erklären soll, so darf besonders auf der Stufe der Assoziation nicht zu viel fremder, die poetische Wirkung beeinträchtigender Stoff in die Erklärung aufgenommen werden, ohne das das Geschäft der Vergleichung, wodurch die Abstraktion angebahnt wird, aufgegeben wird. Indem wir aber die im Drama selbst einander gegenübergestellten Charaktere in dem Punkt ihres Zusammenwirkens oder Gegenwirkens vergleichen und unterscheiden, ist für Assoziation und Abstraktion der erste Schritt gethan. Aus der Erfahrung und dem Wissen des Zöglings muß es sich herausstellen, in wie weit Vergleichbares zu weiterem Nachdenken heranzuziehen ist. Nur da, wo kein anderer Charakter dem Handelnden gegenübertritt, wie im Monolog des vierten Auftritts, muß ein dem früheren Unterricht entnommener Charakter als paralleler Stoff zu Hilfe genommen werden. Lessing war so sehr davon überzeugt, daß die Bühne bessern solle, daß er sicherlich Besonnenheit, Frömmigkeit, Biederkeit, Humanität und Billigkeit nicht geringer anschlug, als die rücksichtslose Willensstärke eines verblendeten Knaben, wenn diese auch von schwärmerischer Verehrung des Heldentodes für das allgemeine Wohl begleitet sein mochte. Die unverhüllten individuellen Mängel des jugendlichen Helden, seine Voreiligkeit, sein Ungestüm, die leidenschaftliche, schwärmerische Hartnäckigkeit, mit der er die zur Versöhnung dargereichte Hand des Königs zurückweist, sind meines Erachtens ein hinlänglicher Beweis, daß Lessing den von der Extase des höchsten Affektes begleiteten Todesstreich des Verblendeten wohl der Bewunderung und des Mitleids, aber nicht der Nachahmung würdig darstellt. Der Erfolg ist mehr der Mutlosigkeit des Königs, als dem Selbstmord zuzuschreiben. Aber der zu erarbeitende Wissensstoff ist ein doppelter, auch die Form soll neben dem Inhalt Gegenstand der Vertiefung und Besinnung werden, zumal die Aufgabe der Behandlung des Lessing'schen Trauerspiels die ist, gewisse der Beurteilung aller Dramen förderliche Vorbegriffe vor der Beschäftigung mit dem griechischen Tragiker zu erwerben. Der Dramaturg fragt, wie reduziert der Tragiker die Fabel auf die einfachste Handlung, wie beschränkt er den Charakter auf das Wesentlichste, wie entfaltet er ihn nach allen Seiten, wie bereitet er vor, wie steigert, wie befriedigt er das Interesse des Hörers, wie hebt er den Gedanken, auf den es ihm vor allem ankommt, in das hellste Licht. Wie erreicht er Motivierung, Einheit, Verwicklung und Lösung? Allein ein ausreichenderes Urteil über den ästhetischen Wert der Tragödie läßt sich doch erst am Ende der Lektüre gewinnen. Deshalb soll zu den sechs Einheiten, in die die Tragödie zerlegt wird, auf Grund

der Nachfabel XXV Jahrb. S. 225 eine siebente hinzugefügt werden, in der das Durchlaufen der Reihen und Überblicken der Verhältnisse Raum findet. Um nun eine möglichst vollständige Übersicht über den aus Vergleichung und Verknüpfung durch Abstraktion erreichbaren Gehalt zu geben, habe ich den systematischen Stoff in einer Tabelle zusammengefaßt und fixiert (:s. d. Systemtafel:).

Die an sich der Gesinnung nach löbliche Absicht des Helden der Lessing'schen Tragödie wird tadelnswert durch das stürmische, eigenwillige Er trotzen eines Willens, der die Seele des feurigen, thatendurstenden Jünglings ausfüllt. Er hat nicht erwarten und ein Verlangen anhalten, nicht sich in anderer Wollen vertiefen und sein Wollen mit dem allgemeinen Willen nach allen Seiten vergleichen gelernt. Aber nicht so zu einseitigem Streben bestimmt darf sich der Zögling fühlen, sondern es soll ihm ein vielseitiges Interesse anerzogen und zur zweiten Natur geworden sein, wie dem Erblindeten in der Welt der Töne, den um den Sinn des Gehörs verkürzten in dem Reich der Vorstellungen ein neues Leben aufgehen mag und nicht nur einen Weg zum Glück und zur Bethätigung soll er kennen lernen, nicht nur auf ein Wollen soll er seine Kräfte in der Zeit der Entwicklung gespannt halten, damit ihm freie Bethätigung an den vielen Interessen seines Volkes lieb und leicht werde. Er würde sonst die Beweglichkeit der Seele darüber einbüßen, sobald er sich vor die Wahl gestellt sieht, ohne Mühe und Mißmut, wie er soll, zu entsagen. Wenn man von dem Beruf des Prinzen und von dem Waffenwerk absieht, bleibt immer noch genug des Vergleichbaren, woran der Jüngling gleichen Alters sich prüfen kann. Ob er sich besser kenne? Ob er in der Anhaltung eines stürmischen Verlangens glücklicher sei? Ob er nach dem Versagen eines Begehrens andere Interessen kenne, in deren Befriedigung er das Gleichgewicht seiner Vorstellungen bald wieder zu gewinnen vermöge? Ob er sein Verhalten und seine Pflicht gegen andere Menschen tiefer und nachhaltiger zu überlegen gesonnen sei? Ob er die Mittel, seine Zwecke zu verfolgen, allseitiger und gewissenhafter prüfe? Ob er die Abhängigkeit des Gelingens seines Thuens von Gott lebendiger fühle? Aller dieser Fragen Erwägung liegt die Beschäftigung mit unserer Tragödie nahe. Und sollte die Tapferkeit, der Beruf des Königssohnes, dem Zögling zur Beurteilung historischer Personen wertlos erscheinen?

Hier ist also hinreichender Stoff für die Anwendung.

In Bezug auf die methodische Behandlung des Stoffes wollen die nunmehr folgenden Ausführungen nicht als etwas Fertiges und Abgeschlossenes, sondern, wie der Titel besagt, lediglich als Beitrag zur Präparation auf Lessings Philotas angesehen werden. Vielleicht gelingt es ihnen aber, durch Wiederaufnahme des Gegenstandes

die Eignung der Lessing'schen Tragödie zur Einführung in die dramatische Lektüre auf höheren Lehrstufen bestimmter und überzeugender, als bisher, darzulegen.

Wir wollen jetzt Lessings Trauerspiel Philotas lesen. Es handelt von der heldenmütigen Aufopferung eines edlen Knaben. Von heldenmütiger Aufopferung haben wir wiederholt gesprochen. Wer von Euch weiß ein Beispiel anzuführen aus der Gegenwart? Aus der Geschichte der Sage, der Dichtung? Der Tragiker führt uns in vergangene Zeiten und ferne Länder. Leset die Namen der handelnden Personen! An welchen Teil der alten Geschichte erinnern die Namen Philotas, Aridäus, Parmenio? Aber werden Philotas, Aridäus, Parmenio dieselben sein, von denen uns die Geschichte Alexanders des Großen erzählt? Warum nicht? — Ihr habt den ersten und zweiten Auftritt zu Hause vorbereitet. Giebt uns dieser Teil der Tragödie Aufschluß über den Ort der Handlung? Wo ist der Lykosfluß, wo die Ebene Methymna? wo Cesena? Da die Örtlichkeiten teils wiederholt vorkommen, wie der Lykosfluß, teils von einander weit entfernt sind, was läßt sich daraus in Bezug auf die Absicht schließen, die der Dichter mit dem Schauplatze der Handlung verbindet? Die Namen der handelnden Personen weisen auf Macedonien und auf die Zeit Alexanders des Großen hin, die Ortsnamen lassen unbestimmt in welche Gegend die Handlung zu verlegen ist. Aber sie sind so gewählt, daß sie durch ihren Laut den Hörer nicht hindern, sich die Handlung dort vorzustellen, wohin sie die Personennamen weisen. Im Allgemeinen hat man an zwei feindliche Lager zu denken, die nur wenige Stunden von einander entfernt, zwei benachbarten Königen gehören. Ehemals befreundet, jetzt entzweit, liegen diese einander lauernd gegenüber, wer dem andern einen Vorteil abzugewinnen vermöchte. Drei Jahre dauert bereits der erneuerte Kampf. In zwei blutigen Schlachten, am Lykos und in der Ebene Methymna, hatten die besten Feldherrn der beiden Könige ihre Stärke an einander erprobt. Aber Aridäus ist der durch Verluste geschwächtere Teil. Die Handlung, von der wir reden, spielt in seinem Lager. Der Held der Handlung ist Philotas, der Sohn des Gegenkönigs.

Erste Einheit.

Wenn wir das Trauerspiel überblicken, finden wir es in acht Auftritte geteilt. Von diesen lesen wir heute den ersten und zweiten Auftritt. —

Die Bühne stellt ein Zelt dar. Philotas anfangs allein, klagt dem zu ihm ins Zelt kommenden feindlichen Feldherrn Strato sein Leid. I. Der Tragiker führt uns die

darzustellende Handlung gegenwärtig vor. Die Bühne setzt uns in den Stand, den Helden in dem Schauspieler vor uns zu sehen, ihn reden zu hören, seiner Handlung bis zu den Beweggründen zu folgen und uns so ein im höheren Grade sicheres Urteil zu bilden, als an der Hand der Erzählung. Wie alt ist Philotas? Wann und unter welchen Ceremonien wurden römische Knaben mit der toga virilis bekleidet? Wozu hier dieser Anachronismus? Also Philotas ein Knabe von sechzehn Jahren, Strato ein bejahrter Mann. —

Wenn du dich recht tief gekränkt, unglücklich und ohne Trost fühlst, allein kaum dein Leid zu tragen im Stande bist, wer ist es, an den du dich wendest? Welcher Mensch erweckt in dir das Vertrauen, Beruhigung und Trost dir wiedergeben zu können? Bei wem hast du am ehesten Teilnahme zu finden? Der Teilnehmende hat in der Regel mit dem Leidenden etwas gemein. Sind sie beide unglücklich, so trägt einer das Unglück des andern, als ob es sein eigenes wäre, oder es hat wenigstens der eine ein Verständnis für das Unglück des andern. Wir wollen sehen.

2. Es wird in vier Abschnitten gelesen, nach jedem Abschnitt die Gesamtauffassung von einem Zögling gegeben, etwa Fehlendes von andern Zöglingen ergänzt, Irriges berichtet, Unverstandenes erläutert, wobei der Lehrer nur dann und insoweit einzugreifen hat, als das Verständnis der Zöglinge allein nicht ausreicht. Der erste Abschnitt umfaßt den ersten Auftritt.

Philotas im Selbstgespräch allein in einem Zelte des Königs Aridäus.

Wie ist das Zelt beschaffen? Philotas war vor Kurzem erst als Gefangener in das Zelt gebracht worden. Lesen wir, was er spricht. — (Wird gelesen und wiedergegeben.) Das sind Erinnerungen der verflossenen Stunden. Warum sie wohl so ungeordnet und sprungweise auftauchen. Philotas erinnert sich von dem gegenwärtigen Zustande anhebend im Rückblick auf das früher Erlebte. Da pflegen die Erinnerungen nicht in geordneter Reihenfolge von dem letzten Gliede der Reihe nach rückwärts abzulaufen, sondern nach anderen Gesetzen. Einem solchen Seelenzustande, wie wir ihn an Philotas im Eingangsmonologe beobachten, geht notwendig ein die Tiefen der Seele aufregendes Ereignis vorher. Er wird von heftigen Affekten bewegt. Das schmerzliche Gefühl enttäuschter Erwartung allein schon, vermag das Gemüt gewaltig zu erschüttern. Er mißtraut ohne Grund, wie wir sehen werden, dem Könige, dem Knecht, der ihn entwaffnete, dem Arzt, der ihn verband. — Der zweite Abschnitt reicht bis zu: ›wärest du sonst, was du bist?‹

Der zweite Auftritt beginnt mit dem Eintreten Stratos. Was führt ihn in das Zelt des Prinzen? Philotas überträgt seine Verstimmlung anfangs auf sein Verhalten gegen den Eintretenden.

Strato aber führt eine Umstimmung des Prinzen herbei. Wir werden sehen welche. (Lesen und Wiedergabe dieses Abschnittes.) Was bewirkt die Umstimmung? Gegen Schmeichelei unempfindlich, ist es Philotas nicht gegenüber dem Lobe seines Vaters. Aus der Achtung geht Vertrauen hervor. »Deine Bildung voll jugendlicher Anmut« etc. Es liegt ein Tadel in den Worten des Strato, aber kein Spott. Für den Dichter ein Mittel gelegentlicher Beschreibung. »Möchtest du doch (mich bewundern und lieben) wenn du mich erst gefürchtet hättest.« Calligola tragicum illud sub inde iactabat: oderint, dum metuant. »Wir haben den schrecklichsten Feind vor uns, wenn unter seiner Jugend der Philotasse viele sind.« Auch für Strato ist Philotas der Repräsentant eines Heldenjünglings, deshalb nennt er tapfere Jünglinge Philotasse, und Philotas nimmt diese Bezeichnung durch sie wieder auf. »So ein Vater muß so einen Sohn haben.« Enthält eine weit größere Schmeichelei, als alle vorhergehenden gewesen waren, warum läßt sich Philotas jetzt diese gefallen? Einmal weist er jetzt erst mit wem er spricht und nimmt das Lob aus dem Munde des Helden hin. Sodann enthalten die Worte ebensowohl das Lob auf seinen Vater, als auf ihn. Damit aber empfiehlt sich Strato noch mehr dem Vertrauen des edlen Jünglings, als durch seine eigene Größe.

Dritter Abschnitt bis: »und wirst gefangen.«

Nachdem einmal Strato das Vertrauen des Jünglings gewonnen, öffnet dieser ihm sein Herz. Warum läuft jetzt die Reihe der Erinnerungen von der erhaltenen Erlaubnis mit auszuziehen bis zur Niederlage in lückenloser Folge ab? Aus welchen Zügen ersehen wir, daß Philotas ein zum Waffendienst beanlagter Knabe ist? Mit welcher Erwartung läßt sich der junge Held in den Kampf ein? Was wird wohl Schuld gewesen sein, daß Philotas bei dem ersten Zusammenstoß mit den feindlichen Reitern besiegt und gefangen wurde?

Vierter Abschnitt bis Ende des zweiten Auftrittes.

Klage und Trost. Seine Einbildungskraft malt ihm die traurigen Folgen seines Fehltrittes bis über den Tod hin aus. Seine Thränen rühren auch Strato, obgleich dieser mit einem Wort den Kummer des Prinzen zu zerstreuen vermöchte. — Nach der Berichtigung, Ergänzung, Erläuterung der Teilabschnitte werden diese aneinandergereiht und als Verstimmung, Umstimmung, Erzählung, Klage und Tröstung des Prinzen in zusammenhängender Totalauffassung von einem Zögling ausgeführt. Es werden die associierten Begriffsreihen hervorgehoben, die als Gewinn der Synthese zu merken sind, die der Vorfabel angehörige Reihe der Ereignisse, jener Züge, die das Bild des Helden und die des Schauplatzes, auf dem die Vorfabel sich abspielt, auszumalen dienen. Welche

Züge enthält der zweite Auftritt zu dem Bilde des Prinzen? Panzer, Helm, Schwert, Rofs, Sporen. Welche Züge zur Veranschaulichung des Schauplatzes der Handlung, das ist des Reitergefechtes? Hügel, Ebene, Krümmung des Thales, waldige Höhe. Wie teilten die Alten, wenn sie im Felde lagen, die Nacht ein? — Die zweite Nachtwache.

3. Wir finden die Erregung des Prinzen begreiflich, denn aufer der Enttäuschung sind es Scham und Furcht, die ihn aufs heftigste bestürmen. Auch sein Mißtrauen gegen den König, den Arzt und den Krieger, der ihn gefangen genommen, sind erklärlich. Aber werden wir dem jungen Helden glauben, daß ein innerer Drang ihn zu dem an Jahren und Erfahrung bedeutend überlegenen und überdies feindlichen Mann, zu Strato, führt? Wodurch fühlt er sich zu ihm hingezogen? Ist es der Umstand, daß Strato als Bote des Königs kommt? Daß er die Miene eines ehrlichen Mannes trägt? Daß er Philotas seine Bewunderung, seine Liebe erklärt? Philotas ist ebenso weit entfernt von Eitelkeit, als dem gewöhnlichen Fehler der Jugend, seine Wünsche zu seinen Thaten zu zählen und von der Genügsamkeit, die sich ohne Erfolg getröstet. Aber von dem bewunderten Sieger läßt er sich ein Lob gefallen, das mehr ein Lob seines Vaters, als sein eigenes ist. Philotas sieht in Strato den Helden verkörpert, der als Ziel seiner sehnlichsten Wünsche in seiner Vorstellung als Ideal lebt. Er schließt: Wer es zu solcher Heldengröße gebracht hat, muß in seiner Jugend von dem Drang, für das Vaterland sein Leben zu lassen, beseelt gewesen sein. Woraus schließt er so? Er schließt weiter: Nur wer selbst gefühlt, was ich fühle, kann mit mir fühlen. Welchen Grund hat also das Vertrauen des Prinzen zu dem Feldherrn, obgleich er seines Vaters Feind ist? Wenn glaublich sein soll, daß Philotas seine Schande, wie sein Unglück tief fühle, so muß er erst einen großen Wert auf Ehre legen. Wenn wir glauben sollen, daß ihm der Verlust der Ehre empfindlich ist, müssen wir in ihm eine glühende Ehrliche entdecken; denn der Ehrliche trägt den Verlust der Ehre am schwersten.

Die zweite Fabel der zweiten Reihe der Lessing'schen Fabeln in Prosa erzählt: »Die Götter staunen, als sie Herkules bei seinem Eintritt in den Olymp der Juno freundlich bewillkommend entgegengehen sehen. Wie kommt es, fragen sie, daß du ihr zuvor kommend begegnest, die doch deine Feindin gewesen ist?« — Wie Herkules, nähert sich Philotas in ehrender Weise seinem Gegner. Jener, weil er ohne Juno nicht geworden wäre, was er war, dieser weil er bei Strato das Verständnis seiner Lage zu finden hofft. Es verrät einen großen Geist, wenn man auch am Feinde den Wert zu schätzen weiß. An wen wendet sich Achill im Beginn der Ilias in seinem Schmerz? Was erwartet er von

Thetis? Was treibt ihn? Sind dieselben Triebfedern in Philotas und Achill wirksam? Beide fühlen schmerzlich den Verlust der Ehre. Achill ist entehrt vor dem Heere der Achiver, Philotas hat sich selbst entehrt. Dieser fühlt Scham, jener Zorn; in beiden Fällen dringt die Erregung bis zur Ichvorstellung. Die Scham hemmt das Selbstgefühl, der Zorn steigert es; der Beschämte weicht dem Hemmnis, der Erzürrte sträubt sich dagegen. Bei Philotas gesellt sich zur Scham die Furcht vor den unglücklichen Folgen seines Fehlers für Vater und Vaterland, bei Achill die Rache an seinen Beleidigern. Philotas fürchtet Alle, Achill überträgt seinen Zorn von Agamemnon auf alle Achiver. Beide sondern sich ab und suchen doch Trost und Teilnahme. Achill bei der Mutter, Philotas als Held bei dem Helden. Was haben Scham und Zorn miteinander gemein, wie unterscheiden sie sich? Wer von beiden, Achill oder Philotas ist der bessere und warum? Fühlt Philotas auch Reue? Philotas sieht seinen Unfall als Unglück, nicht als Schuld an. Er beklagt seinen Unfall, nicht aber seine Übereilung. Darum wechseln wohl Furcht und Scham in seinem Gemüte ab, aber sie verschmelzen nicht zur Reue. Die Reue ist mit Selbstvorwurf verbunden, das heißt mit dem unaufhörlich wiederkehrenden Gedanken, daß man das Unglück habe verhüten können.

Was bewundern, was tadeln wir an Philotas? Aber ist er nicht auch zu entschuldigen? Die Begeisterung für Heldenehre fordert Bewunderung heraus, Mangel an Selbstbeherrschung (Umaß in Glück und Unglück, Ungeduld) moralischen Tadel. Aber die Einsicht in die natürliche Anlage und die fremden Einwirkungen, die des Jünglings Vorstellen, Fühlen und Wollen mit Notwendigkeit bestimmen, verwandeln den Tadel in Mitleid. Es giebt Zeiten, da Schlachten, Siege, Niederlagen die wichtigsten Ereignisse sind. Tapferkeit, Kühnheit oder Mutlosigkeit bestimmen da vor allem den Wert oder Unwert des Mannes. Der Haß erbt sich auf die Söhne fort. Es war Brauch bei den alten Germanen, Freundschaften und Feindschaften der Väter zu übernehmen — Tac. Germ. c. 21 —.

Die erste und zweite Scene sind ein Teil der Einleitung in die dramatische Handlung. Sie machen den Hörer mit den Umständen und zum Teil mit den Personen bekannt. Ein wichtiger Charakterzug des Haupthelden breitet sich aus. In ihm liegt der Schlüssel zum Verständnis. Im Monologe spricht der Redner nicht vor Zeugen. Es ist nicht zu besorgen, daß er sich durch irgendwelche Rücksichten bestimmen lassen werde, anders zu reden, als er denkt. — Er leiht in solchem Selbstgespräche nur seiner Stimmung Worte. Im Wechselgespräch mit demjenigen, welchem er sein Vertrauen schenkt, dagegen findet der Dichter Gelegenheit, ihn alles das sagen zu lassen, was der Hörer wissen muß, um die dargestellte Handlung zu verstehen. Der epische

Dichter führt uns mitten in die Handlung, wie der Dramatiker; aber jener Teil der epischen Handlung, welcher der Exposition im Drama entspricht ist breiter, im Drama kurz und gedrängt. Achill erzählt der Thetis, was der Leser schon aus der vorhergehenden Handlung kennt. (Vergleiche Hom. Ilias I. Ges. V. 366—393. »Theben belagerten wir, Eetions heilige Veste u. s. w.«) Die Vorfabel ist in die Handlung der ersten Auftritte verflochten. Bei mindergroßen Dramatikern kommt sie von der Handlung abgesondert, als Prolog vor. Warum geht in Sc. 1 die Darstellung des Gemütszustandes dem Teil der Erzählung in Sc. 2, dem er einzuschalten wäre, vorher?

4. Den Verlust der Freiheit fühlt der nach Freiheit, die Schande der nach Ehre strebende am meisten. — Am schwersten ist es im Glück und im Unglück, Mafs und Besonnenheit zu bewahren. — Wir bewundern das Heldenstreben. Wir tadeln das Übermafs; wir bedauern die durch Alter, Geburt, Jugendeindrücke zu einem verhängnisvollen Fehler grofsgezogene Tugend des Helden. — Der Unglückliche klagt, wo er Teilnahme zu finden hofft. Man hegt Teilnahme für den, dessen innere Zustände man kennt. Man kennt fremde Seelenzustände, wenn man sie an sich erfahren hat. Es vertraut der Held dem Helden.

5. Philotas erntet Schande, wo er Ehre zu ernten hoffte; warum? Jedes übereilte Handeln kann Schaden und Schande verschulden. Führet Beispiele an. Wie kann man sich vor Übereilung hüten? Wie äußert sich der innere Kampf des Prinzen in seiner Sprache? Gegensätze, wie »grausame Barmherzigkeit« und »hohnsprechende Höflichkeit« kennzeichnen den Kampf im Innern des Knaben. Sein Verstand kann nicht umhin den ärztlichen Beistand, Barmherzigkeit, das Entgegenkommen des Königs Höflichkeit zu nennen; seinen Gefühlen erscheint jene grausam, diese hohnsprechend. (Ebenso verhält es sich mit Wirklichkeit und Wunsch, Wachen und Träumen.) Der Zögling besinne sich, es kann auch mir einmal so ergehen. Bin ich auch nicht in der gleichen Lage wie Philotas, wenn ich die mir verliehenen Gaben überschätze, wenn ich sie zu meinem Unheil verwende, wenn ich mich überhoben glaube, zu ertragen, zu entsagen, wo andere entsagen, wenn ich mit dem ersten Versuch den Erfolg erstürmen will, oder mich unglücklich wähne, wenn er mißlingt, kurz, wenn ich mich und meine Lage nicht richtig zu schätzen weifs, bin ich in der Lage des Philotas, wäre ich auch kein Kriegsgefangener.

Zweite Einheit.

Wir kennen jetzt den Beweggrund, der Philotas keine Ruhe liefs, bis er sich die Erlaubnis erwirkt hatte, mit ins Feld zu ziehen. Wir wissen, was ihn bald so unsäglich unglücklich machte. Aridäus tritt auf, was wird er dem Prinzen mitzuteilen haben?

Nach den letzten Worten Stratos ist nichts Schlimmes zu befürchten. Da ihn der König durch seine Aufnahme in ein geschmücktes, bequem eingerichtetes Zelt auszeichnet, ihn selbst besucht, hat er gewiß nichts Böses mit ihm vor. Wir werden sehen, daß er ihm eine Nachricht mitzuteilen kommt, durch die das Schicksal des Prinzen auf einmal eine glückliche Wendung nimmt. — 1. Philotas hatte sich übereilt. Er hatte sich zuviel, den Feinden zu wenig zugetraut. Er war gefangen und als Kriegsgefangener früher von dem Schauplatz des Gefechtes abgeführt worden, ehe noch das Gefecht entschieden war. Jetzt sollte er den Ausgang vernehmen. Wir sollen die Worte Stratos einsehen lernen: Jünglinge seien maßlos im Gefühl der Freude über ihr Glück, des Leides im Unglück.

2. Es wird der dritte Auftritt in drei Abschnitten gelesen. Erster Abschnitt bis: »O mein Vater!« Der König kommt in bestimmter Absicht. Der Prinz soll einen unverdächtigen Boten an den Vater senden, damit dieser nicht glaube, Philotas sei an seiner Wunde gestorben. Warum sagt er es nicht gleich? Der Prinz würde ihn ja gar nicht verstehen. Er muß etwas anderes voraus sagen. Was? Daß auch Polytimet, sein Sohn, gefangen ist. Aridäus begrüßt den Prinzen freundlich und wohlwollend. Der Prinz entgegnet zurückhaltend und besorgt. Warum empfängt Aridäus den Prinzen mit solcher Zuvorkommenheit und rührender Freundlichkeit? War es Klugheit? War es Höflichkeit, äußere Rücksicht, oder gar Bosheit, seine Macht ihm desto empfindlicher fühlen zu lassen? Alles das war es nicht. Fern von persönlicher Feindschaft, in der Gewalt erwachender Erinnerung an die Jugendfreundschaft, bringt die Vorstellung des Verhältnisses unter den Jünglingen die unbefangene, ungetrübte Stimmung der Jugend zurück. Daher die Geneigtheit, den Grund der Entzweiung milder zu deuten. Hat Philotas den gleichen Grund zu freundlichem Entgegenkommen? Er ist in des Königs Gewalt, mit ihm seines Vaters und Landes Zukunft. An die Stelle früherer Freundschaft ist nicht Gleichgiltigkeit getreten, denn sie standen ja einander in Waffen gegenüber. Hat Philotas damit Recht, daß Feindschaft auf erloschene Freundschaft gepfropft, die schlimmste von allen ist? Warum? Sie hat den weitesten Weg zurückzulegen, um ihr Extrem zu erreichen. Beleidigungen werden um so tiefer gefühlt, als man sie nicht erwartet. Philotas hält also Aridäus für den unversöhnlichen Gegner seines Vaters und er bittet, ihn dem quälenden Zustand des Zweifels zu entreißen. So quälend ist dieser Zustand des Schwankens zwischen Furcht und Hoffnung, daß man die ungünstige Gewissheit, dem ungewissen Harren und Hoffen auf eine günstige Lösung vorzieht. Das meint auch der wohlwollende Strato. »Man hat meine Jugend denken etc.« Zeuxidamus antwortete jemandem der ihn fragte,

warum die Lakedämonier die Verordnungen über die Kriegszucht nicht schriftlich abfasten, und ihrer Jugend zu lesen gäben, das geschähe deswegen nicht, weil sie solche an Thaten und nicht an Worte gewöhnen wollten. Lessing war selbst sparsam mit Worten und bemüht, jedes überflüssige Wort zu vermeiden.

Zweiter Abschnitt bis: »Das Ende weisst du.« Erstaunt vernimmt Philotas aus dem Munde des edeldenkenden Königs, daß auch Polytimet seines Vaters Gefangener sei, aus Stratos Mund die näheren Umstände. Was werden die Reiter gethan haben, als sie nun sahen, daß ihres Königs Sohn ihnen entrissen sei. Warum suchen sie ihn nicht wieder selbst zu gewinnen? War es ebenso gut, wenn sie Polytimet gefangen nahmen, warum? »Auch diese frühe männliche Sprache«. Von Cato d. J. erzählt man, daß er schon als Knabe durch männliches Betragen aufgefallen sei.

Dritter Abschnitt bis: Ende des dritten Auftrittes. Was erwartet man von Philotas, als er diese glückliche Wendung des Schicksals vernommen, »Der Sieg ist kein Wettrennen etc.« Strato urteilte als der erfahrene Feldherr, der es oft erlebt, nicht der, welcher zuerst, sondern wer am sichersten trifft, hat Aussicht auf den Sieg. Aridäus und Strato treten ab. Aridäus um Parmenio, einem Kriegsgefangenen zu Philotas zu schicken, Strato, dem Prinzen im Auftrag des Königs das Schwert zu besorgen. Nun werden die Teilabschnitte als Begrüßung, Erzählung und Warnung verbunden, die schon in der ersten Einheit gewonnenen Begriffsreihen betreffend die Vorfabel und das Bild des Helden wiederholt und jene durch Polytimets Gefangennehmung, dieses durch die neu hinzukommenden Merkmale: das offene, sprechende Auge, die ernste, redliche Miene, die frühe männliche Sprache, den Anstand des Vaters ergänzt, die Synthese mit der zweiten, berichtigten Gesamtwiedergabe abgeschlossen.

3. Die Verschiedenheit in den Charakteren ist bezeichnend genug. Aridäus dankt den Göttern, obgleich er menschlicher Erwägung zu Folge verliert, daß sie ihn vor der Versuchung bewahrt, sich durch rücksichtslose Ausnützung seines Vorteils zu entehren. Philotas, der allen Anlafs hatte, seine Dankbarkeit in freudiger Rührung zu bekennen, verstummt in zweifelhafter Stimmung. Wenn dieser dadurch als die weichere Natur, jener als die härtere erscheint, so macht Aridäus doch auch für den Augenblick den Eindruck, als ob er der bessere von beiden sei. Worin hat beider Verhalten seinen natürlichen Grund? Ph. ist erschüttert von dem auch nur vorgestellten Unglück seines Vaters und Landes und kann sich nicht sobald dieser Nachwirkung erwehren. Auch ist von zwei auf ihn einwirkenden Affekten nur der eine grundlos, die Furcht, während der andere, die Scham, fortwirkt und im Verborgenen das Zustandekommen des Gleichgewichts unter den

Vorstellungen hemmt. Und das lag auch in der Absicht des Dichters; denn wenn Philotas unabhängig erscheinen soll, so muß ihm schwächliches Fühlen doch im minderen Grade eigen sein, als Anderen. Auch muß zuerst der Grund des Schmerzes, der vom Unglück des Landes ausgeht, wegfallen, wenn die Schande als Triebfeder allein wirken soll. Aridäus ist durch den Besitz des feindlichen Prinzen der Rückgabe seines Sohnes gewiß und durch den Anblick des Jünglings an seine Jugendfreundschaft gemahnt worden. Daher ist er nachgiebig und versöhnlich gestimmt. Dadurch erklärt sich auch des Königs Sorge für die Erhaltung und Schonung des Prinzen. So erscheint also Aridäus als der Nachgiebigere, während an Philotas die männliche Sprache, das sichere Auftreten von Aridäus selbst Anerkennung erfährt (Vgl. Origenes Adamantinus an seinen Vater: »Mein Vater hüte dich, daß du nicht um unserwillen anderes Sinnes werdest. Xenophons Anabasis. II. 6. 58. *πρόξενος δὲ εὐθύς μειράκιον ἄνθρωπον γενέσθαι ἔπεθύμει*), und um so mehr verdient, als Philotas kaum erst dem Knabenalter entwachsen ist. An Aridäus gefällt das Vertrauen auf die Götter und ihr ewiges geheimes Geschäft; an Philotas vermißt man es. Er beweist, wie recht Strato hatte, als er dem Jüngling Mafslosigkeit im Unglück, wie im Glück vorwarf. (Vergl. Goethes Adler und Taube: »Ein Adlerjüngling hob die Flügel zum Raub aus, ihn traf des Jägers Pfeil u. s. w. und Goethes Zueignung«: »Kaum bist du Herr vom ersten Kinderwillen u. s. w.«). Warum gelingt es dem Adler in Goethes Fabel nicht, den Gleichmut zu finden, den die Taube empfiehlt? Warum aber dem Dichter der Zueignung seinen Irrtum einzusehen und sich zu besinnen? Hat Philotas Grund, wie jener, zu verzweifeln oder die Ruhe, wie dieser, sich zu besinnen? Hat Philotas Grund, sich so entehrt zu fühlen, wie er sich fühlt? Seine Kraft ist weder für immer gebrochen, noch seine Ehre so tief verletzt, wenn er gleich gefangen und entwaffnet worden. Das Schicksal der Gefangenschaft teilt er mit Polytimet, das der Entwaffnung mit Anderen. Schuld und Schande sind geringer, als er im ersten Augenblick gewährt hatte. Aber die Selbsterkenntnis kann nur da gelingen, wo man sich mit anderen vergleicht. Man lernt nur dadurch Begrenzung des eigenen Wertes und Mäßigung. Wie wenig wird Philotas Anlaß haben, seine Niederlage unerträglich zu finden, wenn er den Wert seines Gegners im Kampfe richtig zu schätzen die Ruhe findet, wenn er das Glück neben der Tapferkeit im Kriege in Rechnung zieht und zur Erkenntnis seiner eigenen Unbesonnenheit gelangt. Wahre Bildung erleichtert den Ausgleich der gestörten Gemütslage und es beweist König Aridäus wahre Bildung durch seine edle Gesinnung, wie durch seine Unterordnung unter einen höheren Willen und durch seine Ansicht vom Walten der Götter. Beide stehen vor einem Wendepunkt ihres Glückes

— Aridäus um zu verlieren, Philotas zu gewinnen. Von beiden erwarten wir einen Blick zu dem, der die Geschehnisse der Menschen lenkt. Wie verhält sich Aridäus, wie Philotas zu dieser Forderung? Über Aridäus Verhalten werden wir nicht in Zweifel gelassen. Philotas dagegen bleibt uns ein Rätsel. Worin liegt der Widerspruch seines Verhaltens? Er behauptet den Göttern Dank zu wissen und blickt finster drein. Die Unsicherheit regt die Erwartung auf. (Moment der Unruhe) Die Wendung des Kriegsglückes ist eine Folge der Anhänglichkeit der Reiter zu Philotas und dessen Vater. So greift die Gottheit vermittelt der moralischen Weltordnung in die Geschehnisse der Völker und der einzelnen Menschen bestimmend ein. Anders im Epos. Zeus lenkt die Geschehnisse der Achäer und Troer durch die Handhabung der Wage. (Hom. Il. VIII. 68 ff. XXII. 208. Siehe, hervor nun streckte die goldene Wage, der Vater legte hinein zwei Lose des lang hinbettenden Todes). Das Bild der Wage erinnert in Lessings Tragödie an den homerischen Mythos, aber die Handlung ist von der Herrschaft eines bestimmenden Schicksales abgelöst. Nun erinnern wir uns, daß Philotas durch die Vergleichung mit Aridäus, als der stärkere gewinnt, als der sittlich geringere verliert. Schadet ihm das nicht in unsern Augen? Es würde ihm nachteilig sein, wäre er nicht zugleich der Gegenstand wachsender Sorge und treuer Anhänglichkeit für seine Waffengefährten. Wir erinnern uns des Eindruckes, den die hingebende Aufopferung Artapates' (Xen. Anab. I. 8. 28) auf uns geübt, der sich über der Leiche des jüngeren Cyrus das Leben nahm. Die Vorsehung wacht über Aridäus so gut, wie über des Philotas Vater, über Polytimet nicht minder als über Philotas. — Die Frömmigkeit führt zur Selbsterkenntnis und zu dem Geständnis der eigenen Schwäche. Es sollten Philotas auf einmal die Augen geöffnet worden sein, über seine Abhängigkeit von höheren Mächten, über sein Verhältnis zu anderen Menschen, mit denen er in die gleiche Lage versetzt worden, über die Pflicht sich vor der Gottheit zu beugen und den Vorzug des besseren Mannes willig anzuerkennen. Thut er das? Das unerwartete Unglück, die unerwartete Wendung zum Glück halten sich das Gleichgewicht. Es liegt so gut in seinem, wie in des Gegenkönigs Interesse, daß ein Ausgleich zu stande komme. Es ergibt sich ein scheinbarer Ausgleich. Aridäus ist durch die Liebe zu Polytimet gebunden. Ebenso des Philotas Vater. Wenn Philotas die Lage erwogen haben würde, hätte er sich durch die Rücksicht für den Vater gebunden halten müssen. Aridäus könnte Polytimet preisgeben, wie Philotas. Dadurch würde das Gleichgewicht gleichfalls aufgehoben werden. Aber während jene Handlung abscheulich wäre, ist des Aridäus wirkliches Verhalten schön. Am schärfsten tritt der Gegensatz zwischen Philotas und Aridäus in den obersten Grundsätzen ihres

Denkens und Thuns hervor. Während Philotas in den Göttern kalte Beobachter der irdischen Dinge sieht, die an der männlichen Haltung des Helden ihre Freude haben, sieht Aridäus das immerwährende geheime Wirken der Götter darin, dafs sie Leben und Tugend des einzelnen im Auge behalten. Auftritt 1 und 2 enthalten das, wodurch der Hörer in den Stand gesetzt wird, über Ort und Zeit der Handlung, über die handelnden Personen und Beweggründe zu urteilen. — Die Exposition zeigt uns Philotas in einem Zustand, der zur Entwicklung drängt. In der zum Anlauf gerichteten Kraft mußte die plötzliche Unterbrechung ein unerträgliches Unlustgefühl hervorrufen, die Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Lage in dem Sinne zur Abänderung drängen, in welchem der bestimmende Gedanke aufstrebt. Die zweite Scene erklärt die Gefangennehmung Philotas. Damit weifs ich noch lange nicht alles. Die dritte Scene fügt das Schicksal Polytimets hinzu und ergänzt die Vorfabel durch die Gründe der Feindschaft unter den beiden, ehemals befreundeten Königen. Die Exposition legt die Triebfeder und das Verhalten des Helden zur Vorsehung blofs. Die dargelegten Umstände und der Grundzug im Charakter des Haupthelden motivieren die Handlung der vierten Scene, deshalb gehört auch die dritte Scene zur Exposition, gleichwohl enthält sie mehr, als die Vorfabel, da sie aufser der Angabe des augenblicklichen Standes der Dinge, auch eine Handlung veranlafst. Das erregende Moment führt eine Spannung des Hörers mit sich, einen Zweifel, eine Frage, wie sich der Held fortan betragen werde. Wird Philotas nach dem Ausbruch gekränkten Ehrgefühles, womit die Handlung eingeleitet war, sich mit dem Ausgleich zufrieden geben? Wird er anderes ersinnen? Der Schluß dieser Scene enthält die Disposition der folgenden.

4. Gott will, dafs allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen. — Sei dankbar gegen jede glückliche Wendung, wodurch deine Fehler verbessert werden, sie kommt von Gott.

5. Überlege, wie viel die Umstände mitgewirkt haben, dich zu dem zu machen, was du geworden bist, dafs du von diesen Eltern, in dieser Nachbarschaft und Heimat, in diesem Volk, zu dieser Zeit, während dieser Ereignisse und nach diesen Ereignissen lebst, findet sicherlich ohne dein Zuthun statt. Glück und Unglück teilst du mit vielen. Wohin führt eine solche Erwägung? Führe an dem Beispiele einer Rede aus, in welchen Punkten die Exposition und Disposition, das Drama mit den entsprechenden Teilen der Rede vergleichbar sind.

Dritte Einheit.

Der König und Strato sind abgetreten. Der Prinz ist allein, er hat Zeit über seine Lage nachzudenken. Was liegt ihm nun

am nächsten? Welche Vorsätze erwartet man von ihm, da er durch Leichtsinns und vorschnelles Handeln sich und sein Land in solche Gefahr gebracht? Wird er noch so unglücklich sein, wie ihn der erste Auftritt zeigte? Was hatte er, von seinem Vater zu hören, fürchten müssen, ehe er wufste, daß auch Polytimet ein Gefangener seines Vaters ist? Hat er das nun noch zu befürchten? Warum nicht? Was werden die beiden Könige mit den Geiseln thun? Hat damit der Krieg ein Ende? Aber vielleicht die Tragödie, da nun nichts mehr erfolgen kann, als der Austausch beider Söhne? Indessen sind doch noch so viele Auftritte übrig, als wir schon kennen, wenn wir den vierten zu diesen zählen; denn die Tragödie hat deren acht. Es muß also eine neue Wendung der Dinge eine längere Ausdehnung der Handlung herbeiführen.

Fast scheint es, daß dem Gleichgewichte der äußeren Lage nun auch das Gleichgewicht in dem Seelenleben des Jünglings folgen soll. Wir werden aber lesen, daß Philotas einen Entschluß faßt, sich zum Vortheil seines Vaters das Leben zu nehmen. — Erinnern wir uns, daß Philotas (Scene I.), den Wunsch aussprach, seine Wunde möge tödlich sein, damit er den traurigen Folgen seiner Gefangenschaft entgehe, daß er (Scene 2); die Sehnsucht bekannte, für das Vaterland zu bluten; wird er sich jetzt dabei beruhigt haben, daß das Schlimmste durch eine glückliche Wendung abgelenkt war? Was wird ein Ringer thun, der am Boden liegt, wenn auch sein Gegner zu Falle gebracht wurde, was der Schachspieler nach dem Verluste seiner Königin, wenn auch sein Partner die Königin verloren, was Philotas, wenn er als Sieger aus dem Kampfe hervorgehen will? Er wird trachten auch noch in dieser Lage, in der er sich befindet, einen Sieg über den Gegner seines Vaters davonzutragen.

2. Der vierte Auftritt wird nun in vier Abschnitten gelesen. Erster Abschnitt bis: »und nicht Polytimet und Philotas gefangen«. Philotas erwacht wie aus einer Betäubung. Jetzt erst kann er die Größe des abgewendeten Unglücks bemessen. Der Schaden ist aufgehoben. Der gute Vater wird Philotas bei seiner Rückkehr milde zurechtweisen, ihm höchstens vorstellen, welch unglückliche Folgen seiner Übereilung durch die Vorsehung verhütet worden seien; denn er wird innerlich froh sein, daß die erhaltene Lehre für den jungen Stürmer so glücklich geendet hat. Wird aber auch die innere Stimme, jener unerbittliche Richter unserer Thaten, schweigen, Philotas anzuklagen aufhören, weil der Ausgang ein minder unglücklicher war, als er hätte werden können? Die Schande hört nicht auf; ist er doch noch ein Gefangener. Wäre er es nicht und Polytimet allein im Besitze seines Vaters, wie anders stünde da die Sache. — Der Affekt wirkt mit der Schnelligkeit des

Blitzes. Seine Wirkung ist für den Augenblick der Betäubung vergleichbar. Mit desto größerer Fülle strömen nach der Wiederkehr des Bewußtseins die Vorstellungen der Seele zu. Die Worte der vorigen Scene: »Du scheinst in Gedanken versunken,« bezeichnen den Eintritt des Affektes bei Philotas. Erst mit der Wiederkehr der Besinnung ist in der Rückerinnerung ein selbstbewußtes Beobachten des ebenso schnell schwindenden, als kommenden Zustandes möglich. Nicht sein Verdienst ist es, daß der Nachteil seiner Gefangenschaft behoben, wohl aber seine Schuld, daß der Vorteil der Gefangennehmung Polytimets seinem Vater entzogen worden ist. Und da bringt ihm eine zufällige Ideen-Association die Worte des Königs in Erinnerung: »Man könnte argwöhnen, du seiest vielleicht an deiner Wunde gestorben«, aus denen er folgert: Was würde folgen, wenn Polytimet und nicht Philotas gefangen wäre?

»Nur eine konnten sie nicht, die Schandel.« Tac. ann. I. 51. Hoc illud tempus obliterandae seditiois clamitabat: pergerent, properarent culpam in decus vertere. —

»Darf ich so nachsichtig sein, wie die gütige Vorsehung?« Es liegt scheinbar eine Überhebung in den Worten, wenn sich Philotas vermifst, strenger an sich handeln zu wollen, als die Götter, somit den göttlichen Willen übertreffen zu können meint. Aber der Vorwurf ist doch nur scheinbar, denn das unverdiente Glück als Gnade und die Schonung als Nachsicht betrachten, ist keine Überhebung.

Zweiter Abschnitt bis: »Der Mensch, der zu sterben weiß.« Nachträgliche Apperzeption der Worte des Königs. »Auf's Sterben, auf weiter nichts?« Plat. Apol. C 20. D 32 *ὅτι ἐμοὶ θανάτου — μέλλει — οὐδ' ὄτιόν.* — Aber weiß Philotas zu sterben? Wie gewinnt Philotas diese Gewißheit, daß er, obgleich noch ein Jüngling, zu sterben wisse? —

Dritter Abschnitt bis: »Vor wenigen Tagen ein Knabe war.« Hätte es damit seine Richtigkeit, daß jeder Held ein Mann sein müsse, so wäre kein Held, wer kein Mann ist. Wie unterscheidet sich der Jüngling vom Manne? Nicht allein durch das Alter, sondern durch den Grad seiner Tüchtigkeit. Was ist der Zweck des Einzelnen? Für die Gesamtheit sein Leben zu lassen. Wer seinen Zweck erfüllt, ist vollkommen, ein Mann, wer unvollkommen ist, ist kein Mann. Zu welchem Schluß gelangt also Philotas? Ich muß zu sterben wissen, oder ich kann kein Held werden, was ich doch will; um ein Held werden zu können, muß ich es schon jetzt sein. Ein Begehren wird nur dadurch zum Wollen, daß die Einsicht in die Erreichbarkeit hinzukommt? Aber welchen Sinn hat: ich muß es wissen d. i. können? — Lessing. S. W. XII. B. Lachmann. — Ein Mann, wie Sie, kann alles, was er will. Liebe Freunde, wenn dies nur etwas anderes

helfe, als kann alles, was er kann. »Nicht der Mann, der vollendete Mann allein muß es wissen, auch der Jüngling, auch der Knabe, Xenophon Anabasis III. 1. 14. *ποῖαν θ' ἡλικίαν ζυμαντῶ ἐλθεῖν ἀναμένω; οὐ γὰρ ἔγωγ' ἔτι πρεσβύτερος ἔσομαι, εἰάν...*

Philotas nimmt die von Vater und Lehrer eingepägten Grundsätze zu Hilfe. Der Weise bereitet sich für das Sterben vor, in dem er lebt, d. i. denkt. Er lernt mehr und mehr vom Unwesentlichen absehen, dem Zufälligen, dem Schein entsagen, im Wesentlichen das wahre Sein erkennen. So werden die Ideale seine Welt und das reale Leben sinkt mehr und mehr ins Reich der wesenlosen Schatten, d. h. er stirbt für die Sinnlichkeit ab.

»Ich bin vollkommen.« Schränkte man den Begriff der Vollkommenheit nicht ein, so müßte man billig erstaunen über diese Worte. Nun ist aber kaum mehr in dem Worte enthalten, als: ich bin ans Ziel gelangt, zu dem Vollen der Kraft gekommen, wenn ich handeln kann, wie ein Mann. Ich thue es, wenn ich für das Vaterland sterbe.

Vierter Abschnitt bis Ende des Auftritts.

Der Entschluß ist gefaßt, die Kraft ihn auszuführen, erwogen und erkannt, warum entsteht jetzt ein solcher Sturm in der Brust des Jünglings? Der Entschlossene versetzt sich in die Stimmung des Handelnden.

Die der Vorfabel angehörige Reihe der Ereignisse wird nach rückwärts hin verlängert. Zu den aus Einheit I und II bekannten Thatsachen, die hier zu wiederholen sind, wird hinzugefügt, wie Vater und Lehrer auf die Charakterbildung des Prinzen einwirkten. Dann wird die berichtigte und vervollständigte Totalauffassung als Fassung (Sammlung), Besinnung, Überlegung, Entscheidung und Entschluß zusammengefaßt und wiedergegeben.

3. Folgen wir den Gedanken des Prinzen noch einmal und prüfen wir, ob er so denkt, wie er soll. Wenn er den Vorteil auf die Seite seines Vaters bringen soll, so muß er sterben. Aber ob er es soll, auf diesem Wege soll, fragt er nicht. Bestand für ihn die Nötigung sich zu töten; konnte der Staat nicht anders gerettet werden, als dadurch, daß Philotas sich dem Tode weihte? War sein Entschluß zweckmäßig? Sein Opfer war in dem Falle vergebens gebracht, wenn sein Vater das nicht thut, was auch Aridäus zu thun verschmähte, und die Verlegenheit des Feindes nicht zu seinem Vorteil benützte. Ist das Können allseitig erwogen? Standen ihm die Mittel zu Gebote? War die Selbstvernichtung der einzige Weg, der Schande zu entgehen? Ist die Rücksicht auf den eigenen Ruhm schon hinreichend, eine That zu thun? Hat die augenblickliche Lage des Landes, das zukünftige Glück und die Hoffnung des Vaters, der Beruf des Jünglings, die Lage, in der sich Philotas befand, eine solche Handlung erlaubt, wenn sie auch nicht durch den göttlichen Willen als

unsittlich verboten war? (Grundsatz der Alten war, daß der Einzelne in dem Allgemeinen, der Bürger in dem Staate aufgehe). Wer erinnert sich eines griechischen Mannes, der in Gefahr und Bedrängnis ein vergleichbares Selbstgespräch hält. (Xen. An. III. 1. 11. ff.) Schon den Eingang zu dem Selbstgespräch, das Xenophon in jener Oktobernacht am Zabatos mit sich führt, können wir vergleichen. Die weiteren Erwägungen bieten wiederum Vergleichbares. Aber wie anders ist das Ergebnis, zu dem Xenophon durch seine Überlegung gelangt. Beide wurden durch ihr Nachdenken zur That fortgetrieben. Beide stehen an dem Punkte der Entscheidung, aber dieser wird durch ein zufälliges Wort des Königs Aridäus, jener durch die Gewalt der Umstände zu dem Entschluß gedrängt. Dieser will sich opfern, jener sich für seine Landsleute erhalten. Dieser läßt sich von einem dunklen Gefühl, oder zu engem Begriff von Heldenruhm, bestimmen. Beide haben, als sie ans Werk gingen, die Frage nach dem Sollen übersprungen. Auch hier ist es Xenophon, der uns den Fehler des Prinzen einsehen lehrt. Welchen Fehler beging Xenophon, als er auf den Rat des Sokrates das delphische Orakel befragte, ob er der Einladung seines Freundes Proxenos Folge leisten und zu ihm nach Sardes reisen solle (Xen. An. III. 1. 4 ff.) Warum unterläßt Philotas ganz und gar die Frage nach dem Sollen? Sie lag schon im Begriff des Helden beantwortet. — Das Nachdenken muß von der Erwägung aller Verhältnisse ausgehen, dem Entschließen muß die Erwägung des Sollens und der Zweckmäßigkeit, nicht nur des Könnens vorhergehen. Philotas thut in der Übereilung seinem Vater Unrecht, indem er ihm zumutet, er werde seinen Leichnam dem König, seinem Gegner, überlassen, für den jener nichts fordern könnte, den jener begraben oder verbrennen müßte, wenn er ihm nicht zum Abscheu werden sollte. Erinnern wir uns, was Priamus that, als er Hektors Leichnam in Achills Händen wußte. Woraus sind wir berechtigt zu schließen, daß Philotas von seinem Vater nicht weniger geliebt wurde, als Hektor von Priamus? Aber hat wohl Philotas Homers Ilias gekannt und die Sage von Priamus gewußt? Wer unterrichtete ihn? (Vergleiche die 25. Fabel aus der 3. Reihe der Lessing'schen Fabeln in Prosa. »Der Adler.« Man fragte den Adler: »Warum erziehst du deine Jungen so hoch in der Luft.« Der Adler antwortete: »Würden sie sich erwachsen so nahe zur Sonne wagen, wenn ich sie tief an der Erde erzöge.« Welchen Vergleichungspunkt bietet diese Fabel mit der Erziehung des Prinzen? Was hatte Philotas von seinem Vater, was von dem griechischen Weltweisen gelernt, dessen er sich jetzt in der Stunde der Entscheidung erinnert? Insofern also Philotas so von seinem Vater denkt, mißfällt er. Aber der Leichnam, an den er denkt, ist sein Leichnam, die That, die er vor hat, Selbstaufopferung. Sein

Leibliches gering zu achten, sein Wollen auf das höchste Ziel zu richten, hat er gelernt. Alle Schuld liegt in der Hast, womit das für Recht erkannte ausgeführt wird. Seinen Fehler will er mit einem Schlage wieder gut machen. Er giebt alles hin. Er glaubt dabei im Rechte zu sein; Vater und Götter irren. Er weiß es besser. Er legt an sein Handeln den strengsten Maßstab. Dafs man einen Fehler einsehen soll als einen Fehler, und dafs man sich vornehmen soll, ihn nicht mehr zu wiederholen, das sind Gedanken auch in der Seele des Prinzen, aber das, womit er den Fehler wieder gut machen will, ist ein zweiter Fehler, die Wiederholung desselben Fehlers. Selbständigkeit des Handelns zu einer Zeit, wo der Jugend noch nicht Selbständigkeit zukommt. Was gehört zum selbständigen Handeln? Nicht nur Festigkeit des Willens. Die Lage war zu prüfen vom Standpunkte des Vaters, des Vaterlandes. Der Schritt war zu überlegen nach mehr, als einer Idee. Philotas prüft nur nach der Idee der Vollkommenheit, a) was er soll, um als Held zu handeln, b) ob er es kann. Aber er prüft nicht, ob er darf. Xenophon handelt unter dem Zwang der Umstände. Philotas ohne Zwang der Umstände, einzig auf eine augenblickliche Eingebung hin. Aber beide handeln groß, weil sie sich der Gefahr aussetzen. Der Schaden mußte aufgehoben erscheinen, dafs die Schande als allein bestimmendes Motiv übrig bleibe. Nun geht ungetrübt hervor, dafs da, wo ein niedriger Denker, als Philotas, mit der Wendung der Dinge sich beruhigt hätte, er höher und weiter strebt und andererseits, dafs da, wo der Besonnene, eine höhere Vorsehung verehrend, abgestanden wäre, Philotas unbesonnen sich lossagt. Also ästhetisches Wohlgefallen, ethische Mißbilligung.

»Das Streben der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens bleibt edel und würdig, selbst wenn das äußere Ziel nicht erreicht worden ist.« Das meint schon Cicero, wenn er sagt: »in magnis voluisse sat est«.

In dem vielseitigen Interesse und in der völligen Hingebung des Einzelnen an das Interesse der Menschheit, liegt die Erfüllung des göttlichen Willens. Math. 5. 48: »Darum sollt ihr vollkommen sein, gleich wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.«

Mit der Geschichte hat das Drama den Pragmatismus gemein. Hier, wie dort, ist der Causalnexus, die Blosslegung der treibenden und hemmenden Kräfte Gesetz. Daher ist es hier und dort wichtig, dafs die Motive hervorragender Personen in Reden ans Licht treten. (Thucydides). Auch aus diesem Gesichtspunkte ist Xenophons Monolog zu vergleichen. Dem Zeitpunkt, wo Xenophon handelnd auftritt, geht die Geschichte des Bruderkrieges vorher; andere Interessen beschäftigen den Leser. Aber die vorhergehenden Ereignisse stehen mit den folgenden, deren Mittelpunkt Xenophon wird, in geschichtlicher Zeitfolge und in Zusammenhang.

(Fortsetzung Seite 24).

System-

Pädagog.	Begriffe	Individualität		Seiten des Charakters	Cha-
	Stufen d. Handlung	Zwingende Lagen	Neigungen des Helden.		Stärke
1	Beweggrund	Des Philotas Entschlufs (in Einheit 3) bedingt durch Alter, Temperament, Zeitverhältnisse, Umgang, Enttäuschung, Gefangenschaft	Zeigt sich ungestüm, voreilig,	reale (empir.)	Sein Wollen hat Einfluss auf sein Fühlen
2	Veranlassung	Durch plötzliche Umwandlung des Unglücks in Glück. Ein zufälliges Wort des Königs	ver- schlossen,	religiöse	Beten
3	Überlegung Entschlufs	durch das Beispiel und den Unterricht seines Vaters und Lehrers, eigenes Nachdenken und Maxime, die Entdeckung, dafs wohl der Schaden, aber nicht die Schande aufgehoben sei.	leiden- schaftlich,	spekulative	Denken
4	Beseitigung eines Hindernisses	Sein weiteres Verhalten ist begründet in der Nötigung, die im Auftreten Parmenios	rücksichts- los,	sym- pathetische	Lieben (des Vaters)
5	Beschaffung der Mittel	in der Entdeckung, dafs ihm ein Schwert fehle,	hartnäckig,	politische	Sorgen (für sein Volk)
6	That	in der Anwesenheit Stratos und Aridäu's, in der Anklage unvollkommener Überlegung liegt.	kühn	ästhetische	Sterben
	a	b	c	d	e
Ästhetische Begriffe		Wahrheit			Grö-

Tafel (zu S. 5).

akter	Glieder der scenischen Handlung	Eingreifen in die Wirklichkeit	
Sittlichkeit		Schuld	Sühne
Gegenüber stehen: Stratos Besonnenheit	Exposition	Schuld der Väter. Ihre Entzweigung.	Sieg auf bei- den Seiten
Des Aridäus Frömmigkeit	(Disposition)	Übereilter Ausfall Phi- lotas Gefangennahme.	Gefangen- nahme Poly- timets. Wiederherstellg. des Gleich- gewichts.
Parmenios Offenheit und Treuherzigkeit	Steigerung	Trotz der Mahnung Stratos zur Besonnenheit (Sc. 2) und des Königs Deutung der göttlichen Absichten (Sc. 3) beschließt	
		Philotas eigenmächtig und ohne nachweisliche Nötigung sein Leben zu enden. Täuscht den Vater und hintergeht Parmenio.	
die Humanität und Ver- söhnlichkeit des Königs	Höhepunkt und Kata- strophe	Vermehrung der Schuld. Weist die versöhnende Hand Aridäus zurück.	
die Billigkeit Stratos (aber auch die bloß ästhetisch, das ist durch den Kontrast wirkende Haltlosigkeit des Königs			Stirbt von eigener Hand.
f	a	h	i
fse		Beseelung.	

Die Steigerung des Vorstellens durch die Sammlung und Richtung der Aufmerksamkeit auf einen Bewußtseinsakt ruft einen ähnlichen Bewußtseinszustand bei dem Hörer hervor. Das Ende wird in der Phantasie voraus vorgestellt, dadurch wird das Vorstellen zu höherer Klarheit gebracht. Auf die Exposition folgt die Steigerung. Die Geschichte verknüpft in zeitlicher, das Drama in ursächlicher Verkettung die Ereignisse. Dem Entschluß geht Motivierung vorher. Die Handlung geht aus vom Subjekt.

4. Das Wollen soll dem Denken, nicht dieses dem Begehren entspringen. Die Umstände sind bei der Überlegung sorgfältig zu prüfen; Mittel und Zweck zu erwägen. Philotas denkt wie ein Held. Ehe man sich zur That entschließt, ist in Erwägung zu ziehen, ob notwendig, zweckmäßig, möglich ist, was wir uns vornehmen. Der Grundsatz, tapfer sein zu wollen, rechtfertigt noch nicht eine sittlich verwerfliche Handlungsweise. Fehler muß man wieder gut machen. Aber dazu gehört ein fester Glaube an die Heiligkeit der sittlichen Ideen, ein auf den augenblicklichen Vorteil verzichtender Wille und ausharrende Geduld.

5. Begründe, daß Xenophon sich an die Spitze der Zehntausend stellen mußte, sollte, konnte, daß des Philotas Entschluß weder notwendig, noch ohne unerlaubte Mittel möglich oder auch nur zweckmäßig war. Begründe, daß des Philotas Vorsatz zwar mißfällt, aber daß er Entschuldigung findet und sogar Bewunderung. Wie ist die vierte Scene in Philotas mit der dritten verbunden? — Lessing: »Nur die Fertigkeit sich bei jedem Vorfalle schnell bis zu den allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, nur diese bildet den großen Geist, den wahren Helden in der Tugend und den Erfinder in Wissenschaften und Künsten.« — Fortsetzung des Monologs, wie er hätte ausfallen sollen und was sagt mir mein Gewissen? Beschuldigt es mich nicht eines Fehlers, der leicht hätte schweres Unheil über mein Vaterhaus und mein Vaterland herbeiführen können. Und worin lag mein Fehler? Habe ich meinen Vater nicht solange gebeten und beschworen, bis ich ihm das Versprechen, mich mit Aristodem ziehen zu lassen, abgerungen habe? Habe ich meine Kraft nicht überschätzt, mich nicht voreilig den Feinden entgegengeworfen? Aber ich will nie mehr voreilig, unüberlegt handeln, will alles thun, meinen Fehler wieder gut zu machen. Vergleiche die besonnene Tapferkeit des Feldherrn, Jägers, Seefahrers, eines Odysseus, Karls des Großen, in König Karls Meerfahrt u. s. w. — (Beispiele) mit der Unbesonnenheit desjenigen, der wie ein leichtsinniger Spieler sein und der Seinen Glück, Besitz, Leben auf einen Wurf setzt, wie Kyros d. J. (Beispiele).

(Fortsetzung folgt.)

II. Über Schulandachten.

Von H. Grosse in Halle a. S.

(Schluß.)

8. Eine Versuchung zu der vielfach herrschenden Unsitte, in die Gebete Belehrungen und Ermahnungen oder Citate aus den Classikern einzuflechten und dadurch dieselben zu einer Art moralischer Abhandlung in Gebetsform zu machen, liegt wohl darin, daß man etwas auf dem Herzen hat, was man gern in feierlicher Versammlung vorbringen möchte, und doch zu der natürlichen und durchaus angemessenen Form, nämlich einer kurzen Ansprache an die Schulgemeinde, nicht greifen mag, weil das in der Schule nicht üblich ist, oder weil man frei zu sprechen sich scheut, oder aus einem anderen Grunde. »So kommt man denn dazu, alles in der unnatürlichsten Weise in ein Gebet hineinzuzwängen, was doch des eigentlichen Gebetscharakters ganz entbehrt. Wie zweckmäÙig ist dagegen der Gebrauch, je nach Bedürfnis, aber auch in regelmäÙigen Zwischenräumen kurze erbauliche Ansprachen an die Schulgemeinde zu richten. Im Königreich Sachsen ist es — wie Dr. Koppelman a. a. O. S. 123 mitteilt — allgemein Sitte, »daß besonders wichtige Zeiten des Schul- und Kirchenjahres durch eine . . . Ansprache ausgezeichnet werden (so Beginn des Schulhalbjahres, Schulschluß vor den großen Ferien und Wiederbeginn nach denselben, Reformationsfest, vor und nach Weihnachten, auch die beiden Wochen, in welche unsere Bußtage fallen, Totensonntag u. s. w.)«. An manchen Gymnasien finden sogar jede Woche oder noch öfters solche kurzen Ansprachen statt, so z. B. an der Thomasschule zu Leipzig, ebenso hier und da in Pommern, Brandenburg, Provinz Sachsen, Schlesien, Ostpreußen, vereinzelt auch in Westfalen.¹⁾

Es entsteht die Frage: »Soll mit der Schulandacht freie Rede, eine Ansprache verbunden sein?« Eine lebendige, auf persönlicher Erfahrung beruhende, die Herzen und Gewissen anfassende Bezeugung der Schriftwahrheit in frei gehaltenen Andachten halte ich (sagt Schönfeld a. a. O. S. VI) für unsere heutigen Schulen, besonders in großen Städten für eine unerläß-

¹⁾ Die Gedanken der Schüler sind meist schon ganz auf die Stunden gerichtet; um sie überhaupt zu fesseln, ist oft ein lebendiges freies Wort oder Gebet nötig. Das aber kann nicht jeden Morgen gefordert werden.

liche Notwendigkeit.«¹⁾ Herold beantwortet die Frage im allgemeinen negativ. »Der ganze Zusammenhang des liturgischen Gottesdienstes in seinem wohlberechneten Nacheinander — sagt er — ist selbst eine verständliche Predigt. Die heilige Handlung ermahnt, erhebt, warnt und straft unmittelbar; überdies hat sie ja die Schriftlektion in ihrer Mitte mit dem klaren Wort. Wohl aber wird es zweckmäÙig sein, eine kurze, liturgisch gehaltene, lebensvolle Ansprache an Sonn- und Festtagen einzufügen oder bei besonderen Gelegenheiten, um das Bewußtsein von der Bedeutung des einzelnen Tages stärker anzuregen« (S. 17). Palmié beantwortet die Frage, ob es zweckmäÙig und dem religiösen Interesse, welches die Andacht wecken soll, dienlich sei, entweder in allen Fällen oder doch wenigstens alternierend an die Stelle des Gebetes eine kurze erbauliche Ansprache²⁾ zu setzen, in folgender Weise. Prinzipiell findet er gegen die an einzelnen Schulen früher vorhandene oder jetzt noch bestehende Sitte nur dann etwas einzuwenden, wenn diese Ansprachen unter dem Einflusse einer rationalistischen oder gar pantheistischen Denkweise ihrer Verfasser sich entweder als nüchterne oder trockene Abhandlungen einer platten Moral oder als überschwängliche sentimentale Ergüsse eines die Natur vergötternden Menschenherzens ausweisen. Praktische Bedenken hat er gegen die Verwertung derartiger Ansprachen (z. B. von Vigelius, Bornemann und Leimbach) für die tägliche Schulandacht, und diese scheinen uns beachtenswert. Ohne die unterrichtlichen Interessen der Schule zu schädigen, wird man nicht täglich eine solche Ansprache in die Schulandacht aufnehmen können; zudem wird der die Andacht leitende Lehrer nicht in der Lage sein, neben seinen sonstigen

¹⁾ »In der Schulandacht an höheren Lehranstalten wird im allgemeinen die gründlichste Vertiefung in die Gottheit nur dann ermöglicht, wenn das höchste, aber der natürlich gegebenen Bildungsstufe der Teilnehmer entsprechende Interesse an der zum Grunde zu legenden Bibelstelle erregt wird.« (Märkel a. a. O. S. 31.)

²⁾ »An die Lektüre (sagt auch L. Schulze a. a. O. S. VI) hat sich eine kurze, erbauliche Ansprache anzuschließen, in welcher der Kernpunkt des Abschnittes hervorgehoben, der Zusammenhang mit dem die Woche beherrschenden Grundgedanken des Evangeliums, der Epistel oder des Lehrstücks angegeben und auf besondere Lebensverhältnisse angewendet wird. Dieser Heilsgedanke, welcher dem Herzen des Hörers sich einprägen und für ihn der Halt im Lauf des Tages sein soll, wird dann als Heils- und Gnadengut in einem kurzen Gebet vom Herrn erfleht. Eine solche kurze Ansprache empfiehlt sich auch aus dem Grunde, weil dabei die im Abschnitt vorhandenen Schwierigkeiten dem Verständnis erschlossen und damit eine Anregung zum weiteren Nachsinnen gegeben werden kann.« — Vor der ganzen Schule ist zuerst ein Wort an die Schüler nötig (Ansprache), wie Rinneberg bemerkt, dann erst ein Wort mit ihnen (Gebet). »Erst die Fühlung gewinnen, erst sich der Leitung versichern, dann ein Ausklingen im Gebet.«

Aufgaben, täglich eine neue derartige Ansprache ausarbeiten und halten zu können; ganz abgesehen davon, daß die Gefahr eines Hervortretens subjektiver und von einander abweichender religiöser Anschauungen hier ungleich größer noch wäre als bei dem Gebete. Deshalb verwirft Palmié die erbauliche Ansprache für die tägliche Schulandacht und möchte ihr ein Recht in reicher ausgestalteten Schulfestern einräumen.

»Einmal ist schon die Lesung für sich (sagt Palmer a. a. O. S. 531) ohne alle Auslegung oder Anwendung erbaulich; allein nach Zeit und Umständen wird der Segen allerdings erhöht durch die Betrachtung des Gelesenen . . .« Die Form wird bald mehr akroamatisch sein, so daß der Lehrer, wie es ihm eben ums Herz ist, mehr predigend, d. h. verkündigend, bezeugend, an die Herzen sprechend sich verhält; bald mehr dialogisch, wo dann die Erbauung sich der Gemeinschaftsform einer Unterredung nähert.« Und Klix bemerkt a. a. O. S. 97: »Gesang, Gebet und Schriftvorlesung werden zwar für die bezeichneten (reicher ausgestatteten) Andachten ebenfalls die Bestandteile bilden; indes doch in ihnen die Ansprache, die das Wort Gottes für das Bedürfnis der Jugend anwendende Paränese, einen größeren Raum beanspruchen als in den gewöhnlichen Andachten. Gewiß ist es nicht leicht, für die eigentlichste Schulrede das rechte in das Herz dringende Wort zu finden; sie soll und darf keine Predigt sein und muß doch etwas von der Predigt an sich tragen, sie soll keine erbauliche Betrachtung von ermüdender Länge sein, welche, anstatt geistige Sammlung zu bewirken, die Jugend einschläfert und abstumpft; sie soll mitten aus dem Leben der Schule herausgeboren und auf der genauesten Kenntnis der Schüler, der unter ihnen sich geltend machenden Richtungen; der vorhandenen Schäden ruhend sie zur geistigen Einkehr in sich selbst, zum Selbstbesinnen nötigen und durch die Ermahnung, sei es Warnung oder Ermunterung, ihrem Willen kräftigende Anregungen geben; bei dem allem soll sie neben dem gereiften Schüler auch den jüngeren nicht leer ausgehen lassen.¹⁾

¹⁾ Mit Recht bemerkt Henschel a. a. O. 16 ff.: »Das erste Gesetz ist das der edlen Kürze. Lehrhafte Expositionen, homiletische Zergliederungen des Textes, allseitige Anwendung oder gar Erschöpfung desselben sind hier durchaus nicht an der Stelle. Eine kurze, kräftige Ansprache oder auch bloß ein kerniges Gebet schliesse sich unmittelbar an die Vorlesung der Textworte an. Die größte Kunst ist hier, vieles nicht zu sagen, was man sagen könnte und das notwendig zu Sagende in eine möglichst klare, abgerundete, eindringliche Form zu fassen. Fühlt man sich bisweilen abgespannt und ausgeleert, fehlt es an der nötigen Frische, um etwas Tüchtiges auszuarbeiten, so thue man sich keine Gewalt an. Besser ist's für diesen Fall, man trage nach dem gemeinschaftlichen Gesange nur einen biblischen Abschnitt, etwa einen der Psalmen vor, die ja fast alle schon an sich eine Gebetsform haben, oder

Wir können uns nicht versagen, einige diesen Punkt betreffende Bemerkungen von R. Henschel (a. a. O. S. 11) hier anzufügen: »Je spezieller, je reicher an Individualisation« die Andachten sind, »desto fruchtbarer und eindringlicher. Und wie bietet doch das Schulleben gerade immer wieder neue Anregungen! Schon das Schulleben an und für sich macht für einen großen Reichtum von Verhältnissen, die es darbietet, eine besondere Berücksichtigung wünschenswert und notwendig. Der Anfang und Schluß nicht bloß jedes größeren Abschnittes im Schulleben erwartet die religiöse Weihe, auch die kleineren Zeiträume der verlaufenden Wochen und Monate mahnen an die Flüchtigkeit der Zeit und führen damit zu ernstern frommen Betrachtungen.¹⁾ Dazu treten die speziellen Ereignisse: die feierliche Entlassung der geprüften Zöglinge, die öffentlichen Schulprüfungen, die Verteilung der Zeugnisse, die Versetzung in höhere Klassen der Anstalt — alles kann und soll dem Leiter der Schulanstalten Veranlassung zu spezieller Bezugnahme sein; je mehr er dabei in die eigensten Zustände seiner Anstalt in ihre Mängel, Wünsche, Hoffnungen u. s. w. eingeht, desto eindringlicher und wirksamer wird seine Rede sein. Aber auch Unerwartetes tritt hier und da in den Schulkreis herein. Bald reißt der Tod aus dem Kreise der Lehrer einen tüchtigen Arbeiter aus seinem reichgesegneten Wirken, bald sinkt einer der Zöglinge in ein frühes Grab dahin. Solche Weckstimmen müssen durch daran geknüpfte Betrachtungen und Ansprachen noch fruchtbarer gemacht werden, damit die Jugend mitten in der Lust des Lebens auch an den Ernst des Todes gedenken lerne. Auch das Krankenlager und Siechbett der Lehrer und Schüler soll in der gemeinsamen Andacht ein Wort der Teilnahme, eine herzliche Fürbitte finden, nicht minder die Konfirmation der gereiften Zöglinge und Ähnliches. — Aber die Schule hat nicht bloß ihre Gegenwart, sie hat auch ihre Vergangenheit, ihre Geschichte. Auch hier bieten sich manche geeignete Anknüpfungspunkte. Der Stiftungstag werde alljährlich durch einen solennen Aktus gefeiert, dem die Weihe des Gebets natürlich nicht fehlen darf. Hierher dürften auch die Todestage von Männern gehören, die sich um das Wohl der Anstalt

man benutze eines von den alten Kraftgebeten unserer gläubigen Väter, an denen ja die Kirche einen großen Reichtum hat, oder rezitiere eines unserer trefflichen Lieder von Fleming oder P. Gerhardt, oder von den neueren Dichtern Gellert, Knapp, Spitta, Gerok u. s. w. — Alex. v. Öttingen im Vorwort zu L. v. Engelhardt, Kinderandachten S. VI: »Und was nicht kindisch, sondern wahrhaft kindlich geredet ist, das erbaut auch die Erwachsenen«, und hier die Lehrer.

¹⁾ »Dem Montag mag man es anmerken, daß seine Aufgabe der Beginn der Arbeitszeit ist.«

besonders verdient gemacht haben, oder von früheren Zöglingen derselben, welche später durch eine ausgezeichnete Laufbahn in Kirche und Staat eine bleibende Stätte in der Erinnerung der Nachwelt gefunden haben. So wird die wissenschaftliche Anstalt zugleich eine Schule der Pietät, die in unserer Zeit ganz besonders gehegt und gepflegt werden muß. — Doch nicht nur die Erlebnisse und Geschehnisse des Schullebens sind ins Auge zu fassen. Nicht minder reich fließt die Quelle geeigneten Stoffes, wenn wir der wissenschaftlichen, sittlichen und religiösen Aufgabe der Schule näher treten. Die Wissenschaft kann natürlich nur im allgemeinen Gegenstand der Schulandacht werden. Ermahnungen zu treuem Fleiße und redlicher Ausdauer in dem hohen Berufe, der den Jüngern der Wissenschaft geworden ist, Darlegung des Satzes, daß die Furcht des Herrn aller Weisheit Anfang und Ende ist, daß darum die rechte wissenschaftliche Erkenntnis nicht von dem lebendigen Gotte ab sondern zu ihm hinführen müsse: das sind die Punkte, die dem Leiter der Schulandachten sich hier von selbst darbieten. Er zeige auch gelegentlich, in welchem Sinne es heiße: »Das Wissen bläht auf, aber die Liebe bessert« (1. Kor. 8, 1); er führe das köstliche paulinische Wort aus 1. Kor. 13 an, und bringe es den heranreifenden Jünglingen zum Bewußtsein, daß eine gesunde Wissenschaft und der Inhalt der Offenbarung, ein erleuchteter Kopf und ein gläubiges Herz keineswegs in Widerspruch zu einander stehen. Natürlich darf dabei nichts von erbitterter Polemik vorkommen; das wäre eine Entweihung der Andacht, die immer und überall nur den Charakter eines positiven Zeugnens und Bekennens an sich tragen darf. Auch alles speziellere Eingehen in die Natur der einzelnen Wissenschaften und ihrer Stellung zum Christentum gehört selbstverständlich nicht hierher, sondern in die Religionsstunden der obersten Klasse. — Aber die Schule hat nicht bloß wissenschaftlich zu bilden, sondern auch sittlich zu erziehen. Die Hauptkraft einer christlichen Erziehung kann doch immer nur im Worte Gottes liegen. Dieses ermahnt die Jugend nicht nur im allgemeinen zum kindlichen Gehorsame und verlangt von den Jünglingen, daß sie Männer werden an Erkenntnis, aber Kinder bleiben in der Bosheit, sondern legt ihnen noch besondere Verpflichtungen ans Herz, daß sie die in Ehren halten, die über ihre Seelen wachen, als die da Rechenschaft von denselben geben sollen, und daß sie durch Versündigung gegen das vierte Gebot der christlichen Verheißungen verlustig gehen, welche an die Erfüllung desselben geknüpft sind. Das göttliche Gesetz richtet aber nicht nur im allgemeinen, sondern kehrt seine Schärfe auch gegen die speziellen Versündigungen jedes Lebensalters und Verhältnisses. In ihm finden wir darum auch die geeignetsten Waffen, um jugendliche Thorheit und Übertretung zu bekämpfen. Manches

mufs ja mit dem einzelnen Auge in Auge besprochen werden, anderes gehört in die einzelne Klasse; nur gewisse verkehrte Richtungen, die, man möchte sagen epidemisch, von Zeit zu Zeit eine ganze Anstalt durchdringen, müssen auch vor der gesamten Jugend gerichtet und dem Herrn zur Heilung ans Herz gelegt werden. Bisweilen ist der Hang der Jugend zur Lüge und Täuschung so riesengrofs gewachsen, dafs man sich zum ernstesten fortgesetzten Kampfe gegen denselben gedrungen fühlen mufs. Da thut es not, von Zeit zu Zeit ein öffentliches Zeugnis für die Wahrheit abzulegen, die Lüge in ihrer ganzen Schimpflichkeit darzustellen, das Auge zu schärfen, um ihre geheimsten Gewebe zu durchschauen, und zu zeigen, dafs wer der Lüge dient, unvermerkt gänzlich ein Knecht der Sünde wird. — Ferner stofsen wir bei unserer Jugend besonders noch auf einen Geist der Impietät, altklugen Fröhreife, Emanzipationssucht, welcher in dem Mafse der früheren Zeit fremd war. Dieser Feind ist um so mächtiger, als es eben der sogenannte Zeitgeist selber ist, der auch schon im Jugendleben Gestalt gewonnen hat. Das Amt des Erziehers ist es, die böse Saat, die später nur bittere Früchte trägt, im Keime zu ersticken. Sehen wir auch gerade bei dieser Aufgabe so selten einen bedeutenden Erfolg, so dürfen wir doch unsere Hand nicht vom Pfluge thun: dem Glauben ist auch in dieser Hinsicht die Verheifsung geworden, dafs er die Welt überwinden werde. Vor allen Dingen haben wir danach zu trachten, dafs wir uns den Geist der Einfalt, Selbstverleugnung und Demut bewahren, um so ein thätiges Zeugnis gegen den Zeitgeist abzulegen und unter Gottes Gnade unsere Kinder möglichst lange Kinder bleiben zu lassen. — Mit der sittlichen steht die religiöse Aufgabe der Schule in dem innigsten Zusammenhang. Religion ist Lebensgemeinschaft mit Gott. Zu ihr soll jede Wissenschaft hinführen. Die besondere Darlegung der positiven Glaubenswahrheiten, die den bestimmten Inhalt der Religion ausmachen, geschieht teils in den Religionsstunden, teils in der öffentlichen Gottesverehrung, an der ja die lernende Jugend auch schon möglichst regelmässigen Anteil nehmen soll. In vielen Fällen wird es sich nun von selbst machen, dafs der Lehrer in der Religionsstunde auf das zurückblickt, was von ihm oder einem Kollegen in der Morgenandacht zur Sprache kam.¹⁾ Gebet und Lehre ergänzen und beleben sich dann gegenseitig; was zuvor in kurzen, eindringlichen Worten ins

¹⁾ Ulrici: »Schulandachten«, Einleitung S. 2: »Die Thatsache, dafs Schüler nicht selten wenig oder nichts mehr von dem wissen, was in einer eben beendeten Andacht gesungen, gelesen oder gesprochen wurde, ist so beklagenswert nicht, wenn nur die Herzen der jugendlichen Zuhörer getroffen und irgend welche religiöse Impulse in ihre Seelen gelegt wurden.«

Herz gelegt, man möchte sagen — hineingebetet worden ist, wird dann lehrmäÙig dargelegt und zum lebendigen Bewußtsein gebracht.«¹⁾ Was Henschel über die Beziehungen der Schulandacht zur Kirche, zur bürgerlichen Gemeinschaft und dem Wechsel des Naturlebens sagt, lese man selbst nach.

Schriftverlesung ohne begleitende Erklärung und Anwendung halten wir — unter Umständen — für nicht ungefährlich. »Ich fürchte, sagt Prof. W. Bornemann²⁾, unsere Jugend hat für liturgisches Handeln und regelmäÙige Schriftverlesung ohne Erklärung weniger Sinn und kann sich gar leicht gerade durch tägliche, agendarische Andachten eine gewisse Unaufmerksamkeit bei der Verlesung der heiligen Schrift angewöhnen. Denn nur wenige Schrifttexte können durch bloÙe Verlesung jugendlichen Gemütern innerlich angeeignet und wirklich zum Verständnis gebracht werden.« Das Gebet hat u. a. erst dann Berechtigung, wenn Schriftvorlesung und Betrachtung die Vorstellungen geweckt und vermittelt haben, aus deren Wechselwirkung die Gefühle und Strebungen entstehen, die den Grundstock der Andacht bilden. Sind solche Vorstellungen nicht klar oder gar nicht vorhanden, so kann das darauf bezügliche Gebet unmöglich aus dem Herzen des Kindes kommen, es wird vielmehr zur inhaltslosen Phrase, die mehr schadet als nützt, das Kind unthätig läÙt und es zur Heuchelei verleitet (Hermann a. a. O. S. 129).

»BloÙe Schriftverlesung« bezeichnet auch J. Schönfeld³⁾ als »schlechterdings nicht genügend«, zumal bei unserer heutigen, von

¹⁾ »Es ist bekannt, sagt Märkel a. a. O. S. 30, daÙ der tief sinnigste Inhalt in einer Form gegeben werden kann, daÙ selbst der Ungebildetste ihn versteht. . . . Eine direkte Berücksichtigung wird man bei der Ansprache im Gymnasium erst von Sekunda an aufsteigend zu nehmen haben, während die absteigenden Klassen sich das Ihrige je nach Fähigkeit und Bedürfnis aus der Gesamtfülle von selber herausnehmen, die Unfähigen wenigstens einen Hauch des Gesamtgeistes verspüren werden.«

²⁾ »Schulandachten« v. Lic. theol. Bornemann, Prof. (Berlin, Reuther 1889, 2 Mk.) Vorwort. — Die Sammlung enthält 147 Morgenandachten, die vom Verfasser am Pädagogium des Klosters U. L. Fr. zu Magdeburg gehalten worden sind. 129 nehmen Bezug auf das Schulleben, 18 (im Anhang) auf besondere Gelegenheiten. Die Ansprachen, denen stets ein kurzes Schriftwort vorausgestellt ist, haben eine Länge von $\frac{1}{2}$ bis $1\frac{1}{2}$ Seiten. Sie sind schriftgemäÙ, kernig, mannigfaltig, jugendlich frisch und können als Muster der freien Ansprache — wenn auch nicht in jeder Einzelheit — gelten. Die angeschlossenen Gebete sind z. T. etwas kurz, passende Kirchenlieder sind beigegeben. Das Werk legt für die begeisterte Überzeugung von der Herrlichkeit des Gotteswortes Zeugnis ab und ist in edler Sprache geschrieben.

³⁾ »Schulandachten« v. Joh. Schönfeld, Pastor und Inspektor des Paulinums zu Berlin (Berlin 1892, Buchhandlung der »Deutschen Lehrerzeitung«, Zillesen — 1,50 M. S. VII. — Schönfeld bietet 50 Ansprachen im Anschluß an das Kirchenjahr, sie sind in der Praxis des Verf. am Berliner Paulinum (christl. Erziehungsanstalt für Gymnasien) entstanden.

der Zweifelsucht mehr denn je angekränkelten Jugend. Auch eine wesentlich liturgische Ausgestaltung der Andacht entspricht nicht den heutigen Bedürfnissen, setzt ideale Zustände voraus, die wir nicht haben, und ist daher nur als Ausnahme, etwa bei Feierlichkeiten zur Erhöhung der Solennität, zu empfehlen. Regel muß werden, daß an ein nicht zu langes Schriftwort eine frische Ansprache sich anschließt, die in ernste Mahnung oder kurzes Gebet ausläuft. Auch Prof. Graeter ist für die Ansprache, trotzdem er selbst meist Gebete und nur kurze Ansprachen bietet.¹⁾

Die Bibeltexte sind meist sehr kurz, geeignete Kirchenlieder sind angeschlossen. Die Ansprachen zeichnen sich durch wohlthuende Wärme aus und können bestens empfohlen werden.

¹⁾ Prof. A. Graeter (Oberlehrer am Realgymnasium in Tilsit): »Evang. Andachten für alle Tage des Schuljahres etc. I. Heft« (Tilsit 1889, Schubert und Seidel — 1 M.) S. 4. — Die Form der Graeterschen Schulandachten wechselt zwischen Ansprache und Gebet, stets sind dieselben herzlich, einfach und klar. Die biblischen Texte und Liederverse sind nicht abgedruckt, weil das Buch nicht unmittelbar bei der Andacht verwendet werden soll. Ausführlich ist nur die Advents- und Epiphaniastzeit behandelt, reich ist die Sammlung sodann an Ansprachen und Gebeten für Schulanfang und Schluß, Abgangsprüfung, Sedanfeier, Reformationsfest, Kaisers Geburtstag. Verfasser sollte die in Aussicht gestellte Fortsetzung seiner »Ev. Andachten« erscheinen lassen. — Wir erwähnen außerdem: 4. A. Frantz (Königl. Gymnasiallehrer): »Schulandachten« I. u. II. Heft (Leipzig, Teubner — à 80 Pf. — 1889 u. 1891). Frantz berücksichtigt in seinen 90 Andachten die verschiedenen Zeiten des Kirchen- und Schuljahres, die Perikopen sind vollständig abgedruckt, auch die Liederverse am Anfang und Schluß. Verfasser läßt oft auf eine längere Betrachtung ein kurzes Gebet folgen, zuweilen auch umgekehrt; öfter kehrt das Gebet unvermittelt zur Betrachtung zurück, bei manchen Andachten fehlt letztere. Das Gebotene ist stets würdig; die Betrachtungen sind kürzer als bei Bornemann — 5. Dr. Vigélius (Oberlehrer am Königl. Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt a. O.): »Evangel. Schulandachten für höhere Lehranstalten« (Hannover, C. Meyer 1887 — 1,20 M.) bringt 53, nach dem Kirchenjahr geordnete Andachten. Auf Grund eines kurzen Bibelwortes, das nicht abgedruckt ist, wird eine für reifere Schüler nahe liegende Frage in ansprechender Weise besprochen; jede Andacht füllt 2 Seiten, so daß ein Umblättern vermieden wird. Den Betrachtungen folgt kein Gebet; auch Kirchenliederverse sind nicht angegeben. — 6. Karl Leimbach (Lic. Dr. Gymnasial-Dir. in Goslar) u. Fr. Hesse (Oberpfarrer in Frankenhausen): »Evangelische Andachten für alle Tage des Jahres etc.« (Frankfurt a/M. 1887, Kesselring — E. v. Meyer — 4 M.). — Dieses für »Schule und Haus« gleich brauchbare Werk ist wohl das vollständigste von allen bisher erschienenen: alle Tage des Jahres neben den Sonn- und Festtagen (auch die schulfreie Zeit) sind berücksichtigt. Der Benutzer des Werkes wird kaum im Stich gelassen. Meist bestehen diese Andachten aus Kirchenlied, Bibeltext, Ansprache (Schrifterklärung) und Gebet. Die Ansprache ist einfach, aber nicht gewöhnlich und platt; frisch und eindringlich werden dem Schülerkreis und dem evang. Hause die christlichen Wahrheiten vorgeführt. Kirchenlieder, Bibellektion und Gebete sind vollständig zum Abdruck gelangt. — 7. Dr. Heinrich Kratz (Pfarrer a. D. und Gymnasial-Oberlehrer): »Schulandachten, z. Geb. in höheren evang. Lehranstalten (Hanau, Alberti, 1889 — 2,50 M)

Die erbauliche Ansprache soll — nach Palmié a. a. O. S. 54 — Schriftbetrachtung sein, d. h. sie soll sich aufs engste an das verlesene Schriftwort anschließen, es nach Wort und Gedanken erläutern, und auf die Anwendung der in ihm enthaltenen christlichen Wahrheit für das Leben dringen.« Sie muß ferner einfach und schlicht in Wort und Gedanken sein. Palmié empfiehlt die »Schriftbetrachtung nur für die Wochenanfänge und den Wochenschluß wie für besondere feierliche Gelegenheiten¹⁾, und wir stimmen darin bei. Sie wird in solchen besonderen Fällen auch in besonderer Weise auf die jugendlichen Gemüter wirken.

bieten 33 Schriftbetrachtungen und 152 Gebete, meist für Wochenanfang und Wochenschluß geeignet. Die Ansprachen sind meist länger als bei Bornemann und dogmatischer gehalten; die Gebete sind oft zu lang und fallen zuweilen in den Ton der Reflexion und Belehrung. — 8. G. Spieker (Geh. Regierungs- und Prov.-Schulrat): »Evangelische Andachten nach den heil. Psalmen etc.« (Hannover, Meyer; 3. Aufl. 1888 — 3,60 M.). Diese 78 Andachten sind so, wie sie vorliegen, vom Verf. zum Wochenschluß am Sonnabend-Abend im Seminar zu Neuzelle gehalten worden; ein tiefes und reiches Gemüt spiegelt sich in ihnen ab; oft ist auf das Evangelium des folgenden Sonntages oder auf bedeutungsvolle Ereignisse des Anstalts- oder des kirchlichen und vaterländischen Lebens Bezug genommen. Sie sind — mit einigen Veränderungen auch als Morgen- und Schlußandachten brauchbar. — 9. Dr. Paul Märkel (Oberlehrer): »Theorie der Schulanndacht an höh. Lehranstalten II. Teil.« (Berlin, R. Gaertner — 1893 — 1 M.) Progr. des Dorotheenstädt. Realgymnasiums zu Berlin 1893. Verf. hat eine Auswahl von Andachtsproben zusammengestellt (15), die an Evangelien und Episteln angeschlossen sind, sodann noch einige Kausalandachten. — 10. Dr. A. Gemoll (Prog.-Gym.-Rektor zu Striegau): »Sursum corda. Das Schuljahr in Ansprachen und Schulreden« (Leipzig. Teubner, 1889 — 1,50 M.). 21 Ansprachen zu Schulanfang, vor Pfingsten, vor und nach den Ferien, vor Weihnachten, nach Neujahr, vor Ostern, Abendmahlsfeier, Entlassungsrede, Trauerrede und Gedächtnisrede. — 11. Otto Zuck: »Andachten für Schule und Haus. Nach dem christl. Kirchenjahr geordnet« (Dresden, Kühnmann — 2. Aufl. 1885). Das Buch enthält kurze Betrachtungen und Gebete im Anschluß an Bibeltexte für alle Wochentage. Kirchenlieder sind angegeben. Die Perikopen der preussischen Landeskirche waren für die Auswahl der Texte maßgebend.

¹⁾ a. a. O. S. 54. — »Entspricht es der größeren Regellosigkeit der Hausandacht, gemäß dem ungewungenen Charakter des Hauses überhaupt, der den Schrifttext Vers für Vers erklärenden und anwendenden Vortragsgattung der im engeren Sinne sog. Homilie sich zu bedienen, so fordert der wissenschaftl. Unterricht der höh. Lehranstalt auch in der Andacht die streng logische Gliederung des Vortrags in Einleitung, Abhandlung und Schluß. Da der Zweck der Andacht aber mit der unmittelbaren Einwirkung des Bibelwortes steht und fällt, so dürfen alle Erklärungen und sonstigen Zuthaten, um das unmittelbare Interesse am reinen Worte Gottes nicht zu beeinträchtigen, den Bibeltext selber weder beschweren noch unterbrechen. Vielmehr wird alles, was zum Verständnis der Form und des Inhalts sowie des momentanen religiösen Bedürfnisses nötig erscheint, als natürliche Voraussetzung dem Bibeltexte einleitend vorausgehen. Alle sittlich-praktischen Folgerungen samt

9. Als weitere Forderung stellt Palmié, daß die erbauliche Ansprache in Form eines freien Vortrages zu halten ist. »So wenig wir das Ablesen einer Predigt werden billigen können, so wenig können wir der leider fast allgemein verbreiteten Unsitte beistimmen, nach welcher der Lehrer bei einer Andacht abhängig ist von dem vor ihm liegenden Konzepte. Eher noch kann man sich das Ablesen eines niedergeschriebenen Gebets gefallen lassen, welches nur die durch das Hören des Schriftwerkes erzeugte Seelenstimmung zum Ausdruck bringt, als eine abgelesene Ansprache, mit welcher sich der Lehrer direkt an das Gemüt des Kindes mahnend, belehrend, tröstend oder strafend wendet. Hier darf der Schüler unter keiner Bedingung den Eindruck einer am Studiertische zurechtgeschnittenen Arbeit, sondern den Eindruck des unmittelbaren persönlichen Verkehrs empfangen, der durch das Schauen von Angesicht zu Angesicht seinen äußeren Ausdruck findet; es muß sozusagen bei der Ansprache der Lehrer der Schulgemeinde Auge in Auge gegenüberstehen; dann wirkt ein einfaches Wort tausendmal mehr als ein Schwall der schönsten, gedrechselten Redensarten, bei denen das Auge des Lehrers nicht die Schüler, sondern den niedergeschriebenen Text seiner Ansprache sucht, um ja nicht aus dem Kontexte zu kommen« (a. a. O. S. 57).¹⁾ »Diese Ansprache ist frei zu halten — sagt Schönfeld —, da nur wenig Menschen so lesen können, daß die ganze Persönlichkeit im Worte liegt und die Wirkung des gelesenen Wortes dem frei gesprochenen gleich kommt . . . Ich sollte meinen, daß es einem Lehrer, dem das Heil seiner Schüler nicht gleichgiltig ist, ein wahres Herzensbedürfnis sein müßte, hin und wieder einmal eine religiöse Ansprache an sie zu richten, auch wenn er nicht Theolog ist. Die Gabe anregender, zündender Rede muß er freilich besitzen; sonst lieber schweigen als langweilig reden.«²⁾

ausklingendem Wunsche der Gebete müssen aber dem eigentlichen Bibelwort nachfolgen. Doch können erfahrungsmäßig Erklärungen u. dgl. auch zum Teil erst im zusammenfassenden Schlußwort erscheinen, wo sie dann zu nachträglicher, aber in gesteigerter Spannung durch entgegenkommendes Bedürfnis erfafst, oft zu viel wirksamerer Beleuchtung dienen.« (Märkel a. a. O. S. 39.)

¹⁾ Ähnlich gegen das Ablesen oder »Abschieln« der Ansprachen Koppelmann a. a. S. 183; vgl. Frick a. a. O. S. 815 u. Winzer in Reins »Encykl. Handbuch der Päd.« (1894) S. 78

²⁾ A. a. O. S. VI u. VII. — Von älteren Werken verdient auch jetzt noch Beachtung: »Timotheus. Geistliche Ansprachen an die Schulgemeinde« von Ferdinand Bäfsler (geistl. Inspektor und Prof. an der Königl. Landesschule Pforta) Berlin 1875 R. v. Decker. (5,25 M.) — Das Buch enthält 59 Paränesen, die meistens zur Wochenschlufsandacht gehalten sind und sich für höhere Lehranstalten eignen. Verfasser meint freilich nicht, daß das Dargebotene »überall unbesehen und unverändert

10. Wir wenden uns kurz demjenigen Stück der Schulandacht zu, bei welchem die Schulgemeinde selbst in Aktivität tritt, dem **Gesang**. Die Sprache, immer schon an sich auf gewisse Weise **Gesang**, treibt bei jeder Erregung und Spannung von selber zur Poesie und zur Melodie. Deshalb fordert auch Paulus von den Laien 1. Kor. 3, 16: »Lehret und ermahnet euch selbst mit Psalmen und Lobgesängen und geistlichen, lieblichen Liedern, und singet dem Herrn in euren Herzen«, . . . die psychologische Seite der Pädagogik fordert aber als notwendig einen Bestandteil der Schulandacht, durch welchen ein Übergang einerseits von und andererseits wieder zu dem sonstigen Unterrichte, der gewöhnlichen Arbeit des Schullebens, vermittelt wird. Da nun die Musik erfahrungsmäßig das Gefühl, den Urquell aller geistigen Bewegung, sowohl erregt, als auch wieder besänftigt, so ist, und zwar, da bei

wiederholt werden« könnte. Der Gang des Kirchen- und des Schuljahres ist gleichmäßig berücksichtigt. Ohne den Plan einer systematischen Vollständigkeit werden doch alle Grundwahrheiten der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zum Ausdruck und zur Anwendung auf das Leben der Jugend gebracht. Der Hauptvorzug der Bäckerschen Ansprachen ist aber, daß sie das, was die Zöglinge lernen, in Beziehung zu ihrem innern Leben setzen und so jedem Wissen seine sittlich-religiöse Verwertung sichern; daß geflissentlich, wo Gelegenheit sich bot, zur Herbeiführung von Beispielen und Analogieen in das Gebiet wie der Kirchen-, so der Profangeschichte, der Sage, der Litteratur, der Kunst und Poesie gegriffen worden ist. — Hingewiesen sei außerdem noch auf die »Evangelischen Schul-Andachten, zum Gebrauche an Gymnasien, Realschulen, Progymnasien, höheren Bürger-, höheren Töchter-, Mittel- und Bürgerschulen entworfen von Dr. J. W. Otto Richter. 1874. Frankfurt a. M., Kesselringsche Buchhandlung (VIII und 280 S.). »Steht es fest (so sagt der Verf. im Vorwort), daß die Schule nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten an die Jugend zu übermitteln, sondern auch erziehlich zu wirken, daß sie sich namentlich auch der religiös-sittlichen Erziehung der Jugend kräftig anzunehmen hat; so wird man die gemeinsamen Schulandachten nie entbehren können; ja je mehr man jene Aufgaben erkennt, desto mehr wird man auch den Schulandachten eine sorgsame Pflege zuwenden« (Vorwort S. IV). Richter bietet 304 Andachten für 52 Schulwochen, nach dem Kirchenjahr geordnet, also mit dem 1. Advent beginnend. Die Sonntagsepisteln und Evangelien sind für Sonnabend und Sonntag bestimmt, trotzdem dieselben nach dem Verf. anderen biblischen Abschnitten an Verwendbarkeit zu Schulandachten nachstehen. Der (verbesserte) Bibeltext ist vollständig abgedruckt, die Kirchenliederverse am Anfang und Schluß nur angegeben, an jedes Bibelwort, schließt sich ein freies Gebet an, welches einen leicht verständlichen religiösen Gedanken verwertet. »Um die religiös-sittliche Erziehung der Jugend zu fördern, dürfen die Schulandachten nicht belehrend gehalten sein, sondern sie müssen in milder, erbaulicher Form auf den himmlischen Vater, von dem aller Segen kommt, hinweisen; müssen in sanfter, inniger Weise für alles Gute und Edle, für die Erfüllung der christlichen und beruflichen Pflichten begeistern« (V). Der Gebetscharakter ist bei Richter nicht streng gewahrt. Der Anhang enthält Andachten zum Schulschlusse, zum Wiederbeginn der Schule, beim Tode eines **Mitgliedes** der Schulgemeinde, zum Ernte-, Sieges- und Friedensfeste.

einer gemeinsamen Feier die Stimmung dem Herzensgrunde jedes einzelnen Teilnehmers entquellen muß, von der ganzen Gemeinde vor und nach dem Vortrage mindestens je ein Liedvers zu singen.¹⁾ Lied wie Chorgesang sind in gleicher Weise als Grundbestandteile der Schulandacht im allgemeinen nicht zu entbehren« (Märkel a. a. O. S. 25). — Der Gesang wird sich in der Hauptsache des Kirchenliedes bedienen, wenn auch das geistliche Volkslied nicht auszuschließen ist (z. B. »Wenn ich ihn nur habe«; »Laßt mich gehen«; »So nimm denn meine Hände«; »Ich bete an die Macht der Liebe«). Eine maßgebende Bedeutung muß auch dem Gesang gegenüber der Schriftlektion eingeräumt werden: derselbe hat sich eng an den Inhalt des Bibeltextes anzuschließen. »Die Schulandacht wird die Kirchenlieder in der Form zur Ausführung zu bringen haben, wie sie die Kinder beim Unterrichte erlernt haben, wobei die Sitte der kirchlichen Gemeinde, zu welcher die betreffende Schule gehört, von entscheidendem Einflusse sein wird.«²⁾ In der Hauptsache hat man sich auf den einstimmigen Gesang zu beschränken, gegen den mehrstimmigen Choralgesang wird sich nichts sagen lassen. Unisonogesang, welcher der Festigung der Kinder in der eigentlichen Melodie am besten dient, ist wohl der allgemein gebräuchliche. Ein großes Stück Liebe zum Evangelium vermag in die Herzen der Jugend durch Pflege der heiligen Musik gepflanzt zu werden.³⁾ Bei der Auswahl der Gesänge ist neben »dem nötigen liturgischen Takte auch Verständnis für die Sangbarkeit erforderlich.«⁴⁾ Unbekanntere Melodien sind zu vermeiden.⁵⁾ Mehrstimmige Choräle, von ganzen Schulklassen beim Gottesdienst gesungen und eingeschaltet, sind von bester Wirkung und bereiten allen Teilnehmenden die größte Freude« (Herold a. a. O. S. 11). Nichts ist köstlicher und erquickender, als ein frischer, kräftiger Kindergesang.⁶⁾

1) »Der Gesang ist am Anfang wie am Ende der Schulandacht ein notwendiges Mittelglied.« (Ulrici a. a. O. S. 11.)

2) Palmié a. a. O. S. 59.

3) Herold a. a. O. S. 14.

4) Jedoch hüte man sich, »gewisse Gebete und Choräle so kontinuierlich auftreten zu lassen, daß sie zum bloßen Lippendienste führen« (Ziller a. a. O. S. 270).

5) Schöppe a. a. O. S. 406. Ähnlich Ulrici a. a. O. S. 12.

6) P. Henschel a. a. O. S. 18. — Nach Märkel ist »für den allgemeinen Gesang ein eigens für die Schule zusammengestelltes sog. Schulgesangbuch nicht zu fordern. Denn wirklich Anstößiges kommt in unsern kirchlichen Gesangbüchern nicht vor, und was etwa über den Gesichtskreis der Schule hinausgeht, braucht eben nicht genommen zu werden. Es ist aber falsch, ohne daß die dringendste Notwendigkeit unzweifelhaft nachgewiesen ist, auch nur den kleinsten Faden zu zerschneiden, der unsere Anstalt mit der Gesamtkirche verbinden kann« (S. 26). Ähnlich Palmié a. a. O. 60. Er sagt: »Wo diesen Gesangbüchern . . . die verschiedenen

11. Die viel umstrittene Frage (die wir oben bereits berührten), ob und in wie weit unsere Schulandachten einen liturgischen Charakter annehmen dürfen, wollen wir in Hinsicht auf den zur Verfügung stehenden Raum nur streifen. Herold wünscht, daß die liturgische Seite nachdrücklich gewahrt werde und behauptet: »Es darf der allgemeine Satz schlechthin gelten: Die Schulandacht soll liturgischen Charakter tragen. Der liturgische Charakter, seine Mannigfaltigkeit und Lebendigkeit, das Responsorium als Rede und Gegenrede wird den lebhaften Geist der Jugend am meisten erfreuen« (a. a. O. S. 11). Auch Palmié sagt: »Die Andacht soll, um ihr von vornherein das Gepräge einer heiligen Handlung zu geben, einen liturgischen Charakter tragen« (Ev. Schulagende I, S. VII). Ähnlich Palmer, Klix, Walther, Frick¹⁾ u. a. Vielleicht lassen sich die Andachten vor den Festen liturgisch gestalten. Koppelman, Böttcher, Graeter u. a. erklären sich gegen die liturgische Form der Schulandachten.²⁾

Über die Form der täglichen Andachten an der städtischen höheren Mädchenschule zu Halle bestehen z. Z. keine bindenden Vorschriften. Durch den Gebrauch gilt es jetzt als feststehend, daß sie in der Hauptsache aus gemeinschaftlichem Gesang, Schriftvorlesung und Gebet (meist Vaterunser oder Gebetsvers) bestehen. Für die Andachten zu Beginn und Schluß der Woche war früher ein freies Gebet üblich. Später ist zu dem freien Ge-

Choralmelodien in Noten beigegeben sind, um sie für den Gesangunterricht verwerten zu können, wird man von diesem Gesichtspunkt aus gegen sie nichts einwenden können.«

¹⁾ »Die kirchlich liturgischen Formen — sagt Frick a. a. O. S. 111 ff. — sind auf diesem Gebiete die objektivsten und deshalb am meisten geeignet, die subjektiven Auffassungen der einzelnen Personen zu einigen. Sie bewahren die Schüलगemeinde vor einer bedenklichen und ihre Gewissen leicht verwirrenden Erfahrung, wenn ihr vielleicht im Laufe einer Woche die verschiedenartigsten Stellungen zur evangelischen Wahrheit vor das Auge geführt werden; sie führen den Schüler am unmittelbarsten und sichersten in das Wesen der Sache (Schulkultus) ein, bilden in ihm den Sinn für eine bedeutsame und geweihte Sitte, stellen das Zusammengehen von Schulleben und kirchlichem Leben vor ihm als eine Thatsache hin, lassen ihn die inneren Beziehungen zwischen beiden Kreisen empfinden und verstärken nicht nur durch das alles die Wirkungen des Religionsunterrichts, sondern werden selbst zu einer erziehenden, auf das sittliche und religiöse Leben heilsam einwirkenden Macht.« — Die rituelle Ordnung für die Erbauungsstunde der Zillerschen Übungsschule (vgl. »Hauskirchenbüchlein der Stoyschen Hausgemeinde«) hat liturgischen Charakter (Ziller, Seminarbuch S. 270); desgl. die »Ordnung des Schulgottesdienstes« in der Barthschen Erziehungsschule in Leipzig (s. Mitteilungen über die ersten 25 Jahre der Barthschen Erziehungsschule, herausg. v. Dir. Dr. E. Barth, Leipzig 1888, S. 15); die Ansprache des Lehrers soll in der letzteren eine Dauer von 15—20 Minuten haben.

²⁾ Vgl. Zsch. f. Rel.-Unt. IV (1893) S. 185, 77, 243. — Dgl. Märkel a. a. O. S. 26.

bet eine kurze Ansprache — meist wöchentlich ein- oder zweimal — hinzugekommen. Streng liturgische Andachten sind bei uns nicht eingeführt.

Der Verlauf der Andachten in unserer Anstalt ist etwa folgender. Die Schülerinnen der sieben oberen Klassen nebst Parallelklassen (ca. 300), im Alter von 10—17 Jahren stehend, begeben sich auf das Zeichen durch die Schulglocke — versehen mit dem Schulgesangbuch — im Sommer um 7, im Winter um 8 Uhr ¹⁾ unter Aufsicht der Inspektionslehrer ruhig und still zur Aula ²⁾ und nehmen ihre am Anfang des Schuljahres fest bestimmten Plätze ein; ³⁾ alles Sprechen im Saal ist streng verboten. ⁴⁾ Der die Andacht Leitende giebt — vom Katheder aus — das zu singende Lied mit Eingangs- und Schlufsvers an. Nach

¹⁾ »Die Schulandacht eine Viertelstunde vor oder nach dem eigentlichen Unterricht zu legen, damit nicht zu viel Zeit verloren gehe (vgl. Prinzig, das Gebet in der Schule p. XVII), ist nicht ratsam, weil sie dann aus dem Rahmen der Schule herausfällt und von den Schülern leicht als Überbürdung oder opus supererogationis empfunden wird.« — Märkel a. a. O. S. 37 ff. — »Passende Beleuchtungsmittel dürften wenigstens am Katheder für die dunkleren Wintermorgen nicht entbehrt werden können. Entschieden müssen aber für alle Teilnehmer Sitze vorhanden sein, da die Anstrengung des Stehens unter allen Umständen die Andacht zu beeinträchtigen imstande ist« (Märkel S. 20).

²⁾ »Die Aula wird schon dem Charakter der Schule entsprechend in Stil und Tönung alles ausschließen, was Ernst und Würde beeinträchtigen könnte. In Kunstwerken ist es nötig, die höchsten Ideen darzustellen, da das Beste bekanntlich für den jugendlichen Geist eben gut genug ist. Will man daher bei Gleichberechtigung verschiedener Glaubensgestaltungen religiöse Motive gänzlich ausschließen, so bleibt immer noch der Schmuck des Patriotismus, der Wissenschaft und der Pflichttreue durch Bilder von Fürsten, Heroen der Kulturgeschichte und Direktoren der Anstalt. Gestaltungen der (sinnlich-) weltlichen Kunst also sind pädagogisch minderwertig. Direkt unrecht ist es dagegen für höhere Lehranstalten, die Phantasie durch Ideen zweiten Ranges, wie des Ackerbaues, des Gewerbes, des Handels u. s. w., auf das Niveau Pestalozzischer Bettlerskinder herabzuziehen.« (Ebendas. S. 39.)

³⁾ Ebendas. S. 37: »Bezüglich der Raumeinteilung für die Schüler gebietet es die Ordnung behufs Abbilds des Gesamt-Organismus, dafs Klasse auf Klasse der Reihe nach sitzt, die Kleinen wegen der besseren Aus- und Aufsicht voran und dafs jeder einzelne Schüler seinen bestimmten Platz gleich zu Anfang des Semesters angewiesen erhält. Eine Kontrolle ist in der Aula kurz vor dem Beginn der Andacht nicht unangebracht, indem die Bank-Ersten einem dazu bestellten Lehrer die Fehlenden in unauffälliger Weise schnell melden. (?) Dieselbe kann aber auch erst in der Klasse nachträglich geübt werden. Die Zugänge zur Anstalt müssen gleich nach dem Anfangs-Läuten geschlossen werden und bleiben erst dann wieder geöffnet, wenn alle Teilnehmer der Andacht in die Klassen zurückgelangt sind. So kann man nicht nur die Verspäteten resp. sich Entziehenden feststellen, sondern auch verhüten, dafs die etwa vorhandenen Andersgläubigen ohne Aufsicht in den Klassen sich aufhalten.«

⁴⁾ Ebendas. S. 38: »In der Aula ist streng auf ruhige Haltung zu sehen, Mangel an Sammlung ist aufs eindringlichste zu rügen, Schwatzen, Drängen und Stofsen unmissichtlich zu strafen. Damit durch Aussetzen

einigen kurzen, einleitenden Akkorden auf dem Harmonium (die Orgel fehlt uns) beginnt der gemeinschaftliche (einstimmige) Gesang des Eingangsverses aus dem eingeführten Schulgesangbuch von Superint. D. Förster; sodann erhebt sich die Versammlung, und der Redner verliest nach einigen einleitenden Worten den von dem Lektionarium vorgeschriebenen Text. An diesen schließt sich bei uns gewöhnlich (d. h. von Dienstag bis Sonnabend früh) das Vaterunser, ein Gebetsvers, sehr selten ein kurzes freies Gebet; Montag früh und zum Wochenschluß tritt meist noch eine Ansprache hinzu, die in ein freies Gebet ausläuft. Während der Ansprache sitzt die Schulgemeinde, zum Gebet erhebt sie sich. Auf das abschließende »Amen« setzt sich die Versammlung wieder und singt den angegebenen Schlußvers des Liedes. Nach einem kurzen stillen Gebet oder einer bloß wortlosen Pause und einem Nachspiel auf dem Harmonium wird die Versammlung in aller Stille entlassen. — Der Direktor, sowie sämtliche Lehrer und Lehrerinnen, die in der folgenden resp. vorausgehenden Stunde zu unterrichten haben, nehmen an der Andacht persönlich teil. »Es genügt (sagt Märkel a. a. O. S. 37), dafs außer dem Direktor, der immer anwesend sein muß, diejenigen Lehrer an der Andacht teilnehmen, welche die erste resp. die letzte Stunde der Woche auch sonst beschäftigt sind. Das Bild des Schulorganismus ist damit schon voll realisiert.« Für das Lehrerkollegium sind besondere Plätze, nicht vorn, wie Märkel wünscht, sondern seitwärts an der Längswand des Saales reserviert, so dafs jeder Lehrer mit einem Blick einen Teil der Schülerinnen übersehen kann.¹⁾

Als erstrebenswertes Ziel stand uns bei Gestaltung der gemeinschaftlichen Andachten vor Augen, was Herold fordert: »Eine liebliche Schönheit, frisches Leben, eine heilige Anmut soll über dieselbe sich ausbreiten. Dem Schüler soll es zu Mute werden nach dem Wort: »Ich freue mich in dem lebendigen Gott. Damit sind unseres Bedünkens die Vorzüge der Lebhaftigkeit, der Frische, der Mannigfaltigkeit und des Wechsels, sowie der Anschaulichkeit der Schulandacht gefordert. Die Schulgottesdienste dürfen nicht ermüdend sein, der Zerstreuung und der Langeweile Raum geben« (a. a. O. S. 9). Es ist mit allen Mitteln dahin zu streben, dafs die Andachten äußerlich

des Gesanges infolge von Textes-Unkenntnis die Feier nicht beeinträchtigt werde, hat jeder sein Gesangbuch mitzubringen und ist zur Vermeidung von jeglichem Anlaß zur Störung gegenseitiges Einsehen nur ausnahmsweise zu gestatten.«

¹⁾ Der Direktor als Leiter der Anstalt wird durch einen festen, nicht wechselnden Sitz — markiert, Märkel a. a. O. S. 77. — Ankündigungen, Mitteilungen, allgemein ausgesprochene Verbote und Strafandrohungen werden — nach Graeter — am besten vor der Andacht abgethan. Wir meinen, dafs sie hier überhaupt nicht recht passen.

und innerlich einen solchen Charakter gewinnen, dafs durch sie der ganze Schultag geweiht erscheint* (Graeter, Zeitschrift für Rel.-Unt. IV., 243).

Die vom Verfasser dieser Abhandlung gehaltenen Ansprachen und Gebete¹⁾ sind — und das möchte ich betonen — durchaus frei gesprochen worden; der »jugendlich frische Sinn trieb zu freier Rede«; vielleicht beruht auf diesem Umstande in etwas der Eindruck und der Segen, den sie etwa hinterlassen haben. Verf. konnte und mochte nicht ablesen oder »abschiel«n, wie jemand sich drastisch ausgedrückt hat. »Dadurch geht ein großer Teil der Wirkung verloren. Ich meine (sagt Koppelman a. a. O. S. 183), man sollte, wenn man von derartigen Ansprachen Gebrauch macht, sie immer frei halten. Man wendet dagegen ein, frei zu sprechen sei eine besondere Gabe, so zu sagen eine Art Charisma. Ich glaube nicht, dafs dieser Grund stichhaltig ist. Auch die praktischen Geistlichen sind durchaus nicht alle geborene Redner; sie müssen die Fertigkeit, frei vorzutragen, erst durch Übung, oft durch ziemlich lange Übung erwerben. Warum sollten die Religionslehrer das nicht auch können?«²⁾

Verf. schließt mit dem Bekenntnis, dafs die Stunden der Vorbereitung auf die Schulandachten ihm selbst besonders lieb und segensreich geworden sind, dafs ihm die Augenblicke zu den schönsten und erhebendsten des Schullebens gehören, wenn er vor der andächtig lauschenden Schulgemeinde steht und für den Herrn Zeugnis ablegen darf; er schließt mit dem herzlichen Wunsche, dafs alle Lehrer, denen der Beruf geworden ist, Schulandachten zu leiten, denselben als einen heiligen ansehen und mit aller Treue und Hingebung ihm obliegen mögen und damit eine Angelegenheit fördern helfen, die geistlos, tot und lässig betrieben, mehr schaden als nützen kann, aber, im Namen Gottes frisch und fröhlich angefasst, die Verheißungen teilt, welche dem Treiben des göttlichen Wortes überhaupt gegeben sind. »Das religiöse Interesse ist bestimmt und berufen, der Mittelpunkt von allen Interessen zu werden, denn der Charakter wird in der rechten Weise nur dann wachsen und gedeihen, wenn er aus der Religion stets neue Nahrung ziehen kann.«³⁾ Wohl der Schule, deren Erzieher die Förderung religiöser Bestrebungen als ihre eigenste Herzenssache betrachten und in den gemeinsamen Schulandachten eine Gelegenheit suchen und finden, sich selbst in der Heiligkeit ihrer Mission immer von neuem wiederzufinden.

¹⁾ Verlag von E. F. Thienemann in Gotha. — Sie erscheinen soeben unter dem Titel: »Evangelische Schulandachten. Ein Jahrgang Ansprachen und Gebete, meist im Anschluß an die Sonntagsevangelien.«

²⁾ Ähnlich Frick (»Richtlinien«) S. 815.

³⁾ Barth, Umgang S. 92.

B. Mitteilungen.

I. „Ein dringlicher Reformvorschlag.“

Wie den Lesern dieser Zeitschrift aus der pädagogischen, ja selbst politischen Presse genugsam bekannt sein dürfte, hat Schuldirektor Bang in Schneeberg im vergangenen Jahre auf der Hauptkonferenz des Schwarzenberger Inspektionsbezirkes einen Vortrag gehalten über die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu.¹⁾ Derselbe liegt nunmehr gedruckt vor und ist durch zwei Beigaben, die fast das Dreifache des Vortrages umfassen, vermehrt worden.

Zunächst seien die Hauptgedanken des Vortrages angegeben!

B. hält den Religionsunterricht für sehr reformbedürftig: Zum Beweise dafür greift er aus der »so traurig — bunten Reihe« der Erfahrungen, die er gemacht hat, zwei heraus: Den Konfirmanden fehlt die rechte Charfreitagstraurigkeit und der Osterjubiläum im christlichen Sinne. Auch das sittliche Leben bietet keine befriedigenderen Bilder als das religiöse. Und so müssen wir auf die Frage D. Fr. Straufs': »Sind wir noch Christen?« im Namen unseres deutsch-christlichen Volkes mit »Nein« antworten. — Zwar liegt eine Gesamtschuld vor, aber »die Wurzel des Übels steckt in Mängeln der Methode und des Lehrplanes«. »Und die Erkenntnis des Heilverfahrens fehlt der pädagogischen Wissenschaft überhaupt.« »Abhilfe kann und muß geschafft werden: Durch bessere Einsicht in das Wesen der Religion, in das Werden des religiösen Lebens, in den Wert der angemessenen religiösen Bildungsmittel und in das historisch und psychologisch als naturgemäß erwiesene und darum erfolglichere Lehrverfahren, angewandt durch eine beruflich und sittlich-religiös auf der Höhe ihrer Aufgabe stehende Lehrperson.«

»Die Religion ist ihrem Wesen nach nicht eine theoretische Tätigkeit des Geistes, sondern eine praktische Bestimmtheit des Gemütes und des Willens. Sittlich-religiöse Charakterbildung ist das Ziel der religiösen Unterweisung; die Aneignung religiösen Wissens ist nur Mittel zum Zwecke.«

»Gemäß dem Prinzip der Anschaulichkeit wird sittlich-religiöse Charakterbildung am sichersten — oder ausschließlichs! — durch Anschauung sittlich-religiöser Persönlichkeiten erzielt. Die höchste sittlich-religiöse Persönlichkeit ist Jesus Christus (nicht nur als ethisch-menschliches Vorbild, sondern auch als religiös-göttlicher Kraftquell); in ihrer Anschauung kann sich der sittlich-religiöse Charakter am leichtesten, sichersten und vollkommensten entwickeln. — Die Anschauung der Person Christi, wie sie uns in den Evangelien entgegentritt, muß einheitlich, geschlossen, unmittelbar, in ungetrübter Ursprünglichkeit wirken; sie darf nicht durch

1) Das Leben Jesu. Ein dringlicher Reformvorschlag. Leipzig 1893. 1,20 M.

Reflexionen nach ethisch-religiösen oder gar logisch-dogmatischen Kategorien gebrochen und beeinträchtigt werden.« —

»Diesen Erkenntnissätzen und Forderungen entspricht die gegenwärtige religiöse Unterweisung nicht. Die Person Christi steht weder intensiv, noch extensiv — nach Lehrmethode und nach Lehrplan — gebührend im Vordergrund und im Mittelpunkt der religiösen Unterweisung; die von ihr ausgehende Wirkung wird durch zu starke Berücksichtigung anderer religiös-sittlicher Charakterbilder und Bildungsstoffe, sowie durch übermäßige Betonung des lehrhaften Moments gehemmt, Jesu Person, Lehre und Werk zu früh und zu sehr zum Gegenstande verstandesmäßiger Erkenntnis, zu wenig zur Thatsache persönlicher Erfahrung gemacht.«

»Es ist dringend notwendig, dafs diesen Mängeln und Übelständen mittels kräftiger Durchführung des Prinzips der Anschaulichkeit (des Interesses)¹⁾ — das sich in einer dem historisch anschaulichen (nicht — katechismusartigen) Charakter der biblischen Geschichte entsprechenden Behandlung dieses Lehrgegenstandes auf allen Stufen, in einer Beschränkung des Katechismusunterrichts im 5. und 6. Schuljahr auf den dieser propädeutischen Stufe angemessenen Stoff wirksam erweist und sich endlich vorzugsweise auf der Oberstufe in einem historisch-pragmatischen Lebensbilde Jesu verkörpert, — gesteuert werde.« Soweit Bang.

Die nachfolgende Besprechung will zuvörderst zeigen, wieviel an den Ausführungen Bangs neu ist, sie geht sodann auf die Hauptforderung des Buches ein und wirft zuletzt noch einen Blick auf die Beigaben.

B. ist nicht der Erste, der über die Reformbedürftigkeit des Religionsunterrichts spricht. Die Vertreter der Herbartschen Richtung kämpfen schon seit 20 und mehr Jahren für eine Reform dieser wichtigen Disziplin. Es sei nur an die Arbeiten von Thrändorf, Staude, Dörpfeld und v. Rhoden erinnert. Aber auch aufserhalb dieser Schule stehende Pädagogen haben energischen Protest eingelegt gegen das herkömmliche Verfahren, man denke an Kahle, Hempel, Kehr u. v. a. Die neuen Gesichtspunkte, die B. zum Nachweise der Reformbedürftigkeit heranzieht, sind nicht beweiskräftig (cf. Charfreitagstraurigkeit und Osterjubil!). Sie geben aber Zeugnis von einer »haarsträubenden Verkennung der Kindesnatur,« sie beruhen auf »unzutreffenden psychologischen Voraussetzungen.« —

Die Hauptleistung für eine Hebung unserer sittlich-religiösen Erziehungserfolge erwartet B. vom biblischen Geschichtsunterrichte, nicht von einem verbesserten, wie ausdrücklich betont wird. Ist dieser Gedanke nicht auch schon längst ausgesprochen worden? Aus Reins Schuljahren, die er ja, wie aus Citaten hervorgeht, kennt, müfste er wissen, dafs Ziller und seine Anhänger systematischen Katechismusunterricht nur für das 8. Schuljahr verlangen. — Warum bleibt übrigens B. — das sei hier gleich mit erwähnt — auf halbem Wege stehen und behält trotz der besseren Einsicht den Katechismusunterricht bei? »Damit weder sein eigener Charakter, noch der der biblischen Geschichte verwischt werde

1) Man beachte die Gleichsetzung!

und nicht die eigentümliche Aufgabe dieser beiden Lehrgebiete aus einer lehrplangemäßen und methodischen Verschmelzung der Lehrzweige statt der erhofften Förderung eine Beeinträchtigung erfahre. — Es ist in dieser Zeitschrift nicht angebracht, ein Wort über diese Ausführungen Bangs zu verlieren.

Dafs die Stundenzahl für Biblische Geschichte und Katechismus zu Gunsten der Biblischen Geschichte verändert werden soll, hat v. Rhoden schon vor Jahren gefordert. Aber B. wünscht zugleich eine dem Wesen einer historischen Disziplin angemessenen Behandlung der Biblischen Geschichte! Damit meint er jedenfalls sein auf S. 33 angeführtes Verfahren, welches eine merkwürdige Ähnlichkeit mit dem der »sogenannten Herbartianer« hat. Längst bekannt und anerkannt ist auch die Idee, dafs Jesus Christus im Mittelpunkt des Unterrichts stehen soll. Abgesehen von den Arbeiten Staudes und Thrändorfs sei verwiesen auf v. Rhoden, der sich folgendermaßen äußert: »Das Kind kennt doch meist nur einzelne Geschichten von Jesu, nicht den Erlöser selbst. Gerade im abschließenden Unterricht muß die Person des Heilandes in dem Mittelpunkt stehen, auf welchen sich alles andere bezieht.« Aber B. fordert doch ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu! Auch diesem Gedanken ist schon früher Ausdruck verliehen worden in dem bekannten Buche eines ungenannten Theologen, betitelt »Judenchristentum« (Leipzig 1893). S. 179 wird dort für die Oberstufe (Kinder von 13 und 14 Jahren) verlangt: »Leben Jesu historisch-pragmatisch mit eingehenden Charakterschilderungen.« So können Bangs Reformvorschläge nicht Anspruch auf Originalität erheben, und es wäre richtiger gewesen, wenn B. auf S. 22 geschrieben hätte: »Als ich Umschau hielt, da fand ich zu meiner Beruhigung und Freude, dafs vor mir gar viele dieselbe Strafe zogen,« statt »mit mir«. Eine Eigenartigkeit verdient allerdings besonders hervorgehoben zu werden: B. läßt uns durch Bekenntnisse aus seiner religiösen Entwicklung einen tiefen Blick thun in sein Seelenleben. U. v. a. erfahren wir z. B., »dafs B. schon als 6jähriges Kind ein so entwickeltes Glaubensleben hatte, dafs ihm der Lehrer nur den bekenntnismäßigen Ausdruck für dasselbe zu geben brauchte!« —

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei noch konstatiert, dafs wir B. als Bundesgenossen willkommen heißen können, sofern er Ideen der Herbartischen Schule verbreitet. Nur hätte er die Leute, in deren Fußstapfen er tritt, sachlicher und gerechter beurteilen sollen. Behauptungen (ohne Spur von Beweis) wie diese: »Die wissenschaftlichen Pädagogen setzen noch mehr als die vulgären die Hauptsache des Religionsunterrichts in Religionskenntnis,« oder: »der Katechismus schwingt sich bei ihnen zur Zwangsjacke des bibl. Geschichtsunterrichts empor,« u. s. f. zeugen doch — wenn man böse Absicht nicht annehmen will — entweder von Mißverständnis oder Unkenntnis der einschläglichen Litteratur. Das letztere könnte man schließeln aus folgendem Satze: »Die theoretische Einsicht in den vorgeschlagenen Reformweg besitzt die gegenwärtige Pädagogik nur in Ansätzen, die methodische Bearbeitung des Stoffes fehlt ihr ganz.«

Freilich werden an anderer Stelle Thrändorfs und Staudes Arbeiten empfohlen!

Als Hauptpunkt seiner Erörterung bezeichnet B. die Forderung eines historisch-pragmatischen Lebensbildes Jesu.

In dem prag. Lebensbilde verkörpere sich das Prinzip der Anschaulichkeit. Was versteht aber B. unter Anschauung auf sittlich-religiösem Gebiet? Auf S. 49 sagt er: »Seit Wangemann durch seine »Biblischen Anschauungsbilder« die Grundlage für einen wirklichen Anschauungsunterricht nach dieser Seite geschaffen hat, muß jedes Bedenken gegen die Einführung der biblischen Geschichte im ersten Schuljahre schwinden.« Anschauung (d. i. Erfahrung) auf dem Gebiete des Gesinnungsunterrichts ist ihm also völlig identisch mit dem landläufigen Begriff Anschauung. Daraus erklärt sich auch, daß B. kein Verständnis hat für alle die Veranstaltungen, durch welche die Kinder angeleitet werden, sittliche und religiöse Erfahrungen zu gewinnen. Besonders die Vertiefungen müssen ihm überflüssig erscheinen. Daraus erklärt sich ferner die Vorliebe für die Verwendung von Bildern, Landschaftsbeschreibungen und Reiseschilderungen. Man vergleiche dazu Herbarts Wort: »Mit der bloßen Aufstellung historischer und poetischer Gemälde wird nicht mehr als ein gelegentliches Hinschauen der Vorübergehenden gewonnen.«

Es ist hier nicht zu untersuchen, ob es überhaupt möglich ist, ein solches Bild zu geben; uns interessiert nur die pädagogische Seite des Vorschlags und da ist folgendes einzuwenden:

1. Der Pragmatismus entwickelt die Begebenheiten nach ihrem ursächlichen Zusammenhang, er stellt Betrachtungen an über Ursache und Folge derselben; er wendet sich also ausschließlichs an den Intellekt und auch nur an eine Thätigkeit desselben: an das Denken. So verfällt B. in den Hauptfehler, den er an andern mit scharfen Worten geißelt: Die Religion wird zu einer theoretischen Thätigkeit des Geistes.

2. Dem Pragmatismus kommt es vor allem auf lückenlosen Fortschritt an. Dies führt zu einer erdrückenden Stofffülle, die es nicht zur Vertiefung ins einzelne, nicht zu dauernder und inniger Teilnahme kommen läßt. Bei 3 Stunden wöchentlich werden 157 Einheiten mit vielen Unterheiten durchgenommen, weit über 300 Abschnitte gelesen, dazu die Apostelgeschichte und die Briefe der Apostel (in Auswahl). Es kann aber auch keine Auswahl getroffen werden zwischen pädagogisch wertvollem und weniger wichtigem Stoff. So muß z. B. die Lehre Christi zurücktreten.

3. Will man sich nicht in Abhängigkeit setzen zur Fachwissenschaft, so muß sich jeder Lehrer ein pragmatisches Lebensbild selbst zusammenstellen. Da es aber kein sicheres Kriterium für die Anordnung der Geschichten giebt, wird der Willkür jedes einzelnen Thür und Thor geöffnet, und es tritt zu den 4 Berichten ein fünfter, ev. der von B. »konstruierte«, (der übrigens in Widerspruch steht mit dem Ideal, welches der Verfasser auf S. 8 angiebt).

Es erübrigte nun noch, auf die Beigaben einen Blick zu werfen. Da

aber der zur Verfügung stehende Raum schon überschritten ist, sei vorläufig im allgemeinen bemerkt, daß sich in dem beigegebenen Lehrplane sehr viele Widersprüche mit der im Vortrage entwickelten Theorie finden, und daß man oft an Dörpfelds Wort erinnert wird: »Hier weht der Geist des didaktischen Materialismus!« Die Nachweise hoffen wir an anderer Stelle bringen zu können.

Eine Anerkennung darf B. nicht versagt werden: er tritt mit großer Wärme und Begeisterung für seine Sache ein, und sein Verdienst ist es, wenn jetzt im Anschlusse an sein Buch allenthalben die Frage eines pädagogischen Religionsunterrichtes von neuem erörtert wird.

Leipzig.

Th. Fritsch.

2. Der „Reichsbote“ und die Herbart-Zillersche Pädagogik.

Es ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß man in den Kreisen der Geistlichkeit, namentlich innerhalb der sogenannten Konfessionellen, der Philosophie nicht selten mit einer gewissen Voreingenommenheit, um nicht zu sagen Geringschätzung, gegenübersteht und daß man daher auch der Herbartschen Pädagogik, welche bekanntlich in erster Linie sich auf Philosophie resp. Psychologie stützt, eine vornehm kühle Zurückhaltung entgegenbringt. Daß dieser Umstand für die Ausbreitung dieser Pädagogik nicht günstig sein konnte, weil die Pastoren die Lokal-, meist auch die Kreis-Schulaufsicht in den Händen haben, liegt auf der Hand. Mit Freude ist daher zu begrüßen, daß der »Reichsbote«, eine in Berlin erscheinende konservative Zeitung, welche den evangel. Standpunkt entschieden vertritt und besonders von den Pastoren Preussens gelesen wird, im »Sonntagsblatt« (No. 14—16) einem Aufsätze unter der Überschrift »Die Bedeutung der Herbart-Zillerschen Bestrebungen für die Volksschule« seine Spalten geöffnet, ebenso einem ausgesprochenen Zillerianer in No. 23 das Wort zu einer Berichtigung gegeben hat. Obiger Aufsatz verdient es, daß auf ihn aufmerksam gemacht werde, um so mehr, da der Verfasser eine vorurteilsfreie Stellung einnimmt, die er mit folgenden Worten charakterisiert: »Ich habe mich nicht berücken lassen von jenem oft gehörten Schlagwort von dem Guten, das nicht neu und dem Neuen, das nicht gut sei. Es ist ja leider nur zu wahr, daß der Prophet nichts in seinem Vaterlande gilt, am wenigsten unter seinen Berufsgenossen. Gerade von ihnen kann man es über Herbart-Ziller hören: Alles schon dagewesen! Wie weit hier der Neid und die Scheelsucht eine Rolle spielen, sei dahingestellt u. s. w.«

Zur Sache selbst. Verfasser hebt zuerst hervor, daß schon der ethische Grundgedanke, der die ganze Herbart-Zillersche Pädagogik durchweht und

die oberste Zwecksetzung determiniert, mit imponierender Gewalt Achtung und Bewunderung abnötigt. Nicht minder die Zweckbestimmung selbst, welche als oberstes Ziel das Ideal der Gesinnung hinstellt, sowie die logische Konsequenz davon, nach welcher die Bildung des Willens und Gemüts und demgemäß der Gesinnungsunterricht den übrigen Unterrichtsgegenständen vorangestellt wird. Sodann bespricht der Verfasser den von Ziller vorgeschlagenen Weg, welchem die Bildung des sittlich-religiösen Charakters angebahnt werden soll, er bezieht sich dabei hauptsächlich auf diejenigen Kapitel der Allgemeinen Pädagogik Zillers, welche von der Bildung des Willens handeln (§§ 19. 20). Erfreulich ist das Anerkenntnis der Notwendigkeit seitens des Verfassers, dafs an Stelle des Dozierens und Katechisierens die Disputationsmethode, vermittelt deren alle Resultate des Unterrichts aus gemeinsamer Überlegung und Diskussion des Lehrers und der Schüler auf Grund der im voraus gesteckten Ziele hervorgehen, treten müsse. Auch die ganze Tragweite des vielseitigen gleichschwebenden Interesse wird vom Verfasser anerkannt. Weil die Vorstufe des sittlichen Wollens das Interesse ist, so mufs eben die Grundlegung und Einpflanzung dieses Interesse der Hauptzielpunkt des gesamten Unterrichts sein, die Erzeugung jenes Geisteszustandes, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen überlegen ist, der mit stetem Wohlgefallen erfüllt und welcher zum Fortschreiten, immer neuen und höheren Zielen entgegen, beständig antreibt. Aus dem grofsen Prinzip des Interesse wachsen die methodischen Forderungen mit Notwendigkeit hervor.

Nummehr widmet der Verfasser der Lehre von den formalen Stufen einen Abschnitt. Bezüglich derselben sagt er: die Gefahr, in ein Schablonisieren und Systematisieren hineinzukommen, ist allerdings zu vermeiden; die Anwendung der formalen Stufen mufs in einem freien Geiste und in einer geschickten Ineinanderfügung der fünf Stufen geschehen. Ich möchte betonen: Immer hat sich der Lehrer gegenwärtig zu halten, dafs der erste Teil des Lernprozesses, die Apperzeption, also die Aneignung des Neuen und die Vertiefung in dasselbe, die Hauptsache ist; der Abstraktionsvorgang dagegen, zu welchem die Stufen 3 bis 5 gehören, darf bei weitem nicht soviel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen.

Sodann referiert der Verfasser über das für das Nacheinander im Zillerschen Lehrplane maßgebende Prinzip der kulturhistorischen Stufen. Pietätvoll gedenkt er der verdienstvollen grofsen Arbeiten Herbarts und Zillers. Er sagt u. a.: »Es kann nicht entgangen sein, wie grofs der Schritt ist von jenem Ausspruch Goethe's bis zu dieser vertieften, genial begründeten Auffassung Herbarts resp. Zillers. Insbesondere haben wir beiden zu danken, dafs sie versucht haben, jenen geschichtsphilosophisch und psychologisch hochbedeutsamen Gedanken der Parallelevolution von Menschheit und Mensch auf die Erziehungsmethode der Schule zu übertragen.«

Im weiteren wendet sich der Verfasser auch gegen die Polemik Schütze's, mit welcher der letztere die successive Anordnung des Zillerschen Lehrplans bekämpft, sowie gegen die Stoffverteilung nach den konzentrischen

Kreisen. Dabei äußert er u. a. : So lange die Anhänger der konzentrischen Kreise so wenig imstande sind, das Recht ihrer Ansicht aus der Psychologie zu erweisen und das Unrecht, den psychologischen Irrtum der Gegner in bezug auf diese Entwicklungsanalogie, möchte ich der Herbart-Zillerschen Theorie von der successiven geradlinigen Reihe der Lehrstoffe zustimmen. Denn nicht unglücklicher kann z. B. Schütze die Praxis der konzentrischen Kreise im Unterrichte verteidigen, als durch seine Behauptung: »Die konzentrischen Kreise beruhen auf einem Naturgesetz. Man denke nur an das Wachstum des Baumes!« Ja, fährt der Verfasser fort, man denke nur, daß ein Mann wie Schütze unbedenklich die sogenannten Naturgesetze der materiellen Welt mit größter Naivetät auf das Geistesleben überträgt. Es muß einen ganz eigentümlichen Anblick gewähren, einmal den Durchschnitt des Menschengeistes zu sehen, wie er jedes Jahr neue Ringe angesetzt hat u. s. w.

Wenn erst die Einsicht von der Notwendigkeit, den Lehrstoff der acht Schuljahre in einer successiven geradeaufsteigenden Reihe zu verteilen, in den Kreisen der Schulaufsichtsorgane sich weiter und weiter Bahn gebrochen haben wird, dann wird auch die so dringende Lehrplan-Reform bedeutend näher gerückt sein.

Im letzten Teile des Aufsatzes führt der Verfasser aus, in welchen Stücken er mit Ziller und seiner Pädagogik nicht übereinstimmt. Zunächst wendet er sich gegen den Vorkursus für die heilige Geschichte in den beiden ersten Schuljahren, gegen die Märchen, dieselbe weist er zurück; dafür redet er den Familiengeschichten des A. T. das Wort. Dabei zieht er jedoch nicht genügend in Betracht, daß das Geistesleben des sechsjährigen Kindes noch zu sehr phantasierender Natur ist, als daß es das sittliche Thun und Denken der biblischen Personen ordentlich würdigen und beurteilen könnte, daß außerdem das vorhandene Vorstellungsmaterial dieses Alters viel zu unvollständig und ungeklärt erscheint, als daß es zum richtigen Verständnis der Begebenheiten und ihres konkreten Hintergrundes hinreichte. Jedenfalls können bei zu frühem Auftreten der biblischen Historien die sittlichen, religiösen und sympathischen Gefühle, auf welche es bei der Gesinnungsbildung doch in erster Linie ankommt, nicht in der notwendigen Lebendigkeit entstehen. Auch ist zu bedenken, daß die Sittlichkeit der heiligen Schrift für die Kleinen noch zu hoch ist. Ihre Sittlichkeit bewegt sich noch in den Formen der Artigkeit, des Gehorsams, der Bethätigung der Wahrheit in Wort und Verhalten, der Achtung des Eigentums der Geschwister u. s. w. Um deswillen sollte die ihnen vorgehaltene Moral diesem beschränkten Pflichten- und Ideenkreise gemäß sein. Das trifft bei den von Ziller und Rein für den ersten Gesinnungsunterricht ausgewählten Märchen thatsächlich zu.

Auch die Robinsonerzählung wird als Grundlage des gesinnungsbildenden Unterrichts im zweiten Schuljahre vom Verfasser beanstandet, und zwar mit den bekannten Einwendungen, Dr. Fröhlich wird dabei angeführt. Diese Beweisführung ist schon so oft als unzutreffend und unrichtig vom psychologischen Standpunkte gekennzeichnet worden, daß es

eigentlich überflüssig ist, nochmals in eine Widerlegung einzutreten. Doch um der der Sache fern Stehenden willen werde etwas entgegnet. Wenn der Verfasser gegen diese Erzählung geltend macht, Handlungen und Situationen derselben seien dem Siebenjährigen keineswegs näherstehend als die der alttestamentlichen Geschichten, so ist dies entschieden in Abrede zu stellen. Schon das ist ein großer Vorzug dieses Stoffes, daß Robinson im Anfange nicht als Erwachsener, sondern als Knabe, als träger, ungehorsamer Sohn auftritt. Das ist ein sehr verständlicher Standpunkt, denn viele der Schüler sehen in dem Ungehorsamen ihr eigenes Bild, wenigstens einzelne Züge ihres Wesens. Dadurch wird ihnen der Robinson interessant; um deswillen verfolgen sie seine weitere Entwicklung und Schicksale mit besonderer Teilnahme. Die wechselnden Geschehnisse selbst sind so mannigfach und lehrreich, daß die erweckte Spannung bis Ende anhält. Tausendfache Erfahrung bestätigt dies. Diese Erzählung ist ferner klassisch, zur steten Rückkehr einladend, und was die Hauptsache ist, sie ist sittlich bildend. »In Robinsons Geschichte haben wir eine Seelengeschichte, die vom Leichtsinne und Eigenwillen zur Sünde, von der Sünde zur Strafe, von der Strafe zur Reue und von hier zur sittlichen Besserung, zur religiösen Demütigung, zum Vertrauen auf die Gnade und Hilfe Gottes und so zum innern Frieden fortschreitet.« »Wir haben in dieser Erzählung eine Wiederholung oder besser ein Abbild und für die Kleinen eine Vorbereitung auf das Evangelium im Evangelium, auf das Gleichnis vom verlorenen Sohne.« Die Robinson-Erzählung liegt der kindlichen Apperzeption auch deshalb viel näher, weil sie bei den einzelnen Epochen des Seelenlebens viel länger verharret und die tragenden Ereignisse detailliert schildert. Wenn diese Seelengeschichte richtig behandelt wird, dann ist der Vorwurf unbegründet, daß im zweiten Schuljahre wenig oder gar nicht Religion getrieben würde, wir treiben sie nur nicht in biblischen Formen, aber in verständlichen Formen, in christlichem Geiste und in christlicher Vertiefung« (Staude).

Hinsichtlich der übrigen Einwände des Verfassers gegen den Zillerschen Lehrplan will ich nur einiges kurz referieren.

Die Stoffe, die den konzentrierenden Mittelpunkt der nächsten drei Schuljahre nach Zillers Plane bilden, die Patriarchen-, die Richter- und Königsgeschichte, finden seine Zustimmung; aber nicht die darauffolgenden. Er bezeichnet es als einen Mißbegriff, der nicht allein darin liege, daß das Leben Jesu Christi erst im sechsten Schuljahre auftritt, sondern auch darin, daß Jesus Christus überhaupt »als kulturhistorische Stufe ästimiert« wird. Verfasser sagt hierauf bezüglich u. a.: »Kein einziger unter den Menschen darf sich zu der Aussage vermessen, er habe sich bis zu der Höhe christlicher Kultur, die in dem Menschensohne verkörpert war, entwickelt, wie viel weniger die Menschheit oder das kleine Häuflein in ihr, das den Träger des Kulturfortschritts zu bilden pflegt. Von der Märchenstufe könnten wir sagen: sie hat die Menschheit erklimmt und überwunden, von der alttestamentlichen Stufe ebenfalls, von Luther nicht minder, nur mit der Einschränkung, daß wir auf der Stufe der Reformation

unsern Stand noch haben, ohne sie überwunden zu haben. Wir wissen nicht, ob noch mehr Stufen in der Bahn zum Ziele hin, wir Christen sagen: zum Reiche Gottes hin, zu ersteigen sind. Allein das wissen wir: Jesus Christus ist das Reich Gottes, ist das Ziel, keine Stufe.«

Hierauf ist mancherlei zu erwidern; ich will nur auf eins aufmerksam machen, das dem Verfasser entgangen zu sein scheint. Auch bei Ziller gilt Christus nicht als bloße Durchgangs- und Entwicklungs-Stufe, über welche hinaus eine Weiter-Entwicklung denkbar wäre, sondern als Ziel der Bildung. — Verfasser hat das am Anfange selbst anerkannt —; aber die Geschichte, die das Leben, Wirken und Leiden des Erlösers erzählt, muß doch irgendwann im Unterricht auftreten, wie sollte sonst der junge Mensch die Denk- und Handlungsweise Christi kennen lernen, wie sonst in seine Gesinnung sich vertiefen. Wenn nun Ziller die Geschichte Jesu in in seinen Unterrichtsplan neben andere historische Stoffe, unter welchen auch profane und poetische Stoffe sich befinden, eingereiht hat, so ist das keineswegs als eine zu geringe Würdigung zu betrachten. Im Gegenteil: es entspricht dem Sinne Christi, der auch durch sein Vorbild uns emporziehen will.

„Auch die siebente Stufe, welche Paulus und die Apostelgeschichte repräsentieren, fährt der Verfasser fort, verdient eine ähnliche Beurteilung. Auch Paulus ist nicht erreicht. Vielleicht hat ihn Luther erreicht und so in ihm die Menschheit. Das ist aber fraglich. Sicher ist er keine Stufe vor Luther u. s. w.«

Der Verfasser scheint sich der Meinung hinzugeben, als ob die Stoffe für die einzelnen Schuljahre Stufen wirklicher Entwicklung für den Schüler wären, Stufen, die nicht bloß zu durchdenken, sondern auch von dem Einzelnen zu durchleben seien. Das aber ist nicht der Fall, kann nicht gemeint sein, denn es hiefse ein Unmögliches fordern. Sondern diese Stufen sind als Apperzeptionsstufen zu betrachten, als Meilensteine auf dem Wege der aufsteigenden sittlich-religiösen Erkenntnis. Damit dürften denn auch die Voraussetzungen, auf welchen der Verfasser seine Schlüsse aufgebaut hat, von selbst wegfallen. — Eine eingehende Auseinandersetzung mit der oben charakterisierten Stellung des Verfassers überlasse ich anderen. —

Was den dritten Punkt des Herbart-Zillerschen Lehrplanes, die sogenannte Konzentration oder Verbindung der einzelnen Lehrfächer unter einander, anlangt, giebt der Verfasser seiner Zustimmung in folgenden Sätzen Ausdruck: „Es bleibt ein unbestreitbares Verdienst der Herbart-Zillerschen Schule, daß sie diesen Kardinalpunkt in der Methodik der Lehrerwelt wieder vor die Augen geführt hat.“ „So lange die Abhängigkeit der anderen Disciplinen von dem Gesinnungsstoffe nicht eine künstliche, an den Haaren herbeigezogene Verknüpfung, nicht eine auf rein äußerlichen, zufälligen Ähnlichkeiten beruhende Konzentration darstellt, solange jedem Einzelfache so viel Selbständigkeit garantiert wird, als es zur Erreichung der eigentümlichen, ihm vom Erziehungszwecke gestellten Aufgabe bedarf,

so lange bleibt die Forderung, die in der Konzentrationsidee liegt, zu Recht bestehen.“

Aus dem vorstehend Mitgeteilten ergibt sich, daß der Verfasser unvoreingenommen und gründlich an das Studium der Herbart'schen Pädagogik herangetreten ist; wir können nur wünschen, daß viele seiner Amtsbrüder seinem Beispiele Folge geben. Das würde nicht allein der Sache selbst sondern auch dem großen Werke der Erziehung von Segen sein.

H. Grabs.

C. Beurteilungen.

I.

Kannegieser, E., Vorlesungen über erziehenden Unterricht, gehalten im Casseler Lehrerinnenverein. Ferd. Hirt. Breslau.
(Schluß.)

Auch die dem Sprachunterricht gewidmeten Vorlesungen (No. 17 bis 22), in denen die Aufgabe und die Methode des Sprachunterrichtes, die Übungen zur Erzielung einer guten Aussprache, die Lesebuchfrage, die Behandlung der Lesestoffe, namentlich der Gedichte, und die Aufsatzübungen besprochen werden, enthalten eine Fülle von trefflichen Gedanken und können jedem mit diesem Unterrichte Betrauten reiche Förderung bringen. Nur einzelne Punkte geben mir hier zu Bemerkungen Anlaß. So verstehe ich nicht recht die Bedenken gegen die Anordnung der Unterrichtsfächer nach Erfahrung und Umgang, wie das Herbart vorschlägt, da es nicht nur Schwierigkeit macht, die Fertigkeiten, Singen, Zeichnen und Turnen, sondern auch Sprache und Mathematik, die doch zunächst nur als formale Bildungsmittel in Betracht kämen, unterzubringen. Gerade diese formale Seite ist bei Sprache und Mathematik, wie bei Singen und Zeichnen das Bindeglied,

während allerdings das Turnen zum Sachunterricht nur in ganz loser Beziehung steht, aber auch nicht wie jene Fächer aus der engen Verbindung mit dem Sachunterricht so wichtige Direktiven erhält. Denn nicht aus Prinzipienreiterei, sondern weil wichtige Winke für die Konzentration des Unterrichts darin liegen, legen wir Herbartianer, die wir deshalb noch nicht Herbartfanatiker zu sein brauchen, Gewicht auf die Beziehungen zwischen dem Sach- und Formunterricht.

In der Vorlesung über das Lesebuch, die auch eine kurze Geschichte desselben giebt, dürfte die Bemerkung Bedenken erregen, daß unsere Lesebücher ohne Schaden etwas von ihrem idealen Schwung einbüßen könnten und im Interesse des praktischen Lebens in Knabenschulen manches über die Staats- und die Gemeindeverfassung, über Heerwesen, Gerichtswesen, Steuerwesen, Schulwesen, über allgemeine Bürgerpflichten, in Mädchenschulen manches über die weibliche Berufsarbeit im Haushalt, Krankenpflege, Dienst aller Art aufnehmen sollten, und daß dort und hier Ackerbau, Handwerk, Fabrik, Handel u. d. m. mehr in Betracht gezogen werden möge. Nach meiner Ansicht hat mit Recht die

letzte Generalversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen das diese Richtung sehr stark verfolgende, von Herrn Kannegießer warm empfohlene Lesebuch von Ernst und Tews abgelehnt. Nur wenn man sich entschließen könnte, nach Dörpfelds Vorschlag das Lesebuch in einen belletristischen und einen realistischen Teil zu zerlegen, welch' letzterer dann nicht dem Sprachunterricht, sondern dem Sachunterricht zur Benutzung überlassen würde, könnten im Lesebuche solche Dinge Platz finden, ohne daß die hohe Aufgabe des belletristischen Teiles des Lesebuches, im Dienst der Idealpädagogik zu stehen, zu kurz käme.

Wenn in der vorstehenden Besprechung naturgemäß die wenigen Ausstellungen, die wir zu machen hatten, den meisten Raum einnahmen, so verschwindet das, was wir beanstandeten, doch gegen den Reichtum der vortrefflichen Gedanken, denen wir dankbar zustimmen. Dieser Reichtum ist so groß, daß wir unsere Besprechung mit der Versicherung abschließen können: Das Buch von Herrn Kannegießer gehört zu den besten neueren pädagogischen Schriften, und sein Studium verdient die allerwärmste Empfehlung.

Ackermann.

II.

Guden, G., Königl. Seminardirektor zu Mettmann, Reineckes Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe. Mit einem kirchengeschichtlichen Anhang 4. Aufl. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1893. 233 S. geb. 1 M.

Die Beurteilung einer »Biblischen Geschichte« hängt davon ab, ob die allgemeinere Einführung der Schulbibel bald oder spät oder niemals erhofft werden darf. Steht den Kindern nur die vollständige Bibel zur Verfügung, so wird der Lehrer immer geneigt sein, den mancherlei Umständlichkeiten etc. aus dem Wege zu gehen und so viel wie möglich ein Historienbuch zu gebrauchen. Für einen solchen weit-

reichenden Gebrauch bietet vorliegendes Buch reichen, teilweise aber auch ungeeigneten Stoff (z. B. S. 106 den Traum des Nebukadnezar). Das »Viel hilft viel« zeigt sich auch bei den jeder Geschichte beigefügten zahlreichen Sprüchen und Liedversen und in dem kirchengeschichtlichen Anhang, der in encyclopädischer Weise bearbeitet ist. Die den Überschriften nachfolgenden besonderen Überschriften zu den Abschnitten mögen an sich meist glückliche Fassung haben; sie gehören aber nicht in das Schülerbuch, weil sie das Kind um die Gelegenheit bringen, dieselben nach Darbietung des Abschnittes selbst zu bilden. Die Erzählung weicht in Einzelheiten zum Vorteile der Verständlichkeit vom Bibelworte ab; doch ist z. B. das Gebet Eliesers (S. 14) noch nicht für Kinder sprachlich unanstößig wiedergegeben worden. Am besten wäre es wohl, man führte nur die Worte an: »— thue heute Barmherzigkeit an meinem Herrn Abraham!« und ließe das Zeichen ganz unerwähnt.

Leipzig.

Fr Franke.

III.

Gartlepp, Die Paladine Kaiser Wilhelms I. Lebensgeschichtliche Erzählungen. 1.—8. Band, à 1 M., in eleg. Ganzleinwandband 1,50 M. Breslau, Max Woywod.

Bis jetzt sind folgende Lebensbilder erschienen: Der rote Prinz (Friedrich Karl). Kronprinz Albert und Prinz Georg von Sachsen. Fürst Bismarck. Graf Hellmuth von Moltke Graf Albrecht von Roon. Der Löwe von Nachod (Steinmetz). Freiherr Edwin von Manteuffel. Freiherr Ludwig von der Tann-Rathsamhausen.

Der Verfasser führt uns in kraftvollen Zügen jene großen Männer vor, die das Werk der neuen Reichsbegründung neben Kaiser Wilhelm I. mit vollbringen halfen, die im Frieden wie im Kriege ihre Kräfte in den Dienst des Kaisers und des Vaterlandes stellten. In den Vordergrund treten in dieser Sammlung die Trup-

penführer. Jeder der Paladine bildet wieder Gruppen von bedeutenden und berühmten Männern um sich. Auch deren Verdienste werden nach Möglichkeit gewürdigt. Namentlich werden auch die einfachen Soldaten nicht vergessen.

Zum Vorzug gereicht es den Lebensbildern, daß in ihnen viel Material verdichtet vorgeführt wird, das ähnliche Werke nicht zu berücksichtigen in der Lage waren. Es war dem Verfasser vergönnt, Tausende von Tagebüchern, Briefen, Erinnerungen und Schilderungen aus der Kriegssammlung der Königlichen Bibliothek in Berlin für seine Zwecke verwerten zu können.

Die Schriften bieten für die reife Jugend, namentlich auch für Präparanden und Seminaristen, und das Volk eine gesunde und interessante Lektüre. Der Ausdruck ist fast durchgängig tadellos.

Für Moltke und Roon empfehlen wir dem Verfasser bei einer neuen Auflage eine ausgiebige Verwertung der letzten, hervorragenden Publikationen. Das Bild Moltkes wird dadurch in seiner schlichten Größe noch anziehender werden. Namentlich bei Roon halten wir eine Hinzufügung von Einzelzügen für geboten. Besonders hat uns der Band über Bismarck angesprochen. Bei einer neuen Bearbeitung wird indes der Verfasser wohl oder übel eine historische, wenn auch nach allen Seiten taktvolle Darstellung der Gründe des Abganges Bismarcks aus seinem Wirkungsgebiete geben müssen. Es wäre thöricht und der Bedeutung des Werkes wenig angemessen, eine Brille aufzusetzen und dann aus Unbehagen über das Gesehene die Augen zu verschließen.

IV.

Das 4. Heft des 5. Bandes der Meyer-Markauschen Sammlung enthält: **Dr. Eugen Dreher: Grundzüge einer Gedächtnislehre**; Einzelpreis: 50 Pf. 23 S.

Verfasser sieht, daß das Gedächtnis eine zweifache Funktion habe: einmal, uns daran zu erinnern, daß

wir etwas erlebt haben, ohne daß wir die Absicht besäßen, erinnert zu werden, und dann: uns auf unsern Wunsch Erlebtes vorzuführen. Den ersteren Akt pflegt man Sicherinnern, den andern Sichbesinnen zu nennen. Es folgert daraus, daß sich gewisse Gedächtnisthätigkeiten ganz unabhängig vom Ich vollziehen können, daß dessen Anteil daran überhaupt verhältnismäßig gering sei. Die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses gehe Hand in Hand mit der Schärfe und Ausbildung der Sinneswahrnehmungen. Die Untersuchung von Sprachstörungen leitet den Verf. zur Aufstellung einer eigentümlichen, paradoxen Hypothese, die nach seiner Ansicht das Ergebnis einer scharfen, analytischen Denkkoperation sei. Fernere Betrachtungen über Hypnose, Traumleben und anormale Seelenmanifestationen sollen einerseits diese Hypothese über die Vermittelung zwischen Geist und Materie durch ein geistiges Prinzip, das Unbewußte, stützen, andererseits die höchst zusammengesetzte Natur der Psyche darthun. Am Schlusse polemisiert der Verf. gegen Kant, Herbart und Wundt. — Obwohl der Verfasser über manche Seiten des Gedächtnisses gar keine, über andre nicht ausreichende Rechenschaft giebt und die Gedächtnislehre durch diese Monographie nicht sicher und allseitig begründet, muß dieselbe doch wegen der vielen guten Gedanken und Beobachtungsergebnisse, die sie bietet, als ein wertvoller Beitrag zur Erklärung dieser psychischen Phänomene bezeichnet werden.

Inowrazlaw. P. Schwarz.

V.

Dr. F. W. Schütze, weiland K. S. Oberschulrat, Seminardirektor etc., Leitfaden für den Unterricht in der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Ein Auszug aus der evangelischen Schulkunde. Vierte Auflage. Nach dem Tode des Verfassers besorgt von dessen Sohne Schulrat E. Th. Schütze, Königlichen Bezirksschulinspektor. Leip-

zig, Druck und Verlag von B. G. Teubner X. und 465 S. Gr. 8. 1892. 4 M.

Die evangelische Schulkunde von Schütze sowohl, als auch der vorliegende Auszug aus derselben erhalten ihr Gepräge dadurch, daß ihr Verfasser, (der am 12. Februar 1888 aus diesem Leben geschieden ist,) grundsätzlich und zielbewußt die christliche Weltanschauung evangelischen Bekenntnisses vertrat. Dieser prinzipielle Standpunkt ist nicht bloß aus dem Titel der Bücher ersichtlich, sondern springt erst recht in die Augen, wenn man diese selbst durchsieht und mit anderen gebräuchlichen Lehrbüchern der Pädagogik vergleicht. Immer wieder wird von Schütze energisch die Forderung ausgesprochen, daß die biblisch-christliche Weltanschauung Grundlage einerseits und Ziel der Erziehung andererseits sein müsse. Siehe u. a. in dem vorliegenden Leitfaden Seite 2, 8, 49, 51, 61, 112, 124, 239, 271. Ist die große Verbreitung der Bücher zum Teil diesem Geiste zuzuschreiben, der dieselben durchweht, so ist dieser Umstand rückwärts gleichzeitig ein erfreulicher Beweis dafür, daß die religiöse Weltanschauung in den Seminaren gehegt und gepflegt wird. Wenn daher der Herausgeber des Leitfadens von seinem Vater sagt, daß mit dem Tode desselben ein ebenso fruchtbares wie in seinen Erfolgen gesegnetes und einflußreiches Schriftstellerleben seinen Abschluß fand, so unterschreiben das gewiß viele Lehrer in allen Gauen Deutschlands von Herzen und mit voller Überzeugung. — Da der Inhalt und die Verfassung dieses Auszuges wie die der Schulkunde aus den früheren Auflagen her bekannt sein dürften, so beschränke ich mich auf eine Begutachtung der hauptsächlichsten Veränderungen, die der Herausgeber vorgenommen hat, »um durch Aufnahme zeitgemäßer Erweiterungen demselben die Sympathien zu erhalten, die es in den beteiligten Kreisen seit Jahren genießt«. Der 2. 4. und 5. Teil, die Schulkunde,

die Erziehungslehre und die Geschichte der Pädagogik sind im wesentlichen unverändert geblieben. Die Unterrichtslehre ist durch zwei Kapitel, über den Handfertigkeitunterricht und die Fortbildungsschule, in angemessener Weise ergänzt worden. Ebenso sind hier bei den einzelnen Unterrichtszweigen die neuen bedeutenderen pädagogischen Werke eingetragen und auch deren Inhalt skizziert worden, wenn durch sie neue Bahnen eröffnet werden sollten oder eröffnet worden sind. Auf Vollständigkeit machen diese Anzeigen und Nachweise keinen Anspruch; vielmehr wird mehrfach auf das größere Werk verwiesen. Im ersten Teile über die Umarbeitung der Lehren über das Vorstellen und Reproduzieren der Vorstellungen erfolgt, die nicht gerade prinzipielle Bedeutung hat, und außerdem liefert der Herausgeber »eine ausführlichere Darstellung und eingehendere Beurteilung des psychologischen Systems Herbarts«, gegen das er unter Berufung auf Ulrici und Lotze Stellung nimmt. Dagegen ist mancherlei einzuwenden.

Herbart hat die Beweise geliefert, daß seine metaphysischen Lehren und Hypothesen durch die Erfahrung bestätigt werden, und besonders ist der Nachweis, daß die Seele nicht ursprünglich mit Anlagen und Vermögen ausgerüstet sein könne, glänzend, bündig und überzeugend (Herbarts sämtliche Werke, her. von Kehrbach, Bd. V, S. 198 u. f.). Der alte Schütze sprach in der Schulkunde (4. Aufl., Seite 31 und 32) von Vermögen ganz im Herbartschen Sinne und meint, man könne davon eigentlich nur in figurlichem Sinne reden. So ist es. So wie die Zellen die Zweige, Blätter und Blüten des Baumes konstituieren, so daß man im gewöhnlichen Leben sagen kann, der Baum bestehe daraus, so erwecken die Reihen, Verbindungen, Bewegungen der Vorstellungen und deren Zusammenfassung und Abstraktion den Schein, daß hier besondere Zugkräfte thätig seien. Aber die Selbstbeobachtung weiß nichts davon. Wenn Schütze ferner

sagt, Herbarts Lehre, daß die Seele ihrer Qualität nach unveränderlich sei, widerstreite der Möglichkeit ihrer Entwickelung, so ist das doch offenbar unüberlegt. Das Mehr oder Minder von Vorstellungen und Gedanken hat auf die Qualität der Seele, auf die Bestimmtheit und Besonderheit ihres Wesens, wodurch sie eben ein solches Wesen ist und kein anderes, gar keinen Einfluß. Schütze hatte doppelt Ursache, diese Lehre anzuerkennen, weil er das Wesen der Seele durch den Hinweis auf ihre Gottähnlichkeit und auf Genesis 1, 26, 27 erklärt; Gott ist in seiner Qualität erst recht unveränderlich. Es ist ferner gar nicht Lehre Herbarts, daß die Seele bei dem Geschehen in derselben sich rein passiv verhalte; H. lehrt ausdrücklich -- mit und gegen Leibnitz — (S. W. V, S. 212 u. f.), daß die Seele die Vorstellungen aus sich selbst und durch sich selbst erzeuge, aber nicht von selbst, sondern durch Wechselwirkung mit anderen Realen. Wie kann man da von Passivität sprechen? — In den Erklärungen Schützes über die psychischen Vorgänge herrscht viel Zweideutigkeit und Unklarheit. Vorstellungen sind Akte des Bewußtseins (S. 68), Spuren der sinnlichen Wahrnehmung (S. 18), geistige Gebilde in der Seele (S. 19). Sind sie das alles? — Das Bewußtsein heißt S. 11: Zustand der Seele, gleich darauf: Fähigkeit der Seele, von ihren Zuständen zu wissen; dann wieder wird das Selbstbewußtsein ein Wissen von unsern persönlichen Vorzügen und Verdiensten genannt (S. 52). Das Selbstbewußtsein wird benutzt zur Erklärung des Wesens der Seele (S. 8), worin eine *petitio principii* liegt. S. 10 heißt es: Der Geist kann nur durch Geistiges genährt werden; daraus folgt, daß an den Dingen Geistiges haften müsse. Eine gezwungene Erklärung! Meine Meinung ist daher, daß dieser ganze erste Teil des Werkes einer gründlichen und vollständigen Umarbeitung bedarf. Erfolgt diese, den Thatsachen entsprechend, mit Zugrundelegung der Theorie Herbarts,

so wird das Werk sicher gewinnen, und die es studieren auch.

Inowrazlaw. P. Schwarz.

VI.

Anton A. Kuss: Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten? III. Heft der Pädagogischen Abhandlungen. Bielefeld bei A. Helmich. 34 S. 0,50 M.

Der Verfasser weist nach, daß eine Pflege des Dialekts durch die Volksschule — trotz seiner Berechtigung im Volke — nicht zulässig sei. Dagegen solle der Lehrer den Dialekt im Dienste der hochdeutschen Sprachbildung verwerten und den Sprachfehlern, die aus dem Gebrauch des Dialekts herrühren, auf alle mögliche Weise entgegenreten. Das Heft giebt Lehrern, deren Kinder das Hochdeutsche erst in der Schule erlernen, viele gute Winke. Auch Lehrer an zweisprachigen Schulen werden einiges daraus lernen.

Inowrazlaw. P. Schwarz.

VII.

Sprechübungen im Englischen von Dr. G. Hartung, Oberlehrer am königl. Gymnasium zu Wittstock Halle a. d. S. Verl. der Buchhandlung des Waisenhauses. 1892. 72 SS. — Von demselben Verf.: Wegweiser für Lehrer zu den Sprechübungen im Englischen. Derselbe Verlag 1892. 14 SS.

Die Sprechübungen sind für Gymnasiasten berechnet.

Der Standpunkt des Verfassers ist dieser: Ziel des englischen Unterrichts auf dem Gymnasium muß sein: 1. Der Schüler ist möglichst bald in Stand zu setzen, einen seinem Bildungsgrade entsprechenden Schriftsteller zu lesen; 2. Der Schüler muß die gesprochene Sprache durchs Ohr auffassen und eigne Gedanken mit einiger Fertigkeit im Ausdruck mündlich wiedergeben können. Nicht Ziel dagegen kann für den Gymnasiasten das Schreiben im Englischen sein. Er braucht also keine Feder anzusetzen; es genügt für ihn die Kenntnis der

Elementargrammatik und der wichtigsten Regeln der Syntax.

Das Material, welches dem ausgesprochenen Zwecke dienen soll, besteht aus 5 Tafeln mit englischen Stichworten (S. 8—27), einem Teile der der Aussprache, bezügl. Leseübungen (S. 28—40), einem der der Wort-Bildungslehre gewidmet ist (S. 40—72), und endlich einem zu den 3 Teilen gehörigen Schlüssel.

Die 5 Tafeln enthalten im Ganzen etwa 2400 Formen, Wörter und Phrasen, die teils nach grammatischen, teils nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet sind. Im Besonderen enthält Tafel I: Namen von Männern, deren Eigenschaften, Thätigkeiten u. s. w.; Tafel II: Namen von Frauen, deren Eigenschaften sowie Verrichtungen in Haus, Hof und Garten; Tafel III: die Tages- und Jahreszeiten nebst den gewöhnlich damit verknüpften Erscheinungen und Verrichtungen der Menschen und Thätigkeiten der Tiere in Feld und Wald; Tafel IV umfasst die aus dem höheren Geistesleben der Menschen, Wissenschaft, Kunst, Religion, Staat, Recht entspringenden Thätigkeiten; Tafel V: Ausdrücke, welche Bezug haben auf Industrie, Handel und Wandel, Reisen und auf den Schutz derselben durch Land und Seemacht.

Wie nun mit Hilfe dieses Materials das oben erwähnte Ziel erreicht werden soll, darüber giebt der »Wegweiser« Auskunft.

In 9 (ideell gedachten) Lektionen zeigt der Verfasser ausführlich, wie er sich die Benutzung der Vokabeln und Formen denkt. Der Schüler lernt sie zunächst durchs Ohr kennen, dann werden sie in mannigfacher Weise zu Sätzen verknüpft. Zum Schluss wird an dem, was wirklich dagewesen ist, recapitulierend die Einsicht in eine bestimmte grammatische Erscheinung herbeigeführt und ein grammatisches Schema aufgesagt. Gelesen werden die betreffenden Formen und Wörter nicht eher als bis der Cyklus nach Bedeutung und Aussprache festsetzt.

Verfasser weist schliesslich auf die Möglichkeit hin, aus dem ge-

gebenen Material kleine Erzählungen und Schilderungen zu bilden. Als häusliche und Prüfungsarbeiten läßt Hartung aufser der Einprägung der vorgenommenen Vokabeln und Phrasen nur Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche gelten.

Hartungs Methode hat entschieden grofse Vorzüge. Läst man den Gedanken vom Buch durchs Auge in die Seele, oder aus der Seele durch die Feder aufs Papier gehen, so schlägt man einen falschen Weg oder mindestens einen Umweg ein. Läst man aber, ohne Buch und Feder zu benutzen, das Wort verständnisvoll, also in Sätzen aus dem Munde durchs Ohr in die Seele des Schülers dringen, behandelt man somit die Sprache als ein lebendiges Organ der Gedankenmitteilung, so wendet man eine naturgemäfse Methode an. Dies ist Hartungs Ansicht, und man wird ihm da nur Recht geben müssen.

Dafs Hartungs Methode auch von zwei hervorragenden Fachmännern, nämlich Klinghardt und Sonnenburg anerkannt ist, sei noch ganz besonders erwähnt.

Ein starkes Bedenken kann ich nicht unterdrücken. Der Schüler soll nämlich nach Hartung die fremde Sprache von der ersten Stunde, ja von der ersten Minute an nicht nur mit Verständnis hören, sondern auch in den Mund nehmen. Dafs heifst denn doch etwas zu viel verlangen — wenn anders eine scharfe Auffassung und eine korrekte Wiedergabe der fremden Laute angestrebt werden soll.

Auch sonst kann ich mich einiger Ausstellungen nicht enthalten. In der »Wortbildungslehre« wählt der Verfasser den unglücklichen Ausdruck »Ähnlichkeit von Vokalen (Konsonanten) zwischen englischen und deutschen Wörtern.«

Beispiele: acre, man, hall — Acker, Mann, Halle; soap — Seife; sweat — Schwelß, dream — Traum; seek suchen; tell — erzählen. Verfasser meint natürlich Entsprechungen.

Den Leseübungen zu Liebe werden einem Sätze mit dem absonderlichsten Inhalte geboten. Da

mufs man hören, dafs alle Väter herrliches Ale in ihren Gläsern hatten (a: all, fathers, rare, ale, glasses), Damen auf dem Felde starben (ie), der scheltende Graf das scheue Kind in eine Zelle der Schule rief, um es die Wissenschaften zu lehren (c, ch, sc, sh, sch), der zerlumpte Bettler einen Dolch zog, um den zottigen Tiger zu töten (gg), der Zelot im zoologischen Garten war (z), der Kapitän der Predigt des geehrten Pfarrers in dem geräumigen Kerker zuhörte (ain, en, on, eon, ous), der Erbe das Haar des Hasen streichelte ('h, 'h), der dünne Mann eine grofse Sünde beging (th, s), der Vezier auf dem himmelblauen Gletscher schwindlig wurde (zier, zure, cier), einer einen Teich für die Ente grub (g, ck), und ein Weib, die Frau von B., welche eine schlechte Hausfrau ist, alle Frauen von Worcester, Circencester, Gloucester, Leicester und Plymouth verleunten.

Die Aussprachebezeichnung ist nicht durchgeführt, im übrigen finden sich mancherlei Inkonsequenzen. Neben der Aussprachebezeichnung giebt Verfasser auch verschiedene Transskriptionen. Einige Proben der letzteren mögen mitgeteilt werden: *ʃɛɪ̯ bɛgʃ ʒɦɪ ɛɦr fɔr ɦɔɦr pɛn* (she begs the heir for her pen), *gɪv ʒɦɛɪ ɡɔɦrɪl fɛɪn mɪlf dɪrɛktɦl* (give thy girl fine milk directly), *dʊb nɔt ɦɔɦp fɔar mɔahr*: it is unworthy nothing (do not hope for more; it is worth nothing), *ʒɦɛ rɔg-ɡɦɛd bɛg-ɡɦɔr drʊɦ ɛɦ dɔg-ɡɦɛr tu kɪll ʒɦɛ ʃɦɔg-ɡɦɛd tɛɦɦɛr* (the ragged beggar drew a dagger to kill the shagged tiger), *ʒɦɛ ʒɛlɔt ɪʃ ʒɦɛr ɪn ʒɦɛ ʃɔ-v-lɔ'dɦɪcɦɔl ɡɦɦɦd'n* (the zealot is there in the zoological garden).

Mögen die Transskriptionen in der folgenden Auflage eben so gut sein, als die in der vorliegenden schlecht sind. Vielleicht entschließt sich Verfasser in Zukunft auch die Angaben durch Zeichen ganz fallen zu lassen und an deren Stelle durchweg eine gute Lautschrift zu setzen. Es ist ja richtig; das orthographische Bild wird bei Anwendung des Zeichensystems mehr gewahrt;

aber vom Standpunkte des Verfassers aus, kommt es doch nicht sowohl auf Einprägung der konventionellen, »entstellenden« englischen Schreibung an, als vielmehr auf Festhaltung der lautlichen Geltung der Buchstaben, und diese kann nicht besser gefördert werden, als durch eine gute Lautschrift.

Delitzsch. G. Kemlein.

VIII.

Gottfried Ebeners Englischs Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In 3 Stufen. Neu bearbeitet von Dr. ph. Karl Morgenstern, Lehrer an der höheren Töchterschule und an dem Lehrerinnenseminar zu Hannover. Erste Stufe. Mit einem Wörterverzeichnis. Sechste neu bearbeitete Auflage. Hannover. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) 1891. XXXII, 125 S. Pr. 1,75.

S. X—XXXII: Bemerkungen über die Aussprache. S. 1—79: Lesebuch (Abt. I. S. 1—28, Abt. II.: S. 29 bis 78). S. 80: Erklärung der Lautzeichen und Abkürzungen. S. 81 bis 125: ein nach Stücken geordnetes Wörterverzeichnis.

Bei einem Vergleiche mit Ausg. 5 hat sich mir ein Allgemeines ergeben: In Bezug auf Auswahl und Anordnung der Stücke ist die neue Ausgabe von der vorigen nur wenig verschieden, der Text hat einige Änderungen erfahren, die Bemerkungen über die Aussprache sind umgearbeitet und erweitert, die Bezeichnung der Aussprache einer völligen Umgestaltung unterworfen worden.

Die Auswahl der Stücke ist wie in Ausg. 5, so auch hier eine gute. Das Buch bietet inhaltlich gediegene, lehrreiche, für das kindliche Alter passende Stoffe in einfacher Sprache und anziehender Form. Sie behandeln Gott, Natur, Menschenleben. Fabeln und Sprichwörter sind vertreten. Ein großer Teil der Stücke ist in dialogischer Form gehalten, auch finden sich Gedichte.

Was die Anordnung angeht, so hat sich Verfasser nicht genügend

von Rücksichten auf den Inhalt leiten lassen.

Sehr gründlich ist er bei Umarbeitung der Aussprachebezeichnung zu Werke gegangen. Die Bezeichnung in Ausgabe 5 war geradezu unglücklich. Dort wandte Verfasser vielfach dieselben Zeichen für verschiedene Laute an — eine alte beliebte Manier. Da fanden sich z. B.:

- mit ā: care, are, water tale;
- „ ē: there, these;
- „ ē: bed, herb, pretty;
- „ ī: fine, machine;
- „ ō: note, move;
- „ ō: Worcester, mother, women;
- „ ū: use, rule;
- „ ū: butter, busy;
- „ ea: eat, bear, heart, great;
- „ ēi: rein, their, cell, height;
- „ iē: thief, flies;
- „ ōō: moon, door;
- „ ou: mouse, you, shoulder, thought.

Die Bezeichnung in Ausg. 6. sticht auf das Vorteilhafteste ab. Sie ist — abgesehen von wenigen Fällen — umfassend und sehr sorgfältig angewandt. In den eingeführten Neuerungen ist Verf. nach seiner Erklärung durch keinen Geringeren als Felix Flügel angeregt worden.

Auf einige Fehler, die mir aufgestoßen sind, sei hingewiesen: r (-sogenanntes vokalisiertes oder verstummtes r) steht in folgenden Verbindungen, in denen r unmittelbar auf einen Vokal folgt, also konsonantische Geltung hat: tere is, there are, here and there, upperarm, for a longtime (87, 89) for it (89, 94), for ever (99, 116), far off (89, 122), far and near (90), Easter-Eve. — Statt des unbetonten Vokals wird betonter angesetzt wie: for a longtime (87, 89, 92), for it (89), for ever (99, 116), for want of (104), to call for (105), for the present (114), it more than came up (123), now and then (123), miles and miles (132), give my kind love to your family (123), to put to death (105), so as to, I have to be (109), not at all (106), at once.

Was die Bemerkungen über die Aussprache angeht, so sollen sie vornehmlich dazu dienen, dem Schüler beim Studium sowie bei

seinen häuslichen Vorbereitungen zur Befestigung und Einprägung des in der Schule Erlernten die nötigen Beispiele und Ausnahmen an die Hand zu geben; sie sollen ihm ein wertvolles Nachschlagebuch sein. — Gewiss darf eine gute systematische Darstellung der Aussprache eine willkommene Zugabe zu einem Lesebuche heißen, namentlich für die Schüler, die systematischen Unterricht in der Aussprache nicht in der Schule genießen. — Der Verfasser erklärt, sich an Immanuel Schmidt's Abhandlung in dessen Grammatik der englischen Sprache für obere Klassen (Berlin 1889) angelehnt zu haben. Das Nachschlagen wird erleichtert durch eine alphabetische Anordnung nach den Buchstaben. Aber ich kann mir nicht helfen: eine rechte Übersicht über die englischen Laute, finde ich, ist bei Morgenstern nicht wohl zu gewinnen. Es fehlt auch nicht an unbestimmten und verkehrten Angaben. Da sollen i, y, (life, snj) sein = ei oder ai in mein oder Main, ā (name) = eh wie in schr, ey und ei (they und their) = langes e mit Hinneigung zu ä, oa = oh wie in froh: t, l werden ohne weiteres gleich deutschem t und l angesetzt, g vor a, o, u, l, r gleich deutschem g; g in begin wird harter g-laut genannt, in begged wieder sanftes g; für beggar, begging und andre wird doppelter g-laut angenommen, während die Geminatio doch von der Sprache aufgegeben ist. Von r heißt es: es wird bloß mit der Zunge gesprochen, wie es auch meist im Deutschen geschieht. Es dürfte sich empfehlen bei einer neuen Ausgabe die Ergebnisse der wissenschaftlichen Phonetik überhaupt mehr zu verwerten. An trefflichen Hilfsmitteln gerade auf dem Gebiete der englischen Phonetik ist doch wahrlich kein Mangel.

Delitzsch. G. Kemlein.

IX.

Von Adolf Tromnau, Halle (Saale),
Pädagogischer Verlag von Hermann
Schroedel, 1892.

1. **Erdkunde** für Volksschulen und kleinere Mittelschulen. Preis kartoniert 80 Pf. Mit 9 Holzschnitten und 22 Typenbildern.
2. **Schulgeographie** für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen. I. Teil, Grundstufe. Preis kartoniert 80 Pf., in Glanzleinenband 1 M. Mit 7 Holzschnitten und 22 Typenbildern.
3. **Schulgeographie** für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen. II. Teil, Oberstufe. Preis 1 M. 40, gebunden 1 M. 60 Pf. Mit 39 Holzschnitten.

Die Typenbilder sind für den Unterricht nicht gut genug. No. 2 ist ein fast wörtlicher Abdruck von No. 1 und ein Auszug von No. 3, nur in anderer Anordnung (wobei bemerkt werden muß, daß der einzige Gesichtspunkt für Anordnung eines Lehrbuchs »Übersichtlichkeit« ist, alles Übrige ist Sache jeder einzelnen Schule). Die Besprechung kann sich darum auf No. 3 beschränken.

Das eigentümliche des vorliegenden Lehrbuchs besteht darin, daß es den Stoff »nach natürlich in sich abgeschlossenen Bodenräumen, ohne die staatliche Einteilung zu vernachlässigen,« bringt, also nach dem Grundsatz der länderkundlichen Gruppierung, der mit Recht in neuerer Zeit mehr und mehr zur Anerkennung gelangt. Das Buch enthält 1., allgemeine Geographie (Erde als Himmelskörper, Mond, Sonnensystem, Fixsternhimmel; Erdoberfläche, Meer, Land, Luft, Pflanzen-, Tierwelt, Menschen); 2., Länderkunde (die fremden Erdteile, Europa, das deutsche Reich [die deutschen Alpen und das Alpenvorland, das südwestdeutsche Becken, die mitteldeutsche Gebirgsschwelle, das deutsche Tiefland etc.]). Zu loben ist die ausgiebige Berücksichtigung der Kulturgeographie, sowie die Beschränkung im Stoff, die sich besonders auch auf dem in andern Lehrbüchern so verschwenderisch ausgestatteten Gebiete der Zahlenkunde zeigt. Die Holzschnitte erfüllen ihren Zweck.

Ausstellungen: S. 5 »Stünde die Erdachse senkrecht zur Erdbahn, so würden die senkrechten Sonnen-

strahlen stets auf den Aequator fallen« — die senkrechten Sonnenstrahlen? S. 10 »Diejenigen Meeresgebiete, welche dem Monde gegenüberliegen, werden von ihm am stärksten angezogen und haben Flut. Ebenso findet auf der gegenüberliegenden Seite der Erde eine Ansammlung der Wassermassen statt, da sich hier die Anziehung des Mondes gar nicht bemerkbar macht.« — Diese Begründung wird wohl schwerlich jemand zum Verständnis verhelfen. S. 11 »Die dunkeln Flecke, welche man auf der Sonnenscheibe bemerkt hat, hält man für Schlackenmassen« — jetzt nicht mehr! S. 54: »Die größte Ausdehnung (Afrikas) von N. nach S. beträgt 8000 km, die größte Breite 7500 km« — (Breite!). S. 121: »Orenberg« — Orenburg. S. 158: »Sonneberg, im Frankenwalde« — Thüringerwald. S. 177: »mit Ausnahme der wenigen Dänen im N. von Schleswig« — im nördlichen Schleswig. Dann mehrfach Druckfehler, z. B. S. 160: »auf sächsischen Gebiet«; S. 171: »lavische Völker — slavische«; S. 172: »Die deutschen Stämme«; S. 107: »katonisch«; S. 109: »Hauptkriegshafen«. — Leider fehlt ein Register.

Die Eigenart des Buches, das die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft berücksichtigt, wird ihm eine rasche Verbreitung sichern. Hoffentlich bringen die folgenden Auflagen nicht, wie das heutzutage allgemein üblich ist, solche Veränderungen, die den Gebrauch der verschiedenen Auflagen nebeneinander unmöglich machen.

Eisenach. Dr. A. Göpfert.

X.

Stacke, Erzählungen aus der Griechischen Geschichte in biographischer Form. Mit einer Karte. 26. Aufl. 1892. Preis geb. 1,80 M.

Derselbe, Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters in biographischer Form. 15. Aufl. 1891. Preis geb. 1,80 M.

Derselbe, Erzählungen aus der neuen Geschichte (bis 1815) in biogra-

phischer Form. 12. Aufl. 1888.
Preis 2,50 M., geb. 2,80 M.

Derselbe, Erzählungen aus der neuesten

Geschichte (1815—1881). 5. Aufl.
Preis 4,50 M., geb. 5 M. Sämtlich

bei Gerhard Stalling in Oldenburg.
Stackes Bücher haben sich eines
guten Rufes zu erfreuen, und sie
sind dessen würdig. Die Darstellungs-
weise ist überaus lebhaft und an-
ziehend und wohl geeignet, im Lehrer
Interesse am Stoffe zu wecken. Die
Sprache durchaus klar und anschaulich.

Die Werke sind in erster Linie für
Gymnasiasten berechnet. Doch sind
sie auch für Präparanden und Semi-
naristen geeignet.

Die griechische Geschichte wird
durch eine geographische Übersicht
des alten Griechenlands eingeleitet.
Der beigegebenen Karte vermögen
wir unsern Beifall nicht zu geben.
Auch das Papier könnte besser sein.
Immerhin könnte dafür der billige
Preis etwas erhöht werden. Bei der
Anlage des Werkes sind die histo-
rischen Ereignisse den Personen, als
ihren Trägern, untergeordnet. Den
Quellenschriftstellern ist möglichst
oft das Wort gegeben worden, so
für die griechische Geschichte Pau-
sanias (nach der Übersetzung von
Sibelis) und Herodot (nach der Über-
setzung von Lange). Für die Ge-
schichte des trojanischen Krieges
sind einige Stücke aus Schwabs
Sagen entnommen. Das Werk zeugt
von gründlichen historischen Studien.
Auch Ranke, Curtius und Duncker
sind benutzt worden.

Die Erzählungen aus der Ge-
schichte des Mittelalters schließen
sich an die römische Geschichte des
Verfassers an. Benutzt sind für das
Mittelalter unter anderen Werken
Becker, Dittmar, Schwartz und
Stöckel, für die Neuzeit neben
Becker u. Campe, Bredow, Kohl-
rausch, Schiller. Doch hat der Ver-
fasser den traditionellen, durch
Schillers historische Werke ver-
breiteten Ansichten zuwider die
Resultate neuerer Forschungen (Leo,
Janssen, Klopp) berücksichtigt.

Die neueste Geschichte wird in
vier Abschnitten dargeboten: Die

Zeit vom Wiener Kongress bis zur
Julirevolution (1815—1830). Von der
Julirevolution bis zur Februarrevo-
lution in Frankreich (1830—1848).
Von der Februarrevolution bis zum
Tode Friedrich VII. von Dänemark
(1848—1863). Vom Tode Fried-
richs VII. von Dänemark bis zum
Jahre 1881. Für die neueste Ge-
schichte ist, was wir nur gutheißen
können, die biographische Form im
ganzen aufgegeben worden. Nament-
lich dieser Band wird auch von Er-
wachsenen mit regem Interesse ge-
lesen werden. Der Leser wird keines-
wegs rein äußerlich mit den Ereig-
nissen bekannt gemacht, vielmehr
werden trotz des kompendiarischen
Charakters des Werkes die leitenden
Ideen und die Motive gründlich ver-
folgt. Es durchweht das Buch ein
echter, gesunder Patriotismus.

Die ganze Durchführung der Stacke-
schen Werke zeugt von pädago-
gischem Verständnis.

Adolf Rude.

XI.

**Prof. Dr. Fr. Junge, Quellen und Hilfs-
mittel zur deutschen Geschichte.** (Ber-
lin, Fr. Vahlen. 60 Pf.)

Ein vortreffliches Hilfsbüchlein für
die Vorbereitung des Lehrers, das
eine übersichtliche Zusammenstellung
des Notwendigsten, Verständlichsten
und Zugänglichsten bietet zur Ver-
tiefung in die einzelnen Epochen
unserer nationalen Entwicklung. Wie
oft läßt den Lehrer sein Handbuch
bei der Vorbereitung in diesem oder
jenem Punkte im Stich; wie oft fühlt
er das Bedürfnis, sich eingehendere
Kenntnis zu verschaffen, um so recht
aus dem Vollen schöpfen zu können,
aber es fehlt ihm der nötige Nach-
weis, wo das Gesuchte zu finden sei.
Junges Zusammenstellung wird dann
für den Geschichtslehrer eine hoch
willkommene Gabe sein.

Möchte der Herr Verf. doch einer
neuen Auflage eine Zusammen-
stellung der bildlichen Dar-
stellungen hinzufügen, die zur
Illustration geschichtlicher Ereignisse
und Personen dienen und im Unter-
richt verwertet werden können, viel-

leicht auch weitere Hinweise inbezug auf die poetische Darstellung historischer Thatsachen geben.

Jena.

W. Rein.

XII.

Sammlung Götschen. Mineralogie von Dr. R. Brauns.

Der erste Teil des vorliegenden Bändchens handelt von der Form, den physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien. Im zweiten Teile werden die wichtigsten Mineralien kurz beschrieben und zugleich Fundort und Benutzung angegeben. Bei dieser Beschreibung werden besonders die Eigenschaften hervorgehoben, die man mit dem bloßen Auge wahrnehmen oder durch sehr einfache Hilfsmittel bestimmen kann. Das Werkchen sei darum allen denen warm empfohlen, denen die Instrumente des Mineralogen nicht zur Verfügung stehen. Dals die Ausstattung der in der »Sammlung Götschen« erscheinenden Bändchen bei sehr niedrigem Preise (80 Pf. die Nummer) eine vorzügliche ist, ist bereits hinreichend bekannt.

XIII.

Kleine Chemie. Ein Merk- und Wiederholungsbuch von M. Hübner. Breslau, Verlag von E. Morgenstern.

Ein sehr empfehlenswertes Büchlein. Es enthält in kurzer, dabei leicht verständlicher Form eine Beschreibung der chemischen Vorgänge, die für das große Naturganze und für die kleine Welt des Menschen hervorragende Bedeutung haben. In acht Abschnitten werden besprochen: Luft, Wasser, Kohlenstoff, Heiz- und Leuchtstoffe, Schwefel und Phosphor, Chlor- und Salzsäure, die wichtigsten Salze, Eisen, Kupfer und Blei, Zucker, Gärung und Gärungsgewerbe. An passenden Stellen sind Gesundheitsregeln und Ratschläge bei Vergiftungen mit eingefügt. Besonders wichtige Merksätze sind durch starken Druck hervorgehoben. Am Schlusse der meisten Paragraphen stehen einige Fragen, die teils den Schüler zu weiterem

Nachdenken anregen wollen, teils auf Früheres hinweisen. Papier und Druck sind gut, die Abbildungen deutlich, der Preis ist niedrig.

XIV.

Schulflora von Deutschland bearbeitet von Prof. Dr. O. Wünsche. II. Die höheren Pflanzen. 6. Aufl. Leipzig, 1893. kl. 8°. 472 S.

Beim Wiederbeginn der Zeit botanischer Ausflüge sei auf die neue verbesserte Auflage des obigen Buches aufmerksam gemacht, welches leicht und sicher unsre einheimische Flora und die wichtigsten Gartenpflanzen bestimmen läßt. Ein Hauptvorzug des Werkes ist, dafs es den Bestimmenden zugleich in das natürliche System einführt und ihm so von vornherein einen viel tieferen Einblick in die Pflanzenwelt verschafft, als ihn das Staubfadenzählen nach Linné bieten kann. Übrigens fehlen dem Buche Bestimmungstabellen nach dem Linnéschen Systeme nicht. Ferner bieten eine besondere Übersicht einiger nach den Blütenteilen nur schwierig zu bestimmender Land- und Wasserpflanzen und Tabellen zum Bestimmen der Holzgewächse nach dem Laube wünschenswerte Erleichterungen.

Eisenach.

Büsgen.

XV.

Kleine Pilzkunde. Eine Handreichung für Lehrer zur unterrichtlichen Behandlung der bekanntesten essbaren und giftigen Schwämme von Odo Twiehausen. Leipzig. Wunderlich 1889 8°. 62 S.

In lebhafter, volkstümlicher, den Bedürfnissen der Schulkinder angepaßter Darstellung giebt der Verfasser Beschreibungen der wichtigsten Pilze. Vergleichungen und Andeutungen über die vom Lehrer an die Betrachtung und Beschreibung anzuknüpfende Zusammenfassung und über zu stellende Aufgaben erhöhen den Wert des Schriftchens, welches Allen, die sich für das »Kleinmachen« des schwierigen Materials und die

Verbreitung der Pilzkenntnis interessieren, willkommen sein wird.

Eisenach. Busingen.

XVI.

Müller und Pilling. Deutsche Schulflorea zum Gebrauch für die Schule und zum Selbstunterricht II. Teil.

Die 64 Tafeln des zweiten Teiles des bereits früher angezeigten Werkes sind in einer hübsch ausgestatteten Mappe erschienen. Sie bieten wiederum sehr ansprechende Habitusbilder häufiger Pflanzen, welche wohl geeignet sind, zu näherer Beschäftigung mit der Pflanzenwelt anzuregen und das Aufsuchen der Namen zu erleichtern. An den Detailzeichnungen findet das botanisch geschulte Auge mancherlei auszusetzen; bei der Haselnuß sollte z. B. in Fig. 9 zu erkennen sein, daß hinter jeder Deckschuppe zwei Fruchtknoten sich befinden, deren jeder zwei Griffel trägt. Man darf wohl annehmen, daß derartige kleine Mängel in dem mir nicht vorliegenden Texte ihre Korrektur finden.

Busingen.

XVII.

Ferdinand Behl (Seminarlehrer in Schlüchtern): **Methodik des Rechenunterrichtes** in der Volksschule in drei Teilen. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Langensalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer u. Söhne. 1890. — VIII und 196 S. — 1,50 M.

Das mit Geschick bearbeitete Werk zerfällt in drei Teile. Der erste Teil (S. 1—60) behandelt das Rechnen mit ganzen Zahlen, der zweite Teil (S. 61—167) die gemeinen Brüche und deren Anwendung auf die Lösung von Regeldeutriaufgaben und von Aufgaben aus den sog. bürgerlichen Rechnungsarten, die Dezimalbrüche, Gesellschafts- und Mischungsrechnung, kaufmännisches Rechnen; der dritte Teil (S. 169—196) enthält Ergänzungen: Proportionen und Lösung von Regeldeutriaufgaben nach dem

Proportionsansatz, Kettensatz, Potenzen, Wurzelauziehen. Der letztere bietet also Stoffe, welche streng genommen nicht in den Rahmen der Volksschule hineingehören. Überhaupt findet sich in dem Buch manche Beigabe, die nicht für die Volksschule, sondern den strebsamen Lehrer bestimmt ist.

Der Hauptzweck der Behlschen »Methodik« ist, dem Lehrer zu zeigen, in welcher Weise er den Rechenunterricht in der Schule zu erteilen hat. In den »Instruktionsaufgaben« wird klargelegt, wie die betreffende Aufgabe zu lösen ist. — Das sehr gut ausgestattete Werk kann für die Fortbildung des Lehrers bestens empfohlen werden.

H. Grosse.

XVIII.

F. Rath (Lehrer in Serkenrode): **Das Rechnen auf der Oberstufe.** Mit besonderer Berücksichtigung der einklassigen Schule. Bielefeld, A. Helmich (Hugo Anders). 1891. — 28 S. — 60 Pf.

Diese Abhandlung bildet das 5. Heft der von Meyer-Markau herausgegebenen »Sammlung päd. Vorträge« IV. Band (August 1891). Verf. bezeichnet als Ziel des Rechenunterrichtes: 1. Ausrüstung mit der erforderlichen Rechenfertigkeit, 2. Befähigung, die Zahlenoperationen den sachlichen Verhältnissen anzupassen, 3. Förderung eines klaren, logisch richtigen Denkens, 4. Sicherheit im richtigen Gebrauche der deutschen Sprache, 5. Beeinflussung in erzieherlicher Richtung (S. 2). Der Oberstufe der Volksschule weist Verf. folgenden Stoff zu: A. Erweiterung des dekadischen Zahlengebietes mit Anschluß der Zeitrechnung B. Erweiterung des dezimalen Zahlengebietes. C. Erweiterung der Bruchrechnungen. D. Die verschiedenen Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens. E. Das Rechnen mit Anwendung von Prozentbestimmungen. Das Rechenbuch von Knoche findet in der Abhandlung, die kaum neue Gedanken bietet, öfter Erwähnung und Empfehlung. Den Auseinander-

setzungen des Verfassers wird man meist zustimmen können.

H. Grosse.

XIX.

Dorschel-Lindau, Rechenhefte nach neueren methodischen Grundsätzen vollständig umgearbeitet von **F. Lindau**, Mittelschullehrer in Bernburg, **M. Berbig**, Seminarlehrer in Gotha und **E. Schmidt**, Lehrer in Gotha. 9. Aufl. Gotha, Behrend. Preis A. 20, 20, 25, 25, 35, 35, 40 Pf.
„ B. 25, 30, 30, 35 Pf.

Das Werk erscheint in zwei Ausgaben, A. für Stadtschulen in 7, und B. für Landschulen in 4 Heften. Beide sind durch Aufgaben für die Arbeiterversicherungen, denen die für die Berechnung nötigen gesetzlichen Bestimmungen vorausgeschickt sind, vermehrt worden. Beide enthalten Aufgaben zur Raumlehre. Die Ausgabe A unterscheidet sich im Inhalte von B dadurch, daß sie nicht bloss durchgängig reicheren Übungsstoff bietet, sondern auch Aufgaben zu Gebieten enthält, die in Ausgabe B fortbleiben mußten: Aufgaben zur zus. ges. Regeldetri und Verteilungsrechnung, zur Zinseszins und Tararechnung, zur Berechnung von Wertpapieren und endlich zum Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel.

Die Wiederholungsaufgaben am Ende der abschließenden Hefte sind nach folgenden »Sachgebieten« geordnet:

Aus der Hauswirtschaft,
„ „ Landwirtschaft,
„ Handel, Gewerbe und Verkehr,
„ der Geschichte,
„ „ Naturlehre,
„ „ Geographie

Die Herren Verfasser scheinen nicht Freunde der Grubeschen Methode zu sein, denn im Zahlenraum 1—20 sind einerseits Addition und Subtraktion, andererseits Multiplikation und Division verbunden, während im Zahlenraum 1—100 die vier Operationen geschieden auftreten.

Die Dezimalbruchrechnung folgt dem Rechnen mit gemeinen Brüchen,

doch sind Dezimalzahlen schon früher zur Darstellung gekommen. Wenn in Heft IV und V bereits der Schlufs von einer Vielheit durch die Einheit auf eine andre Vielheit vollzogen wurde, dann ist in Heft VI dieser Weg doch als bekannt vorauszusetzen und eine Spaltung der Regeldetriaufgaben je nach Art der Schlüsse in 6 Spezialfälle überflüssig. Trotz mancher anderer, kleiner Mängel ist das Rechenwerk zur Einführung in den Schulen zu empfehlen.

Ein zweites umfangliches Rechenwerk liegt ebenfalls in einer Neubearbeitung vor:

A. Böhmes Übungsbuch im Rechnen, neu bearbeitet von **K. Schäffer**, Seminarlehrer und **G. Weldenhammer**, Rektor. Berlin, 1892. Müllers Verlag. Preis I—V: 15, 20, 30, 30, 30 Pf.
„ VI—X: 30, 40, 45, 50, 50 Pf.

Auch dieses Werk ist in 2 Ausgaben erschienen, einer engeren in Heft I—V für die abschließende Volksschule, und einer weiteren in Heft VI—X für die weiterführende Volksschule und für günstigere Verhältnisse bestimmt. Die behandelten Stoffgruppen und ihre Anordnung sind, einschliesslich der sehr gut bearbeiteten Aufgaben über die Arbeiterversicherungen, im ganzen genommen dieselben, nur die Zahl der Aufgaben bildet einen Unterschied.

Durch die Einrichtung der Doppelaufgaben, d. i. durch Einsetzen anderer Zahlen in eine Aufgabe, wird reichere Gelegenheit zur Übung geboten. Es mag der Erwägung anheim gegeben werden, ob gerade diese Form das passendste Mittel sei, die Gelegenheit zur Übung zu erweitern.

Die erste Einführung der Bruchrechnung erfolgt beim Resolvieren und Reduzieren, und zwar in die Rechnung mit gemeinen Brüchen bei der Verwandlung nichtdezimaler, in die Dezimalbrüche bei der Verwandlung dezimaler Währungen (Heft III), die zusammenhängende Behandlung der Brüche tritt dagegen erst im IV. Hefte ein. Die

gemeinen Brüche gehen immer den Dezimalbrüchen voran.

Wertvoll erscheint dem Referenten das überall zu Tage tretende Bestreben der HH. Verfasser, diejenigen Aufgaben zusammenzunehmen, die in ihrem sachlichen Inhalte übereinstimmen, oder doch nahe verwandt sind. So behandeln in Heft V (X) die Aufgaben

Nr. 1—10 die Beziehung zwischen Arbeitszeit und Lohn,

„ 11—20 Ware und Wert,

„ 21—40 dasselbe bei Preisanschlag,

„ 41—44 dasselbe bei Lohnanschlag.

Der Gedanke, mit dessen Ausführung hier begonnen worden ist, ist wert, zum obersten Prinzip einer konsequenten Stoffeinteilung für das Rechnen auf der Oberstufe erhoben zu werden.

Kleinere Mängel, wie das Komma versetzen und das Nullenanhängen statt einer Rangveränderung der Ziffern, oder Ausdrücke wie »dreimal größer« statt dreimal so groß lassen sich leicht beseitigen.

Dieses Rechenwerk, für dessen Wert schon seine weite Verbreitung spricht, ist wohl den besten Arbeiten dieser Art zuzuzählen.

A. Braune, Raumlehre für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen, sowie für Präparandenanstalten. 3. vermehrte Aufl. Mit 96 in den Text gedruckten Figuren. Halle, Schroedel. Pr. 65 Pf.

Dieses Buch erinnert in den §§ 1 bis 17 nicht bloß in der Auswahl und Anordnung des Stoffes, sondern auch in der Reihenfolge, ja mitunter in der sprachlichen Fassung der Gedanken an Pickels Buch »die Geometrie der Volksschule«, nur fehlen die bei Pickel gegebenen »Andeutungen des Lehrverfahrens«. Auch in den späteren §§ kommen auffallende Anklänge an Pickel vor. Der Verfasser ordnet von § 18 an den Stoff so, daß auf die Betrachtung jedes Flächen- bez. Raumgebildes gleich dessen Ausmessung vollzogen wird, an welche sich Übungsauf-

gaben anschließen. Ihre Zahl wurde in der neuen Auflage vermehrt.

In methodischer Hinsicht ist der Verfasser bestrebt, folgende 5 Stufen in jedem Abschnitte durchzuführen:

1. Aufstellung einer aus dem Leben gegriffenen, speziellen Aufgabe.

2. Lösen derselben.

3. Die Erweiterung der speziellen Einsicht.

4. Das Aufstellen eines Gesetzes.

5. Lösung von Übungsaufgaben.

Läßt sich die Aufstellung von Ausgangsaufgaben mit Glück nur bei den Abschnitten vornehmen, die eine Berechnung zum Ziele haben, so sind doch daselbst diese nicht immer glücklich gewählt. Wen interessiert z. B. die Größe des Papiermantels zum Zuckerhute, die Größe der Seitenwände einer Schiebkarre, der Kubikinhalt eines Blumentopfes, eines Tischkastens, die Oberfläche und der Inhalt eines Ziegelsteines, die Größe der Fläche eines Stuhlsitzes etc.

Bei einer neuen Auflage würde eine sorgfältige Überarbeitung der 2. Stufe den Freunden des Buches besonders willkommen sein.

Dann würden auch die drei Hauptausdehnungen als Breite, Höhe und Tiefe zu bezeichnen und dabei festzuhalten sein, daß an Stelle jeder drei der Ausdruck Länge (für die größte) und Dicke oder Stärke (für die kleinste Ausdehnung) eintreten kann.

Ferner wären Proportionen bei der Ähnlichkeit der Dreiecke zu vermeiden und zwar durch einfache Vergleichen homologer Dreiecksseiten, etwa so: Seite a des zweiten Dreiecks ist $2\frac{1}{2}$ mal so groß, als a des ersten Dreiecks, dann ist auch Seite b des zweiten Dreiecks $2\frac{1}{2}$ mal so groß, als b des ersten Dreiecks.

Man kann die Kongruenz und die Ähnlichkeit der Dreiecke wohl in der Volksschule behandeln, ohne doch die formulierten Sätze aufzustellen. Wenn man diese jedoch aussprechen läßt, muß man auch die Folgerungen herausstellen, die aus der Kongruenz sich ergeben.

Denn die Kongruenz ist nur Mittel zum Zwecke, nicht Selbstzweck. — Bdt.

XX.

A. Braune (Seminarlehrer in Eisenleben): **Rechenbuch** für die Oberstufe von Mädchenschulen. Unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des praktischen Lebens bearbeitet. Halle a. S., Pädag. Verlag von Hermann Schrödel. 1891. — 64 S. — Preis: 50 Pf.

Der Verfasser — bekannt als fleißiger Schriftsteller auf dem Gebiete der Methodik des Volksschulrechnens, besonders durch sein Werk »Der Rechenunterricht in der Volksschule« (derselbe Verlag) hat sich in dem vorliegenden Heft die Aufgabe gestellt, den für die Oberstufe der Mädchenschule geeigneten Rechenstoff zusammenzustellen. Es ist zunächst mancher Stoff gestrichen worden, der in Rechenbüchern für Schüler beiderlei Geschlechts vorkommt, z. B. die Terminrechnung, die Zeit- und Kapitalberechnungen der Zinsrechnung, die Mischungsrechnung ist nur kurz behandelt (einige der Aufgaben S. 45 müssen wir aber beanstanden). Daß der Verfasser Raumberechnungen und Aufgaben aus der Physik in das Heft aufgenommen hat, kann man nur gut heißen. Es sollten aber auch Stoffe aus der Chemie, Geschichte und Geographie herbeigezogen werden. In den Aufgaben aus der Geometrie geht der Verfasser z. T. zu weit. Die Berechnung des kubischen Inhaltes eines Dampfkessels, eines Maischbottichs, eines Gasometers etc. dürfte kaum für Mädchen in erster Linie geeignet und interessant sein. Über-

haupt sollten die Aufgaben weit mehr den Verhältnissen Rechnung tragen, mit denen es die Frau im Haushalte und im praktischen Leben zu thun hat. Der größte Teil der von Braune gebotenen Aufgaben paßt ebenso gut auch für Knabenschulen. Wenn der Verfasser in den Vorbemerkungen sagt, daß die gebräuchlichen Rechenbücher meist nicht in genügender Menge den Stoff bieten, der das Mädchen auf seinen künftigen Beruf zweckentsprechend vorbereitet, so gilt das zur Zeit auch von dem vorliegenden. Möge eine neue Auflage, die wir dem Buche wünschen, das Versäumte bald nachholen, damit das Buch seine Existenzberechtigung voll und ganz beweisen kann.

Halle a. S.

H. Grosse.

XXI

O. Wilsdorf, Die Erziehung. Pädagog. Aussprüche aus den Werken großer Denker und Dichter für die Familie zusammengestellt. Dresden u. Leipzig, Heinr. Minden.

Eine sehr lehrreiche und darum empfehlenswerte Auswahl pädagogischer Weisheit, an der Hand der Begriffe »Erziehung i. a., Regierung der Kinder und Charakterbildung« geordnet, bietet sich hier in guter Ausstattung der Familie dar. Es ist zu wünschen, daß die Leser, betroffen von der Wahrheit und Überzeugungskraft der Aussprüche pädagogischer Denker, es nicht verschmähen werden, zu einer zusammenhängenden Lektüre wenigstens einiger der vorgeführten Klassiker zu schreiten. Unter dieser Voraussetzung heißen wir das Schriftchen willkommen.

Heft IV. 1. Dr. W. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn E. v. Salzwür: Handel und Wandel der pädag. Schule Herbarth's. 2. Theod. Bogt, An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 3. Dr. Schneider, Entgegnung.

Jahrgang 1886.

- Heft I. 1. G. Reiche, Die ethische und ästhetische Bedeutung des Turnens. 2. Dr. Biedner, E. F. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar.
 „ II. Dr. Rager, Die Methode Christi.
 „ III. 1. Prof. Dr. Wenge, Die Anfänge des Latein-Unterrichts in Serta 2. Chr. Ufer, Über die Rettung von Konferenzen des Lehrerkollegiums.
 „ IV. G. Glöckner-Belzig, Zu Dittes' Kritik der Herbart'schen Pädagogik.

Jahrgang 1887.

- Heft I. G. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten?
 „ II. 1. Prof. Dr. Wenge, Der deutsche Einheitschulverein. — 2. Bruno Raetznel, Über den associirenden Charakter der Erdkunde.
 „ III. D. Holz, Eisenach. Über darstellenden Unterricht.
 „ IV. Dr. Hollenbach, der Rechenunterricht im ersten Schuljahr

Jahrgang 1888.

- Heft I. W. Müller, Comenius, ein Schematiker in der Pädagogik.
 „ II. Prof. Dr. W. Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.
 „ III. Dr. H. Staude, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Salzwürtschen Schrift „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.“
 „ IV. H. E. Hofmann, Rosfen. Der Religionsunterricht in geliebten Schulen nach den S. Wangemann'schen Schriften.

Jahrgang 1889.

- Heft I. 1. G. Grabs, Zur Lehrplanteorie mit Beziehung auf die Volksschule 1 2. Prof. Dr. W. Rein, Ein neues Seminarbuch.
 „ II. Adolf Rude, Zur Mundlichen Apperzeptionslehre.
 „ III. M. Bickel, Noch einmal das Weimari'sche Seminarbuch.
 „ IV. G. Rolke-Hofeneiche, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche.

Jahrgang 1890.

- Heft I. G. Grabs, Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanreform.
 „ II. Adolf Rude, Zur Apperzeption.
 „ III. Eduard v. Hartmann, Kann der Positivismus erzieherisch wirken?
 „ IV. 1. Dr. A. Gille, Herbart's Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Entwicklungstufen. 2. H. Bomberg, Sachrechnen.

Jahrgang 1891.

- Heft I. 1. Prof. Dr. W. Rein, Rembrandt als Erzieher. 2. H. Bomberg, Sachrechnen. 3. G. Große, „Fr. Wilh. Lindner — ein Vorläufer der Kulturkufenbewe.“
 „ II. 1. H. Bomberg, Sachrechnen. 2. G. Große, Fr. Wilh. Lindner — ein Vorläufer der Kulturkufenbewe.
 „ III. R. Bodenstein, „Sym“ im Geschichtsunterricht. Ein methodisch-kritischer Versuch.
 „ IV. Dr. Richard Staude, Seminarleiter in Coburg. Zur Anwendung der Formalkufen im Religionsunterricht.

Jahrgang 1892.

- Heft I. Fritz Lehmannsd, Der Lese-Unterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode.
 „ II. F. W. D. Krause, Der Positivismus E. v. Hartmann's und die moderne Pädagogik.
 „ III. i. R. Fad, Zur Beurteilung des Lange'schen Buches über Apperzeption 2. Dr. R. Lange Erwiderung.
 „ IV. Dr. Karl Ernst, Theorie und Praxis im pädagogischen Seminar.

Jahrgang 1893.

- Heft I. Die Jugendbildung auf Grund der neuen preussischen Lehrpläne.
 „ II. Prof. Dr. Th. Bogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare
 „ III. 1. Jul. Honke, Über die Mitwirkung der Kirche im preussischen Schulwesen. 2. Dr. Ehrändorf, Noch einmal die Kunstlatein.
 „ IV. 1. Dr. A. Rausch, Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen. 2. Karl Herrmann, Der böhmische Krieg, Geschichtspräparation.

Jahrgang 1894

- Heft I. 1. Fritz Lehmannsd, Warum Märchen? 2. F. Hollmann, Dörpfeld's „Freie Schulgemeinde“ im Lichte kulturhistorischer Entwicklung.
 Heft II. 1. Adolf Rude, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. 2. Dr. Ehrändorf, Präparationen zur biblischen Geschichte. 3. G. Grabs, Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule.
 „ III. 1. Dr. F. Bergemann, Über Moral-Unterricht. 2. Dr. C. Haupt, Zur Behandlung der Reformationsgeschichte in der einfachen Volksschule. 3. Peter Billig, Zur Würdigung Dörpfeld's.
 „ IV. 1. G. Große, Ueber Schulandachten. / 2. G. Grabs, Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule.

Unter Hinweis auf die ausgezeichneten Kritiken der „Allgem. deutschen Lehrerzeitung“ der „Beitrag für Realschulwesen“ der „Schlesischen Schulzeitung“, der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht“, von „Haus und Schule“, der „Deutschen Schulmuseum“, der „Neuen deutschen Lehrerzeitung“, des „Schweizer-Schularchiv“ etc. seien diese Jahrgänge wiederholt angelegentlich empfohlen.

Neu eingegangene Schriften.

- G. Parthell & W. Probst**, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Dessau, Kahle.
- A. Maushake**, Übungsstoffe zur gründlichen Erlernung der Sprachfälle. Ebenda.
- K. Brendel**, Die Reform des naturkundlichen Unterrichts. Bielefeld, Helmich.
- K. Kollbach**, Naturwissenschaft und Schule. Köln, Neubner.
- B. Schnell**, Liederbuch Neustrelitz, Barnewitz.
- Oberrheinische Blätter** für erziehenden Unterricht. Freiburg.
- University Extension** 1894 Nr. 1 u. 2. Philadelphia.
- The University Extension Bulletin.** 1894 Nr. 12. Philadelphia.
- Dr. H. Heinze & Dr. W. Schröder**, Aufgaben aus deutschen Dramen. Leipzig, Engelmann.
- A. Jakob**, Die grosse französische Revolution. Münster, Russel.
- G. Hennes**, Die Kreuzzüge. Ebenda.
- J. Niessen**, Blumen der Heimat. Ebenda.
- P. Torriedt**, Zwei Erzählungen. Ebenda.
- J. Maurer**, Prinz Eugen von Savoyen. Ebenda.
- G. Hennes**, Berühmte Seefahrer und Entdecker. Ebenda.
- M. Hübner**, Leben und Thaten des scharfsinnigen Junkers Don Quijote von La Mancha. 1. Teil. Ebenda.
- Dr. G. Holzmüller**, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 2. Teil. Leipzig, Teubner.
- Neue Bahnen.** V. Jahrgang. Heft 8. Wiesbaden. Behrend.
- Prof. Dr. V. Müller**, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Quarta. Ausgabe B Altenburg, Pierer.
- Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.** 1. Jahrg. 4. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne.
- Schweizerische Pädagogische Zeitschrift.** IV. Jahrg. Heft III. Zürich, Orell Füssli.

Diesem Hefte liegen Prospekte der Firmen **Carl Meyer, Hannover** und **Wilh. Egelmann, Leipzig** bei, welche wir gefl. Beachtung empfehlen,

D. V.

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XVI. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barchduarian-Tittls*,
Institutsdirector Dr. *E. Barth*-Leipzig, Dr. *P. Bergmann*-Jena, Schuldirector Dr. *A. Biedner*-
Eisenach, Töchtererschullehrer *O. Folts*-Eisenach, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb*
Friedrich-Teschen, Oberlehrer Dr. *A. Göpfert*-Eisenach, Mittelschullehrer *H. Grabs*-Glogau,
Töchtererschullehrer *H. Grosse*-Halle a. S., Schuldirector Dr. *O. Haupt*-Oberlungwitz, Lehrer
Holtkamm-Gladenberg, Lehrer *Julius Honke*-Eiberfeld, Director Dr. *K. Jüst*-Altenburg,
Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson*-Berlin, Oberlehrer *Fritz Lehmann*-Jena, Prof. Dr. *Rud.*
Menge-Halle a. S., Seminarlehrer *A. Pickett*-Eisenach, Rektor *Ad. Rude*-Schulitz, Director
Dr. *M. Schilling*-Zwickau, Seminardirector Dr. *Rich. Staudt*-Coburg, Lehrer *K. Teupser*-
Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thürndorf*-Auerbach i. V., Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt*-
Wien, Seminardirector *Voigt*-Barby, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zunge*-Erfurt, Lehrer
Peter Zillig-Würrsburg u. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Zweites Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Th. Klähr, Rudolf Hildebrand. 2. Gottlieb Friedrich, Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessing'schen Philotas (Fortsetzung).
- B Mitteilungen:** 1. H. Grabs, Eine neue Verteidigung der konzentrischen Kreise. 2. F. R. Franke. Zur Kritik von Karl Richters Schrift über die formalen Stufen. 3. Die Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Pädagogischen Universitätsseminars in Jena am 22. Dez. 1894. 4. Das neue Seminar für Lehrer an höheren Schulen in London. 5. Versammlung der Freunde Herbartscher Pädagogik in Erfurt zu Ostern 1895.
- C Beurteilungen:** 1. Th. Walter (M. Fack). 2. Dr. Th. Wiget (Th. Klähr). 3. Hartmann (Adolf Rude). 4. L. Mevius (M. Hauffe). 5. Grohmann (E. Scholz). 6. P. Conrad (Th. Klähr).

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Paul Th. Kaemmerer)

1895

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Die Deutschen Volksschullehrer- Konferenzen

des Jahres 1893.

fünfzehntes pädagogisches Jahrbuch,
enthaltend: Themen und Thesen über Erziehung und Unterricht,
aufgestellt debattiert und angenommen in den Lehrer-Konferenzen.

Gesammelt von

G. Siggel,
Lehrer.

Preis: 1 M. 50 Pf.

Der Inhalt besteht aus Thesen und Themen 1. aus der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. aus der besonderen Unterrichtslehre a. Religion b. Deutsch, c. Rechnen, d. Geschichte, e. Geographie, f. Naturkunde, g. Zeichnen, h. Schreiben, i. Gesang, k. Turnen, 3. aus Thesen über allgemeine pädagogische Themen.

Die Jahrg. 1879, 1880, 1881, 1882, 1883, 1884 sind zum Preise von 1 M. 20 Pf. für den Jahrgang, die Jahrgänge 1885, 1886, 1887, 1888, 1889, 1890, 1891 und 1892 zum Preise von 1 M. 50 Pf. für den Jahrgang zu haben.

Jeder Lehrer, der die hohe Bedeutung eines Gedankenaustausches in den Lehrerkonferenzen kennt, wird beim Durchlesen dieser Zeitschrift hoch erfreut sein, eine solche Menge der wichtigsten pädagogischen Gedanken zu finden, die geeignet sind, den Lehrer anzuregen und die den Konferenzen so überaus reichen Stoff zu fruchtbringenden Besprechungen darbieten. Möchten diese Zeilen recht viele Lehrer und besonders die Konferenzvorsitzenden zur Anschaffung des trefflichen Buches veranlassen.

Präparationen für den Physik-Unterricht in Volks- und Mittelschulen.

Nach Herbart'schen Grundsätzen

bearbeitet

von

P. Conrad,

Realschullehrer in St. Gallen.

I. Teil:

Mechanik und Akustik

Preis: 3 M.

Der Verfasser, welcher lange Zeit am Ziller'schen Seminar in Leipzig als Oberlehrer thätig war, bezeichnet diese Präparationen als einen Versuch, Herbart-Ziller'sche Grundsätze allgemeiner Natur, vornehmlich die Idee der formalstufen, für den Physikunterricht nutzbar machen. Wir müssen den Versuch als einen sehr gelungenen bezeichnen und glauben, daß ein Unterricht nach solchen Vorbildern von einem für seinen Gegenstand erfüllten Lehrer erteilt, ohne Zweifel das Interesse des Schülers mächtig anregen, denselben im scharfen Denken sichtlich fördern und ihm das Warum von Hunderten von physikalischen Erscheinungen, wovon er täglich Zeuge ist in befriedigender Weise erklären wird. (Erlaub-Vorbereitungsschulblatt.)



A. Abhandlungen.

I.

Rudolf Hildebrand.

Am 28. Oktober des vergangenen Jahres entschlief nach jahrelangem, mit bewundernswerter Geduld getragenen, Leiden Rudolf Hildebrand, ordentlicher Professor der neuen deutschen Litteratur und Sprache an der Universität Leipzig. Mit ihm hat nicht nur die deutsche Philologie einen ihrer bedeutendsten und eigenartigsten Vertreter, eine über ganz Deutschland verzweigte und überaus zahlreiche Gemeinde ihren bewährten Meister und Führer, sondern auch das junge Volk der Schule einen seiner besten Freunde verloren. Wir können hier nur kurz die bis jetzt kaum in vollem Maße bekannten und gebührend gewürdigten Verdienste des Heimgegangenen um die Entwicklung der Wissenschaft von unserer Muttersprache in dankbare Betrachtung ziehen, denn der Aufgabe dieser Zeitschrift entsprechend wollen wir vor allem der Förderung gedenken, welche die Schule von Hildebrand sowohl durch seine eigene Lehrthätigkeit wie aus seinen an Anregungen überaus reichen Schriften erfahren hat.

Hildebrands Name ist mit einem der stolzesten Werke der Wissenschaft, mit Grimms Wörterbuche, für immer verknüpft. An der Errichtung dieses nationalen Denkmals deutscher Gründlichkeit und deutschen Fleißes ist Hildebrand von Anfang an beteiligt gewesen und hat im unermüdlichen Dienste von der Pike auf sich den Marschallstab errungen. Als 1851 der Druck des seit dem Jahre 1838 geplanten und vorbereiteten Werkes be-

gann, da wurde der 28 jährige Dr. R. Hildebrand, damals Gymnasiallehrer an der Thomasschule, wo er einst seine Vorbildung erhalten hatte, als Korrektor für die Drucklegung des großen Unternehmens auf die Empfehlung seines Universitätslehrers Moritz Haupt hin angestellt. Mit dem ersten von Hildebrand durchgesehenen halben Druckbogen sandte der Verleger Salomon Hirzel ein Blättchen und schrieb darüber am 3. Januar 1852 an Grimm: »Herr Dr. Hildebrand hat auch ein Blättchen beigelegt: er hat gewifs wohl zehnmal gefragt, ob er auch wohl dürfe.« Dem beifällig aufgenommenen folgten noch viele solcher Blättchen. Wenn auch das »allerallerliebste Mädchen«, mit dem der Korrektor seiner Braut Luise Müller aus Arnstadt i. Th., die ihm bis zum 18. November 1874 eine geliebte, für seine Geistesarbeit verständnisvolle, das Haus mit frohem Sinn und reichem Gemüte belebende Gattin blieb, in dem Wörterbuche ein Denkmal aere perennius setzen wollte, keine Neigung in den Junggesellenherzen der Grimm weckte, so erkannten doch die Brüder aus den wertvollen gelegentlich der Korrektur gelieferten Beiträgen Hildebrands, daß dieser zu mehr als blofs äußerlichem Dienste am Werke befähigt war, und er wurde allmählich ein stiller Mitarbeiter schon an den ersten Bänden des Wörterbuches. »Hildebrand hat sich einer gewissenhaften Korrektur der Druckbogen unterzogen und oft Gelegenheit gefunden, seine ungemeine Sachkenntnis und Neigung zur deutschen Sprache durch guten Ratschlag und Berichtigung einzelner Versehen oder Verstöße zu erweisen.« (Vorrede zum I. Bande p. 67.) »Über Excerpt und Beitrag hinaus reicht die von Hildebrand fortwährend und vorzüglich dem Buchstaben D erwiesene, auf volle Befähigung zur Mitarbeit schließende Hülfe« (Vorrede zum II. Bande 1860). Das waren die Zeugnisse Jakob Grimms, auf Grund deren Hildebrand zunächst in den ansehnlichen Kreis der Mitarbeiter aufgenommen und nach dem Tode des Begründers 1863 zu dessen Nachfolger in der Leitung des Werkes bestimmt wurde. (Rundschreiben des Verlegers vom 20. September 1863.) Die Arbeit für das Wörterbuch wurde nun Hildebrands Lebensaufgabe, und es gereicht dem Räte der stolzen Handelsstadt zum dauernden Ruhme, daß er auf Anregung Franz Pfeiffers durch Verminderung der Amtspflichten dem bescheidenen Gymnasiallehrer Raum zur Förderung des Wörterbuchunternehmens gewährte. Weitere Erleichterungen für ihn erwirkte auf Antrag Zachers die germanistische Abteilung der Philologenversammlung zu Halle 1867 vom Norddeutschen Bunde, bis Hildebrand durch Berufung 1869 als außerordentlicher und 1874 als ordentlicher Professor an die sächsische Landesuniversität völlig freie Bahn zu seiner wissenschaftlichen Thätigkeit bekam. In seiner Antrittsvorlesung am 24. April 1869 legte er in begeisternder Weise die wissenschaftliche und nationale

Bedeutung von Grimms Wörterbuch dar¹⁾. Jene kennzeichnet er mit den Worten: »Unser Wörterbuch wird von selbst zugleich zu einem Buche deutscher Geschichte, denn mit und in den Wörtern zieht zugleich das Leben der Nation, das innere und äußere an uns vorüber wie in herausgeschnittenen Bildern; ich meine das bleibende Leben, das allem politischen Geschehen und Thun als Untergrund, als Boden, oft auch als Erklärung dient. Das Wörterbuch arbeitet zugleich, es mag wollen oder nicht, an der wichtigen Ergänzung, ich möchte sagen Unterbauung der politischen Geschichte, an einer deutschen, in gewissem Sinne europäischen Kulturgeschichte, die die Königin der Wissenschaften zu werden sich anschickt« und »Unser Wörterbuch ist von selbst zugleich das natürliche Werkzeug zur Klärung und Schärfung des eigenen Sprachgefühls, zur Belehrung über die Irrtümer, denen es ausgesetzt ist (und die doch sofort wieder wirkend ins Ganze eingreifen), und was noch wichtiger ist, zur Belehrung über die Entwicklung und Umwandlung, die Geschichte des Sprachbewusstseins, die den Kern des ganzen Sprachlebens darstellt.« Die unmittelbare Arbeit des Wörterbuches für die Nation fassen die Schlufsworte zusammen: »Zu Fichtes Zeit, als man Deutschlands Ende gekommen wähnte, ist der Plan unserer Erneuerung mit großer Klarheit entworfen worden, hunderten, tausenden der besten Männer war es klar ins Herz geschrieben, und ein Teil dieses Erneuerungsplanes sind die altdutschen Studien, die damals zum Range einer Wissenschaft erhoben wurden, und in diesem Plane hat auch das deutsche Wörterbuch seine rechte Stelle. Denn wenn eine Zeit, wenn ein Volk krank ist, so ist die Erkenntnis der Heilung in seiner Geschichte zu holen, nicht blofs in der politischen, auch, ja mehr noch in der eigentlichen Volksgeschichte, wie sie in Litteratur und Sprache sich am klarsten spiegelt. So ist denn die deutsche Philologie im engeren Sinne nicht blofs eine Wissenschaft, sie ist zugleich eine Arbeiterin für das Heil der Nation, wie freilich jede Wissenschaft im höheren Sinne; aber die deutsche Philologie ist das näher und unmittelbarer als jede andere. Ich darf wohl hinzufügen, das war's, was mich, fast wider Willen, und von andern Zielen ab, zu ihr zog.«²⁾ Diese hohe Auffassung von der

¹⁾ Gedruckt in Hildebrands Gesammelten Aufsätzen und Vorträgen zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig, B. G. Teubner. 1890 p. 1 ff.

²⁾ Auf die nationale Bedeutung des Wörterbuchs, das schon Jahrhunderte lang geplant war und dessen endliche Ausführung mit der Wiedergeburt des deutschen Reiches zusammenfällt, weist Hildebrand auch in der 1873 geschriebenen Vorrede zum V. Bande mit kräftigen Worten hin: »Das Wiedererstehen der Nation hängt in der That mit an dem Gedeihen und der Wirkung der deutschen Philologie überhaupt und nicht am wenigsten unseres Werkes. Staatskunst und Kriegskunst und Tapferkeit haben end-

Aufgabe des Wörterbuches ging weit über den ursprünglichen Plan der Grimm hinaus, die ein schönes Hausbuch für das deutsche Volk schaffen wollten, aus dem der Vater am Abende seiner Familie vorlese. Nur eindringendes Studium läßt ahnen, welche Riesenarbeit Hildebrand, der den Band K (2916 Seiten) 1873 vollendete und in der Ausarbeitung des G, bei dessen Behandlung fast der gesamte deutsche Sprachschatz herbeigezogen werden mußte, in den letzten Jahren unter thätigster Beihilfe des Dr. Kant, bis zum Worte Gestalt und seinen Zusammensetzungen vordrang, mit seiner tief grabenden Gründlichkeit, seiner innigen Versenkung in den Reichtum unserer Sprache geleistet hat. Haben doch einzelne Artikel, wie der über die Vorsilbe Ge und über das Wort Geist, dessen Bedeutung und Gebrauch in ungefähr 2000 Zitaten vorgeführt wird, sich zu sprachgeschichtlichen Einzeldarstellungen erweitert. Was Hildebrand hier in den Schatzkammern des Wörterbuches, das ja leider seines hohen Preises wegen nur ein Bibliothekswerk geworden ist, vergraben hat, werden erst künftige Jahrhunderte würdigen, wenn die aufgespeicherten Goldbarren gehoben und gemünzt in die Hände aller Volkskreise gelangen. Seine Beiträge bilden nach dem Urteile Herm. Pauls (Grundriß der germanischen Philologie I, 126) durch sorgfältige Ausschöpfung der Quellen durch die Feinheit und Umsicht der Beobachtung den wertvollsten Teil des Ganzen. Unsere Bewunderung des Gelehrten wird aber noch gesteigert, wenn wir sehen, daß trotz der an Zeit und Kraft die höchsten Ansprüche stellenden Wörterbucharbeit Hildebrand noch Muße zu anderer wissenschaftlichen Beschäftigung fand. 1853 besorgte er die Korrektur der 2. Auflage von Weiskes Sachsenspiegel (nach der ältesten Leipziger Handschrift) und versah sie mit einem wissenschaftlich ausgezeichneten Glossar. Zehn Jahre später schenkte er in einer völligen Neubearbeitung dieses Werkes der Wissenschaft eine der ersten philologisch genauen Ausgaben eines wichtigen mittel-

lich dem kranken und verkümmerten Baume der Nation wieder Spielraum und Licht und Luft geschaffen; die Geschichtswissenschaft lehrt die werden künftigen Geschlechter, wie er zu behandeln ist, daß er nicht weiter verwachse, daß er fortan mehr so wachsen könne, wie er von Haus aus will und immer wollte, aber den Saft, aus dem sein rechtes Leben quillt, den hat die deutsche Philologie wieder flüssig zu machen, d. h. das Bewußtsein und Gefühl der eigenen deutschen Art, und dieser Lebenssaft quillt am reinsten und vollsten in dem Schatthause deutscher Sprache, wie wir es aufzugraben beflissen sind. Oder, um an ein kräftigeres Bild Luthers anzuknüpfen, der einmal über Tische äußerte (Tischreden 4, 662): Deutschland ist wie ein schöner weidlicher Hengest, der Futter und alles genug hat, was er bedarf, es fehlt ihm aber an einem Reuter. — nun da der Reuter endlich kam, ist es nötiger als je, für gesundes Futter zu sorgen, und das hat unmittelbarer als irgend eine andere Arbeiterin im Haushalte der Nation die deutsche Philologie zu liefern, unser Wörterbuch aber ist der reichste rechte Futterspeicher.◄

deutschen Sprachdenkmals. Zahlreiche kleinere Aufsätze in der Zeitschrift für deutsche Philologie, in Pfeiffers Germania, in dem Archiv für Litteraturgeschichte, in der von ihm begründeten Zeitschrift für deutschen Unterricht sind die köstlichen Früchte seiner feinsinnigen Sprachbetrachtung, glänzende Zeugnisse seines durchdringenden Verstandes, seiner lebendigen Phantasie, seines künstlerischen Feingefühls. Seine Gesammelten Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterrichte enthalten Offenbarungen eines weitschauenden Geistes, die noch lange der vordringenden Wissenschaft als Leuchten auf kaum erst betretenen Pfaden dienen werden. Als ein Kenner des Volkslebens ohnegleichen ging er den Regungen der Volkseele nach, wie sie sich in den Kinderliedern, dem Volksaberglauben, den Sitten und Gebräuchen der schlichten Leute kundgibt, erwärmte er sich an der gesunden Denk- und Sprechweise des gemeinen Mannes, spürte er das von der Wissenschaft kaum beachtete alte Sprachgut in den unscheinbaren Volksausdrücken, Sprüchen und Kinderreimen auf. Das Zweite Hundert deutscher historischer Volkslieder, das Hildebrand aus dem Nachlasse Soltaus und Leysers 1856 herausgab, erweiterte die Bekanntschaft mit den duftigsten Blüten der dichterischen Gestaltungskraft unseres Volkes.

Vergänglicher als diese Erzeugnisse der fleißigen Feder Hildebrands, die in den unzerstörbaren Besitz der Wissenschaft übergegangen sind, könnten die Anregungen erscheinen, welche er als akademischer Lehrer seinen Hörern gab, da seine Vorlesungen über Walther von der Vogelweide, Gudrun, mittelhochdeutsche Liederdichtung, das Volkslied, Meier Helmbrecht, deutsche Etymologie, deutsche Grammatik, deutsche Metrik und Rhythmik, Goethes Liederdichtung, Schillers philosophische Gedichte, Wilhelm Tell, Goethe und Schiller, deutsche Litteraturgeschichte u. a. in kein wohlgeordnetes Heft, die Wonne des eifrigen Kollegienbesuchers, gebannt werden konnten. Sie glichen in ihrer unsystematischen Freiheit dem wirklichen Leben. Charakteristische Proben aus den Universitätsvorträgen, die Hildebrand, der mit einem bewundernswerten Gedächtnisse Begabte, frei, mit leiser Stimme, aber in eindringlichem energischem Tone hielt, bietet Mühlhausen in seinem Aufsätze »Rud. Hildebrand im Dienste der Wissenschaft und der Schule« (Rhein. Blätter 1894, V. u. VI.). Wenn wir aber die Berichte treuer Zuhörer vernehmen, die begeistert der herrlichen Stunden gedenken, in denen sie von dem Meister tief und weit greifende Unterweisung und nicht bloß für das Examen brauchbare sprachwissenschaftliche Belehrung empfangen, zugleich aber auch mit hohen sittlichen und ästhetischen Idealen erfüllt und auf die letzten und höchsten Ziele der Menschheit hingewiesen wurden, die von der großartigen Kulturarbeit

des deutschen Volkes erstrebt werden, dann ist man überzeugt, daß die Darbietungen Hildebrands eine dauernde Stätte besser als in verstaubenden Kollegienheften in dem Gemüte dankbarer Hörer gefunden haben. Wie er selbst seine Wissenschaft dem Leben ablauschte, von dem tönenden Worte der lebendigen Rede rückwärts in die geschichtliche Entwicklung der Sprache eindrang, wie er die Geheimnisse des Sprachgeistes und der Volksseele in innerlich packendem Vortrage, der seine eigene wunderbare Gewalt über die Sprache bekundete, enthüllte, so können nicht die toten Zeilen wohl geordneter Hefte, nicht die Paragraphenreihen systematischer Handbücher, sondern nur lebendige Persönlichkeiten die Quellen werden, welche das befruchtende Gewässer sinniger Sprachbetrachtung, wie deren Hildebrand pflegte, auf die dürre Heide der Schulpedanterie ergießen. Bereits an der Thomasschule hatte Hildebrand jahrelang mit begabten Sekundanern und Primanern eifrig altdeutsche Dichter gelesen und eingehend besprochen. Als akademischer Lehrer übte er ebenfalls diese schöne Sitte und versammelte fast jedes Semester einen engeren Kreis von Studenten in seiner Wohnung, auch dann noch, als sein schweres Leiden ihn an den Lehnstuhl fesselte und sein mächtiger Geist allein den hinfalligen Körper aufrecht erhielt. Die Stunden, die wir da mit ihm verlebt haben, sind wahrhafte Erbauungsstunden gewesen. In freiem Wechselgespräche, denn »Ich will Sie denken hören,« waren seine Begrüßungsworte, erklärte er die Dichter des zwölften und dreizehnten, des sechzehnten und achtzehnten Jahrhunderts und verdolmetschte, ein umfassendes Wissen auf allen Gebieten und staunenswerte Belesenheit entfaltend, mit feinem Anempfinden und herzergreifender Vortragskunst die Gedanken der Dichter, zauberte den kulturgeschichtlichen Hintergrund ihrer Werke vor das geistige Auge, so daß die sonst nur auf toten Formelkram gerichtete Aufmerksamkeit plötzlich greifbar anschauliche Gestalten, keimendes, treibendes, blühendes Leben vor sich sah. Den Dank für die herrlichen Gaben, die Hildebrand in diesen Stunden erquickender Arbeit seinen Schülern, alten wie jungen, mit freigebigter Hand spendet hat, haben Berufenere in tiefempfundenen Worten dem Heimgegangenen gezollt.¹⁾ Das Bild des ehrwürdigen Greises in seiner stillen Größe und edlen Einfachheit mit dem durchgeistigten Antlitze, aus dessen blauen Augen unendliche Güte leuchtete, dessen hochgewölbte Stirn Gedanken-

¹⁾ Vgl. G. Berlit, Worte der Liebe und Dankbarkeit am Sarge des verehrten Lehrers Dr. Rudolf Hildebrand, ord. Professors der neuern deutschen Litteratur und Sprache, gesprochen in der Universitätskirche zu Leipzig am 30. Oktober 1894. Als Handschrift gedruckt für Freunde des Heimgegangenen. — Dr. Max Wünschmann, Zur Erinnerung an Rudolf Hildebrand. Von einem Mitgliede seines Privatissimums. Leipz. Tagebl. 564, 2. Beilage.

fülle und in schwerem Leiden erprobte Willensstärke verriet, dessen Stimme mit Herzenstönen heiligen Zornes und kindlichster Heiterkeit ergriff und rührte, wird uns und allen, die zu seinen Füßen gesessen, unvergeßlich bleiben. Die Saat, die er gesät, ist schon an vielen Orten aufgegangen. Das haben die Ehrungen gezeigt, die ihm an seinem siebzigsten Geburtstage dargebracht wurden, das kündigt der prächtig gedeihende Baum des Allgemeinen deutschen Sprachvereins mit seinen vielen Zweigen, der unter Hildebrands kräftigem Segensspruche in den Boden eines neuen Geisteslebens gepflanzt wurde.

Auch die Pforten der Schule, in der Hildebrand das geeignetste Werkzeug zur Verwirklichung seiner auf die Erneuerung des nationalen Lebens durch die Pflege wahren Deutschtums gerichteten Bestrebungen erblickte, haben sich bereits seinem Einflusse geöffnet. Die von ihm begründete und von Dr. O. Lyon in Dresden herausgegebene Zeitschrift für deutschen Unterricht, der Hildebrand fast bis zu seinem letzten Atemzuge ein unermüdlicher Mitarbeiter war,¹⁾ sammelt die Früchte des Fleißes seiner Schüler und regt zur praktischen Ausführung seiner Gedanken an. Des eben erwähnten Herausgebers bekannte Werke und Aufsätze gewähren den Lehrern an höhern Schulen, die im Sinne Hildebrands unterrichten wollen, sichere Anleitung. Die Schriften A. Richters²⁾, Hugo Webers³⁾, Ernst Lindes⁴⁾, die

¹⁾ Das Dezemberheft des 8. Jahrganges (1894) enthält den letzten Beitrag Hildebrands. Mit den Worten »Ich kann nicht mehr; wir wollen den Aufsatz für das nächste Heft zurückstellen« legte der Verfasser die Feder nieder, nicht ahnend, daß er sie nicht wieder ergreifen sollte.

²⁾ Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1882². Dieses Werk erschien bereits 1866 in erster Auflage und, wie der Verfasser im Praktischen Schulmann mitgeteilt hat, unabhängig von Hildebrand. Es enthält aber die gleichen Forderungen, wie sie dieser dem deutschen Unterrichte stellt, an selbständig gewählten Beispielen verdeutlicht, auf die Geschichte der Methodik und Grammatik gegründet und in den Einrichtungen der Volksschule entsprechende praktische Anweisungen verdichtet. In einer zweiten Schrift »Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung (Leipzig, 1872) beruft sich der Verfasser ausdrücklich auf Hildebrand. Endlich bieten A. Richters »Deutsche Redensarten«. Sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert (Leipzig 1893³) eine brauchbare Stoffsammlung, mit deren Hilfe der Lehrer in der Volksschule den Schülern »in der Geschichte manches deutschen Wortes ein Stück Kulturgeschichte« darreichen kann.

³⁾ Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Zugleich eine Darstellung und Einrichtung dieses Unterrichts. (Leipzig 1872¹, 1892²) weist ganz ähnliche Wege wie R. Hildebrand, von dem ein Wort an der Spitze der von Dr. R. Börner besorgten 2. Auflage steht.

⁴⁾ Die Muttersprache im Elementarunterricht. Grundzüge für die Vermittlung des Sprachgehaltes im ersten Schuljahre (Leipzig 1891). Das Werkchen ist R. Hildebrand gewidmet und wird von diesem selbst in einem Briefe an den Verleger beurteilt: »Der Verfasser zeigt ein durchgebildetes,

deutsche Sprachschule von Hähnel und Patzig (Leipzig 1892 6 Schülerhefte und 1 Lehrerheft) zeigen, wie die Ansichten Hildebrands auch auf den Unterrichtsbetrieb in der Volksschule reinigend und befruchtend wirken. Verwandte Bestrebungen knüpfen sich an den Namen Jüttings. Das Schönste jedoch, was den Lehrern an höhern wie niedern Schulen über die Stellung des muttersprachlichen Unterrichts und seine Gestaltung gesagt werden konnte, hat Hildebrand selbst hinterlassen in seiner köstlichen Schrift über den deutschen Sprachunterricht, die in der ersten Ausgabe (Leipzig, 1867) den Titel führt »Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt, in den folgenden Auflagen (1879 2., 1887 3., 1890 4.) aber die Bezeichnung trägt »Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt.« Über die Entstehung des Werkes, das der Absicht, auf der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Leipzig 1865 einen Vortrag zu halten, entsprang, erzählt Hildebrand in dem Vorworte zur 2. Auflage: »Beim Niederschreiben hatte ich unwillkürlich immer die Gelegenheit und den Hörerkreis in Gedanken vor mir, für welche der Vortrag ursprünglich gedacht war. Daher die mehr rednerische Haltung und die vorwiegende Berechnung von Stoff und Form auf Lehrer der untersten Klassen, die ich mir damals in der Mehrzahl als Hörer dachte. Dabei will ich doch nicht verhehlen, daß mir beides auch für meine höhern Zwecke gerade zusagend war, sowohl das Denken an die ersten Stufen des Unterrichts, von denen doch eine gründlich erneuernde Belebung des wichtigen Lehrstoffes ausgehen mußte, wie auch das Vermeiden des trocknen Abhandlungstones, der ja im günstigen Falle meist nur den Begriffsvorrat vermehrt oder berichtigt, aber selten oder nicht auf die herzliche Überzeugung wirkt oder gar schlummernde Empfindungen zum Durchbruch bringt, worauf mirs hier zunächst ankam, um den Begriffen beides als Unterlage zu verschaffen.« Diese freiere Form läßt alle die schönen Eigenschaften der Hildebrandschen Schreibweise gerade in diesem Buche zur vollen Geltung kommen. Frei von der Rätselhaftigkeit des gelehrten Stils, dem natürlichen Gedankenlaufe in behaglichem Plaudertone folgend, durchweht von dem heimlichen Zauber der Märchenstimmung, gewürzt mit feinem, niemals herbeigezwungenem sondern aus einem sonnigen Gemüte hervorquellendem Humor, der in eine wohlige

selbständiges, methodisches und in die Tiefe gehendes Denken und Beobachten. Wenn er sich im Vorwort als Anhänger meines Standpunktes bekennt, so ist er doch — das Zeugnis bin ich ihm schuldig — keineswegs ein Nachbeter oder Nachtreter, er war vielmehr durch ganz selbständige Erfahrung schon in meinem Fahrwasser, als er meine Schrift kennen lernte, mir ein wohlthuender Beweis, wie zeitgemäfs ich geredet habe.«

Feierabendstimmung versetzt, gelingt es seiner Darstellung, wie Hildebrand wünscht, »die Einsicht in die nötige Umkehr von unnötigen Umwegen oder gar Irrwegen auf die nahen rechten Wege möglichst bis zur empfundenen Überzeugung zu stärken oder zu vertiefen, den Lehrern zu diesen Wegen möglichst Lust und Mut zu machen und den Glauben an die leichte Möglichkeit des Vorgesprochenen zu wecken, das zuerst wohl wie viel zu hoch gegriffen oder wie traumhaft unmöglich oder gar wie revolutionär aussieht.« Die hervorragende Stellung, die Hildebrand dem deutschen Unterrichte anweist, erklärt die Fülle von Anregungen, die sein Buch über das Gebiet dieses Unterrichtsfaches hinausgreifend zur Beurteilung und Verbesserung unserer Erziehung und Bildung überhaupt giebt. Umgestaltung der Schulen auf volkstümlicher Grundlage könnte man als den Grundgedanken der Hildebrandschen Verbesserungsvorschläge ansehen. »Festes und freudiges Stehen in der Heimat mit ihrem neuen Gedeihen, freies und lern-durstiges Blicken in die bunte Welt hinaus, das ist das Ziel, das beste Schulziel, das ich mir denken kann, zu erreichen oder zu erstreben auch schon für die Volksschule wie für die Lateinschule, nur mit Unterschied in der Weite und Tiefe oder Fülle des Gedankenkreises, aber dort wie hier zugleich die beste Vorschule für das Leben mit seinen Thatzielen. So kann sich der Wust, der sich bei uns aufgehäuft hat, Leben hemmend, in eine fröhliche Ernte verwandeln, das wir den Kern daraus gewinnen, aber auch die Spelzen wegwerfen lernen.«¹⁾ Gegen den Verdacht einer Geringschätzung der klassischen Studien ist der begeisterte Schüler Gottfried Hermanns und Moritz Haupts geschützt. Sein Kampf ist gegen die Nachteile des übertriebenen Lateinkultus mit seinem geisttötenden Regelwerke gerichtet. Er fordert, das sich der Betrieb der alten Sprachen in den Dienst unserer Muttersprache, des nationalen Lebens stelle. Der Spiegel trügt nicht, den er den höhern Schulen vorhält: »Jetzt macht das Ganze den Eindruck, das man beim höhern Unterrichte, auf Gymnasien wie Realgymnasien und selbst höheren Töchterschulen, bewußt oder unbewußt, gewollt oder ungewollt und nur vom Zuge der Zeit mitgetrieben, das als Ziel nimmt, das es da gelte kleine Gelehrte zu bilden, nicht — Menschen, was noch in meiner Schulzeit auch für das Gymnasium eigentlich das Ziel war aus der Überlieferung des vorigen Jahrhunderts, ja aus dem 16. Jahrhundert her, wie schon in dem alten Stichwort humaniora trefflich und kräftig ausgesprochen ist: »mehr Mensch« zu werden war das Ziel. Das schöne Wort wird ruhig noch mit fortgeführt im Hausrat der gelehrten Schulen, gleicht aber wirklich mehr einer alten Kiste,

¹⁾ Schluß des ersten der 2. Auflage zuerst beigefügten Anhangs »Von den Fremdwörtern und ihrer Behandlung in der Schule«.

die im Winkel steht mit Sachen aus dem Haushalt der Großeltern. Die Zeit ist da, eigentlich nicht lange erst, auf einen verhängnisvollen Irrweg geraten, von dem man wird umkehren müssen, es fragt sich nur, wie viel Schaden der Gesundheit der Nation, der äußeren und der inneren, noch geschehen soll bis zur entschlossenen Umkehr. Lasse man die Gelehrsamkeit der Universität, die wahrlich für ihre schwere Arbeit nichts nötiger braucht, als gesunde ganze Menschen, wie unsere Zeit überhaupt, und diese müssen ihr die Gymnasien liefern.«¹⁾ Für die Arbeit in der Volksschule aber liegt ein ganzes Programm in den folgenden Aussprüchen Hildebrands: »Was die Examina mit dem durch sie ausgesteckten Ziel dem wahren Unterricht für Schaden thun, wird ja nach und nach immer deutlicher erkannt, auch in Lehrerkreisen — Schaden dadurch, daß damit gar zu leicht und unwillkürlich das bloße äußere Gedächtnis zum obersten Herrn in der Geisteswelt und Wissenschaft eingesetzt wird — das muß anders werden, aber wann? Es müßten neben dem Gedächtnis auch die andern edlern Seelenkräfte da mit zugelassen werden, dann wäre geholfen. Jetzt aber erstreckt das bloße Gedächtnis seine Herrschaft immer mehr auf das ganze Schuljahr.« (S. 72). »Aber auch der Geist hat seine Hände, und nicht umsonst hat das feine und scharfe Sprach- und Sachgefühl der Vorzeit dem Geiste ein fassen, erfassen, begreifen beigelegt. Daß er geistig zugreifen lerne, dazu ist der werdende Mensch in der Schule, nicht dazu, daß man ihm den Geist voll stecke ohne sein eigenes Zugreifen. Wie viel von dem, was jetzt in der Schule gelernt werden muß, entfällt uns wieder im Leben nachher, wohl drei Viertel von allem! Das ist eine Thatsache, die allein zum ernstesten Nachdenken über die Richtigkeit des jetzigen Verfahrens anregen müßte.« (S. 28). »Das ist einer der größten Schäden des alten Gedächtnisverfahrens, daß infolge davon die Schüler von der Sucht wie von einer Pflicht beherrscht sind, auf eine Frage mit der Antwort sofort zu kommen und sie so rasch als möglich zu sagen. Jeder Erwachsene besinnt sich ruhig, wenn er im Leben etwas aus seinem Gedächtnisse braucht, und die armen Kinder scheinen vor dem Lehrer oft wie ausgeschlossen von dieser Einrichtung der Natur, daß man im Geiste etwas Erfahrenes wieder ruhig aufleben lasse bis es Gestalt gewinnt. Der Lehrer, der die Schüler dahin bringt, daß sie vor ihm sich ruhig besinnen lernen, d. h. dazu den Mut gewinnen, hat sofort eine um 50% gescheiterte Klasse. Wer ihnen das aber durch Schrecken oder Ungeduld abschneidet, sollte lieber Holz

¹⁾ Vorwort zur 3. durch Anfügung eines zweiten Anhangs »Vom Altdeutschen in der Schule« vermehrten Auflage.

hacken als die Jugend bilden wollen« (S. 22 Anm.). »Ja aber, höre ich schon lange den lesenden Fachmann einwenden, das alles trifft ja gar nicht die Punkte, um die sich's für uns handelt in den Klassen über die Elementarklassen hinaus in unserer ersten Schulpraxis: das da sind einzelne Bissen Kuchen, die man den Schülern wohl dann und wann mit zu kosten geben kann, sie brauchen aber das Brot des Alltagslebens, und mit dem haben wirs zu thun. Ja sie zupfen mich auch schon lange während des Schreibens ungeduldig am Ärmel, die Orthographie, die Interpunktion, die Grammatik, die Syntax und wie diese gelehrten Mächte alle heißen, die recht eigentlich die Herrinnen der Schule sind und sich da um so wichtiger gebärden, je weniger im Leben draussen von ihnen die Rede ist: sind sie doch auch nur in der Schule geboren und groß gezogen, von den Lehrern selbst, und zwar wirklich zu groß ihnen selbst und den Schülern zur Plage, wenigstens die beiden ersten: besonders die erste ist vor lauter Verzärtelung durch die Liebe ihrer Väter ein recht launenhaftes Frauenzimmer geworden, die immer befiehlt und befiehlt und thut dabei als hinge von ihr das Heil des Ganzen ab, und doch weiß sie oft selbst nicht recht, was sie will und soll, wie eine alte Jungfer, die noch dazu sich seufzend getröstet das Aschenbrödel im Hause zu sein; etwas von diesen Unarten ist übrigens allen jenen Schulgöttinnen von ihren Erziehern seit langer Zeit anezogen worden, und jeder widerfährt es wohl einmal, mit wichtiger Miene recht Verkehrtes zu befehlen, und das ist darum so schlimm, weil andere Mächte nun vor ihnen nicht genug, manchmal gar nicht zu Worte kommen können, stolze, aber schöne, ernste aber klare und frische Frauengestalten von draussen her, die draussen aufser der Schule gewaltig und vielbeschäftigt sind, aber eingeladen sofort bereit, herablassend auch in der Schule bei den Kindern zu erscheinen, Frau Natur, Frau Einfachheit, Frau Wirklichkeit und andere, darunter die jetzt männliche Frau Mutterwitz. Böse Zungen flüstern sogar, es wäre schon der Fall vorgekommen, daß die Kleinen eine und die andere jener Gestalten als Kinderengel in der Tasche mit in die Schule gebracht hätten und hätten sie in der Stunde über der Bank sehen lassen, aber jene Schulgöttinnen hätten sie als grobe, bildungslose Bäuerinnen gescholten und in die Tasche zurückgejagt oder gar als zerstreuende Spielerei konfisziert und in den Ofen geworfen.« (S. 10). Das ist köstlich, und solches Leben quillt auf jeder Seite des Hildebrandschen Buches. Sollte es wirklich noch Lehrer geben, die es nicht kennen, die es nicht immer wieder zur Hand nehmen, um sich an dem frischen Wasser dieses unerschöpflichen Bornes pädagogischer Weisheit zu laben. Wenn so, dann seien hier nur noch die Grundgedanken mitgeteilt, um die sich die Ausführungen Hildebrand's in reicher Fülle ranken: Der Sprachunterricht sollte mit

der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen. — Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler aus sich selbst finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen. — Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.¹⁾ — Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache (S. 6).²⁾

Hildebrand, ein wirklicher Philosoph und eine tiefreligiöse Natur, hat sich von aller philosophischen Systematik ferngehalten. Man könnte ihn einen Naturpädagogen nennen. Aber die Idee des erziehenden Unterrichts leuchtet durch seine pädagogische Lebensarbeit, und wir dürfen uns zu den Seinen rechnen. Seine Gemeinde wird immer mehr wachsen, langsam vielleicht, aber sicher: Nicht vergeblich hat er gearbeitet, der das Ziel seines Erdenlebens in den schlichten Versen ausdrückte:

»Im Fluge nicht, nur Schritt vor Schritt
Kannst du zu Gott gelangen,
Und bringst du nicht die Brüder mit,
Bist du umsonst gegangen.«

Dresden.

Th. Klähr.

¹⁾ Diesen Gedanken versucht K. J. Krumbach, Deutsche Sprach-, Lese- und Sprechübungen, zugleich ein Ergänzungsheft zu jedem Lesebuche und zu jeder Grammatik, durchzuführen (bestehend in einer größeren Ausgabe für Lehrer und Erzieher und in 2 Schülerheften unter dem Haupttitel Sprich lautrein und richtig). Leipzig, 1893.

²⁾ E. Wilke führt in der Pädagogischen Zeitung 1894, Nr. 10, 11, 18 die Bedeutung Rudolf Hildebrands für den deutschen Sprachunterricht weiter aus. O. Lyon berührt sie kürzer in seinem die Persönlichkeit und wissenschaftlichen Verdienste Hildebrands schildernden Aufsätze im 1. Heft des neuen Jahrganges der Zeitschrift für deutschen Unterricht.

II.

Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas.

Von Gottlieb Friedrich.

(Fortsetzung.)

IV. Einheit: Philotas muß seinen Vorsatz vor dem König verborgen halten und alles Aufsehen vermeiden, wenn sein Anschlag gelingen soll. Er muß also Parmenio zum Schein an den Vater senden. Aber was soll er dem Vater sagen lassen, da es ihm nicht mehr um seine schleunige Auslösung zu thun sein kann? Wird er dem Vater seinen Entschluß mitteilen?

Philotas sucht zu verhüten, daß er noch an demselben Tage ausgelöst werde. 1. Er hintergeht den ehrlichen Parmenio, indem er ihn als Boten an seinen Vater sendet. Er täuscht auch den Vater, den er doch auch liebt. Er weiß, das Lager seines Vaters ist nur wenige Stunden weit entfernt. Eilboten können in kürzester Zeit den Vater verständigen. In wenigen Stunden kann er hier sein, oder wenn ihn seine Krankheit abhielte selbst zu kommen, einen Vermittler senden.

2. Die 4. Einheit zerfällt zunächst in zwei große Teile, deren erster bis »Lebe wohl, Prinz, ich eile!« reicht, der andere umfaßt die zweite Hälfte des 5. Auftrittes. Jeder der beiden Teile hat drei Abschnitte. Parmenio beherrscht den ersten Teil; den zweiten Teil beherrscht Philotas.

Erster Abschnitt bis »tot geschlagen«. Parmenio und der Prinz stehen sich als Gefangene im feindlichen Lager gegenüber. Es ist die erste Begegnung. Was werden sie einander zu sagen haben? Der schlichte Held in dem Waffenrock eines gemeinen Kriegers hält dem aufgeregten Prinzen ein Bild sittlicher Fassung und wiedergewonnenen Gleichmutes vor, wenn auch in derben, der Lagersprache entlehnten Worten.

Hat uns am Ende nichts als eine Mücke auf der Stirne totgeschlagen. Der Vergleich ist derb, einem niederen Bildkreis entnommen. Man findet darin eine Hinweisung auf die gleichzeitige Beschäftigung Lessings mit der Fabel.

Zweiter Abschnitt bis »schartig hauen sollen«. Philotas eröffnet Parmenio, daß er ihn an seinen Vater schicken will. Mit welchem Auftrag, sagt Philotas noch nicht. Was muß also Parmenio vermuten? Parmenio wird für den Prinzen ein Maß seines Ver-

haltens suchen. Fast schon entseelt vom Wahlplatz aufgehoben, von Narben über und über bedeckt, ist ihm die Schlappe zwar nicht gleichgiltig, aber er findet Trost.

Ich rechne nun nicht mehr die Glieder, an welchen ich verwundet bin; Zeit und Atem zu ersparen, zähle ich die, an welchen ich es nicht bin, wie Alexander der Grofse in der Rede an die aufrührerischen Soldaten.

Dritter Abschnitt bis »ich eile«. Philotas fragt, was Parmenio seinem Vater sagen werde.¹⁾ Was er dem Vater sagen will, ist zweierlei: das eine sieht er, das andere glaubt er und glaubt es, weil er selbst Vater ist und als Vater wünscht, dafs sein Sohn, — denn auch er hat einen Sohn gleichen Alters im Felde, — so denke. Philotas sieht auch sogleich seinen Fehler ein und trägt dem Boten mehr auf, als ihm, dem Boten, zu sagen zukommt. Der Hörer freilich fasst den Sinn der Worte tiefer, er weifs, dafs es ein Abschied sein soll. Mit dem Ehren werde ich mich so Zeit genug müssen begnügen lassen. Wodurch unterscheidet sich Lieben und Ehren? Kind. Diese Benennung hatte Philotas (Scene 1) dem feindlichen Soldaten, der ihn gefangen nahm, übelgenommen. Warum läfst er sie sich jetzt von Parmenio gefallen?

Vierter Abschnitt bis »doppelte Augen gegeben«. Parmenio warnt freimütig vor einer zweiten Übereileung, weicht nur schrittweise und gibt deutlich genug zu verstehen, dafs er nicht gesonnen sei, einem jungen unerfahrenen Knaben blind, ohne Gründe zu gehorchen, so dafs Philotas, dem nicht daran gelegen sein kann, dafs seine Worte vor dem Vater nachgeplappert werden, wie ein Papagei sie nachplappern würde, sich genötigt sieht, das Befehlen aufzugeben, und sich aufs Bitten zu verlegen.

Fünfter Abschnitt bis »ich will«. Parmenio hat blinden Gehorsam verweigert. Sagt ihm also Philotas die Gründe, durch die er sich bestimmen läfst, seine Auslösung auf den folgenden Tag verschoben wissen zu wollen? Er führt vielmehr nur Gründe dafür an, warum er ihm jene Gründe seines Verhaltens vorenthält. Und welche sind dies? Was Philotas in dem Auftrag an seinen Vater Anschlag, Bedenken genannt, das nennt er in der Überredung Parmenios einen Einfall, der ohne jedes Zuthun, ohne sein Nachdenken, seine Erfindung in ihm entstanden sei, der sich deshalb auch nicht mit Anderen überlegen, ja nicht einmal mitteilen lasse, den er sich nicht in Worte zu fassen getraue, von dem er nicht zu sagen wisse, was er sei, höchstens sagen könne, was er nicht sei u. s. w.

¹⁾ Hier fallen die Worte: »Ein kleines liebes Andenken«, bis: »kommt Erfahrung« nach Bones Vorgang aus. Ihr Wegfall thut der Wirkung des Ganzen nicht Eintrag.

Sechster Abschnitt bis Ende des Auftritts. Warum nennt Philotas Parmenio, als er ihm befiehlt, Soldat, Verräter, als er aber das Befehlen aufgibt und sich auf das Bitten verlegt, Alter und Vater, und endlich als jener ihm eidlich sich verpflichtet, Freund und Wohlthäter?

Rückblick: In dem ersten Teil dieses Auftrittes bis »verzieh« führt zumeist Parmenio das Wort. Philotas verhält sich mehr fragend. Er steht noch unter der Herrschaft des Gefühles, wenn er es auch zu bemeistern sucht. Daher die kurzen Fragen: »Was willst du meinem Vater sagen?« Das Zugeständnis an Parmenio: »Sag ihm, was du willst!« und als das Gefühl sich Luft machte: »entschuldige, bitte, versichere, beschwöre ihn.« Dagegen ist Parmenio in diesem Abschnitte des Dialogs noch unbefangen. Er lacht über die Launen des Zufalls, spottet seiner vielen Narben und verweist dem Prinzen die unkindliche Bemerkung. Aber aus jedem seiner Worte spricht die Einfalt der Treuherzigkeit. Offen, schalkhaft im Anfang der Scene, nimmt er eine ernste Miene an, als er den Schein fehlender Kindesliebe an Philotas tadelt; ist verletzt, verstimmt, um bald zur schwärmerischsten Verehrung des Prinzen überzugehen. Der vorläufig vom Zögling aufgestellte Inhalt ist nunmehr in erneuter, berichtiger und ergänzter Totalauffassung zu wiederholen und zum Schluss die Reihe der aus diesen Übersichten gewonnenen Gedankenfäden zu knüpfen. Die wiederholte Totalauffassung wird durch vorausgehende Gliederung erleichtert. Im ersten Teil wird Philotas von Parmenio die richtige Beurteilung a) des verhüteten Schadens, b) der Schande c) seiner Kindespflicht nahe gelegt. In den drei Abschnitten des zweiten Teiles sucht Philotas Parmenio auf alle Weise für seine Absicht zu gewinnen. Er verlegt sich zuerst d) aufs Befehlen, dann e) aufs Bitten und läßt ihn zuletzt f) einen Eid schwören, den Auftrag an den Vater zu bestellen. Erst hierauf sind die Konzentrationsfragen mit Bezug auf die ganze Scene zu stellen.

3. Liebt Philotas den Vater? Die Abschiedsworte machen es unzweifelhaft. Warum weist er die Zumutung des Heimwehs mit Entschiedenheit zurück? Er hält sie für unvereinbar mit der Gesinnung eines Helden. Warum verbirgt er vor dem Vater seinen Vorsatz, wagt ihm dem treuherzigen Parmenio nicht einzugestehen? Warum ist Philotas nicht gesonnen, wie Parmenio es vom Sohne verlangt, des Vaters Willen zu thun?

Seiner schlichten Art, dem einfachen Sinn, dem natürlichen Verlangen nach der dankbaren Liebe des Sohnes ist die heroische Selbstentäußerung des Prinzen so unbegreiflich, als seiner hingebenden Anhänglichkeit an den künftigen Thronfolger der Gedanke an Überlistung fremd ist. Überall bricht die hingebende Liebe bei Philotas zu seinem Vater durch. Dennoch hat er sich nicht in die Lage des Vaters lebendig genug versetzt, sonst würde er

kaum den Mut gefunden haben, das herbe Leid dem anzuthun, dem zu Liebe er sich zu opfern wähnt. Vermöchte er sich die Sehnsucht zu vergegenwärtigen, die Liebe, mit der der bekümmerte Vater seine Schritte begleitet, ihn erwartet, er würde um des Vaters willen anders gehandelt haben. — Hektor unter den Augen Priamus' und seiner Mutter. Als Konradin am Blutgerüste stand, hob er die Hände zum Himmel und rief aus: »O Mutter, welchen Schmerz bereite ich Dir!«

In heiligem Eifer schritt Columban über den Leib seiner Mutter, die sich vor die Thüre zu Boden warf, um ihn zurückzuhalten, als er als Glaubensbote den gefährlichen Weg antrat. — Diese Beispiele sind einzeln zu überlegen und mit dem vorliegenden Fall zu vergleichen.

Philotas aber sieht sich vor die Schande gestellt, aus seinen jugendlichen Ruhmesträumen gerissen, sieht ihr zum erstenmale ins Auge, hört ihren tödlich eintönigen Nachklang zum erstenmale. Nicht wie jener Kriegermann, dessen Wunden so viele sind, daß er, Zeit zu ersparen, die Glieder zählt, an denen er nicht verwundet ist. Kein Wunder, daß ihm ein Zustand unerträglich erscheint, der sein Selbstgefühl in so empfindlicher Weise herabdrückt. Aber hätte Philotas gehorchen gelernt, risse er sich nicht frühzeitig vom väterlichen Willen los, wäre er gewohnt seinen Willen dem göttlichen unterzuordnen, hätte er auch nur einmal es über sich gebracht, einen Verlust mit Geduld und Ergebung zu tragen, er würde anders denken. Ihm, der von Parmenio blinden Gehorsam fordert, ist selbst der Gehorsam fremd. Philotas reißt sich von dem väterlichen Willen los, um sich selbständig zu bestimmen. Nicht, weil er den Vater nicht liebt. Nicht nur die Abschiedsworte, auch viele frühere Stellen beweisen seine Anhänglichkeit an den Vater. Und der Vergleich des Selbstmordgedankens mit dem Gebet bezeugt, daß er diesen Gedanken mit dem, was ihm das teuerste ist, in Verbindung denkt. Er trennt sich von der Herrschaft des väterlichen Willens, weil er sich für ihn opfern will und weiß, daß dieser es nimmer zugeben würde. Zwar richtet sich der Beifall nicht nach dem Erfolg, den ein Opfer mit sich bringt. Wenn auch nutzlos, kann eine Aufopferung doch wohlgefällig sein. Wenn der Freund sich über dem toten Freunde das Leben nimmt, wenn das Lamm (Fab. 23. d. 2. Reihe der Fabeln Lessings in Prosa) sich selbst hingibt, da es zur Zeit weder Wolle noch Milch besitzt, sie dem Zeus darzubringen, so sind solche Handlungen wohl im Stande selbst Göttern mitleidige Thränen abzunötigen und das Gefühl des Wohlgefallens über eine so uneigennützigte Gesinnung. Das Schaf in der Fabel betrachtet sein Leben als ein Geschenk der Gottheit und gibt ihr wieder, was es von ihr erhalten. Diese rückhaltlose Hingebung an das fremde Ich gefällt unbedingt.

Philotas und Parmenio bilden einen Contrast. Beide Krieger im Dienste desselben Königs, beide tapfer, verwundet, gefangen. Aber dieser ein Prinz, jener ein Kriegsknecht; dieser jung, jener alt; dieser leichtverwundet, aber durch das Gefühl der Schande schwer gekränkt, jener von Wunden bedeckt, aber gemäßigter in der Trauer über seine Gefangenschaft. So entsteht eine Wechselwirkung der contrastierenden Vorstellungen im Bewußtsein des Hörers. Jung und alt, unerfahren und erfahren, leicht verwundet und von Wunden bedeckt, nahe am Thron, einer der vielen, aber in beiden dieselbe Tapferkeit und Begeisterung für König und Vaterland, dieselbe Scham und Ehrliebe, dieselbe Strenge der Selbstbeurteilung. Ja der alte erfahrene, kampferprobte Mann wird von dem Knaben noch übertroffen. Es heben sich die Charakterzüge beider durch den Gegensatz.

Roland (»der Schildträger« von Umland) und Philotas wollen wir vergleichen. Worin gleichen sie sich? Beide haben den Ruhm ihres Vaters im Auge. Beide Knaben sind Helden, beide vollenden, was sie beginnen, Roland zur Freude, Philotas zum Schmerze seines Vaters, Roland äußeren Glanz, Philotas Frieden seinem Vater zu erwerben; Roland seine heldenhafte Laufbahn zu beginnen, Philotas sie mit dem Beginnen zu enden. Roland, einen schädlichen Feind zu besiegen, Philotas, einen zum Frieden geneigten Gegner seines Vaters zu demütigen. Es sind beide in dem Augenblicke gedacht, wo sie sich von dem Gehorsam lossagen. Entschlossenheit ist der wesentlichste Charakterzug in beiden, unverzagtes Entgegengehen. Beide müssen von dem Gefühl des Könnens durchdrungen sein (Mut). Beide setzen ihr Leben aufs Spiel. Aber es muß auch Roland nicht tadelfrei sein, warum würde er den Vater um Verzeihung bitten. Beide haben den augenblicklichen Erfolg im Auge. Philotas bereitet seinem Vater ein gewisses Leid. Er nimmt von ihm Abschied und bittet, ihm zu verzeihen, in dem Auftrage an Parmenio¹. Es verwickelt sich die Handlung durch den dazwischen tretenden Entschluß, indem die vorher eingeleitete Unterredung mit Parmenio nicht abgelenkt werden und doch nicht in dem vorgedachten Sinne ausfallen kann.

¹) In Parmenio tritt einer, der für König und Vaterland und für ihren Prinzen in den Tod zu gehen allezeit bereiten Unterthanen in den Vordergrund, damit die Wendung der Dinge, wie sie in Scene 3 angenommen wird, vollkommen motiviert erscheine. In der wechsellvollen Stimmung Parmenios erkennt man die Wirkung der Worte des jungen Prinzen; um den alten gesetzten Kriegshelden von seiner unbeirrten, soldatisch schalkhaften Manier zu scherzen bis zu dem feierlichen Ernst und der enthusiastischen Hingebung an seinen jungen Freund zu bewegen, dazu bedarf es mehr als ein gewöhnliches Maß von Beredsamkeit und Menschenkenntnis. Es ist gewiß nicht lediglich eben aufkeimende und zur Blüte sich entfaltende Heldenfreundschaft (wie O Frick: »Aus deutschen Lesebüchern Lief. 1, Band V, S. 27 Gera u. Leipzig 1888« annimmt), worin beide Teile in der Erkennung

Philotas gerät in Konflikt, weil er irrt. Als Sohn soll er sich seinem Vater zur Stütze seines Alters erhalten, als Gefangener giebt er sich den Tod. Als verzögerndes Moment ruft Philotas den Boten in dem Augenblicke zurück, als dieser schon sich eilig zu entfernen anschickt. Dieser Teil des Auftrittes ist im Vergleich zum ersten eine Steigerung im Charakterbild des Prinzen und eine Vertiefung. Nicht zufrieden mit der Zusage läßt er Parmenio schwören. Es liegt in dieser Überbietung des Großen eine Steigerung und in der Vorsicht ein Zeugnis der Festigkeit des Entschlusses und der Überlegenheit über den gewöhnlichen Verstand.

Philotas soll getadelt werden. Aus wessen Munde soll der Tadel kommen? Aus wessen Munde wird er wirksam treffen, ohne zu verletzen? Der Tadler mußt dem Getadelten überlegen sein und dieser seine Überlegenheit willig anerkennen, ohne sich gedemütigt zu fühlen. Der Tadel eines Gleichen, sei es an Alter oder an Erfahrung, könnte leicht den Schein von Pedanterie annehmen. Wenn der Tadler älter an Jahren, erfahrener an Erlebnissen ist, aber sich im gleichen Fall befindet, dann darf er wohl tadeln. Wenn sein Tadel aus übermächtiger Neigung, aus väterlicher Fürsorge entspringt, wenn er im Tone gutmütigen Scherzes vorgetragen wird, dann hat er am wenigsten Demütigendes und schadet dem Ansehen des Getadelten sicher nicht. Dies mag mit ein Bestimmungsgrund für den Dichter gewesen sein, den der Tragödie ferner gelegenen Ton heiteren Scherzes in die Reden des Parmenio zu mischen.¹⁾

Der Humor hat auch hier seinen Grund in der Vereinigung

des beiderseitigen Wertes sich wechselseitig anziehen und einen engeren Bund schließen. Das ist schon deshalb nicht der Fall, weil Philotas im Bewußtsein seines abgeschlossenen Erdenwallens an so weitreichende Pläne in dem Augenblicke nicht denken kann, da er damit umgeht, sich die Möglichkeit der Selbstvernichtung zu sichern. Dagegen gewinnt die Scene ungleich mehr an Bedeutung für den Charakter des jugendlichen Prinzen, wenn man in der dämonischen Gewalt, die er über den alten Kriegsknecht gewinnt, eine Vorahnung erhält, wie gewaltig er einst als Regent über seine Unterthanen geherrscht haben würde. Dadurch wird das Mitleid erhöht in dem Gedanken an das, was Vater und Vaterland an ihm verloren.

¹⁾ Mag der Humor des Parmenio Shakespeareschen oder Plautinischen Studien seinen Ursprung verdanken, ganz fremd ist er auch der antiken Tragödie nicht, wie der Phylax in der Antigone beweist. Die Schule wird sich mit Lessings Bemerkung (S. W. Band XI) begnügen: »Der Charakter des Artabazus hat mich nicht wenig befremdet, weil ich mir nichts weniger vermutet, als bei einem Alten einen Charakter anzutreffen, der vollkommen das Individuelle hat, was die Engländer Humor nennen (Xen. Cyr. Lib. I. c. 4. 27, Lib VI. c. 1, 9). Der lustige aufgeräumte Ton, in welchem sich Cyrus und seine Feldherrn unterhalten, kann dienen, die fünfte Scene meines Philotas zu rechtfertigen.«

des Tragischen mit dem Komischen. Parmenios Art zu scherzen trägt die Farbe der Reden, wie sie vieljährige Kriegskameraden untereinander führen. Seine Geradheit und sein Freimut sind für den Prinzen, mit dem man so reden kann, nicht minder ein Lob, als für Parmenio. Es geht ein gemeinsamer Zug der Zeit durch alle in dieser Tragödie vorkommenden Personen. Der langwierige Krieg hat die Tapferkeit zu einer Art Gemeingut gemacht, das herrschende Feuer, für das Vaterland auf dem Schlachtfelde zu bluten, jung und alt ergriffen. Sie erringen ihre Vorteile auf dem Schlachtfelde, sie entscheiden das Recht mit dem Schwerte. Gegenseitige Anhänglichkeit hat sich der Lager- und Kampfgenossen bemächtigt und eine freimütige, offene Art des Verkehrs, ein gerades soldatisches Wesen, das selbst im Umgang mit seinem Herrscherhaus dem gemeinen Mann eigen bleibt. So bereitet der Dichter den Boden vor, auf dem es dem Hörer möglich wird, sich das Urteil über den Charakter des Philotas vollständiger zu bilden. Er weiß zu befehlen, zu bitten, den fremden Willen zum Gehorsam gefügig zu machen; er ist trotz seiner Jugend ein vollendeter Gebieter; denn wer über den Willen eines Anderen Macht gewinnt, herrscht über ihn. Er gebietet, wo es darauf ankommt, auch über seine Rede, und da er für das Gemeinwohl zu sterben bereit ist, so ist er ein Held und von der Seite ästhetischer Größe sein Charakter wohlgefällig. Das ethische und ästhetische Urteil geraten in Widerspruch. Aber an die Stelle des Tadels tritt das Mitleid zufolge einer psychologischen Erwägung, daß er nicht anders habe handeln können. Der Dialog schreitet in Gegensätzen fort. So ist der Anfang dem Ende völlig ungleich. Fremd stehen sich der Prinz und der Kriegsknecht gegenüber und scheiden dem Anscheine nach als Freunde.

4. Prüfe deinen Vorsatz an den Folgen für die, die du wert hältst. Wenn wir uns in die Lage des anderen, für den unser Handeln eine Folge hat, zu versetzen wissen, finden wir dadurch leicht eine Richtung für unser Wollen. Der leidenschaftlich Handelnde schadet dem, dem er nützen will, und ist ungerecht gegen den, gegen den er gerecht sein will.

5. Ein Kind will seiner Mutter eine Christfreude bereiten. Es muß dazu seine Sparbüchse ganz leeren, es verwendet jeden freien Augenblick, Dämmerungs- und selbst Nachtstunden, um die zu diesem Zwecke vorgenommene Arbeit verstohlen zu verfertigen. Verstohlen, denn es weiß, wüßte die Mutter davon, so würde sie es hindern, alles ersparte Geld und die die Augen schädigenden Abendstunden auf dieses Geschenk zu verwenden. Liebt das Kind die Mutter deshalb weniger, weil es vor ihr etwas verbirgt?

Anwendung: Wird mein Vorsatz denen mehr schaden als nützen, denen ich zu nützen glaube?

Fünfte Einheit.

Obgleich Philotas Parmenio betrogen hat, rechnet er doch selbst auf die Ehrlichkeit des Mannes. Warum? Wird er jetzt, nachdem Parmenio fort ist, sogleich an die Ausführung seines Vorhabens schreiten?

Philotas entdeckt, daß er kein Schwert hat und sucht durch List zu einem Schwert zu gelangen.

1. Dem Prinzen war das Schwert noch im Gefecht entwunden worden. Weiß Philotas das nicht? Wie konnte er darauf vergessen? (25. Jhrb. S. 221). Nun soll er beweisen, daß ihn auch das größte Hindernis von seinem Vorsatze abzulassen nicht bewegen kann. Wie kann dem Streit ein Ende gemacht werden? Wenn aber eine Verständigung unter den Entzweiten nicht gelingt, wer entscheidet? Was ist von den Gottesgerichten zu halten?

2. In fünf Abschnitten zu lesen: Erster Abschnitt bis Ende des sechsten Auftritts. Bei dem Nachdenken über die Mittel, die am sichersten zum Ziele führen, macht Philotas die Entdeckung, daß er kein Schwert habe. Hätte er ein Schwert, er würde nicht länger zaudern. Er wendet sich an die Götter. Aber die Ankunft des Königs duldet keinen Aufschub. Es muß ein rascher Entschluß gefaßt werden. Da fällt ihm eine List ein. Das Schwert will er dem König unter dem Vorwand entlocken, daß er sich vor den übrigen Feldherren unbewehrt zu zeigen schäme. Hat er sich einmal über den Betrug hinweggesetzt, so wird es ihm nicht schwer fallen, es zum andernmale zu thun.

Es soll so viele Betrüger in der Welt geben.

In der dritten Scene macht einmal Philotas seine Erfahrung mit großer Entschiedenheit geltend: »der Haß, den man auf verloschene Freundschaft propfet, muß unter allen die tödlichsten Früchte bringen« Philotas hat mehr den Haß als die Liebe zu beobachten Gelegenheit gehabt. Anders hier. Das Ergebnis seines vergleichenden Denkens ist das Staunen darüber, daß es, wie er von anderen weiß, so viele Betrüger giebt. Das Betrügen fiel ihm schwer, nicht weil er mit sich kämpfte, ob er den treuen Diener hintergehen solle oder nicht, sondern, weil es ihn Mühe gekostet hatte, ihn zu überreden. Auch hier handelt es sich für Philotas, wie in Scene 4, nur um das Können, nicht um das Sollen.

Nun habe ich Zeit genug gewonnen! Zeit genug, mich in meinem Vorsatze zu stärken . . .

Vorsatz ist die hinausgeschobene Verwirklichung des Entschlusses. Der Entschluß faßt den augenblicklichen Zustand des Abschlusses der Willensüberlegung in sich, den der Vorsatz im Gedächtnis festhält. Eine Wiederholung des Vorsatzes als eines Urtheiles, dessen Inhalt eben das Gewollte ist, hat das Bedenkliche, daß das Willensgedächtnis erst einer Erinnerung bedarf. Sollte

es überdies auch der Aufmunterung zur That bedürfen, so bewiese dies mehr als alles die Schwäche des Wollens.

Stehe du mir bei, Hartnäckigkeit des Jünglings! Standhaftigkeit ist jene Art von Ausdauer, die auf die Überzeugung begründet ist. Sie hat einen durch Wiederholung erstarkten und erprobten Willen zur Voraussetzung. Anders die Hartnäckigkeit; denn wenn auch diese eine Ausdauer in sich schließt, so ist doch das Festhalten am Entschlusse nicht immer die Folge gereifter Einsicht oder geprüften Wollens. Es behauptet sich die Hartnäckigkeit bei dem Vorsatze oft selbst gegen die bessere Überzeugung.

Ich fühle es, ich werde ruhig!

Das Bewußtsein, dafs der Wille zum Vorsatze geworden, der der Ausführung harret, kündigt sich durch Ruhe an. Wie zu unterscheiden von Zuständen, wie sie der Monolog der 4. Scene durch folgende Worte andeutet? — »Lafs dich fesseln, flüchtiger Gedanke. Jetzt denke ich ihn wieder! Wie weit er sich verbreitet und immer weiter, und nun durchstrahlt er meine ganze Seele!« und: »Welch' Feuer tobt in meinen Adern? Welche Begeisterung befällt mich? . . .«?

Es muß ein trefflicher, ein großer Anblick sein: ein Jüngling, gestreckt auf den Boden, das Schwert in der Brust!

Vgl. Wie Philotas sich in Scene 2 in der Rüstung, bei dem Aufbruch, dem Anlauf gegen den Feind vorstellt. Zu der vorliegenden Stelle vgl. den sterbenden Gallier (Fechter).

Zweiter Abschnitt bis: »er war zu argwöhnisch.« Wozu will Aridäus die Zeit bis zur Ankunft des Boten benützen? Die Boten sind abgegangen, in wenigen Stunden können die besorgten Väter ihre Söhne wieder in ihre Arme schliesen. In dieser Erwartung des nahen Wiedersehens ist Aridäus weich und versöhnlich gestimmt. Ja er kommt dem Prinzen soweit entgegen, dafs diesem das schönste Los winkt. Er kann zum Friedensstifter in dem alten Zwiste werden; ein vollkommener und nachhaltiger Friede kann durch seine Vermittlung zwischen den Streitenden geschaffen werden, wenn er die dargebotene Hand nicht von sich stößt. Der König kommt selbst den Abgang der Boten anzuzeigen. Nicht nur die sehnstüchtige Freude des nahen Wiedersehens, noch ein anderer Grund bestimmt den König, selbst zu erscheinen. Welcher? Er kommt den Prinzen abzuholen. Bevor dieser aber dem König auf die Aufforderung, ihm in sein Zelt zu folgen, ablehnend antwortet, werden noch zwischen ihm und Aridäus Worte gewechselt, die einen tiefen Einblick in das Herz des Jünglings thun lassen. Es gehörte gewifs keine geringere Selbstüberwindung dazu, das Selbstgefühl zu verleugnen, als es Überwindung gekostet haben mag, die Liebe zum Vater für einen

Augenblick zu unterdrücken. Philotas, der (Sc. I) mit schmerzlicher Erinnerung hervorgehoben, der Krieger habe ihn Kind genannt, als er ihn vom Pferde gerissen, Philotas entschließt sich jetzt das Kind zu spielen und bringt es über sich, zu sagen: »Männer müßten kein Kind bewundern!« Auch spricht er wie einer, der mit dem Leben seine Rechnung abgeschlossen.

Wird es dein Vater weniger sein? Der Mann versetzt sich in die Lage des Mannes, der Harrende in die des Harrenden.

Du bist wohl sehr begierig, deinen Sohn zu umarmen? soll heißen, du wirst wohl dein Verlangen nach deinem Sohne nicht so bald befriedigt sehen. Aridäus scheint nicht erst jetzt des Streites müde. Es scheint ihm die Gelegenheit schon lange ersehnt, sich zu rechtfertigen und zu versöhnen.

Ich weiß weiter nichts, als daßs du und mein Vater in Krieg verwickelt sind.

Der Enge des Bewußtseins im Bereiche der Aufmerksamkeit entspricht die Beschränkung des Wollens. Je schärfer das Ziel ins Auge gefaßt, je entschiedener alle Zerstreuung abgelehnt wird, desto bestimmter ist das Wollen.

3. Abschnitt bis: »sie ablösen müssen.« Philotas lehnt jede Vermittlung ab und weist auf das Gottesurteil durch das Schwert als auf das höchste Gericht hin. Er weist die zur Versöhnung dargebotene Hand des Königs schnöde von sich. Wir erstaunen mit Aridäus. Fast wenden wir uns von dem entstellten Bilde mit Abscheu ab, wenn der Prinz dem alten Mann, einem bekümmerten Vater, wenn er seinem Volke, dem Nachbarn seines künftigen Erben kein besseres Los zu bereiten gedenkt, als die eisernen Würfel des Krieges zur Folge gehabt haben. Da verrät ein unbedachtsam gesprochenes Wort die wahre Gesinnung des Prinzen. Der Menschenfreund ist in ihm durch den Entschluß, sein Leben hinzugeben, nur für den Augenblick zurückgedrängt gewesen. Auf welche Weise kann eine Verständigung gelingen? Einer von den beiden Streitenden oder beide Teile müssen nachgeben. Wodurch zeigt sich Aridäus als der nachgiebigere? Aber es bedarf eines Vermittlers. Philotas hat entweder den Gedanken an eine friedliche Wendung und Beendigung des Streites nicht gefaßt, oder er mißtraut, oder er kennt die Abneigung seines Vaters, oder er ist von dem Opfergedanken so sehr erfüllt, daßs er einen anderen Entschluß nicht mehr zu fassen vermag. Daßs das Recht auf Seite seines Vaters sei, scheint für Philotas unzweifelhaft fest zu stehen. Woraus kann man schließen, daßs auch er nicht die volle Überzeugung davon habe? Erstens setzt er in Gedanken den Fall, daßs es nicht so wäre; sodann setzt er zweimal an, als er das Wort Recht ausspricht und verrät damit eine Anwendung von Unsicherheit. Eine Rechtfertigung durch Worte erscheint dem Prinzen unmännlich. Was wird von beiden Teilen dem andern

vorgeworfen? Wenn Mißtrauen und Übereilung dem einen, Überhebung und geringschätzig Behandlung des Nachbars dem andern zur Last gelegt wird, ist da eine Verständigung möglich? In welcher Weise könnten beide Teile versöhnt, ihre gegenseitige Schuld und ihr Anteil an dem Streite ausgeglichen werden? So lange das Mißtrauen fort dauert, ist eine Rechtfertigung nicht möglich. Durch welches Wort beweist Philotas, daß er mißtraut? Philotas will nicht die Wiederherstellung des gegenseitigen Vertrauens und die Versöhnung der entzweiten Väter, er will nur das Recht entschieden wissen. Er unterscheidet ein höheres und ein niedrigeres Gericht. Was versteht er unter jenem und diesem? Dieses irrt zuweilen, jenes ist untrüglich. In einem Atem sagt Philotas von den Göttern Wahres und Unwahres aus. Was ist von beiden Aussagen richtig, was falsch und warum?

4. Abschnitt bis: »bin wieder ganz dein Freund.« Zu welchem Wort den Prinzen die Klage des Königs über die Zukunft seines Sohnes, wenn er einen so kriegerischen Nachbar haben werde, verführt und wie Philotas es entschuldigt. Philotas hat kaum gesprochen, als er über die Konsequenzen seiner Behauptungen, wie er sie aus dem Munde des Königs vernimmt, erschrickt. Er hatte selbst andere Gedanken mit seinen Worten verbunden. Welche? Es wird ihm schwer, den wahren Sinn seiner Worte vor dem König zu verbergen. Für den Dichter wird diese Unbesonnenheit des Knaben zu einem poetischen Mittel, der sogenannten tragischen Ironie. Wie ist sie in diesem Falle zu erklären?

5. Abschnitt bis: »Ende des Auftrittes.« Philotas weigert sich dem König ohne das Abzeichen des Kriegers zu folgen. Aber die Weigerungsründe sind in jedem der beiden Fälle andere. In Scene 3 spricht Philotas seine wirkliche Meinung aus, hier bedient er sich eines Vorwandes. Wenn der Umstand, den Philotas als Abhaltungsgrund vorschützte, Wahrscheinlichkeit gewinnen sollte, so mußte er ein großes Gewicht auf das Schwert legen. — Wie hätte er ein größeres darauf legen können, als er es thut?

Rückblick. Aridäus und des Philotas Vater, in ihrer Jugend Freunde, entzweiten sich nach ihrer Thronbesteigung. Was war der Grund, der Anlaß? Sie griffen zu den Waffen. Beiderseitiger Sieg. Ihre Feldherrn. Des Philotas Anteil an der während der dargestellten Handlung obwaltenden Lage der Dinge; des Königs Aridäus Verhalten. Die fünf Abschnitte der Einheit werden nun in folgenden Sätzen verknüpft: a) Philotas wird inne, daß ihm ein Schwert fehle und nimmt sich vor, es von dem eintretenden König zu erlisten. b) Aridäus tritt versöhnlich auf und hofft Philotas zur Vermittlung zu gewinnen. c) Philotas weist des Königs Rechtfertigung zurück und pocht auf die Entscheidung durch das

Schwert. d) Aridäus erschrickt, wird aber von Philotas beruhigt.
e) Dieser erhält sein Schwert zugesichert. An die nunmehr zu wiederholende Gesamtaufassung werden die etwaigen Berichtigungen und Erläuterungen der früheren Totalaufassung mit aufgenommen.

3. Sorgt Philotas für sein Volk, wie es ihm als künftigem Regenten zukommt? Vergleichen wir, was Aridäus will, mit dem, was Philotas will. Derselbe Gegensatz wie in Scene 3. Beide auf den Frieden ausgehend, aber wie verschieden in der Wahl der Mittel. Dieser will durch das Schwert erzwingen, was jener durch Versöhnung zu Stande zu bringen hofft. Was von beiden bietet mehr Gewähr für dauernden Bestand? Wie kann eine Verständigung gelingen? Einer von beiden oder beide Teile müssen nachgeben. Wodurch zeigt sich Aridäus als der nachgiebigere? Hat Philotas mit dem Leben abgerechnet und ist er dadurch jeder Rücksicht auf den Gegner ledig, — Einschneidender Freimut entspringt dieser Stimmung, der ihn in Gefahr versetzt, mit sich selbst in Widerspruch zu geraten — so ist Aridäus durch das vorhergehende Ereignis in die entgegengesetzte Stimmung versetzt. Er hat einsehen gelernt, wie gefährlich das Spiel der Waffen für das Leben seines Sohnes ist, den er über alles liebt. Er ist von Verehrung der Himmlischen erfüllt, die über das Leben der Menschen wie über ihre Tugend wachen. Er ist zum Frieden und zur Versöhnung geneigt und hofft in Philotas einen Vermittler zu finden. Durch das freundliche Entgegenkommen, die schonende Behandlung, die Liebe zu seinem Sohn, die Art von des Philotas Vater zu sprechen, erweist sich Aridäus als ein so gutmütiger Fürst, daß es wohl zu glauben ist, daß die Veranlassung zur Entzweiung von der anderen Seite ausgegangen sei. Aber es liegt im Interesse des Dichters, jede Schwäche von seinem Helden fern zu halten. Kein weichlicher Zug soll das Bild seines stahlfesten Knaben trüben. Philotas ist nicht gerührt durch den zuvorkommenden Empfang, nicht durch die Demütigung des Königs, nicht durch die Anhänglichkeit des Aridäus an seinen Sohn, unerschüttert geht er seinen Weg. Dazu gehört, daß er blindlings sich unterordnet und ohne nach dem Recht zu fragen, sich auf die Seite seines Vaters und Feldherrn stellt. Nur so viel giebt Philotas zu, daß sein Vater das Schwert zuerst gezogen habe, Aridäus war es nicht, der den Krieg angefangen. Wir bewundern an Philotas seine Jugend, seine männliche Schönheit, seine Ähnlichkeit mit dem Vater, die kriegerische Haltung, seine entschlossene Kühnheit, Strenge gegen sich selbst, die Selbständigkeit des Urteils, seine Pietät gegen Vater und Lehrer, seine Ehrfurcht vor Heldengröße und seinen Ehrgeiz, den einnehmenden Zauber männlicher Sinnesart. Dies sind teils ererbte Vorzüge, teils erworbene Anlagen; wie viele davon sind Verdienste,

zumal einige darunter in Fehler ausarten? Vorzüge verfehlen nicht ästhetisch zu wirken, aber nur Verdienste erfahren ethischen Beifall. Dagegen fallen die Entartungen vorzüglicher Eigenschaften nur zum Teil unter das mißbilligende ethische Urteil. Wir bewundern des Prinzen unbeugsame Haltung und fühlen doch Mitleid mit dem Verblendeten, der eine friedliche Lösung, wo sie sich ihm darbietet, zurückweist.

Im Interesse des Volkes liegt es, daß die Ansprüche und Rechte, wo Streit entsteht, erwogen und zu friedlichem, vollkommenen Ausgleich gebracht werden. Das allgemeine Wohl fordert gebieterisch, was ihm dient. Es vereinigen sich die einzelnen zu dem Gesamtwillen. Auch der Herrscher muß sich ihm fügen, wenn er nicht in sittlichen Konflikt geraten will. So wirkt der Gesamtwille auf den Einzelwillen, sei es des Regenten oder des künftigen Thronfolgers, wenn er sich als Herrscher handelnd vorstellt. Wohlfahrt aller ist der Götter Wille. Philotas gerät aber durch seinen Vorsatz in Konflikt mit seiner besseren Überzeugung. Dieser wird sichtbar durch das Auseinandergeraten der entgegengesetzten Anschauungen des Königs und des Prinzen über das Volkswohl. Zwar steht des Philotas wahre Gesinnung in dieser Beziehung durch die täuschende Rolle, die er spielt, im Zwielficht, dennoch folgt aus seiner Haltung und Handlung, daß er die Entscheidung durch das Schwert und den Zwang dem friedlichen Ausgleich vorzieht. Das Opfer, das Philotas bringt, ist für Aridäus eine Art Zwang. Wenn er seinen Sohn wiedererlangen will, muß er, wenn auch ungerne, sich entwaffnen lassen. Auch bei seinem Vater setzt Philotas voraus, daß er die Gelegenheit rücksichtslos ausbeuten werde. Der Friede gefällt als Bedingung des allgemeinen Wohlstandes. Doppelter Weg zu dem Frieden zu gelangen: Entscheidung durch das Schwert, Zwang; Versöhnung, freiwilliger Ausgleich — beide Teile stehen ab von ihren Forderungen und nähern sich —. Welcher von beiden Wegen zum Frieden zu gelangen ist Gott wohlgefälliger? Welcher verbürgt dauernden Bestand? Was Philotas will, ist Herstellung des Friedens durch die Sicherung des Vorteiles für den einen, die Entziehung des Vorteiles für den andern Teil. Also Zwang. Diese Schlichtung des Streitigen mißfällt neben der freiwilligen. An sich ist der Streit mißfällig (Feindliche Brüder, entzweite Freunde.), seine Schlichtung gefällt. Der Friedensstifter ist wie der gerechte Richter eine sittlich wohlgefällige Person. Aber wenn es der Wege, die zum Frieden führen, mehrere gibt, wenn der Frieden auf dem einen dauernd und ohne Opfer, auf dem andern schwer erkauft und zweifelhaft gestiftet wird?

»Nur auf der gegenseitigen Zustimmung beruht die Gewähr eines dauernden Friedens, wie das Recht unter den Gliedern eines

Staates erst durch die Gesinnung aller Bürger des Staates, also auf der Beseelung des Gesellschaftslebens vollkommen gesichert erscheint. (Ziller, Ethik S. 393.)

Tod des Bonifacius: »Lasset den Streit, die heilige Schrift heisst Böses mit Gutem vergelten«. Ludwig von Baiern und Friedrich von Österreich. Homer II. XIX. Agamemnon und Achill versöhnen sich.

Wie Hylax und der Wolfshund (in Lessings II. Fabel des 2. Buches der prosaischen Fabeln) bei dem Streite, wer der Schützer des Schafes sein solle, zuletzt das Schaf zerreißen, so leidet das Land, wo sich zwei Landesfürsten streiten. Die Heldentapferkeit seiner Tage atmet sein Werk. Zu unterscheiden und auseinanderzuhalten ist: 1) Die selbst den Hörer täuschende Trugrolle, die Philotas so gut spielt, dafs er sich beinahe zu weit fortreißen läßt und in der Gefahr schwebt, sich zu verraten, 2) des Königs wohlgemeinte Absicht, dem Streit ein Ende zu machen, 3) des Hörers wechselnde Parteinahme zuerst für Aridäus, dann für Philotas. Kurz vor dem Ausgang der Handlung scheint sie noch vereitelt werden zu sollen. Philotas mußten bei der Entdeckung, dafs er sich selbst zu töten entschlossen, ohne wahrzunehmen, dafs es ihm an dem geeigneten Mittel dazu fehle, plötzlich die Schuppen von den Augen gefallen sein, und er mußte das Übereilte seines Thuens und Sinnens erkannt haben. Von dieser Wendung im Schicksale des Helden pflegt die Peripetie in den Tragödien am liebsten auszugehen. Hier ist mit dem Vermissen des Schwertes ein retardierendes Motiv geringerer Art angewendet. Die Spannung der Erwartung geht auf das Ende. Der wirksamste Angriff auf das edle Herz des Helden macht den Ausgang noch fraglich. Ein unbedachtsames Wort droht seinen Vorsatz aufzudecken. Die Ungewifsheit, ob er zu dem Mittel, seine That zu verwirklichen, durch List gelangen wird, schärft die Aufmerksamkeit. Achill hat sich durch des Patroklos Entsendung der Waffen beraubt, aber er erhält andere weit herrlichere durch Vermittlung der Thetis. Gröfse beiderseits, aber bei dem Dramatiker mehr Aufwand an eigener Kraft, bei dem Epiker äußerer Glanz, übernatürliche Hilfe.

Die Tragödie hat einen Höhepunkt in ästhetischer Beziehung; das Epos kann mehr als einen haben; da nebeneinander mehrere Helden die Teilnahme gewinnen sollen. In der Regel gipfelt das Drama in der Mitte. Was vor dieser liegt ist steigende, was ihr folgt fallende Handlung. In einigen aber fällt der Höhepunkt mit der Katastrophe zusammen; zu diesen gehört der Philotas.

Die 5. Scene vertritt den zuerst erwähnten Höhepunkt. Denn hier tritt die ganze Persönlichkeit des Helden und der vorzüglichste Conflict seines Wollens mit dem, was er soll, hervor. Er beweist welch ein Regent er habe werden können; er nimmt Abschied

vom Vater, er spricht am reinsten und tiefsten seine Gesinnung aus.

Nach ihr folgt mit dem 6. Auftritt ein entscheidender, die Katastrophe verzögernder Moment, der die Peripetie vertritt. Neue Verwicklung, Steigerung der Erwartung. Bewunderung und Mitleid nehmen zu, als man den jungen Helden unverzagt jedem Hindernis trotzen und doch wieder dabei mit seiner besseren Denkungsweise in Konflikt geraten sieht. Aus zwei Gründen ladet der König Philotas ein, ihm in sein Zelt zu folgen. Auch Scene 3 endete mit einer Aufforderung des Königs an den Prinzen, mitzufolgen. So bleibt es bei der Einheit des Ortes.

4. Wer seine Kraft und seinen Wert überschätzt, übersieht die Gelegenheit im Sinne anderer ausgleichend und versöhnend zu wirken. Wer sich selbst überschätzt, achtet nicht auf den Willen des Volkes. Prüfe deinen Vorsatz an dem Verhalten zu deinem künftigen Beruf.

Eine jede That ist nicht nur nach dem Zweck zu beurteilen. Der vollendetste Ausgleich ist der innere.

5. Welche Abarten der Tapferkeit werden in Philotas erwähnt? Erörtere den Begriff der Tapferkeit. Suche den Unterschied zwischen Hartnäckigkeit und Beharrlichkeit.

Wenn es in der Entscheidung eines Streites auf die Fäuste ankommen soll, wer siegt dann? Wenn auf das Wort, was muß untersucht werden? Damit das Recht beider Teile geprüft werden könne, müssen beide Teile zu Wort kommen. Wird mein Vorhaben der Gesellschaft, dem Gemeinwesen, dem ich dienen soll, den erwarteten Vorteil bringen?

(Schluß folgt.)

B. Mitteilungen.

I. Eine neue Verteidigung der konzentrischen Kreise.

Von H. Grabs in Glogau.

Der Streit um die Richtigkeit der konzentrischen Kreise als Prinzip für die Stoffverteilung der Schule, welcher längere Zeit geruht hat, ist aufs neue begonnen worden und zwar durch eine Schrift des Herrn W. Pfeifer in Gera: »Konzentrische Kreise oder kulturhistorische Stufen?« Die im Vorwort ausgesprochene Ansicht des Verfassers, daß es ihm ge-

lungen sei, eine endgültige Lösung der vielumstrittenen Frage herbeizuführen, ist die Veranlassung zu den folgenden Zeilen.

Wer sich in Sachen der Pädagogik auf dem Laufenden erhalten hat, der kennt den Zillerschen bzw. den Reinschen Lehrplan. Der letztere, eine Weiterentwicklung des ersteren, ist in den »Acht Schuljahren« von Rein, Pickel und Scheller klar gekennzeichnet und bildet in vieler Beziehung das Gegenteil zu den in den Schulen eingeführten Stoffverteilungsplänen. Seine hervortretendste Eigentümlichkeit ist die, daß er für jedes Schuljahr einen einheitlichen zusammenhängenden Geschichtsstoff, an welchem die Denkweise der Schüler hauptsächlich gebildet werden soll, in die Mitte der Unterrichtsarbeit stellt, einen Stoff, welcher zur lehrplanmäßigen ausführlichen Behandlung nicht ein zweites Mal auftritt. Aus diesem Umstande, dem nur einmaligen Auftreten im Schulunterrichte, wird das schwerwiegendste Bedenken gegen den Reinschen Lehrplan abgeleitet. Man wendet nämlich gegen denselben ein, diese Art der Stoffverteilung biete keine Gewähr, daß der nur einmal behandelte Stoff nicht bald vergessen werde und verloren gehe; ferner: in den Fällen, wo der Stoff nur oberflächlich oder gar nicht angeeignet und verstanden worden ist, sei die Möglichkeit abgeschnitten, daß er später, in einer höheren Klasse zur richtigen Apperzeption gelange.

Dieses Bedenken ist so bedeutsam, daß selbst Dörpfeld sich demselben nicht ent schlagen konnte, sondern ihm im »Didaktischer Materialismus« (S. 95) Ausdruck verliehen hat.

In der That scheint diese Eigentümlichkeit des Ziller-Reinschen Lehrplans unrichtig, zum mindesten unzweckmäßig zu sein. Wenn man bedenkt, daß die Schüler das unterrichtlich behandelte leicht und schnell vergessen — Schüren hat nicht unrecht, wenn er den Lehrer klagen läßt: »In voriger Woche erst habt ihrs gelernt, und nun ist schon alles wieder vergessen«; oder »Hundert mal habe ichs euch gesagt und nun wist ihrs doch nicht« —; ferner daß die Wiederkehr der Lehrstoffe im Unterricht oft von den Schülern mit Freude begrüßt wird, so kann das als ein wuchtvolles Argument dafür betrachtet werden, daß eine wiederholte Durchnahme schon einmal behandelten Gedanken- und Geschichtsmaterials in höheren Schulklassen und -Stufen angezeigt erscheine.

Ehe man ein abschließendes Urteil in dieser Frage fällt, wolle man jedoch erst auch dem andern Teil das Wort verstatten. Auch Ziller hat gute Gründe für die in Rede stehende Eigentümlichkeit seines Lehrplans.

Zunächst ist zu berücksichtigen, daß Ziller und seine Schule bei allen ihren Unterrichtsmaßregeln einen anderen als den gewöhnlichen Unterricht im Auge haben. Sie weisen die landläufige Meinung entschieden ab, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt worden, ohne weiteres für geistige Kraft ansieht, und welche darum das bloße Quantum des absolvierten Materials zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht; sie erblicken die Hauptaufgabe des Unterrichts also nicht darin, dem Schüler eine möglichst große Summe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Geschicklichkeiten zu verschaffen ohne Rücksicht darauf, ob sein per-

sönlicher Wert dadurch gehoben werde, sondern ihr Absehen ist überall auf den sogenannten erziehenden Unterricht gerichtet, d. i. auf jene mehr oder weniger ideale Art des Unterrichts, welche den Wert der Arbeit bemisst nach dem Grade der geistigen Veredlung, welche dem Schüler zu teil wird, nach dem Grade der Vermehrung und Verbesserung seiner Geistesthätigkeit. Von diesem Standpunkte aus betrachtet wiegt ein Defekt an positivem Wissen und gedächtnismäßiger Aneignung leicht gegenüber einem Fehlbetrag in der Gesinnungsbildung, einem Zurückbleiben der moralischen Entwicklung im heranwachsenden Knaben und Mädchen.

Dies mußte zur Kennzeichnung der Beurteilungsweise vorausgeschickt werden. Nun zu einer anderen Erwägung.

Ohne Zweifel kommt es in den Schulen, in denen nach dem Ziller-Reinschen Lehrplan unterrichtet wird, auch oft vor, daß die Schüler ungenügend oder falsch und oberflächlich auffassen. Das eine dürfte jedoch unbestreitbar sein, daß in diesen Schulen Verständnis und Aneignung viel sicherer sich einstellen als anderswo, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil die Unterrichtsstoffe so gewählt und geordnet sind, daß sie sich der jeweiligen Apperzeptionsstufe möglichst anpassen, weil das Neue einen Hintergrund verwandten Vorstellungsmaterials in der Kindesseele antrifft, bzw. durch das Vorhergegangene vorbereitet worden ist und weil der Darbietung des neuen Unterrichtsstoffes eine gründliche Analyse, durch welche die apperzipierenden Vorstellungen mobil gemacht werden, vorangeht. — Bei dem erziehenden Unterrichte, welcher ein richtiges Apperzipieren gewissermaßen gewährleistet, weil er sich bei der Auswahl der Lehrstoffe von der Rücksicht auf das Interesse des Schülers — bekanntlich modifiziert sich das Interesse mit den Jahren — leiten läßt, ist die Gefahr des schnellen und völligen Vergessens bei weitem geringer als in dem Unterrichte, der jene Rücksichten nicht zum obersten Prinzip gemacht hat.

Hierzu kommt noch ein Drittes, welches das zu Anfang ausgesprochene Bedenken erheblich abschwächt; es liegt dies im Unterrichtsverfahren begründet. Durch das nach den Formalstufen eingerichtete Verfahren wird nämlich Vorsorge getroffen, daß alles im Unterricht Erworbene auch fernerhin verwertet und fleißig in Gebrauch genommen werde. Hierfür wird auf verschiedene Weise Bedacht genommen; teils werden die Unterrichtsergebnisse verwendet als Reproduktionshülfen und apperzipierende Kräfte (auf Stufe I), teils als Assoziationsmaterial bei den notwendigen Vergleichen und Gegenüberstellungen (auf Stufe III.), teils dienen sie zu Wertmessern und Maßstäben und zu Aufgaben (bei der ethisch-psychologischen Vertiefung auf Stufe II b, sowie auf Stufe V). Was aber nicht müßig im Gedächtnisse aufgespeichert liegt, sondern immer aufs neue ins Bewußtsein gehoben und auch unter anderes Licht gerückt wird, das kann nicht entschwinden oder völlig verloren gehen.

Wenn der nach konzentrischen Kreisen erteilte Unterricht dies eine im günstigsten Falle voraus hat, daß infolge der jährlichen Wiederkehr desselben Stoffes und der oft vorgenommenen Wiederholungen des Durchgenommenen dem Schüler größere Wissensmassen zu wortgetreuer Repro-

duktion verfügbar sind, womit die Umwandlung des Erlernten in wirklichen Gedankenwuchs und geistige Kraft meist nicht vereinigt ist, so eignet dem sogenannten erziehenden Unterricht dagegen der Vorzug, daß er alles Erworbene in häufigen Gebrauch nimmt und dadurch in wirklichen Besitz und Kraft umwandelt, und daß dies nicht geschieht, wie beim Lehrplan nach konzentrischen Kreisen, auf Kosten des unentbehrlichen Interesses, sondern im Gegenteil, zur Erweckung und Vertiefung dieses Geisteszustandes, der Vorbedingung des dauernden sittlichen Strebens und Lebens.

Der Verfasser hat auf Seite 18 in längerer Ausführung auf die Bedeutung des Wiederholens hingewiesen. Meines Erachtens: ohne Grund! Denn der Wert der Wiederholung wird von niemand, auch von Ziller und seinen Anhängern nicht, bestritten. Wie könnte man auch die Namen, Thatsachen und Zahlen der Geschichte, die Vokabeln, die Multiplikationsreihen u. s. w. u. s. w. ohne Wiederholen im Gedächtnisse befestigen!

Wenn jedoch Herr Pfeifer aus der Notwendigkeit des Wiederholens Kapital für seinen Standpunkt zu schlagen, wenn er damit die Richtigkeit des Prinzips der konzentrischen Kreise zu beweisen sucht, so hat er wohl auf kritiklose Leser gerechnet, auf Leute, die seine Worte ohne weitere Prüfung, gewissermaßen auf Treu und Glauben, für wahr annehmen.

Einige Sätze des Verfassers werden dies darthun. Er sagt z. B. »Das Sinnen- und Geistesleben des Menschen von der Kindheit bis zum Alter zeigt als Grundgesetz der Entwicklung — die Wiederholung.« Weiter: »Es erlaubte sich darum auch der höchste Lehrer und Erzieher der Menschheit, uns, seinen Schülern, alljährlich seinen Frühling, Sommer, Herbst und Winter vorzustellen und noch dazu tagtäglich dieselbe Sonne leuchten zu lassen u. s. w.«

Daß die Behauptung des ersten Satzes falsch ist, liegt klar zu Tage; und daß aus der Wiederkehr von Tag und Nacht, der vier Jahreszeiten — übrigens trifft sie nicht einmal für alle Erdenbewohner zu, sondern nur für die in der gemäßigten Zone — für die gesetzmäßige Entfaltung des geistigen Lebens gar nichts gefolgert werden kann, ist ebenfalls leicht einzusehen. Mit besserem Grunde konnte man aus der Außenwelt und ihren gesetzmäßigen Erscheinungen Argumente fürs Gegenteil, gegen die konzentrischen Kreise, entlehnen, indem man beispielsweise sagte: Der Baum wird niemals wieder zum Bäumchen, das Bäumchen niemals wieder zum Steckling, der Pflänzling niemals wieder zum Apfelkern u. dergl.

Doch wenden wir uns nunmehr der Hauptsache, der eigentlichen Hauptposition des Herrn Pfeifer zu. Nach seiner Meinung ist durch ihn erwiesen worden, daß die Stoffordnung des Lehrplans nicht in einem gerade fortschreitenden Aufstieg, dem kulturhistorischen Fortschritt gemäß, getroffen werden müsse, sondern nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise.

Verfasser hat sich bemüht, im 2. Abschnitte seines Schriftchens den Begriff der konzentrischen Kreise durch Beispiele von der auf ihm lagernden Unklarheit zu befreien. Mir dünkt: mit keinem Erfolg! (Übrigens

scheint er auch die gediegene Arbeit von F. Hollkamm »Der reine Begriff der konzentrischen Kreise«, der in Heft 6 des Evangelischen Schulblatts von 1891 veröffentlicht ist, nicht zu kennen, wenigstens hat er auf die darin gegebenen richtigen Resultate nicht Rücksicht genommen). Am angegebenen Orte heißt es: »Konzentrische Kreise entstehen im Religionsunterrichte, wenn man z. B. mit den Kindern die Unterstufe der Geschichte von Abrahams Friedfertigkeit behandelt, auf einer späteren Unterrichtsstufe aber als weiteren Kreis das »Lebensbild Abrahams« zur Erfassung bringt . . . Konzentrische Kreise entstehen im naturkundlichen Unterrichte, wenn man z. B. auf der Mittelstufe als Bewohner des Teiches den Frosch betrachtet, auf der Oberstufe dagegen den »Dorfteich« als Lebensgemeinschaft in weiterem Rahmen vorführt.«

Hier liegt seitens des Verfassers eine Verwechslung vor. Zum Wesen der konzentrischen Kreise (wir haben hier den Begriff in der Ausprägung, wie sie allgemein herrschend ist, im Auge; also nicht den reinen, sondern den verfälschten Begriff der konzentrischen Kreise) gehört nicht allein, daß ein zentrales Stoffgebiet den Mittelpunkt bilde (wie z. B. im Rechnen der Zahlenkreis 1 bis 10) und daß der hierher gehörige Stoff mehrmals durchlaufen, also wiederholt werde, sondern auch dies, daß jeder einzelne Kreis, also jeder einzelne Kursus, selbst der erste, das ganze Gebiet des Faches umspanne, gewissermaßen das Ganze repräsentiere. Das trifft bei obigen Beispielen nicht zu. Der »Frosch«, welcher auf der Mittelstufe zur Behandlung kommen soll, ist keineswegs zu einem Zentralstoff geeignet, verhält sich zum Dorfteich nicht wie der innere zum äußeren Kreise, sondern wie der Teil zum Ganzen. — Ganz ebenso ist beim ersterwähnten Beispiele, bei dem Verhältnis der Stoffgebiete »Abrahams Friedfertigkeit« und dem »Lebensbild Abrahams«.

Es hat den Anschein, als verwechselte der Verfasser die Weise, wie der Umfang der Begriffe sich erweitert, also die lückenergänzende Apperzeption, mit der geistigen Entwicklung überhaupt. Zwischen beiden aber ist ein gewaltiger Unterschied. Das geistige Wachstum umfaßt alle Seiten und Gebiete der Geistesthätigkeit, die Begriffsentwicklung jedoch nur eine Seite, die erkennende oder intellektuelle Thätigkeit der Seele.

Aber zugegeben, die Begriffsbildung vollziehe sich im allgemeinen nach der Weise der konzentrischen Kreise, so wären doch auch in dieser einen engbegrenzten Geistessphäre noch ganz bedeutende Einschränkungen notwendig. Das erhellt schon aus der Thatsache, daß es nicht bloß eine lückenergänzende, sondern auch eine korrigierende Apperzeption giebt. Ein vom Verfasser selbst angeführtes Beispiel, dasjenige aus dem geographischen Unterricht, bestätigt dies ganz augenscheinlich. Der erste Kreis des geographischen Unterrichts (sagen wir zutreffender: der erste geographische Unterricht) lehrt — nach Herrn Pfeifers Lehrplan — das Verhältnis zwischen Erde und Sonne nach dem Augenschein, also die geozentrische Anschauung kennen; die Erde steht und die Sonne bewegt sich um sie; der zweite Kreis dagegen (richtiger: der Fortgang des Unterrichts) lehrt den heliozentrischen Standpunkt des Kopernikus; nicht die Erde,

sondern die Sonne steht, nicht die Sonne, sondern die Erde dreht sich. Hier schließt die zweite Erkenntnis die erste Auffassung als unrichtig aus. Dennoch ist der Fortschritt nicht erfolgt nach Art der konzentrischen Kreise, sondern wir haben hier ein Beispiel der korrigierenden Apperzeption; die zweite, richtigere Auffassung weist die erste, nach dem Augenschein gebildete als irrig und falsch zurück und vernichtet sie im Bewußtsein.

Der Satz des Verfassers: »Die geistige Entwicklung erfolgt nach konzentrischen Kreisen« (S. 7) ist, da ein Beweis aus der Psychologie nicht erbracht worden, nichts weiter als eine bloße Behauptung. Aber auch einen Schluß, gegründet auf die Ähnlichkeit zwischen psychischer und physischer Entwicklung, hat er nicht für nötig gehalten. Sonderbar! Meint er vielleicht, seine These zwingt durch ihre Evidenz jedermann zur Anerkennung?

In seiner Schrift hat er Zillern deshalb, weil dieser für seine These, daß zwischen der Einzelentwicklung und der Gesamtentwicklung eine Kongruenz bestehe, keine völlig hinreichende Begründung erbracht hat, nachdrücklich getadelt und dadurch in den Augen der Leser herabgesetzt. Wie aber verfährt der Verfasser? Während Ziller und seine Anhänger dem oben genannten Satze ein fortgesetztes und ernstes Nachdenken gewidmet haben, was von jedermann anerkannt werden muß, unterläßt Herr Pfeifer jede Motivierung und stellt seine These contra Ziller einfach als pädagogisches Dogma hin. Und zum Überflus legt er sich noch das Recht bei, über den entschlafenen Professor und Pädagogen sich zu Gericht zu setzen. Das ist denn doch eine starke Verletzung der litterarischen Sitte!

Doch suchen wir nach einem Beweise bezw. nach einem Schein von Wahrscheinlichkeit für die These des Herrn Pfeifer und werfen wir dabei einen Seitenblick auf die organische Welt. Wenn es uns auch nicht bekommen kann, aus den Gesetzen der Physiologie Gesetze für das Seelenleben zu konstruieren, so dürfen wir doch nicht verkennen, daß die somatischen Einflüsse in naher Beziehung zur Seelenthätigkeit stehen, ja daß zwischen beiden Entwicklungen, der leiblichen und der geistigen, mannigfache Ähnlichkeiten existieren.

Im Wachstum eines Organismus — denken wir an eine Pflanze z. B. an einen Baum — sind zwei Dimensionen zu unterscheiden, eine in der Richtung der Längachse, eine in der Richtung des Querdurchmessers. Dass das Wachsen in der Richtung der Längachse viel rapider geschieht, lehrt jede Kiefer in jedem Frühjahr; denn jeder neue Maitrieb zeigt eine ganz bedeutende Verlängerung des Stammes und der Äste. Bei weitem nicht so auffallend ist das Wachsen in der Richtung der Querachse. Hier allerdings findet thatsächlich eine Zunahme wie nach konzentrischen Kreisen statt, denn jedes Jahr setzt sich ein neuer, wenn auch noch so dünner Ring konzentrisch an. — Etwas anders stellt sich das Beobachtungsergebnis, wenn man das Wachsen des werdenden Menschen, des Kindes betrachtet. Sein Zunehmen in der Länge kann man allerdings deutlich erkennen, weniger deutlich jedoch das in der Richtung des Körperumfanges, nicht selten findet zeitweise ein Wachstum in dieser Dimension gar nicht statt.

Was folgt daraus? Doch wohl das, dass die Pfeifersche These, die geistige Entwicklung erfolgt in konzentrischen Kreisen, sich durch einen aus der organischen Entwicklung hergenommenen Ähnlichkeitsschluss nicht stützen lässt. Ein Gesinnungsgenosse des Verfassers hat sich zwar zu einer derartigen Beweisführung verstiegen, es ist dies der Verfasser einer alten, weitverbreiteten und besonders im Seminarunterricht viel benützten Schulkunde, Herr Seminardirektor Schütze. Allerdings ist er damit dem wohlverdienten Spott verfallen. Ein ungenannter Pädagoge sagt nämlich im »Reichsboten« in Bezug auf ihn: »Nicht unglücklicher kann z. B. Schütze die Praxis der konzentrischen Kreise im Unterricht verteidigen, als durch seine Behauptung: »Die konzentrischen Kreise beruhen auf einem Naturgesetze. Man denke nur an das Wachstum des Baumes.« Ja, fährt der Ungenannte fort, man denke nur, dass ein Mann wie Schütze unbedenklich die sogen. Naturgesetze der materiellen Welt mit grösster Naivetät auf das Geistesleben überträgt. Es muss einen ganz eigenartigen Anblick gewähren, einmal den Durchschnitt des Menschengesistes zu sehen, wie er jedes Jahr neue Ringe angesetzt hat« (Sonntagsblatt des Reichsboten Nr. 15. S. 118).

»Herr Pf. hat weiter gesagt: »Erfahrung und Überlegung beweisen die Zweckmässigkeit einer solchen Stoffordnung« (S. 6). Aber auch das ist keine Beweisführung. So lange er diese nicht erbracht hat, so lange behält sein Satz nur den Wert einer leeren Behauptung. Daran wird auch nichts durch die Thatsache geändert, dass die Ansicht Pfeifers von vielen geteilt wird. Selbst die denkbar grösste Majorität ist für die Wahrheit und deren Gültigkeit ohne allen Belang. Darum muss Herr Pf. auch seinen Gegnern gestatten, dass sie lehren: die geistige Entwicklung erfolgt — wenn man so sagen darf — nicht so sehr in der Richtung des Quer- als des Längendurchmessers, das geistige Wachstum ist nicht ein Ineinander, sondern ein Aus- und Nacheinander, ferner dass sie demgemäss fordern: die geschichtlichen Unterrichtsstoffe müssen im Lehrplan in einem succesiven gradlinigen Aufstieg angeordnet werden, aber keineswegs darf die Rücksicht auf die alljährliche Wiederholung das leitende Prinzip bei der Anordnung der Unterrichtsstoffe sein.

2. Zur Kritik von Karl Richters Schrift über die formalen Stufen.

In der »Zeitschrift für den deutschen Unterricht« (1894, S. 490 ff.) hat Herr Karl Franke in Plauen Karl Richters Schrift über die »formalen Stufen« (1888) angezeigt. Es ist erfreulich, dass diese Zeitschrift von pädagogischen

Untersuchungen, die nicht an das von ihr angebaute Lehrstoffgebiet gebunden sind, Notiz nimmt. Im vorliegenden Falle jedoch hätte unseres Erachtens der Kritiker nicht so ausschliesslich Zustimmung äussern können, wenn er hinsichtlich der Theorien und der Vorgeschichte des Gegenstandes seinem Autor gegenüber nicht zu vertrauensvoll gewesen wäre und ausserdem die weitere Geschichte des Gegenstandes seit 1888 verfolgt hätte. Die Diskussion ist ja von Seiten der sog. »strengen« Anhänger beinahe ununterbrochen fortgesetzt worden. Die theoretischen und praktischen Bedenken Richters sind eingehend erwogen worden von E. Reich in seiner Schrift: Die Theorie der formalen Stufen, unter Berücksichtigung der neuern Angriffe auf dieselbe dargestellt. 1889. Zur Geschichte des Gegenstandes mögen hier einige Bemerkungen gestattet sein, wobei wir uns in der Hauptsache an das halten, was Herr Karl Franke aus den historischen Ausführungen des Richterschen Buches besonders hervorhebt und billigt.

Richter wollte im Jahre 1888 einerseits der nach seiner Meinung allzu-eifrigen Verbreitung der Lehren und Verfahrungsweisen Zillers Einhalt thun, anderseits auf die älteren Methodiker und Ziller gegenüber vor allem auf »Herbart selbst« zurückweisen. Dem letzteren stimmt Herr Karl Franke ganz besonders zu, und auch wir halten dieses Vorhaben für löblich. Aber bedauern würden wir es, wenn durch Frankes Anzeige in dem Leserkreise der Zeitschr. f. d. deutschen Unt. eben dieses Vorhaben auch wieder an der weiteren Entwicklung gehindert würde, wozu Richters Schrift leider geeignet ist. Indem dieser nämlich auf der einen Seite niederzuhalten sucht, vergisst oder erschwert er sich selbst das Heben auf der andern Seite und kommt — unserer Meinung nach — nicht zu einer durchaus objektiven Darstellung. Nach der Art des Citierens zu schliessen, sieht er an den Lehren und Thatsachen, die er darstellen und kritisieren will, oft nur das, was jenem ersten Zwecke — dem Niederhalten bez. Niederschlagen — dient oder zu dienen scheint; dadurch wird er aber, wie es in der Natur der Sache liegt, mit sich selbst uneins, verfehlt teilweise seinen vorgesetzten mehrfachen Zweck und verschiebt die Verhältnisse in auffälliger Weise. Denn nach seiner Darstellung sieht es in der Hauptsache so aus, als hätten die alten Pädagogen von Luther bis Trapp etc. das Materiale der Stufen bereits gehabt; Herbart hätte ohne hinreichende Rücksicht auf jene Vorgänger durch psychologische Erklärung die Theorie gebildet, die Richter im ganzen für richtig und dem Schulgebrauche der Gegenwart gegenüber noch für eine reiche Fundgrube guter Gedanken hält; Ziller hätte, ausgerüstet mit einer ausgebreiteten Kenntnis jener Vorgänger, Herbarts Theorie angenommen und »in seiner Weise« angewendet, d. h. aber wesentlich: mit theoretischen und praktischen »Auswüchsen« versehen, für diese Auswüchse jedoch — den Namen Herbarts als Deckung benutzt; die Anhänger Zillers endlich hätten sich jene historische Kenntnis nicht angeeignet, diesen historischen Irrtum aber festgehalten.

Die historischen Nachweise, dass sich die Gedanken der formalen Stufen einzeln oder »in ihrer Gesamtheit« bereits früher ausgesprochen finden, fallen zunächst dadurch auf, dass sie im Tone des Vorwurfs

reden. Wie weit Herbart davon entfernt war, die ganze Pädagogik aus sich selbst schöpfen zu wollen, beweist allein schon sein Verhältnis zu A. H. Niemeyer. Ferner sagt Ziller (in seiner Allg. Pädagogik 2. Aufl. S. 35): »Die ersten Methodiker traten im 17. Jahrhundert auf [also nachdem durch Baco und Locke die empirische Psychologie einen Anfang gewonnen hatte] und fanden im 18. Jahrhundert, welches vorzugsweise das Zeitalter der Methodik war, zahlreiche Nachfolger. Alle genannten Männer bildeten pädagogische Systeme aus, die allerdings sämtlich, wie die früheren, an dem Fehler litten, dass sie nicht auf dem Boden der philosophischen Wissenschaften standen, welche die Grundlage der Pädagogik bilden. Sie anticipierten aber gar manches, was sie aus streng wissenschaftlichen Grundsätzen noch nicht abzuleiten vermochten.« Aber auch nachdem diese Ableitung in Angriff genommen war, meinte Ziller nicht, dass nun jene Anticipationen vergessen werden sollten. »In der That muss man von Ratic und Comenius, von Basedow und Pestalozzi, von Fröbel und Mager wie von Biedermann, von Hamilton und Jacotot wie von Ruthardt lernen.« (Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. 1865. S. 180.) »Auch die Erziehungslehre ist eine Arbeit vieler Generationen, deren Verständnis fortwährend erneuert werden muss, um nicht verloren zu gehen, und alle Umänderungen des pädagogischen Verfahrens wie alle Versuche neuer Verfahrensweisen müssen im genauen Zusammenhang mit ihr und nicht ohne Berücksichtigung des bereits Geleisteten geschehen, um einen bleibenden Erfolg zu versprechen.« (Ebenda S. 67) Hiernach und bei der Art, wie Ziller in letzterem Werke und in zahlreichen Abhandlungen der Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die Beziehungen zu früheren Pädagogen kenntlich macht, musste es schon ohne Richters spezielle Nachweise »unzweifelhaft« sein, dass auch Zillers Lehre von den formalen Stufen »auf der ganzen Entwicklung der Didaktik fusst.« Ausserdem hat z. B. auch der von Richter wiederholt angeführte Theod. Wiget in seiner Schrift über »die formalen Stufen« (1884) ausdrücklich den »Wert der Sache« und das »Verdienst des Mannes« aus einander gehalten und letzteres dahin bestimmt: Ziller habe überlieferte Wahrheiten vertieft, zerstreute gesammelt, anerkannte Maximen erweitert oder eingeschränkt. Das ist nicht mehr verlangt, als Richter »willig anerkennt.« Bei Zillers Auftreten war aber die pädagogische Welt weit entfernt davon, dies anzuerkennen. »Als ich vor 10 Jahren in den Staatsdienst trat, galt Ziller in den Kreisen der Lehrer im allgemeinen als ein verschrobener Leipziger Professor; seine formalen Stufen waren nichts als lächerliche Künstelei, über die der praktische Schulmann rasch zur Tagesordnung übergehen konnte.« (Thrändorf in Justs »Praxis der Erziehungsschule« 1889, S. 41.) Das hat sich seitdem sehr geändert, und Richter hat durch seinen »geschichtlichen Teil« das frühere Urteil des grösseren Publikums für die Zukunft vollends unmöglich machen helfen. Wäre er aber mit seiner jetzigen Behauptung früher gekommen, so hätte man wohl auch ihn zunächst eine Zeit lang »vornehm« übersehen und dann der Usurpation ziehen. Noch 1883, als Dr. Just in einer Arbeit über Pestalozzis

Unterrichtsmethode (im XIV. Jahrb. des V. f. w. P., siehe auch die »Erläuterungen« dazu) viele Beziehungen derselben zur Herbartischen bez. Zillerschen Methodik nachwies, warnte der von K. Richter sonst viel citierte E. v. Sallwürk davor, zu viel in Pestalozzis Äusserungen hineinzulegen, wo gegen sich freilich Just verteidigen konnte (Erläuterungen zum XV. Jahrbuch S. 24). Hiernach liegt der Wert der Richterschen Nachweise darin dass manche daraus etwas erfahren, was sie früher von anderer Seite nicht hören wollten; dorthin war auch der Vorwurf deutlich zu richten.

Ferner behauptet aber Richter in diesem historischen Teile oft zu viel und »usurpiert« dann selbst die Namen der älteren Pädagogen für Gedanken, die sie nicht haben konnten. Er beachtet nämlich zu wenig den von ihm sonst betonten Unterschied zwischen blofs empirisch gefundenen Regeln und Griffen, in denen das Objektive, Allgemeingültige mit Subjektivem, Zufälligem vermengt ist, und einer psychologisch begründeten Theorie des Lehrverfahrens, welche sich zur Scheidung dieser beiden Dinge verpflichtet fühlt. Wie sehr er mit dieser Verwischung und Verflachung die wirkliche Bedeutung Herbarts schmälert, scheint er nicht zu merken. Er legt getrost den Aussprüchen älterer Pädagogen oft mehr unter, als sie als Leute ihrer Zeit sagen konnten, und läßt in ihren Ansichten das, was zu der jetzigen von ihm anerkannten psychologischen Theorie nicht paßt, unberücksichtigt. So soll Luthers Gang: Auswendig lernen, Erklären, Anwenden, die formalen Stufen »in ihrer Gesamtheit« enthalten. Darin steckt aber neben Richtigem noch ein Stück scholastischer Philosophie, mit deren Resten die Methodik noch heute kämpfen muß, trotz aller richtigen einzelnen Beobachtungen und Ratschläge, die Richter zusammengebracht hat. Er weiß das auch gar wohl, wenn er sagt: warum wirken diese didaktischen Regeln »nicht so nachhaltig auf die Praxis ein, als man es wünschen möchte? . . . Wir meinen, weil diese oft sehr zahlreichen Regeln unter sich in zu wenig logischem Zusammenhange stehen, sich also schwer übersehen lassen, und weil ihnen ein klarer psychologischer Hintergrund abgeht, von dem sie sich bestimmt abheben. Anders ist es bei jenen formalen Stufen u. s. w.« (S. 139). Innerhalb einer durchgebildeten Theorie sind methodische Weisungen thatsächlich etwas anderes als außerhalb einer solchen, und zwar deswegen, weil eine solche Theorie ihrem Begriffe, ihrem Ideale nach jeden Gedanken nach Inhalt und Umfang sorgfältig bestimmt, während den blofs empirisch gefundenen didaktischen Regeln, so wertvoll oder unersetzbar sie auch als Anfänge sein mögen, jene scharfe Bestimmtheit fehlt. Vermöge der genauen Bestimmtheit erhalten die Gedanken dann die Kraft, in ihren »Grenzen und Bereich« allgemein einzuleuchten, allgemein zu verpflichten und hinter jeder Färbung, die der Lehrstoff oder die Persönlichkeit der Methode giebt, wieder durchzuscheinen. Die Verständigung unter vielen, unter Gleichstrebenden wird erleichtert und eine größere Kraftentfaltung ermöglicht. Hierin, nicht in Einzelheiten, liegt »das Gute« der formalen Stufen und mancher anderen wissenschaftlichen Leistung, und der Hauptgedanke Richters, dafs das Gute

nicht neu sei, ist folglich nebst der Umkehrung nach seinen eigenen Voraussetzungen nicht ganz treffend.

Die stark gerügte »Usurpation an Herbart« macht jedoch noch eine weitere Bemerkung nötig. In der Herbartschen Schule vor Ziller hat man von den formalen Stufen in praxi sehr wenig Gebrauch gemacht; man wußte nichts Rechtes damit anzufangen, weil sie in Herbarts Darstellung der zusammenhängenden Praxis noch zu fern stehen. Eine bestimmtere und ausgedehnte Anwendung hat zuerst Ziller versucht. Im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik I. (1869) S. 29 ff. hat er darüber zuerst öffentlich verhandelt. Den abmahnenden Stimmen gegenüber gesteht er die Gefahren und Umständlichkeiten eines solchen Versuches zu, betont aber zugleich, daß die bestimmtere Anwendung notwendig sei und man folglich Mut dazu fassen müsse. Eine eindringende Verarbeitung vorliegender Gedanken hat nun ganz gewöhnlich eine Um- und Weiterbildung zur Folge. Das Lautverschiebungsgesetz wird heute auch nicht mehr ganz so verstanden und angewandt wie von J. Grimm, ja man widerlegt mit Hilfe desselben Etymologien, die Grimm durch dasselbe gefunden hat. Da Ziller ferner sein pädagogisches Universitätsseminar 1861 eröffnet hatte, so waren außerdem jahrelange praktische Versuche angestellt worden und hatten zu Abweichungen von der Theorie Herbarts geführt, so insbesondere hinsichtlich des analytischen Unterrichts. (a. a. O. 23 f.) Bestimmter ist auf diese Abweichungen hingewiesen in Stoys Allg. Schulzeitung 1873. Nr. 27 und 31 und im VII. Jahrbuch des V. f. w. P. S. 265 ff. In den Vorlesungen über Allg. Päd. endlich ist Zillers Theorie der formalen Stufen zum ersten Male im Zusammenhange seiner allgemeinen Methodik dargelegt und durch zahlreiche Einzelweisungen erläutert, während die historisch-literarischen Nachweise nach Art der »Grundlegung« leider wegblieben. Das Erscheinen dieses Werkes fiel mit Herbarts hundertjährigem Geburtstage in dasselbe Jahr 1876. Es begann einerseits ein allgemeineres Studium der Schriften Herbarts, andererseits eine fleißigere Anwendung der formalen Stufen. Daß dieselben bei Herbart etwas anderes waren als bei Ziller, fiel nicht allgemein auf. Noch in jüngster Zeit hat Seminar-Direktor Gleichmann behauptet, Herbarts und Zillers Stufen seien im wesentlichen dieselben, letzterer habe nur ihre Anwendung ungebührlich beschränkt. Dagegen haben aber gerade Schüler Zillers, Just und Glöckner, nachzuweisen gesucht, daß Zillers Lehre eine wesentlich andere sei als die Herbarts, und Glöckner insbesondere suchte zu zeigen, daß Gleichmann mit vielen anderen Zeitgenossen nur die Zillerschen Stufen in Herbarts Schriften zurückdeutet. (Vgl. Jahrb. des V. f. w. P. XXIV. 1892 und in den »Erläuterungen« zu demselben die gepflogenen ausführlichen Verhandlungen). Der Streit mag noch unter den Richtern sein¹⁾; aber von einer

1) Das Neueste darüber sind die Thesen Justs in der »Praxis der Erziehungssch.« 1894 und die Thesen Gleichmanns in den »Deutschen Blättern für erz. Unt.«, beide für die Versammlung der Thüringer Herbartfreunde zu Ostern 1894 in Erfurt aufgestellt; die Verhandlungen s. am letzteren Orte 1894, No. 89, 20. Das Ergebnis letzterer war die Verständigung dahin: bei Herbart

»Usurpation an Herbart« darf man 1894 nicht reden und hätte man schon seit 1869 nicht reden dürfen, ohne den Usurpator jedesmal zu nennen und den exegetischen Standpunkt, von dem aus geurteilt wird, deutlich zu präzisieren.

Wenn nun Herr Karl Franke den Ausdruck »Herbart-Zillersch« unangenehm klingend findet und meint, er suche etwas zusammenschmelzen, was wie Sokrates und Diogenes auseinander zu halten sei, so führen wir das auf Richters oft schiefe und noch dazu gehässige Darstellung zurück. In der Sache ist die Zusammenlegung der Namen ebenso begründet wie die Auseinanderhaltung. Wer den Ausdruck zuerst gebildet hat, vermögen wir nicht festzustellen. In Gebrauch aber ist er gekommen seit dem Erscheinen der seinerzeit vielgenannten Schrift von Dr. Otto Frick.¹⁾ Darauf, daß der Ausdruck im Gebrauche bald den Namen Stoys wegließ, wollen wir hier kein Gewicht legen. Wenn nun die ganze sprachliche Bildung an sich widersinnig wäre, so wäre sie doch vor allem in dem Richterschen Titel zu rügen gewesen. Karl Richter aber konnte ohne diese Bezeichnung seine Gedanken gar nicht darlegen, weil er die Übereinstimmung zwischen Herbarts und Zillers Theorie für größer hält, als sie nach Ansicht anderer ist.²⁾ So gehört er trotz aller Kritik, die er übt, selbst zu denen, welche Herbarts Lehre von Zillers Darstellung aus aufgefaßt haben; Zillers »willkommene Arbeit« ist ihm etwas zu sehr willkommen gewesen, trotzdem er schon vor Jahrzehnten Herbarts pädagogische Schriften mit Anmerkungen herausgegeben hat. Wenigstens hat er, wenn er bei Herbarts Stufen an die Durchführung in den »methodischen Einheiten« denkt, erst Gegner zu überwinden, also nachzuweisen, daß Herbarts »kleinste Glieder« wirklich und stets methodische Einheiten in Zillers Sinne; d. h. bereits größere Stoffganze, aber nicht auch ganze Altersstufen oder ganze Studiengebiete, z. B. die Philosophie, bedeuten. Einstweilen kann man sagen, daß er wesentlich Zillers Stufen im Sinne hat. Ihnen giebt er das Zeugnis, daß sie auf dem Lernprozesse beruhen und die Lehr- und Lernthätigkeit erleichtern (S. 86). Auf seinen Satz, daß das Neue nicht gut sei, fällt dadurch abermals ein eigentümliches Licht, und begreift sich, warum er sich mit Zeitgenossen, die er sonst gern und oft reden läßt, über diesen Punkt nicht auseinander setzt. Z. B. findet es E. v. Sallwürk unbegreiflich, daß immer wieder behauptet werde, hierin [es handelt sich um die Stufen der Klarheit] liege nichts Neues; die saubere Herausarbeitung des die Analyse betreffenden Teiles der Unterrichtslehre sei, abgesehen von einigen Abirrungen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts, eine sehr wertvolle Leistung Zillers, es liege hier eine großartige und tiefgreifende Wandlung,

und Ziller ist ein Unterschied in der theoretischen Begründung vorhanden, aber beide Standpunkte schliessen sich theoretisch nicht aus, und in der Praxis fügen sich beide zusammen.

1) Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? 1883, jetzt wieder abgedruckt in den gesammelten pädagogischen und didaktischen Abhandlungen, Band I, S. 212 ff.

2) Darauf hat in Hinsicht auf Richters Buch Thürendorf schon 1889 aufmerksam gemacht siehe Justs Praxis a. a. O.

auch Herbart gegenüber, vor; es finde sich »auf diesem verhältnismäßig kleinen Gebiete der Herbart'schen Pädagogik so viel Neues, ja so tief Ersonnenes und kühn Gewagtes, daß die Pädagogik noch lange daran zu thun haben wird.« U. s. w., s. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1887, Nr. 6—9. Die »Zuthaten Zillers« können doch wohl nicht in dem Umfange »Auswüchse« sein, wie es nach Richters Darstellung scheint, weil wir gar nicht bloße Zuthaten, sondern einen von Richter in der Hauptsache gutgeheißenen Neubau, allerdings vielfach aus älteren Steinen aufgeführt, vor uns haben. In Hinsicht auf die vielen Einzelmafsregeln, welche er »nicht gut« findet, erhebt sich aber die Frage, welche Einzelmafsregeln denn den gebilligten allgemeinen Grundsätzen entsprechen und warum wir von ihm darüber so wenig erfahren.¹⁾ So ist er mit daran schuld, daß das, was Ziller »in seiner Weise« gethan hat und was dessen Schüler und Freunde vielleicht in »ihrer Weise« weiter gebildet haben, einstweilen noch das einzige auf Herbarts Grundlehren gebaute Lehrverfahren ist. Es giebt daneben nur Nüancen und Kompromisse, die sich beide immer einfinden, und die vielleicht in Verbindung mit weiteren Überlegungen und praktischen Versuchen zu einem abermaligen neuen Aufbau führen, ohne daß vorher erst wieder eine Verwilderung dieses Teiles der Didaktik und des Lehrverfahrens selbst einzutreten braucht. Daß bei der Vorbereitung und Ausführung dieses Neubaus die alten Vorarbeiter nicht vergessen werden dürfen, selbst wenn Richter von manchem derselben nur ein treffliches oder vielleicht gar bloß ein vieldeutiges Wort anzuführen weiß, wird nach dem Obigen nicht bestritten. In Hinsicht auf »Herbart selbst« kann sich Herr Karl Franke auf jeder Vorversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Kunde holen, wo Herbarts Schriften am eifrigsten studiert werden. Aber neben historischen und exegetischen Studien müssen thetische Untersuchungen und praktische Arbeiten hergehen, wenn die Sache vorwärts gehen soll. In dieser Hinsicht wird Herr Karl Franke das Vorhandensein einer regen Thätigkeit nicht leugnen. Es mag nur erinnert werden an die Frage, was die »Systeme« im Geschichtsunterricht enthalten sollen. Ähnliche Fragepunkte sind auch auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts reichlich genug vorhanden, daß jeder Mitarbeiter, auch der scharfe Kritiker, willkommen ist. Vorliegende Zeilen sollen daher nur der Ausdruck des lebhaften Wunsches sein, daß die Richtersche Schrift die Leser und Mitarbeiter der Zeitschrift für den deutschen Unterricht nicht hindern möge, an der Lösung der »Formalstufenfrage« und anderer allgemeindidaktischer Probleme auch weiterhin mit zu arbeiten, wie es bisher schon wiederholt geschehen ist.

Leipzig.

Fr. Franke.

1) Man muß sogar fragen, warum er die von ihm verworfenen Einzelmafsregeln nicht immer richtig beschreibt; warum z. B. Ziller lehren soll, der Lehrer habe die unterrichtliche Disputation »nur formale« zu leiten (S. 116), während er verlangt: »vorzugsweise formale«, sachlich erst, wenn jenes nicht ausreicht, aber dann auch so verständlich, bestimmt und zwingend, daß die Überleitung gelingt; Allg. Päd. S. 167.

3. Die Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Pädagogischen Universitätsseminars in Jena am 22. Dez. 1894.

Seitdem Prof. Rein das Pädagogische Universitätsseminar in Jena leitet, wird die von dem Gründer des Institutes ins Leben gerufene jährliche Erinnerungsfeier, die sonst am »Geburtstage« des Seminars, am 9. Dezember, gehalten wurde, mit dem Weihnachtsfeste der Seminarübungsschule verbunden, und daher ist auch das Jubelfest beim Schlusse des ersten halben Jahrhunderts der Existenz des Seminars erst am 22. Dezember v. J. begangen worden. Einige Schüler Stoy's hatten sich allerdings bereits am Vorabende des 50. Geburtstages am 8. Dezember in Weimar zu einer Gedenkfeier versammelt. Die Feier am 22. Dezember begann mit der Weihnachtsbescherung der Seminarschüler im Burgkeller unter zahlreicher Beteiligung von deren Eltern wie von Freunden der Anstalt, die zumteil selbst eine weite Winterreise nicht von der Teilnahme hatte abhalten können. Sie verlief in der solchen Veranstaltungen des Schullebens im Seminar eigentümlichen lieblichen Weise. Die Knaben erfreuten durch dramatisch lebhaftere Rezitationen schöner Weihnachtsgedichte und den Gesang der lieben Weihnachtslieder, lauschten andächtig der Ansprache eines ihrer Lehrer, und ihre leuchtenden Augen beim Empfange der reichen Gaben überstrahlten den Lichterglanz des Christbaumes. Dieser Feierlichkeit folgte in der Universität die Festvorlesung Prof. Reins, der ungefähr 100 Zuhörer, darunter Träger wissenschaftlich bekannter Namen und auch mehrere Damen, beiwohnten. Sie entsprach der von Stoy der jährlichen Erinnerungsfeier gegebenen Aufgabe, nach der vertiefenden Jahresarbeit Gelegenheit zu einem Rückwärtsschauen auf das bisher Geleistete und zur Besinnung auf die bleibenden Ziele und Aufgaben des Seminars zu bieten, sowie das Andenken an die geschiedenen oder in der Ferne weilenden ehemaligen Mitglieder aufleben zu lassen, zugleich aber vorschauend der weiteren Entwicklung die großen Richtlinien zu geben. Dem besonders festlichen Charakter der diesmaligen Feier entsprechend erweiterte sich aber der Vortrag Prof. Reins, über die Geschichte und die Arbeit des Jenenser Seminars hinausgreifend, zu einem Überblick über die historische Entwicklung der Pädagogischen Universitätsseminare überhaupt und zu einer Betrachtung ihrer Aufgaben den ernststen Fragen gegenüber, die unsere Zeit bewegen und aufregen. »Aus dem Antriebe und aus der Kraft eines Einzelnen geboren«, begann Prof. Rein, »hat das Pädagogische Seminar seine Stellung in der Universität nicht auf leichte Weise erobert und erhalten. Seine Geschichte ist zumteil eine Leidensgeschichte, aber nicht zu klagen haben wir uns heute versammelt. Überdies pflegen ja vergangene Leiden in der Erinnerung immer an Schärfe zu verlieren, und das Licht immer an Klarheit zu gewinnen, und dafs dieses

Licht in der Geschichte unseres Seminars überwiegt, werden Sie leicht erkennen, wenn Sie Ihre Aufmerksamkeit dem Bilde schenken wollen, das ich Ihnen von der Entwicklung unseres Seminars heute geben werde. Zur geschichtlichen Darstellung des Seminargedankens übergehend, wies Prof. Rein darauf dahin, daß derselbe seine Geburt keinem Geringeren als Kant verdanke, der angeregt von den Bestrebungen der Philanthropisten, ausführte: »Erst muß man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann. Die Erziehung und Unterweisung muß nicht bloß mechanisch sein, sondern auf Prinzipien beruhen. Doch darf sie auch nicht bloß rätsonnierend, sondern muß gleich in gewisser Weise Mechanismus sein.« (Kants Schrift über Pädagogik § 20). Was Kant hier fordere, das habe sein Nachfolger Herbart ausgeführt, dessen Seminar von 1810 bis 1833 in Königsberg bestand. Ein Senior dieses Seminars, Dr. H. Brzoska verpflanzte 1832 den Seminargedanken auf Thüringer Boden und erwarb sich 1836 durch seine grundlegende Schrift über die Notwendigkeit pädagogischer Universitätsseminare ein bleibendes Verdienst. Sein bereits 1839 erfolgter Tod setzte den Bemühungen, die von ihm mit großer Begeisterung, »vielleicht mit einiger Überspanntheit«, ausgeführten Pläne in die Praxis der Universität einzuführen, ein vor schnelles Ende. An seine Stelle trat mit jugendlichem Enthusiasmus Karl Volkmar Stoy. Durch ihn wurde die Seminaridee, welche durch die bei Herbarts Weggang von Königsberg erfolgende Auflösung des dortigen Seminars und den Tod seines Schülers für immer begraben zu sein schien, zu neuem und bleibendem Dasein berufen. »Gerade in der Zeit, wo der Seminargedanke, der am Anfange des Jahrhunderts in die Entwicklung der Universitäten eingegriffen hatte, ganz verloren und aussichtslos zu sein schien, nahm ihn dieser junge Dozent auf, welcher durch Herbarts Schule gegangen war und in der Benderschen Erziehungsanstalt seine Fähigkeit als Erzieher erworben hatte.« Die Verbindung der Gedankenklarheit des nordischen Philosophen mit der Gefühlswärme des Pädagogen aus dem Süden, wie sie in Stoy vereint waren, sicherte seinen Bestrebungen einen günstigen Erfolg, der sich zunächst an die von ihm beim Beginne seiner akademischen Lehrthätigkeit gegründete pädagogische Gesellschaft knüpfte und durch die feierliche Eröffnung des Seminars am 9. Dezember 1844 weithin wirkende Greifbarkeit gewann. Prof. Rein stellte nun die wechselvollen äußeren Schicksale des Seminars unter der Leitung Stoy's, sowie unter der eigenen 1886 kurz nach dem Hinscheiden des Gründers übernommenen Führung dar, um darauf ausführlich über die innere Entwicklung desselben zu sprechen. Er knüpfte dabei an die beiden Aufgaben eines pädagogischen Universitätsseminars an, bestehend in der Ausbildung tüchtiger Erzieher und in der Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft. Nach beiden Seiten hin habe das Stoy'sche Seminar Vorzügliches geleistet. Der Schwerpunkt seiner Thätigkeit aber sei in der Ausbildung ausgezeichneten Schulmänner und in der Ausgestaltung eines Schullebens zu erblicken, wie es als Muster allen öffentlichen Erziehungsanstalten hingestellt werden kann. Wenn auch das schöne Seminargebäude mit seinem

Garten und seinen Spielplätzen dem ursprünglichen Zwecke entzogen wurde, so ist als Errungenschaft der langen und segensreichen Wirksamkeit Stoy's der nachhaltige Einfluß geblieben, den die zahlreichen von ihm gebildeten tüchtigen Männer auf das Schulwesen, insbesondere der Thüringischen Staaten ausgeübt haben. Die Regierungen dieser Staaten haben der Arbeit dieser Männer Anerkennung gezollt, indem sie das Fortbestehen des Seminars sicherten, dessen Erhaltung der weimarische Staatsminister von Stichling, der Enkel Herders, in seinen Lebenserinnerungen als einen schönen Schlußstein seines Wirkens bezeichnet. Was sich in der Vergangenheit tragfähig erwiesen, soll in der Gegenwart bewahrt bleiben, das rein Individuelle, das niemals ungestraft übertragen werden kann, wird durch die Zeit von selbst abgestreift. Das Tragfähige liegt in den Grundsätzen und Formen, die sich bewährt haben, nicht nur in Jena, sondern auch in der Tochteranstalt des Jenenser Seminars, dem von Stoy selbst gegründeten und organisierten Seminar zu Bielitz in Österreichisch-Schlesien und in dem Seminare Zillers in Leipzig, der seinen ersten Oberlehrer aus Jena berief. Immer wird die theoretische Arbeit der Seminarmitglieder in engster Verbindung mit der Praxis der Übungsschule bleiben, und das Schulleben, wie es in der Stoyschen Anstalt in so vorzüglicher Weise durch Feste, Schulreisen, Pflege des Spiels neben dem Turnen und der Gartenarbeit in die Erscheinung trat, wird immer vorbildlich sein müssen. Das jetzige Seminar muß aber auch die Ergebnisse der Arbeit Zillers für die Sache des Unterrichts in das Bereich seiner Tätigkeit ziehen. Ziller und Stoy, beide in der Herbartschen Pädagogik wurzelnd und gleiche Ziele verfolgend, haben lange Zeit friedlich nebeneinander gearbeitet, bis die Bestrebungen des Leipziger Seminars, die vornehmlich auf die Ausbildung der Lehrplantheorie gerichtet waren, von Stoy bekämpft wurden, weil sie nach seiner Überzeugung sich nicht auf der Linie der Herbartschen Pädagogik bewegten. Dieser blieb somit wie jeder geistigen Strömung, die von einem einzigen Punkte ausgeht, der Zwiespalt nicht erspart zwischen einer Richtung, welche an dem vom Begründer Gegebenen stärker festhält und einer andern, die über das Ursprüngliche hinausgehend, mancherlei nur im Keime Enthaltene fortbildet. Aber diese Scheidung ist keine Trennung, braucht keine zu sein. Die gemeinsamen Beziehungspunkte sind überwiegend und sie betreffen Wesentliches, die psychologischen und ethischen Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit. Das Seminar in Jena in seiner heutigen Gestalt baut auf dem Grunde, wie ihn Herbart gelegt hat, mit den Mitteln, die Stoy und Ziller lieferten, weiter. Erspart sind ihm zwar Kämpfe, wie sie diese Männer haben durchfechten müssen, dafür sieht er sich aber andern Schwierigkeiten gegenübergestellt, die der Erziehungsarbeit überhaupt durch die gespannten Verhältnisse einer neuen Zeit bereitet werden. In einem Vorblicke schilderte Prof. Rein nunmehr diese Aufgaben des pädagogischen Seminars, wie sie durch das gegenwärtige öffentliche Leben auf dem religiösen, ethischen und sozialen Gebiete der Pädagogik gestellt werden. Dem Widerstreite der religiösen Bestrebungen gegenüber beantwortet die pädagogische Arbeit

des Seminars die Frage, ob für die Schulen, die überhaupt auf dem Boden des Neuen Testaments stehen, nicht eine einheitliche geschlossene Erziehung und ein ebensolcher Unterricht möglich sei, mit dem Bestreben, den besten Weg zu finden, auf dem die religiösen Wahrheiten, den Forderungen der psychologischen Methode entsprechend, auf dem Boden historischer Betrachtungsweise langsam vorbereitet, dann unter behutsamer Führung weiter erarbeitet und schliesslich zu einer einheitlichen Weltanschauung ausgebildet werden. Auf ethischem Gebiete wird das Seminar nach wie vor festhalten an der Notwendigkeit unumstößlicher sittlicher Werte für die Bildung der Jugend und des Volkes, ohne die die Erziehung jener widersinnig und das Schicksal dieses das Verderben sein wird. Darum wird das Seminar in den ethischen Ideen Herbarts stets das feste Bollwerk verteidigen dem Ansturm der von den Naturwissenschaften geborenen evolutionistischen Sittenlehre gegenüber, nach der alles Sittliche fließend, darum ohne absoluten Wert ist. An der Entwirrung der sozialen Frage endlich, die jetzt die besten Köpfe und wärmsten Herzen der Nation beschäftigt, wird sich die pädagogische Theorie beteiligen können durch eine gründliche Erörterung der Schulverfassungsfragen, die sich als gleich wichtig den Problemen des Unterrichts und der Zucht zur Seite stellen. Mit der Mahnung, an diese großen Aufgaben des Seminars mit dem Geiste echter Hingebung zu gehen, wie er Stoy beseelte, schloß Prof. Rein seine mit Begeisterung aufgenommene Festvorlesung, die im VI. Seminarhefte wörtlich abgedruckt werden und sicher beitragen wird, für die Frage der pädagogischen Universitätsseminare lebhaftes Interesse auch in weiteren Kreisen zu wecken.

An die Vorlesung schloss sich ein Festkommers im Burgkeller, der unter Leitung des Oberlehrers Lehmannsick in Anwesenheit vieler Gäste in angeregter Weise verlief. Der Jubelanstalt wurden dabei zahlreiche Gratulationen dargebracht in verschiedenen Ansprachen, sowie durch das Verlesen von Briefen und Telegrammen ehemaliger Mitglieder und treuer Freunde. Es hatten u. a. Glückwünsche gesandt: Die Lehrerbildungsanstalt Bielitz (Schulrat Jaap), Oberschulrat Dr. Leidenfrost-Weimar, Schulrat Kögler-Dermbach, Schulinspektor Stier-Apolda, Seminardirektor Ackermann-Eisenach, Seminardirektor Staude-Koburg, Direktor Bliedner-Eisenach, Dr. Göpfert und Seminarlehrer Pickel-Eisenach, Seminarinspektor Andreä-Kaiserslautern, Lehrer Rossmair-Ehrenberg am Tegernsee, Rektor Männel-Halle, Lehrer Hollkamm-Wollmirstedt, Professor Lazarus-Berlin, Direktor Dr. Just-Altenburg, Pastor Ziller-Leipzig, Oberlehrer Krusche-Leipzig, die Herbartvereine in Dresden und Dohna (Direktor Tischendorf), Seminarlehrer Capesius-Hermannstadt, Professor Karman-Budapest, Dr. Kurtidis-Athen, Dr. Protsitsch-Serbien, Dr. Petkoff-Sofia, Seminarlehrer Turic-Petrinja, Dr. Iwanoff-Samokow, Seminarlehrer Perrin-Beauvais, Dr. Findlay-Rugby, Dr. Van Liew-Illinois, Dr. Lukens-Buffalo. Fröhliche Lieder, zum grössten Teil von früheren Seminarmitgliedern gedichtet, leiteten über zu der frohen

Weihnachtsbescherung und allen den harmlosen Freuden eines deutschen Studentenfestes.

Wird nach abermals fünfzig Jahren die Jenenser Universität immer noch die einzige in Deutschland sein, die sich eines pädagogischen Seminars als eines Gliedes ihres Organismus rühmen kann? Wird der Same, den Herbart in Königsberg, Lindner und Ziller in Leipzig ausgestreut haben, dann noch keine Frucht getragen haben? Fast scheint es, daß die arme Pädagogik in Deutschland niemals zu ihrem Rechte kommen, und daß das Ausland die Schätze genießen soll, die deutsche Männer gesammelt haben. Die Heimat der weitaus größern Hälfte von den 60 Mitgliedern des Seminars in diesem Semester liegt außerhalb der deutschen Grenzen. In London wird ein Seminar zur pädagogischen Ausbildung von Lehrern an höheren Schulen errichtet, zu dessen Leitung ein Schüler Reins. Dr. Findlay, berufen ist. Professor Rein hat im vergangenen Sommer in Oxford Vorträge aus der pädagogischen Wissenschaft gehalten und ist in diesem Jahre zu gleichen Vorlesungen nach Stockholm berufen worden. In Deutschland besteht von den seit 1810 begründeten Universitätsseminaren heute nur ein einziges. Die Einrichtung von Gymnasialseminaren in Preussen hat dem Anschein nach die organische Verbindung von Lehrerbildungsanstalten mit der Universität wieder in weite Ferne gerückt; vielleicht sind es aber gerade die Erfahrungen, die man mit jenen macht, welche die Erkenntnis von der Notwendigkeit dieser verbreiten und nachdrücklich aufdringen werden.

4. Das neue Seminar für Lehrer an höheren Schulen in London.

Wir entnehmen den Educational Times folgenden Bericht über das in Aussicht genommene Seminar, welches der pädagogischen Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen dienen soll: Die Errichtung eines Seminars für Lehrer an höheren Schulen wird kaum verfehlen, die größte Beachtung seitens aller derjenigen zu finden, die an dem Erziehungsgeschäfte beteiligt oder interessiert sind, wenn es auch nur aus dem Grunde wäre, daß das Unternehmen den Reiz eines neuen Experimentes besitzt. Es könnte seltsam erscheinen, daß man etwas Derartiges am Ende des 19. Jahrhunderts noch annehmen kann, und doch ist es zutreffend. Ein oder zwei Versuche in derselben Richtung sind bereits früher unternommen worden, aber sie haben nur geringen Erfolg gehabt, und zu dem gegenwärtigen Zeitpunkte hat das College of Preceptors freie Bahn für sein neues Wagnis. In der Ausbildung von Lehrerinnen ist neuerdings Bedeutendes von

den Lehranstalten in Cambridge, Brondesbury und anderswo geleistet worden, aber die Männer, welche den Unterricht in einer Klasse mit höheren Zielen, als sie der Elementarunterricht stellt, übernehmen, müssen noch für sich selbst sorgen und ihre berufliche Ausbildung sich nach ihrem Amsantritte, oft genug auf Kosten ihrer Schüler, verschaffen. Es giebt wohl kaum eine andere Laufbahn, die so leicht einzuschlagen wäre wie gerade die Lehrthätigkeit. Aber es ist wohl leicht möglich, dafs, wenn man beim Eintritte in das Schulamt eine bestimmte Geschicklichkeit verlangt, viele Leute von einem Berufe ferngehalten würden, für den sie nicht geeignet sind und eine grofse Anzahl anderer viel tüchtigere Lehrer werden könnten. Wir wollen nicht behaupten, dafs das gegenwärtige System oder vielmehr der jetzige Mangel eines solchen, nicht ganz Hübsches leiste, man wird aber allgemein zugestehen, dafs es viel Veranlassungen zur Verbesserung enthält. Es ist nicht unsere Sache, auf das besondere Recht des College of Preceptors hinzuweisen, den Anstofs zu einer systematischen Schulung der Männer zu geben, die an höheren und mittleren Schulen unterrichten wollen. Aber wir dürfen wohl annehmen, dafs die genannte Korporation das kostspielige und schwierige Werk unternommen hat, weil sie beseelt ist von dem Gefühle, dafs die Zeit reif dazu ist, und dafs sie, als eine öffentliche Vereinigung mit dem alleinigen Zwecke der Förderung des Bildungswesens, es für ihre Pflicht hält, ihr Ansehen, ihre Organisation und ihre Kapitalien in den Dienst der Verbesserung der beruflichen Vorbildung der Erzieher zu stellen. Wir zweifeln nicht, dafs der Lehrerstand die Gründung und die Arbeit des Seminars mit vollem Verständnis und mit reger Teilnahme begleiten wird. Es wird unsere Leser interessieren, die Grundzüge der künftigen Einrichtung der Anstalt kennen zu lernen, obgleich gegenwärtig der Plan im einzelnen noch nicht dargelegt werden kann. Der Unterricht soll in den Räumen des College of Preceptors und in den hauptstädtischen Schulen stattfinden, die von Schuldirektoren und Schulaufsehern zur Verfügung gestellt werden. Niemand findet als Student Zulassung, der nicht eine gründliche allgemeine Bildung nachweisen kann, die natürliche Voraussetzung der besonderen beruflichen Studien. Um junge Männer, welche bereits höhere Universitätsgrade erlangt haben oder andere Zeugnisse über eine besondere Befähigung besitzen, zu diesen Studien zu ermutigen, sollen eine Anzahl Stipendien gestiftet werden. Es ist wünschenswert, dafs recht viele, die durch ihre Universitätsdiplome Anwartschaft auf hervorragende Stellen haben, sich veranlafst fühlen, einen Vorbereitungskursus für ihre künftige Arbeit in der Schule durchzumachen. Ihr Beispiel wird wirksam genug sein, andere mit bescheideneren Aussichten zur Nachahmung zu reizen. Die Kosten werden gering sein, das Honorar beträgt 500 M. für den ganzen Kursus, der ein Jahr umfassen soll. Das Schuljahr soll wie an den Universitäten im Oktober beginnen und im Juni enden. Wahrscheinlich wird das Seminar die ersten Studenten beim Beginne des nächsten Wintersemesters aufnehmen, und die nötigen Vorbereitungen für ihren Unterricht werden bereits getroffen. Unzweifelhaft wird der Erfolg des Seminars vorzugsweise

von der Befähigung des Direktors abhängen, und die Verwaltung glaubt, daß sie mit der Berufung des Dr. J. J. Findlay, dessen Namen den meisten Lesern dieser Zeitschrift wohlbekannt ist, einen glücklichen Griff gethan hat. Er ist vorgebildet in dem New College von Eastbourne und in Wadham College in Oxford, wo er sich besonders in Mathematik und neuerer Geschichte auszeichnete. Nach Beendigung seines Universitätsstudiums wurde er Lehrer am Bath College und nach zwei Jahren Leiter von Queens College zu Taunton, in welcher Stellung er drei Jahre verblieb. Nach einer vorübergehenden Lehrthätigkeit in Rugby wurde er mit der Reorganisation des Wesley College in Sheffield beauftragt. Schon in diesen Stellungen richtete er sein Augenmerk besonders auf die technische Ausbildung der jungen Lehrer. 1891 siedelte Findlay nach Deutschland über, studierte in Jena unter Professor Rein Pädagogik und wurde in Leipzig auf Grund einer Dissertation über die Theorie und Praxis der Pädagogik promoviert. Nach einer abermaligen kurzen Thätigkeit in Rugby im Jahre 1893 berief ihn die Regierung als Hilfsarbeiter in die Kommission für das höhere Schulwesen und beauftragte ihn mit der Abfassung eines Berichtes über das Bildungswesen in den Vereinigten Staaten und Canada. In seiner künftigen Thätigkeit als Leiter des Seminars wird er von einer Anzahl von Lehrern unterstützt werden, die über alle Teile der theoretischen und praktischen Pädagogik Vorlesungen halten sollen. Die Erweiterung des Lehrerkollegiums wird von dem Umfange des Besuchs abhängig sein. Man darf als sicher verbürgt annehmen, daß der Leiter wie seine Mitarbeiter und die Verwaltung nichts unterlassen werden, das Seminar zu einer wertvollen Erweiterung des Bildungswesens zu gestalten und dem kühnen Schritte der Gründer einen schönen Erfolg zu sichern. Wir hoffen auch, daß dem Unternehmen nicht die Unterstützung seitens der Schulleiter fehlen wird. Bei ihnen liegt es wesentlich, die neue Anstalt zur Blüte zu bringen, indem sie von ihr den größten Nutzen ziehen. Wenn sie aufaufrichtig gewillt sind, an dem Versuche teilzunehmen und selbst zu prüfen, ob caeteris paribus ein pädagogisch geschulter Lehrer in seiner Klasse nicht mehr leistet als ein pädagogisch ungebildeter, so braucht man keine Befürchtung für das Schicksal des neuen Seminars zu hegen, und wir haben allen Grund zu glauben, daß diese Unterstützung und diese Teilnahme von Anfang an nicht fehlen werden.

5. Versammlung der Freunde Herbartscher Pädagogik in Erfurt zu Ostern 1895.

Die in kurzer Zeit emporgeblühte und jetzt bereits über 100 Mitglieder zählende Vereinigung von Freunden Herbartscher Pädagogik

gogik in Thüringen beabsichtigt auf ihrer diesjährigen Osterversammlung in Erfurt die Durchführung der Schulklassen an Bürgerschulen und Gymnasien und die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu zu erörtern. Die »Pädagogischen Studien« werden über die in Aussicht genommene Versammlung seinerzeit eingehend Bericht erstatten. Zunächst seien die wertvollen Leitsätze mitgeteilt, die Lehrer C. Bodenstein-Eisenach und Gymnasialoberlehrer Dr. A. Rausch in Jena für die Besprechung des ersten Themas aufstellen und in No. 2 der »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht« veröffentlichen.

A. Die Durchführung der Schulklassen im allgemeinen.

Die Durchführung der Schulklassen wird gefordert

I. von seiten der Zucht; denn

1. der jährliche Lehrerwechsel läßt ein inniges und festes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler nicht entstehen; daher kann auch von einem nachhaltigen Einfluß der Lehrerpersönlichkeit keine Rede sein.

2. Der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit wird schon dadurch schwer geschädigt, daß die Kinder durch den häufigen Lehrerwechsel zur Kritik etwaiger Schwächen der Lehrer veranlaßt werden.

3. Der Lehrer lernt bei dem jetzigen System des Klassen- bzw. Lehrerwechsels die Individualität des Zöglings, sein ganzes Vorleben nicht in dem Grade kennen, um die Maßnahmen der Zucht danach einrichten zu können. Infolgedessen kann der nachfolgende Lehrer auch nicht fortsetzen, was der frühere begonnen — zum Schaden des Zöglings.

II. von seiten des Unterrichts; denn

1. der Unterrichtsfaden wird bei dem jährlichen Wechsel sovielmals durchschnitten, als gewechselt wird, wodurch das Interesse Schaden erleidet.

2. Der Lehrer lernt den Gedankenkreis des Zöglings nicht genügend kennen, um

a) aus dem früheren Unterricht die rechten Anknüpfungspunkte für Apperzeption und Abstraktion zu finden,

b) den Vorstellungskreis zu verwerten, den der Zögling außerhalb des Unterrichts, durch den Umgang, sich angeeignet hat.

3. Der nachfolgende Lehrer lernt auch den Geist und die Stimmung, die Summe der Gefühle nicht kennen, die der vorhergehende Unterricht erzeugt hat, und auf der das fortspinnende Interesse beruht. Deshalb führt auch das gegenwärtige System zur Überschätzung des Wissens und zur Vernachlässigung des Interesse. Der Lehrer wird ein Pensenreiter.

4. Bei dem jetzigen System lernt der Lehrer die Leistungsfähigkeit des Schülers nicht in der Weise kennen, um sie genügend berücksichtigen zu können. Dadurch führt es zu einer Überbürdung des Schülers, die die Durchführung verhindert.

5. Die Durchführung der Schulklassen ermöglicht eine größere Ein-

heitlichkeit im Unterricht, sowohl in den Gesinnungsfächern, wie in den technischen Disziplinen.

III. im Interesse des Lehrers; denn

1. Der jährliche Kinderwechsel verhindert den Lehrer, die Früchte seiner Arbeit zu ernten. Dadurch wird seine Berufsfreudigkeit herabgestimmt; er wird zum Fabrikarbeiter degradiert.

2. Die jetzige Einrichtung regt den Lehrer nicht in der Weise zu seiner methodischen und wissenschaftlichen Weiterbildung an, wie es die Durchführung der Klassen mit sich bringt. Das Interesse, sowie das Gefühl der Verantwortlichkeit des Lehrers wird daher bei der bestehenden Einrichtung abgestumpft, bei der Durchführung angeregt.

3. Der jährliche Kinderwechsel fördert insofern die Gespanntheit und Uneinigkeit, die persönlichen Reibereien eines Lehrkörpers, als der nachfolgende Lehrer seinen Vorgänger für etwaige Lücken verantwortlich machen kann. Bei der Durchführung fällt das weg.

4. Der jährliche Wechsel führt oft zu einer ungerechten Beurteilung des Lehrers.

IV. aus sozialen Gründen; denn

1. die Durchführung der Schulklassen bietet die Möglichkeit einer Verbindung des Zöglings mit dem Lehrer über die Schulzeit hinaus.

2. Sie befähigt den Lehrer, den Eltern beherzigenswerte Ratschläge in Bezug auf die Berufswahl des Zöglings zu erteilen.

3. Sie befördert eine innige Verbindung zwischen Schule und Haus. Elternabende.

Aus alledem folgt, daß ein Lehrer, der als Erzieher wirken will, seine Klasse mehrere Jahre weiterführen muß.

B. Die Durchführung an einer 8klassigen Volksschule.

An einer 8klassigen Volksschule empfiehlt sich unter den gegenwärtigen Umständen eine Durchführung

- a) 1. bis 4. Schuljahr,
5. „ 6. „
7. „ 8. „ oder
- b) 1. „ 4. „
5. „ 7. „
8. „ oder
- c) 1. „ 3. „
4. „ 6. „
7. „ 8. „

Bei Einführung der »allgemeinen Volksschule« würde die natürliche Durchführung sein:

- 1. bis 5. Schuljahr,
- 6. „ 8. „

Diese Einschränkungen der Durchführung gebieten folgende Erwägungen.

1. Praktische Schwierigkeiten, da ältere Lehrer nicht soviel Stunden erteilen, als jüngere, wodurch eine zweckmäßige und stetige Stundenverteilung schwierig wird.

2. Einseitigkeiten und Mängel des Lehrers, die bei einer Durchführung durch 8 Klassen Zucht und Unterricht schädigen könnten, werden durch unsere Vorschläge ausgeglichen.

3. Die individuellen Befähigungen der Lehrer können berücksichtigt werden.

4. Ältere Lehrer sind oft nicht mehr den körperlichen Anstrengungen des Incipientenunterrichts gewachsen.

5. Für die oberen Klassen empfiehlt es sich überhaupt, den Fachunterricht für gewisse Fächer (Zeichnen, Singen) einzuführen, in denen dann ebenfalls durchgeführt wird. Die sachunterrichtlichen Fächer müssen vom Klassenlehrer durchgeführt werden.

C. Die Durchführung der Schulklassen an dem Gymnasium.

Die Durchführung der Schulklassen an dem Gymnasium empfiehlt sich I. für die Schüler.

1. Denn im Unterricht wird der Besitz des erworbenen Lehrgutes gesichert, besonders wird der fremdsprachliche Wort- und Formenvorrat besser in Bewegung erhalten.

2. Ebenso bleiben die formalen Fertigkeiten unverloren (z. B. die Technik des Konstruierens und Übersetzens).

3. Der Erziehung jedes einzelnen Zöglings kommt die Schülerkenntnis des Lehrers dauernd zugute.

4. In der Klassengemeinschaft kann sich ein bestimmter sittlicher Maßstab bilden, den der Klassenlehrer schafft und handhabt.

II. für den Lehrer.

1. Er lernt die Schulwissenschaften in größerem Umfange kennen und den Wert des Einzelnen für das Ganze beurteilen.

2. Er sieht sich zu einer planvolleren Gestaltung des Lehrgutes ange-regt, die der Fortbildung des gesamten Lehrplanes zugute kommen kann.

III. Der Gymnasialkursus zerfällt in drei Stufen:

1. die unteren Klassen von Sexta bis Quarta,

2. die mittleren Klassen von Untertertia bis Untersekunda,

3. die oberen Klassen von Obersekunda bis Oberprima.

Innerhalb eines jeden Trienniums behält eine Schüलगeneration in einigen wichtigen Fächern denselben Lehrer als Klassenlehrer, und auch Nebenfächer bleiben auf dieser Stufe in Einer Hand, soweit es die sachlichen und persönlichen Rücksichten gestatten.

C. Beurteilungen.

I.

Th. Walther, Die Bedeutung der Psychologie als einer grundlegenden Wissenschaft der Pädagogik. — **R. Münchgesang**, Wider die sogenannten häuslichen Aufgaben. Bielefeld, Helmichs Buchhandlung. Sammlung päd. Vorträge. Hg. v. W. Meyer-Markau. VI, 6.

In dem ersten dieser Vorträge werden u. a. folgende Hauptgedanken geboten: Die Entwicklung des Menschengesistes vollzieht sich nach bestimmten Gesetzen. Diese Gesetze muß der Erzieher kennen, um sie respektieren zu können. Es genügt aber nicht, »dafs die psychologischen Gesetze dem Lehrer verbaliter eingepreßt werden und ihre Richtigkeit dargelegt wird, sondern sie müssen ihm als Normen bei jeder unterrichtlichen Mafsnahme vorschweben und darin ihren Ausdruck finden« (S. 8) »Die Psychologie ist noch keine abgeschlossene Wissenschaft, so lange sie nicht ein einheitliches geistiges Lebensprinzip gefunden; darum ist der Mann, welchem vornehmlich die Entwicklung der geistigen Lebenskräfte des Menschen in Pflege gegeben, in erster Linie mitberufen, durch stetige Beobachtung seiner Zöglinge und durch die Fixierung der daraus hervorspringenden Thatsachen der Wissenschaft Material zu weiteren Forschungen zu liefern.« (S. 12) Es ist eine »tiefgehende Eigenart des Menschengeschlechts, sich individuell zu unterscheiden;« der Lehrer hat die Pflicht, diese soweit, als es möglich ist, zu schonen. (S. 14.) Zu alledem aber kann ihn nur ein gründliches Studium der Gesetze des psychischen und psychophysischen Lebens befähigen. Aber welche Psychologie

soll der Erzieher studieren? Auch heutzutage noch, d. i. zu einer Zeit, in der die Naturwissenschaften dominieren, hegt man hier und da die Meinung, als könne nur der wirkliche psychologische Kenntnisse und Erkenntnisse gewinnen, der zuvor die metaphysischen Probleme untersucht habe. Aber wo ist die Metaphysik, die auch nur vorwiegend anerkannt würde? Und wo wird mehr gestritten, und wo sind weniger positive Resultate zu verzeichnen als in dieser »luftigen Wissenschaft!« — Die Metaphysik sucht Erziehungsthaten, die wir nicht als Wirkung von realen Ursachen begreifen können, durch hypothetische Ursachen zu erklären. Was aber nötigt uns zu solchen Hypothesen, »diesen künstlichen Hilfsmitteln zur Beruhigung« (Czolbe, die Grenzen in dem Ursprung der menschlichen Erkenntnis im Gegensatz zu Kant und Hegel. 1865, S. 267), unsere Zuflucht zu nehmen? —

Glücklicherweise mehrt sich in der heutigen Zeit die Zahl derer, die alle Spekulationen, d. h. alle Deduktionen aus freierfundenen Prinzipien, gebürlich scheuen und sich an das Gegebene mit seinen kausalen Beziehungen halten. Auch Walther weifs, wie wenig von der metaphysischen Psychologie zu erwarten ist, und demgemäfs empfiehlt er das Studium der empirischen Psychologie in ihren verschiedenen Formen (Individual- und Sozial-Ps.). Einen besonders grossartigen Aufschwung hat in neuerer Zeit die Psychophysik oder die physiologische Psychologie genommen; das hat vornehmlich darin seinen Grund, dafs sie von der experimentellen Forschungsmethode einen ausgedehnten Gebrauch machen kann. Aber es will mir so scheinen, als ob Walther von der

physiologischen Ps. zu viel erwarte. Die physiologische Ps. weist zwar nach, daß die psychischen Phänomene von gewissen materiellen Veränderungen im Gehirne abhängig sind; aber sie weiß nicht, worin diese Veränderungen bestehen, und sie weiß außerdem nicht, wie diese materiellen Veränderungen psychische Phänomene im Gefolge haben können. Kurz: sie kann von dem Ursachenkomplexe, aus dem die psychischen Phänomene resultieren, nur einige Ursachen nachweisen und demnach nur eine ganz unvollständige Erklärung liefern. Und weiter: die physiologische Ps. wird kaum jemals imstande sein, die höheren Geistesprodukte namentlich die Beziehungsvorstellungen, in befriedigender Weise zu erklären. Die Sozial-Psychologie (sie betrachtet Sprache, Religion, Sitten und Mythen, um zu Gesetzen über den Gesamtgeist der Menschheit zu gelangen) hat für den Erzieher Bedeutung, steht aber noch in den allerersten Anfängen.

Walther hält die Art und Weise, wie man vielfach Psychologie treibt, für wenig gewinnbringend. »Gewiss, wir haben gewisse Gesetze, nach denen sich die Thätigkeit des Geistes aufbaut, kennen gelernt, beispielsweise die vier Assoziationsgesetze. Aber hat man uns gelehrt, diese vier Gesetze einzig und allein als die Norm hinzustellen bei jeder unterrichtlichen Thätigkeit? — Hat man uns in jahrelanger geistiger Schulung angehalten, unsere Unterrichtspräparationen so einzurichten, daß jede Frage, jede Maßnahme einem dieser vier Gesetze entsprechen hätte? — Hätte man das wenigstens gethan, so wäre uns das Prinzip der Anschauung in Fleisch und Blut übergegangen. Aber statt dessen: Begriffe, Definitionen, Regeln, Worte!« (Nach S. 7). Die psychologischen Lehren müssen allerdings in einer Form geboten werden, welche die Anwendung erleichtert. Es empfiehlt sich darum nicht, daß man in der Psychologie mit der Einführung in das Wesen, in die Methode und in die Litteratur dieser Wissen-

schaft beginnt. Der künftige Erzieher soll beispielsweise gewisse Denkprozesse in den Kindern veranlassen. Sollte es da nicht fruchtbarer sein, solche Denkprozesse zu analysieren, ferner zu zeigen, wodurch solche Prozesse gehemmt oder gefördert werden u. s. w.? So gewänne der künftige Erzieher lebensfrische psychologische Kenntnisse, Kenntnisse, die mit Leichtigkeit zu einer fruchtbareren Anwendung führen. Es ist bedauerlich, daß zu solchem Studium der Psychologie in Lehrbüchern und Leitfäden zumeist keine Anleitung gegeben wird.

Es ist aus dem Vorstehenden ersichtlich, daß Walther beachtenswerte Gedanken geboten hat. Aber diese Gedanken sollten zweckmäßiger verarbeitet und exakter dargestellt sein.

Schließlich noch einige Bemerkungen zur zweiten Arbeit. Münchgesang wird gewiss nicht alle Freunde der häuslichen Aufgaben überzeugen; dennoch werden auch sie ihm dankbar sein, da der Erzieher die Schäden immer vor Augen haben muß, welche die häuslichen Aufgaben unter Umständen im Gefolge haben können. Die kurze Arbeit ist klar und präzis dargestellt.

Jena.

M. Fack.

II

Dr. Th. Wiget, Seminardirektor in Rorschach, Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in die Schriften Zillers. 5. teilweise umgearbeitete Auflage. Chur, Jul. Rich. 1895. Preis Fr. 2.20. pp. 117. 80.

In der 5. Auflage des wohlbekannten und keiner neuen Empfehlung bedürftigen Buches Wiget's hat das Kapitel über die Anschauung eine vollständige Umarbeitung erfahren, indem die Lehre von der Apperzeption eine eingehende, durch Anschaulichkeit der Beispiele und Klarheit der Deduktionen sich auszeichnende Behandlung erfährt. Die Notwendigkeit der Analyse erscheint dadurch besser begründet, als dies in den früheren Auflagen der Fall

war. Interessant ist die Verwertung seiner Pestalozzistudien, die der Verfasser bei diesen Erörterungen wie auch sonst macht. Die Synthese gliedert Wiget jetzt in folgende Akte: 1. Lückenhafte Gesamtvorstellung. 2. Klare Vorstellungen von Einzelheiten. 3. Vollkommene Anschauung. Das Kapitel über den Gebrauch der formalen Stufen ist aus der vorhergehenden in die 5. Auflage fast unverändert aufgenommen und durch einen Hinweis auf die gleichfalls nach festen Regeln und Gesetzen arbeitende Dichtkunst erweitert worden.

Um einen ganz neuen Abschnitt ist die 5. Auflage vermehrt worden durch den Abdruck eines in einer Versammlung St. Gallischer Bezirksschulräte gehaltenen Vortrags des Verfassers über die Grammatik in der Volksschule. Durch zahlreiche der Unterrichtspraxis entnommene Beispiele illustriert Wiget seine Ansicht über die Stellung des Faches im Unterrichte: »Das, was an Grammatik überhaupt gelehrt wird, wird nicht in systematischer Ordnung, sondern je nach eintretendem Bedürfnis gelehrt. Die Grammatik hört auf ein besonderes Fach zu sein, sie gehorcht der gebietenden Stunde. Man sammelt bei gegebenem Anlass, bei der Lektüre, der Vorbereitung und Korrektur schriftlicher Arbeiten, bei Verstößen in der schriftdeutschen Rede, vorzu Wörtern mit großen Anfangsbuchstaben, mit ll, tt, mm, tz, ie, hl, hm, Nebensatzeinleitende Bindewörter, Flexionsformen etc. Bei jeder neuen Eintragung repetiert man das Alte, bis sich die Beispiele allmählich zu Regeln verdichten. Dieses Verfahren bietet den doppelten Vorteil, daß es erstens den grammatischen Zopf nicht aufkommen läßt, zweitens stets einem »tiefgefühlten Bedürfnis« entspricht, der Kinder nämlich, die den praktischen Gebrauch des zu Lernenden jederzeit vor Augen haben und infolgedessen der Sprachlehre größeres Interesse entgegenbringen, als es gemeinlich zu geschehen pflegt.« (S. 113, 114).

Dresden.

Th. Klähr.

III.

Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. Ein methodisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen, zugleich eine Anleitung zum Gebrauche des Hartmann-Ruhsamschen Rechenbuchs für deutsche Stadt- und Landschulen 2., sorgfältig durchgesehene und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M., Kesselring. 1893. XIII. und 464 S. Pr. 5 M.

Das vorliegende Werk hat bereits nach seinem ersten Erscheinen berechtigtes Aufsehen erregt. Die neue Auflage weist gegenüber der alten ganz bemerkenswerte Vorzüge auf. Schon die äußere Ausstattung ist wesentlich besser geworden — und das war nötig. An Umfang hat das Werk erheblich zugenommen. Was bezüglich des Inhalts zuerst ins Auge fällt, ist die Vervollständigung des geschichtlichen Teiles. Dieser begann in der ersten Auflage mit Pestalozzi, während er in der neuen auf den Anfang, das Rechnen vor der Einführung der indisch-arabischen Positionsschreibweise, zurückgeht. Eine Erweiterung ist auch die eingehende Berücksichtigung der neuen und neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts. Dankenswert sind die ausführlichen Literaturnachweise und das alphabetische Sach- und Namenverzeichnis.

Das Werk gliedert sich in seinem allgemeinen Teile in vier Abschnitte: Aus der Geschichte des Rechenunterrichts. — Über den heutigen Stand des Rechenunterrichts. — Der Lehrplan für den Rechenunterricht. — Das Lehrverfahren im Rechenunterricht. — Der besondere Teil enthält den fünften Abschnitt: Die Darstellungsformen im Rechnen. Die erste Auflage enthielt noch einen sechsten Abschnitt: Ausführungsbestimmungen. Stunden- und Arbeitspläne. In den Rechenstunden. Einsicht, Einübung und Anwendung. Wiederholungen und Prüfungen. Verlauf der Rechenstunden. Ursachen der Mißerfolge im Rechenunterricht. Der Inhalt dieses Abschnittes ist aus

logischen Gründen zumteil in die andern Abschnitte des Handbuchs, zumeist aber in die Lehrerhefte des Rechenbuchs von Hartmann-Ruhsam verwiesen worden. Wie schon der Titel des vorliegenden methodischen Werkes besagt, soll es zugleich eine Anleitung zum Gebrauche dieses Rechenbuchs sein. Dasselbe existiert in einer Ausgabe A in 6 Hefen (für 6- bis 8stufige Schulen) und einer Ausgabe B in 4 Hefen (für 2 bis 4stufige Schulen). Auch eine besondere Ausgabe für Preußen ist vorhanden. 1885 erschien die 1. Auflage; jetzt liegt das Rechenbuch in der 8. vor. Die Lehrerhefte bieten die Auflösungen zu den einzelnen Hefen, außerdem zahlreiche Übungen, sachliche und methodische Bemerkungen zu dem Rechenunterrichte überhaupt.

Gehen wir jetzt auf die Methodik näher ein!

Schon der geschichtliche Teil zeugt von einer gründlichen Kenntnis der einschlägigen Litteratur. Jänickes Arbeit über die Geschichte des Rechenunterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts ist ausgiebig verwertet werden. Doch ist Hartmanns Darstellung keineswegs bloß ein Auszug aus Jänickes Geschichte. Hartmann hat die wertvolle Litteratur über dieses Gebiet selbstständig verarbeitet. Er behandelt folgende Kapitel: Das Rechnen vor der Einführung der indisch-arabischen Positionsschreibweise. Die Einführung und Ausbreitung des indisch-arabischen Positionsrechnens. Adam Ries, der größte deutsche Rechenmethodiker seiner Zeit. Vom Regelrechnen zum Rechnen mit Einsicht und Begründung. Grundlegung des neuen Rechenunterrichts durch Joh. Heinr. Pestalozzi. Freunde und Gegner der rechenmethodischen Grundsätze Pestalozzis. Ausgleich der Gegensätze und Ausbau des Rechenunterrichts durch Harnisch, Diesterweg und Hentschel. Das Rechnen in Dienste der sittlichen Bildung; Herbart und Grube. Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts.

Neu ist in dieser Auflage auch die

präzise Darstellung der Stellung Herbarts in der Geschichte des Rechenunterrichts. Sie betrifft das Bildungsziel. Pestalozzi betonte die formale, seine Gegner forderten die materiale Bildung. Harnisch und Diesterweg glichen diesen Widerstreit aus, indem sie den Rechenunterricht in den Dienst der formalen und materialen Bildung zugleich stellten. Doch schwebte schon Pestalozzi ein höheres Ziel vor: das des erziehenden Unterrichts. Hierin sieht Hartmann den Kern der Pestalozzischen Reformarbeit. Doch wäre dieser Kern über der eingehenden Beschäftigung mit der Schule fast verloren gegangen. Da rettete ihn zum erstenmale Herbart, »der genialste der Erben des Meisters«, indem er die Charakterstärke der Sittlichkeit zum obersten und letzten Erziehungsziel machte. Jeder Unterricht wirkt zunächst auf den Gedankenkreis ein; so auch der Rechenunterricht. Doch kann dies in doppelter Weise geschehen: einmal, indem der Inhalt vermehrt wird (Materialprinzip), das andere mal, indem er beweglicher gemacht wird (Formalprinzip). Wenn diese Thätigkeiten nur um ihrer selbst willen geschehen, dann ist der Unterricht kein erziehender. Wenn sie aber einem höheren Zwecke dienstbar gemacht werden, dann ist er ein solcher. Herbart bestimmt diesen Zweck als Charakterstärke der Sittlichkeit. Klarheit und Bestimmtheit der sittlichen Einsicht und der Objekte hat der Rechenunterricht anzustreben. Man hat vielfach geglaubt, Herbarts neues Ziel, Heranbildung eines sittlichen Charakters, solle die alten Ziele, formale und materiale Bildung, beseitigen. Doch nicht beseitigt, sondern in der höheren Einheit jenes hohen Zieles zusammengefaßt sollen sie werden. Die sittliche Bildung hat eben eine formale und eine materiale Seite.

Als auch Herbarts Anregungen in die Gefahr gerieten, der Vergessenheit anheim zu fallen, erinnerte zum zweitenmale einer der bedeutendsten neueren Rechenmethodiker, Grube, daran. Mehr als seine Ge-

danken über das Ziel haben aber Grubes Verdienste um das Unterrichtsverfahren Beachtung gefunden. Die monographische Zahlbehandlung ist geradezu zum Schlagwort geworden. Hartmann steht wie Rein auf dem Boden der allseitigen Betrachtung der Zahlen innerhalb des ersten Zehners. Doch betont er schon hier mehr als Grube die Stellung der einzelnen Zahlen innerhalb der Zahlreihe

Interessant ist auch die Abhandlung über die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts. Zunächst tritt uns die wiederholte Verneinung des Pestalozzischen Formalprinzips entgegen, schon bei Lebzeiten des Meisters vonseiten Hoffmanns, Stephanis, Grasers, Zerrenners u. a., in den fünfziger Jahren und weiterhin vonseiten der Sachrechenmethodiker, Eisenlohr, Erzinger, Goltzsch und Theel, Salberg. Die erste Verneinung beabsichtigte, dem Pestalozzischen Formalismus im Materialismus in Gegengewicht zu bieten. Bei der zweiten Verneinung sollte jener durch diesen aufgehoben und ersetzt werden. Das Sachrechnen vom Standpunkte der Herbartschen Schule behandelt Hartmann nicht im Anschlusse an die genannten Sachrechenmethodiker, sondern vier Kapitel weiter selbständig. Trotzdem wir die Gründe, die Hartmann zu dieser Trennung bewogen haben, keineswegs verkennen, vermögen wir sie nicht gutzuheißen. Wenn bei der Herbartschen Schule auch die Ableitung aus einem höheren Zwecke hinzukommt und die Begründung wie der Ausbau des Sachrechnens von anderen Gesichtspunkten ausgeht, das innere Wesen bleibt dasselbe. Sachrechnen bleibt Sachrechnen. Wir halten es gleichfalls für unrichtig, die Herbartschen Sachrechenmethodiker als bloße Nachfolger von Goltzsch und Theel, Salberg u. s. w. zu bezeichnen. Hier sind Beetz und Jänicke im Unrecht. Richtig ist es, die genannten Sachrechenmethodiker, auch die zuerst bezeichneten, als Vorläufer der Herbartschen zu betrachten. Man

wirft den Herbartianern nicht selten Originalitätshascherei vor. Geben wir keine Veranlassung dazu!

Eine zweite Richtung auf dem Gebiete der Rechenmethodik will das Pestalozzische Anschauungsprinzip nicht gelten lassen. Hierher sind Tanck und Knilling zu rechnen. Beide verlangen eine Grundlage rein geistiger Natur: das Zählen, suchen also das Anschauungsprinzip durch das Zählprinzip zu verdrängen. Gegenüber diesen Gegnern Pestalozzis und Grubes sind Kaselitz und Beetz als Nachfolger namentlich des letzteren zu bezeichnen. Diese stellen den Rechenunterricht in den Dienst der sittlichen Bildung. Immerhin unterscheiden sie sich von Grube. Kaselitz meint sogar, Grubes Verfahren sei nicht ein Rechnen mit der Zahl, sondern ein Betrachten derselben in ihrer Eigentümlichkeit. Für das Gewinnen der Zahlvorstellungen und das Auffassen der Zahlbegriffe sei das von unzweifelhaftem und unschätzbarem Werte, für das eigentliche Rechnen dagegen fast nutzlos. Aber wie kann denn eine Zahl anders als rechnend in ihren Eigentümlichkeiten betrachtet werden? Hartmann fragt mit Recht, was denn das Rechnen im Grunde anders sei als die Ableitung eines neuen Zahlbegriffs aus gegebenen Zahlbegriffen. Beetz stellt sich auf den Boden der monographischen Zahlenbehandlung, sucht aber die Zahlanschauung durch künstliche Gruppierungen, durch Rechentypen (Punktbilder) möglich zu machen. Beetz ist ein ganz entschiedener Gegner des Zählprinzips.

Interessant ist seine Kontroverse mit Hartmann in den neuen Bahnen, Jahrgang 1, Heft 12 und Jahrgang 2, Heft 3.

Eine verschiedene Stellung nehmen Hartmann und Beetz zu folgenden Punkten ein: 1. Die Stellung und Behandlung der Dezimalzahlen. 2. Die Verwertung von Sachgebieten im Rechenunterrichte. 3. Die Auffassung und Bildung der Zahlvorstellungen. Beetz betrachtet den Dezimalbruch als speziellen Fall des gewöhnlichen Bruches und bringt

deshalb alles vor, was gegen Hartmanns Auffassung spricht, daß die Dezimalzahlen als Systemzahlen zu behandeln seien. In seiner Erwiderung verteidigt Hartmann seine »saubere Dreiteilung«: ganze Zahlen, Dezimalzahlen, Bruchzahlen. Neues bringt er sonst nicht vor. Zum Schlufs betont er noch einmal, die Dezimalzahlen seien sowohl Bruchals Systemzahlen, in der Volksschule aber als letztere zu behandeln. Bezüglich des Sachrechnens wirft Beetz Hartmann vor, er kenne die Entwicklung und Stellung seiner eignen Schule nicht, da nicht Eisenlohr, sondern neben Rochow, den beiden Zerrenner und A. G. Niemeyer besonders Joh. Baptist Graser der Vater des Sachrechnens sei. Dagegen wendet Hartmann ein, daß seine Sachgebiete einen ganz anderen Ausgangspunkt hätten als die Graserschen. Bei ihm (Hartmann) werde die Aufgabe, die Stoffauswahl und die Stoffverteilung des Rechenunterrichts durch die Idee des erziehenden Unterrichts im Sinne Herbarts, das Sachrechnen insbesondere durch die Konzentrationsidee bestimmt. Wir vermissen trotz der Anerkennung dieser Thatsache die Wahrung des historischen Zusammenhanges mit dem Graserschen Sachrechnen. Ein weiterer Unterschied in dieser Frage ist folgender: Beetz ist der Ansicht, daß die Sachgebiete als Ausgangspunkte das Interesse der Kinder für die Zahl hemmen, während sie nach Hartmann dieses Interesse geradezu fördern unter Benutzung des Tilligschen Rechenkastens als Zwischenmittel. Wir geben Hartmann hierin ebenso recht wie bezüglich der Bildung der Zahlvorstellungen. Nach Hartmann erfolgt diese nämlich durch Zählen, nach Beetz durch unmittelbare Anschauung. Was Hartmann über die simultane Auffassung kleinerer Zahlen überhaupt und größerer Zahlen in bestimmten Gruppen sagt, trifft unbedingt zu.

Der Behandlung der Dezimalzahlen (Dezimalbrüche) widmet Hartmann 24 Seiten seines Buches. Bekanntlich stehen sich hier noch immer

trotz aller Verhandlungen zwei Auffassungen gegenüber. Die eine Auffassung betrachtet den Dezimalbruch als eine Art des gewöhnlichen Buches. Sie hat die meisten Vertreter. Unter anderen gehören hierher Böhme, Salberg, Kaselitz, Hentschel-Költzsch, Schütze, Steuer, Thieme-Schlösser, Unger, Räther und Wohl, Schröter, Mittenzwey, Hästers und Röhm, Knabe und Ostwald, Knilling, Berthelt u. a. Der zweiten Auffassung, daß die Dezimalzahl eine Fortsetzung der Reihe der ganzen (dekadischen) Zahlen abwärts über die Eins hinaus sei, sind zuzurechnen Adam, Sachse, Büttner, Kuckuck (Kallius), Rein (Pickel und Scheller), Tanck, Kentenich, Weitz, Griesmann, Fickenwirth, Hofer, Eichler, Heinze und Hübner, Sterner u. a. Hartmann und Ruhsam vertreten ebenfalls diese Auffassung, ersterer in dem vorliegenden Buche in recht entschiedener Weise — aber doch keineswegs überzeugend. Der Unterzeichnete, dessen Standpunkt sich sonst in fast allen Punkten mit dem Hartmannschen deckt, hat — offen gestanden — den Wunsch gehabt, sich von Hartmann in diesem Punkte überzeugen zu lassen — ohne Erfolg. Hartmanns Ausführungen sind nicht imstande, den ersten Standpunkt zu beseitigen.

Am wertvollsten erscheinen uns aus diesem Kapitel zwei Darlegungen. Die erste betrifft eine Klippe, an der das Rechnen nach der zweiten der oben angeführten Auffassungen in vielen Rechenwerken scheiterte. Es handelt sich um den Fall der Multiplikation, wo der Multiplikator ein Dezimalbruch ist. Diese Klippe ist gar nicht selten die Ursache gewesen, daß man unterliefs, die Konsequenzen der Auffassung zu ziehen, daß der Dezimalbruch als eine Fortsetzung der dekadischen Zahl zu behandeln sei. Wenn man bei der Multiplikation und Division zu dem Fall kam, wo der Multiplikator beziehentlich Divisor ein Dezimalbruch ist, wurde sie plötzlich abgebrochen, um sie erst nach der Durchnahme der Multiplikation und Division mit Brüchen wieder aufzunehmen. Was

ist das anders als ein Eingeständnis der Unzulänglichkeit der Auffassung? Hartmann findet folgenden Ausweg, der von seinem Standpunkte aus gut geheissen werden muß: Nach der zweiten Auffassung ist die Reihe der dezimalen Zahlen eine Weiterführung der Reihe der dekadischen (ganzen) Zahlen abwärts über die Eins hinaus. Es wird also die dezimale Zahlreihe von vorn herein auf die dekadische bezogen. Der gemeinschaftliche Beziehungspunkt beider ist die Eins. Aus dieser wachsen unter Zuhilfenahme des Zehnergesetzes beide Reihen heraus. Die Grundzahl für dieselben ist die Zehn. Auf sie gründen sich namentlich die Parallelstufen der Reihen: Zehner und Zehntel, Hunderte und Hundertstel etc. Doch besteht folgender Gegensatz: die erste Stufe der dekadischen Zahl ist das Zehnfache der Eins, die erste Stufe der dezimalen Zahlen der zehnte Teil derselben. Die zweite Stufe der dekadischen Zahlen ist das Einhundertfache der Eins, zugleich das Zehnfache der ersten Stufe; die zweite Stufe der dezimalen Zahlen ist der einhundertste Teil der Eins, zugleich der zehnte Teil der ersten Stufe u. s. f. Die Operationen mit den beiden Reihen entsprechen diesem Verhältnis. Die Multiplikation mit einer dezimalen Zahl erscheint als Gegenstück der Multiplikation mit einer dekadischen Zahl. Das Gemeinsame beider Fälle ist die Beziehung zu der Multiplikation mit Einern, der Grundform aller Multiplikationen. Das Unterscheidende ergibt sich aus dem oben angeführten Gegensatze. Von der Multiplikation mit Einern sind also abzuleiten: Multiplikationen mit den Zahlen der ersten Stufe der dekadischen Reihe (10, 20, 30 . . .) und der dezimalen Reihe (0,1; 0,2; 0,3 . . .); Multiplikationen mit den Zahlen der zweiten Stufe der dekadischen Reihe (100, 200, 300 . . .) und der dezimalen Reihe (0,01; 0,02; 0,03 . . .) u. s. f. Da ergibt sich: mit 10, 20, 30 . . . wird multipliziert, indem man das 1, 2, 3 . . . fache 10 mal setzt; mit 0,1; 0,2; 0,3 . . . wird multipliziert,

indem man vom 1, 2, 3 . . . fachen den 10. Teil setzt. — Mit 100, 200, 300 . . . wird multipliziert, indem man das 1, 2, 3 . . . fache 100 mal setzt; mit 0,01; 0,02; 0,03 . . . wird multipliziert, indem man vom 1, 2, 3 fachen den 100. Teil setzt u. s. w. So leitet Hartmann aus dem Begriffe der Dezimalzahl die Multiplikation mit einer Dezimalzahl ab.

Ein zweiter, sehr beachtenswerter Punkt bezüglich der Behandlung der Dezimalbrüche wird S. 132 und auch im Begleitworte zu den Heften der ersten Auflage des Rechenbuches von Hartmann und Ruhsam angeführt: In einigen Rechenwerken begegnen wir der Auffassung, die Zehntel müßten im Zahlraume 1—10, die Hundertstel im Zahlraume 1—100 u. s. w. zur ersten Behandlung gelangen. Wir konnten uns nicht entschliessen, denselben Weg zu betreten. Man frage nur einfach, ob die Parallelstellung des Zehners und der Zehntel im Zahlraume 1—10, die Parallelstellung des Hunderters und der Hundertstel im Zahlraume 1—100 u. s. w. richtig ist. Wir antworten entschieden: Nein. Denn obwohl der Zehner das Zehnfache, das Zehntel der zehnte Teil des Einers ist, so sind doch zwei Zehntel das Zweifache von einem Zehntel und daher dem Zweifachen von einem Zehner, also zwei Zehnern, parallel zu stellen u. s. w. Sonach kann nur von einer Parallelstellung der Zehner (10, 20, 30 etc.) und der Zehntel (0,1; 0,2; 0,3 etc.) die Rede sein, d. h. die Zehntel dürfen erst nach oder bei Behandlung des Zahlraumes 1—100 eingeführt werden. Auf ähnliche Weise findet man, dafs die Hundertstel (0,01; 0,02; 0,03 etc.), welche den Hunderten (100, 200, 300 etc.) parallel zu stellen sind, erst nach oder bei Behandlung des Zahlraumes 1—1000 auftreten dürfen u. s. w.

Im § 11 ist von der Unentbehrlichkeit der gewöhnlichen Brüche die Rede. Die Einführung in dieselben fällt bei Hartmann und Ruhsam in das dritte, vierte und fünfte, die zusammenhängende Behandlung in das sechste Schuljahr, da diese Stoffverteilung eine naturgemäße sei;

denn das elfte und zwölfte Lebensjahr des Kindes sei die Entwicklungsstufe des aufstrebenden Verstandes, das dreizehnte und vierzehnte Lebensjahr die Stufe des vorherrschenden Verstandes.

§ 12 behandelt die Rechenstufen. Aus eingehenden geschichtlichen und litterarischen Darlegungen wird folgender Extrakt gezogen: 1. Alle neueren Rechenmethodiker stimmen darin überein, daß das Rechnen auf der Unterstufe sich nur auf eng begrenzte Zahlreihen erstrecken dürfe. 2. die meisten der neuern Rechenmethodiker fordern für diese Zahlreihen die Heranziehung der üblichen vier Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen, mehrere auch in Bruchzahlen und einige sogar in Dezimalzahlen. 3. als begrenzte Zahlreihen treten auf 1—10, 1—20, 1—100, 1—1000. 4. Für das erste Schuljahr erachten Grube, Bräutigam, Göpfert, Schneyer, Ziller und Rein (Pickel und Scheller) die Zahlreihe 1—10 als vollkommen ausreichend, während Griesmann und Mittenzwey 1—12 fordern und Hentschel, Kehr, Steuer, Adam, unter Umständen auch Heuer, Büttner und Thieme-Schlosser, der Zahlreihe 1—20 den Vorzug geben. Nur Kaselitz ist für Behandlung der Zahlreihe 1—100. 5. für das zweite Schuljahr fordern alle genannten Rechenmethodiker die Behandlung der Zahlreihe 1—100; dieselbe ist bei Kehr, Göpfert, Mittenzwey und Rein (Pickel, Scheller) keine abschließende. Kaselitz behandelt die Reihe 1—1000. 6. im dritten Schuljahre gehen nicht über die Zahlreihe 1—100 hinaus: Göpfert und Kehr; nicht über 1000: Rein, Bräutigam, Heuer, Büttner, Steuer, Griesmann, Mittenzwey, Thieme-Schlosser. Über 1000 gehen Grube, Hentschel, Kaselitz und Ziller hinaus. 7. vom vierten Schuljahre ab zeigen sich weniger auf begrenzte Zahlreihen als auf Heranziehung benannter Zahlen, Bruch- und Dezimalzahlen bezügliche Unterschiede. — Hartmann und Ruhsam verteilen den Rechenstoff folgendermaßen auf die acht Schuljahre: 1. 1—10. 2. 1—100 (Addition und Substrak-

tion). 3. die Reihen der Zahlen 1—10 innerhalb der Zahlreihe 1—100 (Multiplikation und Division). 4. 1 bis 1000. 5. die unendliche Zahlreihe. 6. Dezimal- und Bruchzahlen. 7. und 8. Schlufsrechnung und deren Anwendungen.

Die Sachgebiete des Rechnens behandelt § 13 vom Herbartschen Standpunkte aus. Den Wert des Anschlusses des Rechnens an geeignete Sachgebiete findet Hartmann in folgenden Punkten: Es werde dadurch a) das unmittelbare Interesse auch für die Rechenstoffe im engern Sinne geweckt; b) gröfsere Klarheit und Bestimmtheit für die Sachgebiete selbst erzielt; c) der psychologische Gang des Rechenunterrichtes begünstigt; d) die Bethätigung des sittlichen Charakters angebahnt; e) die Verwirklichung der Konzentrationsidee gefördert.

Wenn es S. 191 heifst, eine Gliederung des Rechenstoffes im Anschlusse an Sachgebiete finde man bei Räther nicht, so ist das missverständlich ausgedrückt. In dem Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen von Räther und Wohl.

Von der Vereinfachung des Rechenunterrichts handelt § 14. Es werden Büttners, Tschirchs, Steuers, Schröters u. a. Forderungen angeführt. Bei diesen finden wir ein Gemeinsames: Sie gehen von dem vollständigsten Verzeichnis der in den Volksschulen behandelten Rechenstoffe aus und scheiden das aus, was ihnen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens als überflüssig erscheint. Das Übrigbleibende wird dann gewöhnlich in Notwendiges und Entbehrliches geschieden.

Hartmann beurteilt diese Forderungen folgendermaßen (S. 204 f.): Die meisten der Vereinfachungsvorschläge gleiten nur an der Peripherie unseres Unterrichtsfaches hin. Man bemüht sich, die Quantität des Rechenstoffes auf ein Minimum zu beschränken, während die Qualität desselben nahezu oder ganz die alte bleibt. Man wendet subjektive Maßstäbe an oder entlehnt dieselben dem jenseits des Schul- und Kindes-

lebens stehenden sogenannten praktischen oder bürgerlichen Leben des Erwachsenen; aber es bleibt dabei nicht aus, daß die Vereinfachungsvorschläge auseinandergehen, daß der eine als notwendig bezeichnet, was der andere für überflüssig hält. Hartmann geht bei der Vereinfachung des Rechenunterrichtes von einem anderen Maßstabe aus. Dieser ist die geistige Natur des Kindes. Demgemäß fordert der Verfasser, daß nur solche Lehrstoffe auszuwählen seien, welche a) auf den Zögling die möglichst beste Wirkung (bezüglich des Erziehungszieles) ausüben; b) der Natur des kindlichen Geistes allenthalben entsprechen; c) dem obersten Erziehungszwecke (planmäßige Entwicklung des religiös-sittlichen Charakters) sich vollständig unterordnen.

§ 15 führt Bestimmungen einiger Schulbehörden über den Rechenunterricht an: im Königreich Preußen, im Königreich Sachsen, im Großherzogtum Sachsen-Weimar, im Königreich Württemberg, im Großherzogtum Baden.

Ein besonderer § (16) gibt eine übersichtliche Zusammenstellung der neueren Rechenlitteratur in folgender Anordnung. A. Geschichtliche Werke. B. Methodische Werke: a) solche, die das Volksschulrechnen in seinem ganzen Umfange berücksichtigen. C. Aufgabensammlungen: a) solche, die alle Stufen berücksichtigen; b) solche, die nicht alle Stufen berücksichtigen.

§ 17 bietet eine außerordentlich gründliche Abhandlung über die Zahlen im allgemeinen. Es werden berücksichtigt 1) die Auffassungen der deutschen Mathematiker der letzten hundert Jahre über den Zahlbegriff, 2) die Auffassungen der Philosophen Aristoteles, Kant, Herbart. Im Anschlusse an letzteren behandelt Bartholomäi den Zahlbegriff sehr eingehend in seinen zehn Vorlesungen über Philosophie der Mathematik. Hartmanns Standpunkt deckt sich damit vielfach. 3) werden die Untersuchungen der neuesten Rechenmethodik über den Zahlbegriff berücksichtigt. Zweierlei ist es, was diese kennzeichnet: die fast aus-

schließliche Berücksichtigung der psychologischen Seite des Zahlbegriffs auf Kosten der logischen und die hart auf einander treffenden Ansichten über das Wesen des Zahlbegriffs. Hartmann verlangt, daß man der logischen wie der psychologischen Seite in gleicher Weise gerecht werde. Im logischen Sinne handelt es sich um den Inhalt und Umfang des Zahlbegriffs. Zum Inhalt des Allgemeinbegriffes der Zahl gehören nur zwei Merkmale: das Etwassein und das Zusammensein. Wir haben es also mit einem sehr inhaltsarmen Begriffe zu thun. Für jeden Begriff gilt: Je kleiner der Inhalt, desto größer der Umfang. Deshalb darf für den Zahlbegriff von vornherein ein sehr großer Umfang angenommen werden. Es giebt weder wirkliche, noch gedachte Dinge, zu denen er nicht in Beziehung gedacht werden könnte. Nun die psychologische Seite: Der Zahlbegriff ist das Ergebnis einer Beziehungsabstraktion; er ist ein Beziehungsbegriff. Die Beziehung, um die es sich hier handelt, ist eine Mengebeziehung. Während bei jeder unbestimmten Zahl die Menge (Vielheit) der »Etwas« eine Reihe von Fällen zuläßt, beschränkt sich diese Menge bei jeder bestimmten Zahl auf einen einzigen Fall. Das Mittel zur Feststellung dieses Falles ist das Zählen.

§ 18 handelt über die Auswahl des Lehrstoffes. Diese bezieht sich auf vier Punkte: 1. die Zahlen selbst; 2. ihre mündliche und schriftliche Darstellung im Zahlensysteme; 3. ihre Beziehungen in den einzelnen Rechnungsarten (Operationen); 4. ihre Anwendung auf die Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens. Diese einzelnen Punkte werden nun näher ausgeführt.

Recht eingehend wird in § 19 die Verteilung des Lehrstoffes erörtert (S. 258—290). Charakteristisch ist die Behandlung des 1. Schuljahres. Der Stoff ist die grundlegende Zahlreihe 1—10. In zehn methodischen Einheiten werden die Zahlen nach folgenden vier Seiten behandelt: a) als Individuum; b) als Glieder einer Reihe; c) nach den Bestimmungen

der Rechenoperationen; d) in ihrer Anwendung auf geeignete Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens. Jede methodische Einheit bringt in stufenweisem Fortschritt eine neue Rechenoperation. In der ersten Einheit wird die Zahleinheit, die Eins, aufgefaßt. Die zweite Einheit bringt das Zu- und Abzählen der Eins, die dritte die Reihenfolge der Zahlen (Vor- und Rückwärtszählen). Die vierte Einheit enthält das Abschätzen des Mehr oder Weniger (welche von den angeführten Zahlen mehr oder weniger Einsen hat). Die fünfte Einheit bringt die Unterscheidung grösserer und kleinerer Zahlen (2 ist grösser als 1, 1 kleiner als 2). In der sechsten Einheit werden die Ziffern für die Zahlen 1—5 gelehrt. Die siebente Einheit giebt an, um wieviel eine Zahl grösser oder kleiner ist als eine andere. Die achte Einheit lehrt das Zu- und Abzählen von 1—7, die neunte das Malnehmen, die zehnte das Messen ohne und mit Rest. Die elfte und zwölfte Einheit berücksichtigen die vier Grundrechnungsarten in Anwendung auf die ganze Zahlreihe. Hartmann wendet hier von den Formen der Division nur die des Messens an, da diese leichter sei und eine unmittelbare Anschauung zulasse. Brüche kommen im ersten Schuljahre nicht vor. Als Lehrmittel tritt der Tillichsche Rechenkasten auf. Die schriftlichen Darstellungen beginnen mit Zeichnungen. Dazu kommen in der sechsten Einheit die Ziffern, die schliesslich allein angewendet werden.

Von den Verbindungen des Lehrstoffes ist in § 20 die Rede. Sie sind teils formaler, teils materialer Natur.

Die Formalstufen in ihrer Anwendung auf den Rechenunterricht behandelt der folgende §, die Anschauungs- und Lehrmittel der 22. Man unterscheidet natürliche und künstliche Anschauungsmittel, bei den letzteren wieder körperliche und graphische. An ein gutes Anschauungsmittel stellt der Verfasser folgende Anforderungen: Es muſs sein a) einfach, um nicht von der Hauptsache — Gewinnung der Zahlvor-

stellungen und Veranschaulichung der Zahloperationen — abzulenken; b) genügend grofs, um von allen Kindern deutlich gesehen zu werden; c) beweglich, um sich leicht — auch durch Kinder — handhaben zu lassen; d) zerlegbar, um stets dasjenige Material, das im einzelnen Falle gebraucht wird, vollständig abgesondert zu erhalten; e) angepaſst dem Wesen der Zahl, um dieselbe als Vielheit und Einheit zugleich erscheinen zu lassen; f) ausgiebig, um nicht nur die Zahlvorstellungen, sondern auch die Zahloperationen zu vermitteln. Allen diesen Anforderungen entspricht der verbesserte Tillichsche Rechenkasten. Hartmann schätzt ihn mit Stoy, Göpfert, Bräutigam, Schneyer, Lincke, Kehr, Rein (Pickel und Scheller) u. a. überaus hoch.

Als Übungsmittel bezeichnet Hartmann die Wandrechentafeln, Zifferstäbe, Ziffertafeln, Aufgabenhäfte. Im folgenden Paragraphen werden diese betrachtet, während § 24 auf das mündliche und schriftliche Rechnen eingeht. Die allgemeinen Erörterungen bezüglich des letzten Punktes fafst der Verfasser in folgende Sätze kurz zusammen: 1. es giebt nur eine Art des Rechnens, nämlich das Denkrechnen; mündliches und schriftliches Rechnen sind die beiden Formen desselben. 2. das mündliche Rechnen vollzieht sich in der Regel ohne Beihilfe von Zahlzeichen (Ziffern etc.); das schriftliche Rechnen hingegen fordert dieselben stets. 3. das mündliche Rechnen kommt vorzugsweise bei kleinen oder bequemen, das schriftliche Rechnen bei grofsen und unbequemen Zahlen zur Anwendung. 4. Doch nicht durch die Zahlen an sich, sondern durch die Art und Weise, wie man mit ihnen operiert, unterscheidet sich das mündliche von dem schriftlichen Rechnen: beim mündlichen Rechnen wird stets mit dem vollen Werte der Zahlen operiert, beim schriftlichen Rechnen aber mit dem Stellenwerte derselben. 5. Beim mündlichen Rechnen hängt der Gang der Ausrechnung von dem Belieben und der Befähigung des Rechners ab; beim schriftlichen

Rechnen müssen bestimmte Folgen und Formen von allen Rechnern eingehalten werden. 6. Der höhere Bildungswert ist auf Seiten des mündlichen Rechnens; größere Sicherheit hingegen kommt dem schriftlichen Rechnen zu. 7. Auf der Unterstufe der Volksschule ist nur das mündliche Rechnen zulässig, und die schriftlichen Darstellungen dürfen hier nichts anderes als eine Wiedergabe desselben sein; auf der Mittelstufe erfolgt die Einführung des schriftlichen Rechnens; doch geht hier, (wie auch auf der Oberstufe) das mündliche Rechnen dem schriftlichen stets voraus, wenn neue Rechenfälle behandelt werden. 8. Oberster Grundsatz muß sein: Was durch mündliches Rechnen gelöst werden kann, das darf nicht schriftlich behandelt werden.

Von allen Darstellungsformen fordert der Verfasser, daß sie mathematisch und sprachlich richtig, kurz und bestimmt, der kindlichen Fassungskraft angemessen seien. Die mündlichen Darstellungsformen werden im § 25, die schriftlichen im letzten recht eingehend erörtert.

Das vorliegende Werk giebt auf alle Fragen, die bezüglich des Rechenunterrichts der Volksschule aufgeworfen werden können, überaus gründliche Antwort. Es kann dem Studium aller Lehrer, namentlich auch solcher, die sich auf Prüfungen vorbereiten, angelegentlichst empfohlen werden. Wir nehmen nicht Anstand, ihm vor allen anderen rechenmethodischen Werken den Vorzug zu geben.

Adolf Rude.

IV.

Wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte zu erteilen? Pädagogische Abhandlung von L. Mevius. Bielefeld, Verlag von Helmholtz Buchhandlung (Hugo Anders).

Der Verfasser stellt einen Vergleich an zwischen der Lübenschens und der Jungeschen Methode. Lüben geht aus von der Beschreibung einzelner Naturobjekte und glaubt Verständnis des Ganzen erreicht zu ha-

ben, wenn die Schüler die natürlichen Systeme fest im Kopfe haben. Er führt die Schüler gleichsam durch ein zoologisches Museum oder blättert mit ihnen ein Herbarium durch. Seine Behandlungsweise zeigt kein Leben, sondern nur tote Formen. Junges Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts ist, ein klares gemütvoll-Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur herbeizuführen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden zwar auch Einzelwesen betrachtet, dabei aber vor allem nachgewiesen, wie Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung einander entsprechen. Es wird das Gesetz festgesetzt: Jedes Einzelwesen entwickelt sich aus dem Einfachen heraus zu einer Stufe der Vollendung. Sodann wird gezeigt, wie jedes Wesen ein Glied einer Lebensgemeinschaft ist. Es ergibt sich das Gesetz: Die einzelnen Organe sind von einander und von der Gesamtheit abhängig. Eben dieses Eingehen auf das Leben in der Natur macht den Unterricht auch gemütvoll. Verstärkt wird die Wirkung auf das Gemüt dadurch, daß die Schüler fortgesetzt auf die Schönheiten der Natur aufmerksam gemacht werden, und daß Dichtungen herangezogen werden, die von der Natur handeln.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß der Schüler das Wesen einer Pflanze oder eines Tieres besser kennen lernt, wenn er nicht nur die äußere Form auffaßt, sondern wenn ihm außerdem gezeigt wird, wie sie von ihrer Umgebung abhängen, wie sie eingerichtet sind für ihre Erhaltung, wie die Erhaltung der Art gesichert ist. Es ist dies der richtige Weg zur Erkenntnis, daß die Natur ein organisches Ganze ist. Andererseits kann nicht in Abrede gestellt werden, daß durch fleißiges Vergleichen und Unterscheiden die Begriffe der Schüler sehr geklärt werden. Zur Gewinnung eines Überblickes dürfen diese Übungen nicht unterlassen werden. Die Lübenschens Methode hat insofern auch ihr Gutes. Der Lehrer braucht ja bei der Vergleichung bestimmter Formen nicht stehen zu bleiben, sondern kann die

Vergleichung auf ganze Lebensprozesse ausdehnen. — Ein Fehler der Jungeschen Methode ist es, daß sie alles vom Gesichtspunkte der Zweckmäßigkeit aus betrachtet. Die Natur handelt nicht nach Zwecken. Das die ganze Natur beherrschende Prinzip ist allein die Kausalität. Aus der unendlichen Kraft der Natur geht Unendliches mit Notwendigkeit hervor, und alles, was da ist, ist das notwendige Ergebnis der wirkenden Ursachen. Wer nach einem Zweck handelt, der strebt nach einem Ziele. Welches Ziel verfolgt denn die Natur? Auf diese Frage sind schon mancherlei Antworten gegeben worden, sie sind aber alle Angstgeburten einer verworrenen Phantasie. Alles Geschehen in der Natur ist Selbstoffenbarung, d. h. Offenbarung dessen, wozu sie die Kraft in sich trägt. Es handelt sich also in der Naturgeschichte nicht um die Frage: Wie sind Tier oder Pflanze eingerichtet, damit sie sich erhalten können? sondern: Wodurch sind Tier oder Pflanze das geworden, was sie sind?

Großes verspricht man sich von der Jungeschen Methode für Bildung des Gemüts. Bei dem Worte Gemüt denkt man vorzüglich an das höhere Gefühlsvermögen. Für sich allein existieren höhere Gefühle gar nicht; sie sind stets an Ideen gebunden und können nur durch Ideen geweckt werden. Ihr Wert oder Unwert richtet sich nach den zu Grunde liegenden Ideen. Eine unvermittelte Einwirkung auf das Gemüt giebt es nicht. Trotzdem ist es ein Schlagwort der Zeit: »Weg mit der einseitigen Verstandesbildung, das Gemüt muß kultiviert werden!« Schon ganze Bücher sind über die sinnlose Phrase geschrieben worden. Das Kind logisch denken zu lehren, ist das einzig Richtige. Von einseitiger Ausbildung des Verstandes kann schon darum keine Rede sein, weil sich mit jeder neuen Erkenntnis notwendig ein Gefühl der Lust verbindet, also eine Bildung des Verstandes ohne gleichzeitige Erregung der edelsten Gefühle undenkbar ist. Diese wirken dann auch auf das Begehungsvermögen, und nur das, was

der Mensch erstrebt, getrieben von der Lust an dem als wahr Erkantten, ist wirklich gut. Wer nach augenblicklichen Aufwallungen des Herzens handelt, tappt im Finstern. Das viel zitierte Wort: »Zwei Kräfte sind es, die den Menschen leiten, sie leiten ihn bald süd-, bald nordwärts. Natur gab ihm Verstand, um recht zu denken, und um zu handeln gab sie ihm das Herz.« klingt schön, ist aber nur dann richtig, wenn damit gesagt werden soll, daß die Erkenntnis der Wahrheit, nur insofern sie Affekt (höhere Lust und Begierde) ist, das Handeln bedingt. — Die Naturerkenntnis und die mit ihr verbundene Lust hat auch ihren unbestreitbaren Vorzug vor der ästhetischen Naturbetrachtung. Zunächst aus folgendem Grunde: Gerade das für die Schönheiten der Natur geschärfte Auge wird auch viel Widerwärtiges entdecken. Der Raubvogel stürzt sich auf die unschuldige Taube, um sie zu zerfleischen; die Katze verlängert mit teuflischer Lust die Todesqualen der Maus; der Blutegel hängt sich an den Frosch und saugt ihm langsam das Leben aus; der Tausendfüßler frisst sich in den zuckenden Regenwurm hinein; die Schlupfwespe legt ihre Eier in andere Insekten, Raupen und Puppen, und die ausgekrochene Brut frisst ihren Wirt bei lebendigem Leibe auf u. s. w., u. s. w. Die Jungesche Methode darf diese Thatsachen am wenigsten unbeachtet lassen. Der, der nur nach Schönheiten sucht, wird sich mit Abscheu von diesen Erscheinungen wenden, nicht so der, dem es um die Erforschung der Ursachen zu thun ist, und der daran seine Freude findet. Ferner verleitet das absichtliche Aufsuchen der Schönheiten zur Selbstvergötterung, d. h. zu der hochmütigen Ansicht, daß die ganze Natur nur um des Menschen willen gemacht sei. Der Begriff »schön« ist ganz relativ; denn er hängt von der spezifischen Beschaffenheit der menschlichen Natur ab. Damit soll nicht gesagt werden, daß der Sinn für die Schönheiten der Natur nicht geweckt werden soll, sondern nur, daß die

intellektuelle Freude den Vorrang hat. Der Unterricht in der Naturgeschichte soll das Kind auch religiös machen, und nach der Meinung des Verfassers unserer Abhandlung ist wieder die Jungesche Methode dazu besonders geeignet. Die Erkenntnis Gottes ist gewiß das höchste Ziel alles menschlichen Strebens, aber diese Erkenntnis muß auch wirklich eine Erkenntnis sein, d. h. sie muß den Gesetzen der Vernunft entsprechen. Jede andere Gottesidee ist ein Phantasiegebild. Dafs die Gottesidee des Herrn Mevius keine geläuterte ist, ergibt sich schon daraus, dafs er sich einen Gott denkt, der nach Zwecken handelt, d. h. der nach etwas strebt, dessen er entbehrt, der also ein unvollkommenes Wesen ist. Ferner läfst er sich einmal vernehmen: »Wenn aber gesagt wird, Kraft und Stoff sind ewig, dann ist das eine Behauptung, die undenkbar ist und nicht die geringste Thatsache für sich hat, sondern auf einer Spekulation beruht, die aus dem Unglauben entspringt.« Man hält eine solche Begriffsverwirrung kaum für möglich. Die Ewigkeit von Kraft und Stoff soll undenkbar sein, nein, sie ist denknotwendig, nur nicht vorstellbar. Wie und von wem sollen Kraft und Stoff erschaffen worden sein? Weil Hr. M. auf diese Frage keine klare Antwort hat, nimmt er zum Glauben seine Zuflucht. Ja im Reiche des Glaubens läfst sich viel träumen, läfst sich mancher Gedanke hervorzaubern, der dem Hoffen und Sehnen des Herzens zusagt, mancher Gedanke zurückweisen, der die liebe Eitelkeit verletzt, wie z. B. der, dafs die Wurzeln des menschlichen Stammbaumes auf Borneo zu finden seien. — Das Studium der Natur, wird es gründlich und vorurteilsfrei betrieben, führt am sichersten zu Gott. Und das Wesen Gottes läfst sich erkennen. Wer zu dieser Erkenntnis durchgedrungen ist, hält an Gott fest, muß an ihm festhalten. Dagegen ist es eine Thorheit, einen Gott zu lehren, dessen Wesen unbegreiflich ist, und ein vergebliches Bemühen ist es,

die Menschheit zum Glauben an etwas Unbegreifliches zu bringen.

Dresden.

M. Hauffe.

V.

Grohmann, Max, Das Obererzgebirge und seine Hauptstadt Annaberg in Sage und Geschichte. Heimatkundliches Lesebuch für Schule und Haus. — Annaberg, H. Graser, 1892. — XVIII und 304 Seiten. — Dazu:

»Die heimischen Stoffe im Geschichtslehrplane der Annaberger Bürgerschulen« von demselben Verfasser im 12. Bericht über die Bürgerschulen zu Annaberg im Erzgebirge.

In den letzten Jahren trat die einseitige Auffassung der Heimat als blofs »geographisches Individuum« immer mehr zurück und machte der weiteren Auffassung Raum, die Heimat sei ein zusammengesetztes Gebilde, in welchem die geographische Seite nur auffälliger hervortritt und unterrichtlich leichter zu behandeln sei, als die anderen Elemente. Nun beginnt man auch die geschichtlichen Elemente der Heimat insofern mehr zu würdigen, als man sie nicht mehr jenen in Form von Notizen anhängt, sondern sie zu einer »geschichtlichen Heimatkunde« zu vereinigen und diese in erster Linie dem Geschichtsunterricht dienstbar zu machen bestrebt ist. Zahlreiche Abhandlungen haben den Nachweis der Richtigkeit dieser Auffassung geführt und an einzelnen Beispielen die Möglichkeit dieser Art der Verwendung heimatischer Geschichtsstoffe dargethan.

Der schwierigen Aufgabe aber, an einem geschlossenen Bilde, gleichsam an einem »historischen Individuum« dasselbe zu veranschaulichen, hat sich der Verfasser der beiden genannten Schriften unterzogen. Schon darum ist der Wert dieses Unternehmens unbedingt anzuerkennen, weil es der erste Versuch ist, der in dieser Richtung unternommen wurde. Darum empfahl auch Prof. Frick diese Darstellung so warm der Nachahmung für andere Gegenden

unserer Heimat, da er seit jeher die geschichtliche Seite der Heimat mit Nachdruck betont hat. Auch Anlage und Ausführung des Werkes hatten seinen vollsten Beifall. Und in der That ist die Zusammenstellung des Materials eine ungemein fleißige und reichhaltige. Die Stoffe sind chronologisch geordnet und in folgende 5 Hauptabschnitte vereinigt: I Bis zum Ausgange des Mittelalters; II. Im Zeitalter der Reformation; III. Im Zeitalter des großen Krieges etc.; IV. Im Zeitalter des Wiedererwachens der deutschen Macht durch Preußens Aufstreben und V. Im Zeitalter von D. Erniedrigung, Erhebung und Einigung etc. Es wird kein Lehrer des oberen Erzgebirges das Buch aus der Hand legen, ohne für seinen Bedarf etwas darin gefunden zu haben. Die »Quellen« sind vom Verf. im weitesten Sinne aufgefaßt und ausgenutzt worden. Ersteres allerdings in einer Weise, wie wir es nicht billigen können. »Quelle« kann schliesslich nicht jede Bearbeitung historischer Thatsachen aus dritter und vierter Hand genannt werden. In diesem Sinne ist jede historische Darstellung »quellenmässig,« soweit sie nicht Selbsterlebtes in subjektiver Weise darstellt. Die vorliegende Arbeit enthält zum größten Teile Auszüge und Umarbeitungen des Verfassers. Nicht »Die Kleiderordnung von 1750« wird — wenn auch in einer dem Bedürfnisse entsprechend verkürzten Form — gegeben, sondern ein Lesestück »Nach der Kleiderordnung«. Ähnlich ist es mit anderen Dokumenten. Wir halten dies für einen Nachteil des Buches. Vielleicht ließen sich solche Urkunden im Sinn der Quellenbücher Richters, Krämers u. a. bei einer Neuaufgabe in ihrer ursprünglichen Form, nur mit den unbedingt notwendigen Änderungen versehen, wiedergeben. Die Anschaulichkeit leidet bei vielen der Lesestücke sehr darunter, daß es nur kurze Auszüge oder Abrisse sind. Hier konnten vielleicht lieber weniger, aber ausgeführte Stücke geboten werden. Doch das wird sich während des Gebrauches des

Buches weit besser herausstellen; positive Vorschläge mögen hier daher unterbleiben.

Was diesen Gebrauch indes betrifft, wie er in dem genannten 12. Bericht dargelegt ist, so ist manches dagegen einzuwenden. Wohl ist die Anleitung in der trefflich geleiteten Annaberger Bürgerschule, der wir so viel Anregung verdanken, entstanden und aus deren Praxis hervorgegangen; aber ob letztere ausreichend war, scheint uns fraglich. Die allgemeinen Vorbemerkungen (S. 5—16 des gen. Berichtes) hier eingehend zu besprechen, würde zu weit führen; dazu gehört eine besondere Abhandlung. Dagegen seien einige Bemerkungen zu der S. 17—29 vorgenommenen Stoffverteilung gestattet.

Für das 3. Schuljahr bilden die Sagen von Annaberg und dessen Umgebung den Stoff. Sie sollen sich an den »erdkundlichen Teil der Heimatkunde« anlehnen. In der 2. und 3. Schulwoche wird der »Galgenberg« besprochen. Als heimischer Geschichtsstoff wird in derselben Zeit behandelt; Das Trinitatisfest in Annaberg. Der erste Abschnitt »Wie der Annaberger Friedhof ein Wallfahrtsort wurde« fängt so an: »Im Jahre 1507 suchten Herzog Georg der Bärtige, sowie der hiesige Rat samt der Geistlichkeit und der Gemeinde bei dem Papste Leo X. nach, dem 1506 neuangelegten Gottesacker hinter dem Hospitale durch Bestreuung mit Erde aus dem Heiligen Felde zu Rom eine besondere Weihe geben zu dürfen. Karl von Miltitz, der sich damals als Kursächsischer Vertreter in Rom aufhielt und durch sein späteres Gespräch mit Luther zu Altenburg 1518 bekannt ist, nebst Nikolaus v. Hermersdorf erlangten am 5. Juni 1517 die Gewährung des gestellten Gesuches« u. s. w. Wie sind diese und die folgenden Vorstellungen »ganz nahe an die Individualität des Knaben«, der eben das 8. Jahr erreicht hat, heranzubringen? Was sind ihm die Jahre 1507, 1517, 1518? Was denkt er bei den Namen Georg der Bärtige, Leo X., Karl v. Miltitz, Luther? Was stellt er sich vor unter Altenburg, dem

»Heiligen Felde zu Rom« und so fort? Mit diesen und ähnlichen Vorstellungen aus der Kulturgeschichte, wie »Herzog«, »Rat«, »Papst«, »Kursächsischer Vertreter« etc. soll der historische Sinn geweckt, die Bildung von Zeitreihen angebahnt werden. Es wäre von großem Interesse, dies an einer ausgeführten Präparation zu sehen. Gerade die allerersten Anfänge bieten die größten Schwierigkeiten, sind am vorsichtigsten zu behandeln. Darf das Kind von 9 Jahren überhaupt schon mit diesen Dingen bekannt gemacht werden? — Das 4. Schuljahr durchläuft an der Hand der sächsischen Geschichte die ganze Entwicklungsgeschichte des Obererzgebirges von den Uranfängen bis zum Jahre 1890. Ist das der Fassungskraft dieser Kinder nicht zu viel zugemutet? Wir befürchten es entschieden. — Erst in den folgenden Schuljahren fügt sich der Stoff der heimischen Geschichte, dann der Weltgeschichte ein. Das scheint uns das Richtige. Aber für die früheren Schuljahre eine »geschichtliche Heimatkunde« zu schaffen, welche auf den eigentlichen Geschichtsunterricht vorbereiten soll, wird auf große Schwierigkeiten stoßen.

Das gesammelte heimatliche Geschichtsmaterial, wie es in dem genannten Buche vorliegt, ist eine wertvolle Arbeit, aber die Verwendung derselben im Unterricht scheint uns nicht entsprechend. Es sollte den Verfasser, der so viel Mühe nicht gescheut hat, nicht verdriessen, sich auch noch der Arbeit zu unterziehen, einen »historischen Finger« zu schreiben, an welchem analog der Weinheimschen geographischen Heimatkunde gezeigt würde, wie sich eine Annabergsche geschicht-

liche Heimatkunde zu gestalten hätte. Wir befürchten, daß bei Befolgung der in dem erwähnten Berichte gegebenen Anweisungen in der Übertragung auf die Praxis mannigfache und schwere Mißgriffe nicht zu vermeiden sein werden. Soll das Buch von so durchschlagendem Erfolge begleitet sein wie der alte »Finger« — und das wünschen wir von Herzen —, so wird dem Verfasser diese Arbeit nicht erspart bleiben. Der speziellen Didaktik würde mit ihr ein großer Dienst geleistet werden.

Blankenhain i. Th.

E. Scholz.

VI.

Bündner Seminar-Blätter.
Neue Folge. Herausgegeben von
Seminar-Direktor P. Conrad in Chur.
Preis des Jahrganges (8 Nummern)
2 M.

Die von Th. Wiget 1882/83 begründeten »Bündner Seminarblätter« wurden von 1888/89 an unter dem Titel »Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht« herausgegeben und einige Zeit nachher mit der »Schweizerischen Lehrerzeitung« vereinigt. Diese Verschmelzung fand keinen Beifall bei den Lesern der Seminarblätter, und ein Beschluß der Bündner kantonalen Konferenz zu Zerneß am 11. November 1894 veranlaßte den Seminar-Direktor P. Conrad-Chur zur Herausgabe einer neuen Folge der Bündner Seminarblätter. Die gewonnenen Mitarbeiter und die in Aussicht gestellten Arbeiten, deren Verzeichnis sich in dem uns vorliegenden 1. Hefte findet, verbürgen die Fortführung des Unternehmens in der bekannten gediegenen Art.

Dresden.

Th. Klähr.

Präparationen für den Naturgeschichtsunterricht in der Volks- und Mittelschule.

Lektionen aus der Schulpraxis,

auf Grundlage der Forderung der Allg. Best. vom 15. Oktober 1872: „Die Schüler zu aufmerksamer Beobachtung und sinniger Betrachtung der Natur zu erziehen“
bearbeitet von

Robert Pügler,
Lehrer in Wahn.

I. Der Aadelswald und seine Glieder.

Preis: 1,50 M.

II. Der Sumpf und die Wiese.

Preis: 2 M.

Von der Königl. Regierung zu Merseburg zur Anschaffung empfohlen.

Die Allgem. Best. haben auch in der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts eine heilsame Umänderung herbeigeführt. An Stelle des früher zu weit gehenden Schematisierens und Beschreibens ist man jetzt bestrebt, das Kind anzuleiten, selbst zu beobachten und in ganz besonderer Weise auf sein Gemüthsleben einzuwirken. Auch diese Arbeit reibt sich in anerkannter Weise an die von Junge, Pfalz Kießling, u. a. an.

(Allgem. deutsche Lehrerzeitung.)

Neu eingegangene Schriften.

Quartus, Völkerbund, nicht Völkerkrieg.

Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts 5. Aufl. Chur, Rich.

Oberrheinische Blätter f. Erziehenden Unterricht. 1. Jahrg. Nr. 9—12. Freiburg.

Praxis der Erziehungsschule, 1894 5. u. 6. Heft. 1895. Heft 1. Altenburg, Pierer.

Ernst, Litterarische Charakterbilder. Hamburg, Kloss.

Neue Bahnen. 5. Jahrg. Heft 9—12. 6. Jahrg. Heft 1. Wiesbaden, Behrend.

Falcke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religions-Unterricht. II. u. III. Band. Halle, Schrödel.

Baade, Naturgeschichte. I. u. II. Teil. Ebenda.

Stoffel, Der Aufsatz in der Volks- u. Mittelschule, 2. Band. Ebenda.

Krausbauer, Naturkundliche Leitfäden. 2. Teil. Ebenda.

Bismarck, Einrichtungs- u. Lehrplan für fünf- und vierklassige Volksschulen. Ebenda.

Zeitschrift für Philosophie & Pädagogik. 1. Jahrg. 5. u. 6. Heft. 2. Jahrg. Heft 1. Langensalza, Beyer & Söhne.

Fricke, Handbuch des Katechismus-Unterrichts. 3. Band. Hannover, Meyer.

Hasenbalg, Fragstücke für den weiblichen Handarbeits-Unterricht. Ebenda.

Passarge, Präparationen über vierzig Kernlieder der evang. Kirche. Ebenda.

Werner, Leitfaden der Musiklehre f. d. Unterricht in Präparanden-Anstalten. Ebenda.

University Extension, 1894, Nr. 3—6. Philadelphia.

Eine Sprachpauke. Bonn, Hanstein.

- Schenkling**, Etymologische Erklärung sämtlich. Gattungs- u. Artnamen der Käfer des deutschen Fraunengebiets. Frankfurt, Bechhold.
- Preuss**, Praktisches Diktierbuch mit Wort- u. Silbenzählung. Dresden, Reuter.
- Spitzner**, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten f. d. Pädagogik. Leipzig, Ungleich.
- Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- & Schulgeschichte**. IV. Jahrg. Heft 3—4. Berlin, Hofmann & Co.
- Bündner Seminarblätter**. 1. Jahrg. Nr. 1—3.
- Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht**. 21. Jahrg. Nr. 29. Langensalza, Beyer & Söhne.
- Fricke**, Franz von Sickingen. Bielefeld, Helmich.
- Spannenberg**, Gustav Adolf. Ebenda.
- Christ-Trömel**, Sigel und. sigelmässige Formen im Gabelsbergerschen System. Dresden, Reuter.
- Kohlrausch & Marten**, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten. Hannover, Meyer.
- Festschrift für die Teilnehmer a. d. 10. Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereines**. Zwickau.
- Rademacher**, Die Sühne. Bielefeld, Helmich.
- Heinze & Schröder**, Aufgaben aus deutschen Dramen. 2. u. 3. Bändchen. Leipzig, Engelmann.
- Die Wahrheit**. 3. Band Nr. 1. Stuttgart, Frommann.
- The University Extension Bulletin**. 1894, Nr. 1—4. Philadelphia.
- Schweizerische Pädagogische Zeitschrift**. 4. Jahrg. Heft 4. Zürich, Orell Füssli.
- Relnecke's biblische Geschichte für die Unterstufe**. Hannover, Meyer.
- Relohhold**, Das erste Jahr des Zeichenunterrichts an den Mittelschulen. Berlin, Siemens.
- Müller-Frauenstein**, Über höheren Mädchenunterricht und über Frauenbildung. Hannover, Ost.
- Aus der deutschen Litteratur**. Band I. u. II. Leipzig, Richter.
- Giese**, Deutsche Bürgerkunde. Leipzig, Voigtländer.
- Ohlert**, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache f. höhere Mädchenschulen. Hannover, Meyer.
- Derselbe**, Schulgrammatik der französischen Sprache f. höhere Mädchenschulen. Ebenda.
- Landsberg**, Streifzüge durch Wald und Flur.
- Repertorium der Pädagogik**. 49. Band, 1. Heft. Ulm, Ebner.
- Kambly-Roeder**, Planimetrie. Breslau, Hirt.
- Franke**, Die Entwicklungsgeschichte des sittlichen Gefühls und die Pädagogik. Bielefeld, Helmich.
- Diehl**, Festgesänge. Ebenda.
- Schütze**, Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luthers kleinen Katechismus. 2. Band. 2. Abteilung. Leipzig, Teubner.
- Wolgast**, Über Bilderbuch und Illustration. Hamburg, Kloss.
- Oberrheinische Blätter für Erziehenden Unterricht**. 2. Jahrg. Nr. 1 Freiburg.
- Ohlert**, Methodische Anleitung für den französischen Unterricht an h. Mädchenschulen. Hannover, Meyer.
- Heine**, Die christliche Lehre von dem Reiche Gottes. Essen, Baedeker.
- Lange**, Die Vertretung des Lehrerstandes in den örtlichen Schulverwaltungskörperschaften. Bielefeld, Helmich.
- Heidemeyer**, Die Heimat des Lehrers. — **E Giesecking**, Das Fremdwörterunwesen. Ebenda.
- Kalender des Berliner Tierschutz-Vereins**.

Diesem Hefte liegen Prospekte der Firmen **Ferd. Hirt**, Leipzig und **R. Voigtländers Verlag**, Leipzig bei, welche wir gefl. Beachtung empfehlen.

D. V.

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XVI. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Bartholdian-Tittis* Institutdirector Dr. *E. Barth-Leipzig*, Dr. *P. Bergmann-Jena*, Schuldirector Dr. *A. Blüdnier-Eisenach*, Töchterschullehrer *O. Voite-Eisenach*, Lehrer *Fr. Franke-Leipzig*, Professor *Gottlieb Friedrich-Teschen*, Oberlehrer Dr. *A. Goppert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Grais-Glogau*, Töchterschullehrer *H. Gr. te-Halle a. S.*, Schuldirector Dr. *O. Haupt-Oberlungwitz*, Lehrer *Holkamm-Glindenberg*, Lehrer *Judius Honke-Elberfeld*, Director Dr. *K. Just-Altenburg*, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lason-Berlin*, Oberlehrer *Fritz Lehmersick-Jena*, Prof. Dr. *Kud. Mengs-Halle a. S.*, Seminarlehrer *A. Picket-Eisenach*, Rektor *Ad. Rude-Schulitz*, Director Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Seminardirector Dr. *Kieh. Staudt-Coburg*, Lehrer *K. Teupser-Leipzig*, Seminaroberlehrer Dr. *Therindorf-Auerbach i. V.*, Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt-Wien*, Seminardirector *Voigt-Barby*, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange-Erfurt*, Lehrer *Peter Zillig-Würzburg u. a.*

von

Dr. Theodor Klähr

Drittes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Friedr. Franke, Über das Verhältnis von Praxis, Theorie und Geschichte der Erziehung. 2. Gottlieb Friedrich, Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas. (Schluss.)
- B Mitteilungen:** 1. F. Zange, Leitsätze zur Verhandlung über »Die unterrichtliche Gestaltung des Lebens Jesu« auf der IV. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen. 2. Bericht über die IV. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.
- C Beurteilungen:** P. Klauke (Janke).

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1895

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Präparationen zur deutschen Geschichte

nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet von

Dr. B. Stauder, und **Dr. A. Göpfert**,
Seminarlehrer in Coburg. Oberlehrer in Eisenach.

- Erster Teil: **Thüringer Sagen und Nibelungen Sage.** Preis: 3,20 M.
Lesebuch dazu. Preis: 50 $\frac{1}{2}$
- Zweiter Teil: **Von Armin bis zu Otto dem Großen.** Preis: 2,40 M.
Lesebuch dazu. Preis: 50 $\frac{1}{2}$.
- Dritter Teil: **Heinrich IV. bis Rudolf von Habsburg.** Preis: 3,20 M.
Lesebuch dazu. Preis 75 $\frac{1}{2}$.
- Vierter Teil: **Von Luther bis zum dreißigjährigen Krieg und Lesebuch**
dazu. (Unter der Presse).

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

(Literaturblatt der Deutschen Lehrerzeitung.)

Die Präparationen zur deutschen Geschichte nebst Lesebuch von Stauder und Göpfert sind in sachlicher, wie in formeller Hinsicht ein vorzügliches Werk, geeignet, die Jugend zur Begeisterung für das Vaterland und seine Geschichte zu erziehen, ihren Geschmack an der Schönheit der Muttersprache zu veredeln und ihr Klarheit in der Betrachtung der geschichtlichen Verhältnisse zu gewinnen. Ich wünsche der ausgezeichneten Arbeit die weiteste Verbreitung.

(Königl. Sächs. Schulrat C. Eichenberg.)



A. Abhandlungen.

I.

Über das Verhältnis von Praxis, Theorie und Geschichte der Erziehung.¹⁾

Von Friedr. Franke.

Erziehung und nichts anderes ist der Zweck der Schule. Mit diesem Worte Pestalozzis ist kurz und treffend den obersten Begriffen der Pädagogik die Stellung, das Verhältnis zu einander angewiesen. Darnach muß jede Art von pädagogischer Thätigkeit, nenne man sie nun Zucht, Führung, Disziplin, Regierung, Unterricht, Bildung oder sonstwie, mittelbar oder unmittelbar Erziehung sein. Alle pädagogische Überlegung aber muß dem Gedanken, dem Begriff der Erziehung als demjenigen Punkte, in welchem alle Fäden zusammenlaufen, zustreben oder von demselben ausgehen, dessen Konsequenzen suchen oder darlegen.

¹⁾ Die wesentlichen Gedanken des folgenden habe ich vor mehreren Jahren im Leipziger Lehrerverein vorgetragen und das Gepräge des gesprochenen Wortes, welches aus diesem Grunde die ersten Aufzeichnungen trugen, bei der jetzigen Überarbeitung nicht zu verwischen gesucht. Die Erörterungen wollen die allgemeinsten Gesichtspunkte, nach denen jeder täglich, wenn ihm in der Litteratur, in der Diskussion, im amtlichen Verkehr, im Gespräch eine pädagogische Meinung oder Forderung entgegentritt, sich entscheidet und Stellung nimmt, in das Licht geordneter Überlegung rücken. Vielleicht findet der Leser, daß die Art, in der dies geschieht, neben der klassischen Behandlung dieser Sache in Zillers Allg. Pädagogik (§ 6) und ähnlichen systematisch eingereichten Darstellungen eine gewisse Berechtigung hat.

Selbst wenn die Erziehungsschule fremdartige Rücksichten zu nehmen scheint, z. B. wenn sie größeren Zöglingen schon vor der endgiltigen Berufswahl durch Einrichtung von Nebenklassen entgegenkommt¹⁾; wenn sie den Hauptgruppen der Berufsstände entsprechend eben so viele Hauptarten der Erziehungsschulen organisiert²⁾; oder wenn sie, weil wesentliche Elemente unserer Kultur antiken Ursprungs sind, die alten Sprachen zu pflegen fortführt³⁾: so müssen doch diese zulässigen Zwecke⁴⁾ so verfolgt werden, daß der Hauptzweck nicht beeinträchtigt wird.

Herbarts Allgemeine Pädagogik (1806) steht am Anfange dieses Jahrhunderts als ein ehrwürdiges Denkmal der Bestrebungen, den Unterricht in den Einen Erziehungszweck einzugliedern, ihn so zu gestalten, »daß Sittlichkeit alle, wenn auch noch so heterogene Teile des Unterrichts beherrscht und in allen Momenten des fortschreitenden Unterrichts im Mittelpunkt steht.«⁵⁾ Mit Recht sagt darum Ziller, daß dieses Werk, wie ein gotischer Bau betrachtet sein will, der als ein großes, originelles Kunstwerk dasteht, wenn auch nicht alle Teile bis ins Kleine ausgearbeitet und jedem ohne weiteres verständlich sind, als ein Denkmal, zu dem alle, die selbst weiter bauen wollen, hinwandern sollen, und an dessen Betrachtung und Verständnis sie ihr eigenes Thun zu befruchten haben.«

Der Vergleich mit einem gotischen Bau gilt aber nicht bloß von dem oder jenem »Werk« über Erziehung, sondern auch von dem Erziehungswerke selbst. Denn bei diesem handelt es sich ähnlich wie bei einem Kunstwerke darum, zahllose und verschiedenartige Einzelheiten, d. h. hier Tätigkeiten, auf einen Hauptzweck, eine Gesamtwirkung hinzurichten. Der Kölner Dom mußte, bevor Steinmetzen und Bauleute Hand anlegen konnten, erst in dem Geiste Heinrich Sünners als Ganzes Gestalt gewonnen haben (das geschah ein halbes Jahrtausend vor der Vollendung des Baues); ebenso gab schon David vor seinem Tode dem Salomo ein Bild des zu bauenden Tempels, wie es »in seinem Gemüte war« (1. Chron. 29, 12). In ähnlicher Weise, wird hier vorausgesetzt, trägt auch der Erzieher, schon ehe er seine Tätigkeit beginnt, ein Bild dessen, was er erzielen will, im Gemüte, und beim Handeln selbst schwebt ihm das Bild vor. Ohne Bild gesprochen:

¹⁾ Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erz. Unt. § 4.

²⁾ Derselbe, Allg. Päd. 2. A § 17.

³⁾ Ebenda, S. 144 ff. und Erläuterungen zum 17. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. S. 33 ff.

⁴⁾ Herbart, Allg. Päd., Päd. Schriften, hsggben. von Willmann, I. Band. S. 363 ff.

⁵⁾ Ziller im 7. Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd. S. 279.

Die Theorie soll bestimmte und begründete Weisungen geben, und die Praxis soll diese dann befolgen. Bei menschlicher Thätigkeit tritt überhaupt im Vergleich mit den Verrichtungen der Tiere der blindleitende Instinkt sehr zurück in das bewusste Thun, welches da, wo ein klares Bewusstsein tiefer liegender Gründe vorhanden ist, verständiges oder auch künstlerisches Thun heisst. Die Erziehung wird nun, wiewohl nicht ganz allgemein, angesehen als eine solche Thätigkeit, die nicht ganz von selbst richtig wird, sondern mit klarem Bewusstsein der Gründe ausgeführt werden mufs. Dann liegt es natürlich auch sehr nahe, bei dieser Thätigkeit seine Gedanken recht zusammen zu nehmen und zweckmäfsig zu ordnen. Dies führt von selbst dazu, dafs man alles Einzelne unter höhere Gesichtspunkte bringt und diese wieder zu einem oder mehreren höchsten Begriffen zusammenfafst, wie die vorhandenen Erziehungssysteme zeigen. Ein derartig geordneter und hinreichend grofser Vorrat von Gedanken über einen Gegenstand heifst aber die Theorie dieses Gegenstandes. Dafs man den Ausdruck Theorie zuweilen auch wie das Wort Hypothese gebraucht, um einen Versuch zur Erklärung gegebener Thatsachen zu bezeichnen, dafs man z. B. verschiedene Theorien über die Bildung der Erde oder über die Entstehung des Lichts kennt und die Thatsachen selbst von diesen Erklärungsversuchen unterscheidet, geht uns hier nichts an. Die pädagogische Theorie hat einen anderen Zweck, nämlich den, ein richtiges Handeln zu beschreiben¹⁾ oder, was noch etwas mehr sagen will, die Personen für das richtige Handeln zu prädisponieren.²⁾ Es fragt sich aber, wo man die »richtige« Beschreibung, die erfolgreiche Vorbereitung hernimmt, und dies legt den Gedanken nahe, dafs hier die Geschichte der Erziehung und das Studium derselben mit in Frage kommt.

Wenn es nun auch andere Meinungen über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis giebt, so müfsten diese bei der Allgemeinheit des bisher Behaupteten auf folgendes hinauslaufen: Wer erziehen will, der soll oder darf nicht erst lange überlegen; er fange an, so wird es gehen oder wenigstens allmählich gehen lernen. Theorie der Erziehung (d. h. nicht blofs die Theorie

¹⁾ Theoria vom griech. theorein betrachten, anschauen; Praxis vom griech. prosein thun, handeln.

²⁾ Vgl. besonders die schönen Ausführungen in Herbarts Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik, Päd. Schriften I, S. 231 ff. Daraus hier nur folgendes: »Unsere Wissenschaft mufs uns eine Kunst lehren . . . Durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten — nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen — u. s. w. . . Im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt hatte.«

dieses oder jenes Autors, sondern Theorie der Erziehung schlecht-hin) ist dem Praktiker nichts nütze oder sogar hinderlich. Was unter diesem Namen existiert, das kann man unberücksichtigt lassen, ohne dafs die praktische Thätigkeit darunter Schaden leidet.

Diese Meinung ist da vorhanden, oder sie ist wenigstens die folgerichtige Ergänzung der Gedanken, wo man die Thätigkeit des Lehrstandes (in dem hier in Betracht kommenden Sinne) so schätzt wie z. B. Jakob Grimm in der bekannten Rede in der Berliner Akademie der Wissenschaften 1851. Daraus hier nur folgendes:

»An der einfachen, althergebrachten Stellung der Landschulmeister haben die Einflüsse der neuern Zeit viel gerüttelt und manches verdorben, nicht ohne Mißgriffe der ihnen vorgesetzten Behörden, die mehr aus der Schule machen wollten, als ihr zu sein gebührte.

. . . Die Fähigkeit, die wir vom Schullehrer fordern, und die er uns aufwendet, scheint mir an sich unter der eines ausgezeichneten und sinnreichen Handwerkers zu stehen, der in seiner Art das Höchste hervorbringt, während der Lehrer ein fast jedem zugängliches Mittelgut darreicht, und sein Talent leicht überboten werden kann.«¹⁾ So meinten auch Staatsmänner und Politiker der Regulatorzeit, ähnlich wie heute noch z. B. Prof. v. Treitschke. Ziller hat es daher ausdrücklich als einen »grofsen Irrtum« nachgewiesen, wenn »man behauptete, das Volksschulwesen lasse deshalb noch viel zu wünschen übrig, weil die Lehrer bei ihrer Vorbildung in der Erkenntnis zu weit geführt würden, und durch ein geringeres Mafs an Wissen und Können lasse sich ungleich Wertvolleres erzielen. Unsere Betrachtung führt zu ganz entgegengesetzten Resultaten.«²⁾ Bei diesen Erörterungen und Behauptungen handelt es sich nicht blofs um fachwissenschaftliche, z. B. naturkundliche, literaturgeschichtliche u. a. Kenntnisse des Lehrers, sondern auch, was uns hier allein angeht, um eigentlich pädagogische Ausbildung.

Der Lehrstand selbst wird seine Thätigkeit natürlich anders schätzen. Trotzdem fragt es sich, ob nicht die vielverbreitete Abneigung gegen die systematisch ausgebildete Pädagogik, welche mit ihren strengen Forderungen leicht unbequem wird, ob nicht ferner die häufige Berufung auf die »Erfahrung« mitunter auf demselben Grunde ruhen wie jene niedrige Schätzung. Allerdings kann man sich dabei auf hervorragende Männer, z. B. auf Niemeyer und Schwarz berufen, und bei diesen richtet sich die Abneigung nicht gegen historisch-pädagogische Kenntnisse, welche sie sehr hoch hielten, sondern vielmehr gegen den eigentlich philosophischen Grund oder gegen die philosophische Färbung der pädagogischen Lehre. Wir fassen daher zunächst den Fall ins Auge, dafs die Theorie dem Praktiker befehlend,

¹⁾ Kleine Schriften. Vgl. Dörpfeld, Leidensgeschichte, 1881, S. 76 ff

²⁾ Grundlegung, 1. A. S. 205.

fordernd entgegentritt, indem wir uns an einem sozusagen typisch gewordenen Ausdruck deutlich zu machen suchen, was mit Ablehnung oder Verachtung der Theorie überhaupt gesagt sein kann. Alsdann erwägen wir den entgegengesetzten Fall, daß der Praktiker auf Grund der Praxis Behauptungen aufstellt. Endlich setzen wir die Ergebnisse dieser Überlegung in Beziehung zur Geschichte der Erziehung.

I.

Dies mag in der Theorie ganz gut sein, taugt aber nicht für die Praxis — so hört man sagen.¹⁾ Also zuerst: Dies mag in der Theorie ganz gut sein. Warum nennt man die Sache, die Behauptung gut? Man sollte das nur thun aus Gründen, die feststehen oder, da Zweifel, Einwürfe u. dgl. immer möglich sein werden, sich wenigstens nicht so leicht beseitigen lassen; im andern Falle wäre ja das Prädikat »gut« ein leeres Wort. Bewährt sich nun ein solcher »guter« Gedanke in der Praxis wirklich nicht, so könnte die Schuld nur an der Praxis liegen, und der Nachsatz könnte dann etwa heißen: aber leider machts niemand so. Aber jener Ausspruch will nicht die Praxis tadeln, sondern gewisse theoretische Forderungen sollen als unbrauchbar bezeichnet werden. Man will etwa sagen: Dies klingt zwar in der Theorie ganz schön, und man kann sich leicht davon bestechen lassen, aber es taugt trotzdem nichts. Wem klingen nun die nichtsnutzigen Gedanken schön? Doch jedenfalls nicht dem, der ihre Verkehrtheit einsieht, sondern einem andern. Also will man zunächst eine irrtümliche, aber bestechende Meinung Anderer anführen und dieser die eigene, bessere gegenüberstellen.

Man meint eigentlich: Dies mag dir ganz gut erscheinen, weil dir die Praxis überhaupt oder inbezug auf den vorliegenden Fall abgeht; ich aber sehe die Verkehrtheit ein, weil ich in der Sache praktisch thätig gewesen bin. Auf den Gedanken, daß mit Hilfe der Praxis pädagogische Wahrheiten festgestellt werden können, wird unten näher eingegangen. Hier handelt es sich im Grunde nur um die Thatsache, daß die Ansichten verschieden sind, und daß die verschiedenen Ansichten oft nicht neben einander bestehen können, sondern eine die andere aufhebt. Daß nun eine Ansicht falsch sein soll, weil die andere richtig ist, kann nicht in den Personen der Redner oder Autoren oder Gesetzgeber begründet sein. Wer daher eine Ansicht bekämpfen will, der weist nicht auf sein Alter, nicht auf seine

¹⁾ Kant schrieb eine besondere Abhandlung »Über den Gemeinspruch: Dies mag sc.« (1793), allerdings in Beziehung auf Moral, Staats- und Völkerrecht (Kirchmanns Philos. Bibliothek, Band 37). Niemeyer verweist auf diese Abhandlung, Grundsätze der Erz. u. des Unterrichts, 7. A., S. 357, obwohl sie seine Meinung nicht stützt.

Stellung, nicht auf seine Berühmtheit, nicht auf den Beifall der Majorität hin, wenigstens sollte er es nicht thun. Die Überlegung wird vielmehr verwiesen auf das, was man im Gegensatze zu bloßen subjektiven Meinungen objektiv gültige Gründe nennt. Freilich ist es nötig, daß man überhaupt an eine Wahrheit glaubt, wenn man nicht meinen soll, die pädagogischen Gedanken und Gedankengebäude seien ohne weiteres alle zusammen nur Produkte der Willkür und nur als solche, d. h. vielleicht nach der größeren oder geringeren Kühnheit der Phantasie oder nach der Schönheit der Darstellung zu schätzen. Hegte einer also diesen Glauben nicht, so wird er vielleicht zu uns sagen: Was ihr Gründe und Gegengründe nennt, das ist nur Produkt eurer Grübeleien oder eurer Einbildung. Wenn ihr euch daher gegenseitig widersprecht, so liegt das an der Verschiedenheit der Köpfe, eigentlich hat einer so »recht« oder »unrecht« wie der andere. Es muß sofort zugestanden werden, daß die Gebilde, welche wir Gründe und Gegengründe nennen, wirklich nur in unseren Köpfen existieren und überhaupt nur in solchen entstehen können. Wir können auch weiter unserem Gegner bei vielen einzelnen Behauptungen zugestehen, daß dieselben mehr oder weniger Produkte menschlicher Grübeleien, Einbildung u. s. w. sind. Aber die Existenz notwendiger Gedanken, d. h. solcher, zu denen uns die Thatsachen, die Gesetze der Logik u. s. w. nötigen, dürfen wir nicht leugnen. Man kann hier erinnern an einen Unterschied bei den Sinneswahrnehmungen. Jedermann weiß, daß unsere fünf Sinne auch subjektive Empfindungen hervorbringen, die nur krankhafte Zustände des Organs selbst, nicht aber äußere Objekte erkennen lassen. Wer sich nun im Zorne über eine optische Täuschung die Augen ausstäche, der würde sich allerdings sein Lebtage nicht wieder täuschen. Aber würde er nun etwa die Objekte stets richtig sehen? Oder darf der Mann nun sagen, es gebe überhaupt nichts »Richtiges« zu sehen, das Auge gebe nur Bilder ohne reale Ursache? Vernünftiger wäre es doch bloß gewesen, wenn er aus dem Vorfall die Lehre gezogen hätte, daß man unter den und den Umständen sich täuschen könne oder müsse und auf die oder jene Art hinter die Sache selbst komme. So nun auch auf dem Gebiete der pädagogischen Theorie. Es ist wahr, daß viel Verkehrtes oder Halbwahres vorhanden ist. Wer aber daraus folgert, man solle tiefergehende Überlegungen überhaupt unterlassen, der macht es wie der Mann mit den Augen.¹⁾ Der geistig gesunde, nicht durch Sophismen oder böse Begierden irgeleitete Mensch hält die Unterscheidung zwischen Wahrheit

¹⁾ Kant a. a. O. S. 97: »Da lag es dann nicht an der Theorie, wenn sie zur Praxis noch wenig taugte, sondern daran, daß nicht genug Theorie da war, welche der Mann von der Erfahrung hätte lernen sollen.«

und Irrtum fest und stellt sich auf die Seite der Wahrheit.¹⁾ Kraft dieses Triebes giebt es auch auf dem Gebiete der Pädagogik eine stattliche Zahl von Versuchen, das »Wahre« in Begriffe, Urteile, in Systeme zu fassen, und es werden noch viele hinzukommen. Man kann es, wenn man auch wollte, niemandem wehren, sich einer der vorhandenen »Ansichten« anzuschließen oder auch sich eine »eigene Ansicht« zu bilden. Neben diesem Recht der Person, sich die Sache »in ihrer Weise« zu denken, existiert aber auch ein Recht der Sache, von uns »in ihrer Weise« gedacht zu werden, und da eine und dieselbe Sache doch nicht von sich selbst verschieden und wieder verschieden sein kann, so müssen wir offenbar sagen, die Sache selbst wolle von uns in Einer bestimmten Weise gedacht werden.²⁾

Halten wir diese Eine Denkweise neben die Denkfreiheit, also neben das Recht, über die Sache verschieden zu denken, dann müssen wir anerkennen, dafs die der Sache selbst entsprechende Denkweise für uns ein **Gegenstand des Suchens** ist, und dafs es uns Menschen erlaubt sein mufs, diese Denkweise **auf verschiedenen Wegen** zu suchen.³⁾

Wenn dieses Suchen kein blindes Tappen sein soll, dann mufs es feste Ausgangspunkte (Prinzipien) haben und von denselben aus in der Richtung weiter gehen, welche die prinzipiellen Begriffe oder Urteile vorschreiben. So entsteht der logisch-notwendige Zusammenhang der Gedanken,⁴⁾ im Gegensatz zum zufälligen oder, wie man auch sagt, willkürlichen, welcher durch Zustände der

1) »Das ist eine gemeine Seele, der es gleichgiltig ist, ob sie, so geringfügig auch der Gegenstand sein möge, irre oder im Besitz der Wahrheit sei.« Fichte.

2) Mehrere entgegengesetzte Ansichten über eine Sache »können als Übungsversuche, oder um sich einzulassen in die Denkungsart anderer Personen, einen zufälligen Wert haben; allein die wahre Ansicht kann unter entgegengesetzten nur Eine sein.« Herbart, Werke (Ausg. von Hartenstein) I, S. 395. — »In bestimmten Verhältnissen ist auch immer nur ein bestimmter und immer nur ein Weg der beste, der durch die Verhältnisse mit Notwendigkeit vorgeschriebene, also der unter solchen Verhältnissen vorzuziehende und festzuhaltende« u. s. w. Ziller, Allg. Päd. S. 28.

3) »Freilich ist alles das in der Pädagogik selbst noch nicht genau bezeichnet. Vielfach vermag sie nur Anleitung zu geben, wie es zu suchen und zu erstreben ist, unter Nachweisung des bereits Bekannten.« Ziller a. a. O. S. 26. »Wo man noch darüber schwankt, welcher unter mehreren Wegen der rechte sei, ist er noch nicht festgestellt, und das Streben mufs noch fort dauern, ihn definitiv festzustellen.« Ebenda S. 28.

4) »Dafs ein solches notwendiges Fortschreiten des Denkens gefunden werden könne, bestätigt die Mathematik durch ihr großes und gewichtvolles Beispiel; sie weist jedoch auch hin auf die Bedingung, nämlich auf äußerste Genauigkeit im Bestimmen und Erwägen derjenigen Begriffe, von welchen man ausgeht.« Herbart, Einleitung in die Philos. § 1. (Werke I, S. 29.) Über diesen Nutzen der Mathematik vgl. auch Erläuterungen zum 23. Jahrb. des Vereins f. w. P. S. 43.

Personen (Unkenntnis, Übereilung, getrübbte Wahrheitsliebe u. s. w.) beeinflusst ist.¹⁾ »Aber Pädagogik als vollendete Wissenschaft,« sagt Herbart, »könnte nur gebaut werden auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften. Wo sie leicht erscheint, verrät sie die Kindheit, worin sie in der That gegenwärtig noch liegt. Es ist nicht mein Vorgeben, als könnte ich die vollendete Wissenschaft lehren. Aber etwas stark an ihre Grenzen zu stoßen, . . . dazu werde ich mir Hoffnung machen dürfen.«²⁾ So bleibt auch bei Anerkennung einer Wahrheit, und bei methodischem Suchen nur das Streben nach jenem logisch-notwendigen Zusammenhange das erreichbare Ziel, und dieses Streben heißt Wissenschaftlichkeit.³⁾ Hierdurch ist das, was unter Menschen als »objektiv giltig« oder als »begründet« gelten kann, näher bestimmt.

Dafs darüber nicht alle einig sind, liegt darin, dafs die dem Menschen gegebenen Anfangspunkte des Denkens in verschiedenem Grade benutzt und dabei die Gesetze des richtigen Denkens in verschiedenem Grade befolgt werden. Neben und nach dem Unterricht während der Jugendjahre »geben Erfahrung und Umgang Anlaß zum Denken; und das Selbstgedachte . . . enthält Keime einer Wissenschaft, für die es als Wahrheit oder als Irrtum in Betracht kommen kann. Diese Wissenschaft ist die Philosophie . . . Was aber gelernt und geübt wurde, das dringt bei verschiedenen nicht gleichmäfsig vor bis zur Bestimmung ihres Selbstdenkens. Während nun jeder nach seinen Gedanken urteilt und handelt, äufsern sich hierin die Mängel des Selbstgedachten; nämlich die Mängel an Richtigkeit, Genauigkeit, Vollständigkeit, Zusammenhang und Richtung auf bestimmte Zwecke. Unter Mehreren entsteht daraus oft Streit; seltener beim Einzelnen Reue über sein Handeln oder Unterlassen.«⁴⁾ Es läßt aber keinen redlich Strebenden ganz gleichgiltig und ruhig, was andere über denselben Gegenstand denken und sagen, vielmehr werden die Meinungen anderer selbst ein Gegenstand des Denkens, nämlich des kritischen, welches untersucht, ob das gegebene Material benutzt und ob es in richtiger, d. h. logisch-notwendiger Weise verarbeitet worden ist. Ausserdem erstreckt sich die Kritik nicht nur auf die Leistungen der Gegenwart: auch das Historische soll nicht kritiklos auf- und hingenommen werden.

¹⁾ Weiter auf die Methodologie der Pädagogik einzugehen, ist hier nicht nötig. Die Herbartsche Einordnung der Pädagogik in das System der Wissenschaften ist übersichtlich dargelegt von Willmann, Herbarts Päd. Schriften I, Einleitung.

²⁾ Ebenda I, S. 240.

³⁾ Vgl. Vogt im 12. Jahrb. des Vereins f. w. P. S. 164.

⁴⁾ Herbart, Einleitung in die Philos. § 1. (Werke I, S. 28.)

Setzen wir nun den Fall, der Gegner, mit dem wir uns seither auseinander gesetzt haben, fände es für gut, zu einem anderen Argumente zu greifen, also über bestimmte pädagogische Gedanken und Vorschläge etwa zu sagen: Das ist wirklich gut, aber nur für die Verhältnisse, für welche es berechnet ist; in unsern Verhältnissen können wir dagegen damit nichts anfangen, daher haben diese Forderungen für uns keine Giltigkeit, sondern bestimmte andere, unsern Verhältnissen entsprechende. — Es ist zuzugestehen, daß wir unser pädagogisches Handeln auf unsere Verhältnisse berechnen müssen, wenn wir nicht einen Teil unsrer Kraft nutzlos vergeuden wollen. Der Leipziger denke an eine Heimatskunde, welche für die russischen Ostseeprovinzen oder für eine Stadt im Odenwalde geschrieben ist, an ein Rechenwerk, welches nur die ungeteilte oder die zweiklassige Schule im Auge hat; man denke auch an Dörpfelds Schulverfassungstheorie, die in der Heimat des Mannes gewissen Elementen nach lange bestanden und viel Segen gestiftet hat, während sie in anderen Landschaften, rasch eingeführt, Unheil stiften könnte.

Aber die angezogenen Beispiele können uns auch das Gegenteil lehren. Ist nicht z. B. Fingers Heimatskunde von der ersten bis zur letzten Lektion berechnet auf die kleine Stadt Weinheim an der Bergstraße und noch dazu auf die Schüler eines Privat-instituts? Und doch gilt das dünne Büchelchen als ein epochemachendes Werk, und wo es noch nicht genug Einfluß ausgeübt hat, da wünschen wir, daß es bald geschehen möge, oder wenn einer sagen würde, es passe mit seinen vielen Spaziergängen, mit seiner freien Aussprache der Zöglinge nicht für unsere Verhältnisse, der könnte von offenen Kollegen die Äußerung hören, er selbst passe nicht in die heutigen pädagogischen Verhältnisse. Wir setzen also trotz der lokal gefärbten Ausführung in dem Buche noch etwas voraus, was über der lokalen Färbung steht, was allgemein-zutreffend und, worauf in der Pädagogik immer geachtet werden muß, allgemein-verpflichtend ist, wenn auch noch über gar manche Einzelfrage gestritten wird. Hat nicht auch Pestalozzi seine pädagogischen Versuche unter äußeren Verhältnissen angestellt, die mit denen unsrer öffentlichen Schulen teilweise sehr wenig Ähnlichkeit haben? Und doch gilt er uns nicht als ein Mann, der an einigen Schweizer Anstalten in löblicher Absicht pädagogische Experimente machte, die für uns weiter keinen Nutzen haben, sondern er ist uns ein pädagogischer Reformator, und wir glauben unsere Gedanken zu sichern und uns selbst zu ehren, wenn wir nachweisen, dies oder jenes in unserm pädagogischen Denken und Thun stamme von ihm. Es haben auch schon viele Pädagogen, z. B. Ziller und später O. Frick mit Entschiedenheit gefordert und mit Energie dafür gearbeitet, daß Pestalozzis Reformwerk endlich auch den Gymnasien zu gute

gute kommen möge¹⁾); und doch hat sich Pestalozzi mit den Gegenständen des höheren Unterrichts gar nicht besonders abgegeben. Bleiben wir aber bei der Volksschule und nehmen wir an, es gäbe Schulen im deutschen Vaterlande, in welchen beim besten Willen den Kindern des 2. oder 3. Schuljahres das kleine Einmaleins blofs dadurch beigebracht werden könnte, dafs man es in vorpestalozzischer Weise nach gedruckten oder geschriebenen Tabellen lernen liefse; gesetzt weiter, der Lehrer einer solchen Schule wollte uns mit dieser an sich sicheren Thatsache beweisen, dafs die anschauliche Ableitung des Einmaleins aus dem Addieren nicht die richtige, naturgemäfsse, sondern nur eine richtige Weise neben seiner Weise sei: Würden wir darauf hin unsere Meinung für eine anmassende, den wirklichen Verhältnissen nicht entsprechende Übertreibung halten?

An der Hand dieser wenigen Beispiele läfst sich der Gedankenfaden bezüglich der wirklichen Verhältnisse weiter spinnen. Wir müssen zunächst unterscheiden zwischen dem, was unabänderlich gegeben ist, was sich folglich beim besten Willen nicht abändern läfst, ja noch mehr, was ein »bester« Wille niemals wird abändern wollen. Was nachweislich solchen Thatsachen widerspricht, das kann sich allerdings in der Praxis niemals bewähren, weil es überhaupt nicht gethan werden kann; es kann aber nach dem Obigen auch nicht in der Theorie »gut« sein, sondern in diese gehört es gar nicht, weil es nicht dem Zwecke dienen kann, uns zum richtigen Handeln zu stimmen.

Daneben giebt es aber genug wirkliche Verhältnisse, welche von Menschen gemacht worden sind und sich folglich auch von Menschen abändern lassen, und nur von solchen ist nunmehr die Rede. Es ist doch z. B. keine Naturnotwendigkeit, dafs wir unzweckmässige Lehr- und Lernmittel gebrauchen, welche die Arbeit unnötig sauer machen und das Kind um einen Teil des möglichen Erfolges bringen. Eine hinreichend grofse Änderung der Ansichten kann diese wirklichen Verhältnisse aus der Wirklichkeit in die Geschichte schieben; die Macht der Entscheidung liegt in dem pädagogischen Denken derjenigen, welche die wirklichen Verhältnisse gestalten. Will also unser Freund auch nicht nachgeben, so dürfte er doch nicht von wirklichen Verhältnissen sprechen, sondern der Sachlage gemäfs müfste er sagen: Dies mag dir theoretisch ganz gut erscheinen, mir erscheint es als falsch;

¹⁾ »In Deutschland ist es jetzt gewifs an der Zeit, dafs die Pestalozzische Unterrichtsreform auch zu den höheren Schulen, besonders zu den Gymnasien fortschreitet, dafs der usus irrationalis, der *ἄλογος τριβή* bei ihnen aufhören, die schon Fr. A. Wolf verwarf, und die pädagogische Gestaltung des fachwissenschaftlichen Stoffes bei ihnen ins Auge gefafst werde, damit sie zu allseitig guten Schulen sich erheben.« Ziller, Grundlegung, S. 200.

darum handle ich da, wo ich kann, nach meiner Überzeugung und bin mit den Erfolgen zufrieden, und auch wo ich nicht nach meiner Überzeugung handeln kann, verbinde ich doch in Gedanken den besten Erfolg mit meiner Denkweise. — Dagegen könnten wir nichts einwenden, da wir unserm Freunde die Freiheit der Gedanken zugestanden haben und im freien Handeln jeden sein Gewissen auf die eigene Denkweise verpflichtet. Umgekehrt verlangen wir aber für uns dasselbe, und wenn wir ihm in sachlicher Hinsicht nicht zustimmen können, so verwerfen wir bei aller Achtung vor der Denkfreiheit die Ansicht unseres Freundes und verurteilen zugleich die »wirklichen Verhältnisse«, auf welche er seine Ansicht gründet. Mithin benutzen wir nicht die wirklichen Verhältnisse zur Kritik theoretischer Behauptungen, sondern umgekehrt dient uns das Mißverhältnis zwischen unseren Gedanken und der Wirklichkeit zur Kritik der letzteren. Wir setzen gewissen wirklich vorhandenen, vielleicht weit verbreiteten Ansichten andere entgegen, auch wenn dieselben nicht anerkannt, wenn sie heftig bekämpft, wenn wir selbst verlacht werden, wenn man uns die »reformatorische Physiognomie« übel nimmt. Wir stellen mithin der Wirklichkeit selbst und den vorhandenen Gedanken über dieselbe andere Gedanken entgegen, die der Verwirklichung würdig sind, und nennen dieselben Ideale. Wenn aber, wie es oft genug geschieht, der eine die Ideale des andern als Idole betrachtet, so ändert diese Verschiedenheit der Ansichten an dem vorliegenden Verhältnisse selbst nichts, und die beiden haben nach dem früheren die Pflicht, nach Einigung zu streben.

Wer nun im Vergleich der Wirklichkeit mit den Idealbildern an jener bestimmte, vielleicht sehr schwer wiegende Mängel wahrnimmt, der wird sie auch als solche bezeichnen und, soweit er kann, auch mit Hand anlegen, daß die Wirklichkeit zum Besseren fortschreite, soweit er aber nichts thun kann, wird er einen Schmerz in der Brust fühlen. Dieser Schmerz aber, den die »tatsächlichen Verhältnisse« erregen, kann Folgen hervorbringen, auf die wir unsern Freund noch aufmerksam machen müssen. Es kann nämlich auch das, was wir das Unmögliche, Unabänderliche, ja das Naturgemäße, das Gebotene und Verbotene nennen, die Spuren menschlicher Festsetzung offenbaren, sich als Irrtum erweisen. Jahrhunderte lang hat man das 11. Axiom des Euklid eben für ein Axiom gehalten, bis schließlich jemand zeigte, daß es ein ableitbarer Satz sei. Als ferner 1731 der Engländer Hales die Thatsache der Bildung des Grundeises behauptete, da fand man zunächst, daß seine Behauptung einem Naturgesetze widersprach und nicht wahr sein könnte, aber der Mann hat Recht behalten. Neue Gedanken und Entdeckungen heben immer einen Teil dessen auf, was vorher für unmöglich oder naturgemäße u. s. w. gehalten wurde. Insbesondere geraten die Begriffe des Gebotenen

und des Unmöglichen, wie man sagt, Kopf und Herz mit einander in Streit. Ein Mönch, ein schlichter Bürger, ein deutscher Fürst mit einem bloß logischen Kopfe mußte sich im Anfange des 16. Jahrhunderts sagen, es sei unmöglich, gegen die Macht Roms aufzukommen, und vom Herzog Georg dem Bärtigen ist bekannt, daß er den Druck der Hierarchie für das Volk für heilsam erachtete, und so dachten noch Tausende und trugen das »Unabänderliche« weiter. Aber »die Reformation begann den Kampf mit der Hierarchie, und sie hat ihn in einem Grade durchgeführt, der es unwidersprechlich beweist, wie sehr das innerste Wesen des fortstrebenden Menschengenies mit ihr einverstanden ist. Wie man den göttlichen Ursprung des Christentums in seiner Verbreitung erkennt, für die alle Hindernisse sich in Hilfsmittel verwandelten: so ersieht man den Wert der Reformation« u. s. w.¹⁾ Ebenso haben Comenius, Rochow, Pestalozzi aus Menschenliebe unmöglich Scheinendes begonnen und teilweise sogar vollbracht, Der tiefere Grund, warum solche Männer unternehmen, was anderen unmöglich scheint, ist ein besonderes Verhältnis ihres Inneren zur Wirklichkeit.²⁾ Man kann von der Wirklichkeit, von Thatsachen aus auf analytischem Wege, durch abstrahierendes Denken zu Erkenntnissen gelangen und, nachdem dies geschehen ist, auch in synthetischer Weise, d. h. mit dem anfangend, was beim ersten Denkege das letzte war, d. h. von den Erkenntnisfolgen aus, zu Realerfolgen gelangen. In der Logik, Ästhetik, Ethik (und Mathematik) aber muß die Gedankenbewegung »notwendigerweise synthetisch fortschreiten, — wenn anders die Betrachtung einen wissenschaftlichen Charakter besitzen und zur Exaktheit gelangen soll.«³⁾ Die synthetische Gedankenreihe beginnt also mit bloß Gedachtem, mit dem Bild⁴⁾, wie der Dom mit dem Plane, das Weltheil mit dem Logos.⁵⁾ »Vermöge des synthetischen Denkens übt der Mensch Kritik und erkennt die Welt, allen entgegenstehenden Erfahrungen zum Trotz, als Kosmos und den Lauf der Geschichte als eine zusammenhängende Entwicklung; auf synthetischem Wege gewinnt

1) Herbart, Über den Hang des Menschen zum Wunderbaren, 1817: Werke I, S. 482.

2) Vgl. zu dem folgenden Vogt, die Ursachen der Überbürdung an den deutschen Gymnasien, im 12. Jahrbuch f. w. P., besonders von S. 164 an die Darlegung des Standpunktes, von dem aus die Wissenschaftsatomistik als Ursache der Überbürdung betrachtet und beurteilt wird.

3) S. 166.

4) S. 171 und Herbart, Werke VIII, S. 20.

5) S. 167; der Ausdruck bedeutet bekanntlich die Vernunft und zugleich das Wort; der letztere deutsche Ausdruck aber ist, wenn er, wie teilweise angenommen wird, mit werden zusammenhängt, eine passende Bezeichnung des aus der Vernunft hervorgehenden »Realerfolgs«. Vgl. »Gott sprach: Es werde!«

seine Erkenntnis neue Probleme und seine künstlerische und moralische Wirksamkeit jene Ideale, durch die er in schöpferischer Weise das Leben zu verschönern und zu reformieren vermag.«¹⁾ Solche »praktische Idealisten« nun, »welche an die Verbesserungsfähigkeit und Verbesserungsbedürftigkeit menschlicher Zustände noch glauben« und »die synthetische Erkenntnis nicht willkürlich zurückweisen,«²⁾ legen viel eher Hand an als die in Thatsachen der Erfahrung Versunkenen,³⁾ »denn diejenigen, welche das Bestehende vergöttern, werden auch mit dem Bestehenden zufrieden sein.«⁴⁾

Dasselbe Gefühl, welches uns antreibt, die »Verhältnisse« nicht immer als unabänderlich Gegebenes zu betrachten, läßt uns auch nicht das pädagogische Thun so lange aufschieben, bis die gewünschten Verhältnisse, selbst unter unserer Mitwirkung eingetreten sind. In Bezug auf den Religionsunterricht ist das allerdings im Ernste verlangt worden. »Sonach müssen wir es für zweckmäfsig halten, daß der Religionsunterricht mit dem gesamten übrigen Schulunterricht einheitlich verbunden sei und vom Lehrer selbst erteilt werde, ohne jede geistliche Einmischung. So lange aber dies nicht erreichbar ist, so lange die Religion unter priesterlicher Diktatur steht, werde der Religionsunterricht aus der Schule gänzlich ausgeschlossen.«⁵⁾ In anderer Hinsicht aber hält es derselbe Autor anders, z. B. wenn er zwar wünscht, daß die Kinder nicht nach Stand und Vermögen der Eltern in besonderen Schulen unterrichtet werden sollten, dabei aber zugesteht, daß mitunter »konkrete Umstände« zu solchen Einrichtungen nötigen.⁶⁾ Das letztere Zugeständnis, bei Wahrung des prinzipiellen Standpunktes, ist nun gewifs das Richtige und entspricht dem Verhalten Pestalozzis, der in Stanz auch nicht wartete, bis gewaschene und sauber gekleidete Kinder zu ihm kamen. Wir sind zum Handeln auch verpflichtet, wenn die Verhältnisse die nach unserem Ermessen beste Art des Handelns als Ganzes unmöglich machen; es gilt, trotzdem den Verhältnissen so viel als möglich abzugewinnen.⁷⁾ Soweit jedoch ungünstige

¹⁾ S. 173.

²⁾ S. 203.

³⁾ S. 166.

⁴⁾ S. 203.

⁵⁾ Dittes, Schule der Pädagogik, 1876, S. 449. Vgl. dazu Just im 13. Jahrb. des Vereins f. w. P. S. 237 f.

⁶⁾ Dittes a. a. O. S. 465.

⁷⁾ »Auch inmitten eines unpädagogischen Schulkreises muß man sich die Bedingungen und Voraussetzungen, welche die Theorie macht, wenigstens annähernd zu schaffen wissen.« Ziller, Allg. Päd. S. 52. »Wer in einen pädagogischen Schulkreis hineingestellt ist und in demselben für Bestrebungen in der Richtung der wissenschaftlichen Pädagogik keine Unterstützung findet, hat in seinem eigenen Unterrichte die Bedingungen der

Verhältnisse, z. B. eingewurzelte Mißbräuche, zähe Irrtümer, die Kraft ganzer Generationen übersteigen, so daß vielleicht Jahrhunderte an einer Stelle werden arbeiten müssen, da müssen wir zwar unser Handeln auf die vorliegenden Verhältnisse berechnen, aber die besseren Verhältnisse und das denselben entsprechende Handeln als Ganzes einstweilen immer noch in Gedanken festhalten. Solchen Fällen entsprechend werden wir dann den Ausspruch unseres Freundes so auslegen müssen: Dies ist gut. Es läßt sich zwar unter den gegenwärtigen Verhältnissen nicht oder nur teilweise durchführen; wir thun also wohl nur, was wir jetzt können, aber wir wollen hoffen und, so viel an uns ist, dazu helfen, daß später wir oder unsere Nachkommen von den guten Ansichten mehr als jetzt Gebrauch machen können.

Wie also das normale Auge Gegenden und Dinge schaut, welche der Fuß erst später oder vielleicht nie betreten, welche die Hand erst viel später oder auch niemals betasten und gebrauchen darf, so zeigt das pädagogische Denken dem Erzieher ein Land, in welches er im vollen Sinne des Wortes niemals hineinkommt, das er aber doch mit erobern helfen soll. Und dieses Vorschauen ist nötig. Es würden sich zwar in der pädagogischen Litteratur Äußerungen nachweisen lassen, welche besagen: Gedanken, welche auf die vorliegenden Verhältnisse nicht angewandt werden können, als Gedanken festzuhalten sei eine unnütze Mühe, fördere die Praxis nicht. Dem widerspricht jedoch die psychologische Thatsache, daß das Handeln des Menschen durch Ideale, die er in sich trägt, fortwährend beeinflusst, und daß auf diese Weise an der Umgestaltung der Verhältnisse zwar langsam, aber sicher gearbeitet wird. Alles Gute und Grose auf dem Gebiete der Erziehung hat nicht in der Wirklichkeit, sondern in gewissen Köpfen und Herzen seinen Anfang gehabt. Als z. B. Rochow daran ging, Dorfschulen zu gründen, da war es gerade die nach seiner Meinung grausame Wirklichkeit, welche ihn aufforderte, derselben durch Volksbildung entgegenzuarbeiten, und diese Volksbildung war im Anfange seiner Wirksamkeit nicht eine Thatsache, sondern ein idealer, aus seinem Herzen zur Wirklichkeit hindrängender Gedanke.

Wohin aber käme man, wenn man die augenblicklich vor-

Konzentration des Unterrichts annähernd herzustellen, weil dies trotz mancher unvermeidlicher Inconvenienzen unter allen Umständen immer noch das bei weitem kleinere Übel bleibt und niemand durch fremde Schuld von seinen eigenen Pflichten entbunden wird. Wer hier Grundsätzen gegenüber, denen er die Giltigkeit nicht abspricht, für sich eine Ausnahme macht oder eine Entschuldigung sucht und dafür irgend eine Art jesuitischer Moralkasuistik ausbildet, der verurteilt sich selbst und verdient keine Achtung. Derselbe, Materialien zur spec. Päd. S. 284.

liegenden Verhältnisse ernstlich zum obersten Beziehungspunkte des pädagogischen Denkens und Thuns machen wollte? Man müfste entweder das Vorhandene so gut finden, dafs es nicht besser zu werden brauchte; denn wenn nicht Vorzüge dem Vorhandenen ein Recht auf Bestand und Schonung geben, so ist kein Recht darauf da, sondern höchstens ein willkürlicher Anspruch, den man nicht zu beachten braucht. Wo sich dann Leute heraus nähmen, daran etwas bessern zu wollen, müfste man den nicht verbesserungsbedürftigen Zustand zu erhalten suchen. Beispiele von solcher »erhaltender« Thätigkeit sehen wir überall, wo die Weltgeschichte in Bewegung, auch wo sie wirklich im Fortschreiten war. Wir sehen auch, dafs diese Thätigkeit Anstrengung und Überlegung erforderte, und dafs man bestrebt war, das Vorhandene gegen die Neuerer auch »theoretisch« zu schützen, in demselben also dieselbe von subjektivem Meinen oder Wünschen unabhängige Denknöwendigkeit und Würde nachzuweisen, die dem Verteidiger des Neuen, »Besseren«, aber noch nicht Wirklichen die Kraft giebt, jenes Wirkliche anzugreifen. So spricht Ziller von Unterrichtslehren, die sich »darauf beschränken, den überkommenen Gebrauch unserer Schulen in allen seinen Hauptzügen als normal hinzustellen und zu verherrlichen.«¹⁾ Es wäre demnach wieder die Verschiedenheit der Ansichten über das Wirkliche auszugleichen, und dabei würde möglicherweise das Gutfinden aufhören.

Oder man müfste sich, wie unser skeptischer Freund oben that, überhaupt bei dem beruhigen, was vorhanden ist und sich in Zukunft aus dem Gegenwärtigen herausbildet. Wenn es, konsequent gedacht, hiernach überhaupt eine Art Pädagogik giebt, so wird dieselbe nur das Vorhandene wie in einer Naturgeschichte treu beschreiben. Das scheint ein Gedanke zu sein, welcher nicht erst zurückgewiesen zu werden braucht. Trotzdem schlägt sich Dörpfeld²⁾ mit diesem Gedanken herum, indem er einem schlaunen Mephistopheles den Schluss in den Mund legt: »Die geistliche Schulaufsicht ist die hergebrachte, die historisch legitime, und gilt darum in den Augen aller Konservativen schon selbstverständlich für gut, zumal selbst ein großer deutscher Philosoph etwas Ähnliches bezeugt hat« (nämlich Hegel in dem berühmten Worte: Alles, was wirklich ist, ist vernünftig, und das Vernünftige ist das Wirkliche). Was sollte aber eine solche Beschreibung für Nutzen bringen, nämlich wenn sie wirklich konsequent durchgeführt würde und nicht Darlegungen anderer Art neben sich hätte? Denn wenn wir sonst z. B. eine nur die wirklichen Beobachtungen wiedergebende, wo möglich auch statistisch bestimmte Darstellung

¹⁾ Grundlegung. Vorwort

²⁾ Leidensgeschichte, 1881, S. 117 f.

des Fortbildungsschulwesens in Sachsen oder Norwegen, der höheren Schulen Englands, der amerikanischen Universitäten sehr lehrreich und anregend finden, so besteht dieser Nutzen doch nicht eigentlich darin, daß wir bloß das Wirkliche genau kennen lernen und uns interessant beschäftigen; wir fühlen uns vielmehr angetrieben, in unsern »Grenzen und Bereich« etwas »Gutes« zu erhalten, etwas »Besseres« einzurichten oder etwas, das wohl zum Übeln ausschlagen würde, zu unterlassen, zu hindern, außerdem würden wir auch hinsichtlich der zu ergreifenden Mittel manches aus der bloßen Darstellung des Wirklichen lernen. Dabei stellen wir aber immer dem Wirklichen das Vernünftige als etwas besonderes gegenüber; selbst wenn beides zusammenfällt, sprechen wir dem Wirklichen ausdrücklich urteilend die Vernünftigkeit zu, und wer alt genug oder zur Selbstbeobachtung reif genug ist, der bedenkt wohl bei einem solchen Urteil, daß er auch wieder genötigt sein könnte, es zurückzunehmen. So ist die eingehende Beschäftigung mit dem Wirklichen, mit mancherlei Wirklichem, ein richtiges Bildungsmittel für jeden, der das Vernünftige in die Wirklichkeit überführen will. Ganz anders, wenn wir das Wirkliche als solches immer schon als vernünftig ansehen, wenn uns beides zusammenfällt. Dann braucht man gar nichts Bestimmtes zu wollen, denn irgend etwas wird immer von selbst vorhanden sein.¹⁾ Auch an mancherlei »Ansichten« würde es wohl nicht fehlen. Aber sie zu kritisieren, hätte keinen Zweck, und es wäre auch gleichgiltig, welche sich unter den Praktikern verbreitete, welche unterdrückt würde — wenn nicht irgendwelche zufällige, egoistische Motive antreiben. Die Pädagogik und die Erziehungsarbeit sind ihres idealen Charakters entkleidet; der gotische Bau ragt nicht mehr zum Himmel.

Über diesen Ausgang der Betrachtung könnte unser Freund ernstlich böse sein, denn er hatte nicht dem pädagogischen Denken und Handeln seine Würde nehmen, sondern nur der Wirklichkeit ihr Recht lassen wollen. Ist aber diese Entwürdigung die notwendige Konsequenz des zuletzt erwogenen Gedankens, so wird der Freund damit einverstanden sein, daß wir diese Bahn, weil sie zur Verdammnis führt, weiterhin meiden.

¹⁾ Ziller, Ethik S. 123: »Die Logik der Thatsachen, die dann allerdings eine sehr schlechte Logik ist, gilt mehr als die Vernunft innerer Gründe, das Faktum des Geschehens mehr als seine Würde. Daher wird auch der Irrtum nahe gelegt, die Vernunft liege vielmehr im Wirklichen, und das kann weiter dazu führen, daß man die Idee hochmütig verachtet und verhöhnt, weil sie die Wirklichkeit meistern wolle; ja man spricht, wie wir schon wissen [nämlich von Hegel, ebenda S. 59] von einer Borniertheit des Verstandes, der in feststehenden Normen vorschreibe, was geschehen soll, statt das wirklich Geschehende bloß begrifflich aufzufassen.«

II.

Indem wir nunmehr den Weg von der Praxis zur Theorie betrachten, stellen wir zunächst beide Wege an der Hand einfacher, für sich selbst nicht strittiger Beispiele, die wir auch fernerhin bevorzugen, nebeneinander. Wir ließen uns seither von dem Gedanken leiten, daß die Theorie das erste und für die Praxis maßgebende sei, die Spitze dieses Gedankens aber richteten wir einerseits gegen unbegründete Weisungen, d. h. im letzten Grunde gegen die Möglichkeit mehrerer richtiger Ansichten in einer Frage, anderseits gegen Verhältnisse, die sich dem richtigen Handeln etwa entgegenstellen. Wir seien z. B. überzeugt, daß die Erkenntnis der Außenwelt mit dem Sinnfälligen beginnen müsse, von den sinnlichen Anschauungen aus in einer gewissen »naturgemäßen« Stufenfolge, die auch ihre Zeit haben will, zu höheren psychischen Gebilden fortschreiten solle und erst das so Gelernte im Bedürfnisfalle auch auf sinnlich Unerreichbares, auf ferne Länder oder Zeiten übertragen könne. Wenn wir nunmehr sehen, daß man irgendwo zu rasch in die Ferne schweift; oder daß man zu rasch der begrifflichen Erkenntnis, d. h. aber eigentlich nur dem begrifflichen Ausdruck zueilt; oder daß man umgekehrt sich nur mit Erzeugung von Anschauungen begnügt und das weitere ganz dem unwillkürlichen, aber auch unbeaufsichtigten und darum oft ungeordneten Abstraktionsprozesses überläßt: so verwerfen wir dies alles auf Grund jener Überzeugung. Hierbei folgen wir einer gültigen Denk- und Gewissensregel, so gewiß in pädagogischen nicht alles gleichwertig ist.

Aber umgekehrt können wir auch sagen: die Theorie richtet sich und soll sich richten nach der Praxis. Gesetzt, man hätte uns auf unserem Bildungsgange zu der Meinung geführt, im deutschen Sprachunterricht sei die Hauptsache eine nach Beckers und Wursts Weisungen betriebene Grammatik, in der Praxis hätten wir aber bemerkt, daß die Kinder die Erklärungen und Einteilungen der Grammatik vorzüglich inne haben könnten, ohne darum, selbst in eigenen Angelegenheiten, im Reden und Schreiben geschickt zu sein. Dann verwerfen wir auf Grund dieser eigenen »Erfahrung« die uns beigebrachte, Jahre lang gehegte Ansicht und sagen, wir seien durch die Praxis klüger geworden. Wir kommen uns, um auf das vorige Beispiel zurückzugreifen, dann selbst vor wie ein Knabe, der Jahre lang einen buchmäßigen Unterricht über Naturgeschichte erhalten und das Gelernte auch behalten hat (wie der kleine Götz sein »Jaxthausen an der Jaxt«), der aber später im wirklichen Umgang mit der Natur gar vieles anders findet, gegen sein bisheriges Wissen mißtrauisch wird und in anderem Geiste das Lernen von vorn anfängt. Dann traut er zunächst nur den eigenen Beobachtungen, gewinnt aus ihnen wohl

auch allgemeine Lehren; aber Thatsachen und allgemeine Lehren, die ihm von andrer Seite zukommen, hält er erst für giltig, wenn sie mit seinen Beobachtungen übereinstimmen. Die eigene pädagogische Erfahrung ist uns auch eine Art Anschauung, durch welche wir die uns in Sätzen und Anweisungen überlieferte pädagogische »Lehre« prüfen und wo nötig berichtigen, also im vorliegenden Falle etwa sagen: Reden und Schreiben lernt man hauptsächlich durch methodische Pflege des Redens und Schreibens, dazu muß aber noch kommen die methodische Beobachtung der guten zusammenhängenden Rede (im Leben und in der Litteratur) und die Verarbeitung der Beobachtungen, wobei auch eine Art Grammatik entsteht. Auch hierbei fühlen wir uns durch eine für jeden giltige Denkregel gebunden, und es ist nunmehr zu bestimmen, wo man der einen oder der anderen zu folgen hat, ob das etwa vom Belieben abhängt, abgesehen davon, daß eine erst nach der zweiten Regel lernen muß, womit der andere bereits nach der ersten Regel operiert. Das ist die eigentliche Frage dieses Abschnittes, die wir in einer Reihe von Teil-Antworten zu lösen suchen.¹⁾

Das nächstliegende scheint zu sein: man erfährt nur das, was man thut. Daran, »daß jeder nur erfährt, was er versucht«, ²⁾ knüpft Herbart seine Ausführungen darüber, daß Erfahrung allein nicht ausreicht. »Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes thun.« ³⁾ Aber ein jeder begnügt sich doch dann und wann damit, nur die Erfahrungen anderer zu beobachten oder sich mitteilen zu lassen, weil er dann schon genug zu wissen glaubt. Es spricht uns folglich nicht nur die eigene, sondern oft auch die fremde Erfahrung so deutlich, daß wir ein Erkenntnisresultat daraus ziehen.

Bei dem richtigen Studium der Geschichte der Pädagogik besteht ja der eine Hauptnutzen gerade darin, daß uns zur Lehre, zur Strafe u. s. w.⁴⁾ vollständig abgeschlossenes Erziehungsthun vorgeführt wird: Die Sitten oder die Theorieen, welche die Ziele vorzeichneten (geschichtliche Theorie); die Mittel, welche man er-

¹⁾ Über das schulmäßige Erlernen s. Ernst, Theorie und Praxis im pädagogischen Seminar. Päd. Stud. 1892. S. 193 ff.

²⁾ Päd. Schriften I, S. 338.

³⁾ S. 236.

⁴⁾ »Es ist zwecklos, die Vergangenheit wachzurufen, wenn sie nicht einen Einfluß auf die Gegenwart ausübt« Dickens (nach Päd. Stud. 1893. S. 164, wo M. Fack über Schumann und die Geschichte der Pädagogik spricht). Vgl. Pestalozzi in Lienhard und Gertrud: »Man muß alles nur wissen um des Thuns willen. Thun und Ausüben ist für alle Menschen die Hauptsache; Wissen und Verstehen ist das Mittel, durch welches sie in ihrer Hauptsache wohl fahren. Aber darum muß sich auch alles Wissen des Menschen nach dem richten, was er auszuüben und zu thun hat, oder was für ihn die Hauptsache ist.«

griff
deutschen
die Völker
auch

(geschichtliche Praxis); endlich die Erfolge, soweit sie uns in und glaubwürdigen Nachrichten vorliegen (z. B. dafs die beiden Völker mit einfacher Lebensweise physisch und infolge davon politisch solchen mit verweichlichenden Sitten »über« wurden, oder dafs die beiden Völker des klassischen Altertums, indem sie das Wohlwollen nicht pfl egten, sich selbst den Untergang bereiteten, oder dafs Zeiten mit scholastisch-orthodoxem Bildungswesen keine schöpferischen Köpfe hervorbrachten¹⁾).

Wie weit reicht nun der Kreis, in dem man gegenwärtig eigene Erfahrung zu machen suchen mufs? Aus dem, was unser Freund zugestanden hat, folgt zuerst: man thut nur, was man gutheifst, wofür nicht wenigstens so gewichtige Gründe sprechen, dafs man einen Versuch glaubt verantworten zu können. Ohne diese Billigung verwerfen wir eine Ansicht, eine Forderung auch ohne praktische Erprobung und halten uns nicht für berechtigt, den anderen Denkweg von der Praxis aus zu beschreiten. »Beliebige und beliebig abzuändernde Versuche, wie sie an Pflanzen und Tieren, vollends an leblosen Stoffen angestellt werden, sind auf dem Gebiete der Erziehung unzulässig, die geistige und sittliche Natur des Zöglings könnte dadurch Schaden leiden.«²⁾

Um solchen Schaden zu vermeiden, möchte man das, was nach dem gegenwärtigen Stand der pädagogischen Erkenntnis gut-zuheifsen ist, so vollständig kennen, als man dieser Kenntnis bedarf. Wenn wir überhaupt einen Schatz von pädagogischer Erkenntnis als vorhanden annehmen, dann ist es nicht der normale Weg, ohne Benutzung desselben durch Erfahrung klug werden zu wollen. Denn »ehe das geschieht, sind wir hundert mal tot und haben unser Leben lang alles unbedächtig gehandelt; denn zur eigenen Erfahrung gehört viel Zeit.«³⁾ Läßt man also die Praxis als Quelle pädagogischer Erkenntnis gelten, so kann das nur heißen: Unser Wissen und Verstand ist noch vielfach mit Finsternis umhüllt, die pädagogische Theorie hat noch Lücken auszufüllen, noch Aufschlüsse zu suchen durch genaue Beobachtung der praktischen Thätigkeit, Natürlich mufs man dann wünschen, dafs das, was man aus dem Thun lernt, zur Ausfüllung der Lücken auch wirklich benutzt und späterhin schon vor der praktischen Thätigkeit mit berücksichtigt werde. »So ist es bei allem persönlichen Denken und Wollen, bei allem planmäfsigen Handeln, bei aller Sorge für Kontinuität der Geistesbildung, wobei nichts, was einmal gedacht, erkannt, erworben worden ist, uns wieder ver-

¹⁾ Erläut. zum 11. Jahrb. S. 29.

²⁾ Ziller, Allg. Pädagogik S. 51. Kehr, Praxis der Volksschule. 5. Aufl. 1872, S. 1: »Hier ist das Experimentieren am Kindesgeiste geradezu ein Verrat an der Menschheit.« S. 5: »Das Material ist zu edel.«

³⁾ Luther in der Schrift an die Ratsherren etc.

loren geht.«¹⁾ In diesem Sinne hat Ziller bereits in seiner ersten pädagogischen Schrift als Ziel seines Wirkens bezeichnet, »der Erfahrung etwas näher zu treten, als es im Plane Herbarths lag, und dabei darauf bedacht zu sein, »dafs kein wichtiger Gesichtspunkt, der von der Wissenschaft einmal gewonnen worden ist, wieder verloren gehe.«²⁾ Daher weist uns der Gedanke, dafs aus der Praxis Theorie hervorgehen kann, auf eine »unendliche Bahn der Entwicklung, so dafs niemals ein absolut fertiger, abgeschlossener Zustand erreicht wird, sondern in fortschreitender Entwicklung immer nur eine Annäherung daran, wie es die Natur eines Idealplans mit sich bringt.« So betrachtet Ziller nach der Idee der Vollkommenheit den göttlichen Heilsplan³⁾; aber in demselben Sinne sagt Schwarz von der Pädagogik: »Eine Theorie der Erziehungs- und Unterrichtskunst ist eine Aufgabe der Menschheit, die sie nur in ihrem Fortschreiten, also nie ganz löset.«⁴⁾ Im Hinblick auf diese Aufgabe halten wir es für verdienstlich und rühmend, wenn jemand eine pädagogische Wahrheit zuerst erkannt oder besser dargelegt und gezeigt hat, wie sie leichter und erfolgreicher anzuwenden sei. So erblickte Pestalozzi seine eigentliche Leistung darin, dafs er die Anschauung als das absolute Fundament der Erkenntnis zur Anerkennung gebracht habe, und tröstete sich damit über den Jammer seines Lebens. Dagegen war es nicht seine Meinung, dafs er die richtige Art der Ausführung habe, und wenn er es gemeint hätte, wäre es ein Irrtum gewesen. Dies macht noch einen Satz bemerklich, der unsere Frage beantworten hilft: man kann einen richtigen Gedanken nur so weit ausführen (und dabei wieder Erfahrungen machen), als die Wege gangbar gemacht sind, der eine also besser, der andere weniger gut nach dem Mafse der individuellen Kraft, Hindernisse zu überwinden. Hier ist also der Gemeinspruch, von dem wir oben (S. 133) ausgingen, in vollem Umfange wahr, wenn damit nur gesagt sein soll, dafs man aus Naturnotwendigkeit einen Weg gehen mufs, der nicht ganz zum Ziele führt. Hierdurch erhält die methodische Kleinarbeit ihren Wert, welche vielfach zwischen der strengen theoretischen Forderung und dem hergebrachten Mittelwege bahnt.⁵⁾

Um nun solchen Fortschritt herbeizuführen, »darf da, wo die pädagogische Theorie noch nicht abgeschlossen ist, bei dem einen

¹⁾ Ziller, Ethik S. 149.

²⁾ Einleitung in die allg. Päd. 1856. Vorwort.

³⁾ Ethik S. 151.

⁴⁾ Schwarz, Erziehungslehre. 2. Aufl. 1829. Ia, S. IX.

⁵⁾ Über eine Ausartung dieses löblichen Strebens vgl. Päd. Studien 1893, S. 118 ff.; ferner Zeitschrift für Philos. u. Päd. 1894. S. 184 ff.: Rein, Zur sog. vermittelnden Pädagogik.

dieses, mühtige den Falle bei dem andern jenes versucht werden, was eine ver- Überlegung als das möglicher Weise Beste im vorliegen- müssen dann einer vergleichenden Betrachtung unterworfen werden, woran sich wenigstens vorläufig gültige Schlusfolgerungen ableiten lassen. In diese Betrachtung müssen auch die inneren Entwicklungs- und Bildungsgänge von historisch und biographisch bekannt gewordenen Persönlichkeiten, müssen selbst die unfreiwilligen Versuche einer schlechten Praxis hineingezogen werden.¹⁾ So kann sich die Wissenschaft an der Hand einer nach allen Seiten zu durchdenkenden Erfahrung fortbilden, . . . und ohne wohl durchgeprüfte Erfahrungen, die aus eigenen oder fremden Versuchen und Erziehungsweisen gezogen werden, kann sie zu wohlbegründetem Neuen nicht übergeleitet werden.²⁾ Diese Art der Experimente zu pflegen ist eine Hauptaufgabe der pädagogischen Universitätsseminare.³⁾

Behandeln wir die pädagogische Lehre im Hinblick auf Vergangenheit und Zukunft in der Praxis als ein zu mehrendes Erbgut, so im Hinblick auf die mit uns Strebenden als Gemeingut. Gesetzt, ein Methodiker verstünde das Grubesche Verfahren im elementaren Rechnen nicht richtig, erzielte infolge dessen ungünstige Resultate und sagte dann auf Grund seiner Erfahrung: das taugt nichts. Wem die Entstehung dieses Urteils bekannt ist, der wird dasselbe nicht für ein allgemeingiltiges Erfahrungsergebnis ansehen; es gilt nur für den Mann selbst, und auch dies nur dadurch, daß er eine allgemeingiltige Forderung verletzt. Die Erfolge sind ja gar nicht aus Grubes theoretischen Vorschlägen hervorgegangen, sondern aus einem Verfahren, welches der Betreffende zwar nach der Anweisung von Grube gebildet hat, aber unter unzulässiger Beimischung von »eigenem Geist«. Und wenn umgekehrt jemand von diesen Vorschlägen eine sehr ungenaue Kenntnis besäße, das wenige aber in der Praxis auf eine glückliche Art vervollständigt und damit verbessert hätte, so würde uns das günstige Urteil, welches er auf Grund wirklicher Erfahrung fällte, trotzdem in der Frage nichts beweisen. Er hat ja Praxis und Theorie nicht genau auf einander bezogen,

¹⁾ Auf eine andere Art unfreiwilliger Versuche, die wertvoll sein können, weist Kehr hin, wenn er sagt, er habe als preussischer Seminar- direktor den Weg, den Unterricht in der Pädagogik mit der Geschichte der Pädagogik zu beginnen, schätzen lernen, obwohl er ihn nicht für richtig gehalten habe.

²⁾ Ziller, Allg. Pädagogik S. 51.

³⁾ Ebenda S. 49 ff. und Grundlegung § 7, besonders S. 203 (nach Stoy): »Mit dem Schulregiment wie mit dem Schuldienste und der pädagogischen Theorie muß es anders, muß es besser werden, und es wird nur anders durch die Hilfe akademischer pädagogischer Seminare.«

und so entsteht ein schiefes, halbwahres, unbegründetes Urteil, oder wie es in der Sprache der Logik heißen würde: Die Begriffe sind nicht identisch, nur die Namen sind dieselben.

Wäre es nun blofs um den Mann selbst, der uns solche Ergebnisse seiner Erfahrung mitteilt, zu thun, so könnten wir ihn ja, wenigstens im zweiten Falle, ruhig bei seiner Meinung lassen, etwa so, wie man auf der Reise die Leute eines abgelegenen Dorfes bei gewissen unschädlichen Meinungen läßt oder Kinder in ihrer Anschauungsart nicht stört, um die Naivität zu genießen. Aber wenn wir von dem Werte eines methodischen Verfahrens eine bestimmte Überzeugung gewonnen haben, so tritt der fremden Praxis gegenüber derselbe Fall ein, den wir oben fremden Ansichten gegenüber festgestellt haben: sie ist uns nicht gleichgiltig, weil, abgesehen von dem individuellen Gepräge, verschiedene Praktiken ebensowenig gleich gut sein können wie verschiedene Ansichten. Wir bedauern in dem einen Falle, daß ein gutes Verfahren verkannt und sein Einfluß beschränkt wird; im andern Falle wünschen wir umgekehrt, daß etwas Besseres nicht in der einen Schulstube versteckt bleibe, sondern seinem Werte entsprechend weiter wirke. Die Sache ist uns nicht ein Gemeingut wie die allgemeine Sonne, welcher sich jeder nach Belieben aussetzt oder entzieht, ohne daß er dafür zu sorgen braucht, daß sie auch andern scheint und künftig scheint, sondern eins wie ein fruchtbarer Baum, dem niemand Schaden zufügen, sondern für dessen Veredlung, Pflege, Beschneidung und eventuellen Ersatz jeder sorgen sollte, der Früchte davon pflückt. Demgemäß fordern wir, daß jeder bei dem, was z. B. Grube will, wirklich zunächst dasselbe denkt, was Grube selbst dabei dachte, ihn also richtig versteht.¹⁾ Nur so kann der Einfluß auf das pädagogische Denken und Thun, welchen Grube beabsichtigte, wirklich stattfinden. Nur so können auch mehrere, welche den Wert seiner Vorschläge erörtern oder die gemachten Erfahrungen austauschen und auf Grund der Erfahrung das Verfahren so und so verbessern wollen, einander selbst verstehen und andern verständlich werden. Bekanntlich sind aber die »Missverständnisse« ein Hemmschuh des Fortschreitens auf der unendlichen Bahn der Entwicklung, und Kant hielt es für notwendig, in der angeführten Abhandlung²⁾ auf einen anzuerkennenden allgemeinen Grund dafür hinzuweisen, nämlich darauf, daß »der menschliche Hang, seinem einmal gewohnten Gedankengange auch in der Beurteilung fremder Gedanken zu folgen und so jenen in diese hineinzutragen, ein solches Phä-

¹⁾ Eine Sache verstehen heißt dem Worte nach: vor derselben stehen, »gleichsam sich zu genauerem Ansehen vor etwas stellend wahrnehmen«; Weigand, Deutsches Wörterbuch.

²⁾ Kant a. a. O. S. 105.

hinreichend erklärte.« Eine solche Thatsache müfste aber
schleisslich doch bekannt werden und den Menschen witzigen.
Darum fragt Schwarz mit einer gewissen Entrüstung: »Warum
denkt man doch so wenig daran, dafs das, was ein Lehrer zuerst
sagte, gemeinlich nicht in seinem Geiste aufgefasst wird? und
dafs also der Schüler und jeder, der die Lehre weiter bringen
will, das Vorhandene vorerst recht verstehen soll?«¹⁾

Es ist aber noch ein anderer Grund vorhanden, den man
nicht wie einen »menschlichen Hang« mild zu entschuldigen braucht
und nicht herbe tadeln darf, sondern einfach anerkennen mufs;
nämlich die ganz bekannte natürliche Notwendigkeit, dafs jeder
nur auffassen kann, was seiner Natur gemäfs
ist, wofür die Apperzeptionshilfen bei ihm vorhanden sind.

Vom Verstehen eines fremden Vorschlages läfst sich aber die
Billigung oder Mißbilligung, welche uns zum Handeln
treibt oder davon abhält, nicht trennen, so gewifs eine wirk-
lich allseitig verstandene Sache, wenn sie Wert besitzt, nicht
gleichgiltig lassen darf. Zum Verstehen im vollen Sinne gehört
also nicht blofs der reine Vorstellungsinhalt, den wir
auf Veranlassung des Gegenstandes gewinnen (Anschauungen) oder
aus dem so Gewonnenen weiter erzeugen (Begriffe, Urteile, Folge-
rungen), sondern auch die Stimmungen und Gefühle,
das Begehren und Wollen, welche sich daran schliessen.²⁾
Dafs nun zwei Männer, welche beide z. B. die Grube'sche Methode
vollständig begriffen haben, also sich darunter das Gleiche
denken, doch verschieden darüber denken, kann nicht liegen
in den Subjekten der Urteile, da diese Subjekte der Voraussetzung
nach identisch sind, sondern es mufs liegen in den urteilenden
Subjekten, d. h. in den Personen. Wir werden also darauf achten
müssen, dafs die beiden Männer vielleicht über die Aufgabe
des ganzen elementaren Rechenunterrichts oder des gesamten
mathematischen Unterrichts der Volksschule verschieden denken,
dafs sie vielleicht sogar überhaupt verschiedene Erziehungsideale
haben, oder dafs der eine durch allen Unterricht zugleich erziehen,
der andere blofs durch besondere Mittel erziehen und durch
den Unterricht blofs das Wissen erweitern will. Eine derartige
Prüfung eines Urteils mag für den Hörer und Leser oft eine
schwierige oder auch unmögliche Sache sein. Aber für andere
gewinnt jedes fremde Urteil erst die richtige Bedeutung, wenn sie

¹⁾ Schwarz a. a. O. Ia, S. IX.

²⁾ Vgl. Strümpell, Psychologische Pädagogik, 1880, S. 283 ff., ferner
Rade, Die psychologischen Grundzüge des Unterrichts in der Mutter-
sprache, 1880, S. 7: »Das Kind versteht seine Muttersprache, wenn es mit
den gehörten Worten die gleichen Bewußtseinsinstinkte verknüpft wie der
Sprechende«, im weiteren Sinne, wenn es sogar »ganz dasselbe wirklich
fühlt und wirklich will.«

in dieser Weise bis auf die Grundanschauungen zurückgegangen sind. Eine Entartung dieses Zurückgehens ist es, wenn man praktischen Vorschlägen »Grundgedanken« oder Beweggründe unterschiebt, die ihnen nicht zu Grunde liegen, z. B. wenn Napoleon sagte, jeder Pestalozzianer sei ein Jesuit.¹⁾

In derselben Weise ist auch das Urteil über den Erfolg abhängig von den Personen. Wer mit seinem Erfolge zufrieden ist, der urteilt aus seiner ganzen Anschauungsweise heraus, und wer als Zuschauer denselben Erfolg ungünstig nennt, der urteilt aus einer andern Anschauungsweise heraus, und den verschiedenen Urteilen gemäß werden beide im gegebenen Falle verschieden handeln. Schon ohne Beziehung auf einen so oder anders bestimmten Erziehungszweck ist das objektiv tatsächliche Geschehen zu unterscheiden von der subjektiven Auffassung desselben. Die letztere kann in ähnlicher Weise fehlerhaft sein wie die Sinneswahrnehmungen (S. 134), es kann jemand über eine Sache eine Kritik geben, die eigentlich eine Selbstkritik ist. Stellen wir uns vor, wir wollten einigen Schulmännern aus dem 17. Jahrhundert die Richtigkeit des Pestalozzischen Anschauungsprinzipes beweisen. Was wir ihnen sagen wollen, das hatte ihnen in der Hauptsache bereits Comenius gesagt. Wenn sie nun nach damaligem Brauche die Naturkenntnis nicht durch Betrachtung von Himmel und Erde, von Eichen und Buchen lehrten, sondern durch Lesen in alten, in fremder Sprache abgefaßten Büchern,²⁾ so mußten sie ja eigentlich denselben Erfolg bemerken, den Comenius wirklich bemerkt und eindringlich geschildert hatte und den nachmals Pestalozzi mit den derben Worten beschrieb: Es würden die Grundkräfte der Seele schlafen gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepöpft, und dadurch bilde man Träumer. Bekanntlich aber bemerkten viele nichts Unrechtes, und Comenius fand nicht nur Beifall und Anerkennung, sondern auch Widerspruch und Hohn.

Unbeschadet dieser Bedeutung der Person wird endlich alles, was wir je aufzufassen, zu prüfen haben, bestimmt durch das ganze Zeitalter, welches den einzelnen Mann veranlaßt, gerade dieses oder jenes aufzufassen, zu beurteilen, zu probieren, anderes aber nicht. »Kein Mensch steht allein, und kein bekanntes Zeitalter beruht auf sich selbst, in jeder Gegenwart lebt die Vergangenheit, und was der Einzelne seine Persönlichkeit

¹⁾ Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ausg. von Riedel. Wien 1877. S. LVIII.

²⁾ Comenius, Große Unterrichtslehre, cap. 18, § 28; nach 5, 8 hat sogar schon Bernh. von Clairvaux die Erfahrung gemacht, daß manche größere Fortschritte gemacht haben, denen die Eichen und Buchen Lehrer waren (indem sie in den Wäldern spazieren gingen und studierten), als andere bei mühevolem Unterricht von Lehrmeistern.

nennt, das ist selbst im strengsten Sinne des Wortes ein Gewebe von Gedanken und Empfindungen, deren bei weitem größter Teil nur wiederholt, was die Gesellschaft, in deren Mitte er lebt, als ein geistiges Gemeingut besitzt und verwaltet.«¹⁾ Dadurch wird der Gedanke, daß pädagogisches Denken und Thun nichts Beliebigen ist, noch in ein anderes Licht gerückt. Es giebt ein Verhalten nach Belieben, welches moralisch verboten, und ein anderes, welches historisch-thatsächlich unmöglich ist. Das erstere steht, richtig erkannt, allgemein und unerschütterlich fest, das zweite läßt den Individuen eines Zeitalters einen gewissen Spielraum und ändert sich im Laufe der Zeiten. Erst in der Fülle der Zeiten, d. h. wenn die Erkenntnis des Ideals nicht mehr wachsen müßte und der Gehorsam gegen die Idealgebote die Thatsachen der Macht des Ideals unterworfen hätte, würden beide zusammenfallen. In irgend einem Jahre der Geschichte aber ist die allgemeine Thatsache, daß jeder von seiner Zeit bestimmt wird, zu unterscheiden von der Art, wie der Einzelne oder eine Mehrheit von Personen, ein Volk davon bestimmt werden. Wenn in jedem Menschen wirklich die ganze Vergangenheit lebte, so könnte er über das, was er ist, nicht hinaus, während wir umgekehrt die Voraussetzung machen, daß er sich in verschiedener Weise den Einflüssen der Zeit öffnen und verschließen könnte, und davon sprechen, was er eigentlich thun müßte; denn oben (S. 136) ist darauf hingewiesen worden, daß das, was gelernt und geübt wird, in verschiedener Weise bis zum Selbstdenken vordringt und als Wahrheit oder Irrtum Gegenstand der Philosophie wird. Darnach wäre das Suchen nach der letzten Antwort auf unsere Frage, was vor der Praxis, was nachher gelten soll und wie man von dem ersten zum zweiten gelangen kann, ein Philosophieren. Dieses wird aber als Hilfsmittel der Erziehungswissenschaft nicht allgemein anerkannt, vielfach wird es sogar im Namen der Erfahrung schroff abgewiesen. Jedenfalls muß sich mit demselben wegen der Abhängigkeit von der Entwicklung in der Zeit die historische Betrachtung verbinden, welche sich die geschichtliche Theorie und Praxis fortlaufend gegenwärtig hält. Zu dieser gehen wir nunmehr über und halten uns dabei nur an einige Hauptvertreter der Gedankenrichtungen, die wir neben einander zu betrachten haben.

III.

Geschichtlich kehrt sich die Folge, in welcher wir bisher die beiden Denkwege betrachtet haben, um; denn die Behauptung, daß die »Theorie« sich nach der »Praxis« richte, ist bei dem

¹⁾ Herbart, Über Menschenkenntnis in ihrem Verhältnis zu den politischen Meinungen, Werke IX, S. 185 und Päd. Schriften II, S. 287.

geschichtlichen oder vielmehr vorgeschichtlichen Anfänge aller Erziehungsthätigkeit ohne Einschränkung wahr, weil da Gedanken oder gar ausgebildete Theorien nicht vorhanden sein konnten. Über diesen Anfang sagt Niemeyer¹⁾: »Die Menschen haben erzogen und sind erzogen, ehe irgend einem eingefallen ist, über das Wesen der Erziehung nachzudenken. Das Bedürfnis fremder Hilfe lag bei jedem Kinde, das aus dem Schoße der Mutter ins Leben trat, so deutlich vor Augen, daß sich die helfende Hand regte, ehe sie angesprochen wurde.²⁾ Als vernünftiges Wesen betrachtet, erschien das Kind fremder Hilfe ebenso bedürftig. Es war nicht nur offenbar, daß ihm anfangs fast alle Begriffe, Kenntnisse und Fertigkeiten fehlten, sondern daß sie ihm auch um so länger fehlten, je später andere Menschen, reifer an Jahren und Kenntnissen, hinzutraten, dem Fragenden antworteten, den Suchenden zurechtwiesen, den Irrenden des Besseren belehrten . . . Durch diese und ähnliche Erfahrungen ward es unvermerkt dem Nachdenken klar, daß das Kind nicht gleich den Tieren sich selbst überlassen werden, und daß man nicht alles von der Natur, welche jene nach unwandelbaren Gesetzen zu ihrer Bestimmung führt, erwarten dürfe. Auch ward es aus dem Erfolge gewiß, daß eine Einwirkung des Menschen auf den Menschen . . . möglich sei.« Dabei wird allerdings der Ausdruck Erziehung im weiteren Sinne genommen, in welchem man auch von einer Erziehung durch die Natur, durch die Umstände (Natur, Klima, Staat, Gesellschaft, Schicksale) reden kann.³⁾

Aber die Erziehung im »engeren« Sinne mußte mit Notwendigkeit einmal hervortreten; denn während z. B. das Klima auch weiterhin mit bloßer Naturgewalt auf den Menschen einwirkt, lernte der Mensch bei seiner instinktartigen Thätigkeit etwas, er bemerkte einen Erfolg seines Thuns, Durch dieses Wissen vom Erziehungserfolg erhob sich der Mensch über das unwillkürliche erste Thun. »Es erwachte, wie Schwarz ausführt, eine neue Aufmerksamkeit auf die Kinder, und jener instinktartige Trieb fing allmählich an, mit Absicht auf die Kinder zu wirken. Endlich wurde die Erziehung ein mit Bewußtsein und Nachdenken betriebenes Geschäft. Damit beginnt die Erziehungs-idee.«⁴⁾ In ähnlicher, nur noch allgemeinerer Weise sagt Herbart: »Sehr große Erfindungen hatten ihren Ursprung in Zeitaltern,

¹⁾ Grundsätze, Ausgabe von Lindner, Wien 1877. I, S. 357 ff. Ähnliche Ausführungen finden sich bei Schwarz a. a. O. Ia, S. 12 ff.

²⁾ Diese Regungen sind also Handlungen, welche nicht erst aus dem Begehren und Wollen, sondern unmittelbar aus Vorstellungen und Gefühlen hervorgehen; vgl. Herbart, Lehrbuch zur Psychologie, § 218 und über das »handelnde Mitgefühl« Ziller. Ethik S. 183.

³⁾ Niemeyer a. a. O. I, § 3.

⁴⁾ Schwarz a. a. O. Ia, S. 14.

welche noch an keine Theorie dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das zweite, die gelingende Praxis hingegen das frühere:«¹⁾ und Niemeyer beschreibt zugleich, wie jenes »zweite«, die Theorie auf natürliche Weise aus diesem »früheren« hervorgeht.

»Nach welchen Grundsätzen der Mensch am besten erzogen und unterrichtet werde, dies war von jeher ein Gegenstand des Nachdenkens . . . Mit jedem Fortschritt einer Nation ward die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit des Geschäfts richtiger eingesehen. Die Grundsätze selbst konnten anfangs nur aus der Erfahrung abgeleitet werden. Was sich darin am meisten bewährte, ward als Regel angenommen. Je tiefer man jedoch in die Natur des Menschen eingedrungen ist und die Gesetze seines äußeren und inneren Organismus kennen gelernt hat, desto mehr ist es gelungen, aus der Kenntnis der Natur selbst Resultate für die ihr angemessenste Bildung zu ziehen, . . . woraus eine wissenschaftlich behandelte Erziehungs- und Unterrichtslehre oder die Pädagogik hervorgegangen ist.«²⁾

Diese Kenntnis der Natur enthält nach Niemeyers Sprachgebrauch auch die richtige Bestimmung des pädagogischen Zweckes. Anfangs folgt der Mensch nur sinnlichen Antrieben und ist unfähig, das Nützliche vom Angenehmen, das Gute von dem Nützlichen zu unterscheiden.³⁾ Doch später stellt »die edelste aller Anlagen in dem Menschen«, die Vernunft, »ein Gesetz des Rechten und Guten auf«, und »sittliche Güte, Reinheit, Heiligkeit des Willens ist der Mittelpunkt«, in welchem sich alle durch die Erziehung erhöhten Kräfte »vereinigen müssen.«⁴⁾ Diese Zwecksetzung verteidigt Niemeyer auch gegen Schwarz, der behauptet hatte, daß »mit diesem prächtig klingenden Gesetze rein nichts gesagt sei.«⁵⁾

Darnach sind bei dem bewußten Handeln wieder zwei Stufen zu unterscheiden, und folglich in der Entwicklungsgeschichte der Erziehung überhaupt drei:

1. Handeln nach blindem Trieb und bloßem Gefühl.
2. Handeln nach Erfahrungsregeln, die sich bei der ersten Art des Handelns durch Beobachtung ergeben.
3. Handeln nach Grundsätzen, welche nach unserer Kenntnis der Menschennatur und des Menschheitsideals auf wissenschaftliche Weise bestimmt werden.

1) Päd. Schriften I, S. 544.

2) Grundsätze I, § 4.

3) § 2.

4) § 6.

5) § 7.

Für die wissenschaftliche Bestimmung der Grundsätze ist das Vorhandensein einer hinlänglichen Summe von Erfahrungsregeln die notwendige Voraussetzung, und umgekehrt drängen die Erfahrungsregeln selbst endlich zu der höheren Art der Verarbeitung. Hören wir über das letztere Vogt.¹⁾ »Mochten diese Regeln auch, falls sie nachgeahmt oder aufbewahrt wurden, auf viele ähnliche Lagen anwendbar sein und vielen sich nützlich erweisen, so waren sie doch keine Wissenschaft und beanspruchten es nicht zu sein, weil es eben den Regeln, die für eine individuelle Lage passen, naturgemäß widerstrebt, auf Allgemeingiltigkeit Anspruch zu machen.²⁾ Es dürfte eine sehr interessante historische Untersuchung sein, dem Antriebe nachzugehen, welcher von individuellen zu allgemeingiltigen Regeln führte. Vielleicht würde sich bei einer solchen Untersuchung ergeben, daß der Verfall der Sitten³⁾ jenem Antriebe nahe stehe, zum Beweise, wie häufig auch die Handlungen des menschlichen Denkens eines äußeren Anstosses bedürfen. So viel läßt sich mit größerer Sicherheit behaupten, daß dem Entstehen pädagogischer Wissenschaft gar lange Zeiten pädagogischer Kunst und der Anwendung individueller Kunstregeln vorangegangen sind. Wie sollte es auch möglich sein, einen Bau aufzuführen, wenn man die Zubereitung der Bausteine noch nicht kennt?« So gingen auch der Aufführung des gotischen Baues (oben S. 130) lange Perioden der Gesteinsbildung u. s. w. voran.

Das Ringen nach der Stufe der Wissenschaft, und zwar angetrieben von äußeren Verhältnissen, die an den »Verfall der Sitten« nur zu sehr erinnern, ist deutlich ausgeprägt bei Comenius und Pestalozzi. Der erstere sagt über seine Vorgänger: »Einige wollten bloß Anleitungen geben, diese oder jene Sprache leichter zu lehren; andere haben kürzere Wege eingeschlagen, um

¹⁾ Jahrb. des Vereins f. w. P. 3, S. 211.

²⁾ Die Allgemeingiltigkeit ist aber neben der Notwendigkeit und Widerspruchslosigkeit ein sekundäres Kriterium der wissenschaftlich bestimmten Wahrheit. Ziller, Ethik S. 6 ff.

³⁾ »Viel Klügel in der Pädagogik geht gewöhnlich einer großen Revolution vorher; ist aber nur die negative Seite ihres Vorgefühls. Schleiermachers Päd. Schriften, hsgg. von Platz. 2. Aufl. 1876, S. 486. Über den Anstoss zum bewußten Handeln, also über den Fortschritt von der ersten zur zweiten Stufe, sagt Schwarz a. a. O. Ia, S. 18 f.): »Schon im Naturzustande machten die Menschen Erfahrungen an ihren Kindern, welche sie nötigten, absichtlich auch auf das Gemüt derselben zu wirken. Der eine Sohn war von Natur sanft und fromm, und folglich auch den Eltern lieber. Der andere wurde wild, und seine ungebändigte Natur riß ihn zu solchen Ausbrüchen hin, wie man sie oft bei den Wilden beobachtet; er wurde sogar der Feind seines Bruders und das Unheil der Familie. Was von Kain und Abel erzählt wird, hat eine allgemeinere Bedeutung. ... Wenn nun vollends die Menschen ... sich städtisch zusammenhielten, so wirkten sie noch bestimmter auf einander.«

diese oder jene Wissenschaft oder Kunst schneller beizubringen; — fast alle jedoch mittelst gewisser äußerlicher Vorschriften, welche einer leichtern Lehrpraxis entlehnt waren, d. h. a posteriori (durch Erfahrung), wie man zu sagen pflegt.« Dagegen über sein eigenes Vorhaben: »Wir wagen es, eine große Unterrichtslehre zu versprechen, d. h. die gesamte Kunst, alle alles zu lehren . . . Endlich wollen wir dies alles a priori (durch Vernunftschlüsse) darlegen, d. h. aus der unveränderlichen Natur der Dinge selbst, indem wir aus einem lebenden Quell die beständig fließenden Bächlein ableiten, die wir wieder in einen Gesamtstrom zusammenfassen.«¹⁾ Die Ableitung der Bächlein aus dem lebenden Quell, d. h. aus der Natur der Dinge selbst, ist der Denkweg von dem Realgrunde aus, der im Suchen der Erkenntnis das letzte, also eine Erkenntnisfolge ist, zu den Realerfolgen, d. h. zu den Erfahrungen, die sich unserm Erkennen zunächst darbieten (oben S. 140) und zu allgemeinen Sätzen führen.

Die »Bächlein« sind einzelne konkrete praktische Ratschläge, welche bei seinen Vorgängern lediglich aus einer »leichteren Lehrpraxis« fließen, bei ihm aber in kunstvoller Weise aus der unveränderlichen Natur der Dinge selbst abgeleitet und wiederum kunstvoll zusammengefasst werden sollen. Er wollte »die Sache vollständiger als bisher entwickeln,« »die Sache selbst von vornherein denkend untersuchen,« aber nicht mit den Augen am Abstraktionshimmel hängen bleiben, sondern alles soviel als möglich bis zu ganz konkreten Ratschlägen fortführen. Dabei benutzte er aber alles, was seine Vorgänger aus der »leichteren Lehrpraxis« gefunden hatten, sodass er oft hinter den Männern, die er reden und raten läßt, zu verschwinden scheint.

Im Gegensatz dazu hat Pestalozzi von der Arbeit der Vergangenheit nicht nur geringe Kenntnis,²⁾ sondern auch eine geringe Meinung; es ist also bei ihm der Blick nicht wie bei Comenius darauf gerichtet, die Ergebnisse der Vergangenheit durch Kenntnisse der »ewigen Gesetze der Menschennatur« zu umspannen, zu lichten und zu vervollständigen. Ein einziger Ausspruch wird hier genügen. »Es ist keine wahre Kunst der Erziehung, es ist keine wahre Bildungskunst zur Menschlichkeit ohne Verehrung der göttlichen Ordnung der Bildungsgesetze, die in der Menschennatur selbst liegen, denkbar und möglich. Alle Maßregeln und Mittel, denen dieses Fundament mangelt, sind, was ich mehrmals wiederholt, nichts anderes als eitles Tagelöhnen an dem Luftgebäude einer Scheinkultur . . . Darum danke ich Gott, daß ich . . . zur

¹⁾ Große Unterrichtslehre, Grufs an die Leser.

²⁾ Sagt er doch einmal, daß er »seit dreißig Jahren kein Buch gelesen«.

Erkenntnis der diesfälligen höheren Ansichten und zur Überzeugung gelangt bin, die Erziehungskunst müsse wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß.¹⁾ Er weist auch »zur Entschuldigung der anscheinenden Kühnheit einiger Äußerungen« selbst darauf hin, daß er diese tiefste Kenntnis mehr brauche als besitze und in der Praxis weniger anwende als vielmehr suche. »Wenn ich z. B. mit der größten Bestimmtheit ausspreche, die Entfaltung der menschlichen Kräfte geht von einem Organismus aus, dessen Resultat unbedingte Notwendigkeit ist, so sage ich um deswillen weder, daß ich der Gesetze dieses Organismus mir deutlich bewußt sei, noch daß ich sie in ihrem ganzen Umfange erkenne; und wenn ich sage, es gebe im Unterrichte einen reinen Verstandesgang, so sage ich um deswillen nicht, ich habe die Gesetze dieses Ganges in ihrer hohen Vollendung dargelegt oder gar geübt . . . Was in meiner ganzen Darstellung Theorie und Urteil ist, das ist unbedingt nichts anderes, als die Folge einer beschränkten und höchst mühseligen Empirik.«²⁾

Hier ist folglich die »Wissenschaft« in sehr weitem Sinne Gegenstand des Suchens (oben S. 135), während Schwarz und Niemeyer davon viel haben. Der erstere nennt sein System »nicht in strengem Sinne« so, »denn das ist in einer solchen Erfahrungswissenschaft und Kunst nicht möglich, sondern bedurfte nur einer mehr wissenschaftlichen Einteilung, welche das Einzelne möglichst an seinen rechten Ort stellt.«³⁾ Der »strenge Sinn« ist die Zurückführung der einzelnen Lehren auf gültige Prinzipien und die Untersuchung darüber »ist seit Alters her eine philosophische.«⁴⁾ Diese aber ist nach Schwarz dem Wesen der Pädagogik als einer Erfahrungswissenschaft zuwider, »da nie ein System auftreten kann, das den Charakter seiner Ewigkeit aufzeigt.« (Ist aber nach S. 148 ein solches nötig?)

Niemeyer stimmt diesen Ausführungen bei⁵⁾, faßt »Wissenschaft« auch im weiteren Sinne, indem er darunter »jeden systematisch geordneten Inbegriff zusammengehöriger Wahrheiten«⁶⁾ versteht, und sagt ebenfalls gegen die Behandlung der Pädagogik nach einem philosophischen System: »Man versteht sich über eine Menge von Gegenständen, so bald man sie im gewöhnlichen Leben ohne Rücksicht auf ein gewisses System behandelt, über die man

1) Rede an mein Haus, geh. den 12. Jan. 1818. § 14 f. (Ausg. v. Mann.)

2) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Brief 11.

3) a. a. O. Ia, S. XIV.

4) Vogt im Jahrb. III S. 212.

5) Grundsätze I, § 16.

6) Grundsätze I, § 10.

sich immerfort mißversteht, so bald man darüber zu philosophieren und zu spekulieren anfängt.«¹⁾ Aber das Streben des Zeitalters, durch Prinzipien Einheit und Konsequenz in das Wissen zu bringen, will er an sich nicht tadeln. »In ihm drückt sich der Charakter der gebildeten und reifenden Vernunft aus, und jeder Fortschritt ihrer Kultur ist eine Annäherung an feste in sich selbst untrennbar verbundene Gesetze des Denkens und Handelns.«²⁾ Er tadelt diejenigen, »welche überhaupt alles Philosophieren verachten.«³⁾ Er fordert »philosophischen Geist, welcher sich niemals eigensinnig und einseitig nur an Formen und Ausdrücke hängt«⁴⁾ und sich »an die Resultate alter und neuer Erfahrungen in der Praxis selbst dann hält, wenn er in der Spekulation eine ganz neue Theorie verfolgt. Ich hoffe, fährt er fort, daß diese Erklärung auch Herrn Herbart genügen werde, welcher in seiner allgemeinen Pädagogik einige Zweifel bezüglich der Überschätzung der pädagogischen Erfahrung aufgestellt hat. Wir sind gewiß einiger, als es dem ersten Anblick nach scheint. Ich bedaure, erst kurz vor Beendigung des Druckes jene an eigentümlichen Ansichten so reiche, in einem echt philosophischen Geiste abgefaßte Erziehungslehre erhalten zu haben.«⁵⁾ Allerdings bleibt er trotz dieser Bereitwilligkeit, auf neue eigentümliche Ansichten einzugehen, im ganzen auch weiterhin derselbe und hält seinen Blick vor allem auf die »Erfahrungen von Jahrtausenden,« auf »echtes Verdienst der Vorzeit« gerichtet, und dies erscheint ihm so groß, daß er dem Enthusiasmus der »Neueren« kühl gegenübersteht.⁶⁾ Aber es sind nur die fortdauernden Widersprüche in den damals thatsächlich vorhandenen Systemen, welche ihn abhalten, der Philosophie sich zu nähern, im Wesen der Pädagogik liegt ihm dieses Fernstehen nicht. »Sobald nur der Pädagoge selbst an Sicherheit und Konsequenz gewinnt, so ist jeder Beitrag dankbar anzunehmen und unbefangen zu prüfen.«

Herbart schätzt die Erfahrung als Erkenntnisquelle und demgemäß im Gegensatze zu Pestalozzi die früheren Arbeiten hoch und weiß die Werke von Schwarz und Niemeyer wohl zu würdigen.

¹⁾ Ebenda § 2 und Herbarts Bemerkung dazu Päd. Schriften II, S. 229.

²⁾ Grundsätze § 15.

³⁾ § 11.

⁴⁾ § 16.

⁵⁾ Vorrede zum 3. Bande der 5. Aufl. (1806), bei Lindner I, S. XXII.

⁶⁾ Derselbe 3. Band der 5. Aufl. brachte die »Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methoden des Unterrichts«, welche in der 7. Aufl. (1814) wegblieben, weil »das Anstaunen vorüber ist«; daselbst III, S. 399.

So sagt er in der ersten Vorlesung über Pädagogik (1802): »Um sich in einer Sache der Erfahrung, wie die Erziehung ist, durch die nächsten und eben darum augenscheinlichsten Erfahrungen zu orientieren, . . . schlage ich Ihnen statt aller andern Lektüre das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten, vielleicht Ihnen allen längst bekannten Werkes vor; ich meine Niemeyers Grundsätze der Erziehung. Der gelehrte und vielerfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich als konzentriert dargestellt und sich dadurch besonders um diejenigen hoch verdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwendung von Zweifel und Ungewissheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muß. Als eine solche wünsche ich, daß Sie auch bei meinem Vortrage sich diese Schrift stets im Hintergrunde denken mögen. Weit entfernt, meinen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüberstellen dürfte, bitte ich sie vielmehr, mir allenthalben, wo ich mich von Niemeyer entfernen werde, mit mißtrauisch scharfer Prüfung zuzuhören.«¹⁾ Freilich fühlte er sich getrieben, von der empirischen Grundlage aus einen kühneren Versuch zu wagen, bei dem es nicht hinreichte, die vorhandene Erfahrung in bequemer Übersicht zusammenzustellen. Vielmehr galt es, ihr im Streit der Meinungen und Zeitbedürfnisse das Recht abzugewinnen, auf Grund neuer Gedanken neue Erfahrungen zu machen und dieselben zu verarbeiten. Dazu trieb die deutlichere Fassung der ethischen Grundlehren,²⁾ und dazu befähigte die neue Begründung der Psychologie.³⁾ Daraus ergab sich einerseits, daß die Pädagogik philosophisch behandelt werden muß, »so gewiß die Philosophie von der Bestimmung und von der Natur des Menschen zu reden hat.«⁴⁾ Und dies deswegen, weil wir den Zweifeln und Widersprüchen gegenüber, welche die Erfahrung, die Geschichte uns aufdrängt, nicht gleichgiltig bleiben dürfen. Oder darf man die Frage, ob der Wille des Menschen von außen bestimmbar

¹⁾ Päd. Schriften I, S. 233.

²⁾ Darüber sagt er in der Abhandlung »Über ästhetische Darstellung der Welt« (1804): »Man hat gegenwärtig Ursache, sich gegen den Verdacht zu schützen, als wolle man eine neue Sittlichkeit und dadurch den strengen Forderungen der alten und echten hohnsprechen. Darum mögen hier die bekannten Namen: Rechtlichkeit, Güte, Selbstbeherrschung stehen. Die schärfere Bestimmung bleibt vorbehalten [nämlich der Allg. praktischen Philosophie, welche 1808 erschien]. Sie wird ihr Verdienst darin suchen, nichts Neues, aber das alte deutlicher zu sagen.« Päd. Schriften I, S. 285.

³⁾ Das Hauptwerk hat bekanntlich den Titel: Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik.

⁴⁾ Päd. Schriften II, S. 506 ff. und § 2 des Umrisses päd. Vorles.

sei oder nicht, auf sich beruhen lassen? Wird nicht durch eine überzeugende Entscheidung der Pädagog wirklich, wie Niemeyer verlangte, Sicherheit und Konsequenz gewinnen?

Mit diesem Maßstab gemessen, mußte dann Herbarts Urteil über den Stand der Pädagogik anders ausfallen als bei Niemeyer. Er tadelt es, daß dieser die Existenz einer Theorie (»im strengen Sinne«!) »vielleicht etwas voreilig annahm, noch bevor die notwendigsten Fundamente ins Reine gebracht waren;«¹⁾ über ihn und Schwarz sagt er: »Der Wahn als ob wir nun schon durch die beiden trefflichen Männer eine zulängliche Pädagogik besäßen, muß noch lange und weit entfernt bleiben. Wer praktischer Erzieher ist, kann in diesen Wahn gar nicht geraten; unser Wissen läßt uns zu oft im Stich, als daß wir über seine Unvollständigkeit uns täuschen könnten.«²⁾ Welchen Wert Herbart für die Vervollständigung auf die Psychologie legte, braucht kaum in Erinnerung gebracht zu werden. Aber trotzdem ist er »sehr weit entfernt, irgend welche Teile der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen. Das Detail hängt immer, unmittelbar und zunächst, großen Teils von Beobachtung, Versuch und Übung ab.«³⁾

Einen Mangel hat allerdings Herbarts Stellung zu der in der Geschichte der Pädagogik aufgespeicherten Erfahrung und Theorie: sie ist ihm nicht in der Weise Lebensarbeit gewesen wie die Geschichte der Philosophie. Es fehlte folglich die nicht bloß an Beispielen, sondern an dem ganzen Inhalte der gegenwärtigen Theorie durchgeführte Beziehung auf die Geschichte. Das Werk existiert auch heute noch nicht, wohl aber liegt ein Musterbeispiel über einen Ausschnitt aus dem ganzen Gebiete vor: Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Die Art, wie darin die pädagogischen Probleme behandelt werden, hat in der Litteratur »nicht ihresgleichen.«⁴⁾ Sie läßt sich kurz charakterisieren als die innigste gegenseitige Durchdringung der Fundamentalwissenschaften⁵⁾, der allgemeinen pädagogischen Lehren, der geschichtlichen Theorie und Praxis und der eigenen Praxis, sich formend je nach Bedürfnis zum brauchbaren Werkzeug, zur

¹⁾ Päd. Schriften I, S. 544.

²⁾ Ebenda II, S. 253. Dort wird auch darauf hingewiesen, daß Jean Pauls *Levana* in Bruchstücke eingeteilt sei, und ähnlich sagt Diesterweg im *Wegweiser*, 5. Aufl. 1873. I, S. 76: »Wir besitzen nur Bruchstücke und Vorarbeiten.«

³⁾ Psychologie als Wiss. II (Werke VI, S. 457). Ähnlich Diesterweg a. a. O. I, S. 76 ff., nur unter zu starker Betonung der Frage, ob je ein System allgemein werden wird; dagegen Herbart: »Der Zweifel, ob eine sittlich notwendige Arbeit etwas fruchten werde, darf die Arbeit selbst nie stören.« Päd. Schriften II, S. 507.

⁴⁾ Vogt im Vorwort zur 2. Aufl.

⁵⁾ Ethik, Religionslehre, Individual- und Gesellschaftspsychologie.

kritischen Leuchte, zur abwehrenden und zur angreifenden Waffe, zur Fahne für Gleichstrebende, zum Gemein- und Erbgut für Gegenwart und Zukunft. Die Art der Verbindung des Historischen mit dem Systematischen ist später wieder ähnlich durchgeführt in der »Ethik«, aber ohne den litterarischen Apparat, der die »Grundlegung« zunächst abschreckend erscheinen läßt.

Aber auch hier sagt uns die auf die Psychologie gestützte Pädagogik das, was wir thun sollen, vielfach unvollständig, zu allgemein, zu sehr vermischt mit anderem, was wir eben nicht brauchen können, und in den einzelnen Lehren beunruhigt durch Streit und Zweifel. Darum gilt es immer noch, »das möglicherweise Beste zu versuchen und, was sich bewährte, festzuhalten, und das wird nie ganz aufhören.¹⁾ Scheint es aber darnach nicht, als müßte vor lauter Unsicherheiten, Versuchen und Prüfungen der Versuche das Handeln, welches widriger äußerer Verhältnisse halber nicht aufgeschoben werden soll (oben S. 141), nun unsertwegen, d. h. wegen des Mißverhältnisses zwischen augenblicklichen Pflichten und Fähigkeiten, aufgeschoben werden? Das weist uns in gewissem Sinne wieder zurück nach der ersten Stufe des pädagogischen Handelns. »Weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt; worin er . . . mehr seinen Gemütszustand als das Resultat seines Denkens an den Tag legt.«²⁾ Dieses notwendige Mittelglied zwischen Theorie und Praxis heißt bekanntlich der Takt.³⁾ Ihn lernt man nur durch Handeln selbst, aber in rechter Weise nur dann, wenn man, wie wir oben (S. 131) bereits bei der vorläufigen Bestimmung des Zweckes aller Theorie gesagt haben, sich durch Überlegung, durch Nachdenken, durch Wissenschaft die richtige Stimmung bereitet hat.

Wenn der Leser am Schlusse findet, daß diese Zeilen zur Hebung und Befestigung dessen, was uns diese Stimmung bereiten und wieder bereiten helfen muß, einen kleinen Beitrag gebracht haben, so wird er nicht daran Anstoß nehmen, daß nichts Neues, Unerhörtes vorgekommen. Sollte aber hier und da die eingehende Anwendung vermißt worden sein, so läßt sich, wenn die »Studien« Raum haben, dann und wann an bestimmten litterarischen Erscheinungen etwas nachholen.

¹⁾ Diesterweg a. a. O. S. 79.

²⁾ Herbart, Päd. Schriften. I, S. 236 f.

³⁾ Ziller, Allg. Päd. § 6 (wieder behandelt in besonderer Hinsicht auf die Seminare) und die Monographie über den Takt bei Lazarus, Leben der Seele. 2. Aufl. 1882. 3. Band.

II.

Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas.

Von Gottlieb Friedrich.

(Schluß.)

Sechste Einheit.

Wie wir bereits wissen, kommt Strato, dem Prinzen im Auftrage des Königs ein Schwert zu überbringen. Wird nun Philotas noch länger zögern, die That, auf die sein Verlangen aufs äußerste gespannt ist, auszuführen? Was wird ihn bestimmt haben, nicht länger damit zu warten? Aridäus und Strato waren gekommen, ihn abzuholen. Im Zelte des Königs aber, wohin er ihnen folgen sollte, waren die Feldherrn des Königs versammelt. Er mußte gewärtig sein, keinen unbewachten Augenblick mehr zu finden und sich daher entschließen, in Anwesenheit des Königs und Stratos den Streich gegen sich zu führen. Aber was mußte der Zuschauer bei dem Prinzen voraussetzen dürfen, wenn er nicht im Vorhinein das Wagnis des Prinzen für eine Thorheit halten sollte? Welche Eigenschaft war unerläßlich, wenn der Streich von den Anwesenden nicht verhindert werden sollte? Waren Entschlossenheit und Tapferkeit, die er an Philotas kennen gelernt, dazu ausreichend? Es gehörte auch Kraft dazu. Wir werden sehen, daß der Dichter auch nicht einmal auf diese Eigenschaften des Prinzen allein den Erfolg stellte.

Philotas ersticht sich in Anwesenheit Stratos und des Königs. 1. Thut er das gleich im Beginn des 8. Auftrittes? Er hat noch kein Schwert. Strato tritt auf. Was erwartet man?

2. In 5 Abschnitten zu lesen.

Erster Abschnitt bis: »Hier ist eines von deinen Schwertern«. Strato tritt auf. Bringt er des Prinzen Schwert? Warum nicht? Mit welchen Gründen weigerte sich der Soldat, der den Prinzen gefangen genommen, das erbeutete Schwert herzugeben? War es der goldene Heft, der es ihm wertvoll erscheinen liefs? Welche Zwecke verbindet der Dichter mit dem Verhalten des Kriegers? Werden Aridäus und Strato ihm nicht mit Leichtigkeit das Schwert entwenden, wie es ihm der Krieger entwunden, der ihn zu Fall gebracht? Die episodisch eingeflochtene Erzählung von dem edel sich weigernden Kriegsmanne ist wegen dieser not-

wendigen Ergänzung unentbehrlich. Der Dichter erreicht mit einem mehrere Erfolge. »Es war nicht eine meiner geringsten Thaten,« sagt der Krieger, um die Wehrhaftigkeit des Prinzen zu rühmen. Aber war der Krieger nicht etwa selbst ein verächtlicher Gegner? Mit starker Hand windet er den goldenen Heft ab und wirft ihn Strato vor die Füße. Wozu muß er eine edle Gesinnung zur Schau tragen? Philotas soll es hören, wie arg er sich in dem Manne getäuscht, als er Hohn in seinem Gesichte las, während er ihn vom Pferde riß und Goldgier als den Beweggrund annahm, ihn seines Schwertes zu berauben. Warum muß dem Prinzen ein fremdes Schwert eingehändigt werden? Sein eigenes Schwert zu prüfen, hätte Philotas keinen Grund gehabt. Warum muß er es prüfen? Je näher dem Ziele, desto langsamer schreitet die Handlung vorwärts.

Zweiter Abschnitt bis: »Und folge mir!« Was erwartet nun der König? Philotas soll das Schwert umnehmen und ihm folgen. Was aber thut Philotas? Warum versinkt er bei der Betrachtung der Waffe immer wieder in tiefes Nachdenken? Warum gedenkt er seiner Kindheit und der Spiele?

Von da an, wo Philotas das Schwert vermißt, bis zu dem Augenblick, wo er es sich in die Brust stößt, ist das Schwert der Angelpunkt der Handlung.

Dritter Abschnitt bis: »will ich in diese meine Brust eher . . .«

Welches ist nun die weitere Folge der Ereignisse bis zu seinem Selbstmorde? Er zieht das Schwert, versucht seinen Zug; durch ein Wort des Königs wird er an seine Schande erinnert. Durch die Erinnerung an die Schande wird das lebhafteste einer Halluzination gleichkommende Bild einer abermaligen Umzingelung und des Kampfes mit den Feinden und der Abwehr hervorgerufen, an dessen Ende der Todesstreich gegen sich selbst steht. Der Gedanke, der ihn so sehr beschäftigt, ist in dem Wunsche, bald mit dem Schwerte allein zu sein, enthalten. Doch da keine Aussicht auf die Erreichung dieses Begehrens abzusehen war, faßt er den Entschluß auch in Anwesenheit des Königs und Stratos die That zu wagen. Warum tritt Strato zwischen den König und Philotas, als dieser das Schwert aus der Scheide zieht? Wenn schon der bloße Anblick des Schwertes, wie die Worte: »Was findest du deiner tief sinnigen Betrachtung wert?« und »du zitterst, Prinz!« beweisen, Philotas in eine schwer zu verbergende Erregung versetzen, um wie viel mehr mußte der bevorstehende Todesstoß ihn erhitzen. Die Wahnvorstellung ihn umringender Feinde ist nicht etwa Verstellung oder eine absichtlich herbeigeführte Extase, jenem Taumel vergleichbar, in den sich Wilde tanzend stürzen sollen, sondern augenblickliche Trübung des Bewußtseins, wofür auch die Worte »auch du, Strato!« sprechen.

Woranerinnerst du mich, König, an mein Unglück? nein an meine Schande. Es ist also gekränkte Ehre mehr Antrieb, als der Verlust. Warum muß Philotas mit der Todeswunde in der Brust sich noch rechtfertigen?

Heute sparet dir ein Wunder das schimpfliche Lösegeld für deinen Sohn. Was meint Philotas? Das Wunder ist Polytimets Gefangennehmung. War diese in Wahrheit ein Wunder zu nennen? Die Unterthanentreue seiner Mitstreiter, ihre Anhänglichkeit an den Prinzen, die herrschende Tapferkeit, die Erbitterung und Entrüstung über den Verlust, die augenblickliche Hilfeleistung sind Gründe genug, den gemeinsamen Angriff auf Polytimet und dessen Gefangennehmung zu erklären und aus dem Bereich des Wunders zu heben. Warum erscheint sie dem Prinzen gleichwohl als Wunder? Seine Rettung kam ihm so unerwartet, wie seine Niederlage unverhofft gekommen war.

Gegen eine Welt will ich mich wehren, will sagen, keine Überzahl soll mich abhalten, mich zu wehren. Die Worte schliessen aber doch auch das Übermaß an Kraft in sich, zumal in Verbindung mit dem Früheren: »Und wenn ihr alle Stratos wäret, die ihr mich umringet«.

4. Abschnitt bis: »Göttin des Friedens!«

Wie läßt der Dichter Philotas noch im Tode sich rechtfertigen? Und gegen welche Vorwürfe?

1. Ohne Berechtigung, 2. unbesonnen gehandelt zu haben.

Ist wahr, was er auf den Vorwurf Stratos erwidert? Hat Aridäus nicht recht, wenn er die (Sc. 4) von dem Prinzen nicht in Erwägung gezogenen Möglichkeiten, 1. daß er, Aridäus, seinen Sohn preisgeben, 2. daß Polytimet sich selbst opfern, 3. daß der König seinen Leichnam der Bestattung berauben kann, erwähnt? Wovon hängt der glückliche im Sinne des Prinzen erfolgte Ausgang ab? Was führt Aridäus zur Versöhnung mit Philotas zurück? In welchen Umständen und Worten des Königs liegt der vollendete Ausgleich?

Die vorahnenden Worte Stratos und die des Königs waren ohne Wirkung auf Philotas geblieben. Es darf nicht der geringste Zweifel darüber bleiben, daß er, ohne seine That zu bereuen, aus dem Leben scheidet. Das Überspringen von einem Affekt zum andern nach dem Selbstmorde des Prinzen verrät die Unsicherheit des Königs. Durch jeden folgenden Gedanken scheint er den früheren zurückzunehmen und zeigt damit nur, daß er in Wahrheit ratlos sei, während Philotas durch Ruhe und Festigkeit noch im Todeskampfe als der Überlegene erscheint.

Dort, wo alle tugendhafte Freunde und tapfere Glieder eines seligen Staates sind, im Elysium sehen wir uns wieder! Freundschaft macht das Glück der Abgeschiedenen aus; sie besteht unter den Guten. Der Tapfere ist

gut. Der Tapfere fühlt sich hingezogen zu dem Tapferen, alle bilden sie einen gemeinsamen Staat.

Und versöhnt! — Prinz! Aber wird Aridäus das augenblicklich vom Mitleid abgedrungene Versöhnungswort nicht wieder gereuen, wenn er die Nachteile, die für ihn des Philotas That unvermeidlich mit sich führt, erfahren wird; sahen wir ihn doch eben erst in Verzweiflung rasen. Eine Bürgschaft liegt in seinem früher bewiesenen frommen Sinn, ein Beweis ist auch sein an dem Krieger, der Philotas entwaffnete, erwiesenes Gerechtigkeitsgefühl.

Fünfter, letzter Abschnitt. Aridäus erklärt sich für besiegt und will nicht länger König sein.

Rückblick. Kurz vor seinem Ende gedenkt Philotas seiner frühesten Kindheit: »Ich habe niemals mit etwas anderem, als mit Waffen gespielt.« Der Dichter umspannt damit den ganzen Umfang alles dessen, was zum Charakterbild gehört. Aridäus aber fügt mit den Worten: »Welch wunderbare Mischung von Kind und Held!« den Grundzug des prägnanten Charakters und den Schlüssel zu seinem Verständnis hinzu. Strato und Aridäus fordern zur Vergleichung auf. Jener giebt dem Prinzen das Schwert in die Hand, aber wie er den König durch sein Dazwischentreten schützt, wirft er Philotas das Unberechtigte seines Eingriffes in die Entscheidung der Lage vor und erkennt dennoch seine Tapferkeit an, dieser weist auf die Unbesonnenheit und Unbilligkeit seiner Handlungsweise hin, aber er ergiebt sich zuletzt dem überlegenen Sieger.

Es folgt die wiederholte Totalauffassung. In ihr werden die Teilabschnitte als Einhändigung, Prüfung des Schwertes, tödtliche Verwundung, Anklage und Rechtfertigung und Nachruf aneinander gereiht und verbunden.

3. Damit, daß Philotas Hand an sich legt, vermehrt er die Zweifel, die uns im Verlauf der Lektüre bei der Beurteilung seines Charakters aufgestiegen sind. Er tötet sich, Aridäus gerät darüber in eine leicht erklärliche Bestürzung und Verwirrung, allein Philotas führt den Streich gegen sich so, daß er damit einen ungewöhnlichen Grad von Tapferkeit und Willensstärke verrät, und Aridäus scheidet versöhnt von dem Sterbenden. Wir fragen uns: War es die Tapferkeit, die Größe und Freiheit seines Willens, die Aridäus umstimmte? Sind Tapferkeit und Beharrlichkeit im Stande, uns mit dem Selbstmorde auszusöhnen? Der Selbstmord beleidigt unser sittliches Gefühl. Als Selbstmörder erweist sich Philotas undankbar gegen die gütig waltende Vorsehung, die er anbetet, ungehorsam gegen seinen Vater, den er doch liebt. Er thut dem König Aridäus unrecht. Ihm, der ihn, den Gefangenen, schonend und gastlich aufnimmt, entfremdet er den, durch das Schicksal ihm zugestandenen Anteil am Kriegsglück. Er hebt damit, daß er sein Leben zerstört, die Bedingung der Pflichterfüllung

auf, zu der ihn die Geburt bestimmte und zerreißt dadurch das Band, das ihn an die Menschheit und sein Volk gebunden. Wie Vermessenheit erscheint die willkürliche Verfügung über ein Gut, worauf ihm kein Recht eingeräumt ist; wie Thorheit die Außerachtlassung aller möglichen Folgen, von deren Eintreten oder Ausbleiben der glückliche Erfolg abhängig war. Undankbarkeit, Ungehorsam, Unbilligkeit und Unbesonnenheit aber werden durch die Tapferkeit allein nicht aufgewogen. Gibt es nicht dennoch solche Fälle, in denen der Selbstmord unseres Beifalls gewiß ist? Es sind uns doch viele Helden aus der Sage und Geschichte bekannt, zu denen wir mit Bewunderung aufblicken, obgleich sie sich das Leben mit eigener Hand nehmen. Nennet solche! Gebt nun auch die Beweggründe an, die den einen und den andern von ihnen bestimmt haben, Hand an sich zu legen oder sich in den gewissen Tod zu stürzen! Ajas tötet sich aus Furcht vor Schande, Artapates über der Leiche des jüngeren Cyrus, Cato will den Sturz der Republik, Varus den Verlust seiner Legionen nicht überleben. Kodrus erkämpft mit seinem Leben die Erneuerung des Staates. Winkelried geht als Vorkämpfer in der Schlacht bei Sempach, Zriny bei Szigeth freiwillig in den Tod. Diese und andere opferwillige Helden der Sage und Geschichte erscheinen groß, weil sie das Gut des Lebens freiwillig hingaben, frei, weil sie der Fesseln und der Macht spotteten. Aber unter den angeführten Beispielen heldenmütiger Aufopferung sind auch solche, deren ähnlicher Ausgang ein unbewachtes Urtheil leicht irrezuführen geeignet ist. Auch wenn das Leben leichtsinnig in Gefahr gestürzt wird und dabei die Vorstellung eines großen Zieles obwaltet, erscheint der Wille frei. Lessing macht Kleist den Vorwurf leichtsinniger und verwegener Kühnheit, die ihn das Leben kosten werde. Nur wenn man durch die eigene Vernichtung Leben und Tugend anderer erhalten kann, ist ein Recht des Selbstmordes vorhanden, ob man nun mit eigener Hand dem Leben ein Ende macht, oder sich tollkühn und todesmutig in Lebensgefahr stürzt. Ist das bei Philotas der Fall? Die Lage des Landes fordert ein solches Opfer nicht. Weder ist der Staat, nur wenn Philotas stirbt, zu retten, noch ist sein Tod unerlässlich, wenn der Friede wieder hergestellt werden soll, und die Ausnützung des Vorteils, den der Tod des Sohnes dem Vater über seinen Gegner in die Hände spielte, wäre sogar unedel. Alles das deutet Lessing unverkennbar an, kann also nicht wollen, daß man in dem Selbstmord des Knaben mehr als einen verhängnisvollen Irrtum finde. Aber es könnte jemand gerade in dem Umstande, daß Philotas ohne dringende Notwendigkeit sich opfert, den Beweis einer über das Maß des Gewöhnlichen hinausreichenden Größe und Freiheit des Willens und in dieser die Rechtfertigung des Selbstmordes finden. Habe doch der Dichter die

selbstverteidigenden Worte des Sterbenden: »Sollte die Freiheit zu sterben, die uns die Götter in allen Umständen des Lebens gelassen haben, sollte diese ein Mensch dem anderen verkümmern können?« unbeantwortet gelassen und damit ein stillschweigendes Zugeständnis des Selbstmordes abgelegt. Dies führt auf die Frage, ob wir im Sinne des Dichters in Philotas völlige Willensfreiheit annehmen dürfen. Ist Philotas in Bezug auf sein Wollen bedingungslos frei? Nachdem Lessing von Vererbung der Eigenschaften vom Vater auf den Sohn, von Einflüssen herrschender Leidenschaften, z. B. für das Vaterland zu bluten, von Überlegung und den dabei mitwirkenden apperzipierenden Vorstellungen, wie die der Heldenehre und von individuellen Fehlern, wie die Übereilung, den Entschluß bestimmen läßt, so nimmt er nicht an, daß der Entschluß bedingungslos frei sei und aus der bloßen Willkür entspringe. Wir dürfen also Philotas in seinem Willen weder für ganz gebunden halten, etwa durch eine äußere Macht, wie durch das Schicksal, noch für unbedingt frei ansehen, so daß der Gedanke an die Selbstaufopferung einem Zufalle gleicht. Wir haben zwar Sc. 4 die Ideenassoziation bei Philotas und das Wort des Königs zufällig genannt. Streng genommen aber läßt sich sowohl dieses, als jenes aus der Bewußtseins- und Gemütslage eines jeden von beiden herleiten. Der Gedanke an den Selbstmord ist inhaltlich durch die schon in Sc. 1 angedeutete Aufregung motiviert, formell durch die im Monolog des 4. Auftr. bezeugte Fertigkeit in der Dialektik. Die Aufregung aber ist durch die Lage, in der sich Philotas befindet, die Lage durch die übereilte Handlung und diese durch den Charakter motiviert. Das Wort des Königs ist für die erhitzte Phantasie des Knaben ein Funke, der bald zur hellen Flamme auflodert. Der Boden, auf dem der Charakter des heldenmütigen Knaben erwächst, sind die Kriege der entzweiten Freunde. Philotas und Polytimet sind ihren Vätern in den Streit gefolgt. Von den Spielen seiner Kindheit an weisen Erfahrung und Umgang, Beispiel und Unterricht auf Waffen, Streit und Heldenehre. Seine Begriffe von Glück und Tugend sind mit Tapferkeit und Sieg, von Unglück und Laster mit Feigheit und Niederlage eng verwachsen. Ererbte Feindschaft ist doppelte Feindschaft und untersucht nicht erst den Grund ihres Bestehens. Zu solchen Zeiten, in solcher Umgebung, bei solchen Jugendeindrücken bildete sich in Philotas eine Ansicht von den Göttern aus, die ihm fromm und Gott gefällig erscheinen läßt, was uns unfromm erscheint. Sein Denken ist das Denken eines Jünglings, der sich die Thränen versagt, um die Probe der Standhaftigkeit vor den strengen Göttern zu bestehen, der das Gefühl der Andacht verbirgt und die Worte von der Sorge der Götter an sich abgleiten läßt, weil er die Länge des Lebens gering achtet und nur den Heldenmut als Tugend anerkennt, der über sich strenger

richtet, als die gütigen Götter, der das Heimweh, die zärtliche Sehnsucht nach dem Vaterhaus, als ein eines Helden unwürdiges Gefühl, mit Verachtung von sich weist, der den Gedanken an die Selbstaufopferung mit einem Gebete vergleicht, der mit seinem Leben zu erkaufen vorzieht, was er durch Vermittlung zu erreichen hoffen konnte, der noch im Sterben standhaft und unerschüttert bleibt und im Jenseits die Glückseligkeit von dem dauernden Umgange mit den Schatten der Tapfersten erwartet. Sein Ungehorsam ist aber eine Folge früh erwachter Selbständigkeit und in seinen Augen nicht Ungehorsam. Die Lossagung von der Auktorsität des väterlichen Willens tritt mit der Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen, in ihr Recht. Diese fällt nicht immer mit dem Alter zusammen, in dem man Philotas zu denken hat. Eine Zeit lang dauert deshalb die Verpflichtung, den sittlichen Forderungen des Vaters zu gehorchen, noch fort. Parmenio rückt die Grenze der kindlichen Abhängigkeit bis auf den Zeitpunkt hinaus, wo, wie er sagt, die Natur den Strom seiner Zärtlichkeit einen andern Weg leitet. Philotas opfert sich dem Vorteil seines Vaters, also nicht seinem eigenen Vorteil. Die Stärke seines Wollens wäre nicht hinreichend, uns für ihn einzunehmen, wäre das für ihn treibende Motiv Egoismus. Deshalb ist es notwendig, dafs wir im Rückblick auf die uns jetzt vollständig bekannte dramatische Handlung uns darüber Rechenschaft geben, was der Beweggrund für Philotas war. Die Schande, das sagt Philotas selbst (Sc. 4), blieb, nachdem die Furcht vor den unglücklichen Folgen seiner Übereilung von ihm genommen war, auch dann noch, als die Selbstanklage, durch eine leichtsinnige Handlung Vater und Volk ins Unglück gestürzt zu haben, verstummt war; aber nicht jenes vorübergehende Schamgefühl vor dem Urtheil der Menge, die wahre Schande, die Demütigung vor dem eigenen sittlichen Urtheil beengte seine Brust. Und er wufste wohl, das einmal Geschehene konnte nicht ungeschehen gemacht werden. Der Selbstmord bot keine Hilfe, es folgt die Schande mit in die Unterwelt, scheu und verächtlich meiden die Schatten ruhmgekrönter Helden den mit Schande Bedeckten, während der Tapfere im Elysium unter Tapferen Aufnahme findet. Für das allgemeine Beste sein Leben lassen, das ist es, was den Helden zum Helden macht, und da er hofft, durch seinen Tod dem Vater den Vorteil, dem Lande den Frieden erwerben zu können, glaubt der leidenschaftlich erregte Jüngling einen Weg gefunden zu haben, die beschämende Handlung durch eine den Göttern und den Heldenschatten wohlgefällige That vergessen zu machen. So zart ist das Gewissen unseres Helden, dafs auch der blofs drohende und durch eine glückliche Wendung abgelenkte Nachteil für Vater und Volk ihm unerträglich vorkommt, und somit bestimmen auch Kindes- und Vaterlandsiebe als verborgene Triebfedern seinen Entschlufs, obgleich ihm diese

in der Beziehung auf sich als moralisches Schamgefühl zum Bewußtsein kommen.

So müssen wir denn Philotas als einen Verblendeten auffassen, der fromm zu handeln wähnt, wo wir Unfrömmigkeit, dem Vater sich zu opfern glaubt, wo wir Ungehorsam, mit dem Rechte des Kriegers, dem Feinde einen Vorteil abzugewinnen, List und Betrug übt, wo wir Unbilligkeit und Unwahrheit tadeln. Der Dichter aber weiß Mitleid für den Heldenknaben zu erwecken, indem er die intellektuelle Unreife als ein unwillkürliches Produkt seines Temperaments, der Zeit und der Einflüsse seiner Umgebung erkennen läßt und die Mitspieler zum Teil selbst in gleicher Befangenheit und Beschränkung auffaßt. Ja, König Aridäus selbst erkennt, daß Philotas im Banne eines sein Denken, Fühlen und Wollen beherrschenden Vorstellungskreises steht. Er ist Sc. 3 durch den unerwarteten Unfall seines Sohnes zur Einsicht gekommen, wie verderblich der Krieg auch für ihn werden konnte. Er erkennt die waltende Hand der Götter und fühlt, daß sein und seines Sohnes Schicksal in die Hände des Philotas gelegt ist. Aus den letzten Reden des Sterbenden drängt sich dem König die unwiderstehliche Gewißheit auf, daß Lebensanschauung und Grundsatz an dem, was sich vor seinen Augen zutrug, daß Entschluß und That in dem edlen Jüngling zusammen wirkten.

Zudem mußte er sich bekennen, daß er seinen Teil an der Schuld trage, der Philotas zum Opfer fiel. Unbemerkt hatte sich eine Neigung aus der fortwirkenden Macht der stärksten Eindrücke unseres Seelenlebens, aus der Erinnerung an seine Jugendfreundschaft in ihm erhoben und umstrahlte das Bild des Sterbenden mit dem Glanz der Liebe. Sollte doch der Tote das Pfand sein, wofür er seinen über Alles teuern Sohn wiedererhalten würde. Er hatte sich durch des Knaben männliche Sprache, durch sein offenes, helles Auge, durch die kühne Haltung für ihn einnehmen lassen, eine edle Gesinnung in ihm schätzen gelernt. Der dramatische Dichter rechnet auf die Mitwirkung des Schauspielers. Der sanfte Ton der brechenden Stimme des Sterbenden bringt Aridäus völlig zu sich selbst zurück. Sobald Philotas sich zum Tod verwundet hat, beweist Aridäus, wie wenig auf ihn zu rechnen ist. Was er Sc. 3 als möglich erklärt, taucht mit erneuter Gewalt in ihm auf. Wie, wenn er seinen Sohn preisgäbe, wenn er den toten Körper des Prinzen schändete, den Krieg fortsetzte? Aber er kann es nicht, ohne Polytimet, den er über alles liebt, zu verlieren. So dient der schwankende, selbstvergessene Aridäus der Standhaftigkeit und unerschütterlichen Ruhe des sterbenden Prinzen als wirksamer Gegensatz. Während Philotas dem Vater sich opfert, bringt Aridäus seinem Sohne das Opfer seines Herrscheramtes; jener unbedenklich, dieser nach langem Schwanken und nicht ohne Hindeutung darauf, daß er es um seiner eigenen Ruhe willen thue.

»Und wenn ich ihn habe, will ich nicht mehr König sein. Glaubt ihr Menschen, dafs man es nicht satt wird?« So trägt Philotas über Aridäus den vollendetsten Sieg davon, aber der Erfolg ist ein unsicherer, nur von der zufälligen Beschaffenheit der mithandelnden Personen abhängiger Sieg. Die wiederholte Nötigung, zu List und Trug zu greifen, mußte dem Eindrucke der Gröfse des Charakterbildes schaden. Als Gegengewicht erhebt sich Philotas über die gewöhnlichen Grenzen menschlicher Willensstärke. Die unmittelbar auf den Todesstreich folgende Scene ist von langer Hand vorbereitet. Wichtige Gedanken, die in der Überlegung nicht hätten fehlen sollen, finden hier ihre Stelle, wo sie ein helles Licht auf die Schuld des Helden, seine Übereilung werfen, um durch die Aussichtslosigkeit, den begonnenen Fehler wieder gut zu machen, tragisch zu wirken. Tragisch wird das Schicksal des Helden dadurch, dafs, während er auf das Grofse und Freie im Wollen und Handeln ausgeht, er sich in Schuld verstrickt und in seiner Verblendung seinen Untergang sich selbst bereitet. Wir ahnen, dafs er mit Gewalten kämpft, denen er unterliegen muß, und fühlen Bedauern. Die Versöhnung entspricht dem vollendeten Ausgleich der durch die dramatische Handlung in dem Hörer angelegten Spannung. Es vermehrt sich die Spannung in dem Mafse, als man sich dem drohenden Ausgang nähert. Dagegen schreitet die Handlung, je mehr sie sich dem Ziele nähert, in desto kleineren Schritten fort. Das Wenden und Betrachten der Schwertscheide, das Entblößen des Schwertes, sein Schwingen sind Schritte auf dieser Bahn. Je ahnungsloser die Zeugen der sich vollendenden Handlung zusehen, desto vernehmlicher regt sich die Erwartung in dem Wissenden. Auf's Wirksamste unterstützt hier das Mittel der tragischen Ironie den Dichter. Je mehr sich die Handlung ihrem Ende nähert, desto gröfser wird die Spannung, um mit der Katastrophe den Höhepunkt und ihre Lösung zu erreichen. Der Eigentümlichkeit unseres Dramas entspricht der Abschluß der Ereignisreihe mit der That. Was darüber hinaus liegt, ist ausgeschlossen, so gut wie alles, was der Handlung vorhergeht. Charakter, That und Los stehen im innigen Zusammenhang.

4. Die Erhaltung des eigenen Lebens ist so lange Pflicht, als nicht höhere Pflichten es aufzugeben gebieten.

Wir erwarten und fordern, dafs Lebensanschauung und Grundsatz, That und Los, Schuld und Sühne einander entsprechen.

5. Wozu soll uns ein mißglückter Versuch, wenn wir ein sittliches Ziel vor Augen haben, auffordern? Erzählet, was ihr von Entdeckern, Erfindern, Helden des Glaubens oder der Wissenschaft wisset, die trotz wiederholt mißlungener Versuche in der Verfolgung ihres Zieles ausharrten. Prüfet die Schlußfolgerung

der Behauptung des Philotas: »Die Götter haben uns die Freiheit zu sterben in allen Umständen gelassen.«

Siebente Einheit.

Wir wollen heute Rückschau halten auf das gelesene Trauerspiel. Der dramatische Dichter darf erwarten, daß der Zuschauer oder Leser, nun am Ende seines Werkes angelangt, zurückschaut und sein Drama, wie jedes andere Kunstwerk als ein Ganzes in seinen Teilen und Verhältnissen beurteile. Auch ist eine solche Rückschau eine natürliche Folge der tragischen Wirkung auf den Hörer. Mit dem Fallen des Vorhanges ist die Handlung, aber nicht die Wirkung der tragischen Handlung im Hörer beendet. Je gewaltiger das tragische Mitleid das Gefühl des Hörers ergriffen, je teilnehmender dieser dem Schicksale des tragischen Helden gefolgt, desto gewisser tritt jetzt, wo die Gefühle allmählich verklingen und die Vorstellungen ihre Gleichgewichtslage suchen, das Nachdenken in seine Rechte. Mit der Entsagung des Königs Aridäus ist der Sieg des sterbenden Helden vollständig und damit der poetische Ausgleich abgeschlossen. Aber für den denkenden Hörer bleiben, wenn er den Blick auf die vorgeführte Handlung zurücklenkt, noch ungelöste Zweifel. Noch besteht die Feindschaft der entzweiten Könige. Wird Aridäus den Sohn auszulösen die Mittel haben, ohne den Fortbestand seiner Herrschaft in Frage zu stellen? Wird des Philotas Vater die Leiche seines Sohnes preisgeben? Wird er sie nicht, wie Priamus Hectors Leiche, von dem Gegner zurückfordern? Die Voraussetzung des Vorteiles durch den Tod des Prinzen scheint unvereinbar mit den vorgeführten Charakteren. Wir erfahren zwar nicht viel von des Philotas Vater, nicht einmal sein Name wird uns bekannt gegeben, aber wir wissen, daß er seinen Sohn nicht weniger liebte, als Aridäus den seinigen. Und wenn Aridäus den Gedanken an die Preisgebung seines Sohnes kaum einen Augenblick zu ertragen vermochte, sollten wir von des Philotas Vater annehmen, er werde, unbekümmert um das Schicksal der irdischen Reste seines Sohnes, dem übervorteilten Gegner harte Bedingungen auferlegen? Die Antwort auf diese und ähnliche Fragen wollen wir symbolisch, d. i. sinnlich faßbar, wie die scenische Handlung selbst ist, durch eine Nachfabel veranschaulichen. In dieser sollen die unmittelbaren Folgen der tragischen Handlung dargestellt werden, wie die Vorfabel notwendige Voraussetzungen in sich faßt. Die Nachfabel dient dazu, die sich fortspinnenden Gedankenfäden des Hörers zu verfolgen und auszuspinnen. Zu jedem dieser weiterzuführenden Fäden muß der Anfang in dem Stücke selbst geboten sein. Dazu muß der Hörer seine eigenen Gefühle befragen.¹⁾

¹⁾ Lessing sagt im Laokoon: »Wenn ich meine Gefühle beobachte, das rechte Verständnis geht doch nur aus der Befragung der eigenen

Nachfabel.¹⁾

»Der kommende Tag sieht die wiederkehrenden Boten im Lager. Aber wie erschrecken sie, als sie hören, Philotas lebe nicht mehr, er habe sich mit eigener Hand das Leben genommen. Hierauf wird der Leichnam des Prinzen auf einen Wagen gelegt, mit Blumen geschmückt und von schwarzen Rossen in das Lager des Vaters geführt. Die Boten gehen voran, die Trauer zu verkündigen.

Mit herzerreißendem Schmerz fällt der gekränkte Vater über den toten, heldenmütigen Sohn. Zerknirscht kommt auch Aristodemus herbei. Er hatte ja den Vater beredet, Philotas mitziehen zu lassen, und auch der Vater hatte sich einen Vorwurf zu machen, daß er nachgegeben.

Jetzt erst, als er sich von der Leiche gewaltsam losgerissen, erblickt er König Aridäus, der im Gefolge seiner besten Feldherrn im Trauerzuge gefolgt war. Schweigend stehen sich die Könige gegenüber. Da nimmt Aridäus das Wort. Er läßt sich ungeduldig versichern, daß Polytimet noch lebe. Dann eröffnet er seinen Entschluß, zu Gunsten seines Sohnes von der Regierung zurückzutreten. — Er bittet um Gnade für seinen unglücklichen Sohn. Demütigen möchte ihn der mächtige Sieger, aber der Wechselfälle des Geschickes eingedenk, nicht ganz vernichten. Gerührt hört ihn der König. Angesichts der teuren Leiche ist er keiner feindseligen Handlung fähig. »Nicht anders,« sagt er, »will ich meinen Sohn zurücknehmen, als wie, wenn er noch lebte. Der Leichnam ist mir so wert, als es der Lebende gewesen. Hier ist Polytimet. Du erhältst ihn unversehrt aus meinen Händen, beendet sei der Krieg. Friede herrsche fortan zwischen uns!« Damit umarmte er den gerührten Aridäus und unter freudiger Zustimmung aller anwesenden Feldherrn feierten die lang entzweiten Freunde ihre Versöhnung.«

Bisweilen finden sich Vor- und Nachfabel von der dramatischen Handlung ausgeschieden und tritt jene als Prolog, diese als Epilog vor und nach der scenischen Handlung und von ihr abgesondert auf. Bei dem größten Tragödiendichter der Griechen, bei Sophokles, ist der Stoff des Prologs und Epilogs stets in die dramatische Handlung selbst verflochten. Die Handlung im Drama ist in sich vollkommen abgeschlossen. Die Verhältnisse des Ortes, der Zeit und der herrschenden Kultur, die Beweggründe und Absichten der handelnden Personen, Mittel und Zweck des Dichters, alles das läßt sich aus der Handlung

inneren Zustände hervor. Das psychologische Verständnis beruht zuletzt auf Selbstbeobachtung, oder wo diese nicht ausreicht auf Beobachtung anderer, des Lebens, der Natur.«

¹⁾ Vergl. das XXV. Jahrb. S. 225.

auslösen. Ja, es muß gesondert und einzeln erwogen werden, wenn es zu einer vollendeten Anschauung und zum klarem Urteil über den Wert des Ganzen kommen soll. Die in der Dichtung verwobenen Vorstellungsreihen müssen entwirrt, einzeln überblickt, unter einander verglichen und zu neuen Verflechtungen wieder verbunden werden. Ohne diese Vorarbeit läßt sich kein klares Urteil über die Bedingungen des dichterisch Schönen gewinnen. Daran wollen wir nun gehen und zuerst die Fabel, sodann Handlung, Charakter, Bau und Sprache einzeln in Betrachtung ziehen.

F a b e l.

Da Lessing das heroische Drama der deutschen Litteratur erhalten, aber von der verkehrten Richtung, in die es geraten war, ablenken wollte, so begnügte er sich, nach seiner Gewohnheit, nicht mit der Theorie und Berichtigung verbreiteter falscher Ansichten, sondern stellte diesen ein Beispiel zur Seite, das deutlicher, als es Regeln vermögen, lehren sollte, wie ein heroisches Trauerspiel geartet sein müsse, wenn es seiner Aufgabe entsprechen soll. Aber die Zusammengesetztheit und Verwickelung der neuzeitlichen Charaktere und geschichtlichen Ereignisse schien seinem Zwecke wenig angemessen, wenn er die Einfachheit und Klarheit der tragischen Fabel der Griechen dagegenhielt. Überdies forderte er von Mitleid begleitete Bewunderung, diese Eigenschaft des Tragischen hatte sich ihm bei dem Studium der Sophokleischen Tragödien als die wesentlichste aufgedrängt. Angenommen, es habe Lessing des größten Helden seiner Gegenwart, Friedrich des Großen, Jugend vorgeschwebt, (wie denn auch O. Frick¹⁾ auf einen Brief Friedrichs hinweist), was blieb bei der idealisierenden Abstraktion von dem seinem Auge noch nicht weit genug entrückten Bilde des großen Königs zurück? Was blieb noch von dem Bilde Friedrichs erhalten, wenn er den modernen Helden aller übrigen auf ihm lastenden Beziehungen entäufsern und auf das Reimenschliche zurückführte, wenn er ihm wenig mehr davon lassen wollte als die Tapferkeit? Aber die Bühne ist nicht dazu vorhanden, uns über einen Vorgang aus der Weltgeschichte zu unterrichten, oder das Andenken großer Männer zu erneuern. Wäre sie das, so würde allemal auf die historisch bedeutendere Person die Wahl des Tragödiendichters fallen. Zur Zeit der Abfassung des *Philotas* entwarf Lessing den Plan zu einem Trauerspiele »*Kodrus*«, ohne ihn auszuführen. Die Fabel des Dramas ist Lessings Erfindung. Welches ist ihr einfachster Inhalt?

Die sich befehdenden Könige waren Freunde gewesen und konnten sich, da sie beide im Besitze dessen waren, was dem

¹⁾ O. Frick. Aus deutschen Lesebüchern V. Band S. 19.

²⁾ Lessing s. W., hrsgg. von Ed. Lachmann, Band XII, S. 121 u. 128.

andern das Teuerste sein mußte, durch den Austausch der beiderseitigen Geisel wieder aussöhnen; denn die Fortführung des Kampfes war für beide Teile gleich gefährlich. Wodurch wird die Verwickelung herbeigeführt? Der Held der Handlung **kennt die Gelegenheit** zur Versöhnung der entzweiten Väter und **nimmt sich vor**, dem Vorteil des Vaters sich zu opfern. Wenn die auf den Entschluß wirkenden Gründe andere wären, als sie in **Philotas** angenommen werden müssen, wenn des Philotas Vater in **Gefangenschaft**, das Land in Gefahr wäre, aus der es nur durch die Aufopferung des jungen Helden Befreiung gäbe, so würde zwar der Beweggrund schärfer ausgeprägt, dem Zweifel weniger Raum gelassen sein, aber die moralische Empfindlichkeit des Ehr- und Pflichtbegriffes abgeschwächt erscheinen. Während jetzt **der** bloße Gedanke an die unendliche Reihe der unglücklichen **Folgen**, die bloße Vorstellung einer möglichen Beschämung vor **Vater** und Volk, die Demütigung vor dem Richter in der eigenen **Brust** den Gedanken an eine Rechtfertigung hervortreibt, würde **im** andern Falle eine Verbindung der zwingendsten Motive auf **Philotas**, wie auf jedes edle Herz eingewirkt haben.

Handlung und Charaktere.

Wodurch erhält die Handlung den Schein der Wahrheit? Der Dramatiker muß zwingende Motive schaffen. Ein Zwang liegt in der durch **Naturrell**, Temperament, Vererbung, Beruf, Beispiel und **Erziehung** bestimmten Individualität, ein Zwang in der durch übereiltes **Handeln** herbeigeführten Situation. Dadurch, daß Philotas von der **vorhergehenden Ereignisreihe** einen Teil kennt, den andern **nicht**, wird er in eine sein Inneres von zwei verschiedenen Seiten **aufdeckende** Situation versetzt. Zwingend wirken Thatendrang und verletzte Scham. Vor Parmenio im 5., vor Aridäus im 7. **Auftritt** sieht sich Philotas durch die veränderte Lage **gezwungen**, eine angenommene Rolle durchzuführen. Mit der **Todeswunde** in der Brust muß er entweder das Voreilige seiner Handlung **bereuen**, oder diese über den Tod erhabene **Standhaftigkeit** bezeugen. **Aber** auch Aridäus sieht sich durch die Gefangenschaft seines Sohnes **genötigt** nachzugeben. So ist in den beiden handelnden **Charakteren** die Motivierung ihres Handelns durchaus notwendig, teils durch ihre Individualität, teils durch die Situation, in die sie sich gebracht sehen, bedingt. Wodurch wird der Charakter des Helden anziehend und bedeutend? Es vereinigen sich in ihm **entgegengesetzte** Motive. Leidenschaftlich, nicht gewillt, den **kleinsten Makel** an seiner Ehre zu dulden, von einer **irrigen Ansicht** über Freiheit geleitet, opfert sich Philotas auf dem **Altar** des Vaterlandes. War es Ehrgeiz, war es Liebe zu seinem Vater und zu seinem Volke, die ihn bestimmten? Wir wollen die **ihn bewegenden Gründe** in doppelter Richtung durchlaufen. Von

den frühesten Eindrücken, die auf sein Ich bestimmend einwirken, sind die mit dem Schicksal seines Vaterhauses und seiner Heimat verwachsenen die stärksten. Unter dem unablässigen Kriegslärm verwächst das Selbstgefühl frühzeitig mit dem Gefühl der Soldatenehre. Keine Schande hätte empfindlicher schmerzen können, als die Schande, entwaffnet und gefangen zu werden, kein Verlust das Ich in seinen tiefsten Wurzeln sicherer treffen können, als der, der dem Begehren nach Heldenruhm Vernichtung drohte. Blicken wir nun auf den Zweck, auf den sein Wollen gerichtet war. Er galt der allgemeinen Wohlfahrt seines Landes. Die Bedingung ihres Zustandekommens war die Wiederherstellung des Friedens. Diese war abhängig von der Aussöhnung der streitenden Väter. Die Spannung, die zwischen ihnen obwaltete, forderte einen Vermittler. Der Vermittler konnte Philotas sein, wenn er das erschütterte Vertrauen unter den entzweiten Freunden wiederherstellte. So wirken zwei Gedanken auf ihn ein, der an seine verlorene Ehre und der an seine Pflicht, den Frieden wieder herzustellen. Er steht vor der Wahl, ob er das Schwert oder das Wort handhaben solle. Jenes überwiegt, weil er die Tapferkeit hochhält, dieses fordert eine gröfsere Reife sittlicher Lebensanschauung, als sie ihm, dem werdenden Jüngling, eigen war. In der Konsequenz liegt die poetische Gröfse des Charakters. Er ist ganz Held, fühlt, denkt, handelt wie ein Held, an sittlicher Vollkommenheit aber wird er von den Mitspielern übertroffen. Strato konnte in der Besonnenheit, Aridäus in der Frömmigkeit Vorbild sein, während Parmenio ihm das Bild schlichter Denkungsweise und natürlicher Geradheit vorhielt. Viermal wiederholt sich das Verhältnis des Sohnes zum Vater: als gleichgiltiges zwischen Strato und dessen Sohn; in dem natürlichen Verlangen Parmenios nach der unbedingten Hingebung seines Sohnes; in der Bereitwilligkeit des Königs Aridäus, für den Sohn auf Reich und Krone zu verzichten; in der Aufopferung des Philotas. Dreimal kehrt die Voreiligkeit des Prinzen wieder: im Reitergefecht; in der Überlegung; kurz vor der That. Durch alle handelnden Personen geht der eine gemeinsame Grundzug, die Tapferkeit. Wodurch wird der Held tragisch? Als Handlung läfst sich die in Lessings Tragödie dargestellte Begebenheit in eine Reihe Einzelglieder auflösen, die die That als Schlufsglied abschliesst. Das erste dieser Glieder knüpft an das Ich des Handelnden an. Das Ich des Handelnden aber ist selbst Produkt vieler zusammenwirkender Kräfte und Einflüsse. Das Erbe der väterlichen Eigenschaften, die Einwirkung der frühesten Umgebung, die Stimmung des gesellschaftlichen Zustandes, die beabsichtigte Richtung und die geleitete Bildung der Erkenntnis durch Unterricht und Erziehung und andere Mächte geben dem Ich des Einzelnen ein frühzeitiges Gepräge. Es bedarf nur der Gelegenheit, um die Spannung des vorherrschenden

Strebens auszulösen. So ist der erste Schritt — in unserem Falle der übereilte Ausfall —, weil noch unbewacht und unter dem Gesamteindruck vieler mitwirkender Kräfte stehend, kaum anzurechnen, wenngleich nicht ohne Tadel. Findet die erste Reihe aufeinanderfolgender Ereignisse ihren Abschluss — in unserem Falle durch die glückliche Wendung —, beginnt eine zweite durch einen mit vollem Bewusstsein gefassten Entschluss als Folge der ersten, so vermag man diese andere Handlung nicht mehr der Zurechnung des Handelnden zu entziehen, und höchstens insoweit ist der Handelnde zu entschuldigen, als die Aufregung des leidenschaftlichen Willens eine augenblickliche Verblendung im Gefolge hat. Jeder folgende Konflikt, in den der Handelnde durch seinen Vorsatz gerät, vermehrt die Schuld. Denn nun wird er vor die Wahl gestellt und zieht seinen eigenwillig gefassten Vorsatz dem sittlichen Sollen vor — in unserem Falle zuerst dem schuldigen Gehorsam, der Erhaltung für seinen Beruf, dazu noch von Parmenio gewarnt, ferner der zur Versöhnung dargebotenen Hand des friedliebenden Aridäus —, den schreiendsten Mißklang aber zwischen seiner That und den sittlichen Forderungen muß er im Sterben vernehmen. Der tragische Held darf nicht frei von Schuld und ganz und gar böse sein, sonst läßt er uns kalt. Unsere Teilnahme für ihn wächst in dem Grade, als wir uns überzeugen, daß seine Schuld die Folge seiner guten Absichten ist oder übermächtiger Gewalten, denen er unterliegt. Eine Handlung besteht aus einer Reihe von Ereignissen, deren Endglied die That, deren Anfangsglied der Beweggrund ist. Sie gliedert sich innerhalb dieser beiden Punkte in Motiv, Überlegung, Entschluss, Vorsatz, Wahl der Mittel, That. Auf jeder dieser Stufen kann ein Charakter nach der Eigentümlichkeit seines Wesens sich offenbaren, da der Beweggrund seiner Natur nach meist als eine dunkle Macht zu wirken pflegt, Überlegung zur Klarheit und Entwirrung, der Entschluss zur Kraftäußerung, die Wahl der Mittel zur Vernunft und zur Rücksicht auf die Stimme des Gewissens, die That zu selbständiger Äußerung auffordern. Die That ist eine notwendige Folge des Charakters, das Los eine notwendige Folge der That. Alles Aufserwesentliche ist störend; in der Beschränkung auf das Wesentliche liegt Einheit und Kraft der Wirkung. Große Charakterzüge allein bewegen das Herz.

Gliederung und Sprache.

Wie gliedert sich die scenische Handlung? Die Abteilung in Scenen fordert den Zögling auf, die Einteilung der dramatischen Handlung aus dem Begriff der Handlung vorzunehmen. Was dem Entschluss vorhergeht, ist Grund, was nach ihm kommt, Folge des

Entschlusses. So sind Anfang, Mitte und Ende — Exposition, Verwicklung und Lösung — der Handlung genau bestimmt. »Mit richtigem Gefühle pflegen die Dichter erst ihren Helden hoch zu heben im Glanze des Thuns, Besitzens und Schaffens, dann ihn fallen zu lassen, beides, damit er zu sich selbst komme.«¹⁾ Zu dieser Besinnung gelangt Philotas nicht, und der Glückwechsel gehört schon der Vorfabel an. Die Fabel, die unserem Trauerspiel zu Grunde liegt, ist einfach, d. i. ohne Peripetie, das Trauerspiel auf einen Akt beschränkt; Exposition, Steigerung, Höhepunkt und Katastrophe folgen rasch aufeinander. Eigentümlich sind die verhältnismäßig vielen und zum Teil langen Monologe, doch entsprechen sie der vorwiegend inneren Handlung.

Einheit des Ortes: — Wo Philotas selbst das Zelt — den Schauplatz der Handlung — verlassen will (»führe mich zum König, nach dem Schimpf der Entwaffnung ist mir nichts mehr schimpflich« Sc. 2) und wo er, aufgefordert vom König, sich weigert, es zu verlassen (Sc. 3 und Sc. 4), sind die Motive des Bleibens in Sc. 2 und 3, die des Auf- und Abtretens der Personen zu befragen. Sie müssen die Beibehaltung des Schauplatzes natürlich und ungezwungen erscheinen lassen.

Einheit der Zeit: — Angemeldet tritt der König auf. Bis Parmenio kommt, gewinnt Philotas Zeit zu dem Selbstgespräch, bis die Boten entsendet sind, zu dem andern Monolog in Sc. 6.

Einheit der Handlung: — Das Gespräch mit Parmenio über dessen Sohn, die Erzählung Stratos von dem Betragen des edelmütigen Kriegers, der Philotas entwaffnete, sind allein episodischer Art, aber es läßt sich leicht nachweisen, daß auch diese scheinbaren Abweichungen von der geraden Bahn in dem Bedürfnis der dramatischen Handlung begründet sind.

Welche sind die am ersten in die Augen fallenden Eigentümlichkeiten der Lessingschen Prosa?

Der dramatische Stil verlangt ununterbrochen Sorgfalt und Aufmerksamkeit auf das Wesentliche, Ausschließung alles Unwesentlichen, Kürze und Schärfe des Ausdruckes, Sicherheit und Raschheit der Entwicklung, Sammlung und Spannung des Interesses; epische Breite und lyrische Kürze und Unmittelbarkeit sind ihm fremd. Die wichtigste Aufgabe für den Unterrichts in der Muttersprache ist bei der Lektüre, in Betrachtung einzelner Sätze und Worte verstehen zu lehren, wie viel Umsicht, Nachdenken, Überlegen dazu gehörte, den vollständigen Sinn eines Gedankens zu erschöpfen, das Innere des Denkenden zu offenbaren, den Gedankenzusammenhang zu enträtseln, den Endzweck des Verfassers

¹⁾ Herbart S. W. Hartenstein VI. S. 249.

zu verfolgen. So wenig sonst anekdotenhafte Notizen das aus der rechten Vertiefung in den Gegenstand quellende Interesse zu ersetzen geeignet sind, so ist doch hier Gleims ›Verifizierung‹ des Philotas nicht zu übergehen.

Rückblick. Lessing erzielt die Einheit der Handlung durch Abstufung derselben Tugend, der Tapferkeit, durch die Verwendung der vier Väter fast gleichen Alters, deren jeder einen Sohn hat, nicht viel verschieden im Alter von Philotas. Es schreitet die Handlung in den allgemeinsten Stufen einer jeden Handlung fort mit der sorgfältigsten Rücksichtnahme auf die bekannten drei Einheiten und die übliche Zahl der Schauspieler der Sophokleischen Bühne. Er verinnerlicht die Handlung bis zur möglichen Grenze des Monologs, er sucht die Größe in der größtmöglichen Wirkung eines geringen Anlasses und in der straffsten Konsequenz des Hauptcharakters, die Beseelung in einer fortlaufenden Schuld und schrittweisen Sühne; er giebt dem Mitleid Nahrung durch die Mischung von Beifall und Tadel und die Abschwächung des letzteren durch die unverkennbare Unreife des jugendlichen Verstandes. Die bilderlose Sprache, der knappste Ausdruck des Gedankens, alles entspringt aus demselben Streben, das Wesen des Dramas auf das schärfste zu charakterisieren. Nach dem methodischen Grundsatz, daß in das begriffliche Material nur so viel aufgenommen werden soll, als durch selbstthätige Arbeit unter Anleitung des Lehrers von dem Zögling von dem Unterrichtsstoff abstrahiert worden ist, soll auch hier über Wesen, Zweck und Bau des Dramas nicht weiter hinausgegangen werden, als vorläufig von Philotas und den Lessingschen Schriften über die Fabel und seinem Briefwechsel zu gewinnen ist.

4. Der in den Einheiten gewonnene systematische Stoff ist zu wiederholen und die Heft I, Seite 5 dieser Zeitschrift aufgenommene Systemtafel zu durchlaufen.

5. Aristoteles aus Stagira, Alexanders des Großen Lehrer, hatte in seiner Schrift ›Über die Dichtkunst‹ den Zweck der Tragödie auf Grund unzähliger Meisterwerke der griechischen Bühne in die Reinigung¹⁾ (κάθαρσις), d. i. zeitweilige Befreiung von derartigen (deprimierenden) Affekten verlegt, deren Unlauterkeit und verweichlichende Wirkung auf den Hörer Plato bestimmt hatte, die Dichter aus dem vollkommenen Staate verwiesen wissen zu wollen. Diese Theorie des Aristoteles hatten die Dichter des französischen Klassizismus, unter ihnen Corneille im Zeitalter Ludwig XIV., durch Beispiel und Lehre verfälscht.

¹⁾ Herbart S. W. I. S. 131. ›Nicht sicherer kann der ästhetische Gegenstand ergreifen, als indem er affiziert; nicht besser kann der Affekt und von ihm das Gemüt sich reinigen, als durch Übergang in das zurückbleibende ästhetische Urteil.‹

In Lessings Philotas laufen viele Fäden zusammen. In dem Leben eines jeden Genius giebt es eine Zeit des Blühens. Sie enthält die Keime der künftigen Thaten. Für Lessing ist dies die Zeit (in der er den Philotas schrieb) seines Berliner Aufenthaltes (1758—1760). Sein Briefwechsel führt auf ähnliche, höchst anregende Korrespondenzen, wie zwischen Johann v. Müller und Bonstetten, Schiller und Goethe. Lessings Briefe werden für den Zögling ein Muster des Briefstils. Überdies drängt Lessing in den Briefen auf die größte Genauigkeit im Ausdruck und die Vermeidung eines jeden überflüssigen Wortes. Der deutsche Aufsatz bietet Gelegenheit, die Übung im Briefstil anzuknüpfen, und sie ist um so weniger von dieser Stufe zu verbannen, als diese Stilform charakteristisch ist für jene Epoche der deutschen Litteratur. Die theoretischen Untersuchungen, soweit sie in den Briefen enthalten sind, bereiten die Hamburger Dramaturgie, Goethes und Schillers Ansichten über das Drama, G. Freitags Technik d. Dr. vor. Die bei der Erläuterung benützten Fabeln geben die Möglichkeit an die Hand, von ihnen ausgehend, Äsop, Phädrus, Boner, Lafontaine, Gellert, Lichtwer und andere Fabeldichter zu vergleichen. Der Inhalt der Tragödie rechtfertigt eine beiläufige Besprechung des Cronegkschen »Kodrus« und Klopstocks »Tod Adams«. Das Verhältnis des Philotas zu der Zeit seiner Entstehung und zu Friedrich dem Großen rechtfertigt die Hinweisung auf die »Lieder eines preussischen Grenadiers« und ihren Verfasser, so wie auf Ew. Kleist, Lessings großen Freund.

Es ist zwar weder Heroismus, noch Kindes- oder Vaterlandsliebe aus Lessings Philotas zu lernen, aber ohne Frucht für die sittliche Bildung des Zöglings wird die Beschäftigung mit dieser Tragödie doch nicht bleiben. Das wichtigste Ergebnis seiner Schulbehandlung für den Zögling ist die Erkenntnis, daß ästhetische und sittliche Freiheit nicht zusammenfallen. Ein Wille kann sich über alle Hindernisse emporarbeiten, über allen Hemmnissen sieghaft, gegen alle Bedenken unerschütterter verharren, ohne deshalb sittlich frei zu sein. Eine Lehre, die an Licht gewinnt, wenn man ihr auf demselben Schauplatze der Bühne den Fall koinzidierender sittlicher und ästhetischer Freiheit in des Sophokles Philoktet gegenüberstellt. Nun kann man zwar auch an anderen Stoffen dasselbe lernen, aber es dürften sich nicht viele finden, die dem Zögling psychologisch so nahe stehen, als unsere Tragödie. Es kann nicht in Abrede gestellt werden, daß ein der Jugend eigentümlicher Fehler sich in dem Helden unserer Tragödie wiederfindet, der Fehler, zu glauben, man könne mit einem Wurf gewinnen, ein Zug, der der menschlichen Natur überhaupt innewohnt, dem Streben nach Glück, dem Gewinnspiele, zu Grunde liegt. Das Heldentum übt auf die Jugend einen eigentümlichen

Reiz und durch Erzählung und Lektüre erhöhte Anziehung aus. Die Gröfse, die in einer Selbstentäuferung, ungewöhnliche Kraftanstrengung und Fertigkeit erfordernden That liegt, besticht das Urtheil. Leicht wird dabei das Vergehen gegen andere sittliche Ideen übersehen, die vernünftige Beurteilung eingenommen und beeinflusst durch die in die Erscheinung tretende Vollkommenheit. Es blendet ästhetisches Wohlgefallen und verblindet insbesondere da, wo eine an sich nicht verwerfliche Absicht der verwerflichen Handlung zu Grunde liegt, wie bei Jung Roland, und wo das Gelingen der Unternehmung ein weiteres Nachdenken über das Erlaubte und Unerlaubte der Handlungsweise überflüssig zu machen scheint. Ist doch die Gefahr, in der der Held schwebte, vorüber, der Zweck erreicht. War es ein Unhold, der dabei zum Opfer fiel, um so besser. Und so bestechend ist das Einnehmende einer Heldenthat für die Jugend, daß sie sogar offenbare sittliche Gebrechen deckt und dem klaren Urtheil entzieht. Es wird namentlich von der Jugend leicht übersehen, daß die Kraftentfaltung und Konzentration der Kraft nicht mit einem male alles abthut und erfüllt, was vom Manne gefordert wird. Es ist nicht genug, in einer Handlung Geist und Wille zu verwirklichen, die fortschreitende Bildung fordert dauerndes, wiederholt aufgenommenes Wollen und neben der Kraftäuferung nicht selten Leiden, Sichgefallenlassen und Entsagen. Das Gelingen ist Stückwerk, und nur aus vielfachen Anläufen und wieder aufgenommenen mißglückten Anfangsversuchen ist die Großthat das Endergebnis. Die Rücksicht auf andere und auf die eigenen Kräfte gebietet Einschränkung. Lessings Philotas neben eine Sophokleische Tragödie zu stellen und so zu vergleichender Betrachtung herauszufordern, ist freilich gewagt. Die litterarische Skizze muß neben dem vollendeten Kunstwerk allemal eine klägliche Rolle spielen. Nun soll aber sowohl das Sophokleische als das Lessingsche Drama nur als ein Mittel dienen, denselben Zweck zu erreichen, und beide von diesem, dem gleichen Gesichtspunkt aus beurteilt werden. Alles, was an einer Tragödie zu beobachten und zu prüfen ist, worin ihr Wert und ihre Eigentümlichkeit besteht, Handlung, Charakter, Gliederung, Motivierung, Sprüche, gewinnt durch Einfachheit und Sparsamkeit an Anschaulichkeit und Deutlichkeit, während das große, durch den Kampf der Leidenschaften stürmisch bewegte, das in gewaltigen Rhythmen wogende, in Höhen und Tiefen wechselnde Drama den ruhigen Blick des Anschauenden beirrt und weniger Stetigkeit gestattet. Aber auch schon der Gedanke, die Einfachheit und Gröfse der griechischen Bühne auf die deutsche zu verpflanzen, ist des Nachdenkens wert, selbst für den Fall, daß es Lessing nicht gelang, die Gröfse und Einfachheit der griechischen Tragödie mit dem Glanz und der Tiefe ihrer dichterischen Darstellung zu verbinden. Schärfe und

Energie des Gedankens ersetzen, was dem Lessingschen Versuch an Fülle und Anmut abgeht. Ist der erste entscheidende Schritt eines bahnbrechenden Genius, selbst wenn ihm Schwächen anhaften sollten, nicht eben deshalb für den Zögling lehrreich, weil er der erste ist?

Ein werdender Held, ein werdender Dichter, beide haben miteinander gemein, daß sie zuerst das nicht sind, was sie später sind. Es vollzieht sich ein Übergang von einem Zustand zum andern, und wir sind Zeugen dieses Vollzuges. Weder ein Held, noch ein Dichter wird man ohne Streben, denn vor die Tugend setzten die Götter den Schweifs. Man könnte mir das vielcitierte Wort Goethes: »Das Beste sei für die Jugend gerade gut genug«, entgegenhalten. Ich behaupte: Das Beste ist eben auch für die Jugend, so wie für jeden, dem die Fähigkeit fehlt, es zu begreifen, zu gut. Auch für den Genuß des Besten in Kunst und Poesie muß man erst erzogen werden. Übrigens ist das Beste für den Zweck der Jugenderziehung in Kunst und Poesie nicht immer das für klassisch Geltende.

Wird das Beste aber in dem Sinne gedeutet, daß es das der Apperzeption der Zöglinge zunächst und in der Sphäre des Besseren Liegende bedeutet, so wird auch Lessings Philotas zu dem Besten gerechnet werden können. Durch das Einleben in den Gesinnungsstoff wird der Zögling, in Gedanken in eine Lage versetzt, in der er selbst zu überlegen, sich selbst zu entscheiden, selbst zu wollen, zu handeln, zu irren und umzukehren scheint. Er liest nicht mehr, er erlebt. In diesem idealen Verkehr findet er die Nötigungsgründe zu allem, was er denkt und thut. Es geht ihm, wie dem Verteidiger, der sich in die Lage seines Klienten ganz einlebt und in seinem Sinne thätig ist. Dies ist kein geringerer Sporn zur Thätigkeit, als die eigene Sache. Würde Archias für die wissenschaftlichen Studien und die Verehrung der Dichter in wärmeren, beredteren Worten gesprochen haben, als Cicero? Freilich muß auch unser Zögling gegenüber seinem Helden in einer ähnlichen Lage sich befinden, als Cicero gegenüber dem Dichter Archias. Der Gesinnungsstoff, in den er sich einleben soll, muß mit der jedesmaligen Bildungsstufe des Zöglings Verwandtes, Vergleichbares haben. Ist aber das der Fall, dann wird dem Zögling nichts Fremdartiges aufgedrungen, er wird nicht genötigt aufzunehmen, woran er keinen Anteil hat, wovon er nicht weiß, weshalb er es lernt. Versetzt er sich doch selbst in die Lage dessen, für den er besorgt ist, dem er nachdenkt, nachhandelt, dessen Thun, Wollen, Fühlen er prüft, abwägt, lobt oder tadelt. Er steht dem vom Lehrer Gebotenen nicht mehr fremd gegenüber, und so wird es ihm auch später nicht als ein Fremdes erscheinen.

B. Mitteilungen.

I. Leitsätze zur Verhandlung über „Die unterrichtliche Gestaltung des Lebens Jesu“ auf der IV. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.

a) Allgemeine.

1. Da die Erweckung des religiösen Interesses, welches die Grundlage des Vertrauens auf die göttliche Liebe und der Hingabe an den göttlichen Willen bildet, das Ziel des religiösen Unterrichts ist, so muß das Leben Jesu, weil es in unvergleichlicher Weise die religiöse Seite des Menschen zu rühren vermag, den Hauptstoff und den Mittelpunkt des religiösen Unterrichts darstellen.

2. Es wird zunächst jede einzelne Geschichte aus dem Leben Jesu in eingehender Weise zu betrachten sein, sowohl hinsichtlich der göttlichen Liebe, die sich in Jesu Christo offenbart, als auch hinsichtlich des Vorbildes, das Jesus Christus durch die Erfüllung des göttlichen Willens wie in seiner Lehre gewährt. So lernt unsere Jugend in dem Sohne nicht nur das Wesen des Vaters am klarsten und deutlichsten erkennen, Jesus Christus zeigt ihr auch in vollkommener Weise, wie unser Verhalten zum himmlischen Vater und zu unseren Mitmenschen beschaffen sein soll.

3. Aber die einzelnen Geschichten dürfen nicht isoliert bleiben und als bloße Bruchstücke im Gedächtnisse aufbewahrt werden. Soll das Leben Jesu seine volle ergreifende Macht auf das jugendliche Gemüt ausüben, so muß es als ein zusammenhängendes, einheitliches Ganzes erscheinen, das insoweit es menschlich ist, seine Entwicklung, seine Höhe- und Wendepunkte hat, und in diesem müssen die einzelnen Geschichten ihre bestimmte Stellung einnehmen.

4. Es muß deshalb, nachdem die einzelnen Geschichten für sich betrachtet worden sind, auf einer späteren Stufe das Leben Jesu noch einmal im Zusammenhange nach seiner geschichtlichen Entwicklung durchgenommen werden, oder es müssen im Sinne der Herbartischen Artikulation des Unterrichts die einzelnen Geschichten, die zu einer Gruppe gehören, nach der Einzelbetrachtung unter einem gemeinsamen höheren Gesichtspunkte aufgefaßt, mit anderen Worten, es muß von den Sondersystemen zu einem allgemeineren (d. i. hier historischen) aufgestiegen werden.

Anm. Solche höhere Einheiten würden sein: 1. Die Bedeutung des Jugendlebens Jesu. 2. Die Entscheidung für den Lebensberuf. 3. Der Antritt des Amtes etc.

5. Dabei müssen auch die Naturverhältnisse des Landes, in dem der Herr aufwuchs und lebte, sowie die Kulturzustände des Volkes, unter dem er seine Wirksamkeit ausübte, hell beleuchtet und möglichst lebendig geschildert werden, da hierdurch die Anschaulichkeit des Lebens Jesu erhöht und der Eindruck seines Wirkens vertieft wird.

6. Der pädagogische Standpunkt aber fordert, daß die Schule sich bei dem Lebensbilde Jesu, das sie der Jugend darbietet, durchaus an die Thatsachen der Evangelien hält und sich hütet, von irgend einer Tendenz oder einem doktrinären Standpunkte aus diese Thatsachen beliebig zu verändern und umzugestalten. Sie muß sich begnügen, im Anschluß an die Evangelien der psychologisch-geschichtlichen Entwicklung des Lebens Jesu, soweit dieses menschlichen Einflüssen und irdischen Verhältnissen unterworfen ist, nachzugehen und darnach die einzelnen Geschichten — soweit es möglich ist — zu ordnen und aneinanderzureihen.

Altenburg.

K. Just.

b) Mit besonderer Rücksicht auf die höheren Schulen.

1. Zu Christo zu führen, und durch ihn zu Gott, Christum und sein Werk bis auf unsere Tage immer genauer kennen zu lehren Eph. 4. 13, mit ihm immer inniger im Glauben zu verbinden und so die Gemeinschaft der Menschen mit Gott und unter einander, die durch die Sünde verloren gegangen ist, wiederherzustellen, das ist die Hauptaufgabe alles christlichen Religionsunterrichts.

2. Leben Jesu im Sinne eines zusammenhängenden vollständigen Zeugnisses von Jesu Christi Person und Werk auf Grund der Neutestamentlichen Schriften mit allem, was dazu gehört, als Voraussetzung (Altes Testament) oder Folge (Kirchengeschichte), ist somit der eigentliche Gegenstand alles christlichen Religionsunterrichts. Es steht im Mittelpunkt. Alle anderen Zweige sind ihm untergeordnet

3. Versteht man dagegen unter Leben Jesu eine wissenschaftliche Biographie, welche die einzelnen Thaten, Reden und Schicksale Jesu »historisch- pragmatisch« aus den Zeitverhältnissen und Zeitmächten zu erklären sucht und im besonderen eine unter Enttäuschungen und Irrungen vor sich gehende Entwicklung Jesu noch während seiner öffentlichen Wirksamkeit annimmt, so gehört ein solches »Leben Jesu« nicht in den Unterricht, weder der niederen noch der höheren Schule.

4. Das Leben Jesu beginnt mit der Geburt Christi und schließt mit der Ausgießung des heiligen Geistes oder dem Beginn seines unsichtbaren bis heute fortdauernden Wirkens vom Himmel her. Der Mittelpunkt aber ist der Versöhnungs- und Erlösungstod am Kreuze. In dem Zeugnis von diesem liegt die versöhnende, rechtfertigende, wiedergebärende, erlösende, beseligende Kraft.

5. Was von den Resultaten der Leben-Jesu-Forschung den Eindruck der Predigt vom Versöhnungs- und Erlösungstode Jesu zu verstärken geeignet ist, das wird der christliche Religionsunterricht willkommen heißen. Was ihn beeinträchtigt und den klaren Zeugnissen der neutestamentlichen Schriften widerspricht, ist abzuweisen.

6. Im besondern haben die Kinder christlicher Eltern, der Nachwuchs der christlichen Gemeinde (Kirche), Anspruch auf ein vollständiges Lebensbild Jesu nach allen vier Evangelien und allen neutestamentlichen Schriften, wie es in der Gemeinde bis diesen Tag lebt.

7. Ein wirkungsvolles Zeugnis von Jesu wird nur der ablegen können, der selbst im rechten Glauben steht und diesen seinen Glauben durch ein entsprechendes Leben in der Nachfolge Christi bethätigt. Die Lehrer stehen als Zeugen Jesu Christi neben den Pastoren und Eltern. Sie haben in Vertretung dieser durch ihr Wort die jungen Christen mit zu zeugen, wie jene sie zu erhalten und weiter zu fördern haben.

8. Die notwendige Betonung des Persönlichen in allem Religionsunterricht fordert Verwerfung eines Lehrgangs in konzentrischen Kreisen von Jahr zu Jahr mit versprengten Geschichten aus den verschiedensten Gebieten der biblischen Geschichte und dafür Einhaltung eines geradlinigen, der historischen Entwicklung folgenden Ganges, welcher ein längeres Verweilen bei den einzelnen Persönlichkeiten und ein tieferes Sicheinleben in ihr Wesen möglich macht. Dies gilt in besonderem Mafse von der Person Jesu Christi. Es ist immer ein in seinen Hauptteilen vollständiges Leben Jesu darzubieten.

9. Den ersten und wirksamsten Unterricht erteilen die Eltern, im besondern die Mutter.

10. Die höhere Schule, eingeschlossen die Vorschule, also 12 Jahre umfassend, hat viermal Ursache, ihren Schülern das Leben Jesu nahezubringen, im ersten Schuljahre, im fünften und sechsten (Quinta und Quarta), im neunten (Untersekunda) und im elften (Unterprima).

11. Die erste Einführung in das Leben Jesu ist propädeutisch, der allerersten des Elternhauses entsprechend, diese klärend und ergänzend. Zur Ergänzung und Klärung gehört auch ein einfacher kindlicher Bericht von der Schöpfung, dem Paradies und dem Sündenfall mit seinen Folgen. Nur die dem Kinde verständlichen Geschichten, besonders die Festgeschichten, welche in seinen Erfahrungskreis fallen, aber auch andere, besonders Wundergeschichten, welche sich auf dem Boden einfachster Kulturverhältnisse bewegen, sind in kindlich einfacher Form ihm zu erzählen, und mit ihm zu besprechen. Ziel ist jenes Mafse von Erkenntnis, Glauben und Bekenntnis, welches das Kind betähigt, an dem christlichen Leben des Hauses und der Schule mit einiger Frucht teilzunehmen.

12. a) Die zweite, elementare, Einführung in das Leben Jesu erfolgt, nachdem durch die einfacheren von Stufe zu Stufe den geistigen Horizont erweiternden Haupt-Lebensbilder des Alten Testaments das Verständnis der Schüler für ein vollständigeres Lebensbild hinlänglich vorbereitet ist.

b) Sie geschieht zuerst mittels ausgewählter biblischer Geschichten von

der Geburt Jesu bis zur Auferstehung (Quinta), dann an der Hand des ersten Teils der Apostelgeschichte K. 1 — 12, Himmelfahrt, Geistausgießung, Wirken in der ersten Christengemeinde durch den heiligen Geist, endlich mittelst kursorischer Lektüre des Markus-Evangeliums mit Übergehung der wenigen über den Horizont des Quartaners hinausliegenden Stellen. c) Ziel ist innigere Verbindung mit Jesu auf Grund genauerer Kenntnis seines Liebeswirkens und eine Erkenntnis und ein Glaube, wie er Ausdruck findet in dem einfachen Bekenntnis des zweiten und dritten Glaubensartikels und der Erklärung Luthers zu diesen. Mit der Gewinnung des Wortlauts dieses Bekenntnisses in der Form des Katechismus schließt die Behandlung auf dieser Stufe. d) Die Art der Behandlung ist die einer maßvollen Anwendung der sogenannten formalen Stufen des Unterrichts. Besonders wichtig sind anschauliche warme Darbietung, in Quinta mittelst freier Erzählung, besinnende Rückblicke, Repetitionen nach neuen Gesichtspunkten, welche geeignet sind, die Person Jesu nach allen Seiten in helles Licht zu stellen (System), und Anwendung auf Herz und Leben der Schüler. Die geschichtliche Einteilung folgt demselben Schema, welches später bei der abschließenden Behandlung zur Anwendung kommen soll.

13. a) Die dritte, abschließende, Behandlung des Lebens Jesu erfolgt, nachdem die Schüler die Geschichte der christlichen Kirche in ihren hervorragendsten Persönlichkeiten von Petrus bis Luther kennen gelernt und in die heilige Schrift und Geschichte des Reiches Gottes alten und neuen Bundes eingeführt sind, im neunten Schuljahre, in Untersekunda. b) Aufgabe ist, 1. das ganze Leben Jesu mit Ausnahme der schwierigeren Partien im Johannes-Evangelium, an der Hand des Matthäus- (oder Lukas-) Evangeliums mit den nötigen Ergänzungen aus den andern zu betrachten, 2. besonders die Reden Jesu, längere, wie einzelne Aussprüche zu erklären und 3. an der Hand dieser Betrachtungen die christliche Lehre in ihren fünf Hauptstücken zu wiederholen und zu vertiefen. c) Es empfiehlt sich im Anschluß an das Kirchenjahr, an den Gottesdienst der Gemeinde, welcher auch in den Morgen-Andachten seinen Wiederhall findet, mit dem Ende, mit Auferstehung, Himmelfahrt, Geistausgießung, Gründung der christlichen Kirche anzuheben und so die ganze Betrachtung unter das Licht der Gründung des Reiches Gottes zu stellen, so daß Christus und seine Kirche das Thema ist. Das Ende bildet dann, wieder entsprechend dem Kirchenjahr, die wirksamste Predigt, das »Wort vom Kreuz«. d) Nur die neuen Thaten und Reden werden eingehender erörtert, die bekannten durch häusliche Schriftlektüre und Bericht an der Hand von Fragen nur repetiert und unter neue Beleuchtung gerückt. Unter dem Neuen treten neben den Reden besonders die Kämpfe mit den Feinden hervor, welche zum Tode führen. Es gilt aber neben dem äußeren Pragmatismus die zahlreichen Zeugnisse für die Freiwilligkeit, den Opfercharakter des Todes Jesu deutlich aufzuzeigen, überhaupt das Leiden und Sterben Jesu über dem vielen andern nicht zu kurz kommen zu lassen, sondern eingehend zu erwägen und zu bedenken. Die Anwendung hat ihr Augenmerk besonders auf die nächsten Bedürfnisse der im gefährlichsten

Alter stehenden Jugend zu richten. Der Unterricht muß durchaus praktisch sein, alle kritischen Fragen geflissentlich meiden. e) Das Matthäus-Evangelium empfiehlt sich wegen seiner durchsichtigeren Gruppierung vor dem Lukas-Evangelium. Auf dem Gymnasium sollte daneben das Lukas-Evangelium im griech. Unterricht gelesen werden.

14. a) Die vierte, ergänzende, Betrachtung über das Leben Jesu wird in Unterprima angestellt an der Hand des Johannes-Evangeliums. b) Es gilt besonders 1. die schwierigen Kämpfe in Jerusalem und die tief sinnigen Lehren dieses Evangeliums dem Verständnis der Primaner nahezubringen, 2. die letzteren zu den Ideen, welche die Primaner in der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre in sich aufnehmen, in Beziehung zu setzen, endlich 3. ihnen einen Einblick in die tiefste Erfassung der geheimnisvollen Person des Weltheilandes zu verschaffen und sie an dem wärmsten Bericht von seiner Herrlichkeit, seinem Lieben und Leiden noch einmal und noch inniger als vorher erwärmen zu lassen.

15. Die Schule kann viel beitragen zur Erzeugung eines gläubigen, ernstchristlichen Geschlechts, aber das Meiste hängt doch von Haus und Gemeinde ab. Fehlt es da an gesundem christlichen Leben und Streben, so baut die Schule in die Luft, wenn Gott nicht aufsergewöhnliche Gnade giebt.

Erfurt.

F. Zange.

2. Bericht über die IV. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.

Die IV. Hauptversammlung dieses über 200 Mitglieder zählenden Vereins fand am 16. April in Erfurt unter dem Vorsitze des Prof. Rein statt. Den ersten Gegenstand der Verhandlung bildeten die von Bodenstein-Eisenach und Dr. Rausch-Jena aufgestellten, bereits im vorigen Hefte dieser Zeitschrift mitgeteilten Thesen über die Durchführung der Schulklassen. Prof. Rein eröffnet die Besprechung mit dem Hinweis auf die Wirkung, welche die theoretische Erörterung dieser Frage (s. Jahrbuch d. Ver. f. w. P. XXI, 180 ff.) bereits auf die Praxis gehabt habe, indem er auf einen Artikel im „Rektor“ (1895, Nr. 4) aufmerksam macht. Nachdem die Durchführung der Klassen im Prinzip anerkannt worden sei, komme es nur darauf an, die beste Art ihrer Verwirklichung zu finden. Bei der Erörterung der Gründe, die im allgemeinen für sie sprechen, führt Prof. Rein im Anschluß an den erwähnten Artikel im „Rektor“ aus, daß der Lehrerwechsel die Ausbildung eines einseitigen Virtuositums begünstige, die Fähigkeit des Lehrers, sich auf verschiedenen Klassenstufen einzu-

arbeiten, vermindere und einen handwerksmäßigen Spezialisismus herbeiführe, über den in den Lehrerkollegien häufig geklagt werde. Die Durchführung sei dagegen ein Mittel, unsere Unterrichtsanstalten in wirkliche Erziehungsschulen umzuwandeln. Bodenstein begründet die Nichtberücksichtigung der Regierung unter den allgemeinen Gründen mit der Annahme, daß diese auch durch andere Maßregeln geordnet werden könne, wenn sie natürlich auch bei der zu erstrebenden Organisation leichter zu handhaben sein würde. Hinsichtlich der Durchführung an einer 8 klassigen Volksschule wird von Rektor Pfeiffer-Gera auf die Schwierigkeiten hingewiesen, welche ihr aus den Schulverhältnissen, den Lehrpersönlichkeiten und dem Lehrplansysteme erwachsen, und ihre Beschränkung auf die drei Hauptstufen des Unterrichts als genügend betrachtet. Darauthin wird von Seminarlehrer Bär-Weimar das Weimarische Schulgesetz von 1874 angezogen, das mit seiner Forderung des beschränkt fortschreitenden Klassenlehrersystems die Durchführung auf den Hauptstufen verlangt. Rektor Dr. Reukauf-Lauscha schlägt gleichfalls in Rücksicht auf die technischen Schwierigkeiten die Beschränkung der Durchführung auf das 1. bis 2., 3. bis 6. und 7. bis 8. Schuljahr vor. Von Prof. Rein wird diesen Einschränkungen gegenüber hervorgehoben, daß man sich bei aller Rücksicht auf die historisch gegebenen Verhältnisse immer der Forderungen der idealen Pädagogik bewußt bleiben müsse, auch wenn ihre unmittelbare Verwirklichung nicht zugänglich sei. Institutsdir. Trüper-Jena befürwortet eine beschränkte Durchführung in der Weise, daß ein Lehrer eine Klasse immer 2 Jahre behalte, aber ein Jahr um das andere zwei Jahre hintereinander auf derselbe Klassenstufe arbeite, um so Gelegenheit zu einer gründlichen Vertiefung in das betreffende Arbeitsgebiet zu haben. Dem gegenüber wird von Bodenstein betont, daß über den Lehrer das Interesse des Kindes zu stellen sei und nicht glänzende Examina, sondern erziehliche Erfolge erstrebt werden müssen. Prof. Rein bemerkt, daß er sich freuen würde, wenn das Turnen von den Referenten bei der Aufzählung der einem Fachlehrer zuzuweisenden Fächer (Zeichnen, Singen) absichtlich ausgelassen worden wäre, denn es würde in viel reicherm Maße zur Geltung kommen, sowie alles nicht schulgemäße Virtuositentum ferngehalten und seine erziehliche Wirkung vergrößert werden, wenn es in der Hand des Klassenlehrers liege. Von Rektor Bauer-Erfurt werden nochmals die Hindernisse hervorgehoben und besonders auch auf die Fluktuation der Bevölkerung in der Großstadt hingewiesen, die den Zweck der Klassendurchführung in vielen Fällen nahezu vereitele. Doch wird ihm von anderer Seite entgegengehalten, daß gerade bei der Durchführung viel leichter eine Gewöhnung des Kindes an den Lehrer eintrete und die Verbindung der Schule mit dem Hause enger werde, dadurch aber die Eltern zur Selbshaftigkeit in einem Schulbezirke veranlaßt werden könnten. — Die Besprechung der Durchführung der Schulklassen an dem Gymnasium leitete Gymnasialoberlehrer Dr. Rausch-Jena ein mit der Begründung der von ihm vorgeschlagenen Triennien, die ihre kulturgeschichtlichen Analogien in dem akademischen, in dem militärischen Triennium, sowie in

den Lehrjahren des Lehrlings fänden und sich an den Gymnasien und Realgymnasien von selbst entwickelt hätten. Realgymnasialdir. Prof. Dr. Zange-Erfurt schließt sich diesen Ausführungen an, wünscht aber als das zunächst Erreichbare eine Durchführung der Klassen in einzelnen Fächern. Auch Dir. Grundig-Erfurt hält dies vorläufig für allein möglich, besonders in Mädchenschulen, wo infolge der Mischung der Kollegien der Durchführung noch ganz andere Schwierigkeiten gegenüber stehen. Der Vorsitzende schließt die Besprechung mit der Bemerkung, daß ihr Ergebnis sei: **prinzipielle Anerkennung** der geforderten Durchführung der Schulklassen, zugleich aber auch **Einsicht in die entgegenstehenden Schwierigkeiten**, die zu vielerlei Einschränkungen führen. Ein Anfang, besonders auf höheren Schulen, könne wohl gemacht werden, wenn zunächst einzelne Fächer durchgeführt, nach und nach aber mehrere Fächer in der Hand eines Lehrers vereinigt würden. Bestimmte Anweisungen könnten nicht gegeben werden, wohl aber sei es wünschenswert, daß man sich immer, besonders auch seitens der Schulleitungen, der normativen Forderungen bewußt bleibe.

Dr. Beyer- Leipzig erstattet hierauf Bericht über die Tätigkeit des Ausschusses für die Errichtung einer Lehrwerkstätte für Handarbeitsunterricht in Thüringen. Das Unternehmen sei ideell gesichert durch die fast ausnahmslose Zustimmung von Gelehrten und Schulmännern, Ärzten, Verwaltungsbeamten, Künstlern, Landwirten und Industriellen, an die sich der Ausschuss gewandt hat, sowie durch die Verbindung mit dem großen deutschen Vereine für Knabenhandarbeit. Mit der Absendung einer Petition an die Regierungen müsse aber gewartet werden, bis die finanziellen Beziehungen der Einzelstaaten zum Reiche geordnet seien. Auf der nächsten Hauptversammlung des Vereins für Knabenhandarbeit, die zu Pfingsten in Weimar stattfindet, wird Dr. Beyer einen Vortrag über den Stand und die Ausbreitung des Handfertigkeitsunterrichts halten.

Der Vorsitzende schlägt hierauf als Gegenstände für die nächstjährigen Verhandlungen die Bewegungen auf ethischem Gebiete in der Gegenwart und im Anschluß hieran eine Besprechung über die ethischen Systeme im Geschichtsunterrichte vor. Die Versammlung im Jahre 1897 soll über die Psychologie des Kindes und in Verbindung hiermit über den Unterricht in der Psychologie in den höheren Lehranstalten verhandeln.

Nach Verlesung des Kassenberichts erfolgt die Wiederwahl des Vorstandes, in den an Stelle des auf seine Wiederwahl verzichtenden Seminarlehrers Heiland-Weimar, Seminarlehrer Bär-Weimar eintritt. Die Wahl des nächsten Versammlungsortes bleibt dem Vorstande überlassen.

Nach einer Pause tritt die Versammlung in die Verhandlung über den 2. Gegenstand der Tagesordnung »Die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu« ein. Der Vorsitzende schlägt vor, die Besprechung nach den 3 Gesichtspunkten zu ordnen: 1. Soll in der Schule eine pragmatische Geschichte des Lebens Jesu geboten werden? 2. Ist eine zusammenfassende Wiederholung über das Leben Jesu wünschenswert? 3. Ist immer in den einzelnen Hauptabschnitten ein vollständiges Lebens-

bild Jesu zu geben? Zange-Erfurt führt aus, daß seine Thesen einen Gegensatz zu dem bekannten Buche von Bang zum Ausdruck bringen sollen, das eine pragmatische Geschichte Jesu verlangt. Just stelle sich dieser Forderung günstiger gegenüber, da er von einer Entwicklung Jesu mit Wende- und Höhepunkten (s. These a 3), von einer Beeinflussung durch Menschen und irdische Verhältnisse (s. These a 6) spreche. Die Schule habe nur die großen Thaten des Evangeliums von Christo den Kindern einfältig nahezubringen und diese nicht in Fragen einzuführen, über die unter den bedeutendsten Gelehrten Streit herrscht. Er befinde sich da in Übereinstimmung mit Beyschlag, der es für selbstverständlich hält, daß eine pragmatische Geschichte Jesu nicht in die Kirche oder Schule gehöre, sondern ein Gegenstand wissenschaftlicher Erörterung und höchstens ein Bedürfnis der Gebildeten sei. Da zur Erörterung dieser Frage das ganze Rüstzeug der theologischen Wissenschaft gebraucht werde, so schlage er vor, sie auf sich beruhen zu lassen. Dieser Vorschlag findet keinen Anklang, und die Debatte wird angefangen von Trüper-Jena, der in den Thesen Zanges das Ethische, das im Leben Jesu zur Erscheinung kommt, und die Betonung des Normativen seiner Lehre vermisst. Beides werde auch im Apostolicum nicht berücksichtigt. Gerade die Betrachtung des Wirkens Jesu als Menschen unter Menschen sei gesinnungsbildend. Zange rücke zu sehr den leidenden und sterbenden Christus in den Mittelpunkt. Rausch-Jena verweist auf die 3. These Zanges, in der ganz deutlich ein Unterschied zwischen der religiösen und der wissenschaftlichen Betrachtung des Lebens Jesu gemacht werde. Diesen Unterschied könne er nicht als berechtigt anerkennen. Niemand könne das Leben Jesu wissenschaftlich behandeln, der nicht religiösen Sinn habe. Umgekehrt könne man aber auch nicht auf den höhern Schulen über das Leben Jesu unterrichten, ohne es wissenschaftlich zu behandeln. Komme er dann an die Grenzen der Wissenschaft, dann sage er den Schülern: Nun habe ich Sie nicht mehr zu belehren; jetzt sage ich Ihnen meine Ansicht. Bär-Weimar behauptet, daß auf den höhern Schulen der Religionsunterricht im Gegensatze zu den naturwissenschaftlichen Disziplinen den Schülern nicht genug zu denken gebe. Wie man auf der Schule ein Unterrichtsfach bewerte, so werde es im Leben geschätzt. Die angebliche Irreligiösität der preussischen Volksschullehrer würde, wenn sie thatsächlich vorhanden wäre, ein schwerer Vorwurf gegen die preussischen Seminare sein. Die Schüler müßten durch den Religionsunterricht zum Bewußtsein kommen, daß es sich hier um schwere Fragen handle, die mit dem innersten Leben eines Menschen zusammenhängen. Superintendent Allihn vertritt die Ansicht, daß die Kinder auch der Volksschule in die pragmatische Geschichte Jesu eingeführt werden sollen. Niemand soll unterrichten, was nicht seines Herzens Überzeugung ist. Die Göttlichkeit Jesu werde für den, der auf dem Boden der Herbartischen Psychologie steht, nicht durch die Betrachtung seiner menschlichen Entwicklung vermindert. Diesen Ausführungen gegenüber betont Zange, daß er vielfach mißverstanden worden sei. Er wolle auf den höheren Stufen

des Unterrichts auch eine wissenschaftliche Darstellung des Lebens Jesu. Nur sollen an die Schüler nicht Dinge herangebracht werden, die sie noch nicht verarbeiten können. Er halte daran fest, daß der Tod Jesu die größte That der Weltgeschichte sei, und daß nur die Überzeugung von der Wahrheit seiner versöhnenden Wirkung die rechte Würdigung des Wirkens Jesu ermögliche. Über die Sätze des Apostolicums streite sich die Christenheit nicht, sondern nur über deren Auffassung. Auch er wolle die Kinder in das Seelenleben Jesu einführen, nur sollten keine Streitfragen zum Gegenstand des Unterrichtes gemacht werden. Rektor Ufer-Altenburg bemerkt, daß die Auffassung der psychologischen Entwicklung Jesu bei Just und Zange ganz verschieden sei. Wenn Christus in uns Gestalt gewinnen soll, dann müssen wir an seiner menschlichen Entwicklung festhalten. Rausch hält zweierlei für wichtig, nämlich, daß man nichts lehre, wovon man nicht überzeugt ist, und daß ein Jeder sich gründlich mit allen diesen Fragen befasse, damit er sich selbst eine Überzeugung durch innerliche Arbeit verschaffe. Ein Jeder habe die große Freiheit, aber auch die große Aufgabe eines Christenmenschen, sich zu einer rechten religiösen und wissenschaftlichen Überzeugung durchzuringen. Trüper betont, daß in den ethischen und psychologischen Momenten das Gemeinsame zu finden sei, worüber man sich verständigen könne. Pastor Flügel führt in Anknüpfung an das Wort Balfours: die Schlachten der Theologie werden außerhalb ihrer Grenzen geschlagen, aus, daß die heranwachsenden Zöglinge, die ein gut Teil Materialismus und Pantheismus von Haus aus mitbringen, in die Philosophie eingeführt werden müssen, denn auf diesem Gebiete würden die Schlachten der Theologie gewonnen und verloren. Zum Schlusse bemerkt Prof. Rein, daß neben dem Standpunkte Zanges auch das Bestreben, den historischen Christus zu suchen und festzuhalten, seine Berechtigung habe. Die Berücksichtigung des Entwicklungsganges Jesu verschaffe vielleicht der Schule einen gemeinsamen Boden für die Behandlung seines Lebens. Die Thesen Zanges seien wesentlich dogmatischer Art, weil sie aus einem dogmatischen System fliessen. Ein solcher Standpunkt stehe in Widerspruch mit dem der Familie. Er würde es begrüßen, wenn ein Lebensbild Jesu für die Schule gewonnen würde, das frei von theologischen Tendenzen dogmatischer Art ist. Der Kirche bliebe es dann überlassen, ihren dogmatischen Standpunkt zur Geltung zu bringen auf dem Boden, den die Schule gelegt hat. Nach einer kurzen Verwahrung Zanges gegen die Behauptung, daß seine Thesen dogmatisch seien, wird die Verhandlung in Rücksicht auf die vorgeschrittene Zeit abgebrochen.

C. Beurteilungen.

Gesundheitslehre für Schulen. Leitfaden für den Unterricht über Bau, Leben und Gesundheit des menschlichen Körpers. Nebst einem Anhang über die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen. Von **P. Klauke**, Seminarlehrer. Mit 44 Abb. Düsseldorf bei L. Schwann. 1892. 96 S. Pr. M. 1,80.

»Im vorliegenden Büchlein ist auf die Gesundheitspflege das Hauptgewicht gelegt und daher aus der Anatomie und Physiologie bei den einzelnen Abschnitten vorzugsweise das vorausgeschickt, was zur klaren Erkenntnis und Begründung der Gesundheitsregeln nötig ist.« Mit diesen Worten der Vorrede bezeichnet der Verfasser die wichtigste Eigentümlichkeit seiner Arbeit. Das Anatomische und Physiologische ist im Vergleiche zu anderen gleichartigen Büchern bedeutend beschränkt; jedoch könnte bei Einzelheiten die Beschränkung noch weiter durchgeführt werden (S. 1: Knochenerde besteht aus phosphorsaurem Kalk, phosphorsaurer Magnesia, etwas Chlorcalcium und Fluorkalcium; S. 45 die Beschreibung der einzelnen Knorpel beim Kehlkopf u. s. w.) Auch könnten einzelne Zahlenangaben fehlen (S. 51 über die Menge der Kohlensäure und des Sauerstoffes, die wir in 24 Stunden einatmen). Inbezug auf die hygienischen Belehrungen vertritt der Verfasser den durchaus richtigen Standpunkt, daß nur solche Lehren nachhaltig zur Befolgung anregen, die sich auf Anatomie und Physiologie gründen. Die Bearbeitung des Stoffes in dieser Weise ist aber schwierig, namentlich dann, wenn die beiden letzteren Wissensgebiete beschränkt werden

müssen. Auch in vorliegendem Büchlein weist die vollkommene Durchführung des Planes, die Hygiene auf Anatomie und Physiologie zu gründen, noch mancherlei Lücken auf. So stehen z. B. in den Kapiteln: Pflege des Auges, des Ohres u. s. w. die einzelnen Forderungen zumeist isoliert da. Einzelne Belehrungen gehören aber nicht in ein Schulbuch; so z. B. S. 7 u. 8 Anweisungen über den Betrieb des Turnens, die Mahnung, für gute Schulbänke zu sorgen, der Hinweis, mit Bestrafungen der Kinder recht vorsichtig zu sein u. s. w. Vermist habe ich eine Belehrung über die einzelnen Nahrungsmittel. Diese muß in einem derartigen Schulbuch vorhanden sein und ist auch nicht schwierig auszuführen. Ferner ist mir die Ängstlichkeit aufgefallen, mit welcher der Verfasser die Erkältung fürchtet (S. 21: Bei offenem Fenster zu schlafen ist nicht rätlich. S. 29: Vermeide die so schädliche Zugluft. S. 48: Durch kaltes Wasser kann sich die Schleimhaut des Kehlkopfes entzünden. S. 60: Kalte Fußbäder, überhaupt jede Erkältung der Füße ist gefährlich. S. 73: Hüte dich, den Magen zu erkälten z. B. durch kaltes Wasser, kaltes Obst u. s. w.). Auf kleine Unrichtigkeiten im Inhalte und Ungenauigkeiten in der Form einzugehen, fehlt es hier an Raum. Die Abbildungen sind gut; in Fig. 7 sind einige Buchstaben verwechselt. Der Text ist gut disponiert und für Kinder leicht verständlich. Unter allen »Gesundheitslehren für Schulen« ist die von Klauke eine der besten. Der Preis ist viel zu hoch.

Berlin.

O. Janke.

Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen.

Nach Herbart'schen Grundsätzen
bearbeitet von

Karl Herrmann und **Reinh. Krell**,

Lehrern in Dresden.

I. Band.

Zeit der alten Deutschen bis zur Reformationszeit.

Preis: 4 M.

Mit Sorgfalt und Sachkenntnis haben die Verfasser eine große Menge heimatkundlichen Materials, eine Menge historischer Gedichte und Quellenstoffe aller Art, welche im Geschichtsunterrichte Verwendung finden können, zusammengetragen und für ihre Präparationen nutzbar gemacht. Als besonderer Vorzug sei hervorgehoben, daß die Quellenstoffe auch nach ihrer kulturgeschichtlichen Seite hin durchgearbeitet und nutzbar gemacht wurden, sodaß der Hörling auch eingeführt wird in das Kleinleben vergangener Tage also Kenntnis erhält von den Geschäften und Sorgen, von den Anschauungen und Bedürfnissen jener Zeiten und so Maßstäbe gewinnt für die Beurteilung der Thaten des großen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart. . . . Wir haben ein gutes Buch kennen gelernt Mochten die „Präparationen“ einen recht großen und aufmerksamen Leserkreis finden, damit die Grundsätze, welche sie wieder spiegeln und deren Richtigkeit längst und auf das überzeugendste dargethan ist in immer weiteren Kreisen Beachtung finden.

(Praxis der Erziehungsschule.)

Anleitung

zur

Wiederholung unserer Sprüche.

Von

C. Döring,

Lehrer in Weihen

Preis: 1,20 M.

Verfasser will das Interesse der Schüler für unseren religiösen Memorierstoff beleben und dadurch die sichere Einprägung wesentlich erleichtern. Zu diesem Zwecke sollen die zu wiederholenden Sprüche u. s. w. durch kurze, auf den Inhalt verweisende Fragen in lebendigem Zusammenhange mit ihren Grundlagen erhalten werden. Verfasser stellt zu diesem Zwecke 4 Reihen auf;

1. Die Sprüche werden nach ihrem Zusammenhange auf Grund des Katechismus wiederholt;
2. Die Sprüche u. werden mit den übrigen Disziplinen in Verbindung gesetzt. (Bibl. Geschichte, Kirchenlieder, Kirchen- und Weltgeschichte, Erd- und Heimatkunde, Lesestücke, besondere Lebenslagen, Aussprüche frommer Männer u.);
3. Fragen nach den grundlegenden biblischen Geschichten;
4. Verbindung mit Sprüchen aus biblischen Geschichten.

Die Grundsätze dieses Verfahrens müssen als pädagogisch richtig bezeichnet werden. Die Schrift ist deshalb geeignet, insbesondere dem Anfänger im Lehramt den Ueberblick über den zu bewältigenden Memorierstoff zu erleichtern, ihm Beherrschung desselben zu sichern und ihn so vor dem reit-mechanischen Einprägen zu schützen. Das für Schüler und Lehrer gleicherweise eine nutzlose Qual ist.

(Veisiger Lehrerschaft.)

Neu eingegangene Bücher.

- Eibel**, Bewirtschaftung kleiner Hausgärten. 1. u. 2. Heft. Freiburg, Stock
Thouret, Sedan. Leipzig, Breitkopf & Härtel.
The University Extension-Bulletin. 95. Nr. 5. Philadelphia.
Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht. 2. Jahrg. Nr. 2—4. Freiburg.
Neue Bahnen 4. Jahrg. Heft 2—3. Wiesbaden, Behrend.
Schweizerische Pädagogische Zeitschrift. 5. Jahrg. Heft 1. Zürich, Orell Füssli.
Blätter für höheres Schulwesen. 12. Jahrg. Nr. 1—4.
Wendt, Encyklopädie des französischen Unterrichts. 1. Teil. Hannover,
Meyer.
Schumann-Heinze, Leitfaden der preussischen Geschichte. Ebenda.
Eckert, Die Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen. Ebenda.
Presting, Biblische Geschichten d. Alten u. Neuen Testaments. Gotha,
Schloessmann.
Heinemann, Kalender für Lehrer an höheren Schulen. 1895. Hamburg,
Adler.
Lange, Lehrmethode u. Lehrerpersönlichkeit. Plauen, Neupert
Der Musikführer, Nr. 1. Frankfurt, Bechhold.
The Citizen. Philadelphia.
Matzat, Grundzüge der Geschichte. 2. Teil. Berlin, Parey.
Praxis der Erziehungsschule, 11. Band. 2. Heft. Altenburg, Pierer.
Zeitschrift für Philosophie & Pädagogik. 2. Jahrg. 2. Heft. Langensalza,
Beyer & Söhne.
Schullerus, Der Volks-Schulgarten. Hermannstadt, Kraft.
Derselbe, Das Kochsalz, Natriumchlorid. 1. u. 2. Abteilung. Ebenda.
Arendt, Grundzüge der Chemie. Hamburg, Voss.
Derselbe, Anorganische Chemie in Grundzügen. Ebenda.
Derselbe, Bildungselemente und erzieherlicher Wert des Unterrichts in der
Chemie. Ebenda.
Hofmeister, Dichtung und Wahrheit von W. v. Goethe. Leipzig, Teubner.
Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Ebenda.
Bündner Seminar-Blätter. 1. Jahrg. Nr. 4—5. Davos.
Netsch, Spielbuch für Mädchen. Hannover Meyer.
Lyon, Bismarks Reden u. Briefe. Leipzig, Teubner.
Dr. Zange, Realgymnasium u. Gymnasium gegenüber den grossen Aufgaben
der Gegenwart. Gotha, Schloessmann.
Dr. Morf, Zweihunddreissig Jahre a. d. Leben eines Waisenvaters. Bielefeld,
Helmich.
Röse, Die Zahnpflege in den Schulen. Hamburg, Voss.
Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. Ebenda.
Ax, Geographie für die oberen Klassen mehrklassiger Volksschulen.
Hamm, Breer & Thiemann.
Jetter, Anti-Normallehrplan. Esslingen, Langguth.
Fritzsche, Nach welchen Grundsätzen ist der Geschichtsunterricht zu ge-
stalten etc. Bielefeld, Helmich.
Nippold, Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der ersten
Evangelien. Hamburg, Gräfe & Sillem.

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XVI. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector E. Ackermann-Eisenach, Dr. Barchudarian-Titlis
Institutsdirector Dr. E. Barth-Leipzig, Dr. P. Bergmann-Jena, Schuldirektor Dr. A. Biedner-
Eisenach, Töchtereschullehrer O. Foltz-Eisenach, Lehrer Fr. Franke-Leipzig, Professor Gottlieb
Friedrich-Teschen, Oberlehrer Dr. A. Gopfert-Eisenach, Mittelschullehrer H. Grabs-Glogau,
Töchtereschullehrer H. Gr. se-Halle a. S., Schuldirektor Dr. O. Haupt-Oberlungwitz, Lehrer
Holkamm-Glindenberg, Lehrer Julius Honke-Elberfeld, Director Dr. K. Just-Altenburg,
Univers.-Prof. Dr. Adolf Laxson-Berlin, Oberlehrer Fritz Lehmann-Jena, Prof. Dr. Rud.
Menge-Halle a. S., Seminarlehrer A. Pickel-Eisenach, Rektor Ad. Rude-Schulitz, Director
Dr. M. Schilling-Zwickau, Seminardirector Dr. Rich. Staude-Coburg, Lehrer K. Teupser-
Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. Thrandorf-Auerbach i. V., Univ.-Professor Dr. Th. Vogt-
Wien, Seminardirector Voigt-Barby, Realgymnasial-Director Prof. Dr. Zange-Erfurt, Lehrer
Peter Zilling-Würzburg u. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Viertes Heft

Inhalt

- A **Abhandlungen:** 1. Emil Zeifsig, Formenkunde und bildliches Darstellen als Prinzip und Fach. 2. Dr. Fr. Horn, Mimik. 3. Hermann der Befreier Deutschlands.
- B **Mitteilungen:** 1. Bericht über die 27. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Eisenach vom 3. bis 5. Juni 1895. 2. Die Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.
- C **Beurteilungen:** 1. H. Grosse (Dr. R. Staude). 2. Albert Richter (A. Rude). 3. A. Zimmermann (J. J. Findlay). 4. Konrad Duden. 5. Hoffmann (A. Rude) 6. H. Raydt. 7. A. Ohlert 8. Dr. Wilh. Ricken 9. Dr. O. Schellhorn. 10. J. Hurst. 11. E. Jaeglé. 12. Stiehler. 13. Ph. Rofsmann und Fr. Schmidt. (Prof. Baetgen).

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1895

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

UNIVERSITÄT LEIPZIG

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. C. Ziller

Herausgegeben von

Professor Dr. Theodor Vogt,

1. B. Vorsitzendem des Vereins

Preis des Jahrganges: 5 Mark.

Inhalt des XX. Jahrganges. (1888.)

- Dr. A. Göpfert, Thüring. Sagen.
Prof. J. Jakob Falke, Ist es möglich den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen?
Seminarlehrer A. Bickel, Bemerkungen und Zusätze zu der vorstehenden Abhandlung.
Dr. Thrandorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höhern Erziehungsschulen.
Prof. G. Friedrich, Der Billetet des Sophokles im erziehenden Unterricht (Schlus.).
Dr. Fuß, Konzentration oder konzentrische Kreise.
Prof. Dr. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrstoffes in pädagogischer Beziehung Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik.

Inhalt des XXI. Jahrganges. (1889.)

- Prof. Dr. Theod. Vogt, Zur Frage des pädagogischen Seminars.
Prof. Dr. Theod. Vogt, Ueber die Allgemeingültigkeit der Pädagogik.
Dr. J. Capesius, Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung.
Johannes Lewis, Die Durchführung der Schulklassen.
Dr. Thrandorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen (Fortf.).
Dr. Thrandorf, Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre.
Dr. E. Witt, Die 4 Grundoperationen mit absoluten Zahlen.
F. K. Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr.

Inhalt des XXII. Jahrganges. (1890.)

- Dr. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam.
Dr. Thrandorf, Die Zeit der Aufklärung im Lehrplan des Religionsunterrichts.
Derselbe, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung.
Grabs, Über die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule
Trüper, Erziehung und Gesellschaft.
Dr. J. Capesius, Methode, Methoden und Methodik.

Inhalt des XXIII. Jahrganges. (1891.)

- Prof. Dr. Th. Vogt, Der Positivismus und die wissenschaftliche Pädagogik.
Seminarlehr. Dr. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart.
Dr. Thrandorf, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung
G. Hausmann, Bemerkungen zur Witt'schen Arbeit im 21. Jahrbuch.
Dr. E. Witt, Zusatz zu vorstehenden Bemerkungen.
Dr. E. Witt, Allgemeine und besondere Bemerkungen zum Unterricht in der Algebra.
F. K. Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr
F. Hollkamm, Lehrplan für einfache Volksschulen.

Inhalt des XXIV. Jahrganges. (1892.)

- Dr. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart (Schlus.).
Dr. Thrandorf, Die Pflege des Patriotismus in Schule und Haus.
F. Hollkamm, Nachträge zum Lehrplan für einfache Volksschulen.
Dr. W. Schilling, Der systematische Stoff im Geschichtsunterrichte.
Dr. W. Schilling, Friedrichs des Großen Regierungsantritt.
G. Hausmann, Zum Unterricht in der Algebra. Mit Rücksicht auf Dr. Witt's Bemerkungen im 23. Jahrbuch.
Dr. Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule.
Dr. K. Fuß, Zur Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts.
Prof. Dr. W. Klein, Zur Schulgeographie



A. Abhandlungen.

I.

Formenkunde und bildliches Darstellen als Prinzip und Fach.

Von Emil Zeisig, Annaberg.

Planmäßige Entwicklung des sittlich-religiösen Charakters fordert der oberste Erziehungszweck. Der sittlich-religiöse Charakter offenbart sich im Handeln. »Handeln ist das Prinzip des Charakters« (Herbart). Das Handeln findet aber nach zwei Seiten Schranken vor. Nach der ethischen Seite beschränken es die Musterbilder der sittlichen Ideen; man darf also nichts wollen oder thun, was diesen sittlichen Musterbildern zuwiderläuft. Die Gebundenheit an die sittlichen Idealbilder engt das Handeln in seinen Zwecken ein. Nach der empirischen Seite ist das Handeln an die Natur der irdischen Dinge gebunden; man kann nicht alles thun, was man vielleicht möchte. Das Handeln bannt die Kettung an die Naturbedingungen bezüglich der Wahl der Mittel in enge Schranken.¹⁾ Auf beiden Gebieten finden sich aber auch Hilfen. »Solche Hilfen liegen zunächst auf dem Gebiete der sittlichen Musterbilder gerade darin, daß diese Musterbilder

¹⁾ Bei der Einengung des Handelns in seinen Mitteln giebt es Beschränkungen zweierlei Art, erstens solche, die in den Naturgesetzen selbst liegen; man kann z. B. das Wasser durch Erwärmen nicht zum Gefrieren bringen; zum andern solche, die in unserer unvollkommenen Kenntnis von den Naturgesetzen ihren Grund haben. So lange die Induktionsströme unbekannt waren, konnte man nicht telephonieren. Bevor man die Wirkungen des Elektromagnetismus noch nicht entdeckt hatte, vermochte man nicht zu telegraphieren.

so himmelfern und ganz dem Irdischen entrückt, gewissermaßen jenseits der Sterne verankert sind; gerade daß wir auch durch das reinste sittliche Streben ihrer Verwirklichung nur immer näher und näher kommen, diese Verwirklichung selbst aber nie erreichen können, gerade dies ist bei jedem sittlich unverdorbenen Menschen der mächtigste Sporn für den sittlichen Fortschritt. Was aber die Hilfen anlangt, die auf dem Gebiete der Natur liegen, so darf man nur daran erinnern, wie sehr die Kulturarbeit entlastet worden ist dadurch, daß der Mensch die Naturkräfte immer ausgiebiger in seinen Dienst genommen hat. Eine jede Entlastung aber, die auf diese Weise die Kulturarbeit erfährt, kommt in letzter Linie abermals dem sittlichen Fortschritte zu gute; denn jeder Kulturfortschritt setzt sich, auch ohne daß diejenigen, die dabei thätig waren, es wollen, zuletzt doch immer wieder, wenn auch vielleicht auf vielen und wunderbaren Umwegen, in einen sittlichen Fortschritt um.¹⁾

Soll eine Bildung des Willens in rechter Weise erfolgen, so hat die Erziehungsschule 1. dem Zöglinge das Bewußtsein der in den sittlichen Musterbildern liegenden Schranken und Hilfen zu vermitteln, 2. in ihm Einsicht in die Hemmungen und Förderungen zu erzielen, die die Natur dem Handeln bietet. Die erste Aufgabe liegt dem Gesinnungsunterrichte, die andere dem naturkundlichen Unterrichte (im weitesten Sinne genommen) ob. Für nachfolgende Untersuchungen kommt nur die Naturkunde i. w. S. in Frage. Wiederholen wir deshalb noch einmal: Der naturkundliche Unterricht hat den Zögling einzuführen in das Verständnis der Natur, damit dieser in den Stand gesetzt ist, die Kräfte und Stoffe (Mittel) der Natur in den Dienst der sittlich-religiösen Charakterbildung zu stellen. »Natur« ist hier der Inbegriff aller äußeren Erscheinungen, also nicht nur der Naturobjekte im engeren Sinne, sondern auch der Produkte menschlicher Arbeit. Und zum naturkundlichen Unterricht im weiteren Sinne gehören Naturkunde im engeren Sinne, die Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Mineralkunde, Naturlehre und Chemie umfaßt, Erdkunde, Rechnen und — wie aus nachstehenden Darlegungen hervorgehen wird — Formenkunde und bildliches Darstellen.

Die Naturerkenntnis hängt vielfach ab von der Einsicht in die Formenverhältnisse. Bei Betrachtung von Einzelwesen ist deshalb nicht bloß darauf zu achten, wie ein Körperteil geformt ist, sondern

¹⁾ Otto W. Beyer, 1. Jahrgang der »Leipziger Lehrerzeitung« No. 23, S. 214. — cf. Beyers klassische Schrift: »Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule.« — 19. Jahrb. d. V. f. w. P. Aufsatz: »Fr. Junge über den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule.« — Jahrgang 1863 der »Päd. Studien« Heft 2 — Jahrgang 1884 der »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht.«

auch, indem unter anderem die Lebensweise mit dem Körperbaue *ver*glichen, ein Körperteil mit dessen Verrichtung in Beziehung *gesetzt* wird, warum er so geformt sein muß. Durch steten *Hinweis* auf das »Warum« und »Weil« wird der Zögling zur *Einsicht* geführt, daß die Einrichtung der Naturkörper, so weit *sie* sich auf die Gestalt bezieht, zu Aufenthalt, Bewegung *und* Ernährung paßt. Es erwächst in ihm die Erkenntnis, daß *keine* Naturform eine zufällige ist, sondern nur der sichtbare zweckverkündende Ausdruck eines inwohnenden Gedanken. Der Schüler kommt auf diese Weise zu der Auffassung, daß jedes Naturgebilde, auch der Wurm, ein in sich vollkommener Organismus ist, daß jeder Teil desselben seine statisch notwendige Aufgabe zu erfüllen hat, zu der er mit der passenden Form ausgerüstet ist. Dieser Wechselbeziehung zwischen Funktion und Form in den tausendfach wechselnden Erscheinungen in der Natur nachzuspüren, halte ich für unbedingt notwendig.

Einige Beispiele mögen das Angegebene illustrieren:

Die Blüte der Taubnessel ist für den Zweck der Fruchtbildung durchaus zweckmäÙsig geformt. Die flache Unterlippe gewährt den Bienen einen bequemen Sitz. Die helmförmige Oberlippe schützt den Honig vor dem Regen. Da der Honig unten in der Röhre ausgeschieden wird, so muß die Biene tief hinabtauchen und dabei notwendig mit den Staubbeuteln in Berührung kommen. Die Blüte ist nicht allein durch ihre weiÙe Farbe auffallend, sondern besonders dadurch, daß stets eine ganze Anzahl von Blüten zu einem Scheinwirbel vereinigt ist, sie fällt also den Bienen in die Augen. Die Narbe der Ackerwinde gewährt passenden Platz zum Niedersetzen des Falters. Diese ist zweiteilig; der eine Arm steht aufrecht, der andere hat wagrechte Stellung wie eine Stützstange. Beim Auffliegen berührt der Falter mit seinem Rüssel diesen wagerechten Arm und streift den mitgebrachten Blütenstaub ab. Der Stengel des Roggens ist sehr schwach, dazu noch hohl, aber dennoch fest, *weil* rund und damit nach allen Seiten hin gleich widerstandsfähig. *Rinn*enförmige Blattstiele vermitteln zentripetale Wasserleitung. *Spitze* Keime ermöglichen ein Durchdringen der Erde. Breite *Blätter* dienen zum leichten Auffangen von Licht und Luft, zur *größeren* Wasserverdunstung. Wasserpflanzen sind breit und *band*artig wegen des Schwimmens. Die Glockenform der *Blüten* bei Frühlingspflanzen eignet sich zur besseren Wärmebewahrung. Zellen sind wegen des gegenseitigen Druckes eckig. Die federförmige Narbe der Gräser, die knopfförmige Narbe vieler anderer Pflanzen passen besser zum Auffangen des Staubes als *fad*enförmige.

Beim Graben der Wohnung hakt sich der Maulwurf mit den

seitwärts stehenden Vorderfüßen in die Seitenwände ein und stößt mit großer Gewalt den Kopf nach vorn, daß er in die Erde eindringt. Dies ist leicht möglich, weil der Kopf spitzig ist. Auch die Krallen des Maulwurfs sind so geformt, leicht in den Boden eindringen zu können. Weil seine Pfoten breit sind, können sie viel Erde auf einmal fortschaffen. Dem unterirdischen Leben bequemt sich sein walzenrunder Leib gut an, weil er genau in die Gänge paßt und somit das Durchgleiten sehr leicht macht. Sämtliche Zähne, selbst die Backzähne, sind mit scharfen Spitzen versehen, die die Nahrung zwar durchbohren, aber nicht erdrücken können. Diese Form der Zähne bedingt tierische Nahrung.

Ebenso zum Erstaunen zweckmäßig ist die flächenartige Gestaltung der Fischflossen; denn sie dienen zum »Einstemmen« in das Wasser und sind offenbar um so wirksamer, je breiter ihre Angriffsfläche ist; außerdem ist die Form des Fischkörpers zu dem Aufenthalte im Wasser vorzüglich geeignet (schmal, vorn spitz wegen des besseren Durchschneidens des Wassers), und der Mensch konnte nichts Besseres thun, als bei seinen Schiffen den Fischleib nachahmen.

Die Krallen des Spechtes sind spitzig, damit sie leicht in die Rinde eindringen; sie sind gebogen zum Einhaken, kurz, die besondere Form macht die Krallen des Spechtes zum Festhalten geeignet. Der Vogelschnabel ist hakig und stark zum Zerfleischen (Raubvogel), dick, scharfkantig und kräftig zum Nufsknacken (Papagei), dünn und spitz zum Auflesen von Insekten (Meise). Die Zähne sind breit und platt zum Zermahlen oder Zerkleinern von Pflanzenkost bei den Wiederkäuern, sie sind gezackt bei den Fleischfressern, klein und spitz für Insektennahrung (Igel, Maulwurf). Mit der pfeilartigen Zunge kann der Specht die Insekten aufspießen, die lange Zunge des Rindes dient als Werkzeug zum Abrupfen. Für das Fliegen der Vögel ist außerordentlich zweckmäßig der schiffartige Bau des Leibes, die Form der Flügelknochen, die Gestalt der Schwungfedern.¹⁾

Doch genug der Beispiele; die Natur selbst bietet deren tausende.

Mathematiker von Fach werden vielleicht meinen, daß eine derartige Behandlung der Naturkunde noch lange keine Berücksichtigung der Form wäre, weil die Formen der Naturkörper und ihre Teile nicht an sich betrachtet, in die einzelnen Teile zerlegt, konstruiert, gemessen, berechnet werden, kurz, keine »geometrische« Behandlung erfahren. Der naturgeschichtliche Unterricht im engeren Sinne hat jedoch gar nicht soweit zu gehen, er muß die Formenverhältnisse nur insoweit erörtern, als es zu einer klaren Auffassung der naturkundlichen Verhältnisse nötig ist. Zum andern kommt es weniger darauf

¹⁾ R. Seyfert, auch Kiesling und Pfalz geben in ihren Präparationen zur Naturkunde manchen Stoff zu derartigen Betrachtungen.

an, daß der Schüler die Formenverhältnisse der Naturkörper kennen
lernt und merkt, als vielmehr, daß er daran Schlüsse und
Folgerungen anknüpfe.

Durch diese denkenden Betrachtungen, durch die Betonung
der Zweckmäßigkeit der Naturformen wird besonders das speku-
lative Interesse gehegt und gepflegt. Durch die Betrachtung
der Naturformen wird aber wohl eben so sehr das ästhetische
Interesse wesentlich gefördert.

Hier muß das Augenmerk des Schülers mehr auf die
Schönheit der Teile und ihrer Zusammensetzung
gerichtet werden. Um das im vollsten Maße zu thun, genügt
freilich nicht, die formenschönen Naturobjekte nur anschauen zu
lassen, nein, der Schüler muß auch lernen, daß Formenschöne
richtig zu beurteilen. Die ästhetische Beurteilung muß klar
darlegen, ob und aus welchem Grunde ein Naturkörper schön
geformt ist. Sie zerlegt zu dem Zwecke, da das Ästhetische aus
unterscheidbaren Teilen zusammengesetzt ist, das Ganze in seine
Verhältnisse und Teile. Das Kind muß sich die einzelnen Ele-
mente der Naturform anders verknüpft denken. Dadurch sieht es
ein, daß sie gar nicht anders verbunden sein können, wenn nicht
das ästhetische Wohlgefallen zerstört werden soll. Deshalb fragt
man den Schüler z. B.: Wie würde dieses fünfteilige Blatt aus-
sehen, wenn auf der einen Seite drei, auf der anderen zwei Blätter
angebracht wären? Die Antwort darauf ist ein ästhetischer Prozeß;
da sie die ästhetischen Gefühle in Urteile überführt, und die klare
Beurteilung muß naturgemäß die Gemütsregung verstärken, also
das ästhetische Gefühl, den Genuß und die Freude am Schönen
steigern. Wenn die Naturkunde auf die *symmetrisch ge-
bauten* Menschen, Tiere, Blätter, Früchte u. s. w., ferner auf
die *zentrale Form*, wie sie uns in Bau und Bewegung der
Himmelskörper, im Wassertropfen, in den Jahresringen der Bäume,
in manchen Blüten- und Fruchtformen, am Kopfe des Menschen
und seinem edelsten Teile, dem Auge, entgegentritt, endlich auf
die *Form der Proportionalität*, von der z. B. der Bau der
schönen Tiere, die Struktur der Pflanzen, wie alles Naturschöne
getragen wird, hinweist, so wird das kindliche Gefühl für die *natur-
schönen* Erscheinungen in lebhafte Schwingung versetzt und es
*gew*innt die richtige Wertschätzung für die Natur. Auf solche
*We*ise allein wehrt die Schule aller mutwilligen Zerstörung des
Naturschönen, allem geistlosen Abreißen und Zerpupfen der
Blumen und herzlosen Töten oder Verletzen der Schmetterlinge etc.,
erhebt sie im Kinde den Wert der schönen Gebilde und begründet in
ihm eine zarte Scheu und das Gefühl der Unverletzlichkeit der Natur.

Aus dem Gesagten geht wohl deutlich hervor, daß der *natur-
kundliche* Unterricht im engeren Sinne zur Erreichung seines
Zieles unter anderem auf die *Zweckmäßigkeit* und *Schön-*

heit der Naturformen Bezug zu nehmen, kurz, Formenbetrachtungen anzustellen hat.

Leicht läßt sich, was hier von den Naturformen gesagt worden ist, auch auf die Erzeugnisse menschlicher Arbeit beziehen. Ja, bei diesen springt noch viel deutlicher die Abhängigkeit der Form von dem Gebrauche des Dinges und die absichtliche Berücksichtigung der Schönheitsgesetze ins Auge. Also auch hier nicht bloße Beschreibung der Form, sondern gleichwie im naturkundlichen Unterrichte im engeren Sinne Hervorkehrungen der inneren Beziehungen zwischen Form und Inhalt der Gebilde; es wird zu einer klaren Auffassung der sachlichen Verhältnisse nötig sein, nachzuweisen, daß der Kunstgegenstand, d. i. jedes von Menschen geschaffene Ding, mehr oder weniger eine seiner Aufgabe entsprechende Form hat. Wie die Form Ergebnis des menschlichen Bedürfnisses ist, soll an einem Beispiele ausführlich dargelegt werden. Die Form eines Gefäßes ist nicht abhängig von der Willkür des Schaffenden. Wohl ist die künstlerische Idee des Herstellers von Einfluß auf die weitere Ausgestaltung des Gegenstandes, aber die Grundform setzt der Zweck, die Bestimmung, der Gebrauch desselben fest. Sämtliche Gefäße, die zur Aufnahme von Flüssigkeiten bestimmt sind, wie Flaschen, Krüge, Becher, Töpfe, haben runde Gestalt wohl von jeher gehabt, da sich die Flüssigkeit in der Rundung sammelt, wie der einzelne Tropfen infolge der Zusammenhangskraft seiner Teile von selbst sich rundet. Der weitere Zweck aber schuf nun weiter Besonderheiten der Form. Um ein bequemes Ausgießen zu ermöglichen, bedurfte es der runden Ausflußöffnung. So entstand der Hals an Kannen und Flaschen. Soll aus einem Gefäße durch Schöpfen die Flüssigkeit herausgenommen werden, so muß eine weite Öffnung, wie sie an Schalen und Töpfen zu finden ist, geschaffen werden. Gufsgefäße erhalten zum bequemen Ausgießen einen senkrecht stehenden Henkel, die Töpfe einen oder aber, wenn sie zum Heben derselben nötig, zwei wagrecht gestellte Hebel. Wird dagegen das Gefäß zum Tragen verwendet, so erhält es einen Bügel; der Eimer bildet sich. Die besondere Bestimmung des einzelnen Trinkgefäßes ändert die Form weiter ab. Das Wasserglas macht man klein, da es bald geleert sein will, so lange das Wasser frisch ist. Das Bier erfordert ein größeres Gefäß, häufig durch einen Deckel geschlossen, damit es nicht schal wird. Das Weinglas ist ein kleines, zierliches, mit Ständer und Fuß ausgestattetes Stengelglas, will ja der Wein langsam, mehr kostend geschlürft, aber nicht in vollen Zügen getrunken sein. So erzeugte auf allen Gebieten kunstgewerblicher Thätigkeit der Zweck die Grundform der Gegenstände.

Warum giebt man dem Wassereimer die Form eines umge-

kehrten abgestumpften Kegels? Antwort: Der Druck des Wassers auf den Boden eines Gefäßes hängt nicht ab von der Gestalt eines Gefäßes, auch nicht von der in demselben enthaltenen Wassermenge, sondern er ist stets gleich dem Gewichte einer senkrechten Wassersäule, die den Boden zur Grundfläche und die Höhe des Wasserspiegels zur Höhe hat. War hier nicht das Nützlichkeitsprinzip für die Form maßgebend?

Weiter wird zu zeigen sein, daß oft zu gewissen Formen bestimmte Stoffe nötig sind, um mit den Gegenständen den größten Gebrauchswert zu erzielen. Zu den kugel-, walzen- und kreisförmigen Formen, die der Drechsler seinen Schöpfungen giebt, soll sich am besten Ahorn, das nicht leicht bricht und hart ist, eignen, in zweiter Linie das Holz des Leinbaumes. Zu den prismatischen Formen der Tischlerarbeiten paßt Mahagoni oder Nufsbaum am besten, erst an zweiter Stelle Ahornholz.¹⁾ Während Tischler, Drechsler, auch der Stellmacher Fichte weniger verarbeiten, zieht sich der Böttcher vor allen Holzarten diese vor, da sie sich leicht »brennen«, d. h. biegen läßt. Fässer und Reifen bestehen zu allermeist aus Fichtenholz. Dem Stellmacher ist die Esche am liebsten. Der Glaser soll nur Eiche und Fichte verwerten können. — Ähnlich ist es bei den Arbeiten aus Stein, Metall, Leder u. s. w.

Ferner ist der Nachweis zu führen, daß die Form der Dinge meist Rücksicht zu nehmen hat auf gewisse Naturgesetze, z. B. die Kirchen sind gewölbt zur Erzielung eines starken Tones. Die Schallwellen, die sich ja bekanntlich in Form von Kugelhüllen ausbreiten, passen sich dem Raume an, werden nicht, wie in prismatischen Räumen, gebrochen. Außerdem trägt die Wölbung. Die halbkreisförmigen Brückenbogen besitzen Spannkraft und damit Tragkraft. Das Sprachrohr hat die Form eines Kegels, damit die gegen die inneren Wände des Sprachrohrs treffenden Schallwellen fast alle ein und dieselbe Richtung erhalten und auf dem langen Wege durch die Luft zusammengehalten werden.

Das Hörrohr, das ein umgekehrtes kleines Sprachrohr ist, zeigt Kegelform, damit eine große Menge von Schallwellen vom Trichter aufgenommen und in dem engeren Schallrohre zusammengedrängt wird und so verdichtet in das Ohr gelangt. Das Thermometer endigt unten in einer Kugel, damit die Temperatur allseitig und infolgedessen gleichmäßig wirken kann. Schon diese wenigen Beispiele zeigen, daß der Mensch im Formen mancher Gegenstände an Naturgesetze gebunden ist.

Endlich muß der Zögling erkennen lernen: Das Schönheits-

¹⁾ Des Preises wegen verwenden Drechsler und Tischler natürlich auch andere Holzarten.

gefühl bestimmt die Form mancher Gegenstände. Beispiele hierzu anzuführen, halte ich für unnötig.

Werden, wie angedeutet, die inneren Beziehungen zwischen Form und Inhalt der Kunstgegenstände hervorgekehrt, so kommt dem Schüler zum Bewußtsein, daß jedes Menschenwerk in seiner Art vollkommen geformt ist, ferner daß es des Körpers höchste Vollendung ist, wenn die Form alle Forderungen der Schönheit und Zweckmäßigkeit erfüllt.

Summa: Die Berücksichtigung der Formen und Formenverhältnisse im Anschluß an Behandlung von Natur- und Kunstobjekten führt zur Einsicht: Alles, was die Natur (im engeren Sinne) schafft und wirkt, und was aus Menschenhand hervorgeht, erscheint und bewegt sich notwendig in bestimmten Formen räumlicher Gestaltung und Richtung.

Die bis jetzt angeführten Gründe für meine Forderung lagen mehr in der Sache selbst; nunmehr eine Erwägung, die mehr in der Natur der Kindesseele begründet ist.

Unsere rohen Anschauungen von den Dingen sollen zu geläuterten Vorstellungen erhoben werden. Wir können aber niemals dahin gelangen, wenn wir nicht genaueste Einsicht in die Formenverhältnisse besitzen. Die Form der Dinge ist das bestimmt Erscheinende oder dasjenige, was am unmittelbarsten wahrgenommen wird. Die Form ist, um mit Goethe zu reden, das Wesen der Dinge. Die Wahrheit dieser Thatsache hat noch immer jeder empfunden, der einem anderen etwas Abwesendes verdeutlichen wollte. Was nützten lange Worte? Eine schnell hingeworfene Skizze sagte mehr.

Ein psychologischer Grund also fordert gebieterisch Formbetrachtung.

Alles in allem: Sach- und psychologische Gründe verlangen Formenbetrachtungen im Anschluß an den Sachunterricht im engeren Sinne des Wortes, soweit dieser sich auf Gegenstände der Natur und Kunst bezieht. Sämtliche Formenbetrachtungen fasse ich zusammen unter den Namen: „**Formenkunde**.“ Mit »Formenkunde« bezeichne ich somit ein didaktisches Prinzip.¹⁾

Es leuchtet von selbst ein, daß formenkundliche Besprechungen auf allen Klassenstufen, und schon im 1. Schuljahre nicht nur angestellt werden können, sondern müssen. Freilich darf man in diesem Jahre nicht an einen selbständigen Gang denken, sondern

¹⁾ Cf. meinen Leitartikel in No. 9 der Sächs. Schulzeitung 1895: »Formenkunde als Prinzip und Fach.«

mehr durch eine ungezwungene, an die sachunterrichtlichen Fächer sich anlehrende Formenkunde der Forderung nach Erweckung des Interesse nachzukommen suchen.

Durch die angelehnten, gelegentlichen Formenbetrachtungen werden eine Menge Objekte in Natur und Kunst nach ihrer räumlichen Form beleuchtet, das Kind erhält Kenntnis von vielen, wenn auch nicht lediglich geometrischen Formen. Die einzelnen Formenerscheinungen werden im konzentrierten Unterrichte, d. h. in Verbindung mit sachunterrichtlichen Stoffen gesondert besprochen. Das Wissen über diese wird dadurch schließlicly notizenhaft und zerstreut; das soll aber durchaus nicht geschehen. Darum muß das ganze formenkundliche Material im Zusammenhange überschaut werden. Der Schüler muß zu einer Übersicht über sein geistiges Besitztum gelangen; denn erst im Zusammenhange gewinnt der einzelne Gedanke volle Beleuchtung und scharfe Umgrenzung. Die Einzelvorstellung schwindet bekanntlich sehr leicht aus dem Bewußtsein, als Glied eines geschlossenen Ganzen aber ist sie durch die allseitige Verknüpfung vor innerer Verdunkelung durch die Menge der reproduzierenden Vorstellungen gesichert. Die einzelnen Vorstellungen müssen zur selbständigen Macht erhoben werden, sodafs sie fähig sind, mit anderen in Beziehung zu treten. Das entstandene Vorstellungsmaterial ist zu durchdenken und aufzuhellen. Es gilt, dem Schüler zur Herrschaft über den Stoff zu verhelfen.

Die Formengebilde können auf einer bestimmten Stufe nur in solchen Begriffen, die der betreffenden Stufe angemessen sind, durchgesprochen werden und an einem bestimmten Orte nur soweit in Betracht kommen, als die Beziehungen, die in dem Sachunterrichte gegeben sind, es verlangen. Ein und dieselbe Form von mannigfaltigen Gesichtspunkten aus zu betrachten, ist wohl nur selten möglich. Die Begriffe müssen vervollkommnet werden, die einzelnen Stoffe eine erschöpfende, abschließende, allseitige Behandlung erfahren. Somit ist das bereits vorhandene Material zu vertiefen, qualitativ zu ergänzen

Doch damit nicht genug! Nicht immer treten die nötigen Formen und Grundbegriffe bereits bei den angelehnten Formenbetrachtungen auf. Es giebt auch Fächer, wie Zeichnen, mathematische Geographie, Rechnen, Physik, die auf Formenkenntnis und -verständnis fussen. Das Fehlende muß also noch herbeigeschafft, das bis jetzt vorhandene Material quantitativ ergänzt werden.

Die Formenwelt der unmittelbaren Erfahrung, das heimatliche Material, in dem für den Zögling zunächst die Bedingungen für ein wirkungsreiches Handeln liegen, kann durch die gelegentliche Formenkunde nur soweit Gegenstand der Betrachtung bilden, als die Objekte der sachunterrichtlichen Fächer der heimatlichen

Sphäre angehören. Ethische wie psychologische Gründe fordern aber eingehendste Berücksichtigung des Heimatlichen im gesamten Schulunterrichte. Soll der Zögling in der Formenwelt seines Erfahrungskreises, der heimatlichen Individualitätssphäre völlig heimisch gemacht, die Verhältnisse des Natur- und Menschenlebens, in denen sich die räumliche Form geltend macht, zum klaren Verständnis gebracht werden, so müssen die sachunterrichtlichen Formen durch die noch fehlenden heimatlichen Ergänzung finden, und Gegenstände, die das Kind stets umgeben, sich ihm aufdrängen, in Bezug auf Form betrachtet werden.

Wissen wirkt nur charakterbildend, wenn es begrifflich durchgearbeitet worden ist. Die angelehnte Formenkunde hat dem Kinde ein erfahrungsmäßiges, konkretes Wissen angeeignet. Aus den konkreten Einzelvorstellungen ist das Begriffliche, das Allgemeingiltige herauszuarbeiten. Der unendliche Formenreichtum in Natur und Kunst wird dadurch auf wenige Grundformen auf die typischen Formen, die Fundamentalgebilde der Raumobjekte, aus denen die komplizierten Formen erst richtig aufzufassen und zu begreifen sind, zurückgeführt werden.

Unerläßlich scheint es mir auch, daß der Schüler den Ursprung mancher zweckmäßigen und ästhetischen Kunstformen entdecken lernt und zur Einsicht gelangt, daß — wie Semper sagt — die Kunst in den Prinzipien ihrer formalen Gestaltung sich genau nach den Gesetzen der Natur richten muß, daß keine gedachte, auch noch so phantastische Kunstform eine reine Geisteserfindung, sondern immer nur ein Reflex angeschauter Naturformen ist. Es muß mithin nachgewiesen werden, wie der Mensch schöne Naturformen auf praktische Zwecke überträgt, die Formen seiner Gebilde aus dem nie versiegenden Quell der Natur schöpft, wie die bedingenden Gesetze, die die Formen in der Natur erkennen lassen, in Werken menschlichen Kunstfleißes Anwendung finden. Ahnen die Schüler, wie in der Natur und Kunst dieselben Formen zur Erscheinung gelangen, so können sie sich kaum noch in dem Wahne befinden, die verschiedenen Formen entstünden zufällig, nach Laune des Einzelnen. So sah z. B. der Mensch am eigenen Leibe die Form seiner Geräte ab; der Rechen ist gleichsam nur die Verlängerung des Armes mit der raffenden Hand, die schöpfende bildete den Löffel vor. An den Insekten, am Hummer fand er die Zange, am Fischschwanz das Steuerruder, das Scharnier am Gelenk. Der Kürbis, das Horn des Ochsen, zuerst selbst als Flasche und Trinkgefäß dienend, gab das Urbild für künstliche Flüssigkeitsbehälter. Der aufstrebende Schaft der Palme mit seiner Krone war ein Vorbild der Säule. Der Kiel des Schiffes, der Torpedo entlehnten dem Fische die Form. So werden sich dem Auge des Kindes allenthalben die Ursprungsformen oder wenigstens die Anregung zur Gestaltung für Menschen-

werk in der Natur aufdrängen. Ferner ist nach meinem Dafürhalten dem Zögling zum Bewußtsein zu bringen, wie nach dem (formalen) Gesetz der Symmetrie, der Gemeinsamkeit des Mafses, Baumeister, Glaser, Geigenmacher, Wagenbauer arbeiten, wie das Formgesetz der Zentralisation die Schöpfungen der Kunsthandwerker, die schöne Formen auf praktische Zwecke übertragen, die Arbeiten der Gärtner, Goldschmiede, Uhrmacher reguliert, wie nach der Form der Proportionalität, der Übereinstimmung der zwischen dem Ganzen und seinen Teilen herrschenden Verhältnisse, sich die bildenden Künstler, die Architekten, Bildhauer und Maler, ebenso die bildenden Handwerker: Tischler, Drechsler, Töpfer, Schneider u. s. w. richten.¹⁾

Soll der Schüler die Erkenntnis gewinnen, daß sämtliche Formerscheinungen in und an Kunstgegenständen nicht willkürlich gewählt sind, so muß noch ein Drittes geschehen. Die gelegentlichen formenkundlichen Betrachtungen betonen, wie schon oben Erwähnung gefunden hat, stets das »Warum.« Dadurch entsteht eine Menge von Beziehungen, die dazu zwingen, gleichartige Erscheinungen, die bei verschiedenen Gelegenheiten Beobachtete unter allgemeine Gesichtspunkte zusammenzufassen.

Um der Ökonomie des Unterrichts und der Bildung des kindlichen Geistes willen befürworte ich die Herausarbeitung folgender Sätze:

1. Oft sind zu gewissen Formen bestimmte Stoffe nötig, um mit den Gegenständen den größten Gebrauchswert zu erzielen.

2. Die Form der Gegenstände hat meist Rücksicht zu nehmen auf gewisse Naturgesetze.

3. Der Gebrauch, die Aufgabe, bedingt die Form mancher Dinge.

4. Die Form mancher Gegenstände ist vom Schönheitsgefühl abhängig.

Versteht es der Lehrer, das Kind zum Verständnis und Ausprechen vorstehender Sätze zu bringen, so gelangt es zum Bewußtsein, daß der Mensch in wirtschaftlicher und gewerblicher Beziehung an bestimmte Formen gebunden ist. Dabei wird es auch die Bedeutung mancher Formen in Natur und Kunst erkennen. Einige Beispiele! Die Walzenform haben Flüssigkeitsbehälter. (Auf kleinstem Raume das größte Volumen!) Walzenförmig sind Gegenstände, die zur Bewegung am Ort dienen (Schleifstein, Welle, Quirlstiel, Rouleauxstange, Walze in Musikwerken, Walzen der Wringmaschine), Gegenstände zur Bewegung von Ort (Straßen-

¹⁾ Vergl. meine »Anweisung zur Behandlung der Formkunde in der Gewerblichen Fortbildungsschule« 7. Jahresbericht über die Gewerbliche Fortbildungsschule zu Annaberg. S. 6.

walze, Ackerwalze, Nudelholz, Mangeldocke — Schlange, Wurm, Maulwurf), handliche Gegenstände, wie Flaschenhals, Hammerstiel, Reckstange, Kletterstange, Barrenstangen, Rechen-, Besenstiel, Deichsel, Griff der Spazierstöcke, Thürendrucker, Schieferstift, Klöppel, Trommelschägel. Die Organe der Tiere haben als Grundform den Cylinder, die Walze: Rumpf, Luftröhre, Darm, Bein; auch Pflanzenstengel. Grund: größte Ausnützung des Raumes bei größter Flächenentwicklung. Kornhalm, Baumstamm besitzen durch ihre Walzenform die höchste Elastizität und außerdem noch, wie Wasserröhre und Gasröhre in der Erde, große Widerstandsfähigkeit gegen den Außendruck. Wasserröhre und Dampfkessel widerstehen auch dem Innendruck. Die walzenförmige Wölbung der Kirchen und Tonhallen erhöht die Akustik, außerdem trägt sie wie Eisenbahntunnel und Brückenbogen. Auch die stehende Säule in Walzenform dient als Träger. Aus Vorstehendem dürfte erhellen, daß die Walzenform zu den zweckmäßigen Formen gehört. Andere erweisen sich wieder als Schönheitsformen.

Endlich muß das im Anschluß an Sachbesprechung gewonnene Wissen über Formen wie jeder andere Wissensstoff nicht nur in ein unverlierbares Wissen, über das der Zögling zu jeder Zeit frei und leicht verfügen kann, sondern auch in lebendiges Wissen umgesetzt werden. Es ist nutzbar zu machen für das jetzige und spätere Leben des Kindes. Aus dem Wissen soll im Zögling ein Wollen entstehen, das sich bethätigt, das zum Handeln drängt.

All diesen Sach- und psychologischen Gründen können aber nicht gelegentliche, sondern allein zusammenhängende, fortlaufende, nicht angelehnte, sondern selbständige, planmäßige Formenbetrachtungen, denen man besondere Stunden einräumt, gerecht werden. Somit haben wir Formenkunde als Prinzip und Formenkunde als Fach zu unterscheiden. Zum selbständigen Fache mit besonderen Unterrichtsstunden kann die Formenkunde nach dem Sächsischen Volksschulgesetze z. B. nur vom 7. Schuljahre ab werden. Auf den vorhergehenden Klassenstufen tritt die Formenkunde nur als Prinzip auf. Doch sei ausdrücklich betont, daß auch bei selbständigem Betriebe der Formenkunde das Prinzip derselben seine Rechte nicht verliert, sondern neben dem Fache überall da auftritt, wo das Verständnis nur auf Grund einer gewonnenen Einsicht in die Formenverhältnisse möglich ist.¹⁾

¹⁾ Vergl. meine dem Seminar zu Waldenburg zum 50jährigen Jubiläum gewidmete Schrift: »Zur Reform des Geometrieunterrichts in der Volksschule«. S. 18. Kuske, Annaberg. — Mein Artikel: »Die Auswahl des Stoffes im Geometrieunterrichte« i. d. »Deutschen Schulpraxis« 1894, No. 27.

Aus vorstehenden Ausführungen erhellt, dafs bei Erfüllung der von mir aufgestellten Forderungen die Formenkunde, wie Ziller von der Mathematik überhaupt fordert, »aus den Naturwissenschaften herausgearbeitet wird«, »sich aus der Mitte der Naturstudien erhebt« und somit, wie von Ziller nach Bartholomäi treffend bemerkt worden ist, in Wirklichkeit als »formale Seite der Natur« erweist. Die Formenkunde¹⁾ verfolgt nach meinen Darlegungen keinen Selbstzweck, sie ist in der Volksschule Dienerin des naturkundlichen Unterrichts im weiteren Sinne. Der Zögling soll durch das formenkundliche Prinzip und Fach erkennen, dafs alles, was die Natur schafft und wirkt, und was aus Menschenhand hervorgeht, notwendig in bestimmten Formen räumlicher Gestaltung erscheint und sich bewegt. Zum andern erstrebt unsere Formenkunde im Kinde ein Wollen, das sich auf die räumliche Sphäre seiner Bethätigung bezieht.

Aus Vorstehendem sollen in folgenden Konsequenzen gezogen werden. Zu diesem Zwecke wiederhole ich einen Gedanken: Überall, wo das Verständnis der im Unterrichte zu behandelnden greifbaren und sichtbaren Objekte nur auf Grund einer Einsicht in die Naturverhältnisse möglich ist, macht die Formenkunde als Prinzip ihre Rechte geltend, in anderen Worten: gelegentliche, angelehnte Formenbetrachtungen sind anzustellen.

¹⁾ Der Begriff »Formenlehre«, der jetzt noch gang und gäbe ist, hat einen bestimmten Inhalt bekommen. Unter Formenlehre versteht man allgemein die Lehre von den Grundformen aller Formenerscheinungen, die nach meinen Erörterungen die selbständige Formenkunde behandelt. Wie aus Vorstehendem erhellt, fordern Sach- und psychologische Gründe auch eine Beleuchtung des Natur- bezüglich Erfahrungsgebietes, soweit es eine schulmässige Bearbeitung erfährt, von seiten der räumlichen Form. »Formenlehre« wäre also zu eng. Da nicht blos mit gedachten Körpern, Flächen, Linien und Punkten im Raume, sondern mit wirklichen, lebenswahren Gegenständen der Aussenwelt hantiert wird, so konnte ich mich auch nicht für »Raumlehre« erwärmen. Aber auch die Bezeichnung: »Geometrie« oder »Geometrieunterricht« ist meiner Meinung fallen zu lassen. Das griechische Wort: »Geometrie« bedeutet Erdmessung, Feldmessung. Da es die Volksschule vermeidet, rein praktische Zwecke zu verfolgen, so sind auch in fraglicher Disziplin nicht nur Berechnungen, Messungen u. dergl. vorzunehmen. Die Ausdrücke: »Formenlehre, Raumlehre, Geometrie« sind einesteils Bezeichnungen von fachwissenschaftlichem Inhalte, andernteils Namen, die nur zum Teil bezeichnen, was ich unter Formenkunde verstehe. Der Name Formenkunde weist weit mehr auf ein diktatisches Verfahren als auf ein bestimmtes, abgegrenztes Lehrobjekt hin. Wollte man aus treuer Anhänglichkeit eine der früheren Bezeichnungen beibehalten, so hiesse dafs, einem alten Begriffe neuen bez. gröfseren Inhalt geben. Somit war ich genötigt, für sämtliche angelehnte und selbständige, für die gelegentlichen und zusammenhängenden Formenbetrachtungen einen andern Ausdruck zu wählen, eben: »Formenkunde.«

Durch die Formenbetrachtung wird im Schüler eine klare und deutliche Wahrnehmung, eine Anschauung erzeugt. Dabei kann es aber nicht sein Bewenden haben. Auf ein immerwährendes thatsächliches Anschauen kann sich der Unterricht nicht einlassen. Nur anfangs schließt er sich an die unmittelbare Anschauung an, späterhin operiert er nur mit Vorstellungen. Die sinnliche Anschauung muß darum eine innere, sie muß zur Vorstellung erhoben werden, wenn anders die unterrichtliche Behandlung fruchtbringend sein soll. In manchen Schülern vollzieht sich der bezeichnete psychische Akt von selbst. Der Hauptteil der Klasse aber bedarf bei dieser Arbeit der pädagogischen Unterstützung. Welcher Weg führt nun am sichersten zur schnellen Bildung von Formvorstellungen, mit denen wir es ja hier zu thun haben? Zunächst wird, wie schon erwähnt, der Gegenstand angeschaut, d. h. mit allen Sinnen, für die er wahrnehmbar ist, nach allen seinen Eigenschaften aufgefaßt. Das findet Erleichterung durch Zerlegung der Form nach Flächen, Kanten, Ecken, durch Hervorkehrung der Beziehung zwischen Form und Inhalt. Dann wird eine knappe Zusammenfassung des Besprochenen verlangt, wobei noch gestattet sein mag, den Gegenstand zu betrachten. Nun heißt es aber: Augen geschlossen oder abgewendet und während dieser stillen Geistesübung nochmals beschrieben, was vorher gesagt worden. Jetzt erfolgt auch ein Anschauen, aber mit dem geistigen Auge. Wie vorhin der Gegenstand wirklich vor uns gestanden hat, so jetzt nur vor der Seele, aber fast zum Greifen. Das ist das Vorstellen. Je klarer aber ein Inhalt bei unmittelbarer Anschauung zur Auffassung gelangt, um so treuer wird auch das von ihm gewonnene Erinnerungsbild sein, und es muß schließlichs dahin kommen, daß das innere Bild des Angeschauten in seiner Klarheit an den Anschauungsinhalt nahezu heranreicht. Aber noch laufen viele Fehler unter. Die Zschopau geht nicht hier nach Norden fort, sondern biegt plötzlich nach Osten ab. Die Birne ist nicht kugelförmig, sondern länglich und nach dem Stiele zu schwächer. Nicht immer entdeckt der Lehrer derartige Mängel in der Auffassung noch zur rechten Zeit, sodaß er für nochmaliges Anschauen Sorge tragen kann. Seine Kinder behalten die schiefen Vorstellungen und erst später, häufig genug zu spät, stellt sich der Irrtum heraus. Oder aber die Kinder haben das Angeschauter recht nett wiedergegeben, und doch lassen sie uns, verlangt man dasselbe in der kommenden Stunde wieder von ihnen, im Stich. Giebt es da kein Mittel, so manche Stunde zwecklosen Mühens zu ersparen, dort die Vorstellungen schnell zu klären, hier das einmal richtig Aufgefaßte unverlierbar zu befestigen? Doch! Ich meine das Darstellen, zwar kein neues Rezept, aber noch lange nicht genug angewendet. Sobald die Gestalt eines Pflanzenteils in der Naturkunde, eines

Flusses in der Erdkunde, eines Buchstabens beim Schreiben nach allen Seiten scharf aufgefaßt ist, dann heißt es: Zeichnet das Gesehene mit dem Finger in der Luft nach, zeichnet es auf die Bank (natürlich ohne bleibende Spur), mit Kreide auf die Wandtafel, mit Bleistift auf Papier! ¹⁾ Das Luftzeichnen hier hat — ähnlich wie beim Schreiben — das Kind dahin zu bringen, daß ihm die Muskelempfindungen nicht fehlen, die notwendig leiten müssen, also Verbindung zwischen Vorstellung und Muskelbewegung herzustellen.

Natürlich dürfen wir uns dabei nicht der Hoffnung hingeben, daß Skizzen entständen, würdig eines Rafaels. Das verlange ich auch nicht von meinen Kindern. Ich begnüge mich mit Faustzeichnungen, bei denen die Forderung an die technische Fertigkeit im Zeichnen aufs äußerste beschränkt ist; also ohne strenge Maße, ohne ängstlich sauberen Strich, wenn ich daraus nur erkenne, daß richtig angeschaut und vorgestellt worden ist. Wohl niemand wird deshalb die Befürchtung aussprechen, daß ein Kind nicht imstande sei, die vorgestellte Form eines Gegenstandes so malend zu zeichnen. Es ist ein Irrtum, zu meinen, das Zeichnen, überhaupt das Darstellen sei wesentlich Sache der Hand. Diese bedarf nur der Übung. Richtig zeichnet am leichtesten, wer richtig sieht. Die Fähigkeit des Auges ist weitaus wichtiger, als die der Hand.

Die in Rede stehenden Darstellungen, die meist in Grenz-, in Umrisslinien bestehen, zeigen allerdings oft noch Mängel, aber es ist nur darauf hinzuwirken, daß die Mängel vom Zögling eingesehen werden und dann wirkt die Einsicht als treibende Kraft zu einer reiferen Totalauffassung, zu besserer Darstellung; denn trotz eingehender Besprechung baut sich im Kopfe eines jeden Schülers, er mag nun gut oder schlecht auffassen, die Form eines Dinges in eigentümlicher Weise auf, und das kann ihm nicht genommen werden, der Aufbau kann nicht etwa durch die Fragen des Lehrers zu stande gebracht werden. In welcher eigentümlichen Weise er sich den Aufbau denkt, giebt der Schüler durch eine mündliche oder schriftliche oder am besten durch bildliche Totalauffassung zu erkennen.

Hand in Hand mit dem malenden, skizzierenden, aufrifsartigen Darstellen geht das körperliche. Um ohne viele Worte die Vorstellungen einer ganzen Klasse verbessern zu können, die diese von einem Bergkegel (Fichtelberg), einer Bergpyramide (Pöhlberg), einem Massen-, einem Kettengebirge, der Gebirgsabdachung hat, lasse man die betreffenden Objekte mittelst eines Haufen Sandes nachbilden, charakteristische Fruchtgestalten in Thon, Krystalle in Pappe formen oder aus Rüben, Kartoffeln und ähnlichen weichen

¹⁾ Ein Zeichenheft mit einfach weißem oder kariertem Papiere müßte von rechtswegen jedes Kind besitzen.

Stoffen schneiden. Das Nachbilden von Formen durch mehrere Darstellungsmittel hat die Folge, daß die Form, auf die es doch so sehr ankommt, um so reiner und stärker in der Vorstellung des Kindes sich ausbildet. Auch hier gilt das vorhin Gesagte: Wer am besten sieht, bildet am richtigsten nach.

Nicht überall werden meine Vorschläge Nachfolge finden. Zumeist wird man sie als Zeitvergeudung bei Seite lassen, und doch, wieviel hilft hier Zeit verlieren Zeit gewinnen. Wieviel hilft es Vorstellungen erzeugen und bilden, klären und befestigen. Man kann wohl behaupten: So lange ein Kind einen Gegenstand noch nicht genau »aus dem Kopfe« darstellen kann, so lange hat es denselben nicht vollständig im Kopfe, so lange kennt es denselben nicht vollständig. Das Nachbilden des Gesehenen, das gedächtnismäßige Darstellen erweist sich somit als ein ganz sicheres Mittel, die räumliche Auffassung von fünfzig oder mehr Kindern zu kontrollieren. Das Kind giebt dem Lehrer besser als durch Sprache und Schrift Aufschluß darüber, was sein Geist durch das Auge aufgefaßt, in welchem Grade es bewußt gesehen hat. Das Darstellen ist somit eine unterrichtliche Darbietungsform. Nie darf man sich damit z. B. täuschen, daß die Schüler die Anschauung in Worte fassen können. Das Wort darf nie als Ersatz, sondern nur als Stütze der Vorstellung des Wirklichen angesehen werden. Ziller hat, wie so oft, recht, wenn er in der ersten Auflage seiner »Vorlesungen« S. 183 schreibt: »Eine vollkommen präzise und übersichtliche, also begriffliche Vorstellung von einer Gestalt ist ohne Zeichnen nicht erreichbar.« Daher konnte auch Goethe sagen: »Mir ist das armselige bischen Zeichnen unschätzbar; es erleichtert mir jede Vorstellung von sinnlichen Dingen, und das Gemüt wird schneller zum Allgemeinen erhoben, wenn man die Gegenstände genauer und schärfer betrachtet.«

Noch verdient Erwähnung: Ist die Darstellung zu mangelhaft, läßt sie einen Schluß ziehen auf eine verschwommene, falsche, undeutliche, unvollständige Vorstellung, so ist das Anschauungsmittel von Neuem herbeizuholen und das Vorstellen bei geschlossenen Augen macht sich so lange notwendig, bis ein klares, möglichst vollständiges Erinnerungsbild entsteht.

Nach meiner Auffassung ist das Darstellen aus der Erinnerung, das reproduktive Darstellen ebenso ein Prinzip wie die Formenkunde. Es ist also wohl kein Zweifel darüber, daß es sofort auftreten muß, sobald das Kind in die Schule eintritt.¹⁾ Schon am ersten Tage kann es sich nötig

¹⁾ Wie schon oben bemerkt, ist in intellektueller Hinsicht das Zeichnen neben der Sprache ein Mittel, Erscheinungen zu fixieren. In vielen Fällen ist das Bild gegenüber der Sprache ein Mittel zum rascheren Klarlegen der Gedanken, denn was in vielen Worten und somit in zeitraubend umständlicher Weise beschrieben werden muß, das läßt sich oft sehr leicht mit

machen. Fächer des Elementarunterrichts wie Heimatkunde (im gewöhnlichen Sinne), Schreibleben können das elementare Zeichnen und das plastische Darstellen nicht entbehren.¹⁾

Man wolle ja nicht entgegnen, daß das Kind in den ersten Schuljahren für das Darstellen noch nicht fähig sei oder sich nicht interessiere. Soviel über die mangelhafte Begabung vieler Kinder z. B. für das Zeichnen geklagt wird, so verkehrt ist es. Nicht ein Mangel der Befähigung liegt vor, sondern eine arge Vernachlässigung einer Fähigkeit, die bei jedem normal beanlagten Kinde vorhanden ist. Dafs in jedem Kinde Lust zum Zeichnen liegt, dafür bildet die Thatsache einen überzeugenden Beweis, daß jedes Kind schon frühzeitig, lange bevor es schreiben kann, Gegenstände durch Zeichnung darstellt und sich ihrer herzlich freut, mag sie auch noch so unvollkommen sein, gerade so wie die Völker in ihrer Kindheit weit früher zeichnen als schreiben. Ebenso entwickelt sich beim Kinde gar frühzeitig der Trieb, Sand und Thon zu formen. Wo immer sich ein Sandhaufen bietet, bildet das Kind allerlei Formen, legt Berge, Höhlen, Gräben, Gärten und Häuser an, seine lebhaft Phantasie kann nicht genug thun im plastischen Darstellen. Auch darin zeigt sich der Hang zum Darstellen, daß es mit dem Baukasten, der wichtigsten Fröbelschen Spielgabe, allerlei Gebilde, Lebensformen, Erzeugnisse menschlicher Industrie, wie Stuhl, Tisch, Bank, Treppe, Haus, Kirche zusammensetzt. Noch immer hat die Erfahrung gelehrt, daß das Kind die Freude zum Zeichnen in die Schule mitbringt. Jedermann kann sich davon überzeugen, wie das normal veranlagte Kind schon im zweiten Lebensjahre die gespannteste Aufmerksamkeit auf Zeichnungen, die die Mutter auf der Schiefertafel entstehen läßt, richtet, mit welcher Lust es die werdenden und sich zusammenfindenden Linien verfolgt und wie groß die kindliche Freude ist, wenn es dann dem Gegenstande, der da zur Erscheinung kommt, den Namen geben kann. Mit diesen Aufserungen werde ich gewiß auf harten Widerspruch stoßen, denn viele — wohl aber nur die von Gott begnadeten Zeichner — wollen nimmer die höchst thörichte Ansicht preisgeben, daß der Zeichner ebenso wie der Dichter und Mathematiker geboren werden müßte, daß zum zeichnerischen Darstellen ein besonders und eigenartiges Talent nötig sei. Will es sich der

wenig Mühe und Strichen in einer Zeichnung geben und verständlich machen. Deshalb muß das Zeichnen schon vor dem Schreiben, das mit Lautzeichen oder fertigen Erscheinungen für das Auge zu thun hat, Pflege erhalten. Der Verein deutscher Zeichenlehrer hat entschieden unrecht, wenn er verlangt, daß das Kind erst mit dem 10. Jahre zu zeichnen beginne. Dann ist die Hand verdorben. Kinder, die noch nicht schreiben konnten, lernten nach Beobachtungen leichter ein Quadrat zeichnen, als 10 jährige, deren Auge und Hand durch die schräge Schrift beeinflusst war.

¹⁾ Vergl. 9. 10. und 13 Bericht über die Bürgerschulen zu Annaberg. Herausgegeben v. Dr. Hartmann.

Lehrer bequem machen, so bietet ihm diese Meinung ausreichende Entschuldigung, um sich nur mit den wenigen »guten Zeichnern« zu befassen und das Gros der Klasse völlig zu vernachlässigen. Der faule Schüler selbst kann glauben, ein Unterrichtsfach mit Recht verabscheuen zu müssen, während auf der entgegengesetzten Seite das falsche Dogma einer zeichnerischen Befähigung, die Fabel von der zeichnerischen Beanlagung zu eitler Selbstüberhebung naheliegende Veranlassung bietet. Ja, muß es da nicht zweifelhaft erscheinen, ob eine nur wenigen besonders befähigten Schülern zugängliche Disziplin im Lehrplanorganismus unsrer Volksschule wirklich eine Existenzberechtigung verdient? Jedoch die moderne Psychologie, gestützt auf die Erfahrung, macht die thörichte Ansicht von einer spezifischen Kapazität für das Zeichnen völlig zu nichte. Es kommt einzig und allein, wie schon oben gesagt, auf die Disziplinierung des Auges an. Scharfe Augen machen es nicht immer. Es giebt viele Menschen im Besitze »guter« Augen, die aber doch nichts sehen. Und manche Kurzsichtige, Einäugige, Schielende haben sich als vortreffliche Beobachter und somit auch als gute Zeichner bewährt. Dafs das Sehen in meinem Sinne etwas Anerzogenes ist, dürfte daraus hervorgehen. Das bewußte Sehen hat seinen Sitz in erster Linie im Gehirne, nicht im Auge. Der Formensinn, der durchaus keine separate Geistesanlage ist, verkümmert freilich in vielen Menschen, weil er nicht entwickelt wurde. Formensinn besitzt jeder Mensch, mehr oder weniger allerdings, wie er mehr oder weniger Verstand, Muskelkraft, Sehschärfe hat. Jeder kann Zeichnen bez. plastisch Darstellen lernen, aber es giebt bevorzugte Talente. Ebenso kann jeder Mathematik lernen, aber es giebt bevorzugte mathematische Köpfe.¹⁾ Mithin zeugt es von Mangel an jeder psychologischen Kenntnis, die Ursachen des geringen Erfolges in einem schwachen Willen, in dem Mangel an Aufmerksamkeit, oder an Begabung, speziell an zeichnerischer Begabung, zu suchen, wie denn überhaupt, nebenbei bemerkt, der pädagogische Schlendrian derartiger Ausdrücke als sehr bequemes Mittel sich bedient, um den Grund alles Mislingens im Unterrichte lediglich in den Zögling zu verlegen und ihn ja nicht in der fehlerhaften Methode suchen, um vor allem auch der Notwendigkeit nicht nachkommen zu müssen, die Bedingungen im Einzelnen auszuforschen, unter denen die Mittel des Unterrichts in einer bestimmten gewollten Weise sich zu äußern vermögen und unter denen von jenen beiden, der sogenannten Aufmerksamkeit und den Willen, ein jedes als ein wirkliches Agens in den geistigen Entwicklungsprozefs mit eingreifen kann. Ich kann

¹⁾ Vergl. meinen Aufsatz: »Die Lehrsätze in der Formenkunde.« Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1895 No. 21; ferner: »Hinaus mit den Formeln aus der Formenkunde!« Sächs. Schulzeitung 1895 No. 25.

mir nicht versagen, hier jenes treffende Wort Fichtes aus seinen »Reden an die deutsche Nation II« anzuführen, das zwar in dem Zusammenhange, in dem es auftritt, zunächst die Stellung des Willens auf dem Gebiete des praktischen Handelns berührt, das aber auch auf vorliegenden Fall volle Anwendung findet. Es heißt an der betreffenden Stelle: »Es ist vergebens zu sagen, fliege — dem, der keine Flügel hat, und er wird durch alle deine Ermahnungen nie 2 Schritte über den Boden emporkommen; aber entwickle, wenn du kannst, seine geistigen Schwungfedern und lasse ihn dieselben üben und kräftig machen, und er wird ohne all dein Ermahnen gar nichts anderes mehr wollen oder können, denn fliegen.«

Aus vorstehenden Darlegungen erhellt: Das zeichnerische und plastische Darstellen ist angewandte Formenkunde. Die Formenkunde verschafft die Einsicht, das bildliche Darstellen die Anwendung. Wo die Formenkunde als Prinzip auftritt, da macht auch das bildliche Darstellen als Prinzip seine Rechte geltend. Formenbetrachten und Darstellen sind untrennbar.

Aus Sach- und psychologischen Gründen müssen, wie oben bemerkt, wenigstens in den letzten beiden Schuljahren der Formenkunde besondere Stunden eingeräumt werden. Ebenso häufen sich auch für das bildliche Darstellen in den letzten Schuljahren Stoffe, die einmal zu wichtig sind, als daß sie gelegentlich abgethan werden könnten, dann aber auch eine zu ausgebreitete Formenverwandtschaft besitzen, sodafs sie, trotzdem sie zur Erweiterung des Ideenkreises sehr nötig sind, nicht im Zusammenhange mit andern Fächern bewältigt werden können. Darum macht es sich notwendig, auch das bildliche Darstellen in selbständigen Stunden zu betreiben, es zu einem Fache zu erheben. Das Darstellen in meinem Sinne als Fach steht naturgemäfs im Dienste der Formenkunde. »Ein Teil der Mathematik ist die Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten, und von ihr ist die Kunstübung des Zeichnens abhängig, wodurch Räumliches nachgebildet wird. (Ziller, Vorlesungen S. 183, 1. Aufl.) »Die Gestalten die dort (in der Formenkunde) vorkommenden körperlichen Dinge werden durch das Zeichnen schärfer aufgefaßt und fester eingeprägt.« (Dörpfeld). Somit hat auch das Darstellen als Fach wie das Prinzip auf Klärung und Nachhaltigkeit der Formvorstellungen hinzuwirken, indem es Formen zeichnerisch bez. plastisch nachbildet. Hierbei verdient Erwähnung, daß durch *solche Darstellungen* die Schüler auf empirischem Wege auf den *gesetzlichen* Zusammenhang zwischen den Eigenschaften der behandelten Raumgrößen hingewiesen werden. Damit arbeitet das selbständige bildliche Darstellen reproduktiv. Doch das Darstellen als Fach hat auch Gegenstände, denen eine gewisse formenkund-

liche typische Form zu Grunde liegt und deshalb im formenkundlichen Unterricht Erwähnung gefunden haben, nachzubilden. Somit geht das Darstellen der Formenkunde nicht nur klärend und befestigend, sondern auch ergänzend und vertiefend zur Seite. Es erweist sich als Anwendung im Großen, als Anwendung im wahrsten Sinne des Wortes. Das bildliche Darstellen gliedert sich bekanntlich in zeichnerisches und plastisches. Ersteres übt der Zeichenunterricht, letzteres traktiert der sogenannte Handfertigkeitunterricht oder besser, der Handarbeitsunterricht. Jener und dieser haben keinen Selbstzweck zu verfolgen,¹⁾ sondern stehen im Dienste des selbständigen formenkundlichen Unterrichts, weiter, alle 3 in Rede stehenden Fächer müssen einander parallel laufen. Die zusammenhängende Formenkunde übernimmt die Führung der beiden Darstellungsfächer. Diese gehorchen der gebietenden Stunde. Die Anregungen zum Darstellen giebt der formenkundliche Unterricht.

Das Vorausgehende weist dem Zeichnen und dem Handarbeitsunterricht den einzig richtigen Standpunkt an und beleuchtet damit zugleich die Art ihrer Unterrichtserteilung. Das Zeichnen darf nicht als eine Dressur zu schönen Darstellungen sondern als eine Schule des Sehens, nämlich des inneren Sehens betrieben werden. Nicht das ästhetische Interesse tritt so sehr in den Vordergrund als vielmehr das empirische und spekulative. Die technische Fertigkeit ist dabei nur Nebensache und verhält sich zum Zeichnen wie die Schönschrift zur graphischen Sprache überhaupt. Daß bei dem vorgeschlagenen Betriebe des Zeichenunterrichts und Handarbeitsunterrichts die manuelle Geschicklichkeit nicht hintenangesetzt oder gar vernachlässigt wird, ist durchaus nicht der Fall. Nach meiner Meinung muß ganz besonders Sicherheit in der Führung des Stiftes erzielt und das Augenmaß gebildet werden. Jedoch die Technik ist weder das einzige noch das wichtigste Ziel. Und das kann niemand als einen Mangel meiner Vorschläge ansehen, so lange die Volksschule Erziehungsschule bleibt und als solche es zu vermeiden hat, rein technischen Zielen nachzugehen, Künstler heranzubilden. Das Zeichnen von langweiligen abstrakten Surro-

¹⁾ Es ist entschieden falsch, im Handarbeitsunterrichte ein Universalmittel zur Lösung der sozialen Frage durch die Schule zu erblicken. Beim Handarbeitsunterrichte handelt es sich nicht um eine »handwerkliche Hebung«, wie Professor Dr. Konrad Lange in seiner lesenswerten Schrift: »Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend« sagt, sondern um die Beziehungen der Handfertigkeit zu räumlicher Phantasie. Die Volksschule ist allenthalben Erziehungsanstalt, die zwar für die spätere Berufsbildung vorbereiten, diese aber nicht direkt ins Auge fassen soll; sie darf niemals einen Lehrstoff bearbeiten, der eine besondere Berufsbildung bezweckt.

gaten, wie Vorlagen und Gypsabgüssen kommt in Wegfall, und das Ornament, das doch selbst erst ein späteres Kunstprodukt der Menschheit ist, nur den Architekten, Künstlern und speziellen Berufsklassen notwendig ist, erfährt weniger Berücksichtigung. Dafür werden wirkliche Gegenstände nachgebildet, mit denen der Mensch hantiert, mit denen das Kind schon frühzeitig in Beziehung tritt, die dem Schüler ihrem ganzen Wesen, nicht blofs dem Augenscheine nach zum Verständnis gebracht worden sind, die in Kunst und Natur sich in Menge vorfinden. Denn »die Natur giebt dem Kinde keine Linien, sondern giebt ihm,« wie Pestalozzi sagt »nur Sachen, und die Linien müssen ihm nur darum gegeben werden, damit es die Sachen richtig schaue; aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe.« Freilich die Osterausstellungen, um die sich oft alles dreht und die meist als Ziel der Jahresarbeit angesehen werden mögen, werden dann keinen so »schönen« Eindruck auf den Beschauer — hoffentlich nur auf den Laien — machen, da ja nicht nur schöne Formen zur Darstellung gelangen. Jedoch der Zweck und zwar der erziehliche ist erreicht. Und das ist mir die Hauptsache. Hirt in München mufs dann aber auch sein Wort zurücknehmen, das er einstmals auf Grund langjähriger Erfahrung ausgesprochen haben soll, dafs die Schulausstellungen technisch schön angefertigter Zeichnungen Massengräber des Talentes und der Natürlichkeit seien.

In Summa: Das bildliche Darstellen in der Volksschule hat in erster Linie psychologische Bedeutung.

Deshalb kann nicht nur, sondern mufs auch jede Volksschule, auch die mit den allereinfachsten Verhältnissen und auch der Mädchenunterricht das bildliche Darstellen betreiben. In wenig gegliederten Schulen wird die Formenkunde und das zeichnerische und körperliche Darstellen organisch zu verbinden sein; da bilden sie ein Fach, jedoch dem Prinzipie mufs jede Schulgattung Rechnung tragen.

Im Anschlufs hieran bitte ich die geschätzten Leser, Stellung zu nehmen zu meinen Forderungen im allgemeinen und zu einzelnen Vorschlägen im besonderen und mir dieselbe kund zu geben. Meine Bitte fasse ich in bestimmte Fragen:

1. Halten Sie meine Forderungen dem Prinzipie nach für richtig?
2. Welche Bedenken haben Sie demselben gegenüber?
3. Können Sie zur weiteren Ausgestaltung mit Vorschlägen, Winken mir zur Seite stehen?

Durch Beantwortung dieser Fragen verpflichten mich die geehrten Leser zu lebhaftem Danke.

II.

M i m i k.

Von Dr. Fr. Horn in Altona.

Die Gewohnheit, die Rede durch begleitende Bewegungen des Körpers oder des Mienenspiels zu unterstützen und zu ergänzen, ist so alt, wie die Fähigkeit der Sprache überhaupt. Aber sie findet sich keineswegs überall in gleicher Weise vertreten, sondern bei einigen Nationen mehr als bei anderen, bei einigen Ständen mehr als bei anderen, bei den verschiedenen Individualitäten in verschiedener Weise. Die Völker tropischer Zonen übertreffen die Bewohner kälterer Gegenden infolge ihrer größeren Lebhaftigkeit; die unteren Stände gestikulieren mehr als die oberen gebildeteren, während die einzelnen Personen durch den Charakter ihres Temperamentes ihre größere oder geringere Neigung zur Mimik bedingen. So bezeichnet man nämlich die vereinigte Thätigkeit der Gesten und des Mienenspiels nach dem technischen Theaterausdruck der Griechen, der auch bei uns ein Kunstausdruck geworden ist.

Wie in anderen Zweigen, so unterscheidet man auch hier eine natürliche und eine künstliche Mimik. Jene hat ihren Ursprung in dem Bewußtsein des Menschen, seine Gefühle durch Worte allein nicht hinreichend auszudrücken, und führt infolgedessen zu dem Bedürfnis, äußere Hilfsmittel zur Unterstützung heranzuziehen, oder sie erklärt sich aus dem Verlangen, seine schwerfälligen Sprachorgane durch Körperbewegungen zu ergänzen und zu unterstützen: beide Äußerungen sind unmittelbare Gefühlsergüsse. Die andere aber findet ihren Ursprung in der Neigung und dem Bestreben, auch fernstehenden Personen die Sprache durch die Gesten zugänglich zu machen, oder die durch Gesang versteckte Rede verständlich zu machen.

Wie verhält sich nun der Lehrer zu solcher Neigung, Gewohnheit oder Kunstfertigkeit, oder wie hat er sich nun zu dieser Frage, zu solchen Anforderungen zu stellen? Dafs er in diesem, wie in jedem anderen Fall mehr oder weniger ein Sklave seines Temperamentes ist, liegt in der Natur der Sache. Es kann hier nur die Frage sein, ob er sich gehen lassen darf, natürlich nach allen Vorschriften der Sitte und des Anstandes, ob er dem natürlichen Bedürfnis des Mienenspiels freien Lauf lassen darf, wie bei jeder anderen Unterhaltung, oder ob er ihm einen gewissen Zwang

auflegen muß, sei es, daß er, wider seine Neigung, durch Kunstmittel seine Mimik unterstützt, oder in derselben Weise seine Vorliebe für lebhaftes Mienenspiel unterdrückt und unter dem Deckmantel einer erkünstelten Ruhe birgt.

Dieselbe Frage läßt sich auch anders stellen und kürzer zusammenfassen in den Worten, ob der Lehrer natürlich auftreten soll und sich geben, wie er ist, oder ob er ein anderer sein und erscheinen soll in der Schule ex officio als im Verkehr des täglichen Lebens, vorausgesetzt natürlich, daß er nicht seiner Natur nach auch im Privatleben den Schauspieler macht und sich anders giebt, als er ist. So eigentümlich diese Frage manchem erscheinen mag, so berechtigt ist sie, wenn man sie scharf ins Auge faßt; denn man macht immer wieder die Erfahrung, daß beide oben genannte Richtungen von dem Lehrer eingeschlagen werden, daß er sowohl aus sich herausgeht, sich von seinem Eifer hinreißen läßt, ohne dabei die Kunst der Mimik aus den Augen zu lassen, da sie ihm schon zur zweiten Natur geworden ist, als auch kurz gesagt deßimuliert, d. h. seine Lebhaftigkeit unterdrückt, sich zu einer künstlichen Ruhe zwingt, um mit ihrer Hülfe einen besseren Überblick zu gewinnen und zu wahren. Außerdem liegt es im Wesen der Pädagogik begründet, insofern sie die Theorie der Erziehung und des Unterrichts bildet, daß sie, wie jede Wissenschaft, eine Geschichte hat, also auf eine künstliche Entwicklung Ansprüche machen darf. Die Mimik erreicht die höchste Stufe ihrer Ausbildung im Schauspieler, von dem sie ja auch ihren Namen erhalten hat, oder mit dem sie ihn wenigstens teilt. Er hat sich ihr auch völlig hinzugeben, indem er ganz in dem Gegenstand seiner Darstellung aufgeht und in dem Resultat ihrer Thätigkeit sein zweites Ich erblickt. Damit hängt zusammen, daß seine Mimik einstudiert ist und wie jedes Studium und jedes Streben eine Idee verfolgt, so auch sein Studium auf den Gesetzen der Schönheit beruht. Verschieden davon ist die Mimik des natürlichen Menschen, der sich gehen läßt, dessen Mienenspiel ein Werk der augenblicklichen Eingebung und einer unmittelbaren Gefühlsäußerung ist. Daß nun die Mimik des Lehrers in der Mitte dieser beiden Extreme liegt, geht schon aus der Doppelstellung hervor, die er als Erzieher und als Lehrer im eigentlichen Sinne des Wortes einnimmt, insofern dort die Natur, hier die Kunst das Wesen des Verhältnisses zwischen ihm und den Schülern ausmacht. Die Frage ist nur, wem von beiden er näher stehen muß, dem Schauspieler, der ganz Mime ist, oder dem naturwüchsigen Umgangsmenschen, dem die Mimik eine unbewusste Zugabe der Unterhaltung ist. Daß die Mimik den Prediger dem Schauspieler nahe bringt, muß um so mehr als Thatsache anerkannt werden, als die Thätigkeit des Predigers auf einer gewissen Schaustellung beruht, wenn auch sonst Prediger und Schauspieler,

wie Gotteshaus und Theater, vom modernen Gesichtspunkt aus in einem gewissen Gegensatz stehen, der freilich bei den Alten dem göttlichen Ursprung des Theaters gegenüber seinen Halt verlor. Denn was würde man von einem Prediger sagen, der ohne irgend welchen Gestus die Predigt herbetete, oder wenn er andererseits mit den Armen umherfuchtelte oder die Kanzel zum Entsetzen des Kirchenvorstandes mit den Händen bearbeitete. Er hat sich doch so weit dem Schauspieler zu akkommodieren, daß er, wenn er von Natur phlegmatisch ist, die Mimik künstlich zur Geltung kommen läßt, oder, ist er sanguinischen Temperaments, seine übersprudelnde Natur zu beherrschen weiß.

So spielt mehr oder weniger der Schauspieler in allen Ständen eine, wenn auch zuweilen nur sehr untergeordnete Rolle, insofern die Beschränkung der natürlichen Neigungen oder ihr Ersatz durch künstliche, positive, den Verhältnissen angemessene Mimik mit ihm verglichen werden darf. Der Arzt muß dem hoffnungslos Kranken gegenüber eine zuversichtliche, beruhigende Miene annehmen, wie sehr er auch an jeder Genesung verzweifelt. Und so geht es überall.

Also muß auch der Lehrer etwas vom Schauspieler haben. Er darf sich nicht gehen lassen, um den unleugbaren, wenn auch unscheinbaren Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, daß er nämlich die Wahrheit als das Ziel alles wissenschaftlichen Strebens stets im Auge habe und im Munde führe, durch ihre Verhehlung in der Praxis aber gegen seine eigene Lehre sündige, zu vermeiden, sondern auch er hat seinem Äußeren einen gewissen Zwang aufzuerlegen, der den Verhältnissen angemessen ist. Diese Selbstbeherrschung hat sich als Simulation oder Dissimulation hier zunächst auf die Mimik zu beschränken.

Wir wundern uns nicht, wenn der südliche Redner heftig gestikuliert, so daß ein Nordländer, der dergleichen zuerst sieht, oft glaubt, daß es jeden Augenblick zu Handgreiflichkeiten kommen könnte, noch auch, wenn der Britte im Parlament, die eine Hand in der Weste, die andere auf dem Pult, stundenlang redet, ohne kaum eine Miene zu verziehen; sehr aber würden wir erstaunen, wenn das umgekehrte Verhältnis sich uns zeigte.

Man hebt nicht selten hervor, daß die Lehrer in demselben Verhältnis zu ihren Schülern stehen, wie der Vater zu seinen Kindern, da sie gewissermaßen seine Stellvertreter sind. In dem Fall würde jede Dissimulation ein Verkennen des natürlichen Verhältnisses einschließen, denn der Vater muß sich doch seinen Kindern geben, wie er ist. Allerdings, wenn er ein innerlich und äußerlich tadelloser Mensch ist. Wer ist das aber wohl? Ist er das also nicht, so darf er sich unter seines Gleichen wohl gehen lassen, muß aber seinen Kindern gegenüber sein Sonntagskleid anziehen, sich von seiner besten Seite zeigen, die Schattenseiten

verbergen, seine Würde behaupten und ein gutes Beispiel geben. Dafs man also dieselbe Forderung an den Lehrer stellen mufs, ergibt sich aus obigem Vergleiche. Aber vielleicht mufs er darin noch weiter gehen, auch schon deshalb, weil sein Verhältnis zu den Schülern weniger natürlich, mehr künstlich und durch äufsere Zufälligkeiten herbeigeführt ist. Vorschriften und Regeln lassen sich im Einzelnen über diese Frage nicht geben, ausgenommen, dafs der allgemeine Anstand gewahrt, die Konvention der guten Sitte beobachtet werden mufs. Wie aber sonst die Mimik des Lehrers sich äufsern und beschaffen sein mufs, hängt von zu vielen Faktoren ab, als dafs Einzelheiten darüber festgestellt werden könnten. Als Hauptnorm wird der oft zitierte Spruch: *In medio virtus* u. s. w. auch hier zu befolgen sein. Der von Natur zur Lebhaftigkeit geneigte Lehrer beschränke sich in der Äußerung seiner Mimik, der phlegmatische suche sich durch sein Interesse für den Gegenstand hinreissen zu lassen, um so durch den Stimulus der Aufregung die Mimik zu beeinflussen. Dabei hat man aber auch auf den Eindruck zu achten, den man auf die Schüler macht, und wird so ihrem Mienenspiel entnehmen können, ob die Mimik eine entsprechende ist oder nicht, oder gar hässliche Gewohnheiten, die einen widerlichen oder lächerlichen Anblick gewähren, unbewußt unterlaufen. Zu dem Zweck ist erstes Erfordernis, dafs der Lehrer sich so viel wie möglich von jedem Hilfsmittel des Unterrichts frei mache, damit der Verkehr zwischen ihm und den Schülern möglichst unmittelbar sei. Das Interesse allein genügt nicht, um die richtige Mimik spielen zu lassen, denn er hat als Lehrer nicht in dem Unterrichtsgegenstand aufzugehen, sondern über ihm zu stehen, weil er dafür verantwortlich ist, dafs der Schüler etwas lerne, eine Forderung, die weder an einen Redner überhaupt noch an einen Universitätsprofessor oder Prediger gestellt wird.

Versuchen wir zum Schlufs ein Bild der Gesten und der Mimik eines Lehrers zu entwerfen, so können wir wohl *ceteris paribus* oder *praemissis praemittendis* unseren Altmeister Sokrates zum Muster nehmen. Eine gewisse Würde des Auftretens hat die Überlegenheit auch äuferlich zu manifestieren; ein offener und scharfer Blick hat das Auge des Schülers zu fesseln und im Zaum zu halten: ein freundlicher Zug um die Mundwinkel hat die Würde in Liebenswürdigkeit zu verwandeln; dabei halte man die Stirn von den zwischneidigen Falten des Tartuffe frei. Ruhige und gemessene Körperbewegungen sind schnellen und hastigen vorzuziehen, weil jene die Selbstbeherrschung mehr verkörpern als diese.

III.

Hermann, der Befreier Deutschlands.

I. Stück.

Ziel: Wie ein Heer des Kaisers Augustus an der Weser ein Lager errichtet.

I.

1. Kaiser Augustus ist uns bekannt. Wir hörten von ihm bei der Geburt Jesu. Er war Herr über Palästina, über alle Länder am Mittelmeer, und seine Hauptstadt war Rom in Italien.

2. Ein Heer dieses Kaisers zieht nach dem Weserstrom, also in deutsches Gebiet. Wozu wohl? — Gewiß will der Kaiser Augustus auch Deutschland unter seine Botmäßigkeit bringen.

3. Von welcher Seite her mögen die Römer gekommen sein? — Von Süden (Italien) oder Westen (Frankreich).

4. Ob wohl die Deutschen da ruhig zusehen, wenn ein fremdes Heer in ihr Land einbricht? — (Verteidigung des Landes.)
Was wollen wir also alles erfahren?

II.

Die Römer waren von Italien aus zunächst nach dem heutigen Frankreich gekommen und hatten dieses Land erobert. Hierauf überschritten sie den Rheinstrom und drangen auch in Deutschland vor. Sie kamen bis an die Weser.

Unser deutsches Vaterland war damals freilich wenig verlockend. Ungeheure Wälder zogen sich von einem Ende zum andern, so daß das ganze Land fast wie ein einziger Wald erschien. Weder Städte noch Flecken, nicht einmal zusammenhängende Dörfer waren vorhanden. Zerstreut im Walde lagen die Hütten der Deutschen, umgeben von Wiesenland und Feld, auf dem nur Hafer, Gerste und wenig Weizen emporwuchs. Die Sonne vermochte das Dickicht der Wälder nur mühsam zu durchdringen, so daß der Boden vielfach naß blieb und große ausgedehnte Sümpfe und Moräste bildete. Schöne breite Landstraßen aber, wie sie heutzutage unser Vaterland durchziehen, gab es noch nirgends in Deutschland.

Da kamen die Römer. Es waren nicht bloß bewaffnete Soldaten; auch Frauen und Kinder, Dienstknechte, Handwerker und Händler kamen mit dem Römerheere herüber nach Deutsch-

land. Um sich im fremden Lande vor Überfällen zu schützen, bauten sie sich feste Lagerplätze. Sie errichteten steinerne Wohnungen, ein Wohnhaus dicht an das andere heran, und umzogen den ganzen Lagerraum dicht mit festem Walle und breitem Graben. Auf solche Weise entstanden in Deutschland die ersten Städte, z. B. die Rheinstädte Köln, Bonn, Mainz und die Stadt Trier an der Mosel.

Die Römer stellten sich nun höchst friedfertig gegen die Einwohner des Landes. Sie gewöhnten diese, in die römischen Städte zu Markte zu kommen, wo sie ihnen ihre Rinder und Pferde abkauften und Gold- und Silbermünzen mit dem Bildnis des römischen Kaisers dafür gaben. Auch die Pelze der erlegten Bären und Wölfe, die Wolle der deutschen Schafe, leckere Fische und wohlschmeckendes Geflügel, sogar das blonde Haar der deutschen Frauen wurden vom römischen Händler gern gekauft und zum Teil in die große Kaiserstadt — nach Rom geschickt.

Weil das Land keine Strafsen hatte, auf denen das Römerheer in Ordnung dahinziehen konnte, legten die Römer schöne breite Strafsen an, die besonders die Ströme entlang führten. Hier und da rodeten sie den Wald aus, machten das Land urbar und bauten Getreide, und die Ufer der Mosel und des Rheines bepflanzten sie mit Reben und edlen Obstbäumen, die sie mit aus Italien und Frankreich gebracht hatten. Die Deutschen gewöhnten sich immer mehr an den Verkehr mit dem fremden römischen Volke, und so mancher deutscher Jüngling nahm sogar römische Kriegsdienste an. Er wurde also Soldat im kaiserlichen Heere, erhielt Waffen und Sold, und wenn er sich im Dienste auszeichnete, auch Ehrenstellen im Heere, vielleicht gar die hohe Auszeichnung der römischen Ritterwürde.

Da kam ein neuer Statthalter nach Deutschland: Quintilius Varus. Er zog mit einem großen Heere — es waren ungefähr 50 000 Mann vom Rheine nach der Weser hinüber und errichtete daselbst sein Standquartier, nicht, wie seine Vorgänger gethan, auf kurze Zeit, sondern bleibend. Hier nun, mitten unter freiheitsliebenden Volksstämmen, geberdete er sich wie der Herr eines besiegten Volkes. Er verlangte von den Deutschen Tribut: Getreide und Vieh, das sie zu bestimmten Zeiten in sein Lager bringen mußten. Sodann maßte er sich das Richteramt an und verfuhr hierbei mit unerbittlicher Strenge. Die Rücken freier Männer wurden blutig gezeißelt durch römische Gerichtsdienner, die Köpfe der Einwohner fielen unter römischen Beilen, und täglich mußten die Germanen von neuem erfahren, daß ihre alte Freiheit und Selbständigkeit dahin war.

Zusammenfassung: Die Römer in Deutschland.

Zur Besprechung:

Ein Heer des Kaisers Augustus ist also in Deutschland ein-

gedrungen und hat sich da bleibend niedergelassen. Sanft wie Wölfe im Schafskleide suchen die Römer anfangs die Bewohner Deutschlands für sich zu gewinnen. Wodurch nämlich? (Bau von Strafen, Städten, Wein- und Ackerbau, Einrichtung von Märkten, friedlicher Verkehr mit Deutschen). Dann aber zeigen sie ihre Raubgier, Herrschsucht und Härte. Inwiefern? (Verlangen Abgaben: Vieh und Getreide, mafsen sich die Rechtsprechung an und führen harte Strafen ein). Werden das die Deutschen auf die Dauer dulden? Werden sich aber auch Männer finden, welche Mut und Kraft genug haben, den Kampf gegen die Römer aufzunehmen? Was wollen wir also weiter erfahren?

2. Stück.

Ziel: Hermann, ein deutscher Fürstenson, will das römische Heer vernichten.

I.

1. Es hat sich also ein Mann gefunden, und zwar ein deutscher Fürstenson, welcher den Kampf mit den Römern aufnehmen will. Warum war ein solcher Kampf aber sehr schwer?

a) Das römische Heer ist sehr stark (50 000 Mann).

b) Die römischen Soldaten sind kriegskundig. Viele derselben werden schon an verschiedenen Kriegszügen teilgenommen haben.

c) Die Römer sind in einem festen Lager, das mit hohem Walle und breitem Graben umzogen ist. Da ist ein Angriff auf sie doppelt gefährlich.

2. Da wird Hermann den Streit nur wagen können, wenn er auch über eine bedeutende Kriegsschar gebieten kann. Was ist also seine nächste Aufgabe? — (Bundesgenossen suchen, Kriegsvolk sammeln).

Wird ihm das auch gelingen?

II.

In einem heiligen Haine an der Weser erblicken wir beim Schimmer des Mondes einen großen Halbkreis von muskelstarken, kühnen, gewaltigen Männern. Es sind die Fürsten und Vornehmsten der nächstgelegenen deutschen Volksstämme, die hier bei nächtlicher Weile zusammengelassen sind. Vor ihnen steht ein Jüngling von 27 Jahren in edler, vornehmer Haltung. Er trägt die Kriegstracht eines römischen Ritters: Helm und Panzer, Schwert und Schild, und an seiner Brust hängt eine schwere goldene Kette herab. Er steht ja in römischen Diensten und ist ein Liebling des Varus, des römischen Statthalters. Sein Herz gehört indes dem deutschen Vaterlande. Ist er doch der Sohn

eines deutschen Fürsten, des Segimer, des Häuptlings der Cherusker, die am rechten Weserufer wohnen, und hat er doch die Erschienenen zusammengerufen, um mit ihnen über die Rettung des deutschen Volkes aus der Hand der Römer zu beraten. Jetzt nimmt er das Wort, und tiefes Schweigen herrscht rings im Kreise. In kräftiger Rede zeigt er des Vaterlandes Not, des Feindes schändliches Thun und Treiben, und er fordert die Landgenossen auf, mitzuhelfen an dem großen heiligen Werke der Befreiung. »Ich werde die Römer,« sprach er, »aus dem festen Lager heraus in die Wildnis des Waldes locken, und dort wollen wir die Räuber unserer Freiheit vernichten. Laßt uns deshalb schwören bei Wodan und allen heiligen Göttern, in Liebe und Treue zusammen zu halten bis zum Tode. Dann wird der Sieg uns nicht fehlen.«

Da schwuren die Erschienenen den Eid der Treue und gelobten, mit ihren Kriegsgenossen zum Befreiungskampfe zu erscheinen.

Zusammenfassung: Das Bündnis im Walde.

3. Stück.

Ziel: Auf Hermanns Rat hin empört sich unweit der Weser ein Volksstamm und ermordet alle in seiner Nähe befindlichen Römer.

I.

1. Ob wohl Varus dadurch aus seinem festen Lager gelockt wird?
2. Welche Aufgabe hat sodann Hermann? — (Bundesgenossen herbeirufen, Angriffe).

II.

Es war im September des Jahres 9 nach Christi Geburt.

Der römische Statthalter Varus befand sich, nichts Böses ahnend, in seinem Lager, als plötzlich wie ein Donnerschlag aus heiterm Himmel die Kunde einlief: Ein deutscher Volksstamm westwärts von der Weser hat sich empört und alle römischen Wachen erschlagen.

Varus, der Umfang und Art der Empörung noch nicht übersehen konnte, gab sogleich Befehl, das Lager abzubrechen und mit der gesamten Macht gegen die Aufständischen zu ziehen, um das Feuer gleich bei der Entstehung zu löschen. Am Abende vor dem Aufbruche aber vereinigte er noch einmal die angesehensten Hauptleute seines Heeres und die deutschen Fürsten, die sich in seiner Umgebung befanden, zu einem Gastmahle. Auch Hermann nahm an diesem Mahle teil. Varus sprach vertrauensselig von der Art und Weise, wie er die Empörer zu züchtigen gedenke und

erteilte den deutschen Edelingen den Befehl, in ihren Gauen noch Hilfstruppen zu sammeln und zum Heere zu führen.

Da zog der Cheruskerfürst *Segestes* — sein Volksstamm wohnte am linken Weserufer — den Statthalter beiseite, raunte ihm einiges von jenem Bündnisse im Walde ins Ohr und riet, Hermann und die übrigen Edlen zu verhaften, um so dem Aufstande die Führer zu nehmen.

Der Römer glaubte indes den Worten des Verräters nicht, und am andern Morgen entliefs er die deutschen Fürsten in ihre Heimat.

Der Marsch des römischen Heeres ging nun westwärts von der Weser dem *Teutoburger Walde* zu (ungefähr in der Richtung Minden-Osnabrück), denn in jener Richtung lag der Herd der Empörung.

Es war ein schönes Heer, wohl das beste des Kaisers Augustus, das nach dem Waldgebirge dahin zog: 3 Legionen tapferer, bewährter Streiter. Dem Heere folgte ein endloser Trofs: Frauen, Kinder und andere wehrlose Menschen, das Lastvieh und Fuhrwerk, umstreift von der Reiterei, um den Trofs zusammenzuhalten und im Notfalle zu decken.

Mit Stolz schaute Varus auf diesen glänzenden Zug, und seines Sieges war er gewifs.

Da stellten sich nach einigen Tagemärschen dem Römerheere 3 Feinde hindernd entgegen.

Der 1. Feind war die Bodenbeschaffenheit des Landes. Die gebahnte Strafsse hört auf einmal auf, und das Heer gerät in dichten undurchdringlichen Wald. Schritt für Schritt müssen Bäume und Strauchwerk erst entfernt und Wege gebahnt werden, sonst können die römischen Kolonnen nicht weiter marschieren, die Wagen des Trosses nicht weiter gebracht werden. Während jetzt das Heer nur langsam und mühsam vorrückt, meldet sich ein neuer, weit furchtbarer Feind: Sturm und Regen. Mächtige Wetterwolken rauschen heran und senden unaufhörlich dichten Regen herab. Der Erdboden wird schlüpfrig und sumpfig, unsicher Schritt und Tritt. Heftiger Sturm entwurzelt die Eichen und stürzt sie mit zermalmendem Gewicht auf die Dahinziehenden.

Unter solchen Schrecknissen erscheint als letzter und schlimmster Feind der Mensch. Hinter allen Büschen wird es lebendig. Trotzige Germanengestalten lugen hervor, Pfeile und Speere schwirren auf das zagende Heer, das seine feste Ordnung aufgegeben hat und in losen Trupps mühsam weiterzieht, hier und da sich gegen den Feind verteidigend.

Unter harten Verlusten erreicht Varus am Abend eine waldige Anhöhe, wo er in aller Eile ein Lager errichten läfst. Vor den Germanen hatten jetzt die Ermüdeten Ruhe, aber das grause Unwetter versagte ihnen den Schlaf, denn unaufhörlich noch strömte eisiger Regen herab.

Da brach der nächste Morgen an. Varus liefs alles überflüssige Gepäck verbrennen, um schneller vorwärts zu kommen, brachte den Zug in bessere Ordnung und setzte hierauf den Marsch fort.

Da zeigten sich auch schon wieder die Feinde. Immer dreister und hartnäckiger wurden ihre Angriffe, immer gröfser ihre Anzahl, während der Römer Mut und Kräfte sanken. Schweigend und langsam ziehen die ermüdeten Krieger dahin, mit Furcht und Grauen blicken sie den kommenden Dingen entgegen. Rechts und links sehen sie am Wege verwundete und sterbende Kampfgenossen liegen, und immer lichter werden ihre Reihen.

Nochmals schanzen sie am Abend ein Lager, doch auch jetzt wieder finden sie keine Ruhe. Regen und Stürme toben fort, und der Boden ist ganz durchweicht. Da naht der 3., der schrecklichste Tag. Das Heer bricht von neuem auf. Nach einigen Stunden mühsamer Wanderung wird es auf einmal von allen Seiten mit Übermacht angefallen. Hermann selbst ist zur Stelle und leitet den Angriff. Ein fürchterlicher Kampf entsteth. Die Römer streiten in düsterer Verzweiflung um das letzte Gut, um das Leben, die Deutschen in freudiger Erwartung um das höchste Gut, die Freiheit. Schauerlich hallt der Schlachtruf der Deutschen und das Klaggeschrei der Römer durch den Wald.

Varus sieht, wie sein Heer allerorts geworfen und überwältigt wird, und verzweiflungsvoll stöfst er sich sein Schwert mit eigener Hand in die Brust.

Bald ist der Kampf entschieden. Die meisten der Römer liegen tot auf dem Schlachtfelde, ein Teil des Heeres ist gefangen genommen, und nur wenige haben sich durch die Flucht gerettet.

Zusammenfassung: Die Schlacht im Teutoburger Walde.

So war denn Hermanns Plan glücklich ausgeführt und das stolze römische Heer nicht nur besiegt, sondern vollständig vernichtet.

Wir wollen zum Schluß nur noch davon reden, welches Los die Kriegsgefangenen hatten.

4. Stück.

Ziel: Wie es den römischen Kriegsgefangenen ergangen ist.

I.

Welches Schicksal hatten bei uns die gefangenen Franzosen im letzten Kriege? — (Gefangenhaltung während der Dauer des Krieges, alsdann Freigabe).

Ob das den Römern auch so erging?

II.

Auf dem blutgetränkten Gefilde des Schlachtfeldes errichteten die Sieger Opferaltäre, um ihren Göttern für den errungenen Sieg zu danken. Diesmal waren es aber nicht Rinder und Rosse, die sie den Göttern darbrachten, sondern Kriegsgefangene. Hunderte von römischen Rittern und Kriegsobersten verbluteten da unter dem Opfermesser der Priester.

Andere Gefangene wurden enthauptet, ihre Schädel an den Bäumen aufgehängt, die Leiber aber unbeerdigt liegen gelassen, den Raben und Wölfen zum Fraße. Der Ort sollte ein Greuel sein für ewige Zeiten.

Als 6 Jahre später ein römischer Feldherr das Schlachtfeld besuchte, sah er überall verstreute Haufen bleichender Gebeine, die Schädel der Getöteten an den Bäumen, weit und breit zerbrochene Waffen.

Ebenso beklagenswert war das Los der Überlebenden. Sie wurden zu Sklaven gemacht und zu den niedrigsten Arbeiten verwendet. Gar mancher Römer, der im höchsten Glanze geboren war, verbrachte da den Rest seines Lebens als Hirt der Rinder und Rosse oder bei harter Arbeit auf dem Felde.

Zusammenfassung: Das Schicksal der Kriegsgefangenen. Wiederholung und Zusammenfassung des Ganzen.

Beurteilung.

Unsere Geschichte handelt von folgenden Personen: Varus und die Römer, Hermann und die Deutschen, Segestes.

1. Varus und die Römer.

a) Angehörige eines fremden Volkes sind in Deutschland eingedrungen und haben sich zu Herren des Landes gemacht. Inwiefern geberden sich die Römer als Herren? (Fordern Tribut, geben Gesetze, üben das Richteramt).

b) Wie haben sie es nur angefangen, daß sie in Deutschland zu solcher Macht gelangen konnten?

Wohl hatten sie anfangs auch ein Heer, um damit zu drohen. Sie gründeten indes ihre Herrschaft durch Anwendung friedlicher Mittel (Einrichtung von Märkten, Bau von Strafsen und Städten, friedlicher Verkehr mit den Einwohnern des Landes, Aufnahme der kriegslustigen Jugend in römischen Dienst).

Als sie sich aber sicher fühlten in ihrer Herrschaft, da dachten sie: »Jetzt braucht ihr die Macht der Deutschen nicht mehr zu fürchten, jetzt könnt ihr euern Herrschergelüsten und eurer Habgier freien Lauf lassen,« und da erpressten sie von den bisher unabhängigen Deutschen Abgaben an Vieh und Getreide und strafte die Widerspenstigen in entehrender und grausamer Weise (Rute, Beil).

Eine solche Handlungsweise war ein grosses Unrecht. Wodurch wurde dasselbe gestraft und gesühnt?

c) Warum nur begehrten die Römer über Deutschland zu herrschen? Ihre Macht erstreckte sich doch schon über genug Länder, Länder, die zum Teil viel schöner und fruchtbarer waren, als das feuchte und kalte Deutschland.

Es ging ihnen wie dem Reichen, der seinen Reichtum immer noch vergrößern will. Nichts anderes als elende Habgier und Eroberungssucht war es, die die Römer zum Rheine und zur Weser lockte, und wir bedauern nicht, dass jene frechen Eindringlinge ein so schmachliches Ende nahmen.

2. Hermann und die Deutschen.

Der Held unsrer Geschichte ist Hermann. Inwiefern? — Es war eigentlich ein grosser und kühner Plan, einen so gewaltigen, kriegskundigen und schlaunen Feind niederwerfen zu wollen. Hermann hat sich aber doch mutig an diese Riesenaufgabe herangewagt und nicht eher geruht, bis sie gelöst war.

Durch welche Mittel? (Bündnis im Walde, Locken aus dem Lager, Angriff und dreitägiger Kampf)

Hermann war also nicht nur kühn und mutig im Entwerfen seiner Pläne, sondern auch tapfer und ausdauernd in seinem Handeln.

Mutig und tapfer wie ihr Führer Hermann waren auch seine Kriegsgenossen. Warum hätten sie die Römer fürchten müssen? (Grosses geschlossenes Heer, bessere Waffen, viel Erfahrung im Kriegführen).

Aber nichts hören wir von Furcht und Zagen. Sie folgen dem Römerheere im Walde nach, schwächen es durch wiederholte Angriffe und wagen endlich am dritten Tage die grosse Entscheidungsschlacht.

So sehr uns dieser tapfere Sinn der Deutschen gefällt, so sehr mißfällt uns ihr Verhalten gegen die Kriegsgefangenen. Warum? (Letztere werden massenhaft enthauptet, bleiben unbedigt liegen als Beute der Raubtiere, die Vornehmsten der Gefangenen aber müssen auf dem Opfersteine verbluten. Das war roh und grausam gehandelt).

Freilich müssen wir hierbei bedenken, dass zu jener Zeit (vor 2000 Jahren) überhaupt härtere Sitten herrschten. Wird doch z. B. selbst von dem hochgebildeten Römer Varus berichtet, dass derselbe als Statthalter Syriens einmal 2000 Gefangene ans Kreuz schlagen liess.

3. Segestes.

Nicht alle Deutschen halten zu Hermann und seiner Sache. Das sehen wir am Cheruskerfürsten Segestes. Was hat dieser gethan? — Ein Glück, dass Varus ihm nicht glaubt. Was wäre sonst geschehen? — Zur Römerschlacht wäre es gar nicht ge-

kommen und Deutschland wäre in Knechtschaft geblieben. Segestes handelte also gegen das Wohl seines Vaterlandes, und das war sehr unrecht.

Was hätte er vielmehr thun sollen?

»Ans Vaterland, ans teure schlies dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft.« (Tell.)

III. Association.

Wohl hatten viele tausend Hände mitgeholfen an dem grossen Werke der Befreiung, doch wäre der ganze Befreiungskampf vielleicht unterblieben, wenn ein Einziger gefehlt hätte: Hermann. Er war der Rufer zum Streit und der Führer im Kampfe. Ähnliche Beispiele finden wir in der biblischen Geschichte. Gideon, Saul, David u. s. w. stellen sich an die Spitze des Volkes und befreien es aus der Gewalt seiner Feinde. Nachweis!

IV. System.

1. In Zeiten der Not braucht das Volk einen kühnen Führer.
2. Der Cheruskerfürst Hermann siegt über Varus in der Schlacht im Teutoburger Walde und wird damit der Befreier Deutschlands vom römischen Joche.

V. Methode.

1. Das Hermannsdenkmal. In dem Teutoburger Walde ragt über die Wipfel der Bäume ein Denkmal empor. Auf tempelartigem Rundbau erhebt sich die 20 Meter hohe Gestalt eines Jünglings. Mit dem linken Arme stützt er sich auf seinen hohen Schild, die Rechte aber streckt das lange Schwert zum Himmel empor. Wer ist wohl dieser Jüngling? und wie heisst das Denkmal?
2. Unser Siegesdenkmal: die Germania auf dem Altmarkte. Woran erinnert uns dieses Denkmal? und wer war damals der siegreiche Führer unsres Volkes?

B. Mitteilungen.

I. Bericht über die 27. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Eisenach vom 3. bis 5. Juni 1895.

In der Vorversammlung am 3. Juni bewillkommnete Schulrat Eberhardt-Eisenach die zahlreich erschienenen Teilnehmer. Der Vorsitzende des Vereins, Prof. Vogt-Wien, wies in seiner Ansprache darauf hin, dass

seit der letzten Versammlung der Herbartianer in Eisenach vor 15 Jahren manche Gedanken weiter verfolgt und bis zu wertvollen Weisungen für die pädagogische Praxis geführt worden seien, die ethischen und psychologischen Grundlagen der Pädagogik sich aber nicht verändert haben. Das verflossene Vereinsjahr habe keine Kämpfe gebracht, wie sie früher durchzuechten gewesen seien. Ein bemerkbares Nachlassen des Interesses an den Vereinsbestrebungen sei begründet in der Vorherrschaft der sozialen Fragen, die die Teilnahme an den pädagogischen Aufgaben in den Hintergrund dränge. Der Festsetzung der Tagesordnung für die Hauptversammlung, bez. der Reihenfolge der Abhandlungen des Jahrbuches für die Verhandlungen folgten die Berichte über die Thätigkeit der Zweigvereine: Auerbach (Thrändorf), Aue (Jochen), Altenburg (Erler), Dresden (Klähr), Eisenach (Reich), Eichenbarleben (Rüdiger), Gotha (Wilk), Halle (Menge), Helfta (Haase), Lindenstedt (Pape), Magdeburg (Goldschmidt), Udenstedt (Kramer), Wien (Vogt), Wolmirstedt (Hollkamm), Würzburg (Zillig). Sie entrollten ein erfreuliches Bild unablässiger Arbeit auf den Gebieten der pädagogischen Theorie und Praxis

Die Verhandlungen des 4. Juni bezogen sich zuerst auf die Abhandlung des Prof. Otto über die Beziehungen der Religion zum Nationalgefühl bei den alten Israeliten. Die Aufnahme derselben in das Jahrbuch wurde damit gerechtfertigt, daß die Erziehung für die Ausbildung des nationalen Gefühls zu sorgen habe. Der Aufsatz habe auch insofern eine didaktische Bedeutung, als er nachweist, wie der christliche Religionsunterricht das alte Testament bei der modernen Auffassung des letzteren nicht entbehren könne. Doch streifte nur die Besprechung diese Seite der Ottoschen Ausführungen und erörterte vornehmlich die Frage, ob die Religion die Wurzel oder nur eine Teilursache des Nationalgeföhles sei. Die erstere Auffassung wurde gestützt durch den Hinweis auf die Juden, bei denen das Nationalgefühl dem Jehovahglauben entsprang, auf die Griechen und Römer, wo der Kultus der National- und Staatsgötter ein wesentliches nationales Bindemittel bildete, weiter durch die Erinnerung an hervorragende geschichtliche Personen (Kolumbus, Hufs, Luther, Cromwell), die sich als Träger einer göttlichen Sendung fühlten und als solche auftraten. Dieser Ansicht wurde entgegengehalten, daß das Nationalgefühl zu den sympathetischen Geföhlen gehört, die sich an das Bewustwerden der Gleichheit oder Verwandtschaft des eigenen Zustandes mit dem eines anderen knüpfen. Eine solche Gleichheit oder Verwandtschaft kann vorhanden sein in der Sprache, den Gebräuchen, Lebensanschauungen, religiösen und moralischen Gesinnungen und den geschichtlichen Erinnerungen. Die Religion sei also nur neben anderen die Ursache des Nationalgeföhls, ja sie sei im Gegenteil bisweilen sogar die Quelle des nationalen Zwistes. Bei den Juden seien auch die Propheten nicht Gegner auf staatlichem, sondern auf religiösem Gebiete gewesen. Das deutsche Nationalgefühl sei nicht durch religiöse Vorstellungen und Geföhle erzeugt worden; ihr Kraftgefühl habe die deutschen Stämme zur vorübergehenden Einigkeit geführt (Lechfeldschlacht, Freiheitskriege). Das Nationalgefühl entwickle sich

zeitlich nach einander als Heimatsgefühl, Stammesgefühl und Volksgefühl. Das Verhältnis zwischen Religion und Nationalgefühl bestehe nicht in einem kausalen Zusammenhange, sondern in der ethischen Beziehung beider, wie das Beispiel des Volkes Israel zeige. Die ethischen Gedanken aus der Religion müssen ein Volk erziehen und kultivieren. Das Nationalgefühl kann durch die Religion geläutert, nötigenfalls gezügelt werden. Diesen sittlichen Wert der Religion für das Nationalgefühl lehre die Geschichte der Juden.

Bei der Besprechung der Abhandlung Prof. Vogts über den analytischen und synthetischen Unterricht, zu deren Abfassung die ergänzungsbedürftige, anonyme Schrift »Über Analysis und Synthesis im erziehenden Unterricht« (Eßlingen) Veranlassung gegeben hatte, wurde vom Verfasser der Abhandlung im Anschluß an den Satz: »Zum analytischen Wege gehört auch der induktorische« (S. 212) eine kurze Erläuterung des Verhältnisses zwischen logischer Analyse und Induktion gegeben, die in ihren ersten Schritten zusammenfallen, von denen aber die Induktion nur bis zum allgemeinen Gesetz führt. Dann wandte sich die Verhandlung zu einer Erörterung über die Wirksamkeit der formalen Stufen in bezug auf die Vielseitigkeit des Interesses. Abweichend von Herbart, bei dem die einzelnen formalen Stufen die Bedingungen für die Vielseitigkeit sind, wurde mehrfach hervorgehoben, daß sie die Bedingungen nur eines Interesse seien, es müssen wenigstens nicht in einer Einheit und in einem Fache alle Interessen auftreten, die Vielseitigkeit werde mit Hilfe der Zillerschen Konzentration herbeigeführt. Einen breiten Raum nahm darnach der Austausch der Ansichten über den analytischen Unterricht in Anspruch. Von einer Seite wurde bemerkt, daß derselbe sich nicht bloß auf die Analyse in der methodischen Einheit beschränke, sondern selbst zur Erweiterung des Gedankenkreises beitrage. Ein solcher analytischer Unterricht trete bei der Geographie der Heimat auf. Der Zerlegung eines Landschaftsbildes folge als zweite Stufe die planmäßige Beobachtung desselben. Überhaupt sei die Bearbeitung der Vorstellungen des Kindes in den ersten Schuljahren analytischer Unterricht. Dem gegenüber wurde darauf hingewiesen, daß die Notwendigkeit eines analytischen Unterrichts fraglich erscheine, wenn man sich des Zusammenhanges zwischen den Formalstufen und der Konzentration in Verbindung mit der kulturgeschichtlichen Gestaltung des Unterrichts bewußt bleibt, welche scharf begrenzen, was aus des Kindes individuellen Vorstellungen herausgehoben und für den Unterricht bezogen werden muß. Die Annahme, daß die Formalstufen als naturgemäße Stufen des Lernprozesses überhaupt der Verbindung mit den Konzentrationsstufen entbehren können, lasse die Befürchtung ihrer toten Formalisierung aufkommen. Die gegensätzlichen Meinungen vereinigten sich in der Anerkennung, daß erst bei den kulturgeschichtlichen Stoffen die formalen Stufen zur Anwendung zu bringen sind, in den beiden ersten Schuljahren aber analytischer Unterricht getrieben werden soll. Das Unterrichtsverfahren, speziell die Theorie der Formalstufen bildete den Mittelpunkt auch bei der Debatte über die dritte Abhandlung, in der Dr. Wilk auf Grund

des Galiläischen Werkes »Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanik und die Fallgesetze betreffend,« die Anwendung der Formalstufen in der Unterrichtskunst Galiläis nachweist. Die von Wilk behauptete Notwendigkeit einer Vorbereitung des Ziels in einer sogenannten Einleitung wurde bestritten von denen, welche einer selbständigen Anwendung der Formalstufen ohne Konzentration der Unterrichtsfächer nicht geneigt waren, da das Interesse für das betreffende Unterrichtsziel bereits durch den Gesinnungsstoff erzeugt worden sei. Auch diejenigen, welche hierüber anderer Ansicht waren, hielten eine besondere Einleitung nicht immer für nötig, sondern nur in dem Falle, daß das Interesse für das Ziel erst geweckt werden müsse. Die Unterscheidung von Willenszielen und Erkenntniszielen, von denen die letzteren Bezug haben auf das Fachmaterial, das aus dem konkreten Stoffe gewonnen werden soll, und die in konkreter Form am Anfange der Synthese, in abstrakter Form am Eingange zur Assoziation auftreten, aber immer aus dem Willensziele abgeleitet werden müssen, findet die Anerkennung als eines Fortschrittes, indem dadurch das Lernen ein bewußtes von Seiten des Schülers werde. Doch wurde auch dem Bedenken Ausdruck gegeben, daß durch solche subtile Unterscheidungen die methodischen Einheiten zerrissen werden und in die Theorie Verwirrung eindringe. Für die Verhandlung über die Abhandlung Dr. Göpferts, »Der Zweck des Geschichtsunterrichts,« in der Bezug genommen wird auf die Schrift Dr. Martens »Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten,« stellte der Vorsitzende die Disposition auf: 1. Zweckbestimmungen, 2. Gang des historischen Unterrichts, 3. Methode des Geschichtsunterrichts. Die Zweckbestimmung Göpferts, »Erweckung des Interesses« (S. 347) wurde als zu weit, weil auch für die andern Unterrichtsfächer zutreffend, bezeichnet. Es müsse zunächst der fachwissenschaftliche Wert der Geschichte, dann ihre Leistungsfähigkeit für die Erziehung untersucht werden. Auch die Beschränkung des Zwecks des Geschichtsunterrichts auf die Pflege des sozialen Interesses sei nicht genau, da die nähere Bestimmung der Gesellschaft, auf die sich dasselbe beziehen soll, fehlt. Es wurde dem Verfasser sogar der Vorwurf des Widerspruches gemacht, da er einmal als Zweck die Pflege des gesellschaftlichen Sinnes, ein andermal die Übermittlung eines bestimmten Wissens anbietet; beide Aufgaben leite er überdies nicht ab aus der sittlichen Erhebung der Schülerpersönlichkeit, sondern aus den gegenwärtigen Zeitansprüchen. Dr. Thrändorf unterschied zwei Ziele des Geschichtsunterrichtes: Das naturgeschichtliche oder psychologische besteht in der Herbeiführung des Verständnisses für die Gebilde der Gesellschaft, das ethische in der Begeisterung für die gesellschaftlichen Ideale, eine Unterscheidung, die bereits auf der Zwickauer Versammlung gemacht worden ist. In der Gesellschaftskunde von Dörpfeld sind beide Zwecke vereinigt. Im Anschluß hieran führt P. Zillig aus, daß der Geschichtsunterricht »über das fachwissenschaftliche Ziel der Kenntnis der geschichtlichen Entwicklungen und über eine verbreitete Auffassung der Kulturgeschichte als einer Summierung von mancherlei Erscheinungen und

Zuständen im geschichtlichen Leben des Volkes hinausgehend, und unter Kulturgeschichte die Entwicklung der gesellschaftlichen Ideale des Volkes verstehend, die Aufgabe hat, das Kind stufenweise zuerst mit diesen gesellschaftlichen Idealen bekannt zu machen und es allmählich auszurüsten mit dem Verständnisse für die Gegenwart in dem Sinne, daß der Schüler auf die Bedürfnisse seines Volkes in der Gegenwart hingeleitet und zugleich mit der Gesinnung erfüllt wird, an seinem Teile zur Befriedigung dieser gesellschaftlichen Bedürfnisse beizutragen. Wie der Einzelne sich an die gesellschaftlichen Aufgaben seines Volkes hingeben soll, das lernt der Schüler im Umgange mit den geschichtlichen Führern. An diesen erlebt er es in Beispielen, wie der Mensch sein Bestes seinem Volke widmen soll und daraus soll für ihn das Gefühl der Erhebung entstehen, das Goethe bei dem »Enthusiasmus aus der Geschichte« im Auge hat und das zu einem Wollen hinleitet, das den Egoismus unterdrückt und das sucht, was das Heil aller ist.« Mit dieser Darlegung erklärte sich auch Dr. Göpfert vollständig einverstanden. Damit schlossen die Verhandlungen des ersten Tages.

Ein Festmahl, das von anregenden Trinksprüchen besonders des Dir. Ackermann gewürzt war, der gemeinsame Besuch der Wartburg unter der ortskundigen Führung der Eisenacher Freunde und am Abende ein Kommers, den der Pädagogische Verein zu Eisenach veranstaltete und durch die wahrhaft künstlerischen Darbietungen seiner Sänger verschönte, hielt die Besucher der Versammlung für die übrigen Stunden dieses Tages beisammen.

Die Verhandlungen am 5. Juni ergaben zunächst, noch im Anschlusse an die Göpfertsche Arbeit, abweichende Ansichten über die Anwendung des Vortrags und der Quellenlektüre im Geschichtsunterrichte. Die letztere komme wesentlich für die alte Geschichte in Betracht, da die klassischen Darstellungen für die jugendlichen Geister leicht durchschauliche Verhältnisse bieten, in ihrem Patriotismus vorbildlich wirken, und der Schüler zum Verständnis der Schriftstellerpersönlichkeit und der planmäßigen Anlage des Werkes geführt werden müsse. Andererseits wird hingewiesen auf die sprachlichen Schwierigkeiten, die der vollständigen Lektüre der Historiker entgegenstehen. Von einer Seite wird auf die früheren Reformvorschläge des Rektor Peter aufmerksam gemacht, der im Untergymnasium Geschichte ohne Quellen, im Obergymnasium Quellenlektüre empfahl, wobei allerdings auch der Privatfleiß der Schüler sehr in Anspruch genommen wurde. Es wird gewünscht, daß auch moderne Geschichtsschreiber für die neuere Geschichte benutzt werden sollen. Bezüglich des Vortrages wird an die Abhandlung Schillings im XIV. Jahrbuch erinnert. Hieran schloß sich die Besprechung der Dr. Göpfertschen Präparationen zur Geschichte des Großen Kurfürsten. In Hinsicht auf den Stoff wurde behauptet, daß derselbe nicht national sei (Nichtbeteiligung an den Türkenkriegen), lückenhaft (es fehlen die Polenkriege, die kirchliche Politik, Paul Gerhard), unmotiviert im Lehrplansysteme auftrete und der konzentrierenden Beziehungen zu den anderen Unterrichtsfächern (Kirchengeschichte: Paul Gerhard, Litteratur:

Kleists Prinz von Homburg) und dem Fortgange der Geschichte (Strafsburg, Kolmar, Türkenkriege) ermangle. Die Verteidigung hebt hervor, daß das Auftreten des Stoffes berechtigt sei, weil die Zeit des Großen Kurfürsten die Friedrichs des Großen vorbereitet, und an diesen Stoff das für die Volksschule notwendige Wissen über Ludwig XIV. geknüpft werden kann. Es sei ein nationaler Stoff, weil die Politik des Kurfürsten national war. Die Beschränkung des Stoffes sei begründet in der Bestimmung der Präparationen für deutsche Schulen, nicht besonders für preussische Unterrichtsanstalten. Sie sollen auch kein Konzentrationsbild liefern. Die Kritik der Zielangaben, die sich in den Göpfertschen Präparationen finden, führt noch einmal zur Erwägung über die Notwendigkeit einer Einleitung, wobei nunmehr festgestellt wird, daß diese nicht die Bestimmung habe, das Interesse zu wecken, sondern das Ziel zu entwickeln; so daß der Schüler imstande ist, es aufzufassen. Das Interesse muß durch das Willensziel geweckt werden. Diese Beschränkung der Aufgabe des Ziels wird nicht allgemein anerkannt, sondern man sucht diese darin, daß das Ziel schon auf den erarbeitenden Gedanken hinweise, in dem gegebenen Falle also den Großen Kurfürsten als Retter des Vaterlandes aus seiner Not einführe. Hierzu führte Zillig aus: »Ich kann den Gedanken nicht abweisen, daß die Geschichte des Großen Kurfürsten unter Umständen der Ausgangspunkt für die Geschichte Friedrich des Großen sein kann. Ich glaube aber, es läßt sich dieser als ein deutsch-nationaler Stoff nicht ganz rechtfertigen. Ich denke auch, daß das vertretene Ziel, er sei der Retter des Vaterlandes, mit dem Inhalte der Geschichte des Großen Kurfürsten sich im Widerstreit befindet. Der Große Kurfürst ist der Aufrichter der Brandenburgischen Landesherrlichkeit, und dieser Faden durchzieht sein geschichtliches Wirken. Er hat gewiß anerkennenswerte Eigenschaften, die ihn zu einem bildsamen Stoffe für die Jugend machen, aber auch andere Eigenschaften: er war ein politischer Mann und als solcher ist er einmal Freund der Schweden, um von ihnen die Zustimmung zu seiner Vorherrschaft in Preußen zu erlangen. Wie er die Schweden zu Freunden hat, geht er zu den Polen und wirbt um deren Freundschaft für den gleichen Zweck. Bei seiner Geschichte hat man schon das Vorgefühl der Zeiten, die dann im 18. Jahrhundert kommen. Es ist weiter die Frage gestreift worden, daß man einen solchen Stoff vor allem unter dem Gesichtspunkte seiner Beziehung zum Lehrplansysteme in Erwägung ziehen müsse, und diese Erwägungen müssen angestellt werden, ehe man sich an die Bearbeitung des Stoffes macht. Es ist im weiteren die Behandlung gestreift worden und insbesondere die Zielaufstellung. Dabei hat wiederholt das Wort Interesse den Mittelpunkt eingenommen. Ich möchte mir die Frage erlauben: wie ist denn da Interesse gemeint? Genügt es, wenn man bei einem Ziele im allgemeinen daran denkt, die Aufmerksamkeit auf den geschichtlichen Stoff zu lenken, oder müssen wir Interesse im Sinne einer Anteilnahme für die sittlichen Ideen und Ideale nehmen, und welche Ideen würden dann durch die Geschichte des Großen Kurfürsten im Zöglinge zur größeren Klarheit gebracht. Auf den sittlichen Gehalt mußte das Ziel hinweisen. Es ist uns aber aufgefallen, daß das

Ziel des Dr. Göpfert einmal für den thatsächlichen Inhalt der Geschichte berechnet ist. Ein solches Ziel treibt nicht einmal durch die Synthese hindurch, sondern nur zum Hören oder Lesen der Geschichte. Bei der Analyse haben wir vermist, daß Dr. Göpfert nicht vom Kinde ausgeht, und wir haben die Überzeugung gewonnen: es ist gar keine Analyse in seinen Einheiten, nämlich eine solche, die an das individuelle geschichtliche Bewußtsein anknüpft. Bei der Analyse muß man sich auch an die ethische Beurteilung des Kindes über den im Ziele vorgelegten ethischen Fall wenden. Bei seiner Darbietung schöpft Göpfert nicht aus den Quellen, sondern erzählt. Er flicht in dieselbe auch ethische Urteile ein. Er nimmt den Geschichtsunterricht zu leicht, wenn er meint, daß die Geschichte an sich selbst anziehend und ergreifend wirke. Wir finden, daß der Geschichtsunterricht, namentlich, wenn es sich um die Beurteilung und weiterhin um die Ausgestaltung der sittlichen Einsicht handelt, beim Kinde auf die allergrößten Hindernisse stößt. Der Punkt von entscheidender Wichtigkeit ist das Erleben der Geschichte. Wir müssen auf alle Weise die Geschichte im Einzelnen ausführen. Das ist nur erreichbar mit Hilfe des Heimatlichen und Volkstümlichen und von Zügen aus den Quellen. Wo das nicht gelingt, da kommt das ethische Urteil nicht aus dem Kinde heraus, sondern in das Kind hinein. Das lassen die Präparationen Göpferts vermissen. Seine Beurteilung steht auch an einer Stelle im Widerspruche mit den sittlichen Grundsätzen, nämlich, wo er den Großen Kurfürsten in seinem Verhalten gegen die Stände rechtfertigen will. Hier läßt er eine relative Wertschätzung an die Stelle der absoluten treten. Das darf nicht geschehen. Das Gewissen darf nicht der Logik der Thatsachen weichen. Ferner erfuhren die ethischen Konzentrationsfragen Göpferts eine Verurteilung, da sie das Bedeutsame vom Kinde nicht selbst finden lassen und es nicht veranlassen, seinen eigenen Standpunkt darzulegen, der, wenn unzulänglich, dann durch die Besprechung berichtigt und ergänzt werden soll. Dem Abstraktionsprozesse in den Einheiten wird Mangel an Einheitlichkeit, und an Bezugnahmen auf das Individuelle (Gemütslage der Kinder zum eigenen Fürsten und Volke) vorgeworfen. Die Systeme enthielten nur Zusammenstellungen des Thatsächlichen, oft Bestandteile, die in die Synthese gehörten. Auch die Methoden gingen nicht auf das Kind ein. Darauf kam zur Besprechung Zilligs Arbeit: Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. Der erste Abschnitt, »die grundlegenden Betrachtungen zur Lehrplantheorie,« veranlaßte eine Erörterung über den Begriff »ausgebildete Persönlichkeit,« da man die von Zillig auf S. 291 gegebene Zweckbestimmung der Volksschule, weil auch für andere Schulen passend, zu weit fand. Zillig bemerkte: »Wir sind über den Begriff der Persönlichkeit bei Ziller nicht ins Reine gekommen. In der Allgemeinen Pädagogik wird einmal die Persönlichkeit in einem Satze berührt, der einen Hauptsatz bildet. Dort heißt es: Das Viele der Interessen sei zurückzubeziehen auf die werdende Persönlichkeit im Zöglinge. Im Zusammenhange mit dem Vorausgehenden wird die Persönlichkeit rein formal genommen als eine solche Gestaltung, bei welcher die Vorstellungen im Menschen unter sich im Einklange stehen oder

wenigstens in Bezug gesetzt sind auf einen Mittelpunkt. In dem Nachfolgenden wird es nicht ausgesprochen, aber ich glaube, es liegt darin, daß die werdende Persönlichkeit nicht der Zögling selbst ist, sondern das Vorbild, das allmählich durch den Unterricht in dem Zöglinge Gestalt gewinnen soll.« Es wird daraufhin hervorgehoben, daß der Lehrplan zwei Fundamente haben muß, die Einheit des Bewußtseins und die Konzentration im ethischen Sinne, man darf nicht wie die Stoyaner das Ethische ausscheiden und nur die psychologische Seite im Auge behalten. Das Verhältnis beider Momente legte Pastor Flügel nach einem Rückblick auf die philosophischen Auffassungen der Persönlichkeit dar: je durchgebildeter die Persönlichkeit ist, um so stärker wird der Wille sein, der die ganze Person beherrscht. Der Wille wird die Person um so besser beherrschen, je ethischer er ist. Damit stimmen die Ausführungen Zilligs (Jahrb. S. 297) überein. Im Anschlusse an den zweiten Teil der Abhandlung, »Zweck und Mittel des Lehrplans«, bewegte sich die Verhandlung vornehmlich um die Auffassung der Konzentration. Zillig führte aus: »Was uns am Herzen liegt, ist, daß wir meinen, in der Frage des Lehrplans sei der Punkt von der Bezogenheit der Fächer auf den religiös-sittlichen Mittelpunkt das Wichtigere und demgemäß das Nebeneinander das für den Aufbau der Persönlichkeit Bedeutsamere. Wir haben in der Verwendung der Konzentration in den Schulen zuerst die Auffassung im Auge gehabt, die an den seligen und unvergeßlichen Ziller anknüpft, daß Konzentration eigentlich die Unterordnung der Aufgaben der übrigen Fächer unter die Aufgaben der Gesinnungsfächer sei. Dann wurde später hervorgehoben, es sei gleichfalls sorgfältig Bedacht zu nehmen auf den Aneinanderschluß der Gedanken innerhalb der Unterrichtsgebiete selbst. Es liegt in dieser letzteren Forderung auch eine Gefahr, deren Thatsächlichkeit sich in unseren Jahrbüchern sogar nachweisen läßt, daß die Auffassung der kulturgeschichtlichen Gestaltung des Unterrichts, wie sie gefordert werden muß um der Auferbauung der sittlich-religiösen Persönlichkeit willen, vertauscht wird mit einer solchen, die sich hält an die fachwissenschaftlichen Ergebnisse in der Kulturgeschichte. Wir meinen, daß für unsere Bestrebungen eine wichtige Frage ist, ob jene ältere Auffassung bestehen bleiben kann in ihrer Bedeutung, oder ob die neuere Auffassung in ihrer Bedeutung die wichtigere ist. Durch die Bestrebungen Beyers und Menrads, die die Entwickeiung der Arbeit oder der Kunst in den einzelnen Gebieten zur Geltung kommen lassen, werden wir auf ein ganz uferloses Meer hinausgewiesen, auf die fachwissenschaftliche Kulturgeschichte. Der Zillersche Standpunkt wird durch sie zur Bedeutungslosigkeit verurteilt. Die Fächer, die nicht Gesinnungsfächer sind, haben einen selbständigen Gang bekommen. Sie erhalten ihre Aufgabe nicht mehr aus dem Gesinnungsunterricht, sondern von anderer Seite her.« Dem Einwurf gegenüber, daß man den Standpunkt der Anklebekonzentration hat verlassen müssen und kein Fach das andere vergewaltigen darf, bemerkt Zillig: »Es handelt sich hier um die Frage, mit der die ganze Lehrplantheorie steht oder fällt. Wenn man den Standpunkt Zillers nach seinen Versuchen im Seminar beurteilt, so thut

man ihm Unrecht, obwohl die Versuche, die da vorliegen, solche waren, von denen wir noch lernen könnten. Man muß auf die Grundgedanken eingehen, die er gehabt hat, und die er im 13. Jahrbuche ausführt. Der Schüler solle eine religiös-sittliche Auffassung von den Lebensstufen der Menschheit gewinnen. Diese Auffassung gewinnt er nicht bei einer Gestaltungsweise des Unterrichts, wo man nicht fortschreitet nach den religiös-sittlichen Entwicklungsstufen, sondern nach den Stufen, die die Fachwissenschaft aufzeigt. Der Mittelpunkt, der die Führung hat, ist im Grunde genommen nicht das kulturhistorische Prinzip, sondern die ethische Beurteilung, der die ganze Lebensstufe in allen ihren Äußerungen mittelbar oder unmittelbar unterstellt wird. Dadurch soll der Schüler die Einsicht davon gewinnen, wie im Gemeinschaftsleben das Religiös-Sittliche und das Natürliche miteinander zu einem letzten Ergebnis zusammenwirken in der Weise, daß von dorthier die Zwecke, aber von dem anderen her die Mittel und Wege kommen. Wenn wir diesen Standpunkt verlassen, so müssen wir auch die schulwissenschaftliche Entwicklung aufgeben und ich fürchte, wir setzen an deren Stelle ein Fortrücken, wie es die Fachwissenschaften zeigen. Wir wären dann glücklich bei dem Punkte angelangt, den Fröhlich in seiner Schrift einnimmt. Obwohl diesen Ausführungen gegenüber betont wurde, daß trotz der Konzentration die Trennung der Fächer nach den Hauptgattungen der Unterrichtsstoffe aufrechterhalten bleiben und jedes Fach, unbeschadet seiner Verknüpfung mit den angrenzenden Fächern, seine Natur bewahren soll, wurde von einer weiteren Erörterung dieses Punktes abgesehen, um noch die Abhandlung und die Präparationen Dr. Thrändorfs über »Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte« besprechen zu können. Die leider sehr kurze, weil statutengemäß um 12 Uhr abgebrochene Verhandlung erstreckte sich nur auf einzelne Punkte. Ausführlichere Darlegungen sind in den »Erläuterungen« zu erwarten. Neben einigen theologischen Auseinandersetzungen, welche die Schlüsselgewalt, das *sacrificium intellectus*, das Verhältnis Luthers zu Christus und Paulus, die Beziehung des Gefühls zum Glauben, die Sittenlehre Luthers betreffen, und einzelnen didaktischen Bemerkungen, die sich auf die Stellung der Kirchengeschichte zum übrigen Religionsunterrichte und zur Profangeschichte bezogen und die Zusammenziehung einzelner Einheiten empfahlen, kann die Erörterung nochmals auf die Gewinnung der ethischen Urteile. Zillig und seine Würzburger Freunde verlangten, daß man bei allen Entscheidungen über religiös-sittliche Dinge nicht von dem ausgehen solle, was das Kind über andere urteilt, sondern vor allem davon, was es selbst in der betreffenden Frage innerlich mit sich ausgemacht hat. Wenn das Kind seinen eigenen sittlichen Standpunkt nicht darlegt, so wird sich der Lehrer sehr leicht täuschen können über die Wirkung seines Gesinnungsunterrichtes. Es redet nur Urteile, von denen man annehmen möchte, sie seien seine eigene Gewissensüberzeugung. Durch Anknüpfung an die Ergebnisse des individuellen Umgangs werde erst der ideale Umgang fruchtbar. Von Thrändorf wurde dagegen betont, daß eine große Schwierigkeit in der Scheu besonders älterer Schüler liege, mit eigenen Herzensbekenntnissen

hervorzutreten. Daher müsse man sich mit der Gewinnung ethischer Urteile durch geschichtliche Erörterungen begnügen. An dem Herzenstone, mit dem die Schüler über fremde Erlebnisse referieren, könne man ihre Anteilnahme erkennen. Die Gesinnung hafte an Thatsachen und jedes sittliche Urteil sei das Resultat eines Erlebnisses, das auch durch den idealen Umgang herbeigeführt werden könne.

Die letzte auf der Tagesordnung stehende Arbeit: Verbindung von Lektüre und Grammatik. Eine Studie zum Lateinunterrichte auf Gymnasien von Prof. Menge kam wegen vorgerückter Zeit nicht zur Besprechung.

Aus den kurzen geschäftlichen Verhandlungen sei noch von der Wiederwahl des bisherigen Vorstandes und der Neuwahl des Lehrers Goldschmidt-Magdeburg Mitteilung gemacht. Die nächste Generalversammlung soll in Glauchau stattfinden.

2. Die Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Unter dem Titel »Erläuterungen etc.« erscheinen seit dem 8. Vereinsjahre die Verhandlungen der Pfingstversammlungen des Vereins. Die Erläuterungen bieten nicht einen stenographischen Bericht, obwohl ein solcher denselben zu Grunde liegt. Einerseits bringt es die Natur der mündlichen Diskussion mit sich, dass hier manches wiederholt und ausführlich dargelegt wird, was in der schriftlichen Mitteilung nur einmal oder kürzer fixiert werden kann, besonders wenn es gelingt, über bloß scheinbare Meinungsverschiedenheiten eine Verständigung herbeizuführen. Andererseits erscheint es hier und da wünschenswert, die mündlich angeregten Fragen noch weiter, als es mit Rücksicht auf die verfügbare Zeit möglich war, oder mit ruhigerer Überlegung oder durch Heranziehung von Mitgliedern, die nicht die Versammlung besuchten, zum Austrag zu bringen. Naturgemäß nimmt der Vorsitzende, dem die Abfassung der Erläuterungen obliegt, am häufigsten Gelegenheit, solche abrundende oder auch unerledigt gebliebene Fragen deutlicher herausstellende »Zusätze« zu machen. So sind die Erläuterungen bei aller Verschiedenheit der »Stimmen«, die darin hörbar werden, doch nicht eine bloße Anführung der Stimmen, sondern ein einheitlich durchgearbeitetes Produkt von bleibendem Werte, das schon für sich allein mit Nutzen lesbar ist. Vor allem sind sie natürlich die notwendige Ergänzung zum Jahrbuche. Dasselbe soll »nicht ein bloßes Sammelwerk,«¹⁾ aber auch nicht wie ein systematisches Werk eines Autors »der Ausdruck eines ab-

¹⁾ : Jahrbuch, Vorwort.

geschlossenen, sondern eines sich weiter entwickelnden Gedankenkreises sein.«¹⁾ Daraus ergibt sich für den Verein die Aufgabe, »die Auffassung eines Gegenstandes, auch wenn sie das erstmal nicht gelungen sein sollte, allmählich zum Abschluss zu bringen« und »den in seiner Mitte sich aufbauenden Gedankenkreis nach und nach abzuklären und vollständig durchzubilden.« Das einzelne Mitglied aber, welches im Jahrbuche zur Entwicklung des Gedankenkreises beitragen will, kann naturgemäß nichts anderes bieten als die Ergebnisse seiner Überlegungen, wenn möglich unter Darlegung des Weges, auf welchen es zu den Ergebnissen gelangt ist; m. a. W. es bietet wenigstens vorläufig abgeschlossene Gedanken. Dieses Verhältnis ward oft übersehen, und die Arbeiten des Jahrbuches wurden dann trotz der Verwahrung im Vorworte des 1. Jahrbuches ohne weiteres als der Ausdruck der Vereinsmeinung angesehen, etwa wie in Vereinen mit praktischen Tendenzen eine Kundgebung eines Einzelnen immer Ausdruck des ganzen Vereins sein soll. Freilich mochte es auch oft genug nur ein Kniff sein, wenn ein Mitglied für eine Ansicht eines anderen verantwortlich gemacht wurde, aber wo jene falsche Auffassung wirklich vorhanden war, wurde sie durch den Kniff nicht besser. Angesichts der Erläuterungen dagegen muß notwendig jene falsche Auffassung zerfließen; der Leser wird entweder selbst mit in die Arbeit hineingezogen werden, oder doch den unverkennbaren Eindruck ernstlichen Arbeitens empfangen und in Hinsicht auf die sachliche Frage die vielseitige Förderung erfahren, welche wohl-vorbereiteter Austausch der Ansichten stets im Gefolge hat. Sie bieten mit dem Jahrbuch zusammen genommen nicht nur die Geschichte des Vereins, sondern auch einen Beitrag zur zeitgenössischen Geschichte der Pädagogik und des Erziehungswesens und zeigen, was jede Geschichte zeigt, nämlich sowohl daß ihr Gegenstand fortschreitet, als auch daß er — nicht vom Flecke kommt und die alten Gedanken immer wieder gedacht und begründet werden müssen.

Das vorliegende Heft²⁾ nun enthält die zu Pfingsten 1893 in Elberfeld über die Arbeiten des 25. Jahrbuches gepflogenen Verhandlungen, worüber die Päd. Studien seiner Zeit (1893, S. 229—242) berichtet haben: Die Diskussion über das preussische Schulgesetz umfaßt etwa den dritten Teil des Heftes (bis S. 19). Hier macht der Vorsitzende zu der Frage, ob sich über die Schulverfassung, welche von thatsächlichen Verhältnissen abhängt, von ethischen Grundsätzen aus etwas Allgemeingültiges festsetzen läßt (was z. B. Schleiermacher geleugnet hat), eine zusätzliche Bemerkung, die wir hier herausheben möchten. »Ethische Erwägungen und thatsächliche Verhältnisse schließeln einander nicht aus. Vielmehr sind Würdiges und Wirkliches, wenigstens vom Herbartischen, aber freilich

¹⁾ Erläuterungen zum 8. Jahrbuch, Vorwort.

²⁾ Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (XXV. Jahrgang 1893). Herausgegeben von Univ.-Prof. Dr. Theodor Vogt in Wien. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1894, 52 S., Pr. 1 M. Das Jahrbuch kostet für sich allein 5 Mark; Mitglieder erhalten beides nebst nicht öffentlich erscheinenden Vereinsnachrichten für den Jahresbeitrag von 4 M.

nicht vom Schleiermacherschen Standpunkte aus, disparate Begriffe, und eben deshalb ist das Ethische auf das Reale anwendbar. Die Betonung ferner der Durchführbarkeit ist gefährlich. Nichts ist mehr im stande, unsere gute Überzeugung zu schädigen und überhaupt das moralische Gefühl abzustumpfen, als die fortwährende Besorgnis, dieser oder jener gute Gedanke sei nicht durchführbar. Was endlich die Allgemeingültigkeit betrifft, so verhält es sich mit einem Schulgesetz wie mit der Wirtschaftspflege. Die wirtschaftliche (und ebenso die rechtliche) Ordnung ist in jedem Staate eine andere, enthält also, soweit das Gegebene aus ihr spricht, nichts Allgemeingültiges; aber die idealen Grundsätze, von denen eine solche Wirtschaftsordnung geleitet sein soll, sind allgemeingültig, und es wäre schlecht bestellt um einen Staat, der nur von den vorhandenen und nach völkerpsychologischen Gesetzen erzeugten Bedürfnissen sich fortzuschleppen ließe oder von nicht allgemeingültigen Grundsätzen des egoistischen Manchesterturns geleitet würde, da ohne alle Grundsätze die Menschen nun einmal nicht sind. Ebenso verhält es sich mit dem Schulgesetz. Die idealen Grundsätze, und das sind die auf Veredelung abzielenden und Veredelung ermöglichenden, namentlich durch Wissenschaften und Künste, sind allgemeingültig, dagegen enthalten die tatsächlichen Verhältnisse, welche es abgespiegelt und denen es angepaßt ist, nichts Allgemeingültiges.« (S. 8.) Später (S. 14) heißt es dazu: »Allgemeingültig sind nicht bloß elementare ethische Urteile, sondern auch abgeleitete ethische Grundsätze, wie der aus der Idee der Rechtsgesellschaft abgeleitete Grundsatz von der Gewissensfreiheit, mit welcher jede Vergewaltigung, sie mag von Zionswächtern in der konfessionellen oder von Indifferentisten in der Simultanschule ausgehen, als ein politischer Eingriff abgewiesen wird.« Die Diskussion über das preussische Schulgesetz umfaßt, wie sich aus der damaligen Zeitlage leicht erklärt, etwa den dritten Teil des Heftes (bis S. 19). — Die weitere Diskussion betrifft die Schul-Kirchengeschichte der Neuzeit (das Rauhe Haus, innere Mission, Gustav Adolf-Verein, behandelt für Seminaristen), den Jesuitenorden (ein Gegenstand, der im Wupperthale zur Entladung der lokalen Spannung führen mußte), Lessings Philotas (den Prof. Friedrich seitdem methodisch behandelt vorgeführt hat, siehe Päd. Stud. 1895, Heft 1 und 2), Friedrich den Großen und die Gudrun (jener für höhere Schulen, diese für Mädchenschulen behandelt). Die kurze Diskussion über Abstraktion und Anschauung und über das Verhältnis der Sprache dazu ist hier beinahe zu einer kleinen Abhandlung erweitert.

In den Erläuterungen zum 26. Jahrgang (1894) des Jahrbuchs¹⁾ finden wir die Altenburger Verhandlungen, welche Päd. Studien 1894, S. 249—253 kurz mitgeteilt sind. Wir heben besonders hervor die Aussprachen über die Schulkirchengeschichte mit Beziehung auf die preussischen Lehrpläne und die Vorschläge Wieses, welcher brieflich an der Verhandlung mitwirkte; über Religiosität und religiöses Wissen, über die zwei Seelen

¹⁾ Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1895, 46 S. Pr. 1 M.

Schleiermachers; über das *Ästhetische* als Mittel der Konzentration und als »Vorspann« für das *Ethische*; über systematischen oder historischen Gang der künstlerischen Bildung, speziell des Zeichnens (im Anschluß an, beziehentlich im Gegensatz zu Konrad Lange), über Farben als Zeichen der Töne, über die »Zielangabe« im Singen, Zeichnen u. s. w. (Löwe und Dr. Just vertreten den Standpunkt, daß beim Singen das erste einmalige die Zielangabe sei, während S. 28 f. die »mit Worten ausgedrückte Ankündigung einer Einheit« einstweilen noch allgemein aufrecht erhalten wird. »Aber,« sagt der Vorsitzende, »als prinzipiell unveränderlich sehe ich bei diesem Verfahren nur an, daß als Ziel die Weckung des Interesse, in diesem Falle namentlich des musikalischen, festgehalten und daß der Weg psychologisch reguliert sei.«) Die sozialen Verhältnisse kamen diesmal zur Sprache bei den Aufsätzen über die Erziehung der Verwaisten (ob in Familien oder Anstalten, eine Frage, die im 25. Hefte, S. 23 angeregt wurde) und über die Gliederung der Großstädte. Eine allgemeine Bemerkung Justs, die auf häufig gehörte Anklagen der von dem Vereine vertretenen Richtung Bezug hat, mag hier hervorgehoben werden. »Ein charakteristischer Zug der Thrändorfschen Arbeit, aber auch der anderen Abhandlungen des Jahrbuchs besteht darin, daß er aus den geschichtlichen Lebensäußerungen unseres Volkes die Stoffe auswählt. Darin unterscheidet sich unsere Pädagogik von der Aufklärung, welche sich an Pestalozzi angeschlossen hat. Denn diese geht vom Individuum aus, legt den Zweck und das Wesen des Menschen auseinander, um daraus abzuleiten, was der Mensch in der Schule zu lernen hat . . . während die Beachtung der geschichtlichen Entwicklung und der sozialen Zwecke, wie es in unserer Pädagogik geschieht, ganz bestimmte Fingerzeige für die Auswahl des Stoffes giebt.« (S. 9). Auf diese Auswahl im Anschluß an den geschichtlichen Gang kommt Just bei der Chemie¹⁾ zurück (S. 18), wobei genauer gesagt wird, man solle den geschichtlichen Gang nicht einfach kopieren, sondern aus ihm entnehmen, was auf unsere Schüler bildend wirkt. Trotzdem hörten wir einen Besucher der Altenburger Versammlung darauf hin öffentlich die Meinung äußern: wenn das in jedem Fache so gemacht werden soll, so kommen wir zu keiner Konzentration, sondern zu einem Nebeneinander von ebensoviel kulturhistorischen Lehrgängen, als es Hauptfächer giebt. Und dahin wird man auch wirklich kommen, wenn man nämlich — hingeht. Aber Just hat dies gewiß nicht empfohlen, sondern die Arbeit von Capesius von dem aus beurteilt, was Ziller schon viel früher gefordert hat, z. B. in seiner Grundlegung (1. Aufl. 1865, S. 161): »Besonders muß auch die Geschichte der Wissenschaften und Künste manche Fingerzeige für deren methodische Behandlung liefern, wiewohl sie keineswegs als Vorbild für deren Wiedergeburt in der Kindesseele ange-

¹⁾ Die S. 18 erwähnte »Schrift des Vereinsmitgliedes Dr. Stiers« (am Realgymnasium in Chemnitz) ist uns nicht bekannt, auch wußte der Redner den Namen des Verfassers nicht anzuführen. Wir dachten daher nach der mündlichen Charakteristik an das »Lehrbuch eines methodisch verbindenden Unterrichts in Mineralkunde, unorganischer Chemie und chemischer Technologie« von B. Seydel, Seminaroberlehrer (in Zschopau) Leipzig 1893. Preis 3,60 M

sehen werden darf.« — Diese »muß nach den besonderen psychologischen Gesetzen, die bei ihr herrschen, ins Kurze zusammengezogen oder ausgedehnt werden, sie muß überhaupt ihre eigentümlichen Formen erhalten und ihre eigentümlichen Wege einschlagen.« Auch in der Allgemeinen Pädagogik ist nur davon die Rede, daß der psychologische Gang der Schulwissenschaften auf eine »zum Teil selbst für den Unterricht vorbildliche Weise in der Geschichte der Wissenschaften ausgeprägt ist« (2. Aufl. S. 246). Darnach kann es nicht Aufgabe sein, ein Nebeneinander von kulturhistorischen Lehrgängen aufzustellen, weil die Konzentration Ausgangspunkt der Allgemeinen Methodik ist und ihr das, was die Geschichte der Wissenschaften berichtet, erst zur Anwendung oder Abweisung vorgelegt wird. Die pädagogische Durchforschung dieser Entwicklungsgänge ist aber noch so sehr in den Anfängen, daß sich niemand wundern darf, wenn ein anderer das Endergebnis anders sieht als er und vorübergehend selbst ein methodischer Gebrauch von solchen Ergebnissen gemacht wird, der richtig gestellt werden muß.

C. Beurteilungen.

I.

H. Grosse, Evangelische Schulandachten Ein Jahrgang Ansprachen und Gebete, meist im Anschluss an die Sonntagsevangelien, für höhere Knaben- und Mädchenschulen, sowie für Lehrer- und Lehrerinnen-seminare, Gotha, E. F. Thiene-mann, 1895, geheftet 2 M., geb. 2,25 M.

Der Verfasser fordert mit Recht die regelmässige Schulandacht im Interesse der allgemeinen religiösen sittlichen Charakterbildung und besonders der Religionsübung, die neben der Religionslehre herzugehen hat und die Bedeutung der Religion als einer zur Durchdringung des gesamten Schullebens bestimmten Macht deutlich zu Tage treten lassen soll. Er verlangt demnach von Schulandachten die Vorzüge der Lebhaftigkeit, der Frische, der Mannigfaltigkeit und des Wechsels, sowie der Anschaulichkeit, denkt

sich aber seine Schulandachten nicht als Muster, sondern als »Beispiele für die Auffassung und Ausübung dieses wichtigen Stückes der erzieherischen Aufgabe unserer Schulen«, mit denen er nicht bloß den Lehrern der zunächst ins Auge gefassten Schulgattungen, sondern überhaupt allen Religionslehrern einen Dienst erweisen zu können glaubt. Die Andachten sind hervorgewachsen aus den Montagsansprachen, die der Verfasser an der höheren Töchterschule zu Halle gehalten hat. Sie sind meist an das betreffende Sonntagsevangelium, zuweilen auch an Psalmen angeschlossen und wollen das Evangelium individualisieren und dem Interesse der Schülerinnen möglichst nahe bringen. Zu diesem Zweck geben die Ansprachen bald eine Auslegung des Evangeliums, bald eine predigtähnliche Ausführung seines Hauptgedankens; sie ziehen die übrigen Unterrichtsstoffe, Geschichte und Litteratur, zuweilen auch die Kunst heran, schliessen sich an den Gang des Kirchenjahres so-

wie an das Schulleben an, nennen die zum Beginn und zum Schluß der Feier zu singenden Liederverse, bringen die geeigneten geistlichen Gedichte, besonders von Spitta und Gerok und schließens mit einem zusammenfassenden Gebete.

Die Ausführung der oben genannten Forderungen muß als eine wohlgelungene bezeichnet werden. Besonders lobenswert ist die Mannigfaltigkeit der Ausführung. Da erhalten wir bald eine anschauliche und sinnige Auslegung des gesamten Textes, bald eine erbauliche Darstellung einzelner Aussprüche und Gedanken desselben, z. B. »Über ein Kleines,« »Es ist euch gut.« In einer Reihe von Ansprachen werden die großen Thatsachen, Aufgaben und Einschnitte des Menschenlebens christlich beleuchtet, z. B. der Tod, die Lebensfreude, die christliche Frau, die Sonntagsfeier, der Christbaum, Neujahr; in anderen werden die christlichen Tugenden veranschaulicht und verherrlicht: Barmherzigkeit und Demut, Nächstenliebe, insbesondere die weibliche Liebeshätigkeit, Dankbarkeit, Versöhnlichkeit, Nachfolge Christi; wieder andere führen die Schultugenden in eindringlichster Weise vor: Lernfreudigkeit, Fleiß, Gewissenhaftigkeit, treue Verwahrung der anvertrauten Geistesgaben.

Und was die Hauptsache ist, der Ton, der das ganze durchdringt, ist innig und gemütvoll, der Inhalt im einzelnen, zu dem die beste Predigtlitteratur mit verwertet worden ist, geistvoll und fesselnd; der Charakter des Ganzen fromm und gläubig, von religiöser und sittlicher Wärme durchdrungen, hervorgegangen aus der Quelle heiliger Herzensüberzeugung.

Es ist ja selbstverständlich, daß nicht jeder Lehrer bei dem betreffenden Thema gerade diesen Gedanken und das Gefühl zum Ausdruck bringen, und daß er vielfach eine andere Ausdrucksform wählen wird; denn Andachten und insbesondere Gebete sind ja das subjektivste Element der Seele und können auch nur dann kräftig wirken, wenn sie der individuelle Erguss

einer frommen Persönlichkeit sind. Aber viele zur Abhaltung von Schulandachten Berufene werden mit Gewinn und Dank eine solche individuelle Ausgestaltung ihrer allgemeinen Aufgabe zur Hand nehmen und sich dieselbe als Beispielsammlung, Gedankenvorrat und vor allem als Anregung für das eigene Schaffen zu nutze machen.

Möge der Wunsch der Verfassers, daß diese Schulandachten in Segen wirken möchten, in Erfüllung gehen!

Coburg. Dr. R. Staude.

II.

Albert Richter, Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte. 2. Aufl. 1. Teil 502, 2. Teil 548 S. Leipzig, Brandstätter. 1893. Preis 10 M.

Albert Richters Kulturgeschichte ist kein Durchschnittswerk. Wenn der Verfasser auch nicht neue, eigene Bahnen wandelt, so ist die Art der Bearbeitung doch so selbständig und Interesse weckend, das dargebotene Material den bisherigen Forschungen entsprechend so einwandfrei, daß wir das Buch in die erste Reihe aller kulturgeschichtlichen Werke zu stellen berechtigt sind. Für das Studium des Lehrers halten wir es neben Biedermanns Werk für am besten geeignet. Eine Kulturgeschichte, die den Anforderungen der Wissenschaft vollauf genügte, giebt es bis jetzt nicht; den billigen Anforderungen der Pädagogen und gebildeten Laien aber entsprechen die genannten Werke durchaus.

Der erste Teil des Richterschen Buches bietet 70, der zweite Teil 58 abgerundete Bilder. Der erste schließt mit den mittelalterlichen Volksschulen, dem Handschriftenhandel, der Heilkunde und Krankenpflege im Mittelalter. Bei den einzelnen Bildern ist die Litteratur sorgfältig vermerkt worden. Aus hunderten von Werken hat der Verfasser das Material zusammengetragen. Allgemein bekannte Werke, wie Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit, sind gar nicht,

andere leicht zugängliche Werke immerhin wenig benutzt worden. Durch reichliche Anführung von Einzelzügen sind die Bilder konkret und anschaulich gestaltet worden. Gelehrte Kenntnisse setzt das Buch gar nicht voraus; deshalb ist es für weitere Kreise geeignet. Der Verfasser wünscht es namentlich auch als Prämie für reifere Schüler verwendet zu sehen.

Sind Illustrationen schon für die politische Geschichte erwünscht — dieses Moment ist ein ganz hervorragender Vorzug der Spamerschen Weltgeschichte — so sind sie für die Kulturgeschichte geradezu unentbehrlich. In der Erwägung dieses Umstandes hat die Verlagshandlung Richters Werk reich illustriert. Der erste Teil weist 72, der zweite Teil 28 Holzschnitte auf. Ein ausführliches Sachregister erleichtert die Benutzung des Werkes, gestattet namentlich auch, einzelne Gebiete des Kulturlebens im Verlaufe der ganzen Geschichtsentwicklung zu verfolgen.

Es braucht wohl nicht erst eingehend hervorgehoben zu werden, daß das dargebotene Material nicht geeignet ist, in dieser Auswahl und Form in irgend einer Schule unmittelbar benutzt zu werden. Aber der Lehrer selbst muß aus dem Vollen schöpfen und den durch Quellen, kulturgeschichtliche Bilder und auf andere Weise den Schülern dargebotenen Stoff zu ergänzen und den Kausalzusammenhang mit der politischen Geschichte darzulegen, in der Lage sein. A. Rude.

III.

A. Zimmermann, Englands Öffentliche Schulen von der Reformation bis zur Gegenwart. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte; Herdersche Verlagsbuchhandlung, Freiburg im Br. 1,90 M. — **Dr. Sharpless**, English Education in den »International Education Series«, herausgegeben von Dr. Appelton und Cie, New-York. 5 M.

Diejenigen, welche die eigentümliche Lage des Unterrichtswesens in

England kennen gelernt haben, werden verstehen, woher es kommt, daß solche Bücher, wie diese, nicht von Engländern, sondern von einem Deutschen und einem Amerikaner geschrieben worden sind. Schulen haben wir in England und viele Menschen, welche streben, etwas für Erziehung zu thun, aber ein allgemeines, weit umfassendes Interesse haben wir gar nicht; am wenigsten halten wir es in England für wertvoll, über die Geschichte der Erziehung des englischen Bildungswesens selbst zu schreiben und zu lesen. Für einen Fremden ist es jedoch sehr schwer, sich in der Sache zu orientieren, und diese Schwierigkeiten werden nicht überwunden weder durch den Jesuiten Zimmermann noch durch Dr. Sharpless.

Der Titel der Zimmermannischen Arbeit ist etwas unglücklich gewählt. Es nützt dem Verfasser nichts, die eigentümliche Bezeichnung »Public Schools« mit »Öffentliche Schulen« zu übersetzen, besonders da er in seiner Betrachtung viele Schulen einschließt, welchen dieser Name nicht zukommt. Der Name »Public School« bezieht sich für den Engländer auf zwanzig oder dreißig berühmte Gymnasien (meistens mit Alumnaten), welche die Söhne reicher oder hochgeborener Leute besuchen, und die in ihrer Zucht und Regierung gewissen Methoden und Traditionen folgen. Ihre Einrichtung und Regierung bildet ein hochinteressantes und wichtiges Kapitel in der englischen Pädagogik, aber sie kann nur von einem verstanden werden, der selbst in diesen Schulen seine Erfahrungen gemacht hat. Solche Erfahrungen hat der Verfasser nicht; sein Urteil hat also wenig Wert. Doch schlimmer ist es, daß das Buch von einem engen religiösen Standpunkt aus geschrieben ist; wir können kaum erwarten, daß ein Jesuit über die Kulturgeschichte der Reformationszeit in unparteiischer Weise schreiben soll. Alles, was Heinrich VIII. oder Elisabeth gethan haben, sei schlecht; die unglückliche Maria aber habe viel

für die Erziehung gearbeitet, oder wenigstens wollte sie es!

Doch muß man sagen, daß es die einzige Schrift ist, welche den Versuch gemacht hat, einen Überblick in geschichtlicher Weise über das englische höhere Schulwesen zu geben. Und wenn auch der Mangel einer inneren Kenntnis der Sache sich auf jeder Seite zeigt, so findet man doch eine klare Darlegung der Haupteinwürfe, welche gegen diese Schulen gemacht werden können, und gewiß kann ein Kritiker vieles gegen sie zu sagen haben.

Auch muß man dem Verfasser für eine kurze Bibliographie danken und für die Anhänge, in welchen er die Liste der Public Schools und Grammar Schools nach der Zeit der Gründung darlegt. Der Hauptfehler des Werkes zeigt sich in dem Mangel einer sympathetischen Erkenntnis des inneren Geistes, welcher in diesen Schulen wirkt. Das Werk wird einem Studenten der englischen Erziehungsgeschichte behülflich sein, besonders weil anderes Material dafür fehlt, aber die Fragen, welche hier behandelt sind, verlangen eine bessere Einsicht. Wenn man diesen Beitrag mit Wiese's Briefen vergleicht, fühlt man sogleich, wie einseitig und oberflächlich derselbe ist.

Die Schrift Sharpless' ist ein bedeutenderes Werk und erscheint mit einem Vorwort von dem wohlbekannteren Dr. Harris, dem Staats-Kommissionär für das Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten. »The International Education Series«, enthält viele bedeutende pädagogische Werke, nicht nur amerikanische Schriften, sondern auch Übersetzungen aus dem Deutschen und Französischen. Diese Series ist die bedeutendste pädagogische Bibliothek, die bis jetzt in der englischen Sprache veröffentlicht ist und ist ein guter Beweis für das Interesse für Pädagogik, das jedes Jahr in den Vereinigten Staaten höher steigt.

Destomehr fühlen wir uns mit Präsident Sharpless' Buch nicht zufrieden. Für diese Bibliothek sollte ein viel besseres Buch geschrieben

werden, und es hätte geschehen können, wenn Sharpless sich mehr Mühe gegeben hätte. Er sagt in seinem Vorworte, daß er nur ein paar Monate, »the greater part of a winter«, in England war und glaubt, daß man in so kurzer Zeit das ganze Unterrichtswesen kennen lernen könne.

Der Verfasser scheint nicht die Frage an sich zu stellen, warum man einen Bericht über fremdes Schulwesen schreibt. Nach unserer Ansicht hat es nicht viel Wert, eine bloße Darlegung der Tatsachen vorzubringen, weil in jedem Lande die sozialen und politischen Verhältnisse es unmöglich machen, dieselben Methoden anzuwenden, wenn auch eine solche Nachahmung wünschenswert wäre. Der Kritiker sollte viel tiefer auf die Kulturverhältnisse des Landes eingehen; nur dann ist sein Bericht der Beachtung wert, wenn er aus diesen Tatsachen die Prinzipien herleitet, durch welche die Bestrebungen des fremden Landes beherrscht werden, und besonders wenn er diejenigen Prinzipien und Methoden mit Sorge auswählt, welche in dem betreffenden Lande eigentümlich sind und die überall für die Pädagogik angewendet werden können. Das Buch Sharpless' zeigt wenig geschichtlichen Sinn und pädagogisches Urteil für englisches Schulwesen; es enthält einen einfachen Bericht über die gegenwärtigen Einrichtungen mit hier und da eingestreuten Beurteilungen von dem gewöhnlichen amerikanischen Standpunkte aus.

J. J. Findlay.

IV.

Konrad Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache mit etymologischen Angaben, kurzen Sach-erklärungen und Verdeutschungen der Fremdwörter. Nach den neuen amtlichen Regeln. 4. Auflage. Leipzig, Bibliographisches Institut. Preis in Leinen gebunden 1,50 M.

Dudens orthographisches Wörterbuch hat sich bereits eines hohen

Ansehens zu erfreuen. Es ist in der That eine anerkannte Richtschnur für die neue Rechtschreibung in ganz Deutschland und nach dem dankenswerten Beschlusse der schweizer Behörden auch für die deutsche Schweiz geworden. Die in den Einzelstaaten Deutschlands amtlich festgestellten Satzungen und Regeln sind hier zu einem übersichtlichen Ganzen zusammengestellt und auf die Wortschreibung angewandt worden. Die Sacherklärungen u. s. w. könnten nicht selten zu kurz erscheinen; aber es ist zu bedenken, daß eine zu große Ausführlichkeit ferngehalten werden mußte, wenn dem Buche der Charakter eines orthographischen Wörterbuches gewahrt werden sollte. Wertvoll ist das Buch auch durch die etymologischen Angaben bei allen Fremdwörtern, bei sehr vielen Lehnwörtern und einer Anzahl seltener oder sonst ein besonderes Interesse bietender deutscher Wörter. Die Abweichungen einzelner deutschen Staaten in der amtlichen Orthographie sind gebührend berücksichtigt worden. Wer sich über alle Abweichungen orientieren will, sei auf des Verfassers Schriftchen verwiesen: Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen zur Vereinbarung über die streitigen Punkte.

Die vierte Auflage ist eine vielfach erweiterte. Sie erhielt einen Zuwachs von etwa 500 Wörtern und mehr als 1000 Erklärungen oder sonstigen Zusätzen. Namentlich hat eine Anzahl guter schweizerischer mundartlicher Ausdrücke, die in die Litteratur eingedrungen sind, und eine Anzahl technischer, meist gut deutscher Ausdrücke aus der Landwirtschaft Aufnahme gefunden. Viele Erklärungen der dritten Auflage sind in der vorliegenden schärfer gefaßt worden. Bei der Erklärung der Fremdwörter sind Eindringlinge, die das deutsche Bürgerrecht nicht verdienen, durch die Angabe guter deutscher Ausdrücke als entbehrlich bezeichnet worden.

Wenn irgendwo, so hat der fast zur Phrase gewordene Wunsch, ein

Buch möchte in der Bibliothek jedes deutschen Lehrers zu finden sein, hier Berechtigung. Dudens orthographisches Wörterbuch ist denn auch bereits in 220 000 Exemplaren verbreitet.

V.

Hoffmann, Handbuch für den Geschichtsunterricht in preussischen Volksschulen. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Seminaristen. 5. Aufl. 486 S. Langensalza, Beyer u. S. 1893.

Dieses Buch will dem Lehrer das Studium der Geschichte nicht ersparen, das Selbstforschen und Suchen an der Hand der Quellen und guter Spezialwerke nicht überflüssig machen. Doch wird der Lehrer, der sich besonders für Geschichte interessiert, am besten jedesmal eine Person, einen Krieg und dergl. an der Hand mehrerer vorzüglicher Werke studieren. Außerdem wird es nicht für jede Geschichtsstunde möglich sein, den darzubietenden Stoff aus Spezialwerken zu schöpfen. Dazu gehört überdies eine gediegene Kenntnis der einschlägigen Litteratur und eine umfangreiche Bibliothek, wie man sie nicht bei jedem Lehrer voraussetzen kann. In solchen Fällen wird man Hoffmanns Handbuch mit viel Vorteil benutzen. Es ist schon nach dem Titel für preussische Volksschulen bestimmt. Sowohl die Stoffauswahl als schliesslich auch die Bearbeitung entsprechen den Vorschriften der allgemeinen Bestimmungen. Recht ausführlich wird die deutsche Geschichte erst von da ab behandelt, wo der brandenburgisch-preussische Staat in den Vordergrund der deutschen Interessen tritt. Von einer Trennung der Geschichte in deutsche und brandenburgisch-preussische Geschichte hat der Verfasser abgesehen. Die letztere ist der ersteren auch in der älteren Zeit eingegliedert worden. Der Stoff ist nicht für die verschiedenen Klassen der Volksschule bearbeitet worden und mit Recht, da die Schulverhältnisse so sehr verschieden

sind. Es ist dem Lehrer die Freiheit gelassen worden, den Stoff auszuwählen und die Form abzuändern.

Auf die geschichtlichen Abbildungen des Schullesebuches macht der Verfasser zur rechten Zeit aufmerksam, da es an besonderen historischen Bildern für den Geschichtsunterricht in der Volksschule fehle. Geschichtliche Bilder, die bloß für die Volksschule berechnet sind, giebt es allerdings nicht; aber von den ausgezeichneten Lohmeyerschen Bildern sind nicht wenige auch für die Volksschule verwendbar, und die Lehmannschen kulturgeschichtlichen Bilder wird man sämtlich (etwa mit Ausnahme des Bildes aus der Rokokozeit) in besseren Volksschulverhältnissen mit vielem Nutzen verwenden können. Selbstredend lehnen wir mit dem soeben Gesagten die Benutzung der Bilder des Lesebuches nicht ab.

Die Darstellung des Buches ist überaus frisch und auch anschaulich. Wir rechnen ihm die Verwendung von Quellenstücken und -Sätzen als besonderen Vorzug an. Wir halten es für selbstverständlich, daß der Verfasser stets bestrebt sein werde, noch weitere Quellenstücke heranzuziehen. Daß dadurch ein besonderes Quellenlesebuch sowohl für den Lehrer als auch angängigst für die Schüler nicht überflüssig gemacht wird, halten wir für ebenso selbstverständlich.

Nach der Erzählung des Stoffes bringt der Verfasser noch Zusätze, z. B. über die Benutzung des Lesebuches. Er führt die heranzuziehenden Stücke des Lesebuches von Gabriel und Supprian an. Auch Wort- und Sacherklärungen, geographische Erläuterungen, eine Zusammenstellung der wichtigsten Merksteffe zur sicheren Einprägung, Bemerkungen über die Benutzung der Bilder und historischen Gedichte, solche Gedichte selbst und andere Anmerkungen für den Lehrer (kritische und litterarische Notizen, Richtigstellung verbreiteter historischer Irrtümer und sonstige für den Lehrer bemerkenswerte Mitteilungen) sind, wo sie angebracht

waren, den einzelnen Lektionen beigegeben. — Die fünfte Auflage weist nur geringe Abweichungen von der vierten auf. Sie betreffen zumeist die sprachliche Form. Einige überflüssige Jahreszahlen sind weggelassen worden.

Daß in sieben Jahren fünf Auflagen erschienen sind, ist hier nicht in äußeren Umständen, sondern in dem Werte des Buches begründet.

A. Rude.

VI.

H. Raydt, »Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben.« Heft 2 des 5. Bandes der Sammlung pädag. Vorträge, herausgegeben von W. Meyer. Bielefeld, Helmich. 50 Pf.

Der fleißige Verfasser hat sich auf dem Gebiete der Spiellitteratur durch zwei Werke bereits einen guten Namen erworben. In dem vorliegenden, für Eltern und Lehrer bestimmten, Schriftchen (einem bei Gelegenheit des Geburtstages Sr. Maj. des Kaisers Wilhelm II. gehaltenen Festvortrage,) giebt er wiederum eine frische Anregung zur Einführung der Jugendspiele, deren Betrieb in Deutschland sich ebenso zu einer allerwärts geübten Volkssitte entwickeln möchte, wie bei den Engländern. Denn der Verfasser erkennt darin eines der (neben dem Turnen) wirksamsten Mittel zur Bekämpfung der Blutarmut und Nervosität, zweier Hauptursachen für die körperliche Erschlaffung unsrer Jugend, ein unentbehrliches Mittel zur Weckung männlicher Tugenden, von denen die Kameradschaftlichkeit und die Charakterfestigkeit, die Übung in Geduld und Ausdauer wie in williger, bewußter Unterordnung, die Gewöhnung an sichern Blick, rasches Entschließen und thatkräftiges Handeln besonders hervorgehoben seien.

Jedes kräftige Spiel auf freiem Plane, gleichgiltig ob deutsch oder englisch, sei recht und wirke heilsam auf Leib und Seele. Und nur eine gesunde, tüchtige Nachkommenschaft sei geeignet, das herrliche von den

Vätern überkommene Vermächtnis, die deutsche Reichseinheit, kräftig zu wahren.

Das Schriftchen ist allen, welche sich aus Neigung oder Beruf in Kürze über die Bedeutung der Spielfrage orientieren wollen, bestens zu empfehlen. — d. t.

VII.

A. Ohlert (Königsberg). 1. Schulgrammatik der französischen Sprache. Preis (ungeb.) M. 1,20. 2. Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe. Preis (ungeb.) 60 Pf. 3. Französisches Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Lehranstalten. Preis (ungeb.) M. 1,60. 4. Der Unterricht im Französischen. Eine Darstellung des Lehrgangs. Zweite, um einige Zusätze vermehrte Auflage. Preis 40 Pf. Hannover. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) 1892—93.

Im Kreise der Pädagogen, im besonderen bei den Lehrern der neueren Sprachen, hat der Name Arnold Ohlert einen vortrefflichen Klang. Im Kampf um die Schul- und Unterrichtsreform hat er eine Reihe von Büchern verfaßt, die einen Eindruck gemacht und einen Einfluß ausgeübt haben, wie wenige Schriften, die in gleicher Absicht verfaßt worden sind. Ich nenne nur die durch Gründlichkeit, Besonnenheit und Wissenschaftlichkeit ausgezeichnete Broschüre: »Die deutsche Schule und das klassische Altertum«; ferner »Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung«; ein Werk, in dem sich Ohlert als einen scharfen Denker und Kritiker und weitschauenden, vielumfassenden Gelehrten zeigt. Aus solchen Leistungen läßt sich schließen, daß auch die hier angezeigten Arbeiten des Verfassers keine gewöhnliche Marktware sein, sondern etwas darbieten werden, wodurch sie die Aufmerksamkeit der Fachkreise in besonderer Weise erregen. Und so ist es. Da ist zunächst die kleine methodische Schrift »Der Unterricht im Französischen.« Jeder Lehrer, der nach der Reform-Methode noch nicht unterrichtet hat, oder sie überhaupt

noch nicht kennt, sollte dieses Büchelchen studieren und es zu seinem Führer machen. Ohlert steht durchaus auf dem Boden der Reform, so wohl, was das Unterrichtsziel als auch was den Unterrichtsgang anbelangt. Das erstere ist aufgestellt mit weiser Beschränkung auf das Erreichbare und zwar so, daß dadurch zugleich die Aufgabe einer höheren Schule, nämlich »die allgemeine geistige Bildung durch ihre sämtlichen Fächer« mitgelöst wird. Der Unterrichtsgang, der zur Erreichung dieses Zieles als notwendig hingestellt wird, verrät in seinen Einzelausführungen auf Schritt und Tritt den gewiegten Methodiker und einsichtigen Psychologen. Selbst da, wo der Verfasser einen nicht überzeugt, achtet man seine wohlbegründete Meinung. Als Hauptgrundsätze führe ich an.

1. Die gesprochene Sprache tritt, in der Anordnung der Lehrbücher wie bei den im Unterricht angestellten Übungen in den Vordergrund.

2. Die Lektüre wird zum Mittelpunkt des Unterrichts.

3. Die systematische Behandlung der Grammatik wird auf die wesentlichen Erscheinungen der Sprache beschränkt und so gehandhabt, daß immer an die Lektüre angeknüpft wird und daß die einzelnen grammatischen Erscheinungen erst dann logisch zusammengefaßt werden, wenn eine genügende Fülle von Beobachtungsmaterial vorliegt.« Im einzelnen noch folgende beherzigenswerte Sätze.

Eingehendere phonetische Belehrung ist vom Übel, es werden nur solche phonetische Hinweise gegeben, die sich an die unmittelbare Anschauung anschließen . . .

Daher muß die Tatsache, daß derselbe Laut durch ganz verschiedene Schriftzeichen dargestellt wird, daß andererseits dasselbe Schriftzeichen ganz verschiedenen Lauten entspricht, zum vollen geistigen Besitz der Schüler gemacht werden.

Ganz besonders verdient nachstehender Satz hervorgehoben zu werden:

Wichtigster Grundsatz für den Anfangsunterricht in jeder fremden Sprache ist daher: Dem Schüler wird kein ihm neues grammatisches System, keine ihm neue grammatische Regel fertig entgegengebracht, sondern die Kenntnis jedes Systems, jeder Regel erwächst ihm im Anschluß an die Lektüre und aus eigener Beobachtung mehrerer unter eine bestimmte Regel fallender Einzelercheinungen. Jeder grammatische Anfangsunterricht muß Anschauungsunterricht sein.

Unter die schriftlichen Übungen hat Ohlert auffallender Weise noch das Übersetzen in das Französische aufgenommen. In diesem Punkt kann ich mit ihm durchaus nicht übereinstimmen. Allzuviel scheint übrigens doch auch er nicht von dieser Übung zu halten; wenigstens hat er gegen die mündliche Übersetzung in das Französische auf Seite 18 so viele durchschlagende Gründe aufgeführt, daß ich mir unmöglich denken kann, daß nicht auch das schriftliche Übersetzen in Ohlerts Augen seine gerechten Bedenken haben sollte.

Nach den im »Unterricht im Französischen« aufgestellten Grundsätzen sind nun die oben aufgeführten Unterrichtswerke der französischen Sprache desselben Verfassers abgefaßt, und zwar wie gleich hervorgehoben werden soll, in streng folgerichtiger Weise.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Schulgrammatik. Schon ihr äußerer Unfug läßt erkennen, wie sehr der Stoff im Vergleich zu anderen Lehrbüchern beschnitten worden ist, wie die Stellung der Grammatik im Unterricht sich geändert hat. »Man erkennt jetzt« sagt der Verfasser in der Vorrede, »daß sprachliches Wissen und sprachliches Können nur durch umfangreiche, eifrig betriebene Lektüre zu erreichen sind. Die systematische Behandlung der Grammatik ist dabei natürlich nicht zu entbehren, aber sie tritt der Lektüre gegenüber in eine dienende Stellung.«

So sehen wir denn nur das Typische behandelt; Idiomatisches, Lexika-

lisches, Absterbendes, Schwankendes ist fortgelassen. Was aber gegeben ist, erscheint übersichtlich und klar gefaßt, und überall tritt das Bemühen hervor, die sprachlichen Erscheinungen auf allgemeine Gesetze zurückzuführen und den wissenschaftlichen Grund aufzuweisen, ohne daß doch der elementare Charakter der Darstellung verloren ginge. Besonders hervorheben möchte ich noch, daß mit den althergebrachten syntaktischen Traditionen gebrochen ist; der Einfluß Kern'scher Lehren macht sich auf Schritt und Tritt angenehm geltend.

Was die beiden Lesebücher anlangt, so ist ihre Zusammenstellung an sich betrachtet, ohne Weiteres musterhaft zu nennen, und zwar sowohl wegen der Strenge, mit der die allgemeinen Grundsätze des Verfassers durchgeführt werden, als auch wegen der stofflichen Auswahl. In einer Beziehung hätte ich sie allerdings gern etwas anders gesehen: ich meine, sie könnten ein wenig umfangreicher ausgefallen sein. Das Lehr- und Lesebuch für die Unterstufe ist mir für Schulen, die das Französische in Quarta beginnen, fast zu kindlich, und wird bei 7stündigem Unterrichte in Quarta, wie wir ihn z. B. hier in Eisenach haben, kaum ausreichen. Da meine ich, hätte es der allgemeineren Brauchbarkeit nur dienlich sein können, wenn diese Unterstufe etwas reichlicher ausgestattet worden wäre und zwar mit Stoff, der dem Gesichtskreis zwölfjähriger Schüler angemessen wäre. Ebenso bin ich der Meinung, daß das franz. Lesebuch für Mittel- und Oberstufe nicht ganz ausreichend für die große Reihe von Jahren, für die es bestimmt ist. Es soll vom Beginn des zweiten Jahres an dem gesamten Unterricht als Grundlage dienen d. h. also mindestens 6, vielfach 7 Jahre lang. Dazu reicht es entschieden nicht aus. Es müßte es entscheiden noch einen Kopf haben, der ausschließlich für Prima bestimmt wäre. Man bedenke: das Lesebuch wird mindestens in all den Stunden in Gebrauch genommen, die früher für die Grammatik bestimmt

waren; denn aus ihm soll doch zunächst das grammatische Wissen geschöpft, dann aber die gesamte sprachliche Durchbildung der Schüler gewonnen werden, abgesehen von allem, was sich sozusagen als Nebenprodukt ergibt. Zwei Stunden wöchentlich bis einschließlich Obersekunda scheinen mir unumgänglich notwendig, um das zu erreichen, mag in Prima auch, zumal im zweiten Jahre, eine Stunde genügen. Eine so intensive Inanspruchnahme des Lesebuchs halte ich aber durchaus auf allen Stufen für unbedingt notwendig, um ein sicheres und eingehendes Verständnis der Schulschriftsteller vorzubereiten; um eine einigermassen genügende Gewandtheit in der Abfassung freier schriftlicher Arbeiten, die inhaltlich im Gesichtskreise der Schüler liegen, zu erreichen; um genügende Fähigkeit zu sichern, innerhalb bescheidener Grenzen das gesprochene Wort zu verstehen und selber zu sprechen. Ich bin aber überzeugt, daß das vorliegende Lesebuch zu dem Zwecke nicht umfangreich genug ist. Und es wäre zu wünschen, wenn der Verfasser sich bereit finden liefs, sowohl die Unter- als auch die Oberstufe um ein Viertel bis Drittel zu vermehren. Die Brauchbarkeit des sonst vortrefflichen Buches würde dadurch ohne Zweifel gewinnen.

VIII.

Dr. Wilh. Rloken. Elementarbuch der französischen Sprache. Erstes Jahr. Zweite, durchgängig verbesserte Auflage. Berlin b. W. Gronau 1890. — Elementarbuch der französischen Sprache. Zweites und drittes Jahr. Zweite, durchgängig verbesserte Auflage. Berlin b. W. Gronau 1891. — Neues Elementarbuch der französischen Sprache für Gymnasien und Realgymnasien. Berlin bei Wilh. Gronau 1893. — *Le Tour de la France en cinq mois.* Nach G. Bruno's *Le Tour de la France par deux enfants* für die deutsche Jugend bearbeitet. Berlin bei Wilh. Gronau 1893. — *La France — Le Pays et son Peuple. — Récits et Tableaux du Passé et du Pré-*

sent. Livre de Lecture à l'usage des écoles. Berlin bei Wilh. Gronau 1893. — *Grammatik der französischen Sprache für deutsche Schulen.* Berlin bei Wilh. Gronau 1893.

Die beiden zuerst aufgeführten Elementarbücher des fleißigen Verfassers brauche ich einer näheren Besprechung wohl nicht zu unterziehen, da sie durch das »Neue Elementarbuch« Ricken's ohne Zweifel dem Untergange entgegengeführt werden.

Das »Neue Elementarbuch« verdankt, wie der Verfasser im Vorwort sagt, den neuen Lehrplänen seine Entstehung. »Diesen will es voll genügen und zugleich den französischen Unterricht so anziehend und anregend zu machen versuchen u. s. w.« Diesem Ursprunge verdankt das Buch — wenigstens z. T. seine Licht- und Schattenseiten.

Die preussische Unterrichtsverwaltung hat sich bekapntlich bereit gefunden, einen Teil der von den Unterrichtsreformern aufgestellten und verbreiteten methodischen Gedanken, wodurch der Sprachunterricht ein so gänzlich neues Gepräge bekommt, zu den ihrigen zu machen. Das ist eine außerordentlich bedeutungsvolle Thatsache, deren Folgen sich alsbald auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts geltend machten, indem sich die Lehrerschaft, soweit sie nicht schon aus überzeugten Anhängern der neuen Methode bestand, dran machte, sie kennen zu lernen und praktisch anzuwenden. Desgleichen erschienen eine Reihe neuer Lehrbücher, die den von der Regierung aufgestellten neuen Forderungen gerecht zu werden suchten. Das Rickensche ist eins der besten, die mir zu Gesicht gekommen sind. Seine Schattenseiten liegen einzig und allein darin, daß es auf die neuen Lehrpläne in Preußen zugeschnitten ist, so daß es nur da füglich wohl gebraucht werden kann, wo die preussischen Lehrpläne Geltung haben; und das ist, Gott sei Dank, noch nicht überall im Deutschen Reich der Fall und wird auch hoffentlich überhaupt nie ge-

schehen. Denn abgesehen von manchen Vorzügen, die willig anerkannt werden sollen, kennzeichnen z. B. die sogenannte Abschlussprüfung und die daraus entspringenden Änderungen des Lehrplans einen pädagogischen Unverstand, der nur begreiflich erscheint als ein Ausfluss der allgemeinen reaktionären Strömung, die sich ja leider auf kirchlichem und schulischem Gebiet in Preußen, zum Unheil für jeden gesunden Fortschritt, seit einigen Jahren breit macht.

Rickens Elementarbuch ist übrigens mit außerordentlich rühmenswertem Fleiße durchgearbeitet, so daß seine Benutzung für Lehrer und Schüler bequem ist. Auch die Grammatik des Verfassers ist ein brauchbares Buch. Sie beschränkt sich auf das Nötige; wie das ja nachgerade von den Vertretern der Reform durchgedrückt zu sein scheint, daß die Grammatik keine selbstständige Stellung beanspruchen darf und nur gelernt wird, soweit die Lektüre ihrer zu ihrem Verständnis bedarf. Das Hauptgewicht liegt auf der Syntax; die Formenlehre giebt in anschaulicher Weise eine Wiederholung und Erweiterung des in dem Elementarbuch Gebotenen. Ohne unverdaulich zu sein, bemüht sich die Syntax, die Wissenschaftlichkeit zu wahren. Ich hätte indessen gewünscht, daß der Verfasser sich den Ideen Kerns zugänglich erwiesen hätte.

Das kleine Lesebuch: »Le Tour de la France en cinq mois« scheint mir seine selbständige Bedeutung verloren zu haben, seitdem Ricken dasselbe inhaltlich wieder abgedruckt hat in dem großen Lesebuche: La France u. s. w. Letzteres enthält eine sorgfältig ausgewählte, recht brauchbare Sammlung französischer Musterstücke in Prosa und in Versen. Das Buch bringt den erfreulichen Beweis, daß doch auch die französische Literatur reich ist an Werken, die für die Geistesbildung unserer Jugend wertvoll ist. La France von Ricken ist wohl geeignet den Schüler auf dem Wege durch die Schule zu begleiten und, neben anderem Ge-

winn, ihm eine tüchtige sprachliche Durchbildung zu vermitteln.

IX.

Dr. O. Schellhorn. Das Wichtigste aus der franz. Grammatik. Zum Gebrauch beim Unterricht und zur Repetition für Examina zusammengestellt. Jena bei Mauke (A. Schenk) 1893.

Es giebt gewisse Bücher, deren Daseinsberechtigung ich beim besten Willen nicht einzusehen vermag. Das vorliegende gehört zu dieser Art von Büchern. Und dieses ganz besonders. Was in aller Welt soll das Buch neben einer ordentlichen Grammatik, als worunter ein Buch zu verstehen ist, das in möglichst wissenschaftlicher, aber doch gemeinverständlicher Form nur die Quintessenz — meinethwegen, um einen Ausdruck Schellhorns zu gebrauchen, das Résumé — der grammatischen Belehrung enthält, die heutzutage für deutsche Schüler als notwendig erachtet wird. Man sehe doch z. B. die Grammatiken von Kühn, Ohlert. Ricken an, enthalten die nun eigentlich mehr als Schellhorns Heftchen? Ein Hauptunterschied fällt allerdings — zumal das Ohlert'sche Buch ins Auge gefaßt — leicht auf: Schellhorn bringt eine große Menge Dinge die mit der Grammatik zwar schon vom seligen Ploetz vermengelt worden sind, aber im Grunde doch gar nichts mit ihr zu thun haben, und daher von Ohlert auch hübsch beiseite gelassen werden. Ich meine natürlich alle idiomatischen und lexikalischen Ausdrücke, womit Schellhorn sein grammatisches Résumé gespickt hat. Der Verfasser äußert sich im Vorwort: »Trotz der Absicht, die Regeln recht kurz und leichtverständlich zu fassen, ist doch bei der Aufstellung die möglichste Vollständigkeit und der wissenschaftliche Standpunkt im Auge behalten worden. Zu dieser Wissenschaftlichkeit vergleiche man sodann den Inhalt. Da heißt es Seite 5: Erster Teil. Das unregelmäßige Verb; Seite 17: Zweiter Teil. Formenlehre. Gehört die Konjugation des unregelmäßigen Verbums nicht

zur Formenlehre? Und nun die Wissenschaftlichkeit der Darstellung des unregelmäßigen Verbums! So äußerlich, so mechanisch hat ja Vater Ploetz die Sache schon nicht mehr gemacht, selbst dem waren doch schon einige Lautgesetze aufgegangen. Um die Wissenschaftlichkeit der Syntax zu beurteilen, empfehle ich, das Kapitel vom Konjunktiv bei Ohlert und bei Schellhorn zu vergleichen. — Neben den Regeln, die durch Sätze illustriert werden, finden sich auch noch besondere Übungsstücke, französisch und — wenigstens an einer Stelle — auch deutsch!

Mehr kann man wirklich nicht verlangen.

X.

J. Hurst. Praktisch - theoretische Sprachschule zur Erlernung der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Erster Kursus. Dritte, verbesserte Auflage. Straßburg. Schaff - Ammel. 1893.

Das kleine Buch hat mir viele Freude gemacht, sowohl wegen der Grundsätze, die bei der Abfassung maßgebend waren, als wegen der wohl gelungenen Durchführung, wodurch die Arbeit sich auszeichnet »Der Schüler muß befähigt werden, sich in der fremden Sprache sobald als möglich mündlich und schriftlich mit genügender Fertigkeit ausdrücken zu können. Die »Praktisch-theoretische Sprachschule« legt deshalb unter steter Berücksichtigung des schriftlichen Gedankenausdrucks das Hauptgewicht auf das Sprechenlernen und Sprechenkönnen, — — — stützt sich die vorliegende Lehrart thunlichst auf die Anschauung und entnimmt den Übungsstoff, der Entwicklungsstufe des Lernenden entsprechend, der unmittelbaren Umgebung und der Vorstellungswelt des Sprachschülers. Ein Haupterfordernis ist sofortige Benutzung der französischen Sprache beim Unterricht. — Dem Schüler muß das Französische unmittelbar beigebracht werden, wie die Muttersprache; wie er hier deutsch denkt,

muß er auch in französischer Sprache denken lernen. — In der »Sprachschule« tritt sie — die Grammatik — neben den Sprechübungen nur als Mittel zum sicheren Auffassen und Einprägen der Sprachgesetze auf; letztere sind aus veranschaulichten Mustersätzen induktiv zu entwickeln.« Ich glaubte, diese Sätze anführen zu müssen, um zu zeigen, welche gesunden Gedanken den Verfasser bei der Herstellung seines Buches geleitet haben.

Der Stoff wird in drei bestimmte Stufen eingeteilt. Jede einzelne Lektion zerfällt sehr sinnvoll in Lern-, Übungs- und Lesestoff, und zwar ist die Anordnung so, daß das bereits Erworbene immer wieder mit zur Verwertung kommt. Ganz besonders brauchbar wird sich das Buch erweisen in Schulen, wo das Französische erste Fremdsprache ist, also für Schüler im 9—10. Lebensjahr; für Gymnasien und Realgymnasien, wo Knaben mit 11—12 Jahren das Französische beginnen, dürfte der Stoff vielleicht etwas gar zu einfach sein. Davon abgesehen, kann ich das Hurst'sche Buch nur empfehlen; ich bin überzeugt, daß sich ausgezeichnete Erfolge damit erzielen lassen.

XI.

E. Jaeglé. La guerre de 1870 par le Maréchal Comte de Moltke etc. Edition Française. Für den Schulgebrauch im Auszuge herausgegeben von Dr. W. Kasten. 3 Hefte mit Karten und je einem Wörterbuche. Hannover B. Carl Meyer (G. Prior) 1892.

Es ist ja nicht das erstmal, daß ein deutscher Stoff im französischen Gewande als Gegenstand der Lektüre für deutsche Schüler in Vorschlag gebracht wird, und der Herausgeber selbst führt Beispiele an. Aber ich glaube, daß solche Vorschläge kaum je großen Beifall gefunden haben; und wenn, so muß ich das als eine Verirrung bezeichnen. Ich gebe zu, daß die Übersetzung des schönen Werkes von Moltke durch Jaeglé sich so liest wie ein Original. Da-

durch wird aber gar nicht das Geringste an der Thatsache geändert, daß es die Übersetzung eines deutschen, eines rechten deutschen Werkes ist. Denken wir uns doch einmal, der Professor an der Kriegsschule zu St. Cyr, Jaegli, hätte mit Moltke'scher Einsicht und Verstand und aller ihm als Franzose zu Gebote stehenden Objektivität eine Geschichte des Krieges von 1870 verfaßt, sollte das Werk nicht doch ganz anders ausgefallen sein, als diese von ihm angefertigte Übersetzung? Aber wie dem auch sei, so halte ich es ein für alle Mal für grundsätzlich verkehrt, Übersetzungen deutscher Werke der fremdsprachlichen Lektüre zu Grunde zu legen. Die fremdsprachliche Lektüre hat einmal den Zweck, das fremde Land, das fremde Volk kennen zu lernen; gerade das Eigenartige in Auffassung und Darstellung seiner selbst können wir nur aus den Schriften des fremden Volkes deutlich erkennen. Wenn der Herausgeber meint, die vorliegende Schrift sei wohl geeignet, den Schüler zu vaterländischer Gesinnung heranzuziehen, so muß ich sagen, daß das gar nicht unmittelbar Aufgabe der französischen Lektüre ist; wer das meint, scheint mir einen etwas verbohrtens Patriotismus zu besitzen. Ebenso wenig, ja noch weniger soll und kann die fremdsprachliche Lektüre die Aufgabe haben, unsern Schülern deutsche Geschichte beizubringen, und wenn der Herausgeber auf Seite 4 seines Vorworts sagt: »Dabei prägt sich bei einer Übersetzung aus einer fremden Sprache oder, wenn man will, beim Abfragen an der Hand des Textes und an einer an der Tafel entworfenen Karte der Gang der Ereignisse Schritt um Schritt nachhaltiger ein, als beim Lesen in der Muttersprache, bei der sich die Jugend gar zu leicht an ein Durchfliegen des Stoffes gewöhnt,« so kann ich darauf nur erwidern, daß, was sich bei der fremdsprachlichen Lektüre thun läßt, um die Kenntnis des gelesenen Inhalts zu sichern, das doch auch beim Lesen eines deutschen Buches möglich ist, und daß es im

übrigen gerade eine Aufgabe der Schule ist — und zwar besonders im deutschen und geschichtlichen Unterricht — die Schüler zu einem verständigen Lesen zu bringen, ihnen das »Durchfliegen des Stoffes« abzugewöhnen. Wenn der Herausgeber überdies zur Verteidigung des herausgegebenen Buches anführt: »Ferner möge noch erwähnt werden, daß es bei einem heranwachsenden Geschlechte, dem das Vaterland demnächst die Wahrung seiner Interessen in die Hand legt, auch wohl darauf ankommt, sich in das Wesen der modernen Kriegführung eingehender einzuleben, sich auch wohl mit einem dahingehörenden fremdsprachlichen Wortschatz zu versehen,« so kann man sich doch eines Lächelns kaum erwehren, wenn es nicht zugleich betrüblich wäre zu sehen, wie weit der Militarismus in alle Lebenskreise eingedrungen ist. Was für Aufgaben den Schulen wohl schließlich noch aufgedrungen werden mögen!

XII.

E. Stiehler. Auswahl französischer Gedichte für höhere Lehranstalten. Altenburg b. H. A. Pierer. 1893.

Die hiermit angekündigte Gedichtsammlung ist ohne Zweifel eine sehr wohlgelungene. Trotzdem frage ich, cui bono? Der Herausgeber entschuldigt seine besonders für Realschulen, Realgymnasien und Gymnasien bestimmte Sammlung mit der Erwägung, daß trotz ihrer großen Zahl die vorhandenen Sammlungen meistens doch für den Schulgebrauch entweder zu viel oder zu wenig bieten. Das ist eine billige Entschuldigung und komische zugleich. Denn wenn die vorhandenen Sammlungen meistens an den genannten Mängeln leiden, so gesteht der Herausgeber damit, daß sie es nicht alle thun, daß einige doch wohl weder zu viel noch zu wenig enthalten und daher den Ansprüchen auch des Herausgebers genügen. Was heißt das überhaupt, eine Gedichtsammlung — ich denke natürlich nur an die zahlreichen, die auch

ausdrücklich für die Bedürfnisse der Schulen zusammengestellt sind — enthalte zu viel oder zu wenig? Ich glaube die Bedürfnisse der Schulen — oder der Sprachlehrer — sind außerordentlich mannigfaltig, und der Herausgeber vorliegender Sammlung wird kaum andere Bedürfnisse kennen, als die der Schule oder Schulen, wo er unterrichtet hat. Auch will es mir mehr als zweifelhaft erscheinen, ob irgend ein Lehrer sich von ihm wird vorschreiben lassen wollen, so viel Gedichte — nämlich die der vorliegenden Sammlung — mußt du bis einschliesslich Obersekunda lesen! Dafs der Herausgeber auch einen Kanon auswendig zu lernender Gedichte bietet, ist mit Rücksicht auf die Unfähigkeit anderer Kollegen, diesen Kanon selber zu machen, sehr menschenfreundlich; noch freundlicher ist es, dafs er bescheidener Weise diesen Kanon nur einen unmaßgeblichen Vorschlag nennt und also dem Lehrer hier wie auch bei den Erklärungen freie Hand läßt. Ich muß sagen, ich bin ein abgesetzter Feind aller Art Gedichtsammlungen für die Schulen. Ich halte sie samt und sonders für vollständig überflüssig sie bedeuten für die Schüler oder vielmehr für deren Angehörige nur eine Geldausgabe, die man ihnen füglich ersparen sollte. Wozu sind denn die Lesebücher da? Und haben die nicht alle, soweit sie auf pädagogischen Wert Anspruch erheben dürfen, eine reichliche Sammlung von Gedichten, aus denen der Lehrer je nach Neigung und Geschmack seine Auswahl treffen kann? Wozu also Sondersammlungen! Fort damit! Sie haben keine Daseinsberechtigung, mögen sie an sich noch so sorgfältig, noch so passend, noch so pädagogisch und methodisch zusammengestellt sein. Und nun gar noch mit einer neuen kommen, wo so viele wirklich brauchbare, vortrefflich ausgesuchte vorhanden sind — das finde ich naiv.

XIII.

Ph. Rofsmann und Fr. Schmidt. Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung.

Bielefeld und Leipzig b. Velhagen & Klasing. 1892.

Die Reformen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts haben in den 15 Jahren, während der sie nun etwa im Kampfe für ihre Sache stehen, eine außerordentliche Thätigkeit entwickelt. Zunächst richtete sich diese vorzugsweise, ja fast ausschließlich, auf die Begründung, Darstellung und Vertiefung ihrer Grundsätze. Nach und nach schlossen sich daran die ersten Versuche, diesen Grundsätzen in Lehr- und Übungsbüchern praktische Gestalt zu geben; und in den letzten Jahren sind die theoretischen Erörterungen fast gänzlich zurückgetreten zu Gunsten immer erneuter, immer vollkommener gestalteter praktischer Versuche. Versuche ist eigentlich nicht mehr der rechte, passende Ausdruck. Denn unter den erschienenen Werken sind solche, die in ihrer Art mustergültig genannt zu werden verdienen. In diesem Augenblick darf man wohl sagen, dafs für den französischen Unterricht so viele brauchbare Lehrbücher vorhanden sind, dafs selbst die mannigfachen Differenzierungen unter den Reformern zu ihrem Rechte gekommen sind. Dasher angezeigte Lehrbuch der französischen Sprache von Rofsmann und Schmidt gehört mit zu den besten, die von der Reform gezeitigt worden sind. Seine Methode schließt sich eng an die natürliche Spracherlernung an und geht daher von der Anschauung aus. Als Anschauungsmittel dienen außer der Umgebung besonders die bekannten Bilder aus dem Hölzelschen Verlage, von denen das Buch kleine, nicht kolorierte Nachbildungen enthält. Daneben finden sich in dem Buche noch eine Anzahl kleiner Abbildungen zur Belebung des Unterrichts und Darlegung der Bedeutung der Anschauung. Der Sprachstoff verarbeitet zunächst und in erster Linie den Wortvorrat des täglichen Lebens. Gemäfs dem berühmten Worte Pestalozzis »Mensch! Ahme es nach, dieses Thun der hohen Natur, die aus dem Kern auch des größten Baums zunächst nur einen unmerklichen Keim treibt, aber

dann durch eben so unmerkliche als täglich und sinnig fließende Zusätze zuerst die Grundlage des Stammes, dann diejenige der Hauptäste und endlich die der Nebenäste bis ans äußerste Reis entfaltet, hebt das Buch mit den einfachen Namen der Dinge an, woran sich naturgemäfs Fragen über Ort, Eigenschaften, Thätigkeiten und die mannigfaltigen Beziehungen der Dinge zu einander anschließen. Zunächst finden nur Sprechübungen statt; erst wenn Ohr und Zunge der Schüler mit den Lauten der fremden Sprache vertrauter geworden sind, beginnt das Lesen und danach die schriftlichen Übungen — natürlich vom Einfachsten ausgehend. Das Übersetzen aus der Muttersprache in die französische fördert die Aneignung der fremden Sprache nicht nur nicht, sondern hemmt sie sogar; darum sind diese Übungen gänzlich ausgeschlossen. Ähnlich hindernd und hemmend wirkt die verfrühte Berücksichtigung der Grammatik. Darum soll das grammatische System erst dann aufgebaut werden, wenn die Schüler genügenden Sprachstoff besitzen, um selbst die Bausteine zusammentragen zu können. Im Anfang wird dagegen die Grammatik nur soweit berücksichtigt, als es unerlässlich ist. So allein kann das für die Beherrschung einer Sprache so wichtige Sprachgefühl und daraus weiter das Sprachbewusstsein gewonnen werden. Die Herausgeber glauben, daß der Stoff für drei Jahre ausreicht. Das mag sein für Schulen, die in Sexta mit dem Französischen beginnen. Fängt man erst in Quarta, und dann mit verstärkter Stundenzahl, an, so dürften zwei Jahre ausreichen, um den Stoff zu bewältigen. Das ist auch schon deshalb nötig, weil der Stoff an sich schon für Quartaner und noch mehr für Untertertianer recht kindlich ist, was für manche Lehrer vielleicht sogar ein hinreichender Grund sein könnte, das Buch abzulehnen. Davon abgesehen, kann es aber nicht warm genug empfohlen werden. Daß die Verfasserden Anhängern phonetischer Belehrung und lautschriftlicher Umschreibungen durch einige »Texte

in Lauschrift«, die übrigens in gewöhnlicher Orthographie gegenüberstehen, entgegengekommen sind, hat von meinem Standpunkte aus das Buch zwar nicht verbessert aber auch nicht weiter geschadet, da man diese Texte ja ohne weiteres unbeachtet lassen kann. Eine äußerst angenehme Zugabe ist dagegen der Abschnitt mit den Liedern. Wer erfahren hat, wie gern die Schüler ein fremdsprachliches Lied singen und welchen durchschlagenden Gewinn sie an der Aussprache dabei haben, wird diese Lieder bei Roßmann und Schmidt mit Freuden begrüßen. Noch brauchbarer wären sie — nämlich für unmusikalische Kollegen — wenn die ausgewählten Melodien den Schülern schon bekannt wären, so daß nur die Texte gelernt zu werden brauchten.

Die kleine Broschüre ist, wie der Verfasser in der drei Seiten langen Vorrede sagt, ein im wesentlichen unveränderter Abdruck eines Vortrages, den er im Jahre 1891 vor der Vereinigung der sprachvergleichenden und germanisch-romanischen Sektion des 41. Philologentages in München gehalten hat. Der Titel lautet recht anspruchsvoll, dem man etwas mißtrauisch entgegentritt, wenn man sieht, daß diese »Grundzüge zur Revision der Sprachwissenschaft« auf 38 Seiten Text abgehandelt werden, dem auf mehr als 2 Seiten eine Inhaltsübersicht vorangeht, und dem 28 Seiten Anmerkungen folgen. Wie weit dem Verfasser nun durch seine Schrift gelungen ist, die Grundzüge der Sprachwissenschaft zu revidieren, oder auch ihre Revisionsbedürftigkeit darzutun, ist mir aus der Lektüre nicht klar geworden; sie ist zu unklar, zu bombastisch geschrieben, um verständlich zu sein. Das ist zu bedauern: denn wenn der Verfasser wirklich etwas Neues, Bahnbrechendes zu sagen hat, so wird er durch die Dunkelheit seiner Darstellung der Verbreitung seiner neuen Gedanken selbst am meisten im Wege stehen. Soviel darf ich übrigens wohl sagen, ohne dem Verfasser zu nahe zu treten: Für die praktischen Zwecke des Unterrichts ist kein Nutzen aus der Broschüre zu ziehen.

Eisenach. Prof. Baetgen.

Inhalt des XXV. Jahrganges. (1893.)

Zul. Donke, Nach welchen Gesichtspunkten muß ein dreijähriges Schulgesetz entworfen und beurteilt werden.

Dr. Ehrhardts, Präparationen zur Kirchengeschichte der Neuzeit.

Der selbe, Der Schulorden in der Schulkirchengeschichte.

Dr. M. Schilling, Friedrich des Großen Friedenthätigkeit.

Prof. G. Friedrich, Lessings Philotas.

Dr. A. Göpfert, Zufüge zur vorstehenden Abhandlung

G. Rubin, Zum Geschichtsunterricht.

G. Hausmann, Enthaltensein oder Meinen?

Inhalt des XXVI. Jahrganges. (1894.)

Rich Böwe, Die Stellung des Gesangsunterrichts zur Ästhetik und Kulturgeschichte.

Dr. W. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend

Dr. Ehrhardts, Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte.

Dr. J. Capesius, Zu Dr. K. Banges Ausführungen über das kulturgeschichtliche Prinzip beim Unterricht.

Rehl, Pflege und Erziehung der Berwaisen.

Dr. Juhl, Der Wechsel der Stimmung im Gemüthsleben des Kindes.

Dr. J. Capesius, Ein Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis.

Dir. Dr. Barth, Die Niederung der Großstädte.

Dr. Vergemann, Ein neues System der Pädagogik.

Prof. Dr. Theob. Vogt, Oskar Lorenz über den Geschichtsunterricht.

Inhalt des XXVII. Jahrganges. (1895.)

Prof. H. Otto, Die Beziehungen der Religion zum Nationalgefühl bei den alten Israeliten.

Prof. Dr. Th. Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht.

Dr. C. Will, Die Unterrichtskunst Galileis.

Dr. A. Göpfert, Ueber den Zweck des Geschichtsunterrichts.

Peter Hillig, Zur Frage des Lehrplanes in der Volksschule.

Dr. C. Ehrhardts, Die Deformationszeit in der Schulkirchengeschichte.

Prof. Dr. Rud. Menne, Verbindung von Lektüre und Grammatik.

Dr. A. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte.

**Erläuterungen zum Jahrbuch des
Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.**

XIX., XX., XXI., XXII., XXIII., XXIV., XXV. u. XXVI.
Jahrgang.

Nebst Mitteilungen an seine Mitglieder.

Dreis des Jahrganges: 1 Mf.

Das Jahrbuch und die Erläuterungen stehen zu den obigen Preisen jedem zu Diensten; diejenigen Herren, welche diese Publikationen als Mitglieder des Vereins zu beziehen wünschen, wollen sich an Herrn Lehrer K. Teupser in Leipzig, Obere Münsterstraße 6, wenden.

Neu eingegangene Bücher.

- Schweizerische Pädagogische Zeitschrift.** 5. Jahrg. Heft 2. Zürich, Orell Füssli.
- Bühler,** Die Sorge für das vorschulpflichtige Alter. Bielefeld, Helmich.
- Gräve,** Die Pflege der Volksdichtung und ihre Bedeutung für die heutige Zeit. Ebenda.
- The Citizen.** Philadelphia.
- Neue Bahnen.** 6. Jahrg. Heft 4—7. Wiesbaden, Behrend.
- Ax,** Geographie für die oberen Klassen mehrklassiger Volksschulen und für die kleineren Mittelschulen. Hamm, Breer & Thiemann.
- Barth,** Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre. Borna, Noske.
- Bündner Seminarblätter.** Nr. 6—8. Davos.
- Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht.** 2. Jahrg. Nr. 5. u. 6. Freiburg.
- Praxis der Erziehungsschule,** 11. Band. 3. u. 4. Heft. Altenburg.
- Dr. Lattmann,** Lateinisches Lesebuch für Quinta. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Volkmoth,** Allgemeine Volksschule oder Standesschule. Bielefeld, Helmich.
- Das Mittelschulexamen** auf dem XIX. Rheinischen Lehrertage in Godesberg 1895. Ebenda.
- Mitteilungen** der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. 5. Jahrg. Heft 2. Berlin, Hofmann & Co.
- Pünjer & Hodgkinson,** Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Hannover, Meyer.
- Wendt,** Encyclopädie des französischen Unterrichts. 2. Teil. Ebenda.
- Dorenwell,** Der deutsche Aufsatz etc. 2. Teil. Ebenda.
- Sasse,** Vollständige Rektionslehre etc. Ebenda.
- Ohlert,** Lese- u. Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Ebenda.
- Fischer,** Volks- u. Kunstepen der 1. klassischen Blütezeit. Trier, Stephanus.
- Dr. Jahn,** Hermann und Dorothea. Leipzig, Richter.
- Böttcher,** Lehrgang für das Knabenturnen in Volksschulen. Hannover, Meyer.
- Kriehau,** Stadt und Land. Ebenda.
- Dr. Knörlich,** Französisches Lese- und Lehrbuch. Ausgabe B. 1. Teil. Ebenda.
- Heinze,** Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Ebenda.
- Dietz,** Hohenzollernfürsten. 11 Lebensbilder. Ebenda.
- Legonyn,** Hilfsbüchlein bei dem Handarbeitsunterricht. Frankfurt a/M., Kesselring.
- Hartmann & Ruhsam,** Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. 3 Hefte. Ebenda.
- Henze,** Amtliche Verrordnungen. den Handarbeitsunterricht betr. Ebenda.
- Schlesinger & Becker,** Ernährung des gesunden und kranken Menschen. Frankfurt a/M., Bechhold.
- Zeitschrift,** für Philosophie und Pädagogik. 2. Jahrg. 3. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne.
- Frantz,** Schulandachten. 3. Heft. Leipzig, Teubner.
- Cronberger,** Die Blumenpflege in Schule und Haus. Frankfurt a/M. Bechhold.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet von

Prof. Dr. W. Rein

XVII. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barckdarian-Tittlis*
Institutsdirector Dr. *E. Barth-Leipzig*, Schuldirektor Dr. *A. Biedner-Eisenach*, Töchter-
schullehrer *O. Foltz-Eisenach*, Lehrer *Fr. Franke-Leipzig*, Professor *Gottlieb Friedrich-*
Tesch, Oberlehrer Dr. *A. Göpfert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Grabs-Glogau*, Töchter-
schullehrer *H. Grosse-Halle a. S.*, Schuldirektor Dr. *O. Haupt-Markranstaedt*, Lehrer
Holkamm-Glindenberg, Lehrer *Julius Honke-Elberfeld*, Director Dr. *K. Just-Altenburg*,
Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lusser-Berlin*, Oberlehrer *Fritz Lehmann-Jena*, Oberschulrat
Prof. Dr. *Rud. Mengr-Oldenburg*, Seminaroberlehrer *A. Pickel-Eisenach*, Rektor *Ad. Rude-*
Schulitz, Director Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Schulrat Dr. *Kich. Staudt-Coburg*, Lehrer
K. Teupser-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thrandorf-Auerbach i. V.*, Univ.-Professor Dr.
Th. Vogt-Wien, Seminardirector *Voigt-Barby*, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange-*
Erfurt, Lehrer *Peter Zillig-Würzburg u. a.*

von

Dr. Theodor Klähr



Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1896

Inhaltsverzeichnis

des XVII. Jahrganges (1896).

A. Abhandlungen.

1. **Lic. et. Dr. phil. Georg Müller**, Professor, Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig S. 1--43
2. **Dr. Th. Klähr**, Pädagogische Experimentalschulen — eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzis „ 65—69.
Fr. Franke, War Dörpfeld Individualist? „ 69—108
3. **O. Ostermai**, Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts der Volksschule „ 129—158.
Dr. Th. Klähr, Pädagogische Ideen Richard Mulcasters eines Zeitgenossen Shakespeares „ 159—162.
4. **W. Gamper**, Die religiösen Anschauungen Pestalozzis „ 193—219.
O. Pefslor, Die Taufe Jesu „ 219—222.

B. Mitteilungen.

1. **Dr. Th. Klähr**, Der Studienplan des neuen Seminars für Lehrer an höheren Schulen in London. — Die Pädagogischen Ansichten von Prof. Dr. C. Hilty im zweiten Teile seines Buches »Glück«. — **Friedrich Franke**, F. W. Dörpfelds Gesammelte Schriften „ 44—54
2. **B. Knauth**, Randbemerkungen zu dem in Nr 44 der Sächs. Schulzeitung von Hermann Grosche in Dresden veröffentlichten Artikel: »Empfiehlt sich die Einrichtung von Elternabenden?« — **Dr. Th. Klähr**, Die Reformvorschläge J. Königbauers. — Die Verhandlungen des sächsischen Landtages über die Volksschullehrerseminare am 14. Januar 1896 „ 108—121.
3. **Dr. Th. Klähr**, Bericht über die V. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen zu Erfurt, am 7. April 1896. — **Dr. Th. Klähr**, Ein Gegner der Übungsschule „ 163—176.

4. **H. Grabs**, Bericht über die Pfingsten 1896 in Liegnitz abgehaltene Jahresversammlung des schlesischen Vereins von Lehrern und Freunden der evang. Schule. — **Dr. Th. Klähr**, Bericht über die Generaiversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Glauchau S. 223—240.

C. Beurteilungen.

1. **Heinrich Kurz**, Geschichte der deutschen Litteratur. (A. Rude.) „ 54—55.
2. **Knöches**, Rechenwerke. (A. Rude) „ 55—57.
3. **Meyer-Markau**, Sammlung pädagogischer Vorträge. Band V. Heft 1. (Hohegger, Kultur-Aufgabe des Lehrers.) (P. Schwarz) „ 57.
4. **G. K. Barth**, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre. (Dr. Klähr.) „ 57—58.
5. **August Pflug**, Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. (W. Rein.) „ 58—59.
6. **Dr. O. Lyon**, Bismarcks Reden und Briefe. (Dr. Klähr.) „ 59—60.
7. **G. Partheil & W. Probst**, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. (R. Missbach) „ 60—61.
8. **Karl Kollbach**, Naturwissenschaft und Schule. (R. Missbach.) „ 61—62.
9. **Dr. Ernst Haupt**, Latein Verbalverzeichnis in alphab. und systemat. Anordnung. (Dr. O. Unrein.) „ 62—64.
10. Das Casseler Gymnasium der siebziger Jahre. Erinnerungen eines Schülers aus damaliger Zeit. (Rein.) „ 64
11. **Friedrich Franke**, Schulwörterbuch (Rud. Schubert.) „ 121—123.
12. **Otto Wendt**, Englische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung englischer Briefe. (G. Kemlein.) „ 124—125.
13. **Theodor Krausbauer**, Naturkundliche Leitfäden (R. Missbach.) „ 125—126.
14. **H. Schiller & V. Valentin**, Deutsche Schul-Ausgaben. (Dr. Klähr.) „ 126.
15. **Konrad Schubert**, Das Ehrlichsche Stift in Dresden. (Dr. Klähr.) „ 126—127.
16. **A B C der Tonkunst** oder das Wissenswürdigste für Musiker und Freunde der Tonkunst. (A. Römhild.) „ 127.
17. Schulliederbuch, Sammlung von ein- und mehrstimmigen Liedern. (A. Römhild.) „ 127.
18. **A. Brand**, Friedhofsklänge. Leicht ausführbare Männerchöre. (A. Römhild.) „ 127—128.
19. **A. Güstow**, Deutsches Liederbuch für Schulen. (A. Römhild.) „ 128.
20. **B. Widmann**, Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. (A. Römhild.) „ 128.
21. **Adolf Lasso**, Das Gedächtnis. (H. Grabs.) „ 176.
22. **Dr. Karl Lange**, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. (H. Grabs) „ 176.
23. **Fricke**, Bibelkunde, zugleich praktischer Commentar zur Bibl. Geschichte. (Dr. Toegel.) „ 176—177.
24. **Edmund Oppermann**, Die Schulbibelfrage. (Dr. Toegel.) „ 177.
25. **G. K. Barth**, Die Systematik der beiden evangelischen Hauptkatechismen. (Dr. Toegel.) „ 177—178.
26. **A. Franz**, Schulandachten (Dr. Toegel.) „ 178.

27. **Stolzenburg**, Ev. Religionsbuch zum Gebrauche in Lehrerseminaren und für Volksschullehrer. (Dr. Toegel.) . S. 178—179.
28. **Th. Hauffe**, 120 Sprüche. (Dr. Toegel.) . „ 179.
29. **Janke**, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. (Osk. Lehmann) . „ 179—182.
30. **Albert Sprockhoff**, Naturkunde für höhere Mädchenschulen mit vielen Fragen und Abbildungen. (M. Hauffe.) „ 182.
31. **D. Brumund**, Leitfaden für den Unterricht in Mineralogie und Chemie. (M. Hauffe.) . „ 182—183.
32. **Johann Bengel**, Angewandte Aufgaben im Zahlenkreise von 1—100. (Emil Zeifsig.) . „ 183—185.
33. **G. Thomas**, Zahlen-Tafeln. (Emil Zeifsig.) . „ 185.
34. **Dr. C. Lackemann**, Die Elemente der Geometrie. (Emil Zeifsig.) . „ 185—187.
35. **Justus Mandell**, Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht. (Emil Zeifsig.) . „ 187.
36. **R. Winkler**, Wechsellehre und Buchführung für Fortbildungs- und Gewerbeschüler. (Emil Zeifsig.) . „ 187—188
37. **Joh. Hache & Herm. Prüll**, Der gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschluss an den Sachunterricht. (Dr. Klähr.) . „ 188—189.
38. **Dr. O. Boerner & Prof. Dr. O. Thiergen**, Lehrbuch und Grammatik der englischen Sprache. (Dr. Klähr.) . „ 189.
39. **Dr. James Russel**, Die Volkshochschulen (The Extension of University Teaching) in England und Amerika. (Dr. Klähr.) . „ 189—190.
40. **J. Tischendorf**, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen (Dr. Klähr.) . „ 190—191.
41. **Kleyer**, Encyclopädie der gesamten mathematischen, technischen und exakten Natur-Wissenschaften (H. Weifsenborn.) . „ 191—192.
42. **J. Tews**, Die gemeinsame Elementarschule. (Dr. Th. Klähr.) . „ 246.
43. **D. Horn**, Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? (Fr. Franke.) . „ 246—247.
44. **Dr. Karl Just**, Der abschließende Katechismusunterricht, Heft I (Dr. Toegel.) . „ 247—249.
45. **Prinz**, Quellenbuch zur brandenburg-preussischen Geschichte. 1. Band. (Adolf Rude.) . „ 249—250.
46. **Weigand u. Tecklenburg**, Deutsche Geschichte. (Adolf Rude.) . „ 250—251.
47. **Hartmann**, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. (Adolf Rude.) . „ 251—252.
48. **P. Riemann**, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. (Max Klähr.) . „ 252.

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XVII. Jahrgang

Herausgegebenen

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barchduarian-Tittus* Institutsdirector Dr. *E. Barth*-Leipzig, Dr. *P. Bergmann*-Jena, Schuldirector Dr. *A. Büdner-Eisenach*, Töchterschullehrer *O. Foltz-Eisenach*, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich-Toschen*, Oberlehrer Dr. *A. Göpfert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Grabs-Glogau*, Töchterschullehrer *H. Grosse-Halle a. S.*, Schuldirector Dr. *O. Haupt-Oberlungwitz*, Lehrer *Holkamm-Glindenberg*, Lehrer *Julius Honke-Elberfeld*, Director Dr. *K. Just-Altenburg*, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson-Berlin*, Oberlehrer *Fritz Lehmannsick*-Jena, Prof. Dr. *Rud. Menge-Halle a. S.*, Seminarlehrer *A. Pichel-Eisenach*, Rektor *Ad. Rude-Schulitz*, Director Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Seminardirector Dr. *Rich. Staudt-Coburg*, Lehrer *K. Teufser-Leipzig*, Seminaroberlehrer Dr. *Thürndorf-Auerbach i. V.*, Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt-Wien*, Seminardirector *Voigt-Barby*, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange-Erfurt*, Lehrer *Peter Zillig-Würzburg* u. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Erstes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Lic. et Dr. ph. Georg Müller, Professor, Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und catechetischen Seminars an der Universität Leipzig.
- B Mitteilungen:** 1. Dr. Th. Klähr, Der Studienplan des neuen Seminars für Lehrer an höheren Schulen in London. 2. Die pädagogischen Ansichten von Prof. Dr. C. Hilty im zweiten Teile seines Buches »Glück«. 3. Friedrich Franke, F. W. Dörpfelds Gesammelte Schriften.
- C Beurteilungen:** 1. Heinrich Kurz (A. Rude). 2. Knoche (A. Rude). 3. Meyer-Markau (P. Schwarz) 4. G. K. Barth (Th. Klähr.) 5. August Pflug (W. Rein). 6. Dr. O. Lyon (Th. Klähr). 7. G. Partheil und W. Probst (R. Mifsbach). 8. Karl Kollbach (R. Mifsbach). 9. Dr. Ernst Haupt (Dr. O. Unrein). 10. Das Casseler Gymnasium (Rein).

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1896

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Pädagogische Studien

(Neue Folge.)

Begründet von

Prof. Dr. **W. Rein**

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminarbibliothekar **E. Adermann** - Eisenach, Dr. **Barth** - Leipzig, Dr. **Bergmann** - Jena, Schulbibliothekar Dr. **A. Bliedner** - Eisenach, Schichterschullehrer **D. Holz** - Eisenach, Lehrer **H. Franke** - Leipzig, Professor **Gottlieb Friedrich** - Teschen, Oberlehrer Dr. **A. Göpfert** - Eisenach, Mittelschullehrer **H. Grabs** - Wogau, Schichterschullehrer **H. Große** - Halle, Schulbibliothekar Dr. **D. Haupt** - Oberlungwitz, Lehrer **Hoffmann** - Glindeberg, Lehrer **Julius Honke** - Elberfeld, Direktor Dr. **R. Just** - Altenburg, Universitäts-Prof. Dr. **Adolf Lasson** - Berlin, Oberlehrer **Fritz Lehmann** - Jena, Prof. Dr. **Rud. Menge** - Halle a. S., Seminarbibliothekar **A. Pikel** - Eisenach, Rektor **Ad. Rude** - Schulitz, Direktor Dr. **M. Schilling** - Bismark, Seminarbibliothekar Dr. **Rich. Staube** - Coburg, Lehrer **K. Teupler** - Leipzig, Seminarbibliothekar Dr. **Ehrhard** - Auerbach i. B., Univ.-Professor Dr. **Th. Vogt** - Wien, Seminarbibliothekar **Vogt** - Warby, Realgymnasial-Direktor Prof. Dr. **Gänge** - Erfurt, Lehrer **Peter Jilling** - Würzburg,

von

Dr. **Theodor Klähr**.

Verzeichnis

der in den erschienenen 16 Jahrgängen enthaltenen Abhandlungen.

Diese Zeitschrift, deren Wert allerorts anerkannt ist, bedarf keiner weiteren Empfehlung. Theorie und Praxis sind in ihr so glücklich verbunden, daß, wenn irgend eine pädagogisch-literarische Erscheinung vermag den berechtigten Anschauungen Herbart's Eingang zu verschaffen, es diese Zeitschrift ist.

Die Jahrgänge 1880-1884 oder einzelne Hefte derselben können zu gleichem Preis bezogen werden.

Es seien daraus nur die größeren Abhandlungen erwähnt:

Jahrgang 1880.

- Heft I. Dr. **E. v. Sallwürf**, Oberschulrat in Karlsruhe. Rousseau's Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik.
" II. Dr. **Richard Staube**, Seminarbibliothekar in Coburg. Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule.
" III. **G. A. Israel**, Oberlehrer am Königl. Lehrerinnen-Seminar in Dresden. Herbart und die Klassenfrage.
" IV. Dr. **Karl S. Just**, Direktor in Altenburg. Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaftler.

Jahrgang 1881

- Heft I. Dr. **Ehrhard**, Seminarbibliothekar in Auerbach i. S. Kritische Betrachtungen über die „Kunstlehre.“
" II. **L. Flügel** in Wankleben. Über die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbart's.
" III. Dr. **E. v. Sallwürf**, Oberschulrat in Karlsruhe. Die Mutterschule in Würffel. (Vom pädagogischen Kongress 1880).
" IV. Dr. **W. Rein**, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag gehalten auf der Seminarlehrerverversammlung zu Berlin im Herbst 1881.

Jahrgang 1882.

- Heft I. Dr. **A. Bliedner**, Eisenach. Versuch einer Concentration des literatur-humandlichen Unterrichts.
" II. **J. Helm**, Seminarbibliothekar in Schwabach. Über den Musikunterricht an den Lehrerbildungs-Anstalten.
" III. **I. E. Blume**, Oberlehrer in Rütten. Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. — **A. D. Meinerth**, Über die Concentration des Unterrichts.
" IV. Dr. **M. Schilling**, Die Pädagogik Waldows in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung.

Jahrgang 1883.

- Heft I. Dr. **Ehrhard**, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. — **A. W. Keil**, Übersicht über die heutige Kartographie.
" II. Rektor **H. Winger**, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? — **A. Dr. Otto W. Meyer**, Die Naturkunde im erziehenden Unterricht.
" III. **A. Heinicke**, Die Bildung des Mitgefühls. — **A. Dr. Göpfert**, Über die Methode des geographischen Unterrichts.
" IV. Dr. **W. Rein**, Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. **Frid.** In wie weit sind die Herbart-Biller-Stoischen didakt. Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwenden?



A. Abhandlungen.

I.

Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig.

Von Georg Müller in Dresden,¹⁾

Seit dem Anfange des 18. Jahrhunderts brach sich die Erkenntnis Bahn, daß die Besserung des Schulwesens nur dann zu hoffen sei, wenn die Universitäten der Bildung und Erziehung des Lehrstandes größere Sorgfalt zuwendeten. Im Jahre 1715 erklärte Johann Franz Buddeus, Professor der Theologie zu Jena, auf den Hochschulen würden nur die Wissenschaften gepflegt, die für das geistliche Amt, den Staatsdienst und die akademische Laufbahn notwendig seien und forderte die eingehende Berücksichtigung der Bedürfnisse des Lehrstandes.²⁾

Der Universität Göttingen gebührt der Ruhm, diesen Gedanken zuerst verwirklicht zu haben.³⁾ Das hier von Johann Matthias Gesner gegründete und jahrzehntelang geleitete philologische Seminar wurde das Vorbild, das zur Nachahmung aufforderte. Erlangen

¹⁾ Die folgende Studie ist ein erweiterter Ausschnitt aus dem sechsten der im Herbst 1894 von mir in der Gehestiftung zu Dresden gehaltenen Vorträge über die Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte des sächsischen Schulwesens.

²⁾ Jo. Matthaei Gesneri Anspacensis Institutiones Rei Scholasticae. Accessit praefatio Jo. Francisci Buddei. Jenae MDCCXV.

³⁾ F. Paulsen, Geschichte des Gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885. S. 424 ff.

und Helmstedt folgten. Die Musteranstalt aber wurde in Halle,¹⁾ wo schon August Hermann Francke mit seinem Seminarium praeceptorum fruchtbare Anregungen gegeben hatte, die im Jahre 1787 von Friedrich August Wolf gegründete Anstalt. Der »wenn nicht grösste, so doch reichste und glücklichste Schöpfer der Altertumswissenschaft« stellte hier die reichen Gaben seiner glänzenden Persönlichkeit in den Dienst der Erziehung seiner Jünger: »erst allmählich anlockend, dann die bessern zu einem engeren Kreise, gleichsam zu einer Philologenfamilie vereinigend, seine Vorträge auf Hörer von mittlerer Begabung berechnend und doch die Fortgeschrittenen weise fördernd, rief er durch anmutige und witzige Rede und durch die Mannigfaltigkeit seiner Gelehrsamkeit eine solche Teilnahme wach, daß die Strenge der Unterrichtsordnung sich in lebendige Unterhaltung aufzulösen schien.«²⁾ Wie er beim Eintritt in die Universität sich nicht als Theolog, sondern als Philolog einschreiben liefs, so ging er nun darauf aus, einen vom geistlichen Stande getrennten Lehrerstand zu schaffen und zu erziehen.

Der Ruhm, in dem die Universität Halle durch ihn erstrahlte, konnte leicht die benachbarten Universitäten Leipzig und Wittenberg verdunkeln. Und so werden wir uns nicht wundern, wenn die kursächsische Regierung, wie sie sich der Verwaltung ihrer Hochschulen eifriger annahm,³⁾ so die Frage der Gründung von philologischen Seminaren in Erwägung zog. Schon früher hatte sich der Kirchenrat mit dieser Angelegenheit beschäftigt. Im Zusammenhange mit dem Erlasse der »Erneuerten Schulordnung« vom Jahre 1773 wurde durch königliches Reskript vom 24. Juli 1773⁴⁾ die Aufmerksamkeit des Dresdner Oberkonsistoriums »vor allen Verbesserungen der Hochschulen auf die Anlegung eines besonderen Seminarii für Schullehrer und Schulmeister auf beiden oder einer von unseren Universitäten gelenkt, damit allda solche Männer, durch deren Dienst man in höheren und niederen Schulen die erwünschte Wirkung der neuen Schulordnung um desto zuverlässlicher erwarten könne, angezogen werden mögen.« Die ge-

¹⁾ W. Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. Berlin 1894. I, 434 ff. — C. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preussische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889. S. 26 ff.

²⁾ Schrader, a. a. O., S. 457.

³⁾ Im Reskript vom 30. September 1780 begründete der König die verlangte Einsendung von Vorlesungsverzeichnissen an den Kirchenrat damit: »Nachdem Wir die mehrere Aufnahme Unserer Universitäten Unserer vorzüglichen Sorgfalt und Aufmerksamkeit würdig achten.« Loc. 2136. Acta die jährlichen Verzeichnisse 1780.

⁴⁾ Loc. 4663. Acta, die Errichtung eines Schul-Lehrer- und Schulmeister-Seminarii betr. 1769 incl. eines Seminarii philologici betr. 1787. Vol. I. Bl. 3. (Die mit Loc. beginnenden Quellenangaben bezeichnen Aktenstücke des königl. Hauptstaatsarchivs zu Dresden.)

nannte Behörde sollte über den Plan und die Kosten einer solchen Einrichtung Bericht erstatten. Freilich scheint dies große Schwierigkeiten gemacht zu haben. Denn am 27. Januar 1774 wurde sie an die Einsendung des Berichts erinnert und auch dann wollte die Angelegenheit noch nicht in Fluß kommen. Doch wurden die Stände im Jahre 1775 bei den Verhandlungen über das Gesuch der Stadt Weisfenfels wegen Errichtung einer Ritterakademie im Sinne des obengenannten Reskripts beschieden.¹⁾

Ein bescheidener Anfang wurde bereits in Wittenberg gemacht. Hier hatte früher der Professor der Beredsamkeit, Dr. Johann Friedrich Hiller, ein Seminarium philologicum ohne amtlichen Charakter und ohne kurfürstliche Unterstützung gegründet. Jetzt erhielt er dafür vom Kurfürsten »zur Bezeugung Unserer besonderen Zufriedenheit wegen des von ihm errichteten Seminarii« eine Gehaltszulage von 100 Thalern.²⁾ Gleichzeitig wurde ihm versprochen, daß die Mitglieder des Seminars in erster Linie bei Vergebung von Stipendien berücksichtigt werden sollten. Als dieser Befehl nicht genügend beachtet wurde, beschwerte sich Hiller über diese Vernachlässigung, »wodurch der Eifer nachgelassen hat, welchen die täglich wachsende Barbarei noch mehr verringert.« Infolgedessen wies das Geheime Konsilium das Oberkonsistorium an, daß es »zu mehrerer Aufmunterung auch die sothanes Institut besuchende Studiosos, insofern selbige in denen Examinibus gut bestehen, und gute Censuren erhalten, vor andern mit Stipendiis versehen wissen wolle.«

Längere Zeit ruhte die Angelegenheit wieder. Erst in dem Gutachten des Oberkonsistorialrates Dr. Rädler über die Organisation des sächsischen Schulwesens vom Jahre 1785 heißt es bezüglich der Anstalt zur Bildung der Lehrer für höhere Schulen: »Das Institut für erstere wäre allerwege auf einer Universität, jedoch zu Anfang nur auf einer von beiden zu errichten und mit einer dasselbst befindlichen lateinischen Schule zu vereinigen, auch diese selbst dazu besonders und zugleich mit mehrerer Rücksicht auf die Jugend des gesitteten Bürgerstandes zu ordnen.«³⁾ Doch waren das nur theoretische Erwägungen. Ein förmlicher Antrag zur Gründung eines philologischen Seminars auf der Universität Leipzig wurde erst in dem Berichte gestellt, den Oberkonsistorialpräsident von Berlepsch am 10. Juli 1787 über die Revision der beiden Landesuniversitäten Leipzig und Wittenberg erstattete.⁴⁾ Er fügte hier bei:

¹⁾ Ebenda Bl. 15 f.

²⁾ Ebenda Bl. 8, 10. Vgl. über das Hillersche Seminar E. Pohle, der Seminargedanke in Kursachsen und seine erste staatliche Verwirklichung. Dresden 1887, S. 103 ff.

³⁾ Loc. 4663. Acta die Errichtung. S. 47 b.

⁴⁾ Ebenda Bl. 72.

»Nunmehr will ich nur noch in tiefster Unterthänigkeit bittend vortragen: dafs Höchst denenselben mildreichst gefällig sein möge, zu Vervollkommnung des glücklichen Zustandes der Universität zu Leipzig und zum Nutzen des Vaterlandes ein Seminarium philologicum einrichten zu lassen. Es bestehen dergleichen Instituta philologica gegenwärtig auf denen drei Universitäten Göttingen, Erlangen und Helmstädt. Und der Nutzen einer solchen wohl eingerichteten Anstalt ist allerdings von grossem Umfange, da zu solchen eine Auswahl von fähigen Studiosis admittiert werden, welche in humanioribus und schönen Wissenschaften, auch allen zum guten Schulmann gehörigen Kenntnissen Unterricht erhalten; gestaltermassen durch selbige sowohl brauchbare Lehrer und Erzieher für Fürsten- und große Stadtschulen gebildet, als auch selbst den Universitäten tüchtige und mit solcherlei Kenntnissen versehene Lehrer gezogen werden können.« Am 20. September wurde darauf der Kirchenrat zur Erstattung seines Berichtes über die Begründung des philologischen Seminars aufgefordert, »doch ohne dafs deshalb die Errichtung eines Seminarii für Schullehrer und Schulmeister auf dem Lande bei seite gesetzt werde.«

Der Kirchenrat forderte am 29. Oktober 1787 von der Universität Leipzig einen Bericht, der am 22. April 1788 erstattet wurde.¹⁾ Sie legte das von der philosophischen Fakultät ausgearbeitete²⁾ und von der Universität gebilligte Gutachten bei.

Dafs die philosophische Fakultät der angeregten Frage kühl und kritisch gegenüberstand, ergibt sich bereits aus den Eingangsworten: »Die höchste Willensmeinung ist, dafs ein Seminarium philologicum errichtet werden soll, darinnen nach dem Beispiel auswärtiger Akademieen fähige Studiosi gebildet werden können: und wir sind befehligt, inwiefern dergleichen Anstalt zu bewerkstelligen sein dürfte, sorgfältig zu erwägen und deshalb bestimmte Vorschläge mittelst ausführlichen Berichts gehorsamst zu eröffnen.« Als Aufgabe wurde bezeichnet, dafs nach dem Vorbilde von Göttingen, Helmstädt und Erlangen für die Fürsten- und gröfseren Stadtschulen »brauchbare d. h. nicht nur mit den erforderlichen humanistischen und andern gelehrten Kenntnissen, sondern auch mit den zu nützlicher Erteilung des Schulunterrichts und zur Regierung und guter Bildung junger Leute nötigen Geschicklichkeiten, Sitten und Gemütheigenschaften ausgerüstete junge Männer gebildet werden sollen.« In sechs Punkten wurden die Vorschläge zusammengefaßt:

Der 1. behandelt: »Die Bestimmung der Subjecte für das Seminarium.« Die bereits auf den Schulen als gute Köpfe, als

¹⁾ Loc. 1795. Acta, die Errichtung eines Seminarii philologici zur Bildung brauchbarer Schulmänner in höheren Schulen betr. 1787—94. Bl. 1f.

²⁾ Ebenda Bl. 4—12.

fleißig und wohlgesittet bekannten Jünglinge sollen auf die Empfehlung des Rektors hin oder auf Grund eigener Bewerbung einer Prüfung sich unterwerfen. Sie haben zu diesem Zwecke unter den Augen des Vorstehers des Seminars ein Specimen auszuarbeiten, werden von ihm in der lateinischen und griechischen Sprache, sowie in der Universalgeschichte, außerdem in der Logik geprüft. Durch Zeugnisse haben sie ihren bisherigen Studiengang darzulegen. Das Seminar sollte 10 ordentliche Mitglieder umfassen, doch konnten zur Vervielfältigung des Nutzens und zur Verbreitung des Ruhms der Universität auch 5 bis 6 Ausländer zugelassen werden. Mit Rücksicht auf das Bedürfnis an Kantoren sollten 2 bis 3 Mitglieder aufgenommen werden, die musikalische Befähigung hätten, wie solche die Thomasschule leicht liefern könne. Schliesslich wurde in schroffem Gegensatze zu den Bestrebungen F. A. Wolfs in Halle hervorgehoben, nur Studenten der Theologie könnten als ordentliche Mitglieder angenommen werden, da diese sich vorbereiteten, einst nicht nur Lateinisch und Griechisch, sondern erforderlichenfalls auch Theologie und die Anfänge der hebräischen Sprache zu lehren.

An 2. Stelle wurden die Pflichten der Seminarmitglieder behandelt. Sie sollten bestehen im fleißigen Besuche der Vorlesungen und Übungen, sowie in der Ausarbeitung der verlangten Aufsätze. Der Vorsteher durfte Rechenschaft von den Studien der einzelnen verlangen, wie er ihnen mit Rat und Vorschlägen zur Seite stand; auch Vorhaltungen durfte er ihnen machen. Die Mitglieder verpflichteten sich drei Jahre im Seminar zu bleiben, sich dann dem Schuldienste im Vaterlande zu widmen, Rufe ins Ausland nur mit Genehmigung des Oberkonsistoriums anzunehmen, dagegen durften sie als Seminarmitglieder Hauslehrerstellen bekleiden.

3. Von Rechten stehen ihnen zu: unentgeltlicher Unterricht im Seminar, kurfürstliche Freistellen im Konvikt, für den Winter $1\frac{1}{2}$ Klaftern Holz, 50 bis 60 Thaler Stipendium, Anspruch auf Anstellung an den kurfürstlichen Fürstenschulen, wie städtischen Anstalten, die ihre Leute gern aus dem Seminar nehmen würden.

4. Die Bildung zerfällt in die allgemeine durch Vorlesungen: die Seminaristen haben Universalgeschichte, Philosophie, Naturgeschichte und Naturlehre, Musik, Rhetorik, auch die wichtigsten theologischen Kollegia zu hören. Die besonderen Veranstaltungen des Seminars haben unter steter Beziehung auf das praktische Bedürfnis die Encyclopädie und Litteraturkenntnis, lateinische und griechische Grammatik mit Verslehre, Erklärung lateinischer und griechischer Schriftsteller, sowie die Hilfswissenschaften, endlich Unterrichts- und Erziehungslehre zum Gegenstande. Die Übungen der Seminaristen sollen bestehen in der Fortsetzung lateinischer Arbeiten und in metrischen Übungen, im Erklären der lateinischen

und griechischen Schriftsteller, Unterrichtsstunden, angestellt mit dazu erbetenen Schülern der Thomas- oder Nikolaischule oder andern jungen Leuten, schliesslich Übungen im deutschen Stil durch Übersetzungen schöner Stellen aus den Alten und durch Ausarbeitung eigener prosaischer Aufsätze, auch, wenn Fähigkeit und Anlage dazu da ist, durch poetische Versuche.

5. Der Professor der Beredsamkeit oder Poesie (in Göttingen und Erlangen lehrt ein Professor beides und ist dabei Vorsteher des philologischen Seminars) oder der Professor der griechischen und lateinischen Sprache soll die Leitung übernehmen und 6 bis 8 Stunden wöchentlich sich dem Seminar widmen. Er soll einen Magister legens oder ausserordentlichen Professor zur Unterstützung bekommen. Die Oberaufsicht und den Verkehr mit dem Kirchenrate besorgte das Kollegium decanale.

6. Die Kosten bestehen aus den Stipendien für die Seminaristen, 10×50 bis 60 Thaler, dem Gehalt des Direktors in der Höhe von 200, seines Adjunktes in der Höhe von 150 Thalern, 100 Thalern für die Bibliothek. Die kleinen Ausgaben sollen von den Eintrittsgeldern der ausserordentlichen und den Jahresbeiträgen der ordentlichen Mitglieder in der Höhe von 2 Thalern gedeckt werden.

Als wichtiger Vorteil wird nochmals zusammengefasst, dass junge, den Schulwissenschaften und dem Schulamte sich widmende Leute sich nun ganz und ungeteilt dieser ihrer Bestimmung zu widmen sowohl Veranlassung als auch eine dazu nötige, sonst den Besten oft fehlende Unterstützung erhalten, tiefer als es sonst gewöhnlich geschieht, in die Philologie, auch ins Schwerere und Feinere derselben, hineingeführt, mit der auch gelehrten Männern zuweilen abgehenden Kunst des Vortrags durch Übung besser bekannt und zu den Geschäften eines Schulmannes näher und unmittelbarer vorbereitet, auch durch ihre genauere Verbindung mit dem Vorsteher des Seminars diesem näherzutreten, und dadurch an ihrer Ausbildung, auch der äusserlichen, zu arbeiten Gelegenheit bekommen.

Freilich standen nach dem Urteile der Fakultät diesen Vorteilen auch Bedenken und Gefahren gegenüber, welche die Begründung einer solchen Anstalt an der Universität Leipzig als bedenklich erscheinen liessen. Es fehle schon jetzt nicht an solchen Vorlesungen und Übungen, wie sie im Seminar eingerichtet werden sollten. Seit Jahren habe sie der Professor der lateinischen und griechischen Sprache, Christian Daniel Beck, gehalten. An den Fürstenschulen sei an guten Schulmännern niemals Mangel gewesen und seit Johann August Ernestis Zeiten sei viel gethan worden. Umgekehrt seien an den Universitäten, wo solche Seminare eingerichtet seien, und namentlich in Göttingen, wo es seit 50 Jahren bestehe, weder mehr noch bessere Humanisten und Philologen im Seminar, als in Leipzig ohne Seminar gebildet worden. Zum Nachfolger des

langjährigen Göttinger Seminarleiters, Joh. Matth. Gefsner, habe man einen Leipziger Schüler, Heyne, gerufen. Nie sei ein nicht mittelmässiger oder wirklich großer Philolog nach einer ihm vorgeschriebenen Art und gleichsam durch Gießen in eine Form, zu seiner Grösse gelangt. »Die besten Köpfe (dergleichen doch vorzüglich im Seminario versammelt werden sollten) gehen am liebsten ihren eigenen Gang und hassen den Zwang, zumal in den Jahren, in welchen sie an das Seminarium gebunden und dessen Vorsteher subordiniert sein sollten. Bei ihnen ist es hinreichend, ihnen den Gebrauch der Bücher und Gelegenheit zur Übung zu verschaffen, ihnen Winke und Warnungen zu geben und sie mit einem Stipendio zu unterstützen, wovon sie nicht nur leben, sondern auch einige der unentbehrlichsten und immer nötigen Bücher anschaffen können, welches alles ohne ein besonderes öffentliches Seminar geschehen kann.« Die ganze Universität sei schon ein Seminar, an dem die Lehrer der einzelnen Fakultäten wirkten. Für tüchtige Schulung würde schon bei den Stipendiaten gesorgt, deren Erziehung durch das kurfürstliche Visitationsdekret von 1658 geregelt sei. Zwei Inspektoren aus der theologischen Fakultät und ein Präceptor aus der philosophischen Fakultät hielten mit ihnen gewissermassen nicht nur theologische, sondern auch philologische Seminarübungen und überwachten die Fortschritte in vierteljährlichen Prüfungen aus beiden Gebieten. So würde der mit der Gründung des Seminars beabsichtigte Zweck schon dadurch erreicht werden, wenn zwei der Professoren, die gute Humanisten seien, eine Zulage zu ihrem Gehalte bewilligt und dafür zur Pflicht gemacht würde, daß jeder von ihnen ausser einer öffentlichen Vorlesung halbjährig ein praktisches Kolleg unentgeltlich hielte, in dem die Zuhörer im Erklären alter lateinischer und griechischer Schriftsteller, in zusammenhängendem guten, teils lateinischen, teils deutschen Vortrage der Geschichte und durch allerlei zweckmässige Ausarbeitungen in den beiden Sprachen sich unter Aufsicht der Professoren übten, auch von ihnen selbst geprüft würden.

War so die Notwendigkeit in Abrede gestellt, so wurde auch die Zweckmässigkeit und der Nutzen in Zweifel gezogen. Wenn die im Seminar gebildeten jungen Männer in erster Linie für gute Humanisten und Philologen mit Recht oder Unrecht gälten und ein Vorrecht bei Beförderungen sich anmaßten, so würden dadurch leicht noch fähigere und tüchtigere Leute, die absichtlich oder zufällig nicht in das Seminar gekommen wären, mutlos gemacht. Auch könne der Leiter des Seminars seine »zu viele Gewalt« leicht mißbrauchen, um fähigere und bessere Amtsgenossen in ihrem Einflusse zu hindern und die Studenten allein an sich zu ziehen. Wenn die Wahl »auf einen vielleicht gelehrten, aber solchen Mann fallen sollte, der eine einseitige oder ganz falsche Denkungsart über Wahrheiten, Sitten, über gewisse Gattungen von

Kenntnissen, über die Art des Unterrichts und dergleichen hätte, so könnte dadurch großer Schaden gestiftet werden, weil seine zahlreichen Schüler seine unrichtige Denkungsart sektenartig fortpflanzten. Diese Bedenken wögen aber um so schwerer, als sie eine Angelegenheit beträfen, deren Notwendigkeit in Frage gestellt sei.

Der Kirchenrat liefs auf diesen für die Sache sehr ungünstigen Bericht die Angelegenheit noch nicht fallen, sondern forderte die drei Fürstenschulrektoren und die Universität Wittenberg auf, ihre Gutachten darüber abzugeben.

Während der Meifsner Rektor Christian Friedrich Mathäi¹⁾ den für ihn »höchst ehrsam« Bericht in tiefster Ehrfurcht, nicht ohne Schüchternheit, blofs aus unterthänigstem Gehorsam lieferte, auf den Ruhm Leipzigs verwies, das unter Ernesti »ein Seminarium auswärtiger und ausländischer Schulen« gewesen sei, von wo noch neuerdings Rektoren nach Görlitz und Riga verlangt wurden, und die Stadt auch als Sitz eines neuen Seminars wegen ihrer Bibliotheken, ihres Buchhandels und der vielen Verbindungen aufserhalb und innerhalb Sachsens, ihrer feinen und gesitteten Lebensart empfahl; während ferner der Grimmaer Rektor, Mücke,²⁾ Hillers Bemühungen in Wittenberg hervorhob, auch bemerkte, wie auf den Fürstenschulen die Alumnen durch den ihren Mitschülern erteilten Unterricht auf den späteren Lehrerberuf vorbereitet würden, tritt in dem Schreiben des Pfortaer Rektors Barth³⁾ aus jeder Zeile das stolze Selbstbewußtsein des sächsischen Fürstenschulrektors, der Stolz auf die sächsische philologische Schule deutlich hervor. Nur für solche Länder, wo die Schulwissenschaften und sogenannten Humaniora gänzlich darnieder lägen, wie dies in den königlich preussischen Staaten und in den niedersächsischen Gegenden der Fall gewesen sei, seien Seminare nötig. Für Sachsen treffe dies nicht zu. Von hier gingen fast täglich gute Schulleute und Humanisten nach auswärts. Schon die kurfürstlichen drei Landschulen seien so eingerichtet, dafs in ihnen tüchtige Männer für höhere Schulen gebildet würden. Mit verschiedenen Beispielen könne er das aus seiner mehr als zwanzigjährigen Amtsführung beweisen, »indem oftmals und auch noch ganz neuerlich, solche Subjekta mit so guten Kenntnissen in den Humanioribus unsere Pforta verlassen haben, dafs sie sogleich, ihren Wissenschaften nach, gute Rektores an einem Gymnasio würden haben abgeben können und welche, wenn sie nicht der Armut wegen sich auf Akademieen durch überhäufte Informationsstunden und Treibung der sogenannten Brotstudien zu sehr zer-

¹⁾ Ebenda Bl. 14.

²⁾ Ebenda Bl. 22.

³⁾ Ebenda Bl. 18—21.

streuen müßten und oft von den Humaniora abgezogen würden, es außerordentlich weit in denselben bringen würden: so kann die umgängliche Notwendigkeit solche Seminararia philologica zu errichten, eben nicht vorausgesetzt werden.« Barth empfahl die Unterstützung der Studenten durch Stipendien und ihre wissenschaftliche Förderung durch Vorlesungen über solche Gebiete, die auf den Schulen nicht betrieben werden könnten, wie durch Übungen im Unterrichten und Disputieren. Sollte aber wirklich ein Seminar errichtet werden, so könnten auf die Frage nach dem Wo? allerdings in erster Linie als die besten Örter die Fürstenschulen in Betracht kommen, weil hier nicht allein zur Erlernung einer gehörigen Methode, sondern der einem Schulmanne nötigen Disziplin die beste Gelegenheit sei. Wegen der erhöhten Kosten empfahlen sich trotzdem die Fürstenschulen nach Barths Meinung nicht, in Pforta mangle es auch an dem nötigen Platze. Leipzig eigne sich am besten, weil hier die Studenten am bequemsten von den Professoren unterrichtet würden; hier könnte man an der Thomas- und Nikolaischule den Seminaristen auch in der Disziplin die gehörige Erfahrung verschaffen, »wiewohl dieses ein Punkt ist, der sich künftig von selbst giebt, wenn ein Schulmann nur Lust und Neigung hat, in seinem Amte dem Vaterlande und der Welt brauchbar und nützlich zu werden . . . wenn nicht, so wird ein Schulmann immer nur halb nützlich sein«.

Der Bericht der philosophischen Fakultät der Universität Wittenberg machte Vorschläge, wie sie mit der Übung des bereits bestehenden Hillerschen Seminars übereinstimmen.¹⁾

Mit diesen Berichten war die Sache vorläufig abgethan. Vielleicht hängt dies mit dem Wechsel des Präsidiums im Oberkonsistorium und damit im Kirchenrate zusammen. 1788 wurde Christoph Gottlob von Burgsdorf Oberkonsistorialpräsident. Erst als 1793 ihm Heinrich Ferdinand von Zedtwitz folgte, kam die Angelegenheit wieder zur Verhandlung, freilich in ablehnendem Sinne. In dem vom neuen Präsidenten eigenhändig entworfenen Vortrage vom 26. April 1794²⁾ wurden die von der Leipziger Universität und von dem Pfortaer Rektor geltend gemachten Gründe gegen die Notwendigkeit sowie die von ersterer geäußerten Bedenken hervorgehoben. Infolgedessen kam auch das Geheime Konsilium zu einem ablehnenden Bescheide. »Auf Hohe Verordnung Eines Churfürstlich Sächsischen Hochpreislichen Consilii« wurden dem Oberkonsistorium am 26. Juni 1794 die Akten zurückgegeben.

Auch als von Zedtwitz in seinem Berichte über die Revision

¹⁾ Ebenda Bl. 29—36.

²⁾ Entwurf ebenda Bl. 40—51; Original in Loc. 4663. Acta die Errichtung eines . . . Seminarii I, 74—89.

der Universität im Jahre 1797¹⁾ aner kennend Christian Daniel Becks seit 1784 bestehendes philologisches Institut erwähnte, an dem 9 arbeitende und mehrere zuhörende Mitglieder teilnahmen und ihn zu einer Pension von 100 Thalern vorschlug, wogegen sich Beck bereit erklärte, seinen Verein zu einer philologisch-pädagogischen Bildungsanstalt zu erheben, lehnten die Geheimen Räte den Antrag unter Berufung auf den Beschluß vom Jahre 1794 ab, weil sie eine derartige Anstalt und den dazu erforderlichen Aufwand nicht für dringend notwendig hielten. Aber kaum ein Jahr später beantragten die beiden Universitäten auf dem Landtage am 6. Februar 1799²⁾ die Errichtung des philologischen Seminars und begründeten ihr Gesuch damit, daß bei den immer mehr fühlbaren Folgen der vernachlässigten Schulstudien, bei den großen Fehlern, die mangelhaft vorgebildete Lehrer begehen, bei dem Mangel an tüchtigen Hauslehrern diese Anstalt einen sehr segensreichen Einfluß ausüben würde, wie sie auch für den auswärtigen Ruf der Universitäten vorteilhaft sein werde.

Fast ein Jahrzehnt verging, ehe der Wunsch erfüllt wurde. Durch Reskript vom 18. Juni 1808³⁾ wurde eine Kommission, der Oberkonsistorialpräsident von Nostitz und Jänkendorf und der Oberhofprediger Dr. Reinhard angehörte, mit der Revision der Universität Leipzig beauftragt und in der Instruktion ausdrücklich angewiesen, über die Gründung eines philologischen Seminars nach dem Muster der Göttinger Verhandlungen einzuleiten. In dem Berichte vom 18. Februar 1809 erklärten sie, zu ihrer angenehmen Überraschung in der Beckschen Gesellschaft eine den Absichten der Regierung entsprechende Privat-Anstalt angetroffen zu haben und beantragten deren Umwandlung in ein königliches öffentliches Institut mit amtlichem Charakter, für das sie einen eingehenden Plan einreichten. Der Zweck sollte »Beförderung der klassischen Gelehrsamkeit und Litteratur nach ihrem weitesten Umfange und Bildung der Zöglinge zu brauchbaren Lehrern in Gelehrten-Schulen,« die Direktion nicht an einen besonderen Lehrstuhl gebunden sein, in der Regel einem ordentlichen Professor, nach Befinden aber auch einem außerordentlichen übertragen werden. Die Zahl der ordentlichen Mitglieder sollte 12 betragen, die der außerordentlichen unbestimmt sein. Die Art der Übungen war dem Direktor überlassen. Die beiden ältesten Mitglieder wurden mit einem Stipendium von 50, die übrigen mit einem solchen von 30 Thalern bedacht. Wer im Genusse eines königlichen Stipendiums bereits vor dem Eintritte war, sollte es während

¹⁾ Extrakt ebenda Bl. 94 f.

²⁾ Extrakt ebenda Bl. 96.

³⁾ Loc. 2212. Acta die Universität Leipzig betr. ao. 1802 sq. Vol. VIII. Bl. 303 ff.

der ganzen Zeit der Mitgliedschaft genießen. Für die Seminaristen fielen die vierteljährigen Prüfungen der Stipendiaten weg. Aus den Beiträgen der Mitglieder sollte eine Kasse zur Drucklegung von wissenschaftlichen Arbeiten der Sodalen gebildet werden. Dem Direktor und den Seminaristen blieb es überlassen, mit den ausgeschiedenen Mitgliedern in litterarischer Verbindung zu bleiben. Das Geheime Konsilium billigte den Plan und erklärte die früher erhobenen Bedenken wegen Schädigung der Stipendiaten durch die Seminaristen und wegen Schmälerung des Einflusses der übrigen Professoren durch den Seminardirektor im Vergleich zu dem Nutzen der Einrichtung für unbeträchtlich, beantragten aber, die Leitung dem Professor Beck nicht auf Lebenszeit zu übertragen, da der Direktor einer solchen Anstalt beständig ungeschwächte Kraft, die bei höheren Jahren sich vermindern könnte, besitzen müsse. Die Pension von 100 Thalern sollte entweder aus dem Pfortaischen Reluitionsfonds oder aus der Meifsner Prokuraturkasse oder aus den bis zum Jahre 1810 der Universität jährlich bewilligten 1200 Thalern bestritten werden. Nachdem der König unter dem 26. April 1809 den Plan genehmigt und die Bezahlung der Zulage aus der dritten Kasse befohlen hatte, wurde die Universität am 12. Mai von dem Beschlusse benachrichtigt.

Bei Gelegenheit der 400 jährigen Jubelfeier der Universität Leipzig wurde in Gegenwart mehrerer dazu eingeladenen Leipziger und auswärtiger Gelehrten am 6. Dezember 1809 nachmittags 5 Uhr die erste Sitzung gehalten, in welcher der Leiter die Versammelten mit einer lateinischen Ansprache begrüßte; darauf wurde eine lateinische philologisch-philosophische Abhandlung vorgelesen und eine Lehrprobe mit Primanern der Thomasschule über die Charaktere des Theophrast gehalten. In der Neuen Leipziger Litteratur-Zeitung¹⁾ erschien ein längerer Bericht,²⁾ in dem eine Geschichte der Beckschen Gesellschaft gegeben und die derselben bereits früher gewordene Anerkennung erwähnt wurde, z. B. daß ein Mitglied (Hütter) nach London berufen worden sei, um dem Baronet Staunton griechischen Sprachunterricht durch griechisches Sprechen zu erteilen. Auch die Satzungen und die in Aussicht genommenen Arbeiten wurden mitgeteilt. Neben den philologischen Studien sollten die Seminaristen unter Leitung von Rektor Rost sich in einer wöchentlichen Stunde im Unterrichten üben.

Dieses Seminarium philologicum fand bei den Revisionen großen Beifall. Z. B. sprach sich der Oberhofprediger Dr. Reinhard in seinem Berichte vom 18. Dezember 1810 folgendermaßen aus:

¹⁾ Dergleichen Berichte wurden für alle Universitätsinstitute durch Reskript vom 12. April 1809 angeordnet. Loc. 2141. Acta die in die Leipziger Litteratur-Zeitungen einzurückenden Berichte. 1809. Bl. 1 ff.

²⁾ Neues Allg. Intelligenz-Blatt für Litteratur und Kunst. 4. Stück. Sonnabend d. 27. Jan. 1810.

In dem Seminario philologico, das er (Beck), bevor es zu einer öffentlichen Anstalt erhoben wurde, viele Jahre lang ohne alle Belohnung unterhalten hatte, hat er dem Vaterlande und dem Auslande eine Menge vortrefflicher Professoren und Schulmänner gebildet und thut dieses nun, nachdem sein Institut öffentliches Ansehen erhalten hat, mit verdoppeltem Eifer. Oberkonsistorialpräsident von Ferber sprach sich in seinem Berichte vom 30. November 1818 folgendermaßen aus:¹⁾

»Unter die Mittel zu wissenschaftlicher Bildung der Studierenden gehören ferner auch die unter der Leitung einzelner Professoren stehenden, zu wissenschaftlichen Zwecken gebildeten Vereine. Der wichtigste und von Ew. Königl. Majestät mit besonderer Unterstützung versehene ist das unter der Direktion des Hofrats Professor Beck stehende Seminarium philologicum, in welchem nicht allein von den Mitgliedern gefertigte lateinische, in die Philologie schlagende Aufsätze geprüft, und darüber unter den Mitgliedern disputiert, sondern letzteren auch dadurch eine praktische Anleitung zur Unterweisung gegeben wird, daß wöchentlich einmal mit einigen dazu genommenen Thomasschülern aus den obern Klassen, von einem der Mitglieder des Seminarii der Reihe nach ein römischer Schriftsteller gelesen und erklärt, und das, was in Ansehung der Methode und Kunst zu bemerken gewesen, von gegenwärtigem Direktor des Institutes gerügt wird. Ihm zur Seite steht unter der Leitung des verdienstvollen Professors Hermann²⁾ die sogenannte griechische Gesellschaft, welche hauptsächlich die griechische Litteratur zu ihrem Gebiete bestimmt hat, ohne darum die lateinische Sprache zu vernachlässigen. Beiden dieser Institute verdankt Leipzig einen Teil des Rufs, in welchem es der klassischen Litteratur halber steht und aus ihnen ist ein großer, und der bessere Teil der in neueren Zeiten sich hervorgethanen Philologen und Schulmänner in und außer Sachsen hervorgegangen. Um es auch den Mitgliedern der griechischen Gesellschaft an Unterstützungen nicht fehlen zu lassen, hat der Kirchenrat schon vorhin beschlossen, allen denen aus ihrer Mitte, welche mit einem Stipendio noch nicht versehen sind, vorzugsweise vor andern eins dergleichen auf Antrag des Professors Hermann zu bewilligen. Außer diesen beiden philologischen Instituten bestehen noch mehrere ähnliche, welche

¹⁾ Loc 2493. Acta die Revisiones der Universität Leipzig und Wittenberg betr. 1812 sq. Vol. VII. W. Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. Berlin 1894. II, 202. —

²⁾ Loc. 2445. Acta die Revisiones der Universität Leipzig und Wittenberg 1803 ff. Reinhard hebt auch Gottfried Hermanns Thätigkeit rühmend hervor, z. B. daß er eine kleine Zahl von Studierenden im Schreiben und Sprechen der griechischen Sprache übt. Schließlich wird erwähnt, daß er sich auf die Vorlesung beschränkt, die er öffentlich zu lesen verbunden ist. Er würde seine Verdienste um die Universität ungemein erhöhen, wenn er sich zu mehreren Vorlesungen entschließen wollte.

mit diesem ähnliche Zwecke oder sonst einzelne Teile der Wissenschaft zum Gegenstande haben, welche aber zur Zeit noch nicht lange genug bestehen, um auf ihre Dauer sicher rechnen zu können.«

Und in der Charakteristik der Professoren heifst es von Professor Beck: »Unstreitig einer der fleifsigsten, gelehrtesten, geachtetsten unter den Professoren zu Leipzig. Seine gründlichen und mannigfaltigen Vorlesungen werden von den Studierenden zahlreich besucht und mit Beifall aufgenommen. Durch ihn und das von ihm mit Ernst und rühmlichem Eifer geleitete Seminarium philologicum hat er viele gute Schulmänner gebildet und ob er schon in höhere Jahre kommt, so wirkt er doch mit rastloser Thätigkeit für die Wissenschaften und das Wohl der Universität, welchen er seine ganze Zeit und Kräfte mit lobenswerter Anstrengung widmet.« Auch bei Gottfried Hermann wird neben seiner wissenschaftlichen Bedeutung hervorgehoben: »Durch die von ihm gestiftete und fleifsig fortgeführte griechische Gesellschaft erwirbt er sich ein großes Verdienst um die Bildung guter Schulmänner und Philologen.«

Das philologische Seminar hatte aber doch nur das Bedürfnis der Universitäten, Fürsten- und höheren Stadtschulen im Auge. Noch aber galt es für eine bessere Erziehung der Lehrer an den Lateinschulen der zahlreichen kleineren Städte und an den neu entstandenen Bürgerschulen, sowie der vielbeehrten Hauslehrer zu sorgen in der Weise der Aufgabe, die sich pädagogische Seminare der preussischen Universitäten stellten.¹⁾ Bereits bei Erlafs der »Erneuerten Schulordnung« vom Jahre 1773 fafste man sie ins Auge. Man sah ein, dafs die Schulordnung ohne Lehrer, und zwar ohne solche Lehrer, die vom Geiste derselben beseelt waren, nicht durchgeführt werden könne. Wohl hatte Pestalozzi auch in Sachsen zahlreiche Verehrer, die ihn in der Schweiz aufgesucht, oder in seinen Schriften kennen gelernt hatten. Wohl hatten sich hervorragende Direktoren durch Erziehung von Kräften an der eigenen Schule zu helfen gesucht. Aber es kam darauf an, durch einheitliche, zielbewufste Schulung der Studenten der Theologie einen brauchbaren Lehrerstand zu erziehen und dazu bedurfte man der pädagogischen Seminare und Gesellschaften.

In Leipzig hat für die Verwirklichung dieses Gedankens Friedrich Wilhelm Lindner gearbeitet, der mit großer Selbstlosigkeit, aber auch mit dem den Neuerer kennzeichnenden Selbstbewufstsein

¹⁾ Varrentrapp, Johannes Schulze, S. 29 u. ö. — K. Kehrbach. Mitteilungen über J. F. Herbarts pädagogisches Seminar in Königsberg in den Verhandlungen der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien. Leipzig 1894. S. 158—169. — Th. Vogt, Immanuel Kant, Über Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza 1883. S. 69. 123. No. 20: Zur Durchführung aller Aufgaben müssen zuerst Experimentalschulen errichtet werden, ehe man an Normalschulen denken kann.

und einer oft anstossenden Rücksichtslosigkeit sein Ziel verfolgte. In Weida 1779 geboren, studierte er in Leipzig Philologie und Theologie, trat dann als Lehrer in das Zillichsche Institut ein. Seit 1804 war er an der unter Gedikes Leitung stehenden Bürgerschule thätig. Mit reichen praktischen Gaben, grossem Lehrgeschick, nicht zu ermüdender Geistesfrische und feinem Verständnis für die Bedürfnisse des Kindes ausgestattet, erfreute er sich als Lehrer grosen Erfolges, namentlich im Rechen- und Musikunterricht. Seine schriftstellerische Wirksamkeit knüpfte an Pestalozzi, auch Herbart und Jean Paul an. Kant war damals in Sachsen verpönt.¹⁾ In zahlreichen Abhandlungen legte er seine Anschauungen nieder. Nachdem er 1806 sich die Magisterwürde erworben hatte, beschloß er 1808 neben seiner Lehrthätigkeit an der Volksschule die akademische Laufbahn zu verfolgen. In seiner Habilitationsschrift: *De methodo historico-genetica in utroque genere institutionis adhibenda cum altiori tum inferiori* erscheint er als ein Vorläufer der Kulturstufenidee. Da die Arbeit in dieser Zeitschrift bereits eingehend behandelt worden ist,²⁾ verzichte ich auf eine Besprechung der-

¹⁾ In dem Revisionsberichte des Oberkonsistorialpräsidenten Freiherr von Gärtner v. J. 1801 heisst es: »Verehrer der Kantischen Philosophie, welche die derselben abstrahierten neologischen Religionsmeinungen zwar öffentlich zu lehren sich enthalten, jedoch in ihren Vorträgen durch zweideutige Äußerungen und dadurch, daß sie diese Vorträge bloß auf christliche Sittenlehre einschränken, nicht undeutlich verraten, habe ich auf beiden Universitäten, jedoch in geringerer Zahl, als mich der Ruf glaubend gemacht hatte, angetroffen.« — Dr. Karl Ludwig Nitzsch, Prof. der Theologie, dem die Verbreitung Kantischer Lehrsätze nachgesagt wurde, erklärte auf den ihm gemachten Vorhalt und die Mitteilung eines Reskripts vom 13. Mai, da die Kantische Philosophie allgemein bekannt sei und viele Verehrer habe, so könne er als akademischer Lehrer unmöglich Umgang nehmen, seine Zuhörer mit den Kantischen Grundsätzen bekannt zu machen. Er unterlasse aber nicht, sie vor aller irrigen, der christlichen Religion schädlichen Anwendung derselben zu warnen und ihnen diese Grundsätze auf eine solche Art darzustellen, die den Wert der christlichen Religion erhöhte. Loc. 2445. Acta die Revisiones der Universitäten Leipzig und Wittenberg. 1802. In dem Revisionsberichte vom 18. Dezember 1810 schreibt der Oberhofprediger Dr. Reinhard über Nitzsch: »Er gehört unter die fleißigsten und nützlichsten Lehrer der Universität. Sein theologischer Vortrag würde noch fruchtbarer und gemeinnütziger sein, wenn er der Kantischen Philosophie, der er ergeben ist, weniger Einfluß auf denselben gestattete. Übrigens steht er seiner Rechtschaffenheit und Amtstreue wegen in allgemeiner Achtung.« Vgl. Herzog-Plitt-Hauck, Real-Encyclopädie für prot. Theol. u. Kirche. X², 609.

²⁾ N. F. XII (1891), Heft 1, S. 32—38; Heft 2, S. 73—86. — Zu der S. 32 angeführten Litteratur ist noch besonders hinzuzufügen: J. G. Meusel, Das Gelehrte Deutschland im 19. Jahrhundert. VI (Lemgo 1821), 549 f. XI (Lemgo 1834), 432; XIV (Lemgo 1810), 443 und Leipziger Gelehrtes Tagebuch auf das Jahr 1806. Leipzig o. J., S. 6, wo sich eingehende Nachrichten über seinen Lebens- und Bildungsgang finden. Verzeichnisse seiner Schriften sind Visitationsprotokollen und Gesuchen beigegeben in Loc. 2445. Acta die Revisiones . . . 1803 ff. Loc. 1777. Acta die Professiones Phil.

selben. Nur einer seiner Hauptsätze sei erwähnt: »Reine Wirklichkeit, ächte Einfachheit der Natur ist es, worauf ich aufmerksam zu machen gedenke. Den Weg will ich aufsuchen, auf welchem man den Menschen als ein Ganzes in einer gemessenen Steigerung erziehen kann; zeigen, dafs der Gang und die Gesetze, die die Natur an allen ihren Kindern in Ausübung bringt, wenn sie nach ihrem Willen und in ihrer Zucht geraten sollen, auch der Gang in der Erziehung der menschlichen Natur sein müsse.« Freilich fiel die zur Habilitation nötige Disputation ungünstig aus. Man vermifste die Eleganz des Lateins, wie die Gewandtheit der Dialektik und Klarheit der Begriffe. Nur unter Bedenken wurde ihm die *venia legendi* erteilt.

In seinen Vorlesungen hatte er sich schnell großen Zuspruchs zu erfreuen. Dazu schienen die Verhältnisse seinen Plänen günstig. Durch königliches Reskript war in jener Zeit die Universität veranlaßt worden, einen Bürgerschullehrer zur Veranstaltung von Vorlesungen über Pädagogik zu bestimmen. Auch wurde die Errichtung eines eigenen Lehrstuhls für Pädagogik von den Visitatoren beantragt. In dem Berichte vom 30. Mai 1809 lautete der Vorschlag:¹⁾

»Auf Errichtung eines solchen Lehrstuhls glauben wir übrigens umso mehr antragen zu müssen, da nicht nur die Wissenschaft selbst von der größten Wichtigkeit ist und in dem Kreise der übrigen nicht fehlen darf, sondern von dem Professor der Pädagogik künftig auch ein Seminarium für Hauslehrer und Lehrer an niedrigen Stadtschulen errichtet werden könnte, an welcher höchst nötigen Anstalt es bisher noch gänzlich gefehlt hat.« Wenn die Professur genehmigt werden sollte, so würde es an jungen Gelehrten, welche dazu in Vorschlag gebracht werden könnten, in Leipzig selbst nicht fehlen; auch hätten sich Aussichten auf eine bereits gut dotierte Schulanstalt gezeigt, welche mit der Universität in Verbindung gebracht werden und dem Professor der Pädagogik eine vortreffliche Gelegenheit darbieten könnte, mit seinem Unterrichte auch die erforderlichen Übungen zu verbinden. Übrigens dürfte auch hier im allgemeinen noch anzuordnen sein, dafs jeder, der eine Nominal-Professur erhält, sie sei eine ordentliche oder außerordentliche, zuvor gehalten sein solle, die Wissenschaft, der seine Lehrstelle gewidmet ist, mit vorzüglichem Fleiße zu kultivieren und vorzutragen, dafs es ihm aber dabei unbenommen bleibe,

extr. Vol. VII. Bl. 41. — Es würde sich lohnen, Lindners Anzeigen in den Heidelberger Jahrbüchern, der Leipziger und Jenaischen Litteratur-Zeitung, Guths-Muths Pädagogischem Journal u. s. w. nachzugehen, auch seine persönlichen Beziehungen zu verfolgen. 1815 nennt er sich z. B. Ehrenmitglied der Schweizerischen Erziehungsgesellschaft zu Zürich.

¹⁾ Loc. 2212. Acta die Universität Leipzig betr. de ao. 1802 ff. Vol. VIII. Bl. 303 ff.

auch in andern zu seiner Fakultät gehörigen Wissenschaften durch Privatkollegia Unterricht zu erteilen.«

Durch Reskript vom 8. Juni 1809 wurden die beantragten außerordentlichen Professuren der Ökonomie und Technologie, ingleichen der Naturgeschichte als bleibende und stets zu ersetzende Lehrämter errichtet, außerdem die der Ästhetik und neueren Litteratur, sowie die der Pädagogik. Gleichzeitig forderte der König gutachtlichen Bericht, ob und wie von dem neuen Professor der Pädagogik ein Seminarium für Hauslehrer und Lehrer an niedrigen Stadtschulen zu errichten, ingleichen ob bei der philosophischen Fakultät der Universität Wittenberg gleiche Einrichtung als bei der zu Leipzig zu treffen sei, um damit den im Visitationsberichte gerügten Übelständen abzuhelfen.

An demselben Tage wurde die philosophische Fakultät benachrichtigt, daß wegen Besetzung der Professuren der Ästhetik und Pädagogik Entschliesung gefaßt werden würde. Gleichzeitig wurde den neuen Lehrern das Recht zugesprochen, aufser ihren eigentlichen Fächern auch alle anderen Gebiete der philosophischen Fakultät zu behandeln.

Während nun die andern Professuren besetzt wurden, kam die Ernennung des Professors der Pädagogik nicht zur Ausführung. Allerdings trat bereits im Jahre darauf ein Bewerber in der Person des Privatdozenten Mag. Lindner auf. Mit Selbstbewusstsein sprach dieser eingehend am 25. November 1810¹⁾ von seiner bisherigen Thätigkeit und seinen Erfolgen in dem an den König gerichteten Schreiben. Er hob hervor, daß er erst nach sechsjähriger praktischer Lehrerthätigkeit an dem Zillichschen Institute und der Bürgerschule sich entschlossen habe, die theoretische und praktische Pädagogik in Vorlesungen an der Universität zu behandeln. Diese Vorbildung habe ihn in den Stand gesetzt, seine Zuhörer, deren er nie unter 20 gehabt habe, gründlicher für die Bedürfnisse des Lehrerberufs vorzubilden. Seine Schriften hätten »den bessern, wohlunterrichteten und humanen Pädagogen« sehr gefallen; auf öffentliche Zeugnisse könne er sich für seine Behauptung berufen, dass verschiedene Unterrichtszweige durch seine Vorschläge und sein eigenes praktisches Vorgehen in denselben eine erziehendere Form in den Schulen erhalten hätten. Mehrere seiner praktisch-methodisch gebildeten Schüler lehrten an Gymnasien und Bürgerschulen mit Beifall. Der Grund, warum er diese Thatsachen seinem Bittschreiben vorausschicke, sei ein an ihn von Stettin aus ergangener Ruf, dort als Inspektor des Seminars für Stadt- und Landschulen und als Direktor der Ministerialschule zu

¹⁾ Loc. 1777. Acta die Professiones Philosophiae extraordinarias und deren Besetzungen auf der Universität zu Leipzig bel. 1809—26. Vol. VII. Bl. 32. 33.

wirken und als Mitglied der Schulrevision für die Provinz Pommern zu arbeiten. Aus Anhänglichkeit an sein Vaterland fühle er sich bestimmt diesem seine Dienste zu widmen und bitte daher um Übertragung einer Professur der Philosophie. Er werde dann fernerhin an der Leipziger Universität ausschliesslich die pädagogischen Wissenschaften in ihrem ganzen Umfange lehren und praktische Übungen über dieses Gebiet wie bisher halten.

Die philosophische Fakultät, die das Gesuch zu begutachten hatte, ging in ihrem von Gottfried Hermann als Dechanten verfassten Berichte vom 31. Dezember 1810¹⁾ mit Lindner scharf ins Gericht. Sie erkannte an, daß er an der Bürgerschule in manchen Kenntnissen, vornehmlich im Rechnen und in der Musik, mit vorzüglichem Erfolge Unterricht erteile, sie sprach auch die Überzeugung aus, daß er wahrhaft guten Willen und das eifrige Bestreben das Gute zu befördern besitze, wie es ihm an Talenten und Fähigkeiten nicht gebreche, daß er dereinst bei vermehrter Erfahrung und der durch sie bewirkten Mäfsigung ein nützlicher akademischer Lehrer werden könne. Je wichtiger jedoch die Pädagogik, der er sich ausschliesslich widme, sei; je mehr sie deutlicher und durch lange, mannigfaltige Erfahrung geläuterter Begriffe bedürfe; je größerer Nachteil aus einer von zu raschen und noch nicht gereiften Ansichten ausgehenden Behandlung dieser Wissenschaft entspringen könne, zumal bei dem jetzt unter den Studierenden beinahe zu sehr ausgebreiteten Interesse, bei dem man der mühsamen Erwerbung gründlicher Kenntnisse entbehren zu können meine, umsoweniger könne man verschweigen, daß er bei seiner Habilitation keineswegs die Kenntnisse, die Klarheit der Begriffe und die Überlegtheit, die zu erwarten gewesen wäre, gezeigt habe. Der damals erteilten Mahnung habe er keine Wichtigkeit beigelegt, dazu sei ihm vor einigen Jahren wegen zwar keineswegs irreligiöser, aber doch in Beziehung auf die Unterweisung von Kindern unbedachtsamer Äußerungen der Religionsunterricht auf der Bürgerschule entzogen worden. Auch lasse der im Zusammenhang mit seiner Habilitationsschrift in öffentlichen Blättern geführte ärgerliche Streit, das, was aus seinen Vorlesungen bekannt geworden sei und die in seinem Gesuche hervortretende Selbstzufriedenheit auf eine bedeutende Änderung seiner Begriffe nicht schließen. Hervorragende schriftstellerische Arbeiten Lindners seien nicht zu verzeichnen, der Beifall aber, den er in seinen Vorlesungen habe, rühre zum teil daher, daß er jetzt der einzige sei, welcher Pädagogik unentgeltlich vortrage. Die philosophische Fakultät trage daher Bedenken, Lindners Gesuch zu unterstützen, umso mehr da er ihrer Mutmaßung nach sich den Weg zu der in Aussicht genommenen Professur der Pädagogik bahnen wolle.

¹⁾ Ebenda Bl. 29 ff.

Für diese aber könnten Männer von gründlichen Kenntnissen, vieljähriger Erfahrung, festem Urteil und vorsichtiger Bedachtsamkeit vorgeschlagen werden, wie die Fakultät deren einige zu besitzen das Glück habe.

Von Interesse ist es, mit diesem Gutachten das Urteil zu vergleichen, das der Oberhofprediger Dr. Reinhard in seinem Revisionsberichte vom 18. Dezember 1810¹⁾ über Lindner fällt. Nachdem er die Vorlesungen und Übungen aufgezählt, auch erwähnt hat, daß er »ziemlichen Applausum« habe, fügt er in der Anmerkung bei: »Ein Mann, den für das pädagogische Fach ein ganz eigener Eifer beseelt, wie er denn als Lehrer an der großen Bürgerschule zugleich auch praktischer Erzieher ist. Seine Vorlesungen hält er mit Lebhaftigkeit und unermüdlichem Fleiß; nur scheint er auf das, was er die historisch-genetische Methode nennt, einen allzu großen Wert zu legen, und dadurch einseitig zu werden.«

Da Lindner auf sein Gesuch keinen Bescheid erhielt, so erneuerte er dasselbe nach Verlauf der vier Jahre, die nach dem Erlasse vom 26. April 1802²⁾, Vorbedingung für die Erlangung einer außerordentlichen Professur waren. In einem Schreiben vom 8. Juni 1811 betonte er³⁾, er habe alle Bedingungen erfüllt, habe für seine Wissenschaft, die Pädagogik, ebensoviel, wo nicht mehr gethan, als andere, wie Wendt und Dippoldt, die befördert worden seien. Dieses Bewußtsein und die Erinnerung an ein früheres königliches Reskript, in dem nach der ihm vom Hofrat Wenck gegebenen Nachricht die philosophische Fakultät ersucht worden sei, einen Lehrer der Leipziger Schulen zum Abhalten pädagogischer Vorlesungen aufzufordern, hätten ihn zu seiner Bitte veranlaßt. Über seine seit vier Jahren mit Sorgfalt und praktischer Umsicht gehaltenen Vorlesungen könnten nur die ein Urteil fällen, die ihn gehört und sein praktisches Wirken beobachtet hätten. Den Professortitel wünsche er nicht um seiner Person willen, sondern als Anerkennung für seine Wissenschaft. Wenn auch Privatdocenten, die mit Nutzen wirkten, nach seiner Meinung Anspruch auf einen mäßigen Gehalt machen dürften, umsomehr da sie jetzt keine Kollegiatur mehr bekämen, auch wenig von den Studenten einnahmen, so habe er es für bescheidener gehalten, um eine Auszeichnung nachzusuchen, die seinem Wirken mehr Gewicht geben werde. Sollte die philosophische Fakultät durch die ungünstige Besprechung einer seiner früheren Schriften in der

¹⁾ Loc. 2445. Acta die Revisiones. 1803 ff.

²⁾ Loc. 2445. Acta die Revisiones der Universität Leipzig und Wittenberg 1802. Mit der Beförderung der Privatdozenten hatten sich auch frühere Erlasse, z. B. vom 30. Oktober 1765, 16. Dezember 1777 und 16. Oktober 1794 beschäftigt.

³⁾ Loc. 1777. Acta die Professiones. Vol. VII. Bl. 37. 38.

Leipziger Litteratur-Zeitung sich zu einem ablehnenden Bescheide haben bestimmen lassen, so könne er dieses Verfahren nicht be- greifen. Denn alle Zeitschriften hätten seine Arbeit günstig be- urteilt, und die Redaktion der genannten Zeitung hätte ihm gegen- über den mit ihm vereinbarten Vertrag gebrochen, nach dem die Schriften der Lehrer der Leipziger Universität und der Rezen- senten nur dem Inhalte nach angezeigt werden sollten. Sollten mehr Schriften verlangt werden, so könnte er mehrere Abhand- lungen einsenden. »Sollte man glauben, daß pädagogische Vor- lesungen überflüssig wären, folglich auch die Bemühungen dafür als kein Verdienst betrachtet werden dürften, so bescheide ich mich. Verzeihung mir, der ich mich bestrebe zum Besten und selbst den Wünschen Ew. Königlichen Hoheit gemäß mit Kraft und Nachdruck zu wirken, wenn ich bei meiner wiederholten Bitte um die schon gesuchte Auszeichnung oder einer andern, in dem Gefühle eines rechtlichen Mannes mich offener aussprach, als ich vielleicht sollte.«

Dieses Schreiben war wohl die Veranlassung, daß die ins Stocken geratene pädagogische Professur wieder Gegenstand von Verhandlungen wurde. Durch Excitatorium vom 30. Januar 1811 wurde der Kirchenrat von den Geheimen Räten an die Einsendung des seit mehr als 1¹/₂ Jahren ausstehenden Berichtes über die Einrichtung des pädagogischen Seminars aufgefordert.¹⁾ Am 24. Mai berichtete er an den König über den Gang der Ver- handlungen. Zur Fällung eines gründlichen Urteils habe es sich um die Antwort auf drei Fragen gehandelt: 1. ob die von dem Buchhändler Wendler gegründete Freischule, die in dem Visi- tationsberichte als Gelegenheit zu praktischen Übungen der Semina- risten zu verstehen sei, sich zu diesem Zwecke auch wirklich be- nutzen lasse; 2. ob die von dem Senator und Kaufmann Sommer, als derzeitigem Eigentümer des vormaligen Wendlerschen Hauses in Ansehung des der Wendlerschen Schule darin zustehenden Lokales, um sich dieses oneris realis zu entledigen, neuerlich wieder in Antrag gebrachte Veränderung stattfinden möge; 3. was für ein Plan bei der Organisation des Seminars zugrunde zu legen, wie solcher der Wendlerschen Schule in den solche betreffenden Punkten, unter Einverständnis mit den verordneten Vorstehern derselben, anzupassen und wie hoch sich die Kosten dieser ersten Einrichtung des Seminariums belaufen möchten. Die ersten beiden Punkte seien von dem Leipziger Konsistorium und der Universität in bejahendem Sinne beantwortet worden. Bezüglich des dritten sei der Bericht des Leipziger Konsistoriums am 14. d. M. ein-

¹⁾ Loc. 4626. Acta die Professur der Pädagogik zu Leipzig, inglichen die Errichtung eines Seminarii für Hauslehrer und Lehrer an niederen Stadtschulen betr. d. 1809.

gegangen. Sie hätten nun dieses und die Universität beauftragt, sie möchten durch zwei Mitglieder der Universität, einen aus der theologischen und einen aus der philosophischen Fakultät, »einen vollständigen Lehrplan und Methodus, jedoch so sparsam als es ohne Schaden für den Zweck möglich, zu fassende Kostenanschläge zur Organisation, ersten Einrichtung und künftigen Unterhaltung eines Seminariums von obengedachter Art ausarbeiten und dabei mit den Vorstehern der Wendlerschen Freischule, zur Erlangung deren Einverständnisses zu den die Schule mit betreffenden Einrichtungen die nötige Kommunikation pflegen lassen, sodann die gesetzten Entwürfe gutachtlich einreichen, auch alles thunlichst beschleunigen.« Das hochpreisliche Geheime Konsilium nahm davon am 4. Juli 1811 Kenntnis und beschloß, dem Oberkonsistorium die Akten zurückzustellen.

In den nun folgenden Kriegsjahren mußten natürlich die Fragen der inneren Verwaltung zurücktreten. Als aber der Friede gesichert war, sehen wir Lindner wieder auf dem Plane. In seinem Gesuche vom 19. Juni 1815¹⁾ berichtet er über seine pädagogischen Vorlesungen und Übungen, zu denen noch auf Aufforderung mehrerer Hörer die Lebensgeschichte Jesu nach den vier Evangelien hinzugekommen sei, weil andere noch zu sehr über dem Mittel den Zweck in den exegetischen Vorlesungen verabsäumten. Er fährt dann fort: »Um ganz gerecht zu sein, so bitte ich um eine außerordentliche Professur des Faches, in welchem ich bisher nicht ohne sichtlichen Erfolg gearbeitet habe — um eine außerordentliche Professur der Pädagogik, und das zwar aus folgenden Gründen: erstens, damit mir zu meiner Belebung nicht länger die Auszeichnung fehle, welche vielen andern noch früher zu Theil wurde; zweitens, damit die Studierenden sehen, daß man diese Wissenschaft achtet und auszeichnet; drittens habe ich gegründete Aussichten, durch Unterstützung einiger Behörden und Gönner mich in den Stand gesetzt zu sehen, noch in diesem Jahre eine pädagogische Reise in Deutschland machen zu können, und für diesen Zweck dürfte mir diese Auszeichnung und Würdigung meines bisherigen Strebens, welche ich jedoch nur der Gerechtigkeit verdanken möchte, sehr wichtige Vortheile gewähren. Sollte mein Schulamt ein Hinderniß seyn, mir eine akademische Auszeichnung zu geben, so darf ich wohl in Erinnerung bringen, daß der Rector Rost, welcher auch an einer Rathsschule arbeitet, dieselbe Auszeichnung erhalten hat. Sollte ich mich noch zu wenig als Schriftsteller ausgezeichnet haben, so erwiedere ich darauf, daß ich den oberen Behörden mehrere pädagogische Abhandlungen früher genannt habe, welche mit Beyfall aufgenommen worden sind; da ich übrigens bei 27 wöchentlichen Schulstunden noch 6 Stunden wöchentlich Vor-

¹⁾ Loc. 1777. Acta die Professiones. VII, 39. 40.

lesungen halte und den Sonnabend und Mittwoch Nachmittag praktischen Unterredungen mit Studirenden widme, so glaube ich hinlänglich entschuldigt zu seyn, wenn ich dadurch beweise, dafs ich mehr handle, als schreibe. Hoffend erwarte ich von Ew. Königlichen Majestät Gnade zu vernehmen, ob die erwähnten That-sachen hinreichend sind, mich durch die erbetene akademische Auszeichnung in meinem Streben zu beleben und zu fördern, oder ob meinen 7jährigen Bemühungen für eine während dieses Zeit-raumes von keinem andern Lehrer der Akademie in solcher Er-weiterung und unter so zahlreichen Versammlungen von Zuhörern bearbeitete Wissenschaft gar keine öffentliche Anerkennung und Würdigung zu Theil werden könne. <

Er legte das Zeugnis des Direktors Gedike bei, der Lindners Thätigkeit hohe Anerkennung zu teil werden liefs. Er schrieb¹⁾:

Herr Magister Lindner hat an der hiesigen Bürgerschule von ihrem Anfange an, also seit 12 Jahren, als ein denkender, von einem sehr warmen Eifer für seinen Beruf belebter, in mehrern Fächern des wissenschaftlichen Unterrichts sehr gewandter und streng gewissenhafter Lehrer gearbeitet und sich um die Bildung unsrer Jugend überhaupt, besonders aber der reifern weiblichen, ein ausgezeichnetes, von Eltern und Kindern dankbar anerkanntes Verdienst erworben.

Aber auch aufser diesem nächsten Berufskreise hat derselbe seit mehrern Jahren als Privatdozent bei der hiesigen Universität, mit einem großen und unermüdeten Eifer mittelbar für die Beförderung einer bessern Jugendbildung in unserm Vaterlande wohlthätig gewirkt. Seine, von vielen Studirenden besuchten, mit zweckmäßigen praktischen Übungen verbundenen pädagogischen Vorlesungen haben bei sehr vielen jungen Männern ein warmes Interesse für die wichtige Angelegenheit der Erziehung und des Unterrichts erweckt (wovon ich oftmals bei den ihnen gestatteten fleißigen Besuchen derselben in verschiedenen Klassen der Bürger-schule Zeuge war) und sie auf den richtigen Weg geleitet, auf keine mechanische Weise, sondern mit Einsicht, Ernst und Liebe dies Geschäft schon izt und künftig zu betreiben. Mehrere der geschicktesten Hüfslehrer unserer Anstalt sind auf diese Art trefflich zu ihrem Berufe vorbereitet worden und viele Familien in der Nähe und Ferne danken diesen Bemühungen und den Emp-fehlungen des Herrn M. Lindner sehr wackre und besser, als sonst gewöhnlich auf Universitäten, theoretisch und praktisch für ihr Fach gebildete Privatlehrer und Erzieher.

Dafs daher die pädagogische Wirksamkeit dieses Mannes an unserm Orte auch ferner mit einem gleich wohlthätigen Erfolge für die Stadt und das Vaterland fortdaure und ganz nach ihrem

¹⁾ Ebenda Bl. 42.

wahren Werte geschätzt werde, darf ich als der nächste Zeuge derselben, und als Menschenfreund und Patriot sehr angelegentlich wünschen.

Leipzig, den 19. Junius 1815.

Ludwig Friedrich Ernst Gedike
Direktor der hiesigen Bürgerschule.

Die Leipziger philosophische Fakultät, zum Bericht über Lindners Gesuch aufgefordert, reichte am 28. August 1815 ihr Gutachten ein. Sie hob hervor, dafs sie im Jahre 1810 mit Rücksicht auf das einer fruchtbaren Entwicklung leicht gefährliche Selbstbewusstsein Lindners, sowie die damalige kurze Dozenten-thätigkeit, sich ablehnend geäußert habe. Unterdessen habe Lindner durch seine Vorlesungen über allgemeine Geschichte, Religionslehre, namentlich aber über Pädagogik und Didaktik, sowie durch seine Übungen sich aner kennenswerte Verdienste erworben, ferner für seine Aufsätze über verschiedene, die Erziehung betreffenden Gegenstände wohlverdienten Beifall geerntet. Infolgedessen sei ihm zu seiner Belohnung und weiteren Ermunterung eine Stelle unter den öffentlichen Lehrern der Universität wohl zu gönnen. Da aber der an der Leipziger Freischule angestellte Mag. Dolz, dessen große Vorzüge und Verdienste auf dem Gebiete des Unterrichts allgemein anerkannt seien, sich mit der Zeit, zumal wenn dereinst ein pädagogisches Seminar errichtet würde, noch entschließen könnte, sein Talent und seine Geschicklichkeit der Universität zu widmen, durch eine schon früher an einen andern vergebene Professur der Pädagogik indessen leicht davon abgehalten werden könnte, so stellt sie der königlichen Entschließung anheim, ob nicht Lindner statt der von ihm gewünschten außerordentlichen Professur der Pädagogik mit der früher von ihm erbetenen Professur der Philosophie zu begnadigen sei, zumal, wenn Dolz auf den Wunsch nicht einging, für Lindner immer noch die Aussicht bliebe, dereinst den Lehrstuhl der Pädagogik zu erhalten, wenn er fortfahre, dieses Fach noch ferner mit Erfolg und Nutzen zu bearbeiten. Der Kirchenrat berichtete diesem Antrage gemäß an den König und so wurde Lindner unter dem 2. Oktober 1815 zum Professor der Philosophie ernannt und die philosophische Fakultät angewiesen, ihn nach vorgängiger Verpflichtung und Ausstellung des Reverses einzuweisen, ihn auch zu schuldiger Beobachtung der Statuten und des Visitations-Dekrets vom Jahre 1658 zu ermahnen.¹⁾

Da unterdessen der Sommer verflossen war, dürfte Lindner in diesem Jahre die beabsichtigte pädagogische Reise nicht unternommen haben. Allem Anscheine nach hat er sie bald darauf

¹⁾ Er hat die Professur rite durch die Antrittsvorlesung nicht angetreten. Daher erhielt er auch nicht das dem außerordentlichen Professor zukommende Tranksteuer-Äquivalent von 12 Thalern 12 Groschen.

nachgeholt. Denn im Jahre 1818 trat er mit einem Unternehmen hervor, das ihn in enger Verbindung mit den führenden Geistern der pädagogischen Bewegung zeigte.

Es war dies die im Jahre 1818 begründete Erziehungsgesellschaft, um deren Bestätigung er den König am 3. Dezember 1819 bat.¹⁾ Er berichtete in seinem Gesuche über die Geschichte dieses 1808 gegründeten Vereins, der von den bei den pädagogischen Übungen beteiligten Studenten gebildet wurde. Im Jahre 1818 sei eine neue Verfassung entworfen worden, welche die Mitglieder auf die ganze Lebenszeit zu einer allseitigen Beschäftigung mit der Pädagogik verbinde. Denn die bisherigen Teilnehmer hätten den Wunsch gehabt, das bisher mit so sichtbarem Segen gekrönte Streben nicht auf die Grenzen akademischer Thätigkeit zu beschränken, sondern dasselbe zur Aufgabe für die ganze irdische Lebensdauer zu erheben. Für die zur besseren Einsicht und leichteren Übersicht in Druck verfertigten Statuten erbat er die Bestätigung des Königs und zwar aus drei Gründen: 1., halte es die Gesellschaft für ihre Pflicht, Se. Majestät mit ihren Bestrebungen bekannt zu machen, 2. hoffe sie durch erlangte öffentliche Bestätigung ihr Streben noch allgemeiner und segensreicher zu machen und durch ein gemeinschaftliches, stilles Wirken für wahre Volkskultur ohne Geldaufwand mehr zu leisten, als die Staaten trotz alles Geldaufwandes bisher geleistet hätten; ein Beweis dafür sei 3., daß, während der grössere Teil der deutschen akademischen Jugend auf anderen Hochschulen in Äußerlichkeiten ihre Kräfte abmüde, auf der Leipziger Universität unter dem Schutze der Weisheit und Gerechtigkeit des Königs für das einzige, was jedem Volke not thut, viel geschaffen worden sei, was andere Familien der deutschen Nation erst als Bedürfnis fühlten; bisher dankten mehr als 400 Hauslehrer, jetzt im Vaterlande wie im Auslande thätig, diesen Bemühungen ihre Vorbildung, zahlreiche Gelehrten- wie Volksschulen würden von diesem Geiste beeinflusst; dem Oberkonsistorial-Präsidenten, Freiherrn von Ferber, habe er in Leipzig im Herbste 1818 die sprechendsten Beweise in verschiedenen Briefen, von mehreren sowohl im In- als Auslande angestellten Männern geschrieben, vorgelegt; in der allgemeinen Gährung hätten sie in ihrem Kreise gewirkt und die Grundsätze bewährt gefunden. Ein Prediger aus Holstein habe diesen Verein kennen lernen und darüber einen Bericht in »Vofs Zeiten, Monat Mai 1819« veröffentlicht.

Ein beigelegtes Mitgliederverzeichnis zählte die Mitglieder

¹⁾ Loc. 1778. Acta die von dem Professor M. Lindner zu Leipzig errichtete pädagogische Gesellschaft betr. 1819. Bl. 1. 2. Die gedruckten Statuten befinden sich nicht bei den Akten. Ein kurzer Auszug daraus ist erhalten in Loc. 2150. Acta die Ersetzung der außerordentlichen Professur. Bl. 4.

auf, die ich namentlich anführe, um zu einer Verfolgung ihres Lebensganges und ihrer Wirksamkeit anzuregen. Der Erziehungsverein zerfiel A. in die Mitglieder der Vorschule oder des Seminars und B. in die der pädagogischen Gesellschaft.

Dem Seminar gehörten 8 ordentliche Mitglieder an: Friedrich August Lehmann aus Lübben, z. Z. Senior, G. H. Beckmann aus Altenburg, z. Z. Subsenior, F. V. Pauli aus Lübben, d. Z. Sekretär, J. G. F. Böhme aus der Oberlausitz, C. W. Niedner aus Hartenstein, L. C. Haas aus Schneeberg und E. Klotz aus Stollberg, beide Mitglieder des philologischen Seminars, und J. A. Wittig aus Gera. Hierzu kommen 4 Exspektanten: F. W. Pöschel aus Altenburg, F. N. Schwenke aus Dippoldiswalde, J. H. Süfs aus Plauen, und C. F. Grofs aus dem Erzgebirge. Die überwiegende Mehrheit waren Studenten, Beckmann Kandidat der Theologie; der Senior bezeichnete sich außerdem als Student der Pädagogik.

Die eigentliche pädagogische Gesellschaft setzte sich aus 12 Ehrenmitgliedern und 30 ordentlichen Mitgliedern zusammen. Unter ihnen sind zahlreiche Namen, die während der folgenden Jahrzehnte in der religiös-kirchlichen, wie in der pädagogischen Bewegung einen tiefgreifenden Einfluß ausgeübt haben.

Unter den Ehrenmitgliedern wurden aufgeführt: Gedike,¹⁾ Direktor der Bürgerschule zu Leipzig, Hermann,²⁾ Oberamtskanzler in Bautzen, als Beförderer der Volksbildung in der Oberlausitz, Fiedler,³⁾ Auditeur in Bautzen, als Vorsteher einer Armenschule eigenen Gestifts, Falk,⁴⁾ Legationsrat in Weimar, als Begründer aller Sonntagsschulen in den Weimarischen Landen, Freiherr von Kottwitz in Berlin,⁵⁾ als Vorsteher mehrerer Armen- und Waisenschulen in Schlesien, von Meyer, Senator in Frankfurt a. M., als Vorsteher der Volksschulen daselbst, von Türk,⁶⁾ Regierungs- und Schulrat in Potsdam, Kajetan von Weiler,⁷⁾ Oberstudienrat in München, von der Recke-Vollmerstein auf Oberdyk,⁸⁾ dessen Plan zur Errichtung einer Waisen- und Verbrecher- Kinderschule beigelegt wurde, Dellbrück, Geheimer Rat und Superintendent in Zeitz, Blumhardt,⁹⁾ lutherischer Prediger und Vorsteher an der

¹⁾ Allgemeine Deutsche Biographie. VIII, 490.

²⁾ Über dessen Bemühungen um das Oberlausitzer Schulwesen finden sich eingehende Mitteilungen in dem landständischen Archiv in Bautzen.

³⁾ Hefslers, Die milden Stiftungen der Stadt Budissin. Budissin 1847. I, 27.

⁴⁾ Allgemeine Deutsche Biographie. VI, 549.

⁵⁾ Ebenda XVI, 765. Von Kottwitz stand dem Gymnasialdirektor Snethlage (S. S. 25, Anm. 1) nahe. J. L. Jacobi, Erinnerungen an den Baron Ernst Kottwitz. Halle 1882, S. 15.

⁶⁾ Allgemeine Deutsche Biographie XXXIX, 17 ff.

⁷⁾ F. Sander, Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. S. 698.

⁸⁾ Allgemeine Deutsche Biographie. XXVII, 500.

⁹⁾ Ebenda II, 755.

Missionsschule zu Basel und Sneathlage, Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin,¹⁾ dessen Programm, das er der Gesellschaft als einen Kommentar ihrer Ansichten verehrte, beigelegt wurde.

Zu den ordentlichen Mitgliedern gehörten: Professor Behr²⁾ am Gymnasium zu Gera, Subrektor Käuffer am Gymnasium zu Bautzen,³⁾ Vizedirektor Blochmann an der Friedrich-August-Schule zu Dresden,⁴⁾ Mag. Kapphahn, Rektor und Diakonus zu Weida, Mag. Sturm, Pfarrer in Langenau bei Zeitz, Mag. Bornemann,⁵⁾ Direktor der Bürgerschule zu Bautzen, Mag. Zehme,⁶⁾ Lehrer an der dortigen Bürgerschule, Mag. Rösler, Direktor des Gersdorfschen Instituts und 3. Lehrer am Gymnasium zu Görlitz, Mag. Nagel, Lehrer am Gymnasium zu Cöthen, M. Mühlhaus, Lehrer ebenda, M. Hofmann,⁷⁾ Direktor des Waisenhauses in Bunzlau, M. Dreifst,⁸⁾ Lehrer ebenda, M. Hennig,⁹⁾ Pastor und Lehrer ebenda, M. Kawerau,¹⁰⁾ Direktor des Waisenhauses und Schullehrerseminars zu Jenkau bei Danzig, M. John, Lehrer am Gymnasium zu Oldisloe, M. Stengel, Lehrer und Inspektor am Gymnasium zu Zerbst, M. Helmuth, Cand. theol. und Hauslehrer in Leipzig, M. Fritzsche, Cand. theol. und Hauslehrer in Schneeberg, M. Köhler, Cand. theol. und Hauslehrer bei Dresden, M. Krumbüller, Lehrer an der Bürgerschule in Zittau, M. Hiersche, Lehrer an der Bürgerschule, d. Z. Sekretär, M. Götzke, Lehrer, M. Weikert, Lehrer und Vesperprediger an der Universitätskirche, M. Nebe, Katechet an derselben Kirche und Lehrer an der Bürgerschule, M. Petrinus,¹¹⁾ Katechet an derselben Kirche und Lehrer an der Bürgerschule, M. Blumenröder, Lehrer an der Bürgerschule, M. Richter, Lehrer und M. Sonder, Lehrer am Waisenhause, sämtlich in Leipzig, M. Böhme, Pastor in Zwetau bei Torgau und M. Zuckschwert, Vesperprediger an der Paulinerkirche in Leipzig.

Die Leipziger philosophische Fakultät, die im Verein mit der

¹⁾ Ebenda XXXIV, 516 ff. Das hier erwähnte Programm ist eines von den 17, die »Über einige Hindernisse, die den Erfolg der Erziehung und die Wohlfahrt der Staaten aufhalten« handelten. Die hiesige Königliche öffentliche Bibliothek besitzt es nicht.

²⁾ Er war eines der ersten Mitglieder des philologischen Seminars. Neues Allg. Intelligenz-Blatt für Litt. u. Kunst zur N. Leipziger Litteraturzeitung. 4. Stück. Sonnabend, d. 27. Jan. 1810, S. 16. Vgl. oben S. 11.

³⁾ Der spätere Dresdner Hofprediger. A. H. Kreyfsig, Album der evangelisch-lutherischen Geistlichen im Königreich Sachsen. Dresden 1884. S. 101.

⁴⁾ F. Sander, Lexikon der Pädagogik, S. 69.

⁵⁾ Hefslor, die milden Stiftungen der Stadt Budissin, III, 89.

⁶⁾ Ebenda III, 91.

⁷⁾ Stolzenburg, Gesch. des Bunzlauer Waisenhauses. S. 221. 245.

⁸⁾ Ebenda S. 217.

⁹⁾ Ebenda S. 217. 246.

¹⁰⁾ Ebenda S. 217. Blochmann, Pestalozzi. S. 111.

¹¹⁾ Kreyfsig, Album der ev.-luth. Geistlichen. S. 279.

theologischen Fakultät zur Begutachtung der Eingabe aufgefordert wurde, sprach sich in einem umfangreichen Berichte,¹⁾ den wir in der Beilage zum Abdruck bringen, sehr scharf gegen das Unternehmen aus; sie fand »die pädagogische Gesellschaft des Professor Lindner in ihrem Prinzip einseitig, schwankend und unsicher; in ihrer Tendenz anmaßend, polemisch und intolerant; in ihrer Einrichtung dem Zwecke einer akademischen Gesellschaft unangemessen und widerstreitend: in ihren Statuten endlich durch unverkennbare Begründung einer Sekte, deren Wirksamkeit weder berechnet, noch unter Aufsicht gehalten werden kann, bedenklich und gefahrvoll.«

Diese Auffassung scheint nicht ohne Widerspruch innerhalb der philosophischen Fakultät gesiegt zu haben. Der Dekan, Professor Clodius, unterzeichnete den Bericht nicht, sondern gab in einem schwülstig und dunkel gehaltenen Sondergutachten²⁾ sein Urteil dahin ab, daß »die Lindnerschen Statuten in der einseitigen, freilich auch durch manche frühere Einseitigkeit veranlaßten, allzu polemischen Richtung und Form« auch ihm nicht unbedenklich erschienen, um so mehr als darin »ein sogenannter Mysticismus³⁾ des Zeitalters vorwalte,« sprach aber schließlichs seine Überzeugung dahin aus, »daß eine Gesellschaft, die für jetzt wenigstens mehrere, bereits in Ämtern wirksame Mitglieder, außerdem manche Ehrenmitglieder zählt, welche auch an der Spitze ausgebreiteter, nicht minder für die Armut wohlthätiger Erziehungsanstalten stehen, wenn sie öffentlich erklärt, Religion, Bibel und Christentum nicht etwa nur, wie zuweilen geschehen mag, als herrschende, beschränkende Form, sondern als belebenden Mittelpunkt aller ihrer pädagogischen Bestrebungen anzusehen, sich dabei zwar in Maßregeln und Äußerungen, die, mißgedeutet, minder vorteilhaft für die Wissenschaften wirken möchten, vergeifen, in Beziehung auf die bürgerliche Gesellschaft aber, um jener Erklärung willen, doch keinen besonderen Mißbrauch vermuten lassen können, keinen andern wenigstens, als den zufälligen, dessen jeder andere wissenschaftliche oder nicht wissenschaftliche, nähere oder entferntere Menschenverein, jede allerhöchsten Orts selbst für nützlich erachtete nähere Verbindung von Lehrern und Lernenden ebenfalls fähig ist.

Diese günstige Beurteilung vertrat auch die theologische

¹⁾ Loc. 1778. Acta die von dem Professor M. Lindner zu Leipzig errichtete pädagogische Gesellschaft bel. 1819. Bl. 6–13.

²⁾ Ebenda Bl. 16.

³⁾ In dem Revisionsbericht von 1818 heißt es von Lindner: »Ein talentvoller Mann, welcher mit großem Beifall pädagogische Vorlesungen hält und als Lehrer an der Bürgerschule Gelegenheit zur Sammlung praktischer Erfahrungen hat. Zu bedauern ist jedoch, daß er in neueren Zeiten sich dem einreisenden Mysticismus hinzugeben scheint und dadurch den sonst von ihm zu erwartenden Einfluß auf die pädagogischen Wissenschaften schwächt. Loc. 2493. Acta die Revisiones. Vol. VII.

Fakultät.¹⁾ In ihrem Auftrage schrieb ihr Dekan, D. Johann August Heinrich Tittmann, an »Seine Spectabilität«, den Dekan Professor Clodius. Er meldete ihm, seine Fakultät habe kein Bedenken gefunden, das der Bestätigung der ihr mitgetheilten Statuten entgegenstände; auch halte sie das Bestehen einer pädagogischen Gesellschaft, durch welche künftige christliche Volkslehrer gebildet werden sollten, allerdings nur für nützlich, sie glaube aber nicht, daß der gewählte Titel angemessen und nötig sei, zumal schon die Krusesche Gesellschaft in Leipzig bestehe. In jedem Falle erwarte aber die theologische Fakultät, daß die pädagogische Gesellschaft, wenn sie zu dem Range einer öffentlichen durch Höchste Bestätigung ihrer Statuten erhoben würde, inbetracht ihrer eigentlichen Tendenz, der besonderen Aufsicht der theologischen Fakultät untergeben werde, wie dies bei dem homiletischen Seminar bereits der Fall sei.

Die königliche Entscheidung billigte die Auffassung der philosophischen Fakultät. Sie wurde der Universität Leipzig am 10. Mai 1820 bekannt gegeben und lautete²⁾: »... Nachdem sich nun bei dieser Erörterung ergeben hat, daß die Tendenz dieses Vereins weniger auf Unterricht und Übungen in der Didaktik und Methodik, als auf eine das Universitätsleben überschreitende und nach Ablauf des Studirens fortgesetzte, in ihrer Gemeinnützigkeit höchst zweifelhafte Wirksamkeit der Mitglieder derselben gerichtet ist, so tragen Wir, dem Suchen um Bestätigung sothaner Statuten zu deferiren, erhebliche Bedenken und heben vielmehr selbige hiermit ausdrücklich auf, wollen auch dem Professor M. Lindner die fernere Haltung dieser pädagogischen Gesellschaft bei Vermeidung anderer Anordnung gänzlich untersagt wissen. Und ob Wir schon den Professor M. Lindner, solange als derselbe in seinen Vorlesungen nichts der Religion, der Sittlichkeit und dem Staat Zuwiderlaufendes vorträgt, in der ihm, wie jedem andern akademischen Dozenten zustehenden Lehrfreiheit zu schützen gemeint sind, und ihm daher auch fernerhin nachgelassen bleibt, Studirenden Unterricht in der Pädagogik und den dahin einschlagenden Wissenschaften zu erteilen, auch mit denselbigen dahin Beziehung habende Übungen anzustellen, so finden Wir doch bewußten Umständen nach für gut, ihn in solchen Fällen der speciellen Aufsicht der philosophischen Fakultät zu unterwerfen.«

War damit die Begründung der Gesellschaft vereitelt, so wurde sie doch von dem Kreise nicht aufgegeben, wie die Bemühungen

¹⁾ Ebenda Bl. 14 f. Einen Bericht der theologischen Fakultät an den König in der gleichen Angelegenheit, den Lindner später erwähnt, habe ich nicht gefunden.

²⁾ Ebenda Bl. 18.

Lindner nach Preußen zu ziehen nicht aufhörten. Am 28. Januar 1824 schrieb Lindner in einem Gesuche an den König¹⁾:

»Vor einigen Tagen erhielt ich von mehreren Freunden aus Berlin die Aufforderung, mich doch endlich zu bestimmen, Sachsen zu verlassen und entweder ein Directorium eines Schullehrer-Seminars oder eine Schulrathstelle oder eine Professur der Pädagogik, verbunden mit der Direction eines pädagogischen Seminars an(zu)nehmen: ich sollte anhalten, um welches Amt von diesen ich wollte; sobald ich die bestimmte Zusicherung schriftlich gäbe, dafs ich ganz gewifs kommen wolle, so würde man jeden meiner Wünsche befriedigen. Man wünsche namentlich, dafs ich die früher in Sachsen eingeleitete pädagogische Gesellschaft in Preußen einrichten möchte, weil man sich höheren Orts von der Zweckmäfsigkeit und Nützlichkeit einer oder mehrerer solcher Verbindungen überzeugt hätte; sie wären daher beauftragt, mich zu sondieren, ich möchte deshalb bald meinen Entschluß melden.«

Auch diesmal wurde sein Gesuch noch nicht erfüllt, doch scheinen ihm bereits mündliche Zusicherungen auf Anerkennung seiner Bestrebungen gegeben worden sein. Denn noch in demselben Jahre wurde über Mafsregeln verhandelt, die nicht nur seine Bestrebungen unterstützen, sondern auch seiner Person die lange versagte Anerkennung verschafften. Sie betrafen die Begründung einer auferordentlichen Professur für Pädagogik und Katechetik in der theologischen Fakultät und die Begründung eines katechetischen Seminars.

Lange hat es gedauert, ehe das katechetische Seminar eine amtliche Bestätigung und Unterstützung erhielt. Es fällt dies um so mehr auf, als durch den Pietismus die Bedeutung auch in Sachsen betont und durch Mafsregeln der Regierung unterstützt worden war.

Allerdings finden sich einzelne Ansätze.²⁾ Am 30. Oktober 1712 eröffnete der Prediger am Leipziger Waisenhaus und Baccaalaureus der Theologie, Mag. Johann Georg Hoffmann, ein Collegium Catechetico-Practicum, das den damals in Aufnahme gekommenen Prediger-Kollegien nachgebildet war. Die Teilnehmer bestanden aus Studenten. Mittwochs und Sonnabend von 11—12 Uhr wurde in der Wohnung des Präses eine Versammlung gehalten. Zunächst hielt der Student eine Katechese über eine Stelle des Lutherschen

¹⁾ Loc. 2150. Acta die Ersetzung der auferordentlichen Professur der Katechetik und Pädagogik zu Leipzig bel. 1824 Bl. 1. 2.

²⁾ Chr. E. Sicul, Neo — Annalium Lipsiensium Continuatio I. Oder . . . Leipziger Jahr-Buchs Andere Probe, Auf das 1716. Jahr. S. 428. — Dasselbe, Continuatio II. oder . . . Dritte Probe, In der Jubilate-Messe 1717. S. 646 f. — Über den Präses Hoffmann vgl. A. H. Kreyfsig, Album der evangelisch-lutherischen Geistlichen im Königreiche Sachsen. Dresden 1883. S. 276. 286. 288.

Katechismus oder der heiligen Schrift mit Kindern, »welche von theils erborn, theils geringerer Extraction Eltern in sothane Catechisationes geschickt, im Christenthum unterrichtet und erbauet wurden«. Nach Beendigung derselben gegen $\frac{3}{4}$ 12 Uhr wurden die Kinder entlassen. Die übrige Zeit wurde vom Präses mit Censur des jedesmaligen Katecheten und mit theoretischen Anweisungen über Katechetik und Bibelauslegung zugebracht. Dieser Verein scheint sich wegen Krankheit seines Leiters bald aufgelöst zu haben. Im Anfang waren es 10, später 13 Mitglieder. Von ihnen wurde Mag. Johann Gottfried Pufendorf später Pfarrer in Audigast.¹⁾ Es waren sämtlich Sachsen. Aus Schlesien stammte nur Mag. Christian Gottlieb Strebe, ein geborener Breslauer.

Nach diesem Muster bildete sich fast gleichzeitig unter dem Vorsitze des Mag. und Bacc. Theol. Johann Adam Gehre eine Gesellschaft, die in dessen Wohnung Mittwoch und Sonnabend Nachmittag von 3 bis 4 Uhr ihre Übungen hielt. Sie zählte im Sommersemester 1717 16 Mitglieder.²⁾ Johann Loth aus Plauen war später Diakonus zu Theuma.³⁾

Auch die übrigen Prediger-Kollegien mögen die Katechetik bisweilen mit betrieben haben, so ist es von dem montäglichen oder großen Prediger-Kollegium ausdrücklich für die Jahre 1787 bis 1794 bezeugt.⁴⁾

Den rechten Aufschwung aber nahmen die katechetischen Gesellschaften erst, als mit der Organisation des Leipziger Armen- und Volksschulwesens die Pflege des Religionsunterrichts thatkräftig in die Hand genommen wurde. An der Ratsfreischule traten Plato und Dolz⁵⁾ durch vorbildliche Leistungen, durch mündliche Unterweisung und durch schriftstellerische Thätigkeit an die Spitze dieser Bewegung. Zahlreiche Fremde wohnten dem Unterrichte bei, diese wie Einheimische erbauten sich an den Sonntagskatechesen. Der hochangesehene Superintendent D. Rosenmüller, selbst seinerzeit seines pädagogischen Interesses wegen

¹⁾ Kreyfsig, Album. S. 16.

²⁾ Sicul, Leipziger Jahr-Buchs dritte Probe. S. 646 f. — Kreyfsig, Album. S. 288. 506.

³⁾ Kreyfsig, Album. S. 511.

⁴⁾ J. D. Schulze, Abrifs einer Geschichte der Leipziger Universität. Leipzig 1802. S. 181. — In den Revisionsprotokollen um 1780 (Loc. 2136. Acta die jährlichen Verzeichnisse) kommt der Ausdruck Katechetik und Pädagogik überhaupt nicht vor. Über die Herrschaft des Lateins giebt folgende Bemerkung über den außerordentlichen Professor der Philosophie Johann Joachim Schwabe Aufschluß: »Seine ganzen Beschäftigungen bestehen darin, dafs er zuweilen Privatissima über die deutsche Sprache liest; soll auch der lateinischen Sprache unkundig sein und schafft also der Universität keinen Nutzen.«

⁵⁾ J. Chr. Dolz, Die Ratsfreischule in Leipzig, während der ersten 50 Jahre ihres Bestehens. Leipzig 1841. — F. C. Helm, Gesch. des städt. Volksschulwesens in Leipzig. Leipzig 1892.

nach Leipzig berufen, war ein einflussreicher Beschützer dieser Bewegung.¹⁾

Aber diese Richtung hatte auch ihre Gegner. Von den zähen Vertretern des Alten wurde sie als eine Neuerung angesehen, die der reinen Lehre gefährlich werden konnte.²⁾ Verdächtigende Nachrichten gelangten nach Dresden und wurden erst durch langwierige Untersuchungen in ihrer Haltlosigkeit nachgewiesen. Von besonderem Interesse ist in dieser Richtung ein von dem Konferenzminister Friedrich Ludwig Wurmb an Rosenmüller gerichteter Privatbrief³⁾, der neben dem Ausdrucke unbedingten Vertrauens und ehrender Anerkennung ihn zur grössten Vorsicht mahnt und schliesst: »Allemaal aber ist und bleibt ein wesentlicher Mangel, auf dessen Verbesserung schon längst von den Konsistorien hätte gedacht werden sollen, dafs Männer, denen der erste Unterricht der Jugend in den Wahrheiten der Religion anvertrauet wird, nicht vorher von denen Consistoriis oder bewährten Lehrern geprüft und auf nichts weiter als auf die Visitations-Artikel verpflichtet werden, die doch nebst denen Streitigkeiten, so solche anno 1592 veranlaßt haben, dem grössten Teil von ihnen ebenso wenig, als die Formula Concordiae bekannt und verständlich sind.«

Dazu kam eine wissenschaftliche Gegnerschaft, die die Wichtigkeit der Katechese für die höhere Stufe anerkannte, aber gegen ihre Übertreibung im Anfangsunterricht auftrat. Wie Pestalozzi⁴⁾ gegen die »Anbohrungs- und Ausquetschungs-methode« auftrat, so Lindner u. a. in der Abhandlung »Über die Notwendigkeit, die Katechetik in bezug auf Religionsunterricht in ihre natürlichen Schranken zu verweisen.«⁵⁾ Namentlich aber machte er seine

¹⁾ Herzog-Plitt-Hauck, Real-Encyklopädie für prot. Theologie und Kirche. XIII², 70. Über Rosenmüllers katechetische Übungen an der Universität berichtet am 18. Dezember 1810 Reinhard Loc. 2445. Acta die Revisiones . . . 1803 ff.

²⁾ E. Mangner, Die Inquisition in der Leipziger Ratsfreischule. Leipzig 1892 (Schriften des Vereins für die Geschichte Leipzigs. IV. Band). — Loc. 4653. Acta die von M. Dolzen in der Freyschule zu Leipzig gehaltenen katechetischen Unterredungen, ingleichen die Prüfung und Verpflichtung der Schuldienner in Städten und Dörfern betr. 1796, sowie auch überhaupt die Frey- und die Bürgerschule zu Leipzig u. s. w. betr. — Auf die Wichtigkeit einer Untersuchung über den Geist der am Ende des 18. Jahrhunderts und in den ersten Jahren des gegenwärtigen neu gegründeten öffentlichen Schulen in religiöser Beziehung hat G. Lechler in den Beiträgen zur sächsischen Kirchengeschichte I (1882), 41 aufmerksam gemacht.

³⁾ Loc. 4653. Acta die von M. Dolzen . . . Bl. 28.

⁴⁾ W. A. H. Stolzenburg, Gesch. des Bunzlauer Waisenhauses, zugleich ein Spiegelbild der wichtigsten pädagogischen und didaktischen Bestrebungen in dem evangelischen Deutschland und der Schweiz während der letzten anderthalb Jahrhunderte. Breslau 1854. S. 232.

⁵⁾ In Tzschirners Memorabilien. 1. Band.

Anschauungen in der katechetischen Gesellschaft geltend, die, wenn auch nicht dem Namen, so doch der Sache nach, seit dem Jahre 1824 das katechetische Seminar der Universität Leipzig wurde.

Zu einem eifrigeren Studium der Katechetik wurde nämlich in einem königlichen Reskript vom 5. Mai 1824 an die theologische Fakultät zu Leipzig aufgefordert.¹⁾ Als Veranlassung dazu wurde die auf Grund der Vorlesungsverzeichnisse und sonstiger Nachrichten gemachte Bemerkung angegeben, »dafs der insbesondere für Studirende der Theologie und dem Schulfache sich Widmende nicht allein in Rücksicht auf ihren künftigen Hauptberuf, sondern auch wegen derjenigen Beschäftigungen, denen sie sich bis zum Eintritt in ein öffentliches Amt vorzugsweise zu widmen pflegen, unentbehrliche theoretische und praktische Unterricht in der Katechetik auf unserer Universität zu Leipzig in unzureichendem Mafse erteilt werde. Es haben daher die Mitglieder Eurer Fakultät darauf Bedacht zu nehmen, dafs künftig und zwar schon in dem bevorstehenden Semester, diesem Mangel thunlichst abgeholfen, auch die der Theologie und dem Schulfache sich widmenden Studirenden zu fleifsiger Benutzung der in Gemäfsheit nur gedachter Verordnung ihnen darzubietenden mehrern Gelegenheiten zur Unterweisung in der Katechetik umsomehr aufgemuntert werden, als wir, wie gedachten Studirenden zugleich bekannt zu machen ist, die pro Candidatura Ministerii vor Unserem Ober-Consistorium stattfindenden Prüfungen von jetzt auch auf katechetische Übungen auszudehnen für angemessen erachten.« Die Fakultät wurde angewiesen, einen dementsprechenden Anschlag zu erlassen und den Erfolg nach Dresden anzuzeigen.

Unter dem 23. Mai 1824 sandte sie der erhaltenen Weisung gemäfs den Anschlag ein und benutzte die Gelegenheit, sich gegenüber dem Vorwurfe der Vernachlässigung eines so wichtigen Gebietes zu rechtfertigen und ihren Standpunkt zu verteidigen. Sie führte aus, »dafs die Katechetik fast jedes Halbjahr vorgetragen wird, dieses Halbjahr von D. Tzschirner als ein Teil der Pastoralwissenschaften und von dem Professor Lindner, dessen grofse Geschicklichkeit in dieser Kunst anerkannt, leider aber vor einigen Jahren durch ein blofses Mißverständnis verkümmert worden ist, nicht blofs theoretisch, sondern auch praktisch gelehrt wird. Bei der geringen Anzahl theologischer Lehrer, von denen die jüngeren wie natürlich sich mehr mit den theoretischen Teilen der Theologie beschäftigen, die älteren aber genug zu thun haben, wenn in jedem Jahre alle Hauptwissenschaften, Kirchengeschichte, Exegetik, Dogmatik, Moral, Symbolik und Pastoralwissenschaft vorgetragen

¹⁾ Loc. 2150. Acta des Studiums der Katechetik auf der Universität Leipzig betr.

werden sollen, ist es unmöglich, daß die Katechetik öfter als zeither gelesen werde. Auch fehlt es bei den vortrefflichen katechetischen Lehrern an der Bürgerschule und Freischule den hiesigen Studierenden keineswegs an Gelegenheit, eine Kunst zu begreifen, die ohnehin nur durch Übung erlangt werden kann. Haben die Studierenden alle diese Gelegenheiten bisher nicht gehörig benutzt, so möchte ihnen wohl zu einiger Entschuldigung gereichen, daß sie einerseits in der Meinung gestanden, die so nötige Kunst des Katechesierens während ihres künftigen Hofmeisterlebens erlernen und üben zu können, daß auf der andern Seite aber die kurze Dauer des Trienniums ihre Zeit zur Erlernung der zu einem gründlichen Studio der Theologie unentbehrlichen Wissenschaften dringend in Anspruch nimmt. Denn so wenig wir die Notwendigkeit katechetischer Geschicklichkeit für den Geistlichen verkennen, weshalb auch bei den Prüfungen zum wirklichen Predigtamte im hiesigen Consistorio auf das Katechesiren schon längst strenge Rücksicht genommen worden, so sind wir doch immer der Meinung gewesen, daß man von einem Studierenden, der nach sechs, unter großen Hindernissen benutzten Semestern eben die Universität verläßt, billigerweise kaum mehr verlangen könne, als daß er die pastoralen Wissenschaften ihrem Umfange und ihren Grundsätzen nach bloß theoretisch kenne.«

Jedenfalls im Zusammenhange mit diesen Verhandlungen, vielleicht auch durch die theologische Fakultät selbst veranlaßt, fühlte sich Prof. Lindner ermutigt, am 24. Dezember 1824 um Verleihung einer Professur der Pädagogik und Katechetik und um Gewährung einer Pension, d. h. eines Gnadengehaltes von 400 Thalern einzukommen.¹⁾ Er begründete sein Gesuch mit seinen langjährigen Bemühungen um die studierende Jugend, namentlich seinen theoretischen und praktischen Vorlesungen über Pädagogik und Didaktik, die er jedes Halbjahr gehalten, sowie der Gründung und Leitung einer katechetischen und didaktischen Gesellschaft, die zum Zwecke habe, echt evangelischgesinnte Lehrer für Schulen zu bilden; legte auch zum Beweis seiner Behauptungen die Statuten der Gesellschaft, sowie die letzten Verzeichnisse seiner Hörer bei, die sich leider nicht bei den Akten befinden; liefs auch nicht unerwähnt, daß er mehrere auswärtige Berufungen, z. B. neuerdings eine nach Dorpat als Professor der Pädagogik, Katechetik und Moral mit 1500 Rubel Gehalt, wie früher die nach Stettin und Königsberg aus Anhänglichkeit an sein Vaterland ausgeschlagen habe und bei einer Familie von fünf Kindern durch Nahrungsorgen bedrückt werde. Drastisch schildert er seine

¹⁾ Loc 6110. Acta Ersetzung der theologischen Professionen bei der Universität Leipzig betr. de ao 1818 Vol. IV. Bl. 54 f. Loc. 2150. Acta die Ersetzung der außerordentlichen Professur. Bl. 3 ff.

Verhältnisse weiter: »Im Jahre 1824 erließ der hohe Kirchenrat den sehr weisen und notwendigen Befehl, daß die Studenten der Theologie sich mehr mit Pädagogik und Katechetik befreunden und namentlich mit katechetischer Fertigkeit vertraut machen sollten. Anstatt daß ich vorher höchstens 8 bis 12 Mitglieder in meinen katechetischen und didaktischen Übungen zählte, meldeten sich Michaelis dieses Jahres 30 Mitglieder, so daß ich anstatt einen Verein drei etablieren mußte, jeden zu 10 Teilnehmern. Ich war daher gezwungen alle meine Privatstunden und Privatarbeiten für dieses Halbjahr aufzugeben, (die ich aber notgedrungen übernehmen und suchen muß, da mich der Gehalt von der Bürgerschule nicht vor den nothwendigsten Nahrungssorgen sichert [sic], um den Wünschen meiner Zuhörer entsprechen zu können. Da wir in Leipzig keine unentgeltlichen Auditoria haben, so sind wir Dozenten gezwungen, teure Mieten zu bezahlen, und das teure Holz dazu. Nun kommt noch der gröfsere Teil der Zuhörer und beweist mit seinen testimoniis paupertatis seine Insolvenz, folglich ist der Ertrag von den Vorlesungen fast gar nicht in Rechnung zu bringen. Was soll man thun? Soll man bei den Zuhörern betteln um das Honorar? Soll man sie zitieren lassen oder soll man die angefangenen Vorlesungen und Übungen einstellen? So ist es mir immer gegangen und so geht es mir namentlich in diesem Winterhalbjahr, wo ich doch viel Arbeit und Mühe habe ohne den geringsten Erfolg.« Daher bittet er um eine Pension von 400 Thalern und begründet seine Bitte mit den 17 Stunden, die er wöchentlich (neben den 24 Stunden in der Bürgerschule) der Universität mit einer 6stündigen Vorlesung und den 11 Stunden pädagogische Übungen widme, sowie mit der Bedeutung und Wichtigkeit seiner Wirksamkeit. »Die Schulen sind die Seminare für Kirche und Staat; sind diese Brunnen vergiftet, ist das Leben des Ganzen gefährdet. Für das Gedeihen der Schulen im Lande kann nicht besser gesorgt werden, als wenn schon auf der Akademie diese Angelegenheit zur Herzenssache der zukünftigen Seelsorger erhoben wird; dieses kann geschehen theils durch theoretische Vorträge, theils durch praktische Übungen in den verschiedenen Gegenständen des Schulunterrichts. Eine solche Belebung und Förderung dieser so wichtigen Sache von der Akademie aus wirkt mehr, als alle Inspizierungen und Visitationen, die doch die vorhandenen Subjekte nicht umschaffen können; ist aber die Sache der Volksbildung vorzüglich von der Universität aus mit praktischer Einsicht und Erfahrung gefördert worden, dann werden die Inspektionen erst mit Segen wirken können. Da aber in unserem Lande nicht blofs Geistliche, sondern auch weltliche Beamten mit der Inspektion der Schulen beauftragt werden, so würde es gewifs recht erspriesslich für das Gedeihen des Schulwesens werden, wenn Ew. königl. Majestät geruhen wollten, mit obiger Pension eine Professur der Pädagogik und

Katechetik neuer Stiftung zu verbinden und es nun nicht sowohl den künftigen Geistlichen, sondern auch den künftigen weltlichen Beamten zur Pflicht zu machen, bei ihren Prüfungen das Gehört-haben (sic) der Pädagogik zu bescheinigen.*

Das Oberkonsistorium forderte hierauf von der theologischen Fakultät Bericht ein und diese erklärte in ihrem Gutachten vom 29. Januar 1825¹⁾ die Errichtung einer Professur der Katechetik und die Übertragung an Professor Lindner nicht nur für unbedenklich, sondern auch für wünschenswert. Wenn die Katechetik auch in der Reihe der Pastoralwissenschaften vorgetragen worden sei, so werde es doch gewifs für die dem Erziehungswesen und der Schulsache besonders sich widmenden Studierenden erspriesslicher sein, wenn dieses künftig von einem Manne geschehe, der ausschliesslich diesem Fache angehöre und mit dem Vortrage der Theorie zugleich praktische Übungen verbinde. Der Professor Lindner aber stehe in dem nach ihrer Überzeugung wohlbegründeten Rufe eines erfahrenen und einsichtsvollen Schulmannes und sei bisher schon vielen Studierenden durch theoretischen und praktischen Unterricht in der Katechetik nützlich geworden.

Der Kirchenrat hob in seinem Berichte an den König hervor, dafs Lindner sich bereits am 28. Januar 1824 um Bewilligung einer Pension von 300 Thalern beworben habe, aber abschläglich beschieden worden sei, da keine Fonds disponibel waren. Jetzt befürwortete er Lindners Gesuch und trat dem Gutachten der theologischen Fakultät bei, sowohl was die Errichtung eines auferordentlichen Lehrstuhls für Pädagogik und Katechetik, als die Qualifikation des Prof. Lindner betraf.

Was zunächst die Wichtigkeit des Gegenstandes für Beförderung der religiösen Bildung und alles Unterrichtes überhaupt anbelange, so bezieht er sich auf die Verhandlungen im Jahre 1809, namentlich auf das Reskript vom 8. Juni 1809, durch welches der König auf den Bericht vom 30. Mai die von den Visitationskommissaren beantragte Errichtung einer Professur genehmigt habe. Wenn das Oberkonsistorium bisher Anstand gefunden habe, dem Könige unvorgreifliche Vorschläge deshalb zu thun, so werde es jetzt zum Antrage auf Ernennung eines Professors der Pädagogik und Katechetik noch durch die neuerlich gemachte Erfahrung veranlafst, dafs viele Kandidaten bei den neuerdings mit den Prüfungen verbundenen Katechesen große Unbeholfenheit gezeigt und diese mit dem Mangel an Gelegenheit zur Erlernung und Übung entschuldigt hätten. Schliesslich wird für die Stelle ein Gehalt von 300 Thalern aus dem neuen ständischen Bewilligungsfonds beantragt. Diesem Gutachten gemäfs beschlossen die Geheimen Räte am

¹⁾ Ebenda Bl. 6.

5. März 1825 die Begründung der Professur und deren Ausstattung mit dem genannten Einkommen.

So hatte denn Lindner den Wunsch seines Lebens, den Besitz einer ständigen Nominalprofessur erreicht, als er als außerordentlicher Professor der Pädagogik und Katechetik in die theologische Fakultät aufgenommen wurde. Er wurde zu dieser im Vorlesungsverzeichnis gerechnet¹⁾ und behandelte neben anderen Gebieten besonders die in das Gebiet des Unterrichts und der Erziehung einschlagenden Fragen. In jedem Semester las er ein vollständiges Kolleg Pädagogik und Didaktik nebst Anleitung zum Katechesieren und zur zweckmäßigen Einrichtung und Beaufsichtigung sämtlicher Schulen eines Landes,²⁾ dazu berücksichtigte er sie in seiner ebenfalls 4stündigen Praktischen oder Pastoraltheologie. Namentlich hielt er aber die katechesischen Übungen in der Bürgerschule, im Sommer 1828 in 3 Abteilungen zu je 2 Stunden, für gewöhnlich in 2 Abteilungen zu je 2 Stunden.

Während so Lindner in die theologische Fakultät eintrat, blieb in der philosophischen Fakultät ein Lehrstuhl für Pädagogik und Katechetik, wie er in dem Berichte vom Jahre 1815 gewünscht worden war, bestehen. Aber nicht mit dem damals genannten Dolz war die Stelle besetzt, sondern seit dem Wintersemester 1824/25 erscheint im Lektionsverzeichnisse der Direktor der Leipziger Bürgerschule, Karl Gottlieb Plato,³⁾ als außerordentlicher Professor. Zuerst liest er Katechetik zweistündig und gratis und gleichzeitig hält er wöchentlich drei Stunden katechetische Übungen und in den folgenden Semestern liest er ungefähr gleiche Kollegien. Ostern 1826 bildet sich eine katechetisch-pädagogische Gesellschaft, deren Übungen er leitet.

Als im Jahre 1830 Verhandlungen über eine neue Organisation der Universität stattfanden, sehen wir Lindner noch einmal mit einem Gesuche hervortreten, diesmal um Umwandlung seiner Stelle in eine ordentliche Nominalprofessur.⁴⁾ Er begründet den Wunsch wieder mit eingehenden Nachrichten über seine Thätigkeit. Zunächst hebt er hervor, wie in der fachwissenschaftlichen Litteratur seine Beförderung im Jahre 1825 als eine in Sachsen zuerst vollzogene Anerkennung der von ihm vertretenen Pädagogik mit

¹⁾ Loc. 1795. Acta die Verzeichnisse über die von akademischen Lehrern zu Leipzig gehaltenen Vorlesungen. Vol. II. 1823/30.

²⁾ Im Wintersemester wurde auch die Besprechung der in der Luft liegenden Gedanken über Schulreform mitten in das Kolleg aufgenommen. Die Ankündigung lautete diesmal: Pädagogik, Didaktik nebst einer Anleitung a) zum Katechesieren, b) zur zweckmäßigen Führung der verschiedenen Schulämter, c) zur zweckmäßigen Verbesserung und Einrichtung der Volks- und Gelehrten-Schulen.

³⁾ F. E. Helm, Gesch. des städt. Volksschulwesens in Leipzig. S. 158.

⁴⁾ Loc. 2150. Acta die Ersetzung der außerordentlichen Professur der Katechetik . . . Bl. 13—15.

Freuden begrüßt und den anderen Regierungen Deutschlands gleiches Vorgehen empfohlen worden sei. Viele Ausländer seien auf ein oder mehrere Semester nach Leipzig gekommen, um Pädagogik und Katechetik praktisch zu studieren: Schweizer, Würtemberger, Rheinländer, Dänen und Preußen, darunter auch solche, die bereits Ämter bekleideten und von ihren Regierungen Unterstützungen erhielten. Mit Befriedigung fährt er fort: »Meine Bemühungen für die Theorie und Praxis dieser Wissenschaften wurde so beifällig aufgenommen, daß selbst auswärtige Behörden mich bei Verbesserung sowohl der Volks- als der gelehrten Schulen zur Beratung zogen. Dieses geschah namentlich von dem Staatsrat Süvern¹⁾ in Berlin, der unter andern auf meinen Rat es zum Gesetze erhoben hat: 1., daß alle Gymnasiallehrer nicht bloß als Philologen, sondern auch als Theologen geprüft werden müßten, wenn anders das religiöse Element auf den Gymnasien nicht länger mehr versäumt werden sollte;²⁾ 2., daß alle Lehrer an Volks- und Gelehrten-Schulen nicht sogleich auf eine zweistündige Probe angestellt werden dürften, sondern erst nach einem Probejahre,³⁾ um ihre Tüchtigkeit zu einem Schulamte von allen Seiten und in allen Verhältnissen zu prüfen. Kurz vor seinem Tode schrieb er mir, daß er damit umginge, einen Plan für die philologischen Seminare des Landes zu entwerfen, damit in ihnen Lehrer gebildet würden, welche mehr den Forderungen entsprechen dürften, welche unsere Zeit an die Gymnasiallehrer macht; er ersuchte mich zugleich, ihm meine Ansichten und Erfahrungen mitzuteilen. Ich that es und hatte die Freude von ihm zu hören, daß er meine Pläne wörtlich realisieren werde; der Tod aber verhinderte ihn daran. Dem Fürsten Lieven⁴⁾ in Petersburg mußte ich, nachdem ich einen Ruf nach Dorpat abgelehnt hatte, einen Plan zur Organisation der Volks- und Gelehrten-Schulen, sowie auch der Priester-Seminare in Rußland einreichen und ich habe die Freude, daß meine Ideen und Vorschläge in Ausführung gebracht werden, ja daß man sogar der Regierung den Vorschlag machen will, 20 bis 25 junge gebildete Russen, welche der deutschen und russischen Sprache gleich mächtig sind, nach Sachsen zu schicken, um sie zu tüchtigen Schulmännern bilden zu lassen, um dann durch sie die Kultivierung Rußlands durch zweckmäßige Volks- und Gelehrten-Schulen beginnen zu lassen. — Meine Stellung zur akademischen Jugend habe ich mehr

¹⁾ Allgemeine Deutsche Biographie XXXVII, 206—245. — C. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preussische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889. S. 238 ff.

²⁾ Ebenda S. 391.

³⁾ Durch Verfügung vom 24. September 1826 wurde das Probejahr angeordnet. Ebenda S. 390.

⁴⁾ Schmid-Schrader, Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. VII, 1, 540 ff., namentlich 545; vgl. auch S. 349 ff. 405 ff.

von dem pädagogischen Standpunkte zu nehmen gesucht und überall in meinen Vorlesungen mehr direkt auf Änderung der Sitten zu wirken gestrebt; namentlich habe ich mich gegen die herrschenden Übel des Trunks, des Spiels und der Hurerei in den nicht sein sollenden, doch noch bestehenden Verbindungen mit vieler Ruhe und starkem Ernste ausgesprochen, ihre Begriffe von akademischer Freiheit zu berücksichtigen und zu berichtigen gesucht, so dafs mehrere anwesende Fremde, welche mich in meinen Vorlesungen oft wochenlang besuchen, mir zu erkennen gaben, sie wunderten sich, dafs die jungen Leute sich soviel von mir sagen liefsen, das dürfe z. B. in Göttingen und Heidelberg keiner wagen. Einigemal sind sie zwar unwillig darüber geworden, was noch der Fall vor einigen Wochen war und haben ihre Unzufriedenheit auf gewöhnliche Weise zu erkennen gegeben. Ich habe mich aber nicht stören lassen, habe sie mit väterlichem Ernst in ihre Schranken gewiesen und ihnen gezeigt, dafs sie meine väterliche Liebe verkannt hätten, und ich geniefsse fort und fort ihre Liebe und Achtung.« Den Schluß bilden Mitteilungen über den Kreis seiner theologischen Vorlesungen und das bereits erwähnte Gesuch um Umwandlung seiner Stelle in eine ordentliche Nominalprofessur.

Die theologische Fakultät spendete in ihrem am 23. September 1830 erstatteten Gutachten¹⁾ ihm wegen seiner Vorlesungen und seines ausgezeichneten katechetischen Talents das grösste Lob, erklärte ihn einer Anerkennung für durchaus würdig, sah sich aber nicht in der Lage, sein Gesuch zu unterstützen. Denn Katechetik und Pädagogik seien an sich keine theologischen Wissenschaften, würden auch nirgends dafür gehalten: Katechetik sei in ihrer Beziehung zum Religionsunterricht ein Teil der praktischen Theologie, die durch eine ordentliche Nominalprofessur vertreten sei. Mit gröfserem Rechte könne der Professor der Katechetik und Pädagogik eine ordentliche Professur der Philosophie in Anspruch nehmen. Wenn jeder Teil des Wissens, welcher mit der Theologie in Verbindung stehe, ein Anrecht auf eine theologische Professur und dazu Sitz und Stimme in der Fakultät geben sollte, so würde die Zahl der Professoren leicht verdoppelt, ihr Ansehen geschwächt und der Geschäftsgang bei den Beratungen, wie bei den Beförderungen, sehr erschwert werden. Dazu würde dem Antragsteller die Gewährung seines Wunsches sehr wenig helfen, wie anderseits bis dahin seine abhängige, untergeordnete Stellung als Lehrer an der Bürgerschule mit der Würde eines Mitgliedes der theologischen Fakultät schwer zu vereinigen sein dürfte. Dagegen wurde seine Ernennung in der philosophischen Fakultät dem Ermessen des Königs anheimgestellt. Auch dieser Antrag wurde

¹⁾ Loc. 2150. Acta die Ersetzung der aufserordentlichen Professur. S. 16 ff., namentlich Bl. 20 ff.

nicht genehmigt und so wurde Lindner auch weiterhin als außerordentlicher Professor in der theologischen Fakultät aufgeführt. Die Begründung eines ordentlichen Lehrstuhls blieb einer späteren Zeit vorbehalten.¹⁾

Beilage.

Gutachten der philosophischen Fakultät zu Leipzig vom 13. April 1820, das Gesuch des Prof. F. W. Lindner um Genehmigung der Pädagogischen Gesellschaft betreffend. Loc. 1778. Acta die von dem Professor M. Lindner zu Leipzig errichtete pädagogische Gesellschaft bel. 1819. Bl. 6—13.

Allerdurchlauchtigster, Großmächtigster
König.

Allergnädigster König und Herr I

Ew. Königl. Majestät haben uns unter dem 3. December 1819 allergnädigst anbefohlen, über die von dem außerordentlichen Professor der Philosophie, M. Lindner, errichtete pädagogische Gesellschaft, über deren, nach den angeschlossenen Statuten, sich vorgesetzten Zweck, innere und äußere Einrichtung, und wer dormalen die Mitglieder gedachter Gesellschaft sind, auch in wieferne auf das von dem Stifter und Präses eingereichte Gesuch um deren Bestätigung einzugehen seyn möchte, unsere ohnvorgreifliche Meinung, nach vorheriger Vernehmung mit der theologischen Facultät, mittelst gehorsamsten Berichts zu eröffnen.

Diesem allerhöchsten Befehle pflichtschuldigst nachzukommen, haben wir uns zuförderst mit der theologischen Facultät vernommen, welche in dem sub A. angefügten Gutachten eine genauere Prüfung der Lindnerischen Gesellschaft sich für die von ihr in Anspruch genommene Absicht über diese Gesellschaft vorzubehalten scheint. Indem wir diesen Anspruch Ew. Königl. Majestät gerechtestem Ermessen anheim stellen, ermangeln wir nicht, dem Eifer und der Thätigkeit, womit der Professor Lindner die Pädagogik theoretisch und praktisch zu befördern bemüht ist, das verdiente Lob zu ertheilen. Und wenn auch andere in eben diesem Fache mit bewährtem Erfolg arbeitende Männer nicht überall in seine Ansichten einstimmen, so erkennen wir es doch mit gebührender Schätzung, daß er sich eines weit ausgebreiteten Beyfalls zu erfreuen habe, indem wir Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit der Meinungen allzeit für etwas erspriefsliches und die Ausmittelung des Wahren beförderndes halten; wie denn

¹⁾ Über die weitere Entwicklung vgl. Th. Vogel, Sachsen in Schmid-Schrader, Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. VII^a, 1, 773 f.

namentlich für die Pädagogik auf unsrer Universität auch durch die mit einer rühmlichst bekannten hiesigen Erziehungsanstalt in Verbindung stehende pädagogisch didaktische Gesellschaft eines Mitgliedes unsrer Facultät, des Professors Kruse, welche die Bildung vieler bereits angestellter Erzieher befördert hat, wirksam gesorgt ist. Was jedoch die von Ew. Königl. Majestät uns vorgelegten Punkte anlangt, ist nach reiflicher Prüfung und Ueberlegung unser unvorgreifliches Gutachten folgendes: wir finden die pädagogische Gesellschaft des Professor Lindner in ihrem Princip einseitig, schwankend, und unsicher; in ihrer Tendenz anmaafsend, polemisch und intolerant; in ihrer Einrichtung dem Zwecke einer akademischen Gesellschaft unangemessen und widerstreitend; in ihren Statuten endlich durch unverkennbare Begründung einer Secte, deren Wirksamkeit weder berechnet, noch unter Aufsicht gehalten werden kann, bedenklich und gefahrvoll.

Erstens, was das Princip betrifft, auf welches die Gesellschaft gegründet ist, so ist dasselbe höchst einseitig, indem es, wie die ganze Einleitung der Lindnerischen Schrift zeigt, ausgegangen von einem leidenschaftlichen und aus nicht genugsamer Bekanntschaft mit der alten Litteratur entstandenem Hasse klassischer Bildung, dieser, als einer heidnischen, wie S. 5 ausdrücklich gesagt wird, christliche Bildung entgegengesetzt, und, was bey den mannigfaltigen Zweigen von Kenntnissen, mit welchen die Pädagogik zu thun hat, ohne Widersinnigkeit nicht möglich ist, alle Pädagogik einzig auf die Lehre Christi bezogen wissen will. Schwankend ist ferner das Princip der Lindnerischen Gesellschaft, indem durch alles, was S. 10—15 gesagt wird, die ganze Erziehung, nach dem jetzt herrschenden Mysticismus, zu Religion gemacht, und dabey Sätze aufgestellt werden, die, wie viel sie auch in mancher Beziehung wahres enthalten, doch bey der in der Lindnerschen Schrift überall zu Tage liegenden Dunkelheit und Verworrenheit der Begriffe offenbar zu den grössten und schädlichsten Misdeutungen Anlaß geben können, wie z. B. der S. 11 aufgestellte Satz, der Erzieher und Lehrer dürfe die Menschheit nie anders, denn als eine gefallene, betrachten. Endlich aber ist auch das Princip, welchem der Prof. Lindner folgt, ganz unsicher, da er nach S. 9 glaubt über der Zeit zu stehen, und es an der bisherigen Pädagogik rügt, dafs sie stets dem herrschenden Zeitgeist gemäfs erzogen habe, gleichwohl aber nicht bemerkt, dafs er und seine Gesellschaft eben dasselbe thut, indem sie ganz dem religiös-mystischen Geiste des Zeitalters huldigen.

Was ferner die Tendenz der Gesellschaft anlangt, so ist diese erstens anmaafsend, da durch diese Gesellschaft nach S. 21 »ein »für alle künftige Zeiten bleibender berathender und das Wahre »schützender Bund« gestiftet werden soll, was um so befremdender erscheinen mufs, da die Stifter nach S. 20 f. blofs »geistreiche

»und mit vielen Kenntnissen ausgestattete Jünglinge« sind, von denen namentlich ein gewisser John aus Hamburg, welcher früher in Göttingen, und dann noch zwey Jahre in Leipzig studirte, unter dem Prädicate eines »sehr kenntnißreichen und frommen Jünglings« als der bezeichnet wird, dem es gelungen sey, Gründer dieses Bundes zu werden. Zweitens ist die Tendenz der Lindnerischen Gesellschaft auch zugleich polemisch und intolerant. Ganz unzweydeutig spricht sie S. 40 § 8 die Absicht aus, »mit allen Kräften die öffentlichen Anstalten zu heben, damit ohne allen Zwang, sondern vielmehr durch die vortreffliche und allen Forderungen genügende Einrichtung des innern und äußern Lebens jene Nothanstalten« (Privatinstitute und Pensionsanstalten) »von selbst aufhören der öffentlichen Erziehung und Bildung Eintrag zu thun;« was nichts anders heist, als nach der subjectiven Ueberzeugung dieser Gesellschaft jede andere zu dem wohlthätigen Zwecke der Erziehung beytragende Anstalt zu stören, zu hemmen, und zu vernichten: welches inhumane, feindselige, aller Beförderung allgemeiner und vielseitiger Bildung entgegenwirkende, und sogar den überall von der Lindnerischen Gesellschaft zur Schau getragenen christlichen Gesinnungen völlig widersprechende Streben wir nicht ohne großes Misfallen wahrgenommen haben. Ja diese Gesellschaft will sogar ihre Ansichten nach S. 39 § 7. S. 40 f. § 1. S. 43 § 5. S. 47 § 4 auf allen Schulen, und zwar fürs erste in Sachsen, sodann aber auch aufserhalb Sachsen geltend machen und einführen, eine Sache, die um so bedenklicher fallen muß, je weniger die in der vorliegenden Schrift zu Tage gelegten unbestimmten, schwankenden, und schwärmerischen Ideen eines Vereins junger Leute geeignet seyn möchten, als allgemeine Richtschnur einer gesunden und kräftigen Erziehung gelten, oder der einst heilsame Früchte tragen zu können.

Was die Einrichtung der Lindnerischen Gesellschaft angeht, so hat uns vorzüglich alles was S. 26—29 § 1—6 über den Zweck und Inhalt der Vorarbeiten für die pädagogische Gesellschaft gesagt wird, befremdet. Denn da nach unserm Dafürhalten die akademische Anleitung zur Pädagogik bloß darin bestehen kann, daß die, welche sich diesem Fache widmen wollen, mit dem, worauf es dabey ankommt, bekannt gemacht; auf das, worauf sie Rücksicht zu nehmen haben, hingewiesen; und zu einer richtigen Methode durch praktische Versuche angeleitet werden, so finden wir hier es grösstentheils darauf abgesehen, daß die, welche erst lernen sollen, was zu thun ist, vielmehr Anleitung bekommen sich zu Beurtheilern dessen, was sie noch nicht gelernt haben aufzuwerfen, welches Verfahren dem Zwecke, den eine pädagogische Gesellschaft von Studierenden haben soll, um so mehr widerspricht, als es nur zu ungründlicher Seichtigkeit, und vorlauter Anmaassung führen kann.

Endlich, was die Statuten der Lindnerischen Gesellschaft

betrifft, übergehen wir die seltsame Art, wie in derselben Form und Materie durch einander gemischt, und, anstatt dafs blofs von Prüfung des Nützlichen und Ausübung dessen, was als solches erkannt worden, die Rede seyn sollte, schon mehrere Maximen als apodiktisch richtig unter den zu übernehmenden Verpflichtungen aufgestellt sind: dagegen aber dürfen wir nicht verschweigen, dafs diese Statuten nicht sowohl Gesetze einer eigentlich pädagogischen Gesellschaft zu seyn scheinen, als das Ansehen von Ordensgesetzen einer religiösen Secte haben, und zwar um so mehr, da die Gesellschaft in diesen Statuten selbst S. 44 § 6 für nöthig erachtet hat, ausdrücklich zu erklären, »sie wolle nicht eine religiöse Secte bilden.« Dafs in diesen Statuten S. 39 § 4 in den Volksschulen wie in allen anderen Schulen die Ansichten dieser Gesellschaft in Ausübung kommen sollen; dafs nach S. 40 § 8 alle Privatinstiute und Pensionsanstalten aufhören sollen; dafs nach S. 40 § 1 der Gesellschaft von allen Schulen Bericht erstattet werden soll; dafs ihre Mitglieder, also studierende Jünglinge, nach S. 28 § 5 von dem Präses »Schulen zweckmäfsig zu besuchen, ihr Seyn und »Wirken würdig und allseitig zu prüfen« angeleitet, und »auf den »Ferienreisen solche Versuche anzustellen und der Gesellschaft in »ihren monatlichen Sitzungen Bericht davon abzustatten« verpflichtet werden sollen; dafs nach S. 42 § 4 Stipendien zu pädagogischen Reisen ausgesetzt werden. Und den Mitgliedern, um das Besuchen der Schulen zu erleichtern, eine christliche Gastfreundschaft zur Pflicht gemacht werden soll; dafs dieselben nach S. 43 § 5 zu einer ganz nach frömmelnder Andächteley schmeckenden Bibelauslegung, und nach S. 44 § 6 zu ähnlichen Hausandachten verbunden werden sollen; dafs nach S. 47 § 4 »jeder »Schulmann, in Volks-, Bürger- und Gelehrten-Schulen, der für »gleiche Zwecke sich thätig zeiget, und gleiche Gesinnungen »hegt; jeder Geistliche, der die Tendenz der Gesellschaft auch für »die seinige erkennt; jeder Staatsbeamte, welcher einigen Einflufs, »oder irgend einen Antheil an der Inspection über Schulen jeder »Art hat; jeder wohlgebildete und wohlgesinnte Bürger, welcher »als Repräsentant oft Gelegenheit bekommt, das Wohl der Schulen »zu fördern,« Mitglied dieser Gesellschaft werden, und die Wirksamkeit derselben sich fürerst auf Sachsen beschränken, künftighin aber auf jedes Land erstrecken soll; dafs nach S. 48 § 7 jedes Mitglied, welches sich zwey Jahre hindurch unthätig zeiget hat, stillschweigend von der Liste weggelassen, und das Diplom von ihm zurückgefordert werden soll: alles dieses sind Bestimmungen, die wir zwar geneigt sind für jetzt blofs als jugendliche Träumereien von einer zu erlangenden weit ausgebreiteten Wirksamkeit anzusehen, und zwar um so mehr, da ohne diese Voraussetzung es uns völlig unbegreiflich seyn würde, wie der Professor Lindner dergleichen Statuten nicht blofs verfassen, sondern auch durch

den Druck öffentlich bekannt machen, ja sogar um deren Bestätigung anzuhalten wagen konnte. Allein schon aus diesem Grunde sind wir es der Facultät und der Universität schuldig, jeden Schein von uns zu entfernen, als hätte eine auf solche Statuten gegründete Gesellschaft von uns Billigung, Zustimmung, oder gar Empfehlung erhalten, und selbst dann, wenn die vorliegenden Statuten gänzlich umgeändert, und in Form und Inhalt so eingerichtet würden, dafs wir Anstofs daran zu nehmen nicht Ursache hätten, würde dennoch, nachdem der Geist dieser Gesellschaft sich so stark ausgesprochen hat, die Besorgnifs, dafs durch eine Veränderung der Statuten nur der Schein, keinesweges aber das Wesen dieses Vereins abgeändert werden würde, uns von jedem der Lindnerischen Gesellschaft leistenden Vorschub abhalten müssen. Denn gerade dieser Geist ist es, der uns die pädagogische Gesellschaft des Professor Lindner, wie unschuldig sie auch jetzt noch seyn möchte, doch in einem ganz andern Lichte erscheinen läfst, wenn wir erwägen, wie die ganze Richtung dieser Gesellschaft auf die Begründung und Befestigung eines im Stillen wirkenden Bundes geht, der sich der gesammten Erziehung in allen Ländern bemächtigen, alle von seinen Ueberzeugungen abweichenden Erziehungsinstitute verdrängen, alle Schulen, die sich nicht verdrängen lassen, allmählig mit seinen Emissarien besetzen und nach seinen Grundsätzen umformen, endlich sich zu diesem Zwecke aller und jeder Staatsbürger, die deshalb gewonnen werden sollen, als Helfer und Vermittler bedienen soll. So wenig eine solche Absicht schon an sich gebilliget werden kann, so mufs sie doch noch insbesondere bey dem Hange des gegenwärtigen Zeitalters zu mystischer Schwärmerey und zu geheimen Verbindungen, um so gefahrvoller erscheinen, je weniger sich berechnen läfst, wie weit dergleichen Vereine, wenn sie einmal organisirt sind, gehen, und in welchem Grade sie, insbesondere bey erhaltener landesherrlicher Bestätigung, wo nicht noch zu andern Zwecken, doch, wohin mehrere merkwürdige Beyspiele neuerer Zeit zeigen, zu einer Untergrabung der protestantischen Kirche gemisbraucht werden können.

Aus den vorstehenden Gründen sehen wir uns genöthigt, über das Bestätigungsgesuch des Professor Lindner unser unvorgreifliches Gutachten dahin abzugeben, dafs, wiewohl es dem Professor Lindner frey stehe, unter Beobachtung seiner bürgerlichen Pflichten zu lehren, was seiner Ueberzeugung gemäfs ist, doch der von ihm errichteten pädagogischen Gesellschaft deren Mitglieder in der Beyfuge sub B. verzeichnet sind, die allerhöchste Bestätigung um so mehr abzuschlagen seyn dürfte, da die Beschaffenheit dieser Gesellschaft auf Beyfall keinen Anspruch machen kann, die Universität durch die Bestätigung eines von solchem Geiste beseelten Instituts an ihrem bisher behaupteten Credit, bedeutend verlieren

würde, die Folgen endlich, welche aus einem solchen Verein entstehen können, in wissenschaftlicher, religiöser, und selbst politischer Hinsicht sehr bedenklich seyn möchten.

Ueberzeugt übrigens, daß, wenn ein jeder auf seinem Wege, ohne andere zu stören und zu beeinträchtigen für das Beste der Wissenschaften, und das Wohl der Menschheit zu wirken sucht, am meisten Gutes, und auf dem sichersten Wege erreicht werde, fügen wir bloß noch die bescheidene Erklärung hinzu, welche der Professor Kruse in Betreff seiner pädagogisch-didaktischen Gesellschaft gegen uns gethan hat, daß er sich nicht erkühne, von Ew. Königl. Majestät bey der Entscheidung über das Lindnerische Gesuch die geringste Berücksichtigung seiner bis jetzt angewandten Bemühungen zu erbitten, sondern vollkommen zufrieden sey, sie als bloße akademische Thätigkeit unter der bisherigen Auctorität fortzusetzen.

In tiefster Ehrfurcht verharren wir

Ew. Königl. Majestät

Leipzig
den 13. April
1820.

allerunterthänigst pflichtschuldigst getreueste
Dechant, Senior und übrige Professoren der
philosophischen Facultät

Christian August Heinrich Clodius, d. Z.
Dechant mit Beziehung auf sein allerunter-
thänigstes Separat-Votum.

Gottfried Hermann, d. Z. Rector.

Christian Daniel Beck, Senior.

Wilh. Traug. Krug.

Ernst Friedrich Karl Rosenmüller.

Karl Brandan Mollweide.

Friedrich August Wilhelm Spohn.

Karl Heinrich Ludwig Pölitz.

(Adresse):

Dem Allerdurchlauchtigsten Großmäch-
tigsten Fürsten und Herrn

Herrn Friedrich August

König von Sachsen pp. pp. pp.

Unsern allergnädigsten Könige und
Herrn

Dresden.

Zum Königl. Sächfss. Hohen Kirchen Rath.

B. Mitteilungen.

I. Der Studienplan des neuen Seminars für Lehrer an höheren Schulen in London.

In die Einrichtung dieser von dem College of Preceptors begründeten und im nächsten Wintersemester ins Leben tretenden Anstalt (vergl. Päd. Stud. XVI, 2) gewährt der nunmehr veröffentlichte Studienplan eine willkommene Einsicht.

Es werden zwei Kurse eingerichtet für zwei Klassen von Studierenden. Die eine Klasse umfaßt diejenigen jungen Leute, die ihre wissenschaftliche Ausbildung beendet haben und beabsichtigen, nach Ablauf ihres pädagogischen Studienjahres eine Lehrerstelle an einer höheren Schule zu suchen. Es werden aber nur solche zugelassen, die eine der besten Noten bei der vom College of Preceptors veranstalteten Prüfung (Certificate Examination) bekommen oder ein gleichwertiges Zeugnis von einer andern Prüfungskommission erworben haben. Diejenigen, welche an einer englischen Hochschule einen Universitätsgrad erlangt haben, sollen bevorzugt werden. Jeder Recipient muß das 18. Lebensjahr vollendet haben. Zur zweiten Klasse gehören Männer, die den Lehrerberuf bereits ausgeübt haben und Gelegenheit nehmen wollen, Pädagogik zu studieren. Die Lage des College of Preceptors, in dessen Nachbarschaft sich eine große Zahl von Schulen und Instituten befindet, ermöglicht es diesen Lehrern, einen Teil des Tages in Schulen oder Familien thätig zu sein und ihre übrige Zeit dem pädagogischen Studium zu widmen.

Die Richtlinien des ins Auge gefaßten Studienplanes sind folgende:

I. Praktika: a) Probelektionen werden unter Aufsicht in bestimmten Schulen in der Nähe des College abgehalten. Jeder Studierende konferiert wöchentlich zu einer bestimmten Stunde mit dem Leiter des Seminars, um ihm schriftliche Lektionsentwürfe und Präparationen vorzulegen und Anweisung zur Benutzung der Litteratur derjenigen Disziplinen, in denen er unterrichtet, zu empfangen. Diese Lektionen stehen unter der unmittelbaren Leitung des Seminardirektors und in Verbindung mit den Themen seiner Vorlesungen.

b) Jedem Studierenden wird Gelegenheit geboten, Einblick in die Tagesarbeit einer höheren Schule zu nehmen und die Disziplin einer Schulklasse kennen zu lernen. Eine Anzahl von Direktoren angesehener höherer Schulen haben ihre Bereitwilligkeit erklärt, Studierende zur praktischen Ausbildung für ein Vierteljahr oder länger aufzunehmen. Es wird gewünscht, daß jeder, der von diesem Anerbieten Gebrauch machen will, in der Nähe der Schule wohne, welcher er zugewiesen ist, und für gewöhnlich die erste Schulstunde daselbst verbringe. Der Praktikant steht unter der Aufsicht des Direktors der betreffenden Schule, der ihn meistens einem

erfahrenen Klassenlehrer zuweisen wird. Die Studierenden können diese Verbindung mit einer bestimmten Schule während des ganzen Kursus aufrecht erhalten oder auch während des zweiten und dritten Vierteljahres an eine andere Schule übergehen. Durch eine solche Einrichtung hofft man, den Studierenden eine praktische Kenntnis des inneren Betriebes in einer guten Schule, der Schwierigkeiten des höheren Unterrichts und des Schullebens zu verschaffen. Zugleich kann der Praktikant Einsicht gewinnen in die Aufgaben, welche die Schülerindividualitäten an den Lehrer stellen. Die gemachten Erfahrungen und Beobachtungen sollen das Anschauungsmaterial für die Vorlesungen über Psychologie und Didaktik liefern und in diesen, wie beabsichtigt wird, theoretisch bearbeitet werden. Obwohl räumlich getrennt von dem Seminar, wird der Leiter desselben doch auch diesem Zweige der praktischen Ausbildung nach jeder Richtung hin seine Aufmerksamkeit und Sorge widmen.

c) Einige Schulen verschiedener Gattung, deren Verwaltung, Einrichtung und Methode besonders interessant sind, werden gemeinsam besucht.

II. Vorlesungen: Die Vorlesungen betreffen zwei Gruppen von Gegenständen: erstens die Wissenschaften, welche grundlegend für die Pädagogik sind, nämlich Ethik, Psychologie und Physiologie; und zweitens die theoretische und praktische Pädagogik.

a) Ethik und Psychologie. In diesen Vorlesungen sollen vorgeführt werden: 1. Die ethischen Prinzipien, welche das Ziel der Erziehung oder den idealen Charakter des Menschen in seinen verschiedenen Gestaltungen bestimmen; 2. die psychologische Entwicklung des Geistes, die eigentümlichen Funktionen der Kindesseele und die Gesetze ihrer Entfaltung, durch deren Kenntnis die Erziehung ihre natürliche Grundlage erhält. Das Studium der Verstandesthätigkeit soll verbunden werden mit dem der Prinzipien der Logik, auf denen das klare und bestimmte Denken beruht.

b) Physiologie und die Beobachtung der Kinder. Dieser Kursus umfaßt die Schulhygiene und die Körperpflege. Der Hauptzweck dieser Vorlesungen ist die Aneignung einer wissenschaftlichen Methode in der Beobachtung der Kinder.

c) Theoretische und praktische Pädagogik. Diese Vorlesungen führen das ganze System der Pädagogik vor, wobei denjenigen Abschnitten, die die Studierenden besonders während der Zeit ihrer Ausbildung angehen, vorzüglich Aufmerksamkeit gewidmet wird: also der Lehrplantheorie, den Präparationen und der Organisation der höheren Schulen. — Die Geschichte der Erziehung wird nicht in einer besondern Vorlesungsreihe behandelt, aber der Einfluß der geschichtlich bedeutenden Pädagogen wird gelegentlich in allen bereits angeführten Vorlesungskursen berührt.

d) Nebenkurse: Die vorstehende Übersicht enthält den regelmäßigen Studienkursus für Studenten und Lehrer. Da aber die Möglichkeit vorhanden ist, daß einzelne Studierende Fortbildung in einer oder in mehreren Disziplinen wünschen, welche zwar nicht mit der pädagogischen Wissenschaft in unmittelbarer Verbindung stehen, aber doch von Wert sind, so

sind Vorkehrungen getroffen, daß Studierende gegen mäßige Entschädigung an einem oder mehreren Nebenkursen teilnehmen können. Dieselben umfassen die Aussprache des Französischen, Sloyd, Exerzier- und Turnübungen, Wandtafelzeichnen. Die Studierenden sollen aber, ehe sie sich zur Teilnahme melden, den Rat des Leiters des Seminars einholen.

Klähr.

2. Die pädagogischen Ansichten von Prof. Dr. C. Hilty im zweiten Teile seines Buches „Glück“.

Den in diesem Jahre veröffentlichten zweiten Teil von Hilty's »Glück« werden alle, die der im Jahre 1892 erschienene erste Band erbaut, erquickt und gestärkt hat, mit Freuden begrüßen, denn die Fortsetzung des Werkes eröffnet Blicke in das Seelenleben eines Mannes, der mit heißem Bemühen das Glück, den »Grund aller Philosophie und Religion« gesucht hat, durch die Kämpfe und Stürme seines Lebens hindurch zu diesem Ziele vorgegangen ist und nun mit klarem Blicke zurückschauend den Weg, den er als rechten bewährt gefunden hat, anderen, die noch suchen und nach gleicher Befriedigung streben, meist mit der Klarheit des Denkers, die überzeugt, und mit der Innigkeit des Freundes, die gewinnt.

Ohne äußern, wohl aber in innerem Zusammenhange fügt den im ersten Teile enthaltenen Selbsterlebnissen, Welt- und Menschenbeobachtungen der neue Band Selbstbekenntnisse und innere Erfahrungen hinzu, beide zusammen ein kostbares Vermächtnis, das wohl imstande ist, in unserer unruhigen und friedelosen Zeit vielen zu helfen, daß ihre Herzen wieder fest werden. Wie bei seiner Darstellung der Ideale, die aus der Fülle des konkreten Lebens der Menschen emporwachsen, so offenbart Hilty auch bei der Vorführung der Bilder aus seiner reichen Gedankenwelt eine staunenswerte Belesenheit. Wohl kein Werk, das in klassischer Weise zur Bildung einer gesunden Welt- und Lebensanschauung beigetragen hat, ist ihm entgangen; vor allem aber schöpft er aus der nimmer versiegenden Quelle der heiligen Schrift. Ohne auf die Genauigkeit und Feinheit des scharfsinnigen Philologen Anspruch zu machen, noch weniger von der historischen und litterarischen Kritik angekränkt, hebt er die Schätze der Bibel und läßt ihre erleuchtenden Strahlen in die beängstigenden Dunkelheiten und beunruhigenden Wirrnisse der großen Fragen unserer Zeit fallen, eine Kunst der Exegese dabei entwickelnd, die wohl geeignet ist, dem so verachteten Buche auch unter den Gebildeten wieder Freunde zu gewinnen. Die acht Kapitel des zweiten Teiles mit den Überschriften: 1. Schuld und Sorge; 2. Tröstet mein Volk! 3. Über Menschenkenntnis; 4. Was ist Bildung?

5. Vornehme Seelen; 6. Transzendente Hoffnung; 7. Die Prolegomena des Christentums; 8. Die Stufen des Lebens, die, so isoliert sie zu sein scheinen, einander beleuchten und erklären, enthalten eine Fülle wertvoller Anschauungen und Weisungen für das Verständnis und die Führung auf fast jedem Gebiete des Lebens und können manches erschreckend umfängliche, an vollblütiger Gelehrsamkeit krankende Sammelwerk philosophischen, pädagogischen oder theologischen Inhalts ersetzen. Unsere Leser werden vor allem den pädagogischen Ansichten Hilty's Interesse entgegenbringen und wir heben daher dieses Gebiet aus dem reichen Inhalte des zweiten Teiles heraus.

Das Ziel, das Hilty dem Unterrichte und der Erziehung, beide von ihm unter dem Begriffe Bildung zusammengefaßt, steckt, ist in dem Aufsatz »Was ist Bildung?« dargelegt, wo er sagt (S. 130): »Es muß der namhafteste Erfolg einer allgemeinen Bildung die gesunde und kräftige Ausgestaltung der Persönlichkeit eines jeden Menschen zu einem vollen und ganzen, innerlich befriedigenden Menschenleben sein, ohne die sie weder für ihn noch für seinen Staat von sehr entscheidendem Werte wäre.« Er verwirft die Auffassung der Bildung als bloßen Besitz größerer oder geringeren Wissens. »Gelehrsamkeit ist nur eine Präsomption für Bildung, die aber nicht immer und notwendig zutrifft, sogar im eigenen Fache nicht einmal.« (S. 130.) »Heute sucht die Welt meistens Wissenschaft, was sie aber brauchen würde, ist Weisheit, und davon ist sie weiter, als zu Ende des vorigen Jahrhunderts, entfernt.« (S. 128.) Dieses Streben ist besonders in den unteren Schichten der Bevölkerung lebendig, die Bildung und Macht gleich bewerten, die »Gebildeten« hat es jedoch bereits zu dem verzweifelnden Bekenntnis: *ignoramus, ignorabimus* geführt. Der immer weiter greifende Spezialisismus in der Wissenschaft enthält das Eingeständnis: »Es giebt keine allgemeine Wissenschaft mehr, und noch viel weniger eine alles menschliche Können und Denken verstehende allgemeine Bildung, sondern nur noch einzelne Fachkenntnisse, hinter denen dem gelehrtesten Fachmanne ebensowohl der Abgrund der Unwissenheit entgegengähnt, wie dem gewöhnlichsten Laien. (S. 129.) Diesen geistigen Bankerott suchen viele »Gebildete« zu verdecken durch den »brutalen Hochmut des Nietzscheschen Herrenrechtes«, der schon direkt an die Roheit grenzt. (S. 129.) Einen Beweis für die Verkehrtheit der modernen Erziehung liefert der Umstand, daß sie »statt geistige und körperliche Kraft und Freudigkeit zu lebenslangem Weiterlernen zu erzeugen, alle diese Fähigkeiten nur vorzeitig abstumpft und untergräbt und ein zu schwach organisiertes, nervöses Geschlecht heranzieht, das dem Ansturm irgend eines gesunden Barbarentums so wenig mehr gewachsen sein würde, wie einst die äußerlich glänzende, aber an solcher Überkultur ebenfalls kranke römische oder griechische Weltbildung. Die moralische Intelligenz und die Kraft des Willens wird heute in den Schulen sogar weniger entwickelt als früher.« (S. 129.) Drei Mittel, die von ihm gekennzeichnete wahre Bildung zu erwerben, führt Hilty an (S. 132): 1. Überwindung der natürlichen Sinnlichkeit und des natürlichen Egoismus durch höhere Interessen; 2. gesunde, gleichmäßige Ausbildung der körperlichen

und geistigen Fähigkeiten, und 3. richtige philosophisch-religiöse Lebensanschauung. Durch die Bestimmung dieser Mittel wird das oben angeführte Ziel mit einem religiös-sittlichen Inhalte erfüllt. Diese Versittlichung des Lebens, die Bildung des Gewissens, »die auch der politischen Reform vorangehen muß, wenn eine solche dauerhaftes Glück und wahre Größe hervorbringen soll« (S. 186 Anm.), wird unzweifelhaft vor allem durch einen lebendigen, Herz und Gemüt ergreifenden Religionsunterricht herbeigeführt werden, und die durch das ganze Buch sich ziehenden Hinweise auf die vorbildlichen Persönlichkeiten der heiligen Geschichte, vor allem auf Jesus, Paulus und die Propheten, die Verwendung ihrer Aussprüche zur Bekräftigung der aufgestellten Behauptungen zeigen in schöner Weise, wie die religiöse Unterweisung wirkungsvoll im Dienste der Charakterbildung gestaltet werden kann. In keinem Fache ist es so vonnöten, daß an die Stelle des didaktischen Materialismus, zu dem auch im höhern Sinne des Wortes gewissenhafte Lehrer gezwungen werden durch die pädagogisch unverantwortliche Stoffmenge der Lehrpläne und durch die Prüfungen, die nur auf gedächtnismäßig anzueignendes Wissen Wert legen, daß an die Stelle dieses »ganzen geistlosen Religionsunterrichtes« (S. 51 Anm.), mit dem auch Hilty in seiner Jugend gequält worden ist, und der durchaus noch nicht, trotz der Fülle methodischer Rezepte, zu dem bei Seite gestellten Hausrat der Vergangenheit gehört, der religiöse Gesinnungsunterricht tritt, dem das Interesse der Schüler entgegenkommt, und der sich Zeit zur Vertiefung gönnen darf. »Für die heroische Seite, die in jedem Menschen vorhanden ist, haben schon Kinder Verständnis, sofern der Lehrer es auch besitzt, während aller dogmatische Befehl dem lebhaften Gefühl ihres freien Willens widerstrebt«, fährt Hilty in der eben angeführten Anmerkung fort und frischt damit, nicht unnötigerweise, eine Erkenntnis auf, die längst Besitz der theoretischen Pädagogik ist. Die eigene Erfahrung und die Beobachtung einer anders gearteten religiösen Erziehung mag Hilty veranlassen, die sogenannte klassische Bildung der Unterweisung im Christentume voranzustellen (S. 263 ff.): »Für die Erziehung der höher auszubildenden männlichen Jugend wenigstens (nach unserem Dafürhalten übrigens auch für deren Mütter und deren erste Erzieherinnen) ist die sogenannte klassische Bildung unentbehrlich und im ganzen sogar dem gewöhnlichen christlichen Religions- oder Moralunterricht bei weitem vorzuziehen. (Anm. Eine Reform der klassischen Lektüre, und zwar vom Standpunkte ihres Inhaltes, nicht ihrer Formvorzüge ausgehend, wäre dabei allerdings eine Notwendigkeit.) Das Christentum kommt dann später leicht von selbst, wenn jemand diese Schulstufe der klassischen Philosophie redlich durchwandert hat, die nicht die letzte Stufe sein kann und soll, und es trägt, wie dies ja seiner Zeit auch in der Weltgeschichte sich zeigte, auf dem klassischen Boden seine schönsten Früchte. . . . Auch enthält das Christentum ohne allen Zweifel ein weltabgewandtes Element, das der Erziehung eines ganz jungen, noch auf Wachstum aller geistigen Fähigkeiten angewiesenen Menschen nicht so zuträglich sein kann, als der spätern Selbsterziehung. (Anm.: Was die Kinder wesentlich brauchen,

ist nicht Religion, sondern eine reine Atmosphäre, um darin aufzuwachsen und nichts Böses und Unwürdiges vor Augen zu haben. Die christliche Erziehung ist wesentlich Selbsterziehung und kann erst beginnen, wenn die Überzeugung von der Unzulänglichkeit der menschlichen Vernunft und Kraft dem Menschen durch Erfahrung klar geworden ist. Das »Ohne mich könnt ihr nichts thun« versteht noch kein junger, aufstrebender Mensch. Ebenso wenig die Unmöglichkeit, das sinnliche Prinzip in sich zu Gunsten des geistigen ganz aus eigener Kraft zu überwinden. Eine solche frühreife Auffassung verleiht der Jugend ein Greisenantlitz und gehört nicht in den naturgemäßen Entwicklungsgang. Vollends die christliche Dogmatik hat für die Jugenderziehung nur einen geringen Wert.) Man kann sogar sagen: ein körperliches Wohlfühl, das aber keineswegs die höchste menschliche Empfindung und Bestimmung ist, und ein gewisser Trieb menschlicher Erhöhung, welcher später an der wahren Demut des Christentums seine Schranke findet, ist dem Wachstum natürlich, ja notwendig und auch deshalb entsprechen dieser Periode die klassischen Beispiele und Ideale (allerdings auch diejenigen des alten Testaments) besser, als diejenigen der christlichen Ära.« Selbst wenn wir die Ansicht Hiltys (S. 268) teilen wollten, daß die Erziehung nur geringen Wert hat, das Hauptgewicht auf Selbsterziehung zu legen ist, so könnten wir doch eine solche Umstellung von Christentum und klassischem Altertum hinsichtlich ihres sittlichen Bildungswertes nicht zugeben. Jene moralische Atmosphäre, in der das Kind aufzuwachsen soll, wird, da wir es doch überwiegend mit Christenkindern zu thun haben, wesentlich christliches Gepräge tragen. Auch würden die sittlichen Ideen den Knaben und den Mädchen, die später eine höhere Bildung erhalten sollen, in der allgemeinen Schule nicht gut anders als an den Personen der heiligen Geschichte veranschaulicht werden können und welches Bildungsmittel besitzt denn die Erziehung für die sittliche Schulung der Jugend der großen Masse, die auf die klassische Bildung von vornherein verzichten muß, wenn nicht vornehmlich den Religionsunterricht, dem die Geschichte und die deutsche Litteratur an die Seite treten. Selbst die höhere Schule wird nicht umhin können, den Charakter ihrer Zöglinge für die spätere Selbsterziehung vorzubereiten, und sie wird dabei das Christentum, zu dem der Schüler sich in eigener Erfahrung erheben soll, in Beziehung setzen müssen zu den sittlichen Idealen in der klassischen Litteratur des Altertums. Auch die Unterschätzung des Bildungswertes der naturwissenschaftlichen Fächer, die sich bei Hilty mehrfach findet, ist nicht gerechtfertigt. Wenn er sagt (S. 266): »Namentlich müssen am Schlusse der ersten Lebensperiode dem jungen Menschen zwei Dinge klar werden: Erstens erreichen die Menschen innerhalb der Schranken bestehender Naturgesetze sozusagen alles, was sie ernstlich wollen,« — so setzt dies doch voraus, daß die Kenntnis dieser Naturgesetze und zugleich die Bekanntschaft mit den Mitteln zum Handeln überliefert werden muß. Diese Aufgaben aber übernehmen eben die Naturwissenschaften, denen deshalb die nächste Stelle nach dem Gesinnungsunterrichte zukommt. Die geringe Taxierung der Erziehung gegenüber der Selbsterziehung steht bei Hilty

im Widerspruche mit der Aufgabe, die er selbst jener stellt (S. 265): Wenn die Erziehung im stande ist, in dem jungen Menschen einen dem Idealen zugewandten Sinn zu pflanzen und ihm einen Abscheu gegen alles Gemeine, neben einigen guten Lebensgewohnheiten, beizubringen, so hat sie ihre wesentlichste Pflicht gethan.« Die Lösung dieser Aufgabe ist unentbehrlich zur Weiterbildung. Die Erziehung muß erst das Streben wecken nach einer in sich gefestigten Welt- und Lebensanschauung, die allerdings völlig nur durch eigene Lebenserfahrung errungen wird. Darin liegt aber die Wichtigkeit der Erziehung, deren man sich nie genug bewußt sein kann, wenn auch, wie Hilty sagt, »sehr vieles von dem großen Gerede darüber wertlos ist« (S. 265 Anm.). Hiltys absprechende Kritik scheint sich wohl auch mehr auf die Art der Erziehung, wie sie in der Gegenwart vorherrscht, als auf das Erziehungsgeschäft im allgemeinen zu beziehen, wie dies aus der Bemerkung hervorgeht: »Jede Erziehung ist schlecht, die mit Ermüdung und Abstumpfung der Lust zur eigenen Fortbildung abschließt, und das ist gerade der Fehler der jetzigen Erziehungsmethode, den sie durch keine anderen Vorzüge ausgleichen kann. Solange sie uns nicht wieder gesunde junge Menschen mit energischer Lust zu allem Guten, Großen und Schönen schaffen kann, sind wir für sie nicht unbedingt zu begeistern.« Die hohe Stellung, welche der Selbsterziehung zugewiesen wird, erklärt sich auch aus der Ansicht Hiltys, daß das Menschheitsideal immer nur von einigen auserwählten Individuen erreicht wird, die durch Vererbung bereits mit einer »vornehmen Seele« begnadet sind oder durch äußere Dispositionen begünstigt, der großen Masse vorausziehen! Dieser Pessimismus in bezug auf den sittlichen Fortschritt des ganzen Volkes, welcher bei Hilty dem optimistischen Glauben an ein Aufsteigen im menschlichen Leben gegenübersteht, ist doch wohl nicht begründet. Eine höhere sittliche Entwicklung des Einzelnen ist nicht notwendig gebunden an die Voraussetzung der Tüchtigkeit der Vorfahren, noch weniger ist sie abhängig von äußeren Lebensverhältnissen. Hilty schränkt auch die angeführte Behauptung selbst mit dem Hinweise auf die öfters vorkommende Erscheinung ein, daß bedeutende Männer keine ebenbürtigen Söhne hätten (S. 165 Anm.), ebenso wie aus der Geschichte ihm das Irrtümliche seiner Meinung, daß »alle großen Bahnbrecher politischer und geistiger Freiheit selten aus der untersten Volksschichte gekommen sind,« nachgewiesen werden kann. Jeder Erzieher wird an sein Geschäft immer mit dem Glauben an den glücklichen Erfolg gehen müssen, wenn er die zur Ausübung seines Berufs unentbehrliche Begeisterung nicht verlieren soll. Dieser Glaube entspringt der Überzeugung, daß seine Arbeit, mag sie auch in noch so bescheidenem Kreise vor sich gehen, ein Beitrag zur »Volkserziehung« ist, durch die die Wiederveredelung unseres Volkes zu seinem Heile herbeigeführt werden muß.

Wir müssen uns versagen, noch auf Hiltys wertvolle Ausführungen über die individuelle Entwicklung, die nationale Erziehung, die Bildung des weiblichen Geschlechts besonders der sogenannten höheren Stände einzugehen und schließens diese Bemerkungen, durch die wir zur Be-

schäftigung mit Hiltys Buche in pädagogischen Kreisen anregen möchten, indem wir nochmals auf den großen Ernst hinweisen, mit dem Hilty für die Erziehung den sittlichen Gesichtspunkt betont.

F. W. Dörpfelds Gesammelte Schriften.

Die Verlagshandlung von C. Bertelsmann in Gütersloh beabsichtigt, die meisten der besonders im Evangelischen Schulblatte veröffentlichten Aufsätze Dörpfelds mit den gesondert erschienenen Schriften, aber unter Ausschluss der Bücher für die Hand der Kinder, zu einer Gesamtausgabe zu vereinigen. Das ist ein sehr verdienstliches Unternehmen. Der heimgegangene Verfasser wollte zwar sein Lebtage nichts anderes sein und werden als ein »schlichter Volksschullehrer.« Als solcher aber verfolgte er die pädagogische Zeitgeschichte mit einer solchen Umsicht und einem durch Theorie, Geschichte und Lebenserfahrung geschärften Blicke wie in unserer Zeit wohl kein zweiter, der auf jenen Namen Anspruch machte, und je nach der Zeitlage griff er bald kräftig zu, wo es am dringendsten nötig schien, bald schwieg er Jahre lang über ein Gebiet vollständig und arbeitete im stillen nach weitausschauendem Plane an dem Probleme. Ein solches Wirken verdient es, für Gegenwart und Zukunft in einem getreuen und möglichst vollständigen Bilde festgehalten zu werden, damit ein jeder (wie Goethe vom Nibelungenliede sagte) »nach dem Mafse seiner Kraft die Wirkung davon empfangen.« Gar mancher wird vielleicht gleich dem Schreiber d. Z. an der Hand der »Gesammelten Schriften« die Erfahrung machen, welche derselbe Goethe in dem Gleichnisse ausspricht: Wenn der Baum liegt, sieht man, dafs er in Wirklichkeit gröfser ist, als er aufrecht stehend zu sein schien. Denn es ist nicht für jeden, der die Zeit, um die es sich handelt, nicht ganz mit durchlebt hat, oder der der Anschauungsart des Mannes ferner steht, leicht, die Ziele, Triebkräfte und Mittel eines so thatenreichen Lebens so zu vereinigen, wie es der inneren Geschlossenheit desselben entspricht. Die Frage, ob in der pädagogischen Litteratur und Presse Hauptzüge dieses »Bildes« wirklich schon verwischt und verzeichnet worden sind,¹⁾ läfst sich hier nicht erwägen, und ich beschränke mich darauf, die erschienenen Teile der Gesamtausgabe kurz anzuzeigen.

Für diejenigen, welche einzelne Schriften schon besitzen, ist dadurch gesorgt, dafs die wichtigen besonderen Schriften in den bisher erschienenen »Bänden« gleich wieder für sich paginiert sind und gleichlautend und in

¹⁾ Vgl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, S. 297 ff.: »Zur historischen Stellung Dörpfelds.«

Seitenzahl und Auflagezählung mit der Gesamtausgabe übereinstimmend für sich bezogen werden können; das Nähere darüber sagt der von der Verlagshandlung erhältliche Prospekt.

Band I: Beiträge zur pädagogischen Psychologie (geh. M. 2,50) enthält zwei selbständige Schriften:

1. Über Denken und Gedächtnis, 5. Aufl. (für sich geh. M. 2) hat mir in dieser Ausgabe nicht vorgelegen, enthält aber nach mir gewordener Mitteilung keine wesentliche Änderung.

2. Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe, zuerst erschienen im Ev. Schulblatt 1877, jetzt durchgesehen von O. Flügel (47 S., für sich geh. 50 Pf) Änderungen sind gleichfalls nicht vorgenommen worden. Ich benutze aber die Gelegenheit, um auf einen verbreiteten Druckfehler aufmerksam zu machen. S. 47 wird aus Herbarts Allg. Päd. 2. Buch, 1. Kap. II. zitiert: »Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heift System.« Es muß lauten: Die rechte etc. (Willmann, Herbarts Päd. Schriften, hat Bd. I. S. 385 den Fehler, aber Bd. II S. 670 die Berichtigung.)

Band II: Zur allgemeinen Didaktik (geh. M. 3,20) enthält ebenfalls zwei Schriften:

1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, 2. verm. Aufl. (XIV und 170 S., für sich geh. M. 1,80). Der Herausgeber E. Hindrichs in Barmen hat zunächst den »Ergänzungsaufsatz« über die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, welchen der Verfasser erst 1875 im Evangelischen Schulblatt nachfolgen ließ, angereicht (S. 87—145). Dieser Aufsatz ist meiner Kenntnis nach das beste, was in dieser Zeit (noch vor Zillers Allgemeiner Pädagogik, 1876) über die Frage der Konzentration erschienen ist, und vermag das Bestreben, die Praxis möglichst allgemein ins richtige Geleis zu bringen, durch die sorgfältige Erwägung dessen, was üblich ist, auf das kräftigste zu unterstützen. — Dann folgen noch jüngere Zusätze für die neue Auflage, darunter namentlich S. 148—168 der Anfang einer völligen Neubearbeitung des Grundsatzes von der Vollzahl der Lehrfächer. Leider ist von der historischen Ausführung nur das erste Stück: A. »Der empirische oder sogenannte praktische Standpunkt« wirklich ausgeführt, das folgende dagegen: »B. Der Pestalozzische Standpunkt« und »C. Der Herbartsche Standpunkt« bloß skizziert.

2. Der didaktische Materialismus, 3. Aufl., herausgegeben von A. Lomberg in Elberfeld (140 S., für sich geh. M. 1,40), bringt den Text der 2. Aufl. (1886) mit den bekannten umfangreichen Zusätzen.

Band III: Religionsunterricht (geh. M. 3,40) ist ebenfalls in 2 Teile geteilt. Der 1. Teil (232 S., für sich geh. M. 2,20) bringt unter dem Titel: Kritiken und Vorschläge zur Behandlung des Religionsunterrichts als Gewissenssache 7 Aufsätze aus der Zeit von 1857 bis 1877, darunter den 1869 auch separat erschienenen »christlich-pädagogischen Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht«. Die Herausgeber, »einige Freunde«, haben an den Aufsätzen keine Änderungen vorgenommen. — Der 2. Teil, herausgegeben von Fr. Meis in Barmen, bringt die Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schrift-

chens: Enchiridion der biblischen Geschichte (4. Aufl., 131 S., für sich geh. M. 1,20). Das Schriftchen ist also zunächst ein Begleitwort zu dem »Enchiridion« (1894 in 17. Aufl.), welches Fragen für die Wiederholung enthält, sodafs dann der Schüler zu Hause oder auch bei stiller Beschäftigung in der Schule links das Frageheft und rechts das Geschichtsbuch liegen hat. (In den »Schuljahren« und sonst bei denen, welche sich enger an Zillers Lehrverfahren anschliessen, fehlt bis jetzt eine genügende Auseinandersetzung mit Dörpfelds Frageheft, so dafs man es wohl oft nur als einen Notbehelf für ungeteilte oder wenig geteilte Schulen ansieht.) Die »Zwei Worte« sind aber weit mehr als eine Gebrauchsanweisung für das Frageheft, sondern erörtern, weil sie den gedruckten Wiederholungsfragen wirklich im Wesen des Gegenstands Grund zu geben suchen, alle Hauptfragen des Religionsunterrichts.

Trotzdem sind sie ebenso wie die Abhandlungen des 1. Teils nur Bruchstücke der »gröfseren Schrift«: »Geschichte, Kritik und Theorie des christlichen Religionsunterrichts«, in der Dörpfeld seine Arbeiten auf diesem Gebiete zusammenfassen und zum Abschlusse führen wollte (vgl. »Zwei Worte« S. 20, 29, 32). Er ist nicht dazu gekommen, diese Schrift auszuführen. In nahem Zusammenhange damit steht der Gegenstand von

Band XI: Zur Ethik, herausgegeben von G. v. Rohden (1895, 268 S., geh. M. 3,—). Damit ist die Verlagshandlung aus dem ursprünglichen Plan der Ges. Schr. (10 Bände) herausgetreten. Es sind darin S. 187—264 »einige Grundfragen der Ethik« behandelt: das Ungenügende der Autoritätsmethode; die Aufgabe der Ethik; wie das Sittliche zur Erscheinung kommt; wie die Ethik in den Ruf der Unsicherheit gekommen ist u. s. w. Zwei dieser Arbeiten waren schon 1887 im Evangelischen Schulblatt erschienen und herausgewachsen aus den ethischen Kursen, welche Dörpfeld abgehalten hatte. Den gröfseren Teil des Bandes (S. 1—183) nimmt ein nachgelassenes unvollendetes Werk ein: »Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik.« Die »Fesseln« rühren daher, »dafs zwei wichtige formale Wahrheiten teils verkannt, teils nicht vollständig durchgeführt werden. Erste Wahrheit: Die Ethik mufs rationell und dazu unabhängig von jedem andern Wissen entwickelt und gelehrt werden.« [Auf diese Frage bezieht sich die bereits angeführte Abhandlung über das Ungenügende der Autoritätsmethode; das erste Stück der »geheimen Fesseln« handelt »von der Evidenz der Ethik«]. »Zweite Wahrheit: Die göttlichen Offenbarungen (in Schöpfung und Erlösung) sind nicht Doktrinen, Lehrsätze, Worte, sondern Werke, Thaten, Geschehnisse.« Unterrichtlich sind also letztere stets das erste, Lehrsätze etc. sind allerdings nötig, aber diese sollen nicht in »scholastischer« Weise fertig überliefert werden. (Darum lautet in Hinsicht auf die Natur des menschlichen Geistes Dörpfelds Hauptgedanke für den Religionsunterricht: Die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre (Zwei Worte, S. 33), und in Hinsicht auf die Natur des Gegenstandes verlangt er, dafs die heiligen Schriften als die religiösen Klassiker behandelt werden

sollen.) Die vorhandenen Ausführungen beziehen sich nur auf die »erste Wahrheit«, sie gehören hauptsächlich zu dem Kapitel des ersten Entwurfes: »Aus den Mängeln und Fehlern der Ethik entstehen auch Mängel und Fehler in der Dogmatik.« Einzelne Gegenstände sind u. a.: »Luthers erste These und ihre prinzipielle Tragweite«; »Untersuchung der psychologischen Natur des religiösen Glaubens«; »das irrige Dogma von der moralischen Pflicht des Glaubens«. Vielleicht denkt hierbei mancher Leser an Diesterwegs Aufsatz: Giebt es eine Pflicht zu glauben? Rheinische Blätter 1851. S. 331—339. Man vgl. die beiden Ausführungen! Der Berichterstatter erinnert gerade hier aus Herzensbedürfnis wieder an das Gleichnis von dem gefälltten Baume. Die nachgelassene Schrift gleicht dem Erdreich, das der gestürzte Baum mit in die Höhe nimmt, sodafs man nun hineinblicken kann in das **Fundament**, auf dem er gestanden und aus dem er seine Kraft gesogen hat. Hier hat man sich bei der Beurteilung des Mannes den letzten Rat zu holen. Möge dieses sein Vermächtnis recht bald in pädagogischen Zirkeln gelesen werden und den wahrhaft idealen Sinn mit dem klaren, exakten Denken immer inniger vermählen helfen!

Leipzig.

Friedrich Franke.

C. Beurteilungen.

I.

Heinrich Kurz, Geschichte der deutschen Litteratur mit ausgewählten Stücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. 4 Bände, broschirt 51 M., geb. 57,50 M Leipzig, Teubners Verlag.

Der erste Band (XIV und 867 S. Lexikon-Format) liegt in der 8. Aufl. vor. Er behandelt die Litteratur von den ältesten Zeiten bis zum ersten Viertel des 16. Jahrhunderts. Der zweite Band (V u. 764 Seiten) liegt gleichfalls in der 8. Auflage vor und behandelt die Litteratur bis ungefähr 1770. Der dritte Band (XII und 841 Seiten) liegt ebenfalls in der 8. Auflage vor und behandelt die Zeit bis zu Goethes Tode. Der vierte Band (XVI und 997 Seiten) liegt in der 5. Auflage vor und bietet die Geschichte der neuesten deutschen

Litteratur: von 1830 bis auf die Gegenwart. Die drei ersten Bände kosten besonders jeder 12 M., der letzte 15 M.

Kurz' Litteraturgeschichte hat einen ausgezeichneten Ruf. Sie ist die ausführlichste und in ihrer Art auch die beste aller existierenden. Charakteristisch sind die eingehenden Biographien der Schriftsteller, die nach den besten Originalen und Zeichnungen ausgeführten Illustrationen (736, namentlich Porträts) und die ausgedehnten Proben aus den Werken der Schriftsteller.

Das vorliegende Werk war von vornherein nicht für ein beschränktes, sondern für ein größeres Publikum berechnet. Danach mußte die Behandlungsweise eingerichtet werden. Wahrheit und Klarheit in der Darstellung zeichnen dieses Werk vor vielen anderen Litteraturge-

schichten aus. Sie ist, wenn auch gründlich, so doch einfach, nicht gesucht geistreich. Meistens wird die Litteraturgeschichte wie ein zusammenhängendes Gemälde vor dem Leser entfaltet; denn so allein kann der innere Entwicklungsgang der Litteratur von Anbeginn bis auf die Gegenwart erspriesslich dargelegt werden. Doch wird das litterarische Bild des Einzelnen bei diesem Verfahren seiner Einheitlichkeit beraubt; ferner wird der Leser dabei, wenn seine litterarhistorischen Kenntnisse ihn nicht von vornherein unabhängig davon machen, den Anschauungen und dem Urteile des Verfassers unterworfen. Übrigens haben solche allgemeine Urteile, so geistreich und gewandt sie auch vorgetragen werden mögen, immer etwas Unbestimmtes, Unsicheres an sich; sie können die lebendige Anschauung mit ihrer Sicherheit in keiner Weise ersetzen, und mag sie sich der Leser noch so gut einprägen, er wird doch nichts Bleibendes und Dauerhaftes gewinnen. Diese Darstellungen haben in der That nur für den Wert, der den Stoff schon kennt, nicht aber für den, der ihn erst soll kennen lernen. Aus diesen Erwägungen heraus hat Heinrich Kurz jeden Schriftsteller einzeln und selbständig behandelt. Die bedeutenden werden ausführlich, die weniger bedeutenden in gedrängter Kürze behandelt. Soviel es möglich war, hat der Verfasser die Leser von seinem Urteile unabhängig zu machen gesucht. Dazu werden ferner charakteristische Proben aus den Schriften geboten. Zwar giebt es auch sonst schon Sammlungen von Proben; aber sie verfolgen zumeist ganz andere Gesichtspunkte, und es hätte bald auf diese, bald auf jene Sammlung verwiesen werden müssen. Die biographischen Notizen findet man in dieser Vollständigkeit sonst nirgends zusammengestellt. Die Porträts, Facsimiles und sonstigen Illustrationen sind sorgfältig und zumteil mit grossen Opfern beschafft worden. Bei den älteren Schriftstellern bis zum Ende des 15. Jahrhundert war es fast durchgängig nicht möglich, echte

Porträts aufzufinden; deshalb wurden die betreffenden Teile des Werkes besonders reich mit Nachbildungen von passenden Gemälden aus alten Handschriften u. dergl. geschmückt, die mit den Anschauungen und Lebensverhältnissen jener Zeit bekannt machen.

Um die Litteraturgeschichte nun nicht in eine Menge einzelner kleiner Bilder auseinander fallen zu lassen, hat der Verfasser möglichst bei jedem einzelnen Schriftsteller seine Stellung zum Ganzen hervorgehoben, auch jedem Zeitraum und Hauptabschnitt der Perioden eine Darstellung des Entwicklungsganges der Litteratur vorausgeschickt.

Das Werk schlofs zunächst mit den drei ersten Bänden und mit dem Tode Goethes ab. Erst später hat Kurz die neueste Litteratur im 4. Bande behandelt. So sind manche Dichter im 3. Bande besprochen worden, die besser für den vierten vorbehalten geblieben wären. Die neueste Auflage dieses Bandes ist im Jahre 1894 erschienen. Leider ist sie eine unveränderte, und so sind manche Schriftsteller weggelassen oder nur ganz kurz besprochen worden, die einer eingehenden Behandlung würdig sind. So fehlen selbst im Register Namen wie Rossegger, Sudermann, Gerhard Hauptmann u. a. Es wird nicht zu umgehen sein, bei einer neuen Auflage hierin Abhilfe zu schaffen.

Schulitz.

A. Rude.

II.

Knoohe's Rechenwerke. Verlag von H. Stahl in Arnsberg.

Für alle Schulverhältnisse passen No. 1—6. No. 1 ist eine Rechenfibel für das erste Schuljahr und zwar die Ausgabe für die Kinder. Sie kostet 10 Pf. No. 2 ist dieselbe Rechenfibel in der Ausgabe für den Lehrer. Das Buch enthält als Anhang eine besondere Schrift des Verfassers über das Wesen und die Entstehung der Zahlen, Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe. Der Preis beträgt für das gebundene Exemplar 2 M. No. 3

(Preis 15 Pf.) ist die Rechenfibel für das zweite Schuljahr in der Ausgabe für den Schüler, No. 4 (gebunden 1 M.) für den Lehrer. No. 5 ist die Rechenfibel für das dritte Schuljahr solcher Schulen, in denen der dritte Jahrgang allein oder in Verbindung mit dem zweiten Jahrgang unterrichtet wird, in der Ausgabe für den Schüler (20 Pf.), No. 6 dieselbe in der Ausgabe für den Lehrer (geb. 1,20 M.). — Für Halbtags-, einklassige und diesen nahestehende Schulen sind die Nummern 7—11 berechnet. No. 7 ist das Schülerheft der Rechenfibel für das dritte Schuljahr (15 Pf.), No. 8 das 1. Rechenheft (enthaltend schriftliche Übungen für den 4. und 5. Jahrgang — Preis 25 Pf.) in der Ausgabe für Schüler. No. 9 ist das Lehrerheft zu No. 7 u. 8 (Preis geb. 2,25 M.). No. 10 ist das 2. Rechenheft. Es enthält schriftliche Übungen für die Oberstufe (6.—8. Jahrgang — Preis 30 Pf.). No. 11 ist das Lehrerheft zu No. 10 (Preis gebund. 2,25 M.). — Die Nummern 12—20 sind für mehrklassige Schulen bestimmt. No. 12 ist das Schülerheft der Rechenfibel für das dritte Schuljahr (Preis 15 Pf.). No. 13 ist das erste Rechenheft in der Ausgabe für Schüler (Preis 25 Pf.). No. 14 ist das Lehrerheft zu No. 12 und 13 (Preis geb. 2,25 M.). No. 15 ist das 2. Heft in der Ausgabe für Schüler (30 Pf.), No. 16 in der Ausgabe für Lehrer (2,25 M.). No. 17 ist das 3. Heft in der Ausgabe für Schüler (30 Pf.), No. 18 in der Ausgabe für Lehrer (2,25 M.). No. 19 ist die Raumlehre in der Ausgabe für Schüler (20 Pf. mit Winkelmesser, Winkelhaken und Meterlineal), No. 20 für Lehrer (geb. 1,60 M.). — Die Ausgabe für einklassige Schulen weist für die Mittel- und Oberstufe also nur je ein Heft auf, die Ausgabe für mehrklassige Schulen je zwei.

Das Knochesche Rechenwerk charakterisiert sich dadurch, daß es streng nach konzentrischen Kreisen bearbeitet ist, eine fortwährende Wiederholung des Stoffes bringt und ganz besonders die grundlegenden Materialien berücksichtigt. Als eine Übertreibung müssen wir es aber

bezeichnen, wenn der Verfasser die konzentrische Anordnung der Lehrstoffe für geeignet erklärt, dem heutigen sozialen Übel entgegen zu arbeiten. Was heutzutage nicht alles die sozialen Mißstände beseitigen soll! Es klingt ganz grofsartig: Die konzentrischen Kreise — ein Mittel zur Begegnung der sozialen Mißstände. Wie kommt nun der Verfasser zu seiner Annahme? Er will verhüten, daß die begabteren Kinder auf Kosten der minder begabten einem hohen Ziele entgegengeführt würden. Vielmehr soll aufs angelegentlichste die Erreichung einer möglichst guten Durchschnittsbildung bei allen Schülern angestrebt werden, indem der Lehrer seine Hauptfürsorge den minder Begabten zuwendet, den behandelten Unterrichtsstoff immer wieder repetiert und fortwährend zum Ausgangspunkte zurückkehrt. Wir stimmen dem Verfasser zu, wenn er eine gute Durchschnittsbildung aller Schüler für besser hält als ein Hinaufschrauben des Zieles für die hervorragend begabten auf Kosten der Gesamtheit. Wenn der Verfasser aber behauptet, daß eine bessere Durchschnittsbildung nur erreicht werden könne durch konzentrische Anordnung des Stoffes, so trifft das nicht zu. Die sorgfältige Berücksichtigung der schwachen Kinder und der Grundlagen des Stoffes ist auch dann möglich, wenn man die konzentrischen Kreise nicht anwendet. Die gewichtigen Gründe, die gegen diese sprechen, anzuführen, ist hier nicht der Ort.

Die methodischen Einheiten des Knocheschen Werkes sind so eingerichtet, daß sie den gleichzeitigen Unterricht solcher Kinder, die auf verschiedener Bildungsstufe stehen, und den gleichzeitigen Fortschritt in die Weite und Tiefe ermöglichen. Die Aufgaben für das mündliche Rechnen enthalten neben den Kopfrechenaufgaben auch solche, die in die neue Stufe des schriftlichen Rechnens einführen und auf die stille Beschäftigung vorbereiten. — Wir rechnen das Knochesche Werk seiner sorgfältigen Bearbeitung wegen zu den besseren in der so umfang-

reichen Rechenlitteratur. Es hat eine große Verbreitung gefunden (bisher $2\frac{1}{2}$ Millionen Exemplare).

Schulitz.

A. Rude.

III.

Meyer-Markau. Sammlung pädagogischer Vorträge. Bezugspreis für den Jahrgang: M. 3,60. Band V, Heft 1 (April 1892) enthält: Dr. Rudolf Hochegger: Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrstandes. Einzelpreis 60 Pf. 31 S. Oktav. Bielefeld bei A. Helmich.

Als im Jahre 1888 im Nachbarreiche anlässlich der lex Liechtenstein ein Kulturkampf drohte, hielt der in der Schulwelt Austrias rühmlichst bekannte Verfasser im Innsbrucker Lehrerverein einen Vortrag über das obige Thema, dem Freund und Feind große Bedeutung beilegte. Dieser Vortrag erscheint hier aufs neue, nachdem der Verfasser manchen ursprünglich flüchtig hingeworfenen Gedanken vertieft und erweitert hat. Das Heft wird die Leser ebenso anregen und entflammen, als es damals der Vortrag den Hörern gegenüber vermochte. Verfasser unterwirft die Prinzipien und Ziele einer Begutachtung, die den Eudämonismus, Pessimismus und Materialismus kennzeichnen und zeigt, dass die Menschheit höhere Ziele haben muss, dass sie auch thatsächlich nach Idealen ringt und immer höhere Stufen der Bildung und Sittlichkeit erklimmt, weil das Wirken der geistigen und sittlichen Größen nicht wieder verloren geht. »Unsre Kulturentwicklung hat dahin gedrängt, dass ein eigener Stand sich herausbildete, dessen Beruf es ist, die überkommenen Güter der Kultur in dem heranreifenden Geschlechte zu erhalten und Sorge zu tragen, dass aus dem mitgeteilten geistigen Inhalte neue Bethätigungen entspringen. Die Lehrer sind demnach die Wächter und Pfleger des Kulturideals der Menschheit. Da diese sich zufolge der göttlichen Weltordnung in Nationen spaltet, so ist es berechtigt, die nationale Färbung der sittlichen Normen und For-

men zu berücksichtigen. Dadurch wird der Lehrstand auch ein wichtiger Faktor im sozialen Leben. Diesen hohen Aufgaben aber kann nur ein innerlich und äußerlich unabhängiger und freier Lehrstand gewachsen sein.« Wie und worin die Freiheit sich zeigen und bewähren müsse, wird vom Verfasser dann ausführlich dargethan. — Tiefe und Reichtum an Gedanken zeichnen das Büchlein, Klarheit, Zielbewusstheit und edler Sinn seinen Verfasser aus; essei angelegentlich empfohlen. Inowrazlaw. P. Schwarz.

IV.

G. K. Barth, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung. Eine pädagogische Studie. Borna, Druck und Verlag von Robert Noske. 1895. 8°. 130 S. Preis broschirt 2 M.

Der Verfasser wirkt an einem Lehrerseminare, und gerade von diesen Pflögstätten der Pädagogik *κατ' ἐξοχήν* her sollte die pädagogische Wissenschaft immer von neuem und im reichsten Maße befruchtet werden. Ihre Übungsschulen müssten, so lange wir in Deutschland nur ein einziges pädagogisches Universitätsseminar haben, das mit einer wirklichen Schule organisch verbunden ist, wenigstens einen Teil der Aufgabe dieser übernehmen und nicht blofs Normal- sondern auch Experimentalschulen sein im Sinne Kants und Pestalozzis (Vergl. auch das interessante Gutachten von Dr. Johann Christoph Rädler, weiland Oberkonsistorialrat in Dresden, vom Jahre 1785 bei E. Pohle, der Seminar-gedanke in Kursachsen, S. 113.) Dass die Pädagogik noch der wirksamen Förderung durch die Seminare entbehrt, wird von allen schmerzlich empfunden, die bei ihrer Arbeit in der Schule statt pädagogisch begründeten Forderungen nachzukommen, nur Imperative, meist sehr willkürlicher Art, zu erfüllen haben. Um so erfreulicher ist es, wenn von einem Seminare her eine wichtige

Frage der Didaktik, das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe betreffend, in Angriff genommen wird, besonders da das Ergebnis der Untersuchung den begründeten Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik entspricht, also die Konzentration im Sinne Herbarts und Zillers vertritt. Eine monographische Behandlung dieses didaktischen Prinzips, wenn sie auch den überzeugten Jünger der genannten Pädagogen nicht in seiner Erkenntnis fördert, kann doch andere, und wie wir wünschen auch manchen unter den Vertretern des Prinzips der »konzentrischen Kreise« mit sachlichem Interesse an dieser Frage erfüllen und für ihn die Brücke bauen, auf der er weiter in die wissenschaftliche Pädagogik vordringt. Das Beispiel des Wigetschen Schriftchens über die Formalstufen (jetzt in 5. Auflage) hat dies gelehrt. Damit soll nicht gesagt sein, daß diesem Muster die Barthsche Arbeit in jeder Beziehung an Wert gleichsteht. Besonders der zweite, der systematische Teil, hätte eine wirkungsvollere Form erhalten können, wenn einerseits in ausgearbeiteten Lehrplänen für verschiedene Schulgattungen Beispiele durchgeführter Konzentration geboten worden wären, selbst auf die Gefahr hin, daß durch sie der Nachweis geliefert würde, wie die Konzentration ohne ein bestimmtes Prinzip für das »Nacheinander«, nicht realisiert werden kann, und wenn andererseits aus geltenden Lehrplänen die Ungeheuerlichkeiten, wie sie aus der Stoffanordnung nach »konzentrischen Kreisen«, hervorgehen, mit herangezogen worden wären. Solche zu finden dürfte nicht allzu schwierig sein. Der historische Abschnitt (S. 3—75) bringt eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Auffassungen des Begriffes »Konzentration« in unserm Jahrhundert. Es wird nachgewiesen, daß nach der bloß technischen Ausbildung des Begriffes, die sich in der subtrahierenden Konzentration Lorinsers und ihren verschiedenen Gestaltungen (stoffbeschränkend bei Landfermann, fächerbeschränkend bei Thiersch und Waitz, verbindend subtrahierend in

den preussischen Regulativen), in der verbindenden Konzentration Jacotots und seiner deutschen Nachfolger Völter, Jungklaafs und Schnell, sowie in der nur stoffordnenden Wirksamkeit der konzentrischen Kreise zeigte, die Herbart-Zillersche Schuledas Verdienst hatte, eine ethisch und psychologisch begründete Konzentration in die Didaktik einzuführen. Der Konzentrationsbegriff Zillers steht heute noch im Mittelpunkte der Erörterung. Barth stellt die Versuche, ihn zu widerlegen, zu modifizieren, ihn in seiner Integrität zu erhalten, zusammen. Dabei hat er aber nicht genügend die Verhandlungen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in den letzten Jahren berücksichtigt, die wiederholt die Ausgestaltung des Konzentrationsgedankens betrafen und der früheren strengeren Auffassung des Prinzipes gegenüber, die als Anklebekonzentration verurteilt wurde, die größere Selbständigkeit der einzelnen Fächer empfahlen. Auf der letzten Generalversammlung in Eisenach kam dieser Gegensatz zwischen der älteren und neueren Auffassung wieder recht lebhaft zum Vorschein. Der Verfasser wird hoffentlich nicht verfehlen, seine Aufmerksamkeit dieser weiteren Entwicklung des Zillerschen Konzentrationsprinzipes zuzuwenden und sie bei seinen ferneren Beiträgen zu dieser Frage zu berücksichtigen. Th. Klähr.

V.

August Pflug, Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. Berlin 1892, Emil Apolant.

Das Schriftchen vertritt mit Wärme und überzeugender Kraft einen Gedanken, der in der Pädagogik im Umrifs (Stuttgart, Goeschen) vom Referenten ebenfalls vertreten worden ist. Dieser Gedanke gipfelt in der Forderung, den elementaren Unterbau der höheren Schulen unter Beseitigung der sogen. Vorschulen viel breiter und sicherer zu fundamentieren. Der Herr Verf. spricht sich für einen sechsjährigen Volksschulkursus und einen sechsjährigen Real-

oder Gymnasialkursus aus, während der Referent die 12jährige Bildungszeit in einen fünfjährigen elementaren Unterbau und einen siebenjährigen höheren Kursus zerlegt. Die Gründe hierfür brauchen hier nicht entwickelt zu werden, da es sich ja nicht um einen prinzipiellen Unterschied handelt, sondern nur um eine verschiedene Anwendung eines gemeinsamen Grundgedankens. Möchte derselbe doch immer weitere Verbreitung und energische Vertretung finden! In ihm liegt wirklich die Gesundung unseres höheren Schulwesens eingeschlossen. Wir empfehlen das Schriftchen des Herrn Pflug aufs wärmste. Übrigens sei zum Schlus noch hervorgehoben, daß es sich zumteil auf Anschauungen stützt, wie sie vom jetzigen Preussischen Kultusminister Dr. Bosse im Abgeordnetenhaus vertreten wurden.

Jena.

W. Rein.

VI.

Dr. O. Lyon, Bismarcks Reden und Briefe nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks. Für Schule und Haus bearbeitet. Mit einem Bildnis Bismarcks. Leipzig, B. G. Teubner 1895. 80. VI. 243.

Auf der letzten Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Eisenach wurde gelegentlich der Besprechung von Dr. Göpferts Arbeit über den Geschichtsunterricht dem Wunsche Ausdruck gegeben, daß auch moderne Historiker bei der Quellenlektüre im Geschichtsunterrichte herangezogen werden möchten. Die vorliegende Auswahl von Reden und Briefen Bismarcks liefert einen Beweis für die Möglichkeit, diesen Gedanken zu realisieren. Die von Lyon zusammengestellten Reden unseres größten Staatsmannes (1. Kritik der Frankfurter Verfassung 1849; 2. Über die Grundlagen der Bundesverfassung 1867; 3. Über die nationalen Bestrebungen der Polen 1867; 4. Über die politische Lage vor dem Ausbruche des deutsch-französischen Krieges, 16. Juli 1870; 5. Mitteilung

der Kriegserklärung an den Reichstag des Norddeutschen Bundes 19., Juli 1870; 6. Weitere Mitteilungen über die politische Lage, 20. Juli 1870; 7. Begründung des Gesetzentwurfs, die Vereinigung von Elsass und Lothringen mit dem deutschen Reiche betreffend 1871; 8. Über die Lage im Orient 1878; 9. Rede über die deutsche Kolonialpolitik 1885; 10. Über die politische Gesamtlage Europas 1888; 11. Der Tod Kaiser Wilhelms. Mitteilung im Deutschen Reichstage, 9. März 1888) sind trefflich geeignet, unsere Jugend mit der nötigen Einsicht und gesunden Begeisterung zu erfüllen, mit der sie im Mannesalter an die großen Aufgaben unseres jungen Reiches nach innen wie nach außen herantreten soll. Bismarck, der, ein zweiter praeceptor Germaniae, noch jetzt unser Volk in echt pädagogischer Weise politisch schult, indem er ihm die Verhältnisse der Gegenwart in ihrem geschichtlichen Zusammenhange mit der Vergangenheit erklärt, er, der selbst so oft betont hat, daß seine Hoffnung auf den unzerstörbaren Bestand der deutschen Einheit durch den dahin wirkenden Einfluß der deutschen Mütter gestärkt wird, hat auch ein Recht, in der Schule zu unsern Knaben und Jünglingen zu reden. Besser als der klarste Vortrag eines Lehrers, als ein noch so übersichtlich geordnetes Handbuch wird die Lektüre der Reden Bismarcks bei der Behandlung der betreffenden Geschichtspartien in den Herzen der Jugend erwecken, was Goethe als schönste Frucht des Geschichtsstudiums bezeichnet: den Enthusiasmus. Die Jugend begeistert sich nicht für abstrakte Ideale, sondern für ideale Persönlichkeiten. Es ist deshalb auch sehr willkommen zu heißen, daß Lyon den angeführten Reden eine Auswahl von Briefen des Altreichskanzlers (sechs an seine Schwester Malwine, neun an seine Gemahlin gerichtete, und drei politische Briefe) hinzugefügt hat. Sie enthüllen die Tiefe des echten deutschen Gemütes unseres Bismarcks und lassen in dem großen Manne auch den großen Menschen bewundern.

Die vom Verfasser beigegebenen beiden Abhandlungen »Das Leben Bismarcks« (S. 1—55) und »Die Sprache Bismarcks« (S. 56—76) erhöhen den Wert der Sammlung als einer Jugendschrift, mag sie vor allem aber auch ein Schulbuch werden.

Th. Klähr.

VII.

G. Partheil und W. Probst, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Ein Wort zur Wehr und Lehr. 51 S. M. 0,50. Dessau und Leipzig, Kahle 1894.

Schon vor Jahrzehnten stellte A. E. Rofsmäfsler die Forderung auf, die Belehrungen über die Gegenstände und Erscheinungen der Natur seien zu einer »einheitlichen Naturkunde« zu verschmelzen. Nur so werde es möglich, die Natur als »ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze« aufzufassen. Dieser Idee ist es ergangen wie einem Samenkorn, dessen Erwachen zum Leben ungünstige Verhältnisse hinderten. Die Herrschaft des Systems in den Schulen war die harte Scholle, die das Empordringen des Keimes zum Lichte aufhielt. Jetzt scheint die Zeit gekommen zu sein, daß diese Hindernisse überwunden werden und nichts mehr die Entwicklung gänzlich aufzuhalten vermag. Da die Verfasser der uns vorliegenden Schrift mit Rofsmäfsler das von Humboldt aufgestellte Ziel rechter Naturerkenntnis auch für den naturkundlichen Unterricht in den Schulen gelten lassen, so muß die Zusammenfassung der zugehörigen Fächer in ein einheitliches Ganze (wenn auch in anderer Art und Weise, als es sich Rofsmäfsler dachte) bei ihnen ebenso der oberste Grundsatz sein. In diesem Punkte mußte die hauptsächlich durch Junge eingeleitete Reform des naturkundlichen Unterrichts führen. Wir vermissen bei der oben angegebenen Zweckbestimmung der Schulnaturkunde allerdings die Rücksichtnahme auf das allgemeine Erziehungsziel. So wie die Aufgabe lautet, nimmt sie nur auf die Fachwissenschaft Rücksicht. Pädagogische

Erwägungen müssen vor allem die Auswahl des Stoffes mitbestimmen.

Dem Ziele, das sich die Verfasser gesteckt haben, genügen nicht die Beschreibungen, die zwar ein aufmerksames Betrachten der Naturgegenstände erfordern, aber nicht die Bedeutung der Teile für das Ganze, der Einzelwesen für die Gesamtheit kennen lehren. In einem Beispiele stellen die Verfasser ihre und Pollaks (als eines Vertreters der bekämpften Richtung) Behandlungsweise gegenüber, und der Vergleich fällt zu ihren Gunsten aus. Die Anordnung des Stoffes nach einem System läßt ebenfalls nicht die Wechselbeziehungen der Lebewesen zu einander erkennen. Höchstens lassen sich noch die Einrichtungen der Teile in ihrer Zweckmäßigkeit für das Ganze bei dieser Anordnung aufsuchen, wie es der systematisch-biologische Unterricht erreichen will. Am ungünstigsten würde dabei die Trennung sein, die Baade vornimmt (vgl. S. 9—11 und 13—15), der nach dem Vorworte seiner Tierbilder auf der Unterstufe vorwiegend die Körpergestalt, auf der Mittelstufe vorwiegend die Lebensweise und auf der Oberstufe die Zweckmäßigkeit der Erscheinungen behandeln will. Bei dieser Stoffanordnung wechselt der Schauplatz, auf dem sich das Leben des Einzelwesens abspielt, zu oft, als daß die Beziehungen zwischen dem Individuum und der Gesamtheit, zwischen Einrichtung und Aufenthalt klar aufgefaßt werden könnten. Auch wir lassen die Verbindung der Stoffe nach Lebensgemeinschaften als die wichtigste gelten. Man kann den Verfassern eines Lehrbuches in dieser Anordnung daraus keinen Vorwurf machen, daß sie nur ein Durchschnittsbild bieten können, dem die örtliche Besonderheit fehlt. Der Lehrplan müßte schon in der Weise gestaltet werden, daß die einer Schule am leichtesten zugängliche Lebensgemeinschaft eingehender besprochen wird als eine solche, die ferner liegt. Die Beobachtung einer Pflanze von der Bildung der Keimblätter bis zum Verdorren nach der Samenreife, die klare Erkenntnis der

Bedeutung eines jeden Teils und seiner Einrichtung, des Einflusses, den natürliche Verhältnisse oder andere Lebewesen auf sie ausüben, dies dünkt uns wichtiger, als das Reden von Lebensbeziehungen, die die Schüler nicht deutlich auf Grund klarer Anschauungen erkannt haben.

Die Abschnitte, welche die kurz berührten Gedanken enthalten, sind die wichtigeren des Heftes. Ihnen folgen kürzere über Naturbeobachtungen (Schülersausflüge, Schulgarten), das Experiment, das Zeichnen im naturkundlichen Unterrichte, Sammlungen und das Verhältnis der Natur zur Heimatkunde.

Mit den entwickelten Ideen kann man sich einverstanden erklären. Sie gelten auch dann, wenn die Auswahl in Rücksicht auf das Erziehungsziel eine etwas andere würde. In der praktischen Durchführung der »Konzentration der naturkundlichen Fächer« liegt die Hauptschwierigkeit. Wir können heute nicht darauf eingehen, wie die Verfasser diese beseitigt haben. Hoffentlich ist uns dies später verstattet

Dresden. R. Missbach.

VIII.

Karl Kollbach, Naturwissenschaft und Schule. 398 S. Köln a. Rh., Neubner.

Mit großer Wärme geschrieben und von Begeisterung für den Stoff getragen, bildet das Werk eine hervorragende Methodik der gesamten Naturwissenschaften. Es wendet sich an alle die, denen die Stellung der Naturwissenschaft zum Kulturleben der Gegenwart von Bedeutung ist, und die ihr darum den rechten Platz in der Schule sichern wollen. Überall zeigt sich der Verfasser gleichmäßig als Naturwissenschaftler, der einen Überblick über das weite Gebiet aller Zweige seines Faches besitzt, und als tüchtiger Schulmann, der für die Hebung des naturkundlichen Unterrichts mit trefflichen Weisungen warm eintritt. Seine Vorschläge sind nach der Seite der höheren Unterrichtsanstalten, wie nach der der Volksschule hin gleich

wertvoll. Allerdings vermögen wir uns mit der Stellung nicht ganz einverstanden zu erklären, die der Verfasser der Naturwissenschaft den Unterrichtsanstalten zuweist, trotzdem er eine glanzvolle Schilderung ihrer Bedeutung in praktischer, formaler und idealer Beziehung entwirft, und trotzdem auch wir überzeugt sind, daß dieser wichtige Wissenszweig in den Schulen nicht zu seinem gebührenden Rechte kommt. Er soll dem Humanismus gegenüber der Bildungsmittelpunkt werden. Zunächst redet der Verfasser dabei nur von den höheren Schulen. Wie soll es in der Volksschule gehalten werden? Freilich vermag die Naturwissenschaft auch ideale Antriebe in reichem Maße zu geben und den menschlichen Geist zu hohen Gedanken zu erheben, die zur Richtschnur für sein Handeln werden. Diese liegen aber mehr nach der Seite des Schönen und Wahren. Den Antrieb zum Guten, den Maßstab für unser sittliches Handeln, die ethischen Ideen, müssen wir im Geseinnungsunterrichte an sittlichen Vorbildern gewinnen. So gewinnen wir 2 Reihen von Unterrichtsfächern. Den Mittelpunkt der zweiten bildet die Naturwissenschaft. Die Erdkunde gliedert sich, soweit sie als Schauplatz menschlicher Kultur in Betracht kommt, der Geschichte an. Der andere Teil, den wir mit Kollbach als geographische Naturkunde betrachten können, gehört der Naturwissenschaft an.

Der behandelte gegensätzliche Standpunkt in bezug auf die Stellung der Naturwissenschaft hindert uns nicht, den großen Wert seiner sonstigen Ausführungen zu erkennen. Was er über die Bedeutung des Wissensgebietes für die Menschheit ausführt, bleibt trotzdem bestehen, und es ist lebhaft zu wünschen, daß sich recht viele von ihm überzeugen lassen. Sein Buch will »den Gedanken an die Einheitlichkeit der Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts ebenso nähren und verallgemeinern wie den an die Einheit der Natur und ihrer Wissenschaft.« Der Einheit der Natur widerspricht

die Zersplitterung der naturwissenschaftlichen Fächer. In der Natur ist alles Leben und Entwicklung. Daraus folgt der Kampf gegen das System, das im Unterrichte nur Zwecken der Übersicht dienen darf. Als Mängel des Volksschulwesens bezeichnet darum der Verfasser das Nacheinander von Naturgeschichte und Naturlehre auf der Unter- und Mittelstufe und die unzureichende Ausnützung des Anschauungsunterrichts im Sinne der Naturkunde. Er soll die Grundlage für alle Zweige der Naturwissenschaft bilden. Drei Stämme gehen aus ihm hervor, die gleichmäßig weitergeführt werden müssen. Naturgeschichte, Naturlehre (mit Mineralogie und Geologie, Physik und Chemie) und geographische Naturkunde. Der Wert der Ausführungen über die einzelnen Zweige wird durch eingestreute Lehrproben erhöht. Wir heben besonders hervor die über Herz und Blutkreislauf S. 83, Kreislauf des Wassers S. 44, Einfluß des Wassers auf die Bildung der Erdoberfläche S. 153 und die Betrachtungen auf einem Spaziergange in einer Kiesgrube. S. 380.

Aus der Fülle seiner methodischen Ratschläge seien nur noch die erwähnt, wie er einen Ersatz für die Systematik schaffen will: Aus der Menge der tierischen und pflanzlichen Formen werden typische Vertreter als Grundlage ausgewählt, die schon einen gewissen Überblick über die ganze Tier- und Pflanzenwelt gewähren. Die Mittelstufe schreitet fort zu den nächsten Verwandten, neben den Ähnlichkeiten auch die Unterschiede scharf hervorhebend. Auf der Oberstufe werden die Zwischenglieder als Übergangsformen zu verschiedenen Typen besonders eingehend besprochen, so dafs am Ende der Zusammenhang der Naturgegenstände erkannt wird. Auf diese Weise lernt das Kind zunächst die Unterschiede gröfserer Abteilungen, z. B. von Familien, beachten, die in der That leichter zu erkennen sind, als die der Gattungen einer solchen oder gar der Arten desselben Genus.

Wir raten das eingehende Studium dieses Werkes angelegentlichst allen

an, denen die Bedeutung der Naturwissenschaft für unser Kulturleben klar ist und besonders den Lehrern des Faches. Sie werden darin eine Fülle von Ideen in anziehender Darstellung finden

Dresden. R. Missbach.

IX.

Dr. Ernst Haupt, Latein. Verbalverzeichnis in alphab. und systemat. Anordnung. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior) 1893.

Von dem Verfasser, der in seiner lateinischen Formenlehre einen schätzenswerten Beitrag zur Reform des lateinischen Elementarunterrichtes geliefert hat, liegt jetzt ein lateinisches Verbalverzeichnis vor, welches, die begonnene Arbeit weiterführend, den Stoff sorgfältig und mafsvoll sichtet und — worauf wir besonderes Gewicht legen — in überaus klarer und übersichtlicher Anordnung darstellt. Während der erste Teil, der zum gelegentlichen Nachschlagen bestimmt ist, die sämtlichen bei den Schulschriftstellern vorkommenden unregelmäßigen Verba — das Verzeichnis wird den Schüler nirgends im Stiche lassen — in alphabetischer Ordnung aufführt, stellt der zweite Teil, das systematische Verzeichnis, nur diejenigen Verba zusammen, die fest eingeprägt werden sollen. Wie in der früheren Arbeit, so hat der Verfasser auch auf dem Gebiete des Verbums — über Perthes und Hasse hinaus — viel unnötigen Ballast über Bord geworfen, so z. B. die in der Mehrzahl der gebräuchlichen Elementarbücher unvermeidlichen und doch bei den Schulschriftstellern der unteren und mittleren Stufe selten oder gar nicht vorkommenden

condemno, crepo, dissimulo, inflammo, milito, seco, tracto, visito, vitupero, algeo, mulceo, niteo, oleo, fremo, gemo, oculo, pungo, stringo, amicio, facior, saccior u. v. a.

Mir allerdings ist der Verfasser noch nicht weit genug gegangen. Nachdem das Lateinsprechen und der Aufsatz als Zielleistung weggefallen sind, müfste m. E. der Elementarunterricht vornehmlich darauf aus-

gehen, das Verständnis der gebräuchlichsten Schriftsteller der ersten Stufe, des Nepos und Caesar, vorzubereiten; und diese Vorbereitung besteht nicht zum kleinsten Teile in der Einprägung des erforderlichen Wortschatzes. Von diesem Standpunkte aus könnte man die Auswahl der Verba mehrfach beanstanden. So würde man vielleicht vorziehen statt der nach dem vorliegenden Verzeichnis anzueignenden Verben

are, castigo, cito, poto, saucio, exporto, illustro, improbo, foveo, haereo, mordeo, prandeo, tondeo, vireo, acuo, findo, necto, pasco, ruo, tero, texo, uro, addisco, conecto, consenesco, consero (bepflanzen), corrigo, decerpo, diffindo, obsolesco, perhorresco, redarguo, revivisco, mutuo, sopio, irascor, pascor, blandior, sortior, emetior, devertor,

die weder bei Nepos noch bei Caesar¹⁾ vorkommen, statt

*lavo, †avo, *conflagro, *excuso, *persto, *recito, †spondeo, *forceo, †capesso, *molo, *diasero, *incumbo, †lenio, *mollio, *stabilio, *definio, †impertio,

die überhaupt nur einmal entweder bei Caesar oder bei Nepos sich finden, lieber

iacto, colloco, comprobo, desidero, evoco, insto, transporto, redigo, praecipio, recipio, suscipio, antecedo, pescello, intercludo, adduco, educo, reficio, affligo, illudo, exposco, dirigo, erigo, conscribo, percipio, prospicio, instituo, deriaco, inaequor,

einprägen zu lassen, die unser Verzeichnis, obwohl sie nicht nur bei Nepos und Caesar, sondern auch bei den übrigen Schriftstellern so häufig vorkommen, übergeht.

Diese Bemerkungen enthalten, wie gesagt, nicht Ausstellungen, sondern Wünsche für eine eventuelle zweite Auflage, ändern also nichts an der Brauchbarkeit des Buches, das auf Schritt und Tritt das pädagogische Geschick und die Lehrerfahrung des Verfassers bekundet. Sehr verdienstlich erscheint mir unter andern die Durchführung des Grundsatzes, überall nur eine einzige Bedeutung, d. h. die Grundbedeutung (nur hin und wieder bei Compositis die ge-

bräuchlichste) anzuführen. Verfasser hat fast durchweg mit sicherem Takte das Richtige getroffen; nur an ganz wenigen Stellen dürfte sich eine Änderung empfehlen, wie z. B. p. 37 repagnare: widerstreben (statt »widerstehen«), p. 43 configere zusammenstossen (statt »kämpfen«), p. 37 vindicare in Anspruch nehmen (statt »rächen«).

Die Verba sind innerhalb der Conjugationen in fester Reihenfolge nach der Bildung des Perfectum geordnet: auf vi, ui, si, mit Verdoppelung, mit Ablaut (für den Schüler der unteren Stufe vielleicht verständlicher: »mit Dehnung des Stammvocal«), ohne Veränderung. Die Deponentia und ebenso die Semideponentia erscheinen in gesonderter Aufstellung; ebenso die Anomala, Defectiva und Impersonalia, letztere nach ihrer Bedeutung in Gruppen gegliedert. Vermissten wird man vielleicht bei einem Buche, welches das Verbum speciell behandelt, die Aufführung der Formen die Anomala.

Der Anhang stellt die Unregelmäßigkeiten in Form, Genus und Bedeutung in sehr zweckmäßiger Gruppierung zusammen; auch hier wäre es wohl angebracht bei der Erwähnung der Abweichungen von orici und der gleichen Schreibung einiger Formen von edere und esse die betreffenden Formen anzuführen bez. nebeneinanderzustellen. Sehr dankenswert ist die Gegenüberstellung von Verben verschiedener Conjugationen, deren Formen von den Schülern erfahrungsmäßig verwechselt werden; auch hier wie in dem letzten Abschnitt (ähnlich lautende Verba) tritt recht deutlich hervor, daß das Buch völlig aus der Praxis des Unterrichts herausgewachsen ist.

Druckfehler sind uns nur wenige aufgefallen, so p. 36 festinare (für festinare); p. 38 excubare das Compositum dick gedruckt, während p. 39, 40 die Simplicia valere und timere in normalem Druck erschienen. Daß p. 36 lamentare (bekanntlich erst in der Vulgata) auftritt, während p. 52 lamentari unter den Deponentibus fehlt, ist auch nur auf ein Druckversehen zurückzuführen.

¹⁾ Wir setzen hier der Kürze halber Caesar für das bellum Gallicum allein

* bedeutet bei Caesar, † bei Nepos vorkommend.

Jeder, der das Hauptsche Verzeichniss mit den entsprechenden Abschnitten der üblichen Grammatiken etc. vergleicht, wird überrascht sein durch die verständige Sichtung und durch die klare und übersichtliche Gruppierung des Stoffes und wird in seinem Kreise das Seinige thun, um das treffliche Buch, das einen entschiedenen Fortschritt in der Reform des lateinischen Elementarunterrichts darstellt, in die Hände der Schüler zu bringen.

Jena. Dr. O. Unrein.

X.

Das Casseler Gymnasium der siebziger Jahre. Erinnerungen eines Schülers aus damaliger Zeit. Berlin 1891, Walther und Apolants Verlagsbuchhandlung. 84 S. M. 1,50.

Das warm und pietätvoll geschriebene Büchlein will den Angriffen und Verdächtigungen entgegentreten, die in der Presse mehrfach im Anschluß an die Schulreformfragen gegen die bekannte Casseler Anstalt erhoben worden sind. In der Charakteristik der an dem Lyceum Fridericianum in den oberen Klassen wirkenden Lehrer weist der Verfasser die erziehlische Bedeutung und den starken sittlichen Einfluß nach, der vom Direktor und den Klassenlehrern ausging. Dabei verfehlt er nicht, das höchst unpädagogische Auftreten eines Geh. Oberschulrats zu geißeln, der das Gymnasium inspizierte — ein drastisches Beispiel für die verwerfliche bureaukratische Art, die unser Schulwesen nicht selten eher zurückgebracht als gefördert hat.

Rein.

Verlag von Hergl & Haemmerer (Paul Th. Haemmerer) in Dresden.

Jahrgang 1884.

- Heft I. Dora, Rektor in Erfog. Die Mathematik in den Lehrerbildungsanstalten
 „ II. Billig, Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren
 „ III. 1. Dr. S. Rubinstejn, Über Lazarus „Leben der Seele.“ — 2. A. Bickel, Präparationen aus der mathematischen Geographie.
 „ IV. Dr. Juh, Zur Einführung in Hillers' Ethik.

Jahrgang 1885.

- Heft I. S. Grabs, Bemerkungen zu dem Aufsatze des Seminarlehrers Schaefer, Coburg, „Der erste Religionsunterricht.“
 „ II. Dr. A. Gbpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Billers
 „ III. 1. Ferd. Zeug, Zwei pädagogische Pfingstversammlungen. 2. Dr. Karl Juh, Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik „ Pfingsten 1886 in Halle a. S.
 Heft IV. 1. Dr. W. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn E. v. Salwürf: Handel und Wandel der pädag. Schule Herbarths. 2. Theod. Vogt, An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 3. Dr. Schneider, Entgegnung.

Jahrgang 1886.

- Heft I. 1. G. Besche, Die ethische und ästhetische Bedeutung des Turnens 2. Dr. Wiedner, G. v. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar.
 „ II. Dr. Kaper, Die Methode Christi.
 „ III. 1. Prof. Dr. Menge, Die Anfänge des Latein-Unterrichts in Europa. 2. Chr. Ufer, Über die Leitung von Konferenzen des Lehrerkollegiums.
 „ IV. G. Göschner-Beidig, Zu Dittes' Kritik der Herbart'schen Pädagogik

Jahrgang 1887.

- Heft I. S. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten?
 „ II. 1. Prof. Dr. Menge, Der deutsche Einheitschulverein. — 2. Bruno Waennei, Über den associierenden Charakter der Erdkunde.
 „ III. C. Folsch, Eisenach. Über darstellenden Unterricht.
 „ IV. Dr. Hollenbach, der Rechenunterricht im ersten Schuljahr.

Jahrgang 1888.

- Heft I. W. Müller, Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik.
 „ II. Prof. Dr. W. Rein, Genußunterricht und Kulturgeschichte.
 „ III. Dr. H. Staude, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Salwürf'schen Schrift „Genußunterricht und Kulturgeschichte.“
 „ IV. A. S. Hofmann, Kossen. Der Religionsunterricht in geliebten Schulen nach den v. Wangemann'schen Schriften.

Jahrgang 1889.

- Heft I. 1. S. Grabs, Zur Lehrplanteorie mit Beziehung auf die Volksschule I. 2. Prof. Dr. W. Rein, Ein neues Seminarbuch.
 „ II. Adolf Rude, Zur Apperzeptionslehre
 „ III. A. Bickel, Noch einmal das Weimari'sche Seminarbuch.
 „ IV. S. Rolke-Hoheneiche, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche.

Jahrgang 1890.

- Heft I. S. Grabs, Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanreform.
 „ II. Adolf Rude, Zur Apperzeption.
 „ III. Eduard v. Hartmann, Kann der Pessimismus erzieherisch wirken?
 „ IV. 1. Dr. A. Gille, Herbarth's Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Entwicklungstufen. 2. A. Lomberg, Sachrechnen.

Jahrgang 1891.

- Heft I. 1. Prof. Dr. W. Rein, Rembrandt als Erzieher. 2. A. Lomberg, Sachrechnen. 3. S. Große, Fr. Wilh. Lindner — ein Vorläufer der Kulturstufenidee.
 „ II. 1. A. Lomberg, Sachrechnen. 2. S. Große, Fr. Wilh. Lindner — ein Vorläufer der Kulturstufenidee.
 „ III. R. Bodenstein, Zum „System“ im Geschichtsunterricht. Ein methodisch-kritischer Versuch.
 „ IV. Dr. Richard Staude, Seminarbibliothek in Coburg. Zur Anwendung der Normalstufen im Religionsunterricht.

Jahrgang 1892

- Heft I. Frh. Behmenid, Der Vele-Unterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode.
 „ II. F. W. D. Krause, Der Pessimismus E. v. Hartmanns und die moderne Pädagogik.
 „ III. 1. W. Fack, Zur Beurteilung des Lange'schen Buches über Apperzeption. 2. Dr. K. Lange, Erwiderung.
 „ IV. Dr. Karl Ernh, Theorie und Praxis im pädagogischen Seminar.

Jahrgang 1893.

- Heft I. Die Jugendbildung auf Grund der neuen preussischen Lehrpläne.
 „ II. Prof. Dr. Th. Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare.
 „ III. 1. Jul. Honke, Über die Mitwirkung der Kirche im preussischen Schulwesen. 2. Dr. Ehrändorf, Noch einmal die Kunstlehre.
 „ IV. 1. Dr. A. Wausch, Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen. 2. Karl Herrmann, Der böhmische Krieg, Geschichtspräparation.

Jahrgang 1894.

- Heft I. 1. Frh. Behmenid, Warum Märchen? 2. F. Hollmann, Dörfels „Freie Schulgemeinde“ im Lichte kulturhistorischer Entwicklung.
 Heft II. 1. Adolf Rude, Friedrich Wilhelm Dörfels. 2. Dr. Ehrändorf, Präparationen zur biblischen Geschichte. 3. S. Grabs, Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule.

- Heft III. 1. Dr. S. Vergemann, Über Moral-Unterricht. 2. Dr. O. Haupt, Zur Behandlung der Reformationsgeschichte in der einfachen Volksschule. 3. Peter Billig, Zur Würdigung Fdrpfelds.
" IV. 1. G. Große, Über Schulandachten 2. J. Grabs, Eine neue Forderung Meteorologie in der Schule.

Jahrgang 1895.

- Heft I 1. Prof. J. Friedrich, Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas. 2. G. Große, Über Schulandachten. (Schluß).
" II. 1. Dr. Th. Kähr, Rudolf Fidebrand. 2. Prof. G. Friedrich, Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas. (Fortl.)
" III. 1. Fr. Franke, Über das Verhältnis von Praxis, Theorie und Geschichte der Erziehung. 2. Prof. G. Friedrich, Beitrag zur methodischen Behandlung des Lessingschen Philotas. (Schluß).
" IV. 1. G. Reibig, Normenfunde und bildliches Darstellen als Prinzip u. Fach. 2. Dr. Fr. Horn, Monif. 3. Herrmann, Der Befieger Deutschlands.

Unter Hinweis auf die ausgezeichneten Kritiken der „Allgem. deutsche Lehrerzeitung“, der „Zeitschrift für RealSchulwesen“, der „Schlesischen Schulzeitung“, der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht“, von „Haus und Schule“, des „Deutschen Schulmuseums“, der „Neuen deutschen Lehrerschaft“, des „Schweizer-Schularb.“ etc. seien diese Jahrgänge wiederholt angelegentlich empfohlen.

Neu eingegangene Bücher.

Reichhold, Kunst und Zeichnen an den Mittelschulen. 2. Teil. Berlin, Siemens.

Schweizerische Pädagog Zeitschrift. Heft 3. Zürich.

Barth, Fibel für die deutschen Schulen in Ost-Afrika. Berlin, Elsner.

Lasson, Das Gedächtnis. Berlin, Gaertner.

Mandell, Zweck, Umfang u. Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht etc. Bielefeld, Helmich.

Rademacher, Der Knüppelgeneral. Ebenda.

Neue Bahnen. Heft 8. Wiesbaden, Behrend.

Spies, Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichts, in Schule u. Kirche. Bielefeld, Helmich.

Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts. Leipzig, Siegismund & Volkening.

The Citizen. 1895 Juli u. August.

Zeitschrift für Philosophie & Pädagogik 3. u. 5. Heft. Langensalza.

Neubauer, Schulandachten u. Ansprachen. Erfurt, Guther.

Wende, Über Benutzung der Wandelsetafeln f. d. ersten Schreiblesunterricht. Bunzlau, Kreuzschmer.

Sprokhoff, Naturkunde für höhere Mädchenschulen. 1. Teil. Hannover, Meyer.

Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten etc. 1. Teil. Ebenda.

Dr. Kriebel, Für die allgemeine Volksschule. Ebenda.

Dr. Rogge, Vom Kurhut zur Kaiserkrone. 2. Band. Ebenda.

Diesem Hefte liegt ein Prospekt der Firma **F. Hirt & Sohn, Breslau u. Leipzig** bei, welchen wir gefl. Beachtung empfehlen. **D. V.**

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XVII. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barchudarian-Titlis*
Institutdirector Dr. *E. Barth*-Leipzig, Dr. *P. Bergmann*-Jena, Schuldirector Dr. *A. Biedner-*
Eisenach, Tüchtterschullehrer *O. Foltz*-Eisenach, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb*
Friedrich-Teschau, Oberlehrer Dr. *A. Göpfert*-Eisenach, Mittelschullehrer *H. Graß*-Glogau,
Töchtterschullehrer *H. Grosse*-Halle a. S., Schuldirector Dr. *O. Haupt*-Markranstaedt, Lehrer
Holkamm-Glindenberg, Lehrer *Julius Honke*-Elberfeld, Director Dr. *K. Just*-Altenburg,
Univ.-Prof. Dr. *Adolf Luson*-Berlin, Oberlehrer *Fritz Lehmann*-Jena, Oberschulrat
Prof. Dr. *Rud. Menge*-Oldenburg, Seminarlehrer *A. Pickett*-Eisenach, Rektor *Ad. Kude-*
Schulz, Director Dr. *M. Schilling*-Zwickau, Schulrat Dr. *Rich. Staudt*-Coburg, Lehrer
K. Teupser-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thürndorf*-Anerbach i. V., Univ.-Professor Dr.
Th. Vogt-Wien, Seminardirector *Voigt*-Barby, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zunge-*
Erfurt, Lehrer *Peter Zülig*-Würzburg u. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Zweites Heft

Inhalt

- A** **Abhandlungen:** 1. Dr. Th. Klähr. Pädagogische Experimentalschulen — eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzis. 2. Fr. Franke. War Dörfeld Individualist?
- B** **Mitteilungen:** 1. Randbemerkungen zu den in Nr. 44 der Sächsischen Schulzeitung von Hermann Grosche in Dresden veröffentlichten Artikel: »Empfiehl sich die Einrichtung von Elternabenden?« 2. Die Reformvorschläge J. Königbauers. 3. Die Verhandlungen des sächsischen Landtages über die Volksschullehrerseminare am 14. Januar 1896.
- C** **Beurteilungen:** 1. Friedrich Franke (Rud. Schubert). 2. Englische Brietschule (G. Kemlein) 3. Theodor Krausbauer (R. Missbach). 4. Deutsche Schulausgaben H. Schiller und V. Valentin (Klähr). 5. Konrad Schubert (Klähr). 6. ABC der Tonkunst. 7. Schulliederbuch. 8. August Brandt. 9. A. Güssow. 10. B. Widmann (Römhild).

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1896

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Neu eingegangene Bücher.

- Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Sechstes Heft. Langensalza, Beyer & Söhne.
- Karl König**, Lehrerverein und Lehrertage. Zabern, Fuchs.
- Kühn — Peip**, Neuer Schulatlas, Heft 1. 2. 3. Gera, Hoffmann.
- Oppermann**, Schulbibeifrage. Ebenda.
- Rademacher**, Malerfranz. Bielefeld, Helmich.
- Thomas**, Zahlentafeln.
- Winkler**, Wechsellehre u. Buchführung. Leipzig, Reinboth.
- Lüdemann**, Übungen in der sprachl. Darstellung. Bremen, Hampe.
- Brumund**, Mineralogie u. Chemie. Ebenda.
- F. W. Dörpfeld**, Gesammelte Schriften I. II. III. IV. 1. 2. XI. Gütersloh, Bertelsmann.
- Theod. v. Wächter**, Muss es stets Reiche u. Arme, Herren und Knechte geben? Stuttgart, A. Jung's Verlag.
- Homer's Ilias** von Dr. Kuttner. Frankfurt a. M., Sauländer.
- Zange**, Liederbuch für höhere Schulen. Gotha, Schössmann.
- D. Kuttner**, Dialogues faciles. Berlin, Hayn's Erben.
- Bergmann**, Blumenpflege. Gera-Untermhaus, Köhler.
- Sprockhoff**, Naturkunde für höhere Mädchenschulen. Hannover, Meyer.
- Dorenwell**, Der deutsche Aufsatz. 1. Teil. Ebenda.
- Seyfert**, Die Arbeitskunde. Leipzig, Wunderlich.
- Kriebel**, Für die allgemeine Volksschule Hannover, Meyer.
- Heydner**, Lesebuch für das 2. Schuljahr. Nürnberg, Korn.
- Lesebuch für das 3. Schuljahr. Ebenda.
- Zur Theorie des Unterklassen-Lesebuchs. Ebenda.
- Klee**, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte Dresden, Bondi.
- Rogge**, Vom Kurhut zur Kaiserkrone. 2. Band. Hannover, Meyer.
- Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik. 2. Jahrg. 5. 6. Heft.
- Blätter für höheres Schulwesen. 12. Jahrg. Nr. 9. 10. 11. 12; 13. Jahrg. Nr. 1.
- Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. Jahrgang V. Heft 3
- Neue Bahnen. VI. Jahrgang Heft 9. 10. 11. 12. VII. Jahrg. Heft 1.
- Praxis der Erziehungsschule IX. Band. 5. 6. Heft. X. Bd. 1. Heft.
- The Citizen. 1895. Sept. Oct. Nov. Dec.
- Prof. Dr. Jägers Monatsblatt 1895. Nr. 9, 10, 11, 12. 1896. Nr. 1.
- Oberrheinische Blätter für Erziehenden Unterricht 1895. Nr. 9, 10, 11, 12.
- Schweizerische Pädagog Zeitschrift V. Jahrg. Heft IV. V. VI.
- Schweizerische Lehrerzeitung. 1895. Nr. 40.
- Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. Erster Jahrg. Heft 1.
- Staudé u. Göpfert**, Präparationen zur deutschen Geschichte. IV. Teil. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.
- Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. IV. Teil Ebenda.
- Giggel**, Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1894. Ebenda.
- Barth**, Die Systematik der beiden evangelischen Hauptkatechismen. Borna, Robert Noske.
- Freyer**, Rede zur Feier des 100. Geburtstages Dr. Karl Vogels. Leipzig, Friedr. Fleischer.
- Franck**, Kleines Tonkünstlerlexikon. Leipzig, Karl Merseburger.
- Adler**, Die Behandlung u. Erhaltung der Streichinstrumente. Ebenda.
- Költzsch**, Anwertheit mit Bemerkungen und Hinweisungen für die unterrichtl. Behandl. zum dreistufigen Zifferrechnen. Leipzig, Ebenda.
- Riemann**, Lehrgang für das Knabenturnen. Ebenda.
- Fricke**, Bibelkunde zugleich Praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte. Erster Band, 1. Hälfte. Hannover, Carl Meyer.
- Biedermann**, Leitfaden der deutschen Geschichte. Leipzig, B. Voigtländer.
- Hollenberg**, Sprachliche Untersuchungen. Gütersloh, Bertelsmann.



A. Abhandlungen.

I.

Pädagogische Experimentalschulen — eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzis.

»Keine einzige der Erforschung der Erziehungskunst geweihte Anstalt und kein einziger Lehrstuhl dieser Wissenschaft ist vorhanden«, schrieb Pestalozzi seinerzeit (Seyffarth, die Werke Pestalozzis IV, 256). Wenn auch seine Klage für die Gegenwart nicht mehr im vollen Umfange berechtigt ist, so sind wir doch noch weit von einer Erfüllung der in diesen Worten ausgesprochenen Forderung entfernt. Die vorhandenen Professuren der Pädagogik und die pädagogischen Universitätsseminare mögen vielleicht als genügende Einrichtungen zur dogmatischen Überlieferung der pädagogischen Erfahrungsergebnisse betrachtet werden, Mittelpunkte der pädagogischen Wissenschaft können sie nicht werden, so lange sie der »der Erforschung der Erziehungskunst geweihten Anstalten«, der Übungsschulen, entbehren. Denn diese allein können, indem sie pädagogische Experimentalschulen im Sinne Pestalozzis sind, die Quellen und die Prüfungsstellen der pädagogischen Theorie werden. Keine andere Anstalt kann ihnen diese Aufgabe abnehmen, denn alle sonstigen pädagogischen Einrichtungen müssen den »Kollektivansprüchen« der Gesellschaft mehr oder weniger Rechnung tragen, während die Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminares nur nach wissenschaftlichen Prinzipien geleitet zu werden braucht. Unsere Lehrerseminare können sie nicht ersetzen. Haben diese ihre Zöglinge nun zwar auch nicht durch blosser Anlernung von

Formen zu ›Knechten der Methode‹ zu erziehen, (Niedener, Erz.-Unt. I, 192), so müssen sie sich doch darauf beschränken, denselben in interesseweckender und kraftbildender Weise den Besitz der Zeit an pädagogischer Erkenntnis zu übermitteln und zur entwickelten Fertigkeit in den bewährten Methoden zu verhelfen. Ihre Wirksamkeit, die sie vielleicht zu Normalschulen erheben kann, setzt die Existenz von Experimentalschulen voraus, in denen ›die vorhandenen Lücken des Erziehungswesens durch neue Versuche und Beobachtungen ausgefüllt und auf der anderen Seite die aufgestellten Entwicklungsmittel und Formen erprobt werden‹ (Pestalozzi, Ansichten und Erfahrungen. Einleitung). In ihnen sollen die Jünger der pädagogischen Wissenschaft nicht nur durch die Aneignung einer mehr oder minder begründeten Theorie, sondern auch durch die lebendige Teilnahme an pädagogischen Versuchen und Beobachtungen herangebildet werden. ›Erst muß man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann,‹ sagt Kant (Über Pädagogik. K. Richters Päd. Bibl. X, 69) und er begründet seine Forderung, indem er hinzufügt: ›Man bildet sich zwar insgemein ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und daß man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen, von denen, die man erwartete. Man sieht also, daß, da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann.‹ In der Erkenntnis der Notwendigkeit des pädagogischen Experiments begegnet sich Pestalozzi mit dem Königsberger Philosophen. Er betrachtete seine Unternehmungen wesentlich als Mittel, ›einige wichtige Ideen über Menschenbildung durch anhaltende und genügsame Erfahrungen prüfen zu können‹ (Erklärung an das Publikum 1804). Es ist nicht immer beachtet worden, daß er durch seine pädagogischen Versuche, indem er die Bedingungen des geistigen Geschehens willkürlich abänderte, also durch Experimente, seine Beobachtungen am Kinde ergänzen wollte. Seine Mitarbeiter bestätigen diese Auffassung. Fischer schrieb (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, I. Brief): ›Es ist fast unglaublich, wie unermüdet er Experimente anstellt, und da er — einige leitende Ideen angenommen — mehr nach denselben als vor denselben philosophiert, so muß er sie zwar vervielfältigen, aber die Resultate gewinnen auch an Sicherheit‹ und Tobler urteilte (W. G. II.): ›Ich sah, daß er dem Einzelnen seiner Unternehmungen keinen Wert gab, sondern vieles davon nur zum Wegwerfen probierte.‹ Pestalozzi selbst erklärte in der ›Lenzburger Rede‹, daß er ›vieles auf dem forschenden Wege von Stanz bis Iferten in spem futurae oblivionis‹ gethan habe. Eine Berücksichtigung dieser Richtung seiner Thätigkeit, die ihm bei Lebzeiten den Vorwurf zuzog, daß er die

Kinder pädagogischen Versuchen opfere, würden manche spätere absprechende Kritik über Pestalozzis Erziehungs- und Unterrichtspraxis verhütet und eine gerechtere, weil zutreffendere Darstellung derselben herbeigeführt haben, als dies thatsächlich geschehen ist. Es würde sein Verdienst nicht schmälern, das er sich um die pädagogische Wissenschaft durch die Erörterung der Stellung und Form des pädagogischen Experiments, durch die er zu seinem Postulate der »Probschule« geführt wurde, erworben hat, wenn man ihn als den Urheber dieses Gedankens nicht gelten lassen wollte. Kant weist an der bereits angezogenen Stelle darauf hin, daß »die einzige Experimentalschule, die gewissermaßen den Anfang machte, die Bahn zu brechen«, das Philanthropin in Dessau war. »Man muß ihm diesen Ruhm lassen«, sagt er, »ohngeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurfe machen könnte; Fehler, die sich bei allen Schlüssen, die man aus Versuchen macht, vorfinden, daß nämlich noch immer neue Versuche dazu gehören. Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Plänen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen.« Die Annahme jedoch, daß Pestalozzi unbeeinflusst von anderer Seite, ganz selbständig zu seiner Idee der Probschule gekommen ist, entbehrt nicht der Berechtigung, da der Weg, auf dem er zu einer wissenschaftlich fest begründeten Theorie der Pädagogik gelangen wollte, der der Empirik war. »Nicht isoliertes Nachdenken über unsere Kräfte« (Mann III, 365), nicht »die geistige Tiefe der Nachforschungen über das Wesen der Menschennatur«, sondern tausend »partielle Erfahrungen des wirklichen Thuns der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte« sollten ihn zu diesem Ziele führen, das seinem ganzen pädagogischen Streben als höchstes vorschwebte. Daß die Experimentalschule aber nur als unabhängige Anstalt möglich und nur als solche wirksam ist, das hat Pestalozzi aus dem Munde seiner eigenen Lehrer erfahren müssen, die ihm 1813 Vorstellungen darüber machten, daß er durch seine ewigen Versuche alle Klassen zerstückele und den Zusammenhang in allen Unterrichts-fächern unmöglich mache. (Morf, Leben Pestalozzis IV, 416). Sie kann ihre naturgemäße Stätte nur an der Universität haben. Dies erkannte in Sachsen schon 1785 der spätere Oberkonsistorialrat Dr. J. Chr. Rädler, der in den »ohnvorgreiflichen Gedanken über die von den Universitäten zu Leipzig und Wittenberg eingesendeten Pläne zu Schullehrer-Seminarien und Realschulen« den Vorschlag, die praktische Ausbildung der Pädagogen an der Universität auf zusammenhangslose Übungen mit einzelnen Schülern und den Besuch von öffentlichen Lehranstalten zu beschränken, zurückwies und als unerläßlich die Einrichtung von Übungsschulen mit den bestimmten Worten forderte: »Es ist zur Vervollkommnung von

dergleichen Seminaristen keineswegs hinreichend, daß ihnen dann und wann einige Kinder dargestellt werden oder sie mitunter öffentliche Schulen besuchen und bei solcher Gelegenheit selbst Versuche im Unterrichten machen; vielmehr muß dergleichen Institut (das Seminar) zugleich eine eigene resp. Normal- und Experimentalschule haben, worin die Seminaristen neben dem zu verlangenden theoretischen Unterrichte nicht nur musterhafte Lehrer zur Nachahmung aufgestellt finden, sondern sich auch ununterbrochen im eigenen Vortrage nach den zu befolgenden Lehrmethoden üben können. *Experientia optima magistra* (E. Pohle, *Der Seminargedanke in Kursachsen 1887*, p. 113). Die Pestalozzische Auffassung der Experimentalschule als der Werkstätte der fortschreitenden pädagogischen Wissenschaft fehlt zwar dem Postulate Rädlers. Aber wenn man auch zunächst absehen wollte, der Universitätsübungsschule diese höhere Bestimmung zu geben, an der wir jedoch als ihrer eigentlichen Aufgabe festhalten müssen, so würde sie auch in einer solchen Beschränkung schon von unleugbarem Vorteile für die pädagogische Wissenschaft sein. Weil an der Stätte einer *Universitas Scholarium* befindlich, könnte durch sie pädagogisches Interesse in viele davon leider noch wenig berührte Kreise getragen werden. Sie dürfte die Frage der Reform der höhern Schulen in ihrem Kerne mit lösen helfen, indem sie dafür Sorge trägt, daß die berufenen Arbeiter an denselben mehr als bisher sich auch als Pädagogen, nicht nur als Gelehrte betrachten lernen. Dann würden die Erziehungsfragen auch jenseits der Kreise der Volksschule die ihnen gebührende Beachtung und sorgfältige Erörterung finden. Die segensreiche Folge davon wäre das Aufhören der harten und unnatürlichen Trennung zwischen den an höheren und den an niederen Schulen Wirkenden, die sogar zwischen Volksschullehrern und Seminarlehrern eine tiefe Kluft befestigt; denn das Bewußtsein des Gemeinsamen in der pädagogischen Seite ihrer Thätigkeit müßte zu einem Zusammenwirken der Vertreter aller Schulgattungen führen. Es ist zu beklagen, daß die Regierungen, die einmal aus anderem Anlasse (sc. der Reformation des preussischen Landschulwesens, Morf, IV, 189) ergangene Warnung Pestalozzis, seine Versuche nicht »zu schnell als Staatssache allgemein zu machen«, in bezug auf die Experimentalschule peinlich befolgt haben. Das einzige jetzt in Deutschland bestehende, mit einer Übungsschule verbundene Universitätsseminar ist eine Pflegstätte der Herbartischen Pädagogik. Die Pestalozzische Forderung der Experimentalschule, die bei einer künftigen Pestalozzifeier mehr als bisher verwirklicht sein möge, ist eben einer der vielen Berührungspunkte zwischen den beiden einflußreichsten Vertretern der deutschen Pädagogik in unserm Jahrhundert, Pestalozzi und Herbart. Die hinter uns liegende Gedenkfeier für den Erstgenannten wird hoffentlich mit dazu beigetragen haben, den

bisweilen zwischen ihnen konstruierten Gegensatz in seiner Unhaltbarkeit aufzuzeigen.

Dresden.

Th. Klähr.

II.

War Dörfeld Individualist?

Mit Rücksicht auf Abhandlungen R. Rifsmanns erwogen
von Fr. Franke.

Das litterarische Wirken Dörfelds war auf zwei Hauptziele gerichtet: auf Methodik im weitesten Sinne des Wortes und auf die Darlegung und Förderung einer naturgemäßen Schulverfassung. Auf die letztere legte er¹⁾ das meiste Gewicht, und das war jedenfalls in den Zeitverhältnissen begründet. In didaktischer Hinsicht konnte er sagen: »Es war lange Zeit trübe um mich, sehr trübe, aber es wird lichter.«²⁾ In Hinsicht auf die Schulverfassung hat er einen solchen Lichtblick nicht erleben dürfen; denn hier herrscht auch bei vielen »didaktischen« Freunden eine gewisse Zurückhaltung, hiergegen erhebt sich bei Gegnern der lauteste Widerspruch, und der Anlaß zu dem »Fundamentstück« war der v. Gofslersche Schulgesetzentwurf, welcher die bestehenden Schulgemeinden ganz beseitigen wollte. Aber beide Zielpunkte wuchsen wenigstens nach Dörfelds eigener Meinung aus einem Fundamente, d. h. aus derselben Anschauungsweise hervor, wie ja auch umgekehrt der didaktische Materialismus nicht bloß durch die bürokratische Aufsichtsordnung äußerlich gefördert und konserviert wird, sondern mit derselben innerlich verwandt ist.³⁾

Nun wird aber vielfach verkannt und abgestritten, daß Dörfelds Gedankenfundament die Herbartische Anschauungsweise ist. Ferner wird diese Anschauungsweise selbst seit Jahren eines einseitigen, verwerflichen Individualismus und Dörfeld des Schwankens zwischen diesem und einer entgegengesetzten richtigeren Anschauungsart beschuldigt; dies geschieht insbesondere von Herrn Rektor R. Rifsmann in Berlin mit solcher Ausdauer, daß sich bereits eine kleine Litteratur darüber gebildet hat, ohne daß die Frage meines

¹⁾ Wenigstens nach der Auffassung Vogts, s. Erläuterungen zum 26. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. S. 5.

²⁾ Der didaktische Materialismus. Gesammelte Schriften II, 2, S. 50. (Die römische Ziffer bezeichnet den Band der Ges. Schr., die arabische die Abteilung in demselben. Vgl. die Anzeige derselben Päd. Stud. 1896, 1. Heft.)

³⁾ Did. Mat. Ges. Schr. II, 2, S. 16 ff., 22 f. und 95 ff.

Erachtens zum Austrage gekommen ist.¹⁾ Denn es wurde bisher die sorgfältige Erörterung der Frage auf der 22. Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Pfungsten 1890 in Jena), an welcher Dörpfeld passiv (als angerufene Autorität) und aktiv (durch briefliche Äußerungen) beteiligt war, gar nicht berücksichtigt;²⁾ ferner wird gerade die Schulverfassungslehre, die jedenfalls den in Jena Versammelten gegen den Vorwurf des Individualismus am sichersten schien³⁾, mit Hilfe vermeintlicher sozialpädagogischer Gedanken heftig bekämpft und dadurch gegen Dörpfelds eigene Meinung ein Gegensatz zwischen den methodischen und den Schulverfassungsbestrebungen behauptet. Dies und noch manches andere, das ich nicht im Voraus anführen will, legt wohl die Vermutung nahe, daß hier entgegengesetzte Anschauungen vorhanden, außerdem aber auch Mißverständnisse im Spiele sind und beide den Sprachgebrauch in Verwirrung gebracht haben. Jedoch an der deutlichen Feststellung der wirklichen Gegensätze und an allgemeiner Verständigung über das, worüber wirkliche Übereinstimmung besteht, und was noch der Entscheidung harret, fehlt anscheinend noch viel. Diese Verständigung und jene Feststellung sind aber die beiden Endziele einer zweckmäßig durchgeführten Diskussion.⁴⁾ Gestützt auf die sämtlichen Schulverfassungsschriften und auf die im Erscheinen begriffene Gesamtausgabe von Dörpfelds Schriften und unter Bezugnahme auf die an-

¹⁾ 1. Rifsman, Neue Lehrgegenstände in der Volksschule. Frankfurter Schulzeitung VI, 1889, Nr. 12—14. (Künftig kurz zitiert: Frankf. Sch. nebst der Seite.)

2. Derselbe, Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unseres Jahrhunderts. Neue Bahnen III, 1892, S. 8—32 und 57—84. (Kurz: Neue B.)

3. Derselbe, Ausführliche Anzeige des »Fundamentstückes«, Heft 1 und 2. Blätter für die Schulpraxis (Beilage der Preussischen Lehrerzeitung) 1893, Nr. 12, S. 92—94.

4. Dams, Herr Rifsman und das Fundamentstück. Evang. Schulbl. 1894, S. 288—312 und 321—338. Dazu Bemerkungen Rifsmanns ebenda 1895, S. 233—241 und die Antwort von Dams S. 241—251.

5. Rifsman, Fr. W. Dörpfeld. Pädagogische Zeitung 1893. S. 725 bis 730.

6. Z., Zur historischen Stellung Dörpfelds und über das Fundamentstück. Zeitschr. für Philos. und Päd. 1895. S. 297—303 und 379—382.

7. Trüper, Zum Sozialismus Dörpfelds. Evang. Schulbl. 1895, S. 307 bis 309. Trüper will, sobald es seine Zeit erlaubt, die ihm »von Dörpfeld übertragene Herausgabe seiner sozialpädagogischen Nachlässe und längst vergriffenen Abhandlungen« besorgen, jedenfalls im 7.—10. Band der Gesammelten Schriften, welche dem Prospekte nach die Schulverfassungsschriften u. a. enthalten sollen).

²⁾ Rifsman führt Neue Bahnen III, 1892, S. 81 zwar den Titel der Trüperschen Abhandlung aus dem 22. Jahrbuch an, nimmt aber auf die dazu gehörigen »Erläuterungen« (S. 23—50) keine Rücksicht.

³⁾ Erläuterungen zum 22. Jahrb. S. 25, 33, 40.

⁴⁾ Ebenda. S. 24.

geführte zeitgenössische Streilitteratur ziehe ich daher in Erörterung: 1. Dörpfelds historisches Fundament, ich meine die Männer, die Autoren, deren Denken und Wirken er selbst aufgenommen und fortgeführt zu haben glaubte; d. h. also, obwohl Dörpfeld eine umfassende Kenntnis der ganzen pädagogischen Vergangenheit besaß, doch wesentlich die Anschauungen, mit deren Hilfe er die Leistungen der Vergangenheit verarbeitete, d. h. seine Stellung in der Herbartischen Schule; 2. das Gedankenfundament selbst, aus dem das Wirken des Mannes erwuchs, und damit die wahren Zielpunkte dieses Wirkens.

In der Erörterung werden sich allerdings beide Aufgaben ebensowenig durchgreifend auseinander halten lassen wie die beiden Hauptseiten von Dörpfelds Thätigkeit, ja im Laufe der Erörterung wird die Aufgabe ein sehr verschiedenes Aussehen erhalten. Ich habe nicht die Absicht, die beiderseitigen Lehren und die historischen Zusammenhänge möglichst vollständig darzustellen, sondern beschränke mich auf das, was zur Verständigung über das, worüber Einstimmung herrscht, und zur Konstatierung des Gegensatzes nötig ist. Mehrfach genügt es sogar, Punkte, die nicht auf dem in Rede stehenden Gegensatz beruhen, einfach aus der Erörterung auszuscheiden.

I.

Bezüglich des litterarhistorischen Fundamentes behauptet Rißmann (Päd. Ztg. 726): Dörpfeld war bis an den Anfang der siebziger Jahre, also noch in der Theorie des Lehrplans (1873) kein Herbartianer, stand insbesondere Ziller vollständig fern. — Dafs es weder mit dem früheren Fernstehen, noch mit der späteren Wendung seine Richtigkeit hat, das hat Z. hinlänglich nachgewiesen¹⁾, doch ist in Hinsicht auf die vorliegende Frage seinen Ausführungen noch manches hinzuzufügen.

Im »didaktischen Materialismus« (1879), meint Rißmann, stellt sich Dörpfeld im Gegensatz zu seinem früheren Standpunkt »vollständig auf den Boden der Pädagogik Zillers, und naturgemäfs tritt damit der sozialpädagogische Gesichtspunkt zurück. Ganz entschwindet derselbe allerdings nicht, wie sich schon aus der Kritik ergibt, die gelegentlich an verschiedenen Grundsätzen Zillers geübt wird, und die nach Dörpfelds eigenen Worten darauf beruht, dafs nach seiner Auffassung die Natur der

¹⁾ Zeitschr. für Philos. u. Päd. 1895, S. 297 ff. Die Bemerkungen sind anscheinend ohne die Ges. Schriften abgefaßt; durch die »Ergänzungen«, welche der 2. Aufl. der Theorie des Lehrplans beigegeben sind (II, 1), würde der Nachweis für Z. und gegen Rißmann noch viel einfacher geworden sein. Vgl. außerdem: Die schulmäßige Bildung der Begriffe. Ges. Schr. I, 2, S. 38, 45 f.

Lehrgegenstände, die er als soziales Gut und nicht als bloßes Hilfsmittel zur Erzielung formaler Bildung ansah, mehr befragt werden müsse, als dies in der Herbart'schen Schule bisher geschehen sei.« Nach diesem sozialpädagogischen Gesichtspunkte müsse »der Einzelne durch die Erziehung dem Ganzen zugeführt, eingereiht werden in die sozialen Gemeinschaften, welche objektive Realitäten seien, deren Einwirkung Erziehung und Schule nicht abwehren können.« (Päd. Ztg., 726 f.; Neue B. 79 f.; Evang. Schulbl. 1895, 237.)

Statt des sehr bestimmten »naturgemäfs« war auffälligerweise unmittelbar vorher gesagt, dieses spätere Zurücktreten des sozialpädagogischen Gesichtspunktes sei »möglicherweise dem Einflusse der individualistischen Pädagogik Herbart-Zillers, der Dörpfeld später mehr Raum verstattete als früher, zuzuschreiben.« Das ist für einen bloßen Wechsel im Ausdruck zu viel, und sachlich verträgt sich beides nicht miteinander. Denn eine naturgemäße Folge ist nicht bloß möglich, sondern sie tritt mit Notwendigkeit ein; wird sie dagegen einer bestimmten Thatsache gegenüber als mögliche Folge aufgefaßt, so heißt das, die Folge selbst ist als Thatsache da, sie könnte aber auch eine andere Ursache haben. Um diese Sache klarzulegen, wäre demnach zu untersuchen: Erstens: Ist die behauptete Ursache wirklich vorhanden, d. h. um nur den leichtesten Fall anzunehmen, drängt die Herbart'sche, die Zillersche Pädagogik den sozialen Gesichtspunkt zurück? Zweitens: Ist die behauptete Folge als Thatsache vorhanden, d. h. ist Dörpfeld in seiner späteren Zeit anti-sozialpädagogisch geworden? Und drittens: Ist gegebenenfalls diese Folge aus jener Ursache hervorgegangen? Wenn letzteres nicht der Fall wäre, so müßte man sich dann allerdings nach anderen Ursachen umsehen und könnte dann auch von möglichen Ursachen sprechen. Aus Rißmanns sonstigen Ausführungen erkennt man aber, daß er alle drei Fragen bejaht und andere, bloß mögliche Ursachen der in seinen Augen vorhandenen Wandlung gar nicht annimmt; sie ging nach seiner Meinung nicht »möglicherweise«, sondern »naturgemäfs« aus der Herbart'schen Pädagogik hervor.

Nun beweist aber die angeführte Äußerung Dörpfelds über die Natur der Lehrgegenstände nicht das, was Rißmann behauptet, nämlich daß Dörpfeld früher eine »sozialpädagogische« Ansicht gehabt habe, die ihm unter dem Einflusse des Herbartianismus größtenteils entschwand. Rißmann nämlich versteht unter dieser Natur eben den »sozialpädagogischen Gesichtspunkt.« Was er zur Charakteristik desselben sagt, (s. vorher), das ist richtig angeführt aus den »Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen« (1869). Es dient dort (vgl. S. 29–37) auch in gewissem Sinne zur Charakteristik des pädagogisch notwendigen oder berechtigten Lehrstoffes, insofern dieser in der vorhandenen

Kultur gegeben sein muss und folglich auf den Nachwuchs vererbt wird; zugleich aber ist es der Nachweis des richtigen Verhältnisses der Schule zu den Lebensgemeinschaften, nämlich, daß die Schule 1. ihr Bildungsmaterial aus dem Kulturerwerb dieser Lebensgemeinschaften entnehmen, 2. die Schüler zu einer selbstthätigen Teilnahme an dem Leben dieser Gemeinschaften anleiten und ausrüsten und zu diesem Zwecke mit den Lebensgemeinschaften in lebendiger Verbindung stehen muß (S. VI). Dörpfeld stellt also diese Überlegung an der Schulverfassung wegen (an die Rißmann nicht denken will), nämlich um die Notwendigkeit einer lebendigen Verbindung des Schulwesens mit der Familie, mit den Gewerbsständen, mit Staat und Kirche, kurz: mit »allen Schulinteressenten« darzulegen. Bei dieser Organisation, meint Dörpfeld, erfolgt die Vererbung der Kulturgüter von Generation zu Generation am sichersten und vollständigsten. Es wird also weder die Thatsache, noch die Notwendigkeit dieser Vererbung bestritten, nur ist dies nicht diejenige »Natur der Lehrgegenstände«, von der bei Dörpfeld die Rede ist.

Rißmann kann ja seinerseits die Thatsache und die Notwendigkeit dieser Vererbung, soweit sie auf den Unterricht Einfluß hat, »Natur der Lehrgegenstände« nennen. Aber bei Dörpfeld hat dieser Terminus seinen systematischen Ort nicht in der Grundlegung der Schulverfassung, sondern in der Theorie des Lehrplans. An dieser Stelle (Ges. Schr. II, 1, S. 88—109) spricht Dörpfeld von einer ganz anderen »Natur« der Lehrgegenstände, welche Rißmann zwar auch kennt, aber nach der von ihm angenommenen Terminologie in das Gebiet der »Individualpädagogik« verweisen würde. Dörpfeld setzt nämlich, wie es gar nicht anders geschehen kann, Kulturgüter (»wahrhafte Nationalgüter«, Freie Schulgemeinde S. 262) als vorhanden voraus und untersucht nur, wie ihre »Vererbung«, soweit sie in absichtlicher Weise durch den Unterricht zu erfolgen hat, stattfinden muss. Er geht also durch: 1. den Religionsunterricht in Beziehung a) zur Naturkunde, b) zur Menschenkunde; 2. die Menschenkunde in Beziehung a) zur Naturkunde, b) zum Religionsunterricht; 3. die Naturkunde in Beziehung a) zur Menschenkunde, b) zum Religionsunterricht. Es ist z. B. die Rede von dem Stoffe des Religionsunterrichts: von Lebensgängen und Begebenheiten, von den in denselben wirkenden Kräften und Gesetzen, von Gegenständen nicht-sinnlicher Art, von äußeren Objekten, die dabei mit vorkommen, aber begrifflich anderen Lehrfächern angehören, von Auffassungen äußerer Vorgänge, die als Bezeichnung innerer in der Sprache zu stehenden Ausdrücken geführt haben (bekehren, erleuchten). »Darf die Didaktik«, fragt er, »diese Thatsache, diese natürlich gegebene Verbindung der Lehrfächer, ignorieren? Kann sie es? Gewiß nicht. Sie muß ebensowohl

die Natur des Objektes, der Lehrstoffe, berücksichtigen, als die Natur des Subjektes, des Geistes; wo nicht, so schafft sie sich selber Hindernisse und läßt sich obendrein die Vorteile entgehen, welche ihr die Natur in die Hand geben will. Naturgemäfs lehren heifst auch: der Natur der Lehrstoffe und ihrer inneren Verbindung gemäfs lehren. (S. 91.)

Hieraus geht wohl deutlich genug hervor, dafs Rißmann das Wort von der Natur der Lehrgegenstände in einen falschen Zusammenhang gebracht und demgemäfs unrichtig gedeutet hat. Dörpfeld aber spricht in demselben Sinne auch sonst von der Natur der Lehrgegenstände, z. B. im Eingange des zweiten Wortes über das Enchiridion: »Eine Kunst will anders gelehrt sein als eine Wissenschaft, die Mathematik anders als die Naturgeschichte. Wissenschaften, die auch ethische Elemente enthalten, also auch an das Gewissen, an die Gesinnung sich richten, . . . verlangen eine andere Behandlung als die, welche rein verstandesmäfsig zu lernen sind.« Der Religionsunterricht »verträgt eine rein verstandesmäfsige Behandlung gar nicht, er will mit dem religiösen Gemeinschaftsleben in Verbindung stehen; zu dem eigentlichen Unterricht mufs sich die Andacht gesellen« u. s. w. (Ges. Schr. III. 2, S. 33f.)

Wahrscheinlich hat Rißmann die ursprüngliche Quelle des Wortes von dieser Natur (Evangelisches Schulblatt 1875, Heft 1, jetzt als »Ergänzung« in die Theorie des Lehrplans, Ges. Schr. II, 1) gar nicht vor Augen gehabt, denn aus dem Zusammenhange geht zugleich unzweifelhaft hervor, dafs sich die Stelle durchaus nicht so, wie Rißmann es thut, gegen Herbart, Ziller u. s. w. verwenden läfst. Nach einem längeren Nachweise nämlich, »dafs die gewohnte Schulpraxis dem Problem von der Verbindung der Wissensgebiete doch nicht so fern steht, wie es anfänglich scheinen mochte« (S. 111—125), sucht D. sodann den »Vollsinne« der gewonnenen Sätze über die drei Arten der Verknüpfung, d. h. »den psychologischen Grund ihrer Zusammengehörigkeit« darzulegen (bis Seite 143). Freilich »die Frage vom Einflusse der Lehrstoffverknüpfung auf Gesinnung und Charakter« könnte auch eine »förmliche Abhandlung« nicht erschöpfend behandeln. »Umsomehr sei daher auf Zillers »Grundlegung« hingewiesen, worin nach Herbarts Vorgang der gesamte Unterricht dem ethischen Erziehungszwecke unterstellt wird. Einen besseren Wegweiser in dieser Beziehung giebt es zur Zeit in der pädagogischen Litteratur nicht.« (S. 138.) In diesem Werk, hiefs es schon vorher (S. 90), ist das Problem (nachzuweisen, welche Lehrfächer in einer allgemeinen Bildungsanstalt erforderlich sind, damit sie ein Ganzes bilden wie die Glieder des Leibes — und wie dann diese Lehrfächer zu einander in Beziehung gesetzt werden müssen) »mit dem vollen Ernst, den die Wissenschaft

fordert, wieder angefaßt und seiner Lösung um ein Beträchtliches näher geführt. Die volle Lösung hat natürlich noch gute Weile; sie kann nicht eines Mannes Aufgabe sein, vollends nicht, wenn es sich darum handelt, was demgemäß in der Lehrpraxis geschehen muß.« In dieser »praktischen Ausprägung der theoretischen Grundsätze bestehen zwischen der Zillerschen Ansicht und der meinigen einige Differenzen, — teils in der Auswahl des Lehrstoffes auf den einzelnen Stufen, teils im Lehrverfahren«, welche, »so viel ich sehe, ihren tieferen Grund darin haben, daß nach meiner Auffassung die Natur der Lehrgegenstände mehr befragt werden muß, als es in der Herbartischen Schule bisher zu geschehen pflegte.«

Das ist nunmehr die Äußerung Dörfelds, auf die Rißmann sich stützt, mit dem Nachweis der hier in Frage kommenden Hauptzusammenhänge. Dörfeld übt wirklich im Hinblick auf die Natur der Lehrgegenstände Kritik; freilich weniger »an verschiedenen »Grundsätzen Zillers«, sondern nach »seinen eigenen Worten« an der »praktischen Ausprägung der theoretischen Grundsätze«; dies wiederum geschieht nicht bloß »gelegentlich«, sondern überall, wo der Gedankengang darauf führt, vor allem nicht bloß in der von Rißmann angenommenen ersten Periode, sondern seit 1879 gerade häufiger und schärfer als früher, wöüber man die Ausführungen von Z.¹⁾ vergleichen mag. Den Anlaß zu solcher Kritik aber findet Rißmann unrichtigerweise in dem Gegensatz zwischen Individualismus und Sozialismus, mit dem die »Differenzen« nichts zu thun haben, und die uns daher auch nicht mehr zu beschäftigen brauchen.

II.

Woher kam dem Kritiker die nicht schwer zu vermeidende, aber folgenreiche Mißdeutung? vielleicht daher, daß die **grundlegenden Anschauungen** seine Seele zu ausschlietlich erfüllten und einen seltsamen Sprachgebrauch notwendig mit sich brachten?²⁾ — Eine gewisse Erklärung der Mißdeutung ist vielleicht der Hinweis darauf, daß Trüper³⁾ dieselbe soziologische Umdeutung des Dörfeldschen Gedankens vornimmt und dann seiner Meinung nach von Dörfelds Standpunkte aus Zillers Unterrichtslehre ebenso des einseitigen Individualismus anklagt wie Rißmann. Daneben macht Trüper allerdings das weitreichende Geständnis,

¹⁾ Zeitschr. für Philos. u. Päd. 1895, S. 298 f., 302.

²⁾ Vgl. Pädagogium XVII, S. 5 (Oktober 1895): »Die Herren verstanden unter Individualität nicht das, was in der Pädagogik allgemein darunter verstanden wird, sondern das Gegenteil davon . . .«

³⁾ Jahrbuch 22, S. 222 f. und bezüglich der »Differenzen«, S. 225.

dafs Zillers und Herbarts pädagogische Gedanken bereits über das »Individualprinzip« hinausdrängen.¹⁾ Ja, »wenn alle Einzelarbeiten (die auf Herbartischer Grundlage bereits geleistet sind) einmal systematisch zu einem Ganzen vereinigt würden, so wüßte ich kaum noch, wo die Pädagogik eine wesentliche Lücke hätte . . . Woran es bei uns fehlt, ist nur das, dafs die von einzelnen errungenen Resultate noch nicht als Gesamtgut in die Gesamtpädagogik unseres Vereins übergegangen sind und so sich mit den Resultaten der Individualpädagogik in allen Punkten verschmolzen haben.«²⁾ Meiner Überzeugung nach steht nun Trüper zwar mit dieser letzteren Äußerung (abgesehen von dem Willmannschen Terminus) mit Dörfeld und dadurch mit Herbart u. s. w. auf gleichem Boden; in den kritischen Gedanken der Abhandlung dagegen fußt er nicht auf Dörfeld, wie Rißmann meint (Neue B. 79), sondern auf Willmanns Didaktik und damit überhaupt auf einem wesentlich anderen Grunde.³⁾ Dies brauche ich jedoch hier nicht weiter zu erörtern, als es im folgenden geschieht, obwohl sich Rißmann mit auf Willmann beruft. Denn Trüper ist einer der eifrigsten Verteidiger der Schulverfassung, und auch Willmann wendet die »sozialpädagogischen« Gedanken nicht gegen die Schulverfassungsidee, sondern sagt vielmehr: »Auch für die Volksschule gebietet eine weise Schulpolitik Bedachtnahme auf die Mitwirkung der Nächstbeteiligten, nicht blofs zur Tragung der Lasten, sondern auch in Einrichtung der Schule und Anstellung der Lehrer.«⁴⁾ Dafs Willmann hierbei Mager und Dörfeld nicht anführt, darf man jedenfalls nicht mit Trüper⁵⁾ als Unkenntnis oder Nichtbeachtung wichtiger Vorarbeiten betrachten, denn Willmann hat ja auch unterlassen, seinen Vorarbeiter Schleiermacher »auch nur zu nennen.« Der Gedanke einer solchen »Mitwirkung der Nächstbeteiligten« ist vielmehr so bekannt, dafs eine ausdrückliche Anführung Magers und Dörfelds wahrscheinlich nicht nötig schien. Von wirklicher Bedeutung aber ist: für Willmann geht die Notwendigkeit einer solchen Mitwirkung nicht gerade aus seiner Sozialforschung hervor, sondern aus Gesichtspunkten der Zweckmäßigkeit, wobei natürlich auch an berechnete Zwecke der Gesellschaft zu denken ist; Trüper dagegen benutzt Willmanns »soziale« Betrachtungsart, um diese Mitwirkung, die, vollständig durchgeführt, zur Schulverfassung wird, erst auf den seit-

¹⁾ Ebenda, S. 209 f., 215 ff. Erläuterungen dazu, S. 50.

²⁾ Die Notwendigkeit einer »Ergänzung der Studien« in Richtung auf das soziale Gebiet wird ausdrücklich betont, Erläut. 22, S. 31, 35, 39.

³⁾ Erläut. zum 22. Jahrb. S. 49: Willmanns Buch »ist nichts anderes als ein Versuch, Herbart mit Thomas von Anquino zu vereinigen, und wer dabei zu kurz kommt, mag der Leser entscheiden.«

⁴⁾ Didaktik II. S. 502 f.

⁵⁾ Jahrb. 22, S. 222.

her angeblich noch fehlenden sicheren theoretischen Grund zu stellen; Rifsman endlich benutzt die »soziale« Betrachtungsweise, um die Schulverfassungsidee als ein Erzeugnis des Individualismus nachzuweisen! Folglich stimmt Rifsman nur darin mit Trüper zusammen, einen gewissen Gegensatz zwischen Dörpfeld und der Herbartischen Anschauungsweise anzunehmen, den Rifsman aber in der Hauptsache nur in Dörpfelds früherer Zeit vorfindet. Hier ist nun daran zu erinnern, daß sich Rifsman in seinen Ausführungen nicht nur auf Willmann, sondern auch auf Wundt und Gumplovicz¹⁾ stützt. (Neue B. 81.)

Gemäß der »Sozialpädagogik«, welche sich hieraus für Rifsman ergibt, sagt er gegen Diesterweg, den er einen hervorragenden Vertreter der Individualpädagogik nennt, folgendes: »Sicherlich ist jedermann mit Diesterweg . . . darin einverstanden, daß die Aneignung des Unterrichtsstoffes in bildender Weise, d. h. so geschehen soll, daß dadurch die geistige Kraft wächst; sicherlich wendet sich ein jeder mit ihnen gegen das bloße Anlernen und Andrillen. Aber jeder wird nicht zugeben (?), daß das Wissensmaterial nur Mittel zum Zwecke geistiger Kraftbildung sei . . . Wohnt doch einem jeden zum mindesten ein dunkles Gefühl davon inne, daß der Wissensstoff unserer Schulen einen Eigenwert besitze, und daß die Aufgabe der Erziehung sich nicht lediglich auf Kraftbildung beschränke, sondern daß sie gleichzeitig der Überlieferung des geistigen Besitzes der Menschheit diene und damit in hervorragender Weise die Kontinuität der menschlichen Kulturentwicklung befördere.« (Frankf. Sch. 98.) Danach bestehen also die Merkmale der Sozialpädagogik in folgendem: 1. sie setzt die Aufgabe der Erziehung nicht allein oder hauptsächlich in die »Kraftbildung«, sondern zugleich in die richtige Aneignung eines Stoffes; 2. diese Aneignung betrachtet sie als Überlieferung und die Stoffe als ein Kulturerbe, dessen Herkunft und Entstehung aus der Gesellschaft zu erklären ist; 3. die Überlieferung pflegt sie, weil sie dem Lehrstoffe einen Eigenwert beimisst, ihn auch als Kulturgut betrachtet; 4. dieser Eigenwert scheint darin liegen zu sollen, daß seine Überlieferung die Kulturentwicklung fördert, wonach freilich der »Eigenwert« gerade kein solcher wäre, sondern auf seiner mittelbaren Beziehung zu dem Werte der Kulturentwicklung beruhte.

Wo der Vorwurf des Individualismus zutrifft, müßte man das Gegenteil dieser Sätze lehren; das ist nun zu prüfen, und dabei gehen wir den aufgezählten Merkmalen nach.

¹⁾ Über letzteren s. Jahrbuch 20, S. 264—269.

III.

Von der »Individualpädagogik« werden als Merkmale ausdrücklich angegeben: ihr Ziel ist die »formale allseitige Ausbildung der Individualität«; und die Lehrstoffe sieht sie »als bloßes Hilfsmittel zur Erzielung formaler Bildung an.« (Päd. Ztg. 726; Neue B. 9; vgl. Willmanns Didaktik I, S. 39, 347.) — Die erste Bestimmung findet sich wörtlich in Dörpfelds »Drei Grundgebrehen« (S. 32), hat aber dort wieder nicht den Sinn, welchen Rifsman ihr giebt, »Freie, selbstthätige und allseitige Entwicklung der Individualität« ist nach Dörpfeld der »leitende Grundgedanke« Pestalozzis und von jeder Pädagogik festzuhalten. Doch ist dies für Dörpfeld wie für Rifsman u. s. w. nur eine . . . Seite der Erziehungsaufgabe«, nur nennt sie Dörpfeld nicht die individuelle, sondern die formale oder subjektive (S. 32), auch die psychologische Seite derselben (S. 30). Dieser eine, formale Teil der Erziehungsaufgabe, »welcher in der Psychologie seine Hilfswissenschaft hat« (S. 30), enthält, sucht und verwendet die »formalen Bildungsgesetze« (S. 30 f.), also z. B. die Gesetze von der Ausbildung allgemeiner Vorstellungen aus konkreten, vom Anschlusse des Neuen an das im Geist und Gemüte des Kindes vorhandene, von der Entstehung der Maximen u. dgl. Diese Bildungsgesetze nennt Dörpfeld mit Recht »formale« Gesetze, weil sie bei jedem seelischen Inhalte sich nachweisen lassen, und natürlich muß die andere, die materiale Seite hinzukommen. »Denkt man sich z. B. neben einem Erzieher inmitten der heutigen Kulturvölker einen andern im Mittelalter, oder in noch früherer Zeit, einen dritten unter den Chinesen, einen vierten und fünften unter den Negern oder Eskimos u. s. w., die allesamt jene psychologisch-pädagogischen Grundgesetze wohl kennten, und diesen Gesetzen gemäß ihren Zögling allseitig ausbilden wollten: würden sie bei ihren Zöglingen, die wir gleich begabt setzen wollen, das gleiche Resultat erzielen können? Natürlich nicht, — weil ihnen nicht das gleiche Bildungsmaterial zu Gebote steht, weil die Erzieher selbst nicht gleich gebildet sind. In dem Maße, wie ein Volk eine reiche und vielseitige Kultur besitzt, in dem Maße kann es seine Jugend reich und vielseitig bilden. Die Erziehung ist zunächst immer nur ein Vererben der Kulturgüter, welche die Väter und Vorväter erworben haben.« (Grundgebrehen S. 30 f., von Rifsman auch teilweise angeführt Neue B. 80.)

Dafs sich hiernach die Erziehung einerseits nach formalen Gesetzen zu richten hat, hält nun Rifsman nicht scharf getrennt von der ähnlich klingenden Forderung, den Zöglingen »formale Bildung« zu geben. (Neue B. 8 f., 77 und öfter.) Allerdings wendet er diesen Punkt nicht gegen Herbart und seine Nachfolger, sondern sagt vielmehr selbst, dafs der psychologische Irrtum,

welcher jenem Formalismus zu Grunde liegt, durch Herbart's Psychologie wissenschaftlich überwunden worden sei (ebenda 13, 20); die »formalen Bildungsgesetze« sind es ja gerade, die jenen psychologischen Irrtum verdrängt haben. Aber die »formale Bildung« war kein Regulativ, wie jene formalen Gesetze, sondern das eigentliche Ziel. Nur dadurch war es möglich, den Lehrstoff blofs als Mittel anzusehen, und vermöge der Macht des Herkommens wird er heute noch oft wenigstens für nebensächlich gehalten. (Frankf. Sch. 98.) Es entsteht also oder es erhält sich ein feindseliges Verhältnis zwischen jenem »formalen« Ziele, das man sich in dieser Weise gar nicht setzen sollte, und zwischen Stoffen, die aus irgendwelchen Gründen Eingang verlangen. Das ist der Gegensatz zwischen dem »Formalismus« und — der richtigeren Schätzung des Inhaltes im Verhältnis zur Bildung, auch zu der wirklich möglichen formalen Bildung¹⁾, muß man sagen; denn ein kurzer Name, der diesen Gegensatz trifft, fehlt bezeichnender Weise, und nur soweit die Ansprüche der Stoffe sich auf praktische Bedürfnisse, auf neue Verhältnisse gründen, kann Rißmann kurz von einem Gegensatz zwischen Schule und Leben reden. (Frankf. Sch. 108.) Mit dem Gegensatz des Individuums und der Gesellschaft hat die ganze Frage höchstens dies zu thun, daß etwa gewisse Berufsstände ihrer gesellschaftlichen Bedürfnisse halber in den Schulen gewisse Lehrstoffe fordern und ihre Forderungen wohl auch durchsetzen, dagegen etwa die Lehrer aus individueller Neigung sich solchen Forderungen widersetzen und, wenn diese Forderungen doch Gesetz geworden sind, mit Abscheu thun, was die Pflicht ihnen gebeut. Wo aber der psychologische Irrtum kein Korrektiv gegenüber hatte, da sind auch die Forderungen der Gesellschaft auf jenes »formale« Ziel hingegangen. Rißmann rechnet also mit Unrecht den »Formalismus« der »Individualpädagogik« zu, trotzdem diese nach seiner Meinung im 17. Jahrhundert begründet wurde (Neue B. 10), während der Irrtum des Formalismus bekanntlich schon von den griechischen Philosophen gehegt wurde und durch die »sozialistischen« vorchristlichen und christlichen Zeiten, in denen der einzelne nur als Glied irgend einer Gesamtheit geschätzt wurde, tapfer ausgehalten hat.

In derselben Weise ist überhaupt die **Ausbildung der Individualität als Ziel** der Erziehung abzuweisen, obwohl der Wortlaut bei Dörfeld dafür spricht (siehe den Anfang dieses Teiles). Augenscheinlich ist zu denken an die andere Forderung, auf die Individualität Rücksicht zu nehmen. Diese Rücksicht auf die Eigenart des Einzelnen scheint von der »sozialen« Betrachtungsweise auch weit entfernt, ja derselben wohl entgegengesetzt

¹⁾ Ziller, Grundlegung. 1. Aufl., S. 71 f.

zu sein. »Man darf, sagt Hegel¹⁾, die Eigentümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Besonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung.« Was in dieser Darstellung richtig ist, wird noch hervorzuheben sein. Rißmann ist weit davon entfernt, sich so feindlich der Individualität gegenüberzustellen. Daß, sagt er, die Erziehung den Zögling »als Individuum insofern aufzufassen hat, als sie ihre Maßregeln seiner Eigenart anpassen muß, versteht sich von selbst. Sie würde von vornherein auf einen Erfolg verzichten, wenn sie die thatsächlichen Unterschiede der Einzelnen betreffs ihrer geistigen und leiblichen Veranlagung unbeachtet ließe. In diesem Sinne wird es immer ein unumstößlicher Grundsatz der Pädagogik bleiben, daß die Erziehung individualisierend verfahren müsse.« (Frankf. Sch. 105 u. ähnlich noch öfter). Allerdings ist der Gesichtspunkt, unter dem hier die Eigenart des Einzelnen betrachtet wird, nicht derselbe. Für Rißmann ist die Individualisierung ein unentbehrliches Mittel zur Erreichung eines (anderweit festgesetzten) Zweckes, und so sagt er an anderer Stelle geradezu: »Ihre Methode muß, um Erfolg zu haben, eine individualisierende sein; ihr Ziel aber ist keineswegs die Ausbildung geistiger Individualität, vielmehr gerade im Gegenteil die Vermittelung gemeinsamer Anschauungen.« (Frankf. Sch. 106.) Hingegen Hegel spricht da, wo er seine entgegengesetzte Forderung geltend macht, von der Eigenart wie von einem Ziele. In der Aufklärungszeit, z. B. von Rousseau, wurde die Entfaltung der Eigentümlichkeit wirklich als Ziel angesehen. Dem lag der Gedanke zu Grunde, daß der Mensch von Natur gut sei, daß also Natürlichkeit schon Vortrefflichkeit bedeute.²⁾ Da es hier dem Individuum ganz frei steht, was es werden wird, so kann man diese Anschauung Individualismus nennen. Aber den Ausführungen Rousseaus stellt v. Sallwürk ein Wort von Stoy³⁾ gegenüber: »Die Natur als solche ist nie berechnete Gesetzgeberin für die Zwecke der Erziehung, wohl

¹⁾ In den Anmerkungen zur Encyklopädie der Philosophie.

²⁾ Vgl. Rousseaus Emil, herausgeg. von Vogt und v. Sallwürk. 1876. Bd. I, S. 82, 87.

³⁾ Nach dessen Encyklopädie § 39, zu Emil I, § 10, a. a. O. S. 148.

aber für die Mittel. Es gilt, den natürlichen Menschen zu verändern und demnach, da das nur nach den Gesetzen der Natur geschehen kann, die Natur mit ihren eigenen Waffen anzugreifen. « Individualisierung ist Mittel! Das ist der Standpunkt der Herbartischen Pädagogik überhaupt, ganz wie bei Rißmann. Ob freilich seine Vermittelung »gemeinsamer Anschauungen« mit dem pädagogischen Ziel der Herbartianer zusammentrifft, ist zu bezweifeln. Dörfeld denkt sicherlich nicht an Gemeinsamkeit, sondern an Vortrefflichkeit der zu überliefernden Anschauungen, und letztere ist bei ihm etwas anderes als das, was Rousseau mit in seine Natürlichkeit hineindachte. Doch darüber weiter unten, wo sich auch ergeben wird, ob man hier von Individualismus reden kann.

IV.

Was über die Notwendigkeit, an die Individualität sich anzuschließen, gelehrt wird, gehört sonach zu den formalen Bildungsgesetzen, und die Befolgung desselben ist eins der zu ergreifenden Mittel. Das ist, nachdem die Ausbildung der Eigenart als Ziel zurückgewiesen ist, beiderseits klar. Ob man diesen notwendigen Anschluß Individualismus nennt, darauf käme nicht viel an, ob aber die Betrachtung der formalen **Bildungsgesetze als Mittel** überhaupt Individualismus ist, bezweifle ich. Um nämlich des beabsichtigten Erfolges sicher zu sein, hat man nicht nur auf die thatsächlich vorhandenen Unterschiede der Einzelnen zu achten, sondern eben so sehr auf die thatsächlich **gemeinsamen Züge** der Zöglinge, also auf die Natur des Menschen überhaupt auf den verschiedenen Altersstufen. Das ist daher ebenfalls ein »unumstößlicher Grundsatz der Pädagogik«, und diesem gemäß wird der Einzelne nicht mehr »als Individuum aufgefaßt«, sondern als dem Gattungscharakter entsprechend. Den Anlaß zu solchen Untersuchungen, also die Nötigungen und Bedürfnisse, welche dazu antreiben, kann man subjektiv nennen. Aber die psychischen That-sachen und Gesetze, auf die wir dabei kommen und die wir dann in der Pädagogik als Instanzen anrufen, sind an sich ebensogut der Ausdruck eines objektiven Sachverhaltes wie irgend ein Gesetz der Körperwelt, und darum nichts Individuelles. Denn Gesetze werden unsere Entdeckungen gerade erst dadurch, daß sie nicht bloß bei dem oder jenem sich offenbaren, sondern allgemein, nur vielleicht hier so modifiziert und dort anders, aber auch dies selbst wieder gesetzmäßig. Endlich macht es auch diesen Gesetzen gegenüber keinen wesentlichen Unterschied, ob ein Einzelner oder ob eine Gesamtheit wirkt, ob für einen Einzelnen oder für eine Gesamtheit.

Dasselbe wiederholt sich bei dem zweiten Merkmal des Individualismus, daß er die **Stoffe als Hilfsmittel** ansehe. Bezieht

sich diese Ansicht wirklich blofs auf das Individuum, sodafs sie die soziale Betrachtung ausschliesst? Dörfeld spricht von den Stoffen bei der zweiten Hälfte der Erziehungsaufgabe (Grundgebühren S. 30 f.), nach welcher die Erziehungsthätigkeit notwendig ein »Kulturmaterial« haben mufs; dort thut er es, wie schon hervorgehoben wurde, der Schulverfassung wegen. Hauptsache ist ihm der Nachweis, »dafs die Schule mit allen ethischen Lebensgemeinschaften in inniger Verbindung stehen mufs« (S. 36).

Zu diesem Zwecke wird daran erinnert, dafs jede der einzelnen Lebensgemeinschaften etwas zu dem allgemeinen Kulturgute beigetragen hat, (S. 31), und dann werden der Familie, den allgemeinen Schulen, den Fachschulen und den Gemeinschaften selbst, ferner den verschiedenen Teilen der pädagogischen Theorie ihre Aufgaben zugewiesen (S. 33). Wie man sieht, reicht der Gedanke durch das ganze Gebiet der Pädagogik, also auch bis dorthin, wo man die pädagogischen Zwecke bestimmt und die Mittel in Erwägung zieht. Die »Grundidee selbst« besteht ihm aber darin, »klar und sicher zu stellen: welches Kulturmaterial erforderlich ist, um sowohl die Individualität allseitig auszubilden, als auch das Individuum für die Sozietät, für die thätige Teilnahme an allen Lebensgemeinschaften allseitig auszurüsten.« Es ist wohl kaum nötig, erst zu bemerken, dafs hier das Kulturmaterial auch als — — Bildungsmittel betrachtet wird! Das heifst nicht: als blofses Mittel, denn es schwebt der Gedanke an Herkunft und Wert des »Kulturgutes« über der ganzen Darlegung; auch nicht: als Mittel blofs formaler Bildung, da diese gar nicht als Zweck vorschwebt und in der rechten Bildung materialer und formaler Gewinn untrennbar zusammengehören¹⁾; sondern es heifst erstens: was der Einzelne zur Förderung seiner Entwicklung braucht, das »kann ihm nur werden durch ein Bildungsmaterial, d. i. (!) durch ein Kulturerbe« (S. 32); und zweitens: dieses Material wird erworben nach Weisung der formalen Bildungsgesetze, denen man nirgends ausweichen kann (und der nach dieser Weisung erworbene Stoff bringt den Gesetzen gemäfs im Innern formale Wirkungen hervor, ohne dafs man es noch besonders wollen müfste oder auch nur hindern könnte). Dörfeld denkt offenbar nicht, dafs die verschiedenen Betrachtungsweisen des Lehrstoffes, nämlich die nach Herkunft, Entstehung und Wert, welche Rifsman soziale Betrachtungsarten nennt, und die »individuale« nach seiner Ver-

¹⁾ Ziller, Grundlegung S. 71; Mager, Päd. Revue I, 1840, S. 527: »das Gerede von formaler Bildung als einer Entität ist nur ein Gerede. Man gebe einen tüchtigen materialen Unterricht tüchtig, und die formale Bildung kommt von selbst, wie der Schatten mit dem Körper oder der Leib mit der Seele.« Revue 10, 1845¹, S. 11 beruft sich Mager in dieser Angelegenheit auf Herbart, »der nicht nur ein grofser Pädagog, sondern auch ein grofser Philosoph und nebenbei ein Mann von eminentem bon sens war.«

wendbarkeit in der Erziehung, einander ausschließen, sondern vielmehr, daß sie zusammengehören, und daß, wo sie nicht beisammen sind, nicht alles in Ordnung ist; nur diese bestimmten Merkmale machen den Stoff als Mittel geeignet, und was von dieser Beschaffenheit ist, sollte nicht als Mittel ungenützt bleiben. So gilt für die Erziehung überhaupt das »allgemeine Grundgesetz: daß formale und materiale, oder subjektiv-allseitige und objektiv-allseitige Erziehung sich gegenseitig bedingen; oder mit anderen Worten: daß die Interessen der Individualität und die Interessen der Sozietät bei der Erziehung unzertrennlich verbunden sind« (Grundgebren S. 36). Es wird noch hinzugefügt, daß Schleiermacher dieses Gesetz bestätigt. Da dies Gesetz aber nicht allgemein gekannt und anerkannt ist, und auch die Erkenntnis des allgemeinen Gesetzes nur die allgemeine Richtung des wirklichen Handelns zeigt, während die einzelnen dem allgemeinen Gesetze entsprechenden Mafsregeln immer erst wieder für sich festzustellen sind: so »ist die wichtige, für die Praxis außerordentlich schwierige Nebenfrage zu beachten: wie die beiden Grundgedanken ineinandergreifen müssen, damit das mehr oder weniger fest gewordene Gemeinschaftsleben und die freie Entwicklung der Individualität nicht kollidieren, sondern sich gegenseitig fördern« (S. 33). Es liegt nahe, hier an ein Wort Willmanns zu erinnern: »die Anstalten zur Lehre und Leitung der Jugend müssen die allgemeinen Güter, welche sie zu vertreten haben, so überliefern und verbreiten, daß ihnen die spontanen Regungen der Volkseele entgegenkommen, und darum sorgfältig auf deren Besonderheit achten« (Did. II, S. 502). Das wäre sozusagen sogar eine sozial-individuale Betrachtungsweise, und wenn das Wort dafür auch ungewöhnlich und nach dem Bisherigen unpassend ist, so werden doch die beiden Sachen kaum einen Bindestrich zwischen sich dulden.

In Hinsicht auf die gröfsere oder geringere Sorgfalt, welche man auf den Lehrstoff, im Gegensatz zum Lehrverfahren, verwendet hat, glaubt Rifsman einen Gegensatz zwischen dem früheren und dem späteren Dörpfeld zu finden. In dem Vorwort der »Theorie des Lehrplans« (1873) sagt Dörpfeld: »Schleiermacher und Herbart haben genugsam gemahnt, die Untersuchung über das materiale Prinzip des Unterrichts, d. i. über den Inhalt, die Lehrgegenstände nicht zu versäumen; allein die von Pestalozzi ausgegangene Anregung, wie sie auf dem Volksschulgebiet begriffen wurde, drängte immer wieder nach dem formalen Prinzip, nach dem Lehrverfahren, hinüber. Diese Einseitigkeit hat sich bitter gerächt, und nicht am wenigsten gerade an dem Stücke, das am eifrigsten gepflegt wurde, an dem Lehrverfahren, wie die nachstehende Untersuchung erweisen wird.« Hierzu bemerkt Rifsman im Anschluß an die Behauptung, daß der Inhalt der Theorie des Lehrplans keinen Einfluß Zillers zeige: »Vielmehr

wird im Vorworte neben Comenius, Herbart und Mager noch Schleiermacher genannt als ein Pädagoge, dem sich der Verfasser besonders verpflichtet fühlt« (Päd. Ztg. 726). Nun hat schon Z. (Zeitschr. für Philos. u. Päd. 1895, S. 299) ein Brief Dörfelds aus dem Jahre 1874 mitgeteilt, in welchem es heißt: »dafs ich Schleiermacher neben Herbart genannt, soll nicht Gleichstellung bedeuten.« Außerdem ist Dörfeld von derjenigen Schätzung des Inhalts, die sein angeführter Ausspruch zeigt, und die er auch bei Schleiermacher vertreten fand, niemals abgegangen (während Rifsman nach seiner angeführten Bemerkung fortfährt: »Ganz anders steht es . . . sechs Jahre später«). Endlich hätte eine etwaige Annäherung an Ziller diese Schätzung auch nicht beeinträchtigen, sondern höchstens stärken können, denn in dieser Hinsicht besteht auch zwischen Schleiermacher und Ziller keine Meinungsverschiedenheit.

V.

Sehen wir nunmehr die **Lehrstoffe** von einer zweiten Seite an, nämlich als **Erbe** von den Vätern und Vorvätern, dann spricht Rifsman mit Recht von Individualismus. »Der Weltanschauung des 18. Jahrhunderts galt der Einzelmensch als unbedingte Einheit« (Neue B. 21). Man sah demnach in dem Staate eine willkürlich getroffene und willkürlich aufhebbare Übereinkunft, religiöse Anschauungen führte man zurück auf Betrug der Priester, welche sich derselben als bloßer Mittel (!) für eigene oder fremde Zwecke bedienten u. s. w. Die pädagogische Formel, daß der Zögling einen Gedanken »selbst finden« solle, hatte demgemäß einen Sinn, den man sich jetzt erst mit einiger Mühe gegenwärtig machen muß. Aber der isolierte Mensch, der für solche Thaten und »Erfindungen« nötig wäre, hat nie existiert. Vielmehr zeigt »eine vorurteilsfreie Betrachtung der Menschheit, daß es ein Irrtum sei, zu meinen, sie bestehe aus Individuen im wahren Sinne dieses Wortes. Die Menschheit besteht thatsächlich nicht aus eigenartigen Einzelwesen, sondern aus Gruppen. Die Gedanken und Strebungen des Einzelnen sind nicht eigentlich die seinigen, sondern die Gedanken und Strebungen der sozialen Gruppe, welcher er angehört« (Frankf. Sch. 106). So erblickt »die geschichtliche Auffassung der Dinge und Verhältnisse, wie sie der Gegenwart eigentümlich ist« in dem Einzelnen »lediglich das bedingte Glied einer Entwicklungsreihe« (Neue B. 21 f.). Seine Sprache, seine Sitte, seine Religion, der Staat, in dem er lebt, sind da, ohne daß er sie geschaffen hätte, und wirken auf ihn (mit Segnungen und Forderungen), ohne daß er erst gefragt wird — als Naturprodukte.

Diese »objektiven Realitäten« (Grundgebühren S. 32)

sind also pädagogisch von zwei Seiten anzusehen: Sie sind selbst da ohne das Zuthun des einzelnen Subjekts; und vermöge dieses objektiv begründeten Daseins stellen sie an Erziehung und Schule Anforderungen, welche sich auch geltend machen, wenn die Pädagogen, Philosophen u. s. w. auf Grund unrichtigen Denkens und Beobachtens einmal »auf Zeit« geneigt wären, jene objektive Bedingtheit und was daraus folgt, zu übersehen. Bei Dörpfeld weist der obige Ausdruck auf die zweite Seite: »Der Staat fordert eine patriotische, die Kirche eine christliche Erziehung, die Volkswirtschaft nützliche Fähigkeiten für das gewerbliche Leben u. s. w.« Aber die erste Seite, die notwendige Voraussetzung der zweiten, wird von Dörpfeld nicht übersehen, vielmehr wird die Entstehung der genannten einzelnen Teile dieses Erbes geradezu auf die ebenfalls genannten Gesellschaftsgruppen zurückgeführt. Dörpfeld hegt also nicht die Anschauung des 18. Jahrhunderts, sondern die einstweilen nicht näher beschriebene »geschichtliche Auffassung.« Nach Rißsmanns Behauptung müßte er aber später wenigstens im Ganzen zu jener früheren Anschauung gekommen sein, und zwar durch Herbart, Ziller u. a., welche jene frühere Anschauung selbst noch hegten und verbreiteten. Das klingt nun wohl schon an sich unwahrscheinlich genug, und ich brauche deshalb zur Klarstellung des wirklichen Sachverhaltes nicht eine Menge von Belegstellen anzuführen, sondern da Rißsmann vorläufig keinen Beweis vorgebracht hat, erst die Notwendigkeit eines Mehreren abwarten.¹⁾ Wichtiger scheint es mir, nachzuforschen, wie sich die unzutreffende Meinung hat bilden können.

Es muß, sagt Herbart²⁾, »die Summe von allgemeinen Bemerkungen über den Menschen, welche man Psychologie nennt, sehr notwendig durch Geschichte ergänzt und berichtet werden. Nämlich kein Mensch steht allein; und kein bekanntes Zeitalter beruht auf sich selbst; in jeder Gegenwart lebt die Vergangenheit, und was der Einzelne seine Persönlichkeit nennt, das ist selbst im strengsten Sinne des Wortes ein Gewebe von Gedanken und Empfindungen, deren bei weitem größter Teil nur wiederholt, was die Gesellschaft, in deren Mitte er lebt, als ein geistiges Gemeingut besitzt und verwaltet. Daher täuscht man sich sehr, wenn man die Beobachtung eines einzelnen Menschen für vollständig hält« u. s. w. Das betrifft zunächst nur die Entstehung psychischer Gebilde in der und durch die Gesamtheit; hinsichtlich der Entstehung der gesellschaftlichen »Realitäten« selbst nur ein

¹⁾ Zusammenstellungen finden sich bei Trüper im 22. Jahrbuch S. 210 f., 240, ferner Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1892, S. 474, 485 f.

²⁾ Werke, hrsg. v. Hartenstein, IX, S. 185 f., auch Päd. Schriften, hrsg. v. Willmann, II, S. 287. Vgl. die ähnlichen Ausführungen Werke I, 302; V, 166; VI, 20 f.; IX, 203 f.; 210; XII, 260 und Willmanns Nachweise Päd. Schr. II, 663.

Wort über Rousseaus Staatstheorie: »Nirgend soll Willkür sein; überall soll die Pflicht herrschen. Weder unten noch oben in der Gesellschaft hört das Sollen auf; wir alle, ohne Ausnahme, sollen auf unseren Posten stehen, und es ist durchaus nicht erlaubt, den Staat als Werk eines beliebigen Kontrakts zu beschreiben. Rousseau mag für seine Person Entschuldigung finden; aber für seine Lehre giebt es keine haltbare Verteidigung. Es heißt die wahre Natur des Staates auf den Kopf stellen, wenn man ihn nach Art einer Handelsgesellschaft betrachtet, die auf größtem gemeinsamen Gewinn ausgeht, und die sich wohl nach Belieben auflösen könnte, wenn andere Hoffnung auf größeren Vorteil sich ihr eröffnete.« Ein Volk »soll seine Geschichte fortsetzen. Es soll in jedem Moment die nächsthöhere Stufe seiner sittlichen Veredelung erstreben, wenn es kann: wo nicht, wenigstens die jetzige als feste Basis den Nachkommen überliefern. Hier ist nichts von Willkür eines Kontraktes, sondern der Verein des Volkes in Sprache, Kirche, Gesetz und Sitte ist ein gegebenes Werk der Natur, und das Gebot der Pflicht schreibt die Bewegung vor, zu welcher man vereinigt ist.«¹⁾

Endlich in Hinsicht darauf, ob die Pädagogik mit Bewußtsein davon Gebrauch macht, mag erinnert werden an das geläufige Wort, daß nicht der persönliche Erzieher, »sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist . . . Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Momente ihrer Fortdauer thun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete . . . Naturmenschen bilden, heißt, die Reihe aller überstandener Übel womöglich von vorn an wiederholen.«²⁾ Gegen die Pädagogik des 18. Jahrhunderts heißt es daher³⁾: »Sollte Rezensent den Hauptfehler Rousseaus kurz bemerklich machen, so würde er dazu einen Punkt wählen, dessen Herr Schwarz sogar rühmend erwähnt, und der an sich auch recht gut ist: »In der Geometrie lasse man die Kinder alles selbst finden.« (Emile. 1835. T. I, p. 236). Wir wollen ihnen die Erfindungen gern gönnen, die sie machen werden; es ist nur schade, daß die meisten nichts erfinden, und daß selbst die klügsten mit dem Alles, was sie erfinden, so viel wie nichts von der Mathematik wissen, die man lernen muß, weil sie in erstaunswerter Größe schon erfunden ist. Kurz: überall (hier ist die Geometrie nur ein Beispiel) erwartet Rousseau, und erwarten die ihm folgenden Pädagogen viel zu viel von den Kindern selbst . . .

¹⁾ Werke IX, 232 f.

²⁾ Allg. Pädagogik; Einleitung. Päd. Schr. I, 337 f.

³⁾ In der Rezension der Erziehungslehre von Schwarz, Päd. Schriften, II, S. 242 f. und 248.

Darum ist das Verhältnis zwischen dem Höheren, was dem Zöglinge gegeben werden muß, und zwischen der Empfänglichkeit, die man in ihm voraussetzen dürfe, im Dunkeln geblieben. . . . Was in der Periode der Revisoren am meisten schadete, war der Mangel an Einsicht in die Wichtigkeit dessen, was als ein Höheres der Jugend muß gegeben werden.«

Wie kann man (von Willmann hier nicht abgesehen) dem gegenüber, wie wenn das eine Gegenbehauptung wäre, sagen, Erziehung sei immer zugleich Vererbung, Assimilation u. dgl., und die Lehrstoffe seien ein von der Gesamtheit überkommenes Erbgut? Woher sollen wir sie denn sonst erhalten, da Herbart's Psychologie nicht »angeborene Ideen« kennt? Wie kann es nur die Erziehungsthätigkeit vermeiden, Vererbung zu sein? Man muß annehmen, daß der eigentliche Anlaß zur Kritik hier noch nicht steckt. Was bis jetzt von der »Individualpädagogik« gesagt ist, gehört im Ganzen zu dem, was Rißmann anerkennt, aber noch nicht für das Ganze hält. Gegen die Bezeichnungen war aber einzuwenden: Was wirklich aus dem Individualismus des 18. Jahrhunderts stammt, das kann nicht anzuerkennen sein, und was von den Errungenschaften des 18. Jahrhunderts noch anzuerkennen ist, kann nicht aus dem Individualismus desselben stammen. Vielleicht ergibt sich aus dem Nachfolgenden, warum dieses so einfache Verhältnis durch einen auffälligen Sprachgebrauch verdunkelt wird.

VI.

Das nächste Merkmal der Sozialpädagogik soll darin liegen, daß sie den überlieferten **Lehrstoff um seines Wertes willen** (worauf schon der Name Kulturgut hinweist) weiter überliefert. Für die Forderung, gewisse Elemente der Kultur nicht untergehen zu lassen, kann man nun geltend machen: entweder sie haben einen unmittelbaren Wert (im Folgenden ist dabei immer speziell an den ethischen Wert gedacht); oder einen mittelbaren, indem sie irgend einen anderen Zweck fördern. Dieser andere Zweck hat selbst wieder entweder seinen Wert in sich oder darin, daß er einem anderen noch weiter zurückliegenden Zwecke als Mittel dient u. s. f. Irgend einmal muß diese Begründung der Thätigkeit auf den Wert zu einem Ende kommen, es sei denn, man frage überhaupt nicht nach dem Werte dessen, was man sich vornimmt, sondern begnüge sich mit der bloßen Thatsache, daß etwas ein Zweck, d. h. ein Zielpunkt des Begehrens, des Wollens ist. Diese Gleichgültigkeit gegen den Wert dürfte man bei Rißmann nicht vermuten. Er wird vielmehr sehr viel »Wert« darauf legen, ob irgend ein »Ziel« allen Individuen wenigstens ungefähr in gleicher Weise, oder nur diesem oder jenem Individuum oder gewissen gesellschaftlichen Gruppen thatsächlich vorschwebt

oder durch ein Pflichtgebot vorgehalten wird. Wie verhalten sich die möglichen Fälle zu einander? Setzt die Erziehungslehre einen Zweck für Alle fest, so muß sie sich dabei entweder auf allgemeingültige und allgemeinverpflichtende Werturteile oder auf ein für Alle in gleicher Weise vorhandenes Bedürfnis stützen. Ob sie oder die ihre Weisungen ausführenden Personen dann noch andere Zwecke der Individuen (vieler oder weniger) oder einzelner Gesellschaftsklassen zulassen oder abweisen, hängt davon ab, ob diese Zwecke an sich geboten oder erlaubt sind oder nicht, und ob sie sich mit der Arbeit für den Einen Hauptzweck vertragen. Ich erinnere an die Unterscheidung der notwendigen und der möglichen¹⁾, der pädagogischen und der nichtpädagogischen (gesellschaftlichen)²⁾ Zwecke.

In der Zwecksetzung muß nun wohl der eigentliche Gegensatz zu Tage kommen, da Rißmann das, was neben demselben liegt, anerkennt. »Der teleologische Teil der Pädagogik bedarf unleugbar einer Neugestaltung, die Methodik von Unterricht und Zucht aber ist in ihren Grundzügen für alle Zeiten festgestellt.« »Das Wesen pädagogischer Bildung klar gestellt zu haben«, bleibt das »unsterbliche Verdienst« der »Individualpädagogik eines Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart« (Neue B. 84). Die gespandete Anerkennung erinnert an Herbarts Wort: Ohne die Pädagogik eines Locke und Rousseau »wäre das wahre Wesen der Pädagogik nie zu Tage gekommen.«³⁾ Dieses »wahre Wesen« drückt wohl dasselbe aus wie Rißmanns »Grundzüge«, und so bleibt noch genug Raum für den Gedanken, daß wir »eine zulängliche Pädagogik« noch lange nicht besitzen⁴⁾ und für Dörfelds Klage: »Es fehlt aber noch viel daran, daß jene Ideen (Pestalozzis) in ihrer ganzen Tragweite erfafst und nach allen Seiten hin durchgreifend angewandt wären«⁵⁾; Grund genug, uns das, was die »Seher« uns enthüllt haben, nicht wieder verdunkeln zu lassen. Prüfen wir also sorgfältig die neue Teleologie.

Von der Individualpädagogik wird gesagt, nach ihr sei »der Erzieher als Einzelner bestrebt, den Zögling als Einzelnen einem willkürlich angenommenen Ideale gemäß auszubilden.« (Neue B. 10.) Das weist zunächst die Willkür ab und setzt eigentlich ein notwendig zu erstrebendes Ideal voraus. Es kommt also hier nicht wie bei der vorher erörterten geschichtlichen Bedingtheit der Anschauungen des Einzelnen die reale Notwendigkeit in Frage, welche die Kausalverhältnisse zwischen den Erscheinungen aufzeigt; sondern die ideale Notwendigkeit, welche die Willkür

¹⁾ Herbart, Päd. Schr. I, S. 363 ff.

²⁾ Ziller, Grundlegung, § 4.

³⁾ Päd. Schr. I, S. 240.

⁴⁾ Ebenda, S. 253.

⁵⁾ Grundgebühren, S. 20.

begrenzt durch den unmittelbaren Wert, den ein vorgestelltes »Bild« (Ideal) z. B. einer Einzelperson an sich hat, und kraft dessen es sagt: so und nicht anders sollst du sein und handeln. Ist dies Rißsmanns Meinung?

Anscheinend im Einklange damit sagt er von dem Unterrichtsstoffe, derselbe sei von selbständigem Wert (Neue B. 9 f.). Das ist zunächst der Gegensatz zu der Betrachtung des Stoffes als bloßes Mittel (zur Erzielung formaler Bildung, s. oben) und fordert noch einen letzten Grund der Wertsetzung. Ferner: das Kulturgut, als welches derselbe außerdem zu betrachten sei, habe objektiven Wert. Hier ist noch nicht klar, ob unmittelbarer, d. h. ethischer Wert gemeint ist; denn objektiv ist z. B. der Wert des Geldes oder des Lebens, und doch lehrt eine gute Erziehung, daß keins von beiden der Güter höchstes ist. Endlich wird (in Bezug auf Diesterweg) gesagt: das Wahre, Gute und Schöne seien die Kulturgüter von objektivem Werte (Neue B. 70). Hierbei müßte eigentlich des Fragens und auch des vermeintlichen teleologischen Zwistes ein Ende sein, da niemand entschiedener wie Herbart diesen objektiven, selbständigen Wert festgehalten und den obersten Endzweck der Erziehung darauf gebaut hat. »Nur was seiner Natur nach fest steht im Denken und in der Beurteilung, das Wahre, das Würdige, das Klassisch-Schöne, samt demjenigen Historischen, was durch eine hohe und allgemeine Achtung . . . die Gemüter zu füllen vermag — nur dies kann dienen zu Mittelpunkt eines Gedankenkreises, der große Menschenmassen für sich erziehen soll zur bürgerlichen Sicherheit und Wohlfahrt.«¹⁾ Er wird aber trotzdem mit seinen Nachfolgern zu den Individualisten gerechnet, weil die »Sozialpädagogik« Rißsmanns ein anderes Ziel mit einem andersartigen objektiven Werte im Auge hat: die »Vermittelung gemeinsamer Anschauungen« (Frankf. Sch. 106). Bei Herbart könnte es statt dessen etwa heißen: »allgemeingültiger« Anschauungen, d. h. solcher, die alle haben sollen, während »gemeinsamer« doch bedeutet, daß alle sie wirklich haben. Herbarts »Wert« ist der bloßen Thatsache der Gemeinsamkeit, ja überhaupt der Thatsache des Vorhandenseins disparat, d. h. das Gute kann Thatsache sein oder (in irgend einem seiner Bestandteile oder irgendwo) auch nicht, ohne im letzteren Falle dadurch seinen Charakter als das Gute zu verlieren; und umgekehrt kann das Thatsächliche gut sein oder nicht, ohne im letzteren Falle seinen Charakter als Thatsächliches einzubüßen. Der unmittelbare Wert beruht auf letzten Prinzipien besonderer Art, und die Thatsachen werden begriffen nach letzten Prinzipien anderer Art. Dagegen der objektive Wert, auf den Rißsmann zurückgeht, fällt mit der bloßen Thatsache zu-

¹⁾ Werke VIII, S. 164 und Päd. Schriften I, S. 349.

sammen, und darum ist die »Sozialethik«, von welcher aus er urteilt und pädagogische Zwecke setzt, mit der Vermittelung gemeinsamer Anschauungen zufriedengestellt. Das ist, um es in allgemeinsten Weise auszudrücken, die Ethik des Monismus, welcher die einzelnen Erscheinungen nur als Momente des Einen, in steter Entwicklung begriffenen Absoluten ansieht. In der modernen Verbindung mit der Darwinischen Entwicklungslehre heißt der Monismus Evolutionismus.¹⁾ Zu der ähnlichen Grundlage der Schleiermacherschen Sittenlehre, auf die Rißmann Wert legen müßte, hat sich Herbart im Jahre 1828 folgendermaßen geäußert: »Ethik, als Darstellung eines Realen, ist Darstellung der Tendenzen des Absoluten, sofern sie sich in dem menschlichen Willen offenbaren; dabei wird die Billigung dieser Tendenzen, als ob sie sich von selbst verstände, — stillschweigend vorausgesetzt.« Eigentlich ist aber diese Billigung ganz ohne Sinn und Bedeutung, weil auf sie nichts ankommt, da ein Wille, der sich nach ihr richten könnte, auch ohne Sinn und Bedeutung ist. »Denn thöricht würde hier jeder Versuch genannt werden müssen, aus dem Gange der Entwicklungen hinauszutreten, die einmal im Absoluten ihren Grund haben. Die Freiheit [d. h. hier die Möglichkeit, nach eigenem Willen etwas ausrichten zu können] bejahen, würde heißen, Unordnung stiften, Unfug anrichten, oder vielmehr sich einbilden, ihn angerichtet zu haben . . . So wenig man uns nun fragt, ob wir billigen oder nicht, ebensowenig können wir hier noch daran denken, durch eigene künstlerische Beurteilung irgendwelche Antriebe zu geben; sondern wie Vieles das Absolute durch uns nun gerade zu offenbaren und zu bilden beliebt, so Vieles geschieht durch die in uns gelegte Kraft; und wir haben dabei das Vergnügen, uns selbst mit anzuschauen, wie wir nun handeln werden, indem wir, in völliger Ergebenheit gegen das Absolute, unsern Trieb gehen lassen, wie er geht . . . Eine Sittenlehre von solchem Charakter ganz konsequent durchzuführen, das mögen wir doch einem Schleiermacher in der That nicht anmuten.«²⁾

Es ist auch hier weder möglich noch nötig, die Konsequenzen dieser Anschauungsart weiter zu verfolgen. Denn auch Rißmann ist glücklicherweise weit entfernt davon, diese Durchführung zu unternehmen. Nur die eine Frage ist noch zu beantworten, wie Rißmanns »Wert« mit der Kultur zusammenhängt, also ob er sich der hochmodernen Lehre von der »Variabilität aller Werte« anschließt und sich damit des Mittels, die pädagogischen Errungenschaften der Vergangenheit zu schätzen,³⁾ beraubt. Dieser Lehre

¹⁾ Hohegger in Reins Encyklopädischem Handbuche II, S. 104: »Der Evolutionismus ist streng monistisch, da er alles Geschehen als einen einheitlichen Entwicklungsvorgang der einen Substanz ansieht« . . .

²⁾ Metaphysik I, § 123, Werke III, S. 466 f.

³⁾ Darüber Dittes gegen Bergemann, Pädagogium XVIII, S. 8.

nach verwandelt sich die Ethik, trotzdem von Normen viel gesprochen wird, in eine deskriptive Wissenschaft¹⁾, welche das ›Ethos‹, der Gesellschaft beschreibt. Es herrscht folglich auch in der Ethik das analytische, abstrahierende oder induktive Denken²⁾ wie in der Darstellung der Kausalzusammenhänge. Demgemäß verwandelt Rißmann auch die Pädagogik in eine Art von Beschreibung. Es kommt darauf an, ›dafs die Thatsachen der Erziehung, d. h. die Erziehung in praxi, die Erziehung, wie sie in Familie und Schule bei den verschiedenen Völkern und zu den verschiedenen Zeiten thatsächlich vor sich ging, dargelegt und durch die Analyse dieser Thatsachen der Begriff der Erziehung, sowie ihr Ziel entwickelt würde‹ (Blätt. f. d. Schulpr. S. 90). Das ›Ziel‹ ist dann, streng der Grundanschauung gemäß angesehen, der Punkt, auf den nach der dermaligen theoretischen Erkenntnis die Entwicklung bereits von selbst hinausläuft; und sobald sich diese theoretische Kenntnis ändert oder vervollkommt, ändert sich dann auch das ›Ziel‹. Darum hat ›das sich immer lebendiger gestaltende Bewußtsein der geistigen Abhängigkeit vom Ganzen auch zu anderen Ansichten über Pflicht und Bestimmung des Menschendaseins geführt‹ (Neue B. 82). An der Gestaltung des Bewußtseins dieser geistigen Abhängigkeit hat bekanntlich die Herbartische Psychologie ihre großen Verdienste; und andere Pflichten haben sich daraus auch insofern ergeben, als bei veränderter theoretischer Erkenntnis die Aufgaben und die zu ergreifenden Mittel in ein anderes Licht rücken. Aber neue Ansichten über die Bestimmung des Menschen kann dagegen nur von neuen Anschauungen ethisch-praktischer Art ausgehen.³⁾ Wenn theoretische Erkenntnis für sich allein die ›Bestimmung des Menschen‹ ändern soll, so heißt das eigentlich: wenn sich der Kreis dessen, was ich mit meinen Kräften vollbringen kann, erweitert (nämlich durch neue, bessere theoretische Erkenntnis), so muß ich dieses neu möglich Gewordene auch thun. Damit würde also die bloße Größe des Handelns, ohne Rücksicht auf gewisse Schranken und auf die sonst so sehr hervorgehobene Gesinnung, aus welcher das Handeln hervorgeht, zum Maßstab des Wertes gemacht. In dieser Richtung bewegt sich Rißmanns Ausspruch: ›Unserer Zeit gilt nicht mehr die ideale Persönlichkeit der Indivi-

¹⁾ Erläuterungen 22, S. 37, 45. — Erläut. 21, S. 11: ›Dahin muß es kommen, wenn man für die wissenschaftliche Behandlung der Ethik den Satz aufstellt, dafs die Geschichte zugleich Norm sei, ähnlich wie Willmann in Bezug auf Pädagogik dies gethan hat.

²⁾ Erläut. 22, S. 36; Jahrbuch 21, S. 299 und Erläut. dazu S. 12 (gegen Dilthey).

³⁾ Eine solche Wirkung hat z. B. Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten gehabt, vgl. Herbarts Rezension von Benekes Physik der Sitten, Werke XII, S. 462 und Päd. Schriften I, S. XVII.

dualethik als Ziel menschlichen Strebens; was sie uns als Musterbild aufstellt, ist vielmehr die mitten im aktuellen Leben stehende und in ihm ihre Kraft bethätigende Persönlichkeit« (Neue B. 82). Die Ethik Herbarts weiß die GröÙe recht wohl zu schätzen, gemäß der »Idee der Vollkommenheit«, welches der Etymologie nach das »Kommen zur Fülle« heißt. »Sie bewirkt ein Streben ins Unendliche, welches nur durch die Grenzen der Möglichkeit kann beschränkt werden.«¹⁾ Weiter als ins Unendliche kann doch wohl auch Rißsmanns Idealpersönlichkeit nicht gehen.

Er will sie allerdings nicht gänzlich schrankenlos wirken lassen, und dem Charakter seiner »Sozialethik« entsprechend müßten diese Schranken nichts anderes als Thatsachen sein. Hier wird aber aus dem allgemeinen sittlichen Bewußtsein ein wirklicher Wertbegriff beibehalten. »Nicht mehr gilt der Einzelmensch als das Maß der Dinge; vielmehr wurzelt unsere heutige Anschauung in der Überzeugung, daß die Gruppen der menschlichen Gesellschaft Realitäten sind, die das Einzeldasein an Wert überragen« (Neue B. 81). Deutlicher an anderer Stelle (S. 84); Rücksichten auf die Einzelpersönlichkeit müssen zurücktreten, wenn es sich um ein Interesse der Gesamtheit handelt.« Ob dies wirklich eine Entgegnung auch auf die »Individualethik« Herbarts sein soll, will ich gar nicht ernstlich fragen, da nach derselben der Einzelne wie die Gruppen der menschlichen Gesellschaft der Beurteilung nach den ethischen Wertbegriffen unterliegen. Allerdings wird hier gelehrt, daß überragende Realität nicht schon überragender Wert ist, indem ein Einzelner doch eine »Gruppe« der menschlichen Gesellschaft an Wert überragen kann — man denke an das Jahr 33 unserer Zeitrechnung! Nun wird vielleicht Rißsmann umgekehrt meinen, daß er dies recht wohl anerkenne. Aber seine Abhandlungen wissen das Gegenteil: »Demgemäß ist auch das ethische Ideal der Gegenwart nicht mehr zu umfassen durch die Formeln, welche die Ethik dieses Zeitalters aufstellte. Nicht in der Beglückung oder der Vervollkommnung des Einzelmenschen erschöpft sich die ethische Aufgabe unserer Zeit. Sie erstrebt vielmehr ein Höheres: die Erfassung der menschlichen Verbände als sittlicher Organismen, und dem Einzelnen gegenüber: dessen Eingliederung in jene Verbände, damit er mit Bewußtsein teilnehme an der Kulturarbeit, welche jenen als Aufgabe gestellt ist« (Neue B. 21 f.). Hier ist Herbarts Ethik unter der »Vervollkommnung des Einzelmenschen« untergebracht, wie wenn sie für die »Gesellschaft« keine Ideale aufzustellen gewußt hätte; für Pestalozzi hieß das pädagogische Ziel: natürliche Vollkommenheit, für Kant und Herbart: sittliche Vollkommenheit (Ebenda, S. 18). Soll diese Vollkommen-

¹⁾ Herbart, Werke III. S. 377. Ziller, Grundlegung, S. 378 ff.

heit für die Gesellschaft ohne Bedeutung sein? Bezüglich der ‚Erfassung der menschlichen Verbände als sittlicher Organismen‹ muſs man fragen: was soll man mit denjenigen Verbänden anfangen, welche keine sittlichen Organismen sind? Doch der Fall kommt, muſs man wohl denken, bei der einen Substanz nicht vor. Dagegen erfährt man, von wem den Verbänden Kulturarbeit ›als Aufgabe gestellt‹ ist, und warum das Verhältnis, in welches Herbart, Ziller, aber auch schon Pestalozzi die allgemeine Menschenbildung zur speziellen Berufsbildung gebracht haben¹⁾, in diesem modernen pädagogischen System kein Raum mehr ist. ›Die Erziehung, welche ihren Zweck nicht als die Vervollkommnung des Einzelnen als solchen, sondern als die Vervollkommnung des gesellschaftlichen Ganzen und die Bildung des Einzelnen nur als Mittel zu diesem Zwecke auffaſst, ist hinsichtlich ihres Inhalts durch auſser ihr liegende Mächte bestimmt. Ihr Inhalt, d. h. der Stoff, durch den sie bildet, ist kein anderer, als der Interessenkreis der Gesellschaft. Der Wertmesser, nach dem die Gestaltung dieses Kreises sich vollzieht, ist nicht aus pädagogischen Prinzipien zu entwickeln, sondern beruht im allgemeinen Bewußtsein der Zeit, d. h. in der Bedeutung, welche dieses den einzelnen Interessen für die normale Entwicklung der Gesellschaft beilegt.‹ (Frankf. Sch. 107.) Das heißt also, wenn wir nun die Wertbestimmungen auf eine Schnur ziehen:

Die Lehrstoffe haben selbständigen, objektiven Wert.

Worin liegt derselbe? In der Beziehung der Stoffe zur Kulturentwicklung. (Also ist er nicht selbständig.)

Worin liegt der Wert der Kulturentwicklung (da doch die menschlichen Verbände die Kultur immer weiter entwickeln sollen)? Das allgemeine Bewußtsein der Zeit legt ihnen denselben bei.

Warum? Weil (und so weit) es die Macht dazu hat, also in die ›gemeinsamen Anschauungen‹ eindringt. Über die Macht hinaus giebt es nichts. Wenn nun in der Wirklichkeit die Verbände in Streit geraten und einer oder mehrere die Wertfrage durch ein Machtwort beantworten?²⁾ Dann hat der Schwache keinen Grund sich zu beschweren; warum ist er schwach!

¹⁾ Am umfassendsten und unter steter Aufzeichnung dessen, was den Vorgängern entnommen wurde, dargestellt in Zillers Grundlegung, wozu jetzt Willmanns Didaktik hinzunehmen ist, vgl. Erläut. 22, S. 43; vgl. S. 49: Herbart und Ziller waren ›weit entfernt von Rousseauscher Isolierung‹; das ›richtige Verhältnis‹ aber ist: ›zuerst Sorge für das Heil des Einzelnen, wie es die Reformatoren schon betonten, und in zweiter Linie Sorge für den Einzelnen als Mitglied der Gesellschaft.‹ Und S. 50: ›alle pädagogischen Bemühungen sind in unmittelbarer Weise auf das Individuum, in mittelbarer auf die Gesellschaft gerichtet.‹

²⁾ Erläut. 22, S. 50.

VII.

Das »Fundament«, auf dem Rißsmanns kritische Gedanken eigentlich ruhen, ist bloßgelegt, und auch schon hervorgehoben, daß ihm ein konsequenter Bau auf demselben nicht nachgesagt wird. Kehren wir nunmehr zu Dörpfeld zurück, von dem gesagt wurde, er sei früher sozialpädagogischen Gedanken ergeben gewesen. Aus der Untersuchung, was das bei Rißsmann eigentlich heiße, hat sich wohl ergeben, daß er dies nie in Rißsmanns Sinne gewesen ist; in einem andern Sinne dagegen war er es stets. In demselben Sinne aber muß man bei Herbart und seinen Nachfolgern von sozialer Betrachtung reden und den Vorwurf des Individualismus als irreführend abweisen.¹⁾ Für alles dies spricht zunächst sehr deutlich Dörpfelds Selbstanzeige der »Drei Grundgeborenen«, der Schrift also, die Rißsmann vorwiegend zitiert, und ich setze deshalb diese Anzeige mit einigen unwesentlichen Kürzungen hierher.²⁾

»Die pädagogischen und religiösen Grundsätze des Verfassers sind den Lesern des Schulblattes hinlänglich bekannt. Soweit die Schulverfassung von denselben abhängt, kommen sie auch in dem Schriftchen deutlich zur Sprache. Ein anderes aber ist es mit den soziätswissenschaftlichen Prinzipien, welche den Reformvorschlägen zu Grunde liegen. Sie treten zwar merklich genug hervor, allein eine besondere, eingehende Untersuchung konnte ihnen nicht gewidmet werden, — schon darum nicht, weil das Büchlein sonst zu umfangreich geworden wäre. In anderem Betracht würde freilich eine solche Untersuchung als höchst wünschenswert bezeichnet werden müssen. Die Schulverfassungsfrage — bei der es sich bekanntlich darum handelt, eine Verwaltungsordnung zu suchen, in welcher das Schulwesen seiner Natur und Bestimmung gemäß regiert, d. h. geschützt, gepflegt und geleitet werden kann — hängt wesentlich mit der Verfassung aller übrigen Lebensgemeinschaften zusammen. Nun will es aber das Unglück, daß wir in einer Zeit leben, wo die wichtigsten dieser Gemeinschaften — die Kirche, das wirtschaftliche Leben und die bürgerliche Genossenschaft — selbst erst nach einer geeigneten Verfassung ringen, zum Teil unter dem heftigsten Streit der Ansichten und Interessen. Die alten Formen wollen überall nicht mehr genügen. Dazu kommt als zweites Mißgeschick, daß der Staat, unter dessen Schutzdach jene Gemeinschaften leben und

¹⁾ Wundt, Ethik, 2. Aufl. 1892, S. 386 f., hebt dies in Bezug auf Herbarts Ethik auch ausdrücklich hervor, nennt dagegen seine Metaphysik individualistisch (da sie ja nicht Ein Absolutes, sondern viele voneinander unabhängige Realen annimmt). Vergl. Zeitschr. für exakte Philos. XV, S. 206 ff.

²⁾ Evangelisches Schulblatt 13, 1869. S. 250—255.

ohne dessen Hülfe eine neue Verfassung nicht erreichbar ist, wiederum in derselben Not steckt. Wenn man auch annehmen will, daß der seit 1848 eiligst vollzogene Umbau seiner Konstitution vor der Hand genüge, so ist er doch noch wenig konsolidiert; zeitweilig wird der politische Wellenschlag sogar sehr unruhig, — teils sind die alten Parteien noch wirksam, teils bilden sich fortgehend neue aus den Verfassungskämpfen des nationalen, kirchlichen und wirtschaftlichen Lebens. Der Staat soll allen helfen und kann sich selber nicht helfen. Aber noch ein drittes Mißgeschick tritt hinzu. Auch die Sozietätswissenschaft weiß keinen sichern Rat, oder vielmehr: es giebt noch keine allgemeine Sozietätswissenschaft. Es giebt wohl eine Staatswissenschaft — und sie ist alt genug, — auch ein sog. Kirchenrecht; aber was weiter? Die bürgerliche Genossenschaft (gegliedert in Kommune, Kreis und Landschaft oder Provinz) sieht man gewöhnlich bloß als eine Unterabteilung des Staates an; daß dieselbe auch eigentümliche Aufgaben habe, ist zwar kein unbekannter Gedanke, aber er ist noch keineswegs wissenschaftlich durchgearbeitet. Und was soll erst aus dem wirtschaftlichen Leben werden? Ist hier bloß für die nackte Gewerbefreiheit und die freien Vereine von Schultze-Delitzsch Raum, oder haben auch die Wünsche der sog. Sozialisten einiges Recht? — Was hier vor allem Not wäre, ist eine allgemeine Gesellschaftswissenschaft, d. i. eine Wissenschaft, die einerseits das Wesen der Gesellungen überhaupt erforschte, und andererseits die Natur und die Aufgabe der einzelnen Gemeinschaften insbesondere. Erst auf dieser Grundlage läßt sich eine sichere Staatswissenschaft gewinnen, wie auch eine solche Verfassungstheorie der Kirche, des bürgerlichen und wirtschaftlichen Lebens u. s. w., wo eins zum andern paßt, d. h. wo alle diese Genossenschaften einander förderlich sind, anstatt einander zu hindern oder gar zu bekriegen. Allein das Leben mit seinen Nöten ist der Wissenschaft weit vorausgeeilt; diese hinkt mühsam hinterdrein und kann ob all dem Parteigewirr keinen festen Boden finden. Mehr noch als das Parteigewirr wird ihr aber wohl der Mangel einer sozialen Ethik im Wege stehen. Die Theologie scheint kaum daran gedacht zu haben, daß hier eine große Lücke vorhanden ist. Die Philosophen haben zwar daran gedacht, wenigstens Herbart; allein seit dem babylonischen Turmbau und Bankerott der Hegelschen Schule sind die philosophischen Schulen allesamt in Mißkredit und die philosophischen Studien überhaupt in Vernachlässigung geraten. Unter je 100 Studierten giebt es vielleicht kaum 5—10, die z. B. von der Herbartschen Philosophie und speziell von ihrer Ethik mehr als den Namen kennen. Im preussischen Landtage kam jene Lücke einst in stechender Weise zur Sprache, indem einer der Redner seiner Gegenpartei zurief: Es scheint fast, wie wenn wir nicht einmal

dieselben ethischen Begriffe hätten! Das schneidende Wort war vielleicht treffender, als der Redner selbst es wußte: Die Parteien haben in der That auf sozialem Boden nicht dieselbe Ethik, und zwar darum nicht, weil es keine allbekannte soziale Ethik giebt. Richtiger als jener Parlamentsredner bezeichnete der Herausgeber der »Pädagog. Revue« weiland die Sachlage, wenn er zu sagen pflegte: »In Deutschland scheint die Differenzial- und Integralrechnung bekannter zu sein, als die Ethik.« — Unter diesem drei- oder vierfachen Mißgeschick leidet mit allen Lebensgemeinschaften auch das öffentliche Erziehungswesen. Das Verhandeln über eine angemessene Verfassung der Schulverhältnisse ist außerordentlich erschwert. Gäbe es wenigstens eine allgemeine Sozietätswissenschaft, so könnte man die benötigten Prinzipien als Lehrsätze von dort herübernehmen und so mit bekannten Größen operieren. Jetzt aber bleibt dem Theoretiker nichts anderes übrig, als gleichsam auf eigene Faust die sozietätswissenschaftlichen Grundsätze zu suchen. Die, wonach das vorliegende Schriftchen seine Reformvorschläge formuliert hat, sind in praktischer Ausprägung folgende:

1. Das Prinzip der Schulgenossenschaft, — gegenüber denjenigen Ansichten, welche die Schule entweder dem Staate, oder der Kirche, oder der bürgerlichen Genossenschaft einverleiben, oder sie vierteilen und jeder dieser Gemeinschaften ein Stück zuweisen, oder sie in der Luft schweben lassen, oder sie wie die Gewerbe der Privatfreiheit preisgeben wollen;

2. Das Prinzip der Selbstverwaltung, — gegenüber der bürokratischen, oder hierarchischen, oder scholarchischen Form des Schulregiments;

3. Das Prinzip der Interessen-Vertretung, — gegenüber dem Unsystem der chaotischen Kopfzahl-Urwählerei.

Neben den nachgewiesenen Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen werden es vornehmlich die sozietätswissenschaftlichen Prinzipien sein, welche von der Kritik ins Auge gefaßt werden müßten. Sind diese Prinzipien richtig, so finden sich die entsprechenden Reformvorschläge von selbst. Es braucht aber wohl kaum bemerkt zu werden, daß die von mir vorgeschlagenen Verfassungsformen noch mancherlei Modifikationen zulassen, je nach den lokalen Verhältnissen oder aus andern Rücksichten. Über solche Modifikationen möchte ich nicht scharf disputieren. Die Prinzipien sind die Hauptsache. — So hatte sich auch die frühere Schrift »Die freie Schulgemeinde« ausgesprochen.«

Rißmann freilich redet von Herbarts Ethik eine ganz andere Sprache. Speziell in Hinsicht auf Herbarts Staatslehre sagte er 1892 in Erfurt, der Staat spiele nicht mehr die Rolle des Nachwächters, der Leben und Gut seiner Bürger zu beschützen habe,

sei aber gegenwärtig höchster Träger der Kulturgüter.¹⁾ Es ist ihm gleich an Ort und Stelle bemerklich gemacht worden, daß ersteres ein Irrtum sei, ohne daß aber die Art seiner Kritik sich bis jetzt geändert hätte. Daher wenigstens zwei kurze Worte Herbarts zur Sache: »Der Staat besitzt infolge der gesellschaftlichen Ideen seine eigentümliche Würde, und ist nicht bloßes Mittel, ebensowenig der Veredelung der Menschen als der bloßen Sicherstellung der Rechte.«²⁾ »Da es nicht mehr als die Eine Macht auf Einem Boden giebt, muß diese Eine auch das übernehmen, was durch konzentrierte Kraft vom Verwaltungs- und Kultursystem mag zu leisten sein.«³⁾ Dazu bemerkt Thilo: Hiermit »hat Herbart gleichsam das Programm einer richtigen Sozialpolitik geschrieben, und zwar ein solches, wie es aus seiner Auffassung des Ideals des Staates notwendig folgt. Der Staat ist überhaupt eine Gesellschaft; im Begriffe derselben liegt es, daß ihre Glieder zusammen wie mit einer Seele wirken; im Ideal der Gesellschaft liegt es ferner, daß sie alle praktischen Ideen zu verwirklichen streben muß. Nun liegt die Macht nicht außerhalb der Gesellschaft des Staates, sondern ist ein in ihr liegendes Glied, und zwar dasjenige, in welchem die Kraft der Gesellschaft konzentriert ist. Daraus folgt, daß die Macht nicht bloß die Aufgabe hat, das Recht zu schützen, sondern auch ihre Kraft dem Verwaltungs- und Kultursysteme zu widmen; also auch nicht etwa den Bestrebungen für allgemeine Verbreitung des Wohlwollens und der Kultur müßig zuzusehen und bloß zu verhindern, daß denselben kein unrechtmäßiger Widerstand geleistet wird, sondern sie selbstthätig zu fördern. Wenn wir nun gegenwärtig sehen, daß die Macht der Staaten, vor allem die des unsrigen, sich dieser Aufgabe immer mehr bewußt wird, so hat Herbart freilich nicht das Verdienst, diese Bestrebungen hervorgerufen zu haben, aber doch das andere, leider wenig anerkannte, dieselben schon im Anfange unseres Jahrhunderts als sittlich notwendig vorgezeichnet zu haben.«⁴⁾

Eine allgemeine Gesellschaftswissenschaft hat, wie auch jede ihrer Einzeldisziplinen, z. B. die Staatswissenschaft, zwei Seiten: eine natürlich-thatsächliche und eine ethische. Unsere Zeit hat nach der ersteren Seite vieles geleistet, aber nach der anderen Seite die Wahrheiten der »echten« Ethik eher noch mehr verdunkelt und verschüttet, als es die idealistische Philosophie bereits gethan

¹⁾ Deutsche Blätter 1892, S. 391 und Allg. Deutsche Lehrerztg. 1892, Nr. 46.

²⁾ Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral § 125; Werke VIII, S. 339.

³⁾ Allg. Praktische Philos. II. Buch. Kap. V am Ende; Werke VIII, S. 133. Vgl. außerdem anal. Beleuchtung § 182 und 99—108.

⁴⁾ Zeitschrift für exakte Philosophie XVIII, 1892, S. 29 f.

hatte. Es kommt darum vor allem darauf an, ob jemand unter Sozial-Ethik eine bloße Thatsachenlehre, eine Beschreibung des jeweiligen Ethos, oder mit Herbart eine »ideale Gesellschaftslehre« versteht. Dörpfeld ist über diese Fundamentalfrage schon 1863 klar gewesen; er hat auch bis an sein Ende die Fahne des Herbartschen praktischen Idealismus hochgehalten. Ich verweise auf die Ausführungen über die Ethik im »Fundamentstück« (S. 100 ff. und 254 ff.). Im II. Bande der Gesammelten Schriften findet sich ein »Ausblick in die Geschichte der Ethik«, welcher die »fundamentale Scheidung in zwei Reihen und den letzten Grund dieser Spaltung« darlegt (S. 192 ff.).

Mit dieser Scheidung hängt nach Dörpfeld auch die Spaltung in Parteien zusammen. Jedoch nicht so, daß etwa die »zwei Reihen« mit den zwei großen Parteien zusammenfallen. Vielmehr stehen beide wenigstens in Hinsicht auf ihre praktischen Ziele auf derselben Seite, sie verhalten sich nicht wie I. und II., sondern wie Ia, und Ib. Elemente von Nr. II. aber sind als einzelne bessere Einrichtungen, als Anschauungen, die noch nicht durchzudringen vermochten, überall zerstreut. Nimmt man nun diese besseren Elemente oder eine Anschauung, welche dieselben theoretisch zusammenhält, zum Ausgangspunkt, so muß man sich zu den beiden Hauptparteien ähnlich stellen wie Dörpfeld: man muß nach beiden Seiten Klärung zu schaffen suchen. In der Schulgemeinde (S. 45) ist daher in Hinsicht auf die Partei zerklüftung schon von den »schweren Schulden« der Ethik die Rede; in der Leidensgeschichte (S. 285 ff.) wird den Parteien vorgehalten, daß sie die »Muttersprache aller Nationen, welche ihnen bezeugt, daß sie von einem Stamme sind«, nämlich die Ethik, nicht genug gepflegt, und den »echten Nachfolger« Kants nicht gekannt haben; in der Selbstanzeige der »Drei Grundgebren« (1869) wird aber deutlich gefragt: »Wann werden denn die Leute einmal auf den Gedanken kommen, daß es auch soziale Ansichten geben kann, die mit der hergebrachten Schablone von »liberal« und »konservativ« und »juste-milieu« nichts gemein haben? Und warum können sie eine solche Anschauung auch dann noch nicht fassen, wenn sie ihnen schwarz auf weiß deutlich vor Augen steht?«

Nichts spricht dafür, daß Dörpfeld in »sozialer« Hinsicht einen Wandel durchgemacht habe. Rißmann macht die Bemerkung, daß sich der »pädagogische Sozialismus unverkennbar als die Grundstimmung ergiebt, aus der mehrere seiner Schriften hervorgegangen sind; dies gilt »insbesondere« von der Freien Schulgemeinde (1863), ferner von den drei Grundgebren (N. B. 80). Dagegen wird das »Fundamentstück« mit dem Vorwurfe des Individualismus bekämpft. Nun ist das Fundamentstück zwar eine umfassende Neubearbeitung des Gegenstandes, aber auf Grund der

früheren Schriften; und diese unterscheiden sich unter sich schon in vielen Partien nur wie wenig veränderte Auflagen desselben Werkes.¹⁾ Ein grundsätzlicher Unterschied ist nicht vorhanden,²⁾ ja die von Rißmann herausgehobenen »sozialpädagogischen« Abschnitte der genannten ersten beiden Schriften kehren in dem Fundamentstück vielfach beinahe wörtlich wieder. Die hier oft angeführten Ausführungen der »Grundgebreden« über die Vererbung der Kulturgüter und die Einwirkung der »sozialen Gemeinschaften« finden sich auch schon 1863 in der »Freien Schulgemeinde« (S. 260—268) unter der Überschrift: »Die Erziehung ist nicht Volkssache geworden«; und wieder im Fundamentstück (S. 303—309) unter derselben Überschrift. Es ist folglich in dieser Hinsicht keine Änderung der früheren Grundstimmung zu konstatieren, und darum auch keine Annäherung an die »individualistische« Pädagogik Herbart's und Ziller's. Wohl aber hat sich der letztere in dem von Dörpfeld gewünschten Vorwort zu den drei Grundgebreden ausdrücklich zu den Gedanken derselben bekannt: »ich für meinen Teil wüßte kaum irgend etwas Wesentliches anzugeben, was ich nicht buchstäblich anerkennen müßte.« So sagt denn auch Rißmann selbst an anderer Stelle umgekehrt, Ziller habe Dörpfeld's Schulverfassungslehre »angenommen« (Päd. Ztg. 730). Das macht freilich die Sache noch schlimmer. Kann denn Ziller Dörpfeld's Theorie nun immer noch erst veranlaßt haben? Da diese Theorie 1862 (in der freien Schulgemeinde) ans Licht trat, Ziller aber zu dieser Sache zuerst 1865 (in der Grundlegung) das Wort ergriffen hat³⁾, so ist es sehr wahrscheinlich, daß Dörpfeld's ausführliche Darlegungen über Schule und Gesellschaft die gedrängte Darstellung Ziller's »beeinflusst« haben. Dieselben Gedanken kehren in der Allg. Pädagogik wieder. Daß sie von Ziller (und seinen Schülern) weniger aktiv vertreten worden sind als von Dörpfeld, hat wohl in der verschiedenen Stellung zu den Verhältnissen seinen Grund. Dörpfeld hat, wenn der Schulverfassung besondere Gefahren drohten, die didaktischen Arbeiten (die Monographie über Anschauungsvermittlung, das historisch-kritische Werk über den Religionsunterricht, die Theorie des Lehrplans etc.) liegen lassen, weil er von dem »historischen Vorbilde« her Erfahrung hatte und dadurch vor anderen berufen war, die Idee der Schul-Selbstverwaltung öffentlich zu vertreten; Ziller hat das Umgekehrte gethan, weil seine Stellung an der Universität und am pädagogischen Seminar ihn auf die

¹⁾ Vgl. den Brief Dörpfeld's an Prof. Theod. Vogt vom Herbste 1883 (in Just's Praxis der Erziehungsschule 1894, S. 99—110, auch im Evangel. Schulblatt 1894).

²⁾ Vgl. Zeitschr. für Philos. und Päd. 1895, S. 381.

³⁾ Grundlegung § 3; siehe besonders gegen den Schluß die Anmerkung über die »Freie Schulgemeinde.«

Pflege der Theorie (hier die Schulverfassungslehre mit einbegriffen) und hinsichtlich der Praxis auf die Gebiete wiesen, in denen sich zur Zeit Erfahrungen gewinnen ließen. In der echten Erziehungsschule gehört aber beides zusammen (wie auf der andern Seite die bureaukratische Schulaufsicht mit der bloßen Lernschule, s. oben) und hat daher auch, worauf Zillers Hinweis geht, historisch dasselbe »Fundament«, nämlich Herbarts Philosophie; insbesondere ist die Idee der Erziehungsschulverfassung »auf Herbarts ideale Gesellschaftslehre gebaut.« Dasselbe sagt Dörfeld auch selbst schon in den alten Schulverfassungsschriften so deutlich, daß es nicht zu übersehen war. »Mit dem Detail einer Schulorganisation hat sich Herbart natürlich nie befaßt. In seinen ethischen und pädagogischen Schriften ist indessen der Weg, auf welchem eine sachgemäße Regelung des Verhältnisses zwischen den öffentlichen Schulen und der Familie, der Kirche, der bürgerlichen Gesellschaft und dem Staate gefunden werden kann, so zuverlässig vorgezeichnet, daß ein Staats- oder Schulmann oder wer sonst, der über diese Angelegenheit eine wissenschaftlich begründete Einsicht sich erwerben will, daran nicht vorbeigehen darf.«¹⁾

Auf derselben »idealen Gesellschaftslehre« fußen aber auch Mager's »sozialpädagogische« Arbeiten, auf die sich Rißmann mit Unrecht ebenfalls beruft. Mager hat, sagt er, »nach zwei Richtungen hin in besonderer Weise auf Dörfeld eingewirkt. Zunächst verdankte ihm letzterer unstreitig die Hinlenkung seines Interesses auf die Fragen der Schulorganisation und Schulverwaltung. Mager war der erste Pädagoge, welcher diese Fragen eingehend und wissenschaftlich behandelte. Dörfeld hat das von ihm hinterlassene Erbe teil angetreten. Er hat jedoch die übernommenen Ideen nicht bloß bewahrt, sondern auch in eigenartiger Weise ausgebildet. Zum zweiten verdankt er Mager die Abkehr von dem einseitigen Individualismus und Formalismus der Pestalozzischen Schule« (Päd. Ztg. 726, vgl. Neue B. 80). Dörfelds Schulverfassung aber erachtet Rißmann nicht wie jener selbst für eine Konsequenz seiner sozialpädagogischen Richtung, sondern »eher als eine Abirrung von derselben.« Bestimmt hat er dies in der Kritik des Fundamentstückes dahin präzisiert, daß »die Heranziehung aller Schulinteressenten eine Konsequenz des Sozialprinzips«, dagegen die Konstruktion der Schulgemeinde bloß aus dem Erziehungsinteresse der Familie, die er bei Dörfeld zu finden glaubt, eine Abirrung in den Individualismus sei.

Nun war ja Mager nicht wirklich der erste, welcher diese Fragen in wissenschaftlicher Weise erwo; ich will nur Comenius

¹⁾ Schulgemeinde S. 302; man vgl. daselbst auch die Bemerkung über das Schicksal der Herbartschen Philosophie.

und Plato nennen. ¹⁾ Wohl aber hat er »das unbestreitbare Verdienst, der erste gewesen zu sein, der auf dem von Herbart angedeuteten Wege mit Fleiß und Erfolg die gesellschaftliche Stelle für ein im rechten Sinne freies Schulwesen aufzuspüren suchte.« ²⁾ Damit war er dann auch nicht der erste, wohl aber einer der ersten, welche darauf hinwiesen, daß die Staats-hände noch nicht die rechten Hände für das Schulwesen seien. ³⁾ Er betrachtete bei Staaten wie Österreich, Preußen, Bayern die Provinzialschulgemeinde als die richtige »scholastische Einheit,« während Dörpfeld die Lokalschulgemeinde als »Fundamentstück« ansieht und ein von unten an bis zur Spitze vollständig durchgeführtes System der Selbstverwaltung als die »höchste Form« vorschlägt. Der Schulkrieg zwischen Staat und Kirche (um die möglichst vollständige Alleinherrschaft) erinnert nach Mager unwillkürlich an zwei Diebe, welche über die Teilung ihrer Beute streiten. Allerdings war er in seiner früheren Zeit anderer Ansicht. »Die ersten Jahrgänge der Pädagogischen Revue (1840—43) huldigten noch dem allgemein geglaubten Dogma von der Kulturgewalt des Staates . . . Nachdem Mager aber durch Herbarts Schriften und durch seine reiche Kenntnis des französischen und schweizerischen Staatslebens eines Besseren belehrt worden war und seinen früheren, zum Teil auf die Hegelsche Philosophie gestützten Irrtum offen bekannt hatte, bekämpfte er in den folgenden Jahrgängen (1843—48) die kirchliche und scholastische Cäsareopapie.« ⁴⁾ »Wer«, sagt Mager selbst, »die Geschichte des Schulwesens in Österreich, Preußen und Bayern studiert hat, der kann an ein solches Staatsschulwesen nur mit Zähneknirschen denken.« ⁵⁾ Bei Preußen ist hierbei an die Zeit gedacht, wo das »liberale« Staatsschulregiment den Hegelschen Pantheismus patentierte und privilegierte.

Die Mitbeteiligung der Familien an der Erziehungsschulverwaltung will bekanntlich nicht den »Staat« aus derselben hinaus-

¹⁾ Man vgl. Magers »Deutsche Bürgerschule«, wo Plato und Aristoteles viel befragt werden.

²⁾ Dörpfeld in der Schulgemeinde S. 321. Mager gab Herbarts Vortrag »Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung« (1810) zugleich mit Schleiermachers Rede »über den Beruf des Staates zur Erziehung« und einschlägigen Äußerungen W. v. Humboldts in der Päd. Revue XIX (1848) heraus.

³⁾ Andere waren z. B. Niemeyer, W. v. Humboldt, Schleiermacher; siehe die Litteraturangaben in Zillers Grundlegung § 3 und den Auszug aus Schleiermachers Rede (»Über den Beruf des Staates zur Erziehung«) in der Schulgemeinde S. 301 f.

⁴⁾ Dörpfeld in der »Freien Schulgemeinde« S. 321.

⁵⁾ In dem Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik, Revue 1848. Band XIX, aus dem Dörpfeld einen Auszug mitteilt.

drängen¹⁾, sondern nur eine Organisation schaffen, bei welcher auch die ›innerstaatlichen‹ erziehenden Kräfte geweckt und ausgenutzt werden.²⁾ Dafs ›die Erziehung nicht Volkssache geworden,‹ ist also nach Dörfelds Gedankenzusammenhang einer von den ›einzelnen Mängeln des bestehenden Schulwesens‹, welche mit der ›staatskirchlichen Scholarchie‹ zusammenhängen. Das heifst also: weil die Familie im öffentlichen Schulwesen zu sehr bevormundet worden ist und noch wird, ist die Erziehung nicht Volkssache geworden, sondern sie wird zu sehr betrachtet als eine Angelegenheit der dafür angestellten Beamten. Eine ›Nationalerziehung‹ im vollen Sinne läfst sich zwar ›ohne staatliche Hilfe nicht möglich machen‹ (Schulgemeinde S. 266), aber die ›eigentlich erziehende Wirksamkeit fällt den innerstaatlichen Kräften zu‹ (S. 268). Hingegen spricht Rißmann von der Vererbung des Kulturgutes unter der Voraussetzung, dafs der Staat gegenwärtig der ›höchste Träger der Kultur‹ ist (was an sich hier nicht bestritten werden soll) und folgert daraus, dafs das (nur durch Fachaufsicht und Teilnahme des Lehrers an der Schulverwaltung verbesserte)³⁾ Staatsschulwesen das Normale sei. Nun möchte dieses noch zu begründen sein, wenn nur an bestimmte Landschaften etc., nur an die Gegenwart und an die aus den gegenwärtig wirkenden Faktoren berechenbare Zukunft gedacht wird; denn es ist nicht unwahrscheinlich, dafs eine plötzliche, unvermittelte Betrauung der Familienväter mit den Schulpflichten und Schulrechten, wie sie Dörfelds Entwurf enthält, vielerorts die Schule rückwärts bringen würde;⁴⁾ dann müfste das reine Staatsschulwesen mit seinen Mängeln getragen werden, blofs weil wirksame Förderung und sogar sicherer Schutz des gegenwärtigen Bestandes auf andere Art nicht zu haben wären, und zwar so lange, als jener Notstand andauerte. Die aus diesem Gesichtspunkte sich ergebenden historischen Verdienste des Staates um das Schulwesen hat Dörfeld oft genug hervorgehoben. ›Die Familien, die Kirchen und die Lehrer haben Ursache, der Staatsregierung für viele ihrer Bemühungen dankbar zu sein; der Staat

¹⁾ Vgl. in Herbarts Päd. Schriften II, S. 53 ff. Willmanns einleitende Bemerkungen zu dem Vortrage ›Über das Verhältnis der Schule zum Leben‹, aus dem Dörfeld in der Schulgemeinde (S. 302 ff.) einen Auszug mitteilt.

²⁾ Erläut. 22, S. 39: ›die in den Schulgemeinden vorhandenen sittlichen Kräfte zu sammeln, zu pflegen, zu organisieren und in den Dienst der Schule zu stellen‹ (Trüper).

³⁾ Allgem. Deutsche Lehrerztg. 1895, Nr. 30; vgl. Leidensgeschichte S. 7!

⁴⁾ Z. a. a. O. S. 381 f. und Erläut. 17, S. 72: ›Übrigens machte Ziller darauf aufmerksam, dafs die Einführung der Schulgemeinde erst dann geraten erscheine, wenn das Interesse an der Schule in Laienkreisen ein gröfseres geworden sein wird‹. Vgl. Grundlegung § 3.

verstand seine Zeit, als er die Schulvormundschaft übernahm. Es kommt aber die Zeit, und wir glauben, sie ist schon jetzt, wo das Schulregiment in die »rechten Hände« gelegt werden kann« (Schulgemeinde S. 51). Dieses aber und das andere, daß die staatliche Verwaltung nur um der Not willen einstweilen zu tragen sei, läßt Rißmann nicht gelten und gerät dadurch in einen offenen Widerspruch mit seiner sonst »liberalen« Denkrichtung. Er muß sich von Z. (a. a. O. S. 382) auffordern lassen, nachzuweisen, »daß gerade auf dem Gebiete der Schule, der Erziehung die Selbstverwaltung unzulässig, daß gerade hier eine regierte stumpfsinnige Masse höher zu achten sei als das verständige Zusammenwirken aller.« Eine so eigentümliche Lage der Gedanken fordert eine Erklärung, und diese finde ich mit Z. (a. a. O. S. 381) darin, daß Rißmann (mit vielen anderen) »in Dörpfelds Schulverfassungen eine Gefahr für Schule und Lehrerstand erblickt.« »Die Schule der Familie ausliefern, wie es in der Konsequenz der von Dörpfeld vertretenen Idee liegt, hiesse nichts anderes, als sie zur Pflegstätte beschränkter Interessen machen, in der Gegenwart vor allem — und möglicherweise ist das des Pudels Kern — das Trennende des Konfessionalismus an die Stelle des Einigenden der nationalen Idee zu setzen« (Blätt. für die Schulpr. 1893, S. 94). Zur Sache verweise ich auf die angeführten Artikel des Evangel. Schulblattes. Solche Besorgnisse ¹⁾ könnte eine gewisse, ja vielleicht eine naheliegende Erklärung der Thatsache sein, daß sich ein Schulmann, der gemäß seiner Stellung im deutschen Lehrerverein mit Eifer der Förderung des Lehrerstandes dient, sich so weit in die Gedankengebiete verirren kann, wo alle Werte variabel sind. Glaubt er auf Grund von Befürchtungen Dörpfelds praktische Vorschläge bekämpfen zu müssen, so dient ihm die »Soziologie«, die er sich aus moderner ²⁾ Wissenschaft und aus altem, vielfach mißdeutetem pädagogischem Erbgute zusammengesetzt hat, anscheinend als eine kräftige Stütze!

Solche Berufung auf Theorien, welche gewissen unabhängig von denselben gefaßten Zielen förderlich zu sein schienen, ist in der Welt schon so oft vorgekommen, daß meine Annahme nicht aus dem Rahmen des Möglichen heraustritt. »Da derjenige aber niemals eine Sache recht kennen lernt, der damit anfängt, sie als

¹⁾ Trüper spricht statt dessen Evang. Schulbl. 1895, S. 308 von einer Abhängigkeit einem Machtfaktor gegenüber. Rißmann »muß schon jetzt das spezifisch Christliche in seiner Simultanschule dem Judentum opfern.« (Vgl. Grundgebahren S. 46 ff.). Aber eine solche Abhängigkeit könnte ja auch erst eine Folge jener Besorgnisse sein.

²⁾ Ich meine das im guten Sinne: Erweiterung und Vertiefung der Erkenntnis — und auch im übeln Sinne: mit dem Ton auf der ersten Silbe.

Mittel zu etwas anderem zu betrachten¹⁾, so darf man es wenigstens als noch nicht ausgemacht ansehen, daß Rißmann die »ewig gültigen Werte«, welche der Pädagogik ihre Würde geben, so, wie es nach jener als Stütze benutzten Theorie konsequenter Weise geschehen müßte, leugnen und verdunkeln helfen wolle. Nachweisbar ist in der Hauptsache nur ein **Schwanken Rißmanns**, wie folgende **Zusammenfassung**, die sich um die Eingangs dieser Arbeit ausgeschiedenen Gedanken nicht mehr kümmert, zeigen mag.

1. Von Individualismus und Sozialismus kann man in psychologischem und ethischem Sinne sprechen. Die psychologische Seite der Sache ist (nach Teil V) kein Differenzpunkt, abgesehen natürlich von der modernen Übertreibung, welche in dem einzelnen nur ein Produkt der Gesellschaft sieht.²⁾ Der Fehler, welcher hier gemacht werden kann, wäre aber besser unhistorische bez. einfach unvollständige Auffassung zu nennen, nicht Individualismus, und ebensowenig ist es zulässig, womöglich alles Richtige unter dem Namen Sozialismus zusammenzufassen, während Rousseau umgekehrt aus der Gesellschaft alles Verkehrte herleitete.

2. Der eigentliche Differenzpunkt liegt in der Ansicht vom Wesen der Ethik (s. Teil VI), auf welche der teleologische Teil der Pädagogik, der nach Rißmann einer Neugestaltung bedarf, sich gründet.³⁾ Hier ist ein mehrfacher Sprachgebrauch zu beachten. Herbarts Ideenlehre ist nicht Individualismus in dem Sinne, als ob sie bloß das Individuum in Betracht ziehe oder demselben eine schrankenlose Bethätigung seiner Willkür gestatte.

¹⁾ Mager, Päd. Revue XIX, 1848; Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik; vgl. Jahrb. 22, S. 250.

²⁾ Vogt in den Erläut. zum 19. Jahrb. S. 4: »Zillers ganze Thätigkeit war darauf gerichtet, schriftstellerisch und durch Handlungen darzutun, daß der einzelne nicht, wie Soziologen, Politiker und auch Historiker glauben, nur von der Allgemeinheit, d. h. von der herrschenden Denk- und Sinnesweise in einer Gesellschaft Gleichartiger getragen und gestaltet würde und demgemäß das ganze Erziehungsproblem in einer Betrachtung gesellschaftlicher Zustände aufgehe, sondern daß der einzelne etwas gelte und an Wert gewinne, wenn er durch die Denk- und Sinnesweise einzelner gestaltet würde, und daß das Erziehungsproblem deshalb eine eigenartige und selbständige Behandlung erheische. Eine solche Behandlung wendet sich den wahren Elementen der Gesellschaft zu und sorgt im Angesichte der bestehenden Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft in gründlicher Weise für die allmähliche Umgestaltung und Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände.«

³⁾ Erläuterungen 22, S. 47 wird gezeigt, »dass der prinzipielle Gegensatz, auf den uns die Abhandlung Trüpers führte, nicht in den Ausdrücken individuell und sozial liegt, daß es überhaupt nicht eine pädagogische Frage ist, auf die es hier in erster Linie ankommt, sondern daß es sich um Sein oder Nichtsein der Herbartschen idealen Ethik handelt.« Vgl. ebenda S. 45 und Vogt, »Ethik« in Reins Encykl. Handbuch II, besonders S. 94.

Die Ausdrücke Individualethik und Sozialethik, oder wie man sonst sagen will, bezeichnen in derselben zwei Gebiete der wissenschaftlichen Darlegung, die zwar aus methodologischen Rücksichten auseinandergehalten werden, aber notwendig zu Einem Ganzen zusammengehören, ähnlich wie nach Rißmanns und nach Willmanns Ausdruck die Individual- und die Sozialpädagogik. Willmann nennt aber Herbarts ganze Ethik Individualethik, wie wenn jener zweite Teil nun erst noch hinzukommen müsse.¹⁾ — Nach Wundts Darstellung der Entwicklung der sittlichen Weltanschauungen²⁾ ist der »Individualismus« wieder nicht ein Teil des Ganzen, sondern ein falscher, ein überwundener Standpunkt. Im populären Sinne endlich ist ein »Individualist«, von den harmloseren Spezies hier abgesehen, ein Mann, der es, wenn es nur zu machen ist, für erlaubt hält, sich auf Kosten der andern Vorteile zu verschaffen und zu sichern, während positive Gebote für ihn streng genommen keinen Sinn haben; in »theoretischer« Ausbildung ist diese Anschauung das laissez faire. — Diese letztere Anschauung weist Rißmanns Äußerung über Adam Smith³⁾ zurück, bringt aber gerade dadurch diejenigen, welche er ohne genauere Bestimmung als »Individualisten« bezeichnet, in einen sehr unpassenden Verdacht. Und da er ferner beide Anschauungsweisen öfter zu Einem Ganzen zusammenrechnet, öfter aber auch den Individualismus als verwerflich bekämpft, so kann man einstweilen noch gar nicht sagen, daß er einen Standpunkt habe, sondern nur, daß er bald von diesem, bald von jenem Standpunkte aus auffasse und urteile.

3. Evolutionistisch denkt er, wenn er bei Herbart oder bei Dörpfeld in den späteren Jahren die Auffassung und Schätzung der Kultur und des Kulturgutes vermißt. Aber darum ist durchaus keine Sorge nötig. Vielmehr vermag man erst dann, wenn man die Entwicklung nicht ipso facto für Fortschritt hält, die »Kultur« zu beurteilen und in ihr unabweisbare Verpflichtungen aufzuzeigen⁴⁾;

¹⁾ Didaktik I, S. 37. Dagegen sowie über den methodologischen Grund Willmanns s. Erläut. 22, S. 45.

²⁾ Ethik, Abschnitt II.

³⁾ Neue Bahnen 1892, S. 13; S. 68 wird auch der Liberalismus aus der Diesterwegischen Zeit zum Individualismus in dem obigen Sinne gerechnet, und das ist wenigstens zum Teil treffend, obwohl es auch bessere Arten des Liberalismus und bessere Elemente in jenem unechten gegeben hat, vgl. Erläut. 22, S. 13 f. Sollte aber Rißmann wirklich nachweisen können, daß eine Anschauung wie die von Adam Smith »heutzutage unmöglich« sei? Ist sie nicht vielmehr in großem Umfange wirklich?

⁴⁾ Erläut. 22, S. 47: »Der ideale ethische Standpunkt hindert weder die Untersuchung und Schätzung der Kräfte und Werte des Gegebenen, noch das Verständnis der geschichtlichen Arbeit, ja er allein wird der Vergangenheit gerecht, indem er nicht alles Fortgepflanzte und Vererbte als Kulturgüter . . . ansieht, sondern zwischen wirklichem und scheinbarem Werte unterscheidet und auf die Verbesserung der menschlichen Zustände hinarbeitet.« Hierzu vgl. man Lotze: »Zurück und nicht vorwärts kommen

dagegen kann z. B. Hohegger¹⁾ nur sagen, die Erziehung werde die Befähigung zur Teilnahme an der Kulturarbeit »offenbar« als höchste Aufgabe ansehen, d. h. er betrachtet die »Kultur« als Ergebnis geschichtlicher Vorgänge und ohne weiteren Nachweis zugleich als Inbegriff des Löblichen.

4. Natürlich sieht sich dann auch die pädagogische »Arbeit im Dienste der Kultur« von den verschiedenen Standpunkten aus verschieden an. Dörpfeld hat wie Herbart u. a. unter den Motiven dazu für das Wohlwollen den eigentlichen Ehrenplatz, und das ist bekanntlich eine »bloße« Gesinnung, (die aber nicht bloß dem einzelnen, sondern auch den Gesellschaften, der Allgemeinheit sowohl gilt als auch eigen sein soll, also in Herbarts Sinne kein ethischer Individualismus ist).²⁾ Hingegen sagt Bergemann³⁾ im Hinblick auf die Dienste, welche der einzelne dem Kulturfortschritt zu leisten habe, derselbe »wird nicht durch Gesinnungen, mögen dieselben noch so edel sein, sondern durch

wir, wenn wir uns als letzten Sinn und Zweck der Welt die öde Langeweile einer denknotwendigen Entwicklung aufdrängen lassen. Und deshalb wollen wir beständig gegen diese Vorstellungen streiten, die von der Welt nur die eine und geringere Hälfte kennen wollen, nur das Entfalten von Thatsachen zu neuen Thatsachen, von Formen zu neuen Formen; aber nicht die beständige Wiederverinnerlichung all dieses Äußerlichen zu dem, was in der Welt allein Wert hat« u. s. w. Mikrokosmos III, S. 44.

¹⁾ Reins Encykl. Handb. der Päd. II, S. 104.

²⁾ Von Pestalozzi sagt E. Beyer: »In dieser traurigsten Zeit seines Lebens (1780) blieb ihm nur der edle, hochherzige Iselin getreu, denn er beurteilte Pestalozzis Bestrebungen nicht nach ihrem äußeren Erfolge, sondern nach des Ringenden Motiven und Anstrengung.« Sächs. Schulztg. 1890, S. 44. Vgl. Ziller, Allg. Päd. 2. Aufl. S. 17 f, ferner Ethik S. 345 f.: »Aus dem hebenden Wohlwollen entsprang auch bei Pestalozzi das Hauptmotiv für seine humanitären Bestrebungen. Durch bessere Schulen wollte er die niederen Stände geistig und sittlich heben, damit sie sich dann durch eigene Kraftanstrengung von ihrer Not befreien.« — Eine Arbeit Ris-manns über Pestalozzi, Pädagogische Zeitung 1896, Nr. 1, 2 und wohl noch weiter, konnte bei der Abfassung dieser Arbeit noch nicht berücksichtigt werden.

³⁾ Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wiss. Päd. Neue Bahnen 1894. — Der Gedanke von den Thaten ist an sich richtig, aber er ist eben nur die eine, die geringere Hälfte. »Mit den frömmsten Wünschen richtet man nicht das Geringste aus in der Welt, wenn man sie nicht zu bewaffnen weiß mit eingreifenden Werkzeugen. Und solche Werkzeuge wollen erfunden und berechnet sein; dazu gehört etwas anderes, wenn schon nichts Besseres, als moralischer und religiöser Sinn; dazu gehört eine Ausbildung, wie Spinoza sie besaß, der sie unglücklicher Weise mit der moralischen und religiösen Bildung verwechselte.« Herbart, Politische Briefe aus dem Jahre 1814, IV. Werke XIII, S. 250. Vgl. Ziller, Grundlegung S. 363. Diese Verwechslung oder Gleichsetzung ist auch ein Kennzeichen des modernen Evolutionismus. Vgl. Ernst Lüttge, die Sozialethik in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Praktischer Schulmann 1896, besonders S. 18 ff., wo der Gedanke, daß intellektuelle Bildung z u g l e i c h sittlich-religiöse genannt wird und werden muß, wenn man dieses schönen Terminus nicht entraten will, die Kritik, welche Lüttge übt, erst abschließen würde.

Thaten bewerkstelligt.« Und Rißmann setzt an die Stelle der Thaten das, was denselben zunächst vorausgehen muß, einen Willen, nämlich die »Sorge der Gesellschaft für ihre Selbsterhaltung«; diese Sorge aber braucht seinen Ausführungen nach, weil sie ein gesellschaftlicher Wille ist, keinen Maßstab und keine urteilende Instanz über sich anzuerkennen, und auf diese Art wird der »Sozialismus« zum Inbegriff des Löblichen.

5. Ob bei solcher »Teleologie« die besonders von den sog. Individualisten geschaffene und geförderte Methodik dieselbe bleiben wird, wie Rißmann ausdrücklich verlangt; ob dieser Standpunkt nicht eine zu starke Betonung des beruflichen Unterrichts herbeiführen muß¹⁾, trotzdem Rißmann dies ausdrücklich zurückweist; ob endlich die Meinungsverschiedenheit zwischen Dörpfeld und Rißmann über die Stellung der Familie, der Gemeinde und des Staates zur Schule wirklich nötigen, neue Theorien unvermittelt in die pädagogischen Erörterungen einzumischen: darüber wird sich bestimmter erst reden lassen, wenn Rißmann das, was er eigentlich sagen will, genau und vollständig gesagt haben wird. Einstweilen scheint es, daß er trotz ausdrücklicher Verwahrung (Frankf. Sch. 107) doch die wirklich soziale Ansicht der Jugendbildung zur politischen verengt²⁾ und in diesem »engen Gesichtswinkel«³⁾ für die Erbauung des Schulwesens von unten auf, die allein einer wahrhaft sozialen Denk- und Gesinnungsweise entspricht, keinen Blick hat. Weiter diskutieren könnte man hierüber erst, wenn bloß das zweckmäßige Verfahren für bestimmte, individuell beschaffene Verhältnisse, Zeiten, Gebiete, also bloß die schulpolitische Methodologie, die ja individualisieren muß, in Frage käme, die schulpolitische Teleologie dagegen feststände; dieses ist aber leider nicht der Fall.

6. Gewiss ist jetzt nur, daß die um die Schätzung der Kulturgüter so augenfällig besorgte Richtung gerade das alte Gut der Pädagogik verdunkelt und entwertet, ja daß schon der Gebrauch der neuen termini in den pädagogischen Fragen gegenwärtig allenthalben Verwirrung anrichtet. Rißmann nennt Pestalozzi einen Individualisten; im schroffen Gegensatze dazu nennt z. B. E. Beyer⁴⁾ Pestalozzi einen »sozialpädagogischen Schriftsteller ersten Ranges.« Der Grund liegt darin, daß Beyer in gleichem Zusammenhange Pestalozzis leitenden sozialpädagogischen Gedanken

¹⁾ Lüttge a. a. O. S. 20.

²⁾ Wofür er sich aber weder auf Trüper (Jahrb. 22, S. 208, 210, 239, 249), noch auf den jungen Dörpfeld, noch auf Mager, noch auch auf Schleiermacher berufen kann.

³⁾ Ein Ausdruck, den er in Bezug auf Dörpfeld gern gebraucht.

⁴⁾ Leipziger Lehrerzeitung III, 1895/96, S. 140 f. und Sächs. Schulztg. 1890, S. 43 ff. Ob sich obiges mit anderen Äußerungen Beyers verträgt, ist hier nicht zu untersuchen.

mit Herbarts »beseelter Kulturgesellschaft« gleichsetzt, also nicht historisch oder theoretisch erklärende Erkenntnisse, sondern ethische Idealgedanken im Sinne hat. Aus der unklaren Art, mit den Begriffen bez. mit den Ausdrücken Individualismus und Sozialismus zu arbeiten, erklärt sich auch Rifsmanns unzutreffende Auffassung und Beurteilung Dörfelds. Die Frage, welche an der Spitze dieser Ausführungen steht, hat sich im Laufe derselben als widersinnig erwiesen: sie hat nur Sinn von einer Anschauung aus, die nicht Dörfelds Anschauung war, und deren »Grundstimmung« Rifsman mit Unrecht in dessen ältere Schriften hineinliest (Teil VIII)¹⁾. Darum müßte man im Sinne des Verstorbenen wohl raten, die verwirrenden neuen Ausdrücke auf gewisse Zeit möglichst zu vermeiden, dafür aber die richtigen und die falschen, die guten und die schlechten Gedanken, welche damit bezeichnet werden, desto deutlicher und fleißiger zu umschreiben.²⁾ Dadurch würde man klares Denken und möglichst allgemeine Verständigung sichern und nicht einem alten Spruche die neue Fassung geben müssen: Wenn Einer dasselbe zweimal sagt, so sagt er oft nicht dasselbe.

B. Mitteilungen.

I. Randbemerkungen zu den in Nr. 44 der Sächsischen Schulzeitung (1895) von Hermann Grosche in Dresden veröffentlichten Artikel: „Empfiehl sich die Einrichtung von Elternabenden?“

Die Einleitung jenes Artikels soll dem Leser zur Orientierung über die Elternabende dienen und fordert nicht sonderlich zum Widerspruche heraus. Darum übergehe ich sie bei meiner Gegenüberstellung, die links die Meinung des Herrn G. enthält und rechts meine Bemerkungen dazu.

¹⁾ Erläut. 22, S. 37 sagt Dörfeld (brieflich): »Ich verstehe die Sozialethik nicht anders, als Herbart und Ziller sie verstanden haben.«

²⁾ Ges. Schriften II, 2, S. 100 ff. Zwei dringliche Reformen 3. Aufl. S. 96. — Es wäre darum zu bedauern, wenn, worauf man nach dem Evang. Schulblatt 1895, S. 305 ff. leider schließen muß, Trüper bei der Herausgabe von Dörfelds sozialpädagogischen Schriften die Terminologie beibehielte, welche er im 22. Jahrbuche angewandt hat.

»Der Volksschullehrer kommt mit den verschiedensten Ständen in Berührung, die in Bezug auf Bildung und Lebensstellung himmelweit von einander verschieden sind; er hat es zu thun mit Kreisen, die auf ihn stolz als auf einen halbgebildeten Menschen herabschauen, er hat aber auch in Verbindung zu treten mit den einfachsten Leuten aus dem Volke. Alle diese muß er, was besonders in mittleren und kleineren Orten oft eintreten wird, zu den Elternabenden, wenn sie für die Schule einen Nutzen haben sollen, einladen. Durch die Art der Darstellung seines Vortrages kann er aber nur dem einen Teile der Erschienenen Brot, dem anderen jedoch Steine bieten.

Bei der 2. oder 3. derartigen Versammlung hat sich, abgesehen von der Zahl derer, die ihre Neugierde befriedigt haben, ein großer Teil enttäuscht, wohl gar höhnisch von derartigen Abenden und seinen Veranstaltern und somit auch von den Lehrern der Schuljugend sprechend, abgewendet.

Die Besucher wollen aber nicht nur einen oder zwei Vorträge hören und sich belehren lassen, sondern sie wollen persönlich mit den Lehrern ihrer Kinder verkehren und ihre Anliegen daselbst vorbringen. Diesem Wunsche tragen bekanntlich die Freunde der Elternabende vielfach Rechnung. In Orten, in denen man eine Debatte gestattet, kann es leicht, wenn der Lehrer nicht viel persönlichen Takt besitzt, zu Reiberei und Unfriede führen. Die Erfahrung bestätigt dies auch schon. Was der Abend bezwecken soll, neben der Kenntnis von Erziehungsfragen eine herzliche Beziehung zwischen Schule und Haus anzubahnen, kann ebenso schnell und leicht in das Gegenteil umschlagen. Wird aber keine Diskussion zugelassen, so ist das Programm des Abends denn doch gar zu dürftig und schreckt für die Zukunft ab.

In allen Volkskreisen begeht man Erziehungssünden, deren Wesen nicht so ungleich ist, daß nicht aus ihrer Besprechung jeder Erziehungspflichtige etwas lernen könnte, ob vornehm, ob gering. Der Vortragende der Elternabende wird — wie ein guter Prediger — jedem etwas bringen. Die Lehren der Pädagogik sind für alle Stände. Daß die Elternabende die »Kasten« des Volkes einander näher bringen, ist ein sozialer Segen. »Was uns auch sonst trennen, in vielerlei Parteiungen spalten mag — in Liebe, Hingebung und Sorge für die Kinder sind wir alle einig!« (Dr. Frick) Sollten aber doch einige vom pädagogischen Unfehlbarkeitsdünkel besessen sein, so läßt man sie als Ausnahmen bei Seite.

Dem widerspricht zunächst das, was Herr G. bei Punkt 15 über den guten Willen der Erziehungspflichtigen sagt, sodann und vor allem aber die Aussage der Männer, die — wie Dr. Just, Tischendorf und Poppe — an Elternabendenerfahrungen gesammelt haben, was man von Herrn G. nicht behaupten kann.

Da, wo bei Schulmännern und Eltern die Bedingungen zu einer friedlichen, sachlichen Diskussion fehlen sollten, kann man die Debatte weglassen, ohne befürchten zu müssen, dadurch »abzuschrecken« oder den Elternabend ziemlich wertlos zu machen. Ich habe schon viele debattelose Versammlungen besucht, deren Vorträge mich doch recht belehrt und erbaut haben. Die Eltern haben ja an den betr. Abenden Gelegenheit, ihre Wünsche und Beschwerden durch den Fragekasten an den Mann zu bringen. Sollte Herr G. wirklich die Debatte als unentbehrlich ansehen, so mag er sich sagen, daß die Zulassung derselben nur eine Frage der Zeit sein kann. Sind später die Eltern alle soweit gebildet, daß sie objektiv debattieren können, dann wird auch dieser Einwand gegen die Elternabende nichtig. Die Lehrer verstehen — fast ausnahmslos — jetzt schon zu disputieren.

Wo man dies erkannte, behalf man sich damit, dafs neben den Vorträgen gesangliche und andere musikalische Darbietungen, ausgeführt meistens von dem Kollegium der Schule, den Gästen über die Länge des Abenbs hinweghelfen mußten. Letzteres ist entschieden nicht zu billigen und trägt nicht dazu bei, die Ehre unseres Standes anderen gegenüber zu heben, wenn wir uns dazu hergeben, den Eltern unserer Zöglinge einen Abend im Viertel- oder Halbjahr angenehm zu kürzen.

Bei den nun zu haltenden Vorträgen werden die häuslichen Verhältnisse der Schüler eine Hauptrolle spielen. (?) Jeder Lehrer, auch der, welcher kein Freund der Elternabende ist, muß sich um dieselben bekümmern, damit er seine Zöglinge verstehe und gerecht beurteile, auch letztere nicht etwa seiner Ungerechtigkeit verfallen. Denn ohne eine rechte Erkenntnis in dieser Richtung hin giebt es keine gute Erziehung. Doch hier giebt es eine Grenze, die von niemandem, auch dem Lehrer nicht, überschritten werden darf, und bedauernswert die Familie, die da duldet, dafs fremde Menschen, seien es auch diejenigen, denen sie ihr Liebstes anvertraut hat, ohne Not es thun. Die deutsche Familie muß jeden derartigen Übergriff, komme er her, woher er wolle, energisch zurückweisen und sprechen wie die englische: Mein Haus ist meine Burg. Auch wird derjenige, der eigenmächtig in fremde Verhältnisse eingreift mit Recht nur wenig und selten Dank zu erhoffen brauchen, selbst wenn der Erfolg der denkbar günstigste wäre. Jeder Lehrer, der eine Familie eines Kindes wegen besuchte, weiß aus Erfahrung, mit welchem Mißtrauen er empfangen wurde, und wie so manches man gerne seinen Augen verbergen möchte. Wie peinlich mag es dann erst berühren, wenn solche Verhältnisse öffentlich erörtert werden!

Die Form will ich nicht kritisieren, nur den Inhalt. Den im letzten Satze ausgedrückten Stolz begreife ich nicht. Dem Ansehen des Herrn G. wird es viel mehr schaden, wenn er solche Artikel (wie den nebenstehenden) schreibt, als wenn er vor den Eltern der Schüler etwas von seinem Kunstkönnen zum besten giebt. Ich kenne hochachtbare Männer, die in Jünglings- und Volksbildungsvereinen vortrugen, ohne eine Perle aus ihrer Krone deshalb zu verlieren. Übrigens können auch Eltern und ehemalige Schüler zu solchen Darbietungen für Elternabende herangezogen werden.

Wer sagt denn Herrn G., dafs jene Grenze in den Vorträgen der Elternabende überschritten werden muß? So taktlos denke ich mir den Redner allerdings nicht, dafs er in seinen Ausführungen gleichsam mit Fingern zeigt, sodafs etwa infolgedessen ein Hörer den Nachbar stößt und sagt: »Höre, jetzt bist du dran!« Nein, wie der geschickte Prediger muß er nötigenfalls ins Schwarze treffen, ohne dafs ein Hörer durch Schamröte darüber quittieren muß. Solche Spezialisierung wird überhaupt nur äußerst selten wünschenswert erscheinen. Meist wird der Vortrag des Lehrers bezwecken, Erziehungsfehler zu vermeiden. Dann wird das erwähnte Mißtrauen der Eltern gerade durch die Elternabende beseitigt werden. Dann werden die Eltern nicht mehr glauben, dafs der Lehrer durch seine Ratschläge beabsichtige, in ihre Familienverhältnisse einzugreifen. Dafs man übrigens für Eingriffe keinen Dank zu erhoffen hat, ist mehr als selbstverständlich. Muß aber die Schule wirklich einmal eingreifen, dann wird es auf der Stube des Schulleiters unter vier Augen geschehen. Nachher gleicht der Pädagog nicht mehr dem Arzte, der verhütet, sondern dem, der zum Schneiden genötigt ist.

Durch die Elternabende soll neben den zu besprechenden häuslichen Verhältnissen die Kenntnis von Erziehungsfragen in unserm Volke verbreitet werden zum Segen für die heranwachsende Jugend, zum Heile für die kommenden Geschlechter und damit die Erziehungspflichtigen befähigt werden, ihrer Erziehungsaufgabe auch wirklich in christlich-nationalem Sinne gerecht zu werden. Wenn das erreicht werden könnte, so wäre dies mit größter Freude zu begrüßen, da ja nur allzu bekannt es ist, welch große Unkenntnis und erstaunliche Gleichgiltigkeit selbst in den gebildeten Kreisen über derartige Fragen vielfach noch Platz greift. Doch wage ich zu behaupten: Der Volksschullehrer als solcher, der wohl die schulpflichtige Jugend zu erziehen und zu unterrichten hat, überschreitet die ihm durch sein Amt gesetzten Schranken, wenn er unternimmt, auch der Lehrer der Erwachsenen, seien es auch nur die Eltern seiner Schüler, sein zu wollen. Merkt das Haus eine Belehrungsabsicht unsererseits, so ist eine Verstimmung nicht allzuweit. (Fr. päd. Bl.)

Unser Amt nimmt in dieser nervösen, hastenden Zeit so wie so schon die ganze Kraft eines Mannes für sich in Anspruch, daß wir wahrhaftig nicht nötig haben, nach einem neuen Arbeitsfelde uns umzusehen, dessen Bebauung trotz aller Anpreisung von der befürwortenden Seite doch nur von zweifelhaftem Werte sein kann. Der vaterländische Volksschullehrerstand verfügt nicht über soviel überschüssige Kräfte — siehe Statistik von Leipzig —, daß er ohne Nachteil für seine Gesundheit und sein Amt nach dieser Richtung hin noch thätig sein und seine Schultern außer vielen anderen Nebenämtern auch noch durch dieses belasten dürfte.

Nun werden die Freunde der Elternabende einwenden: Die Arbeit dadurch ist nicht bedeutend; nur 2 bis 3 Abende verlangen wir für weitere Kreise, und einen mag jeder

Hier wird also zugegeben, daß auch in den »besten« Familien noch vielfach Erziehungssünden aus Unkenntnis begangen werden. Zu ihrer Bekämpfung habe aber der Volksschullehrer keinen Beruf. — Wer — außer den studierten Pädagogen — sonst noch als er? Die studierten aber sind 1. nicht überall zu haben und werden 2. wenig gebildete Eltern kaum besser belehren können als ein Volksschullehrer, der sein Fach, die Pädagogik, versteht. Oder will Herr G. etwa gar seinen Spezialkollegen, den Volksschullehrern, die Fähigkeit zu solchen Vorträgen absprechen? Dann würden wir ihm wohl dieses Armutszeugnis zurückgeben. Oder wir müßten aufhören, in Übereinstimmung mit Dörpfeld dahin zu streben, daß die höheren Stellen im Volksschulbereiche mit Männern aus unseren Reihen besetzt werden. Sollen wir etwa den Juristen oder Ärzten die Belehrung der Eltern über Pädagogik überlassen? Dann hätten wir allerdings eine Tracht — Mißachtung verdient.

Darin liegt viel Wahres. Wir streben darum nach Verminderung des Lehr- und Lernstoffes und der Pflichtstundenzahl, wir wünschen, daß die Klassen weniger stark besetzt werden — alles aber auch in der Überzeugung, daß dadurch das Erziehungswerk gefördert werde. Gefördert wird es aber auch durch die Elternabende, mit deren Einführung wir uns allerdings eine kleine Last aufbürden. Die dadurch bewiesene Opferwilligkeit aber wird uns zugleich ein Schild gegen diejenigen Feinde sein, die angesichts jener Entlastungsbestrebungen uns Mangel an Idealität vorwerfen.

Das letztere widerspricht aller Psychologie. Jeder Elternabend wird im Geiste seiner Besucher Eindrücke zurücklassen, die sich mehr oder weniger aktiv beweisen werden.

Klassenlehrer abhalten, an dem er die Angehörigen seiner Schüler um sich versammelt. Durch so wenig Abende ist entschieden kein Nutzen für die Schule zu spüren. Die Arbeit ist vergebens und ebensogut als gar nicht verrichtet.

Wenn durch die Elternabende Schule und Haus sich schätzen lernen sollen und herzlichen Verkehr pflegen, so steht dieses Ziel der Abende nur auf dem Papiere. Vertrauen und freundschaftlicher Verkehr basieren auf genauer gegenseitiger Bekanntschaft.

Sehe ich die Eltern z. B. meiner Elementarschüler im langen Jahre nur einmal und trage ihnen dann meine Wünsche vor, so kann dies schon bei der Aufnahme geschehen, ohne sie später nochmals bemühen zu müssen; auch habe ich da wenigstens aus jedem Hause eine Person vor mir. Auf anderen Klassenstufen mag der Klassenlehrer für das neue Schuljahr dasselbe nach der Osterprüfung thun.

An der Verbreitung oben genannter Kenntnisse ist der Volksschullehrerstand als solcher nicht in erster Linie interessiert, wohl aber der Staat und die Gesellschaft. Darum überlassen wir doch ruhig deren Verbreitung den Vereinen für Volksbildung und Volksaufklärung.

Oder ziehen dieselben weniger erzieherische Fragen in den Kreis ihrer Belehrungen, so sind die hier und da bestehenden Erziehungsvereine, denen allerdings grössere Vereins- und Mitgliederzahl zu wünschen wäre, dazu berechtigt.

Diese mögen durch populäre, öffentliche Vorträge und durch die

Sollte aber Herr G. bei seiner Ansicht beharren, nun, so könnte er ja in seinen Kreisen dahin wirken, daß mehr als 2—3 Elternabende im Jahre abgehalten werden. Gegen die Elternabende an sich spricht dieser Abschnitt gar nicht.

Herzliche Freundschaft zwischen Lehrern und Eltern ist nicht unbedingt erforderlich. Die Partei, die an den Elternabenden vor allem Vertrauen ernten möchte, sind die Lehrer. Ihr Beruf erweckt aber schon soviel Vertrauen, daß drei Abende genügen, das rechte Maß voll zu machen.

Bei Herrn G. genügt also zur Erlangung des nötigen Vertrauens schon ein einmaliges Sprechen der Eltern. Die im letzten Satze empfohlenen Besprechungen sind im Grunde nichts anderes als das, was ich verteidige. Er braucht aber auf einmal nur eine Versammlung, während er oben 2 bis 3 als unzulänglich hinstellte. Die von ihm dazu vorgeschlagene Zeit ist für Eltern und Lehrer sehr ungünstig, vorausgesetzt, daß Herr G. — wie man nach seinen Ausführungen annehmen darf — nicht eine bloße Vorstellung schon für hinreichend erachtet.

Solche Vereine könnten erst recht sagen: »Was geht uns das an, wir sind auch keine Organe des Staates.« Sagen sie es nicht, wer soll dann in ihnen die Vorträge über Erziehung halten? Doch wohl die Pädagogen. Zum Elternabend werden aber die Leute lieber und eher kommen als in solche Vereine; denn erstere bieten ihnen Gelegenheit, den Lehrer ihrer Kinder zu sprechen.

Herr G. ist aber selbst nicht Mitglied irgend eines Erziehungsvereines.

Ja, ja. Ihr ändert alle, jagt ihr den Feind aus dem Vaterlande! Ich

Tagespresse einem weiteren Publikum dasjenige zugänglich machen, was der Lehrer während der Elternabende doch nur einem kleineren Kreise bieten kann. Diejenigen aber, die da meinen, ohne solche Elternversammlungen große, ideale Pflichten zu versäumen, mögen durch Gründung derartiger Vereine und recht thätige Mitarbeiterschaft in denselben ihr Gewissen beruhigen.

Den Lehrer aber lasse man still und ruhig dort seine Arbeit verrichten, wohin ihn sein Amt weist, nämlich in der Schule. Man sagt oft: Die Hausfrau ist die beste Gattin und Mutter, die sorgsam und ruhig innerhalb ihres Hauses schaltet und waltet. So kann man mit gleichem Rechte auch vom Lehrer und der Schule sprechen. Je weniger Öffentlichkeit und geräuschvolles Hervortreten, desto besser ist es für eine gedeihliche Arbeit an unsern Kindern.

Wenn nun die Vorkämpfer für die Elternabende ausführen, daß es mit einer treusorgenden Kindererziehung in unserm Volke bergab gehe und wir Lehrer müßten den rollenden Stein aufhalten, so kommt es mir vor, als hätten dieselben noch nie einen ersten Vater, eine liebevolle Mutter bei des Kindes erstem Schulschritt beobachtet, als seien noch nie Eltern zu ihnen gekommen, die Rat und Hilfe bei ihnen gesucht und sie in ihr Vertrauen gezogen hätten. Ich glaube keine zu hohe Meinung von den Eltern unserer Zöglinge zu haben, wenn ich behaupte: Der weitaus größte Teil derselben ist noch immer eifrig bemüht, für die Kinder nach Kräften zu sorgen und nach bestem Wissen und Können dieselben zu einst brauchbaren und tüchtigen Menschen zu erziehen. Daß natürlich Unkenntnis über Kindererziehung manchen Fehler veranlaßt, und daß die Erwerbsverhältnisse unserer Zeit manchen Vater und manche Mutter verhindern, in wünschenswerter Weise dieser ersten Pflicht gerecht zu werden, darin stimmt wohl jeder mit dem

werde mich unterdessen hinter den warmen Ofen setzen und meine Kartoffeln braten. Gott sei Dank, daß nicht alle so denken, daß es noch Männer giebt, die mit Opfermut kämpfen, so lange sie noch Feinde erblicken — kämpfen, ohne durch eine Ordre dazu erst verpflichtet worden zu sein.

Der Vergleich hinkt auf beiden Beinen. »Der Mann muß hinaus ins feindliche Leben.« Selbstverständlich liegt der Schwerpunkt unserer Thätigkeit in der Schulstube. Aber wo stünden wir noch, wenn alle nach dem Recepte des Herrn G. gehandelt hätten, wenn wir nicht Männer besäßen, die durch Vereinsarbeit das zu erkämpfen wußten, was wir im Gegensatze zu den Lehrern vor 50 und 100 Jahren besitzten? Möchten diese Helden doch recht viele Nachfolger finden.

Das widerspricht, wie gesagt, den Behauptungen bei Punkt 2. Haben die Eltern im allgemeinen wirklich den im letzten Abschnitte erwähnten Erziehungseifer — und wer wollte das bezweifeln — dann werden sie ihn auch an den Elternabenden betätigen. Es müßten denn die Veranstalter derselben so täppisch sein, daß die Eltern davon abgestoßen würden. Aber eine so niedrige Meinung hat wohl selbst Herr G. nicht von seinen Kollegen. Die hinderlichen Erwerbsverhältnisse und andere soziale Schäden zu beseitigen, ist selbstredend nicht unsere Sache. Wir können aber wenigstens die erwähnte Unkenntnis vermindern und für das heilige Werk der Erziehung begeistern. Wohlan! »Wer da weiß Gutes zu thun und thut es nicht, dem ist es Sünde.« — Von hier ab will ich, um Wiederholungen zu vermeiden, um die Geduld des geehrten Lesers und meine Klinge zu schonen, nur diejenigen Hiebe des Herrn G. parieren, die er für besonders wichtig zu halten scheint.

Verfasser (Schuldirektor Tischendorf in Dohna bei Pirna) der Schrift: »Warum sind Elternabende abzuhalten« überein.

Denen solche Abende von Nutzen sein könnten, besuchen sie nicht. Letzteres beweist bereits die Erfahrung.

....., auch setzen dieselben die Schule und die Arbeit in derselben ohne zwingenden Grund der Kritik eines über pädagogische Fragen oft gering denkenden und wenig Verständnis entgegenbringenden Publikums aus.

Lehrern solcher (kleiner) Orte, welche die Eltern ihrer Schüler nach des Tages Last und Mühe nach einem Tanzsaale oder der Schule einladen wollten, um einen Elternabend abzuhalten, kann man die Frage entgegenhalten: Warum machst Du Dir so vergebliche Mühe? Sie sind einem Manne vergleichbar, der Wasser in das Meer tragen wollte.

Wesentlich anders gestaltet sich freilich das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer in den Großstädten und in unsern Industriebezirken. Selbst dem gewissenhaftesten Lehrer wird es unmöglich sein, alle Väter und Mütter seiner Zöglinge zu kennen und einen Einblick zu thun in jedes Elternhaus. Im gesellschaftlichen Leben wird er nur selten und zufällig mit denselben verkehren. Die Schulen sind große, oft allzu-große Anstalten; womöglich sind noch mehrere solcher Riesenschulen zu einer Gruppe vereinigt.

Kennt der Lehrer seinen Zögling nach Charakter und Befähigung genauer, so geht das Kind in eine höhere Klasse mit meistens anderen Lehrkräften über, oder es zieht, kaum heimisch geworden, weiter. »Hier,« sagen nun die Freunde der Elternabende, »ist unsere Einrichtung besonders notwendig und muß segensreich wirken.« Aber gerade in den Bevölkerungszentren stellen sich den

Die Erziehungsmisérnte dieser Pflichtvergessenen hat dann wenigstens die Schule nicht verschuldet, auch nicht durch Unterlassung der Elternabende.

Vor dieser Kritik fürchtet sich die Schule nicht. Dafs sie aus einem geringen Verständnis entspringen würde, beweist gerade die Notwendigkeit der Elternabende, denn sie wollen über Erziehung aufklären.

Warum können dort solche Versammlungen nicht am Sonntagabend stattfinden. Gezecht wird ja auch in den Orten, die noch keine Elternabende haben. Und eine solche Schulgemeindeversammlung strengt kaum mehr an, als ein stundenlanges Kartenspiel, wie man es als Ausguburt der Langweile in fast allen Dorfwirtshäusern findet.

Diese Gruppen sind nur eine vereinzelte und, wie ich hoffe, vorübergehende Erscheinung. Die übrigen Ausführungen beweisen gerade die Notwendigkeit der Elternabende, welche ja die durch mannigfache Umstände getrennten Erziehungsfaktoren zu gegenseitiger Förderung zusammenführen wollen. Zu den erwähnten gewissenhaften Lehrern will doch zweifelsohne auch Herr G. gehören, dann muß er auch jede Gelegenheit, die Eltern kennen zu lernen, benutzen.

Auf den Einwand des letzten Satzes wurde schon bei Punkt 1 geantwortet. Der häufigere Wohnungswechsel der Stadtbewohner spricht gegen Herrn G. Sind die Elternabende überall eingeführt, was ihre Freunde erstreben, dann bieten sie dem, der umzog, Gelegenheit, sich rasch und bequem mit Schule und Lehrer des neuen Bezirkes bekannt zu machen — viel schneller und gründlicher als

Elternabenden fast unüberwindliche Hindernisse entgegen. Die Eltern müssen nach obigem über einen weiten Stadtteil zerstreut sein; der Lehrer wohnt vielfach wieder in einem anderen. Die Lebensstellungen und Interessen der Bewohner sind weit aus mannigfaltiger als in kleinen Orten.

Nur schwer, wohl gar nicht, würde ein Abend zu finden sein, an dem einem größeren Teile der Erziehungspflichtigen zu erscheinen möglich wäre.

Der Verfasser der Schrift: »Warum sind Elternabende abzuhalten« erwähnt noch einiges minder Wichtige, das erzielt werden könnte. Der Lehrer soll durch jene Abende Kenntnis bekommen über seines Schülers körperliche Verhältnisse und über sein Geistes- und Gemütsleben. Dafs manch Wertvolles mag zu erlangen sein, ist natürlich. Warum aber wollen wir nicht lieber an der Quelle schöpfen? Können wir das Kind doch in den verschiedensten Lagen, während des Unterrichts und der Freizeit, auf Ausflügen, im Umgange mit seinesgleichen auf der Strafe und dem Spielplatze beobachten! Was wir dort schauen, genügt in den meisten Fällen; wenn nicht, so muß ein Gang ins Elternhaus die nötige Ergänzung liefern.«

Genug des Streites! Aus alledem erhellt, dafs dieser Gegner der Elternabende auch nur äußerliche Bedenken bringen kann, dafs er die Ausführbarkeit und Notwendigkeit anzweifelt, Er hätte aber nachweisen sollen, dafs die Elternabende ohne jeden praktischen Nutzen, ohne jeden idealen Wert sind. Das hat aber noch keiner vermocht. Darum hoffe ich, dafs die den Elternabenden zu Grunde liegende ideale Idee sich Verwirklichung verschaffen wird, trotz der äußerlichen Schwierigkeiten, die ihr hie und da noch hinderlich sind.

Dresden.

da, wo die Eltern den Lehrer nur in den Schulpausen einige Minuten sprechen können. Auf die vorletzte Bemerkung über die Wohnungslage erwidere ich: In der Stadt sind Entfernungen viel leichter zu überwinden als auf dem Lande. Solche Bedenken sind kleinlich.

Diese Schwierigkeit wird von Vereinen, die oft weniger wichtig sind als Elternabende, meist leicht überwunden.

(In dem weggelassenen Abschnitte empfiehlt Herr G. die Verkleinerung der städtischen [Dresdener] Schulbezirke und die Fortführung eines Schülerjahrganges vom 1. bis zum 8. Schuljahre.) Der Gang ins Elternhaus soll durch die Elternabende nur zum Teil entbehrlich gemacht werden, jenes »Schöpfen an der Quelle« aber gar nicht. Aber jene Beobachtungen werden eben nicht genügen, wie die jetzigen Erziehungsergebnisse beweisen. Wir werden freilich auch nach der allgemeinen Einführung der Elternabende nicht lauter Engel erziehen, das bildet sich niemand ein. Aber es ist dann doch wieder ein Schritt vorwärts gethan worden.

B. Knauth.

2. Die Reformvorschläge J. Königbauers.

Der Königlich Bayrische Seminarinspektor Königbauer hat seinen den Unterrichtsbetrieb in den Volksschulen betreffenden kritischen und polemischen Erörterungen in den Berichten des Lauinger Seminars positive Verbesserungsvorschläge folgen lassen in seiner Broschüre *Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen* (Bamberg, 1894), die die Aufmerksamkeit der pädagogischen Kreise erregt hat. In dem Buche ist ein Lehrplan für ungeteilte und geteilte Volksschulen enthalten, der, entworfen auf Grund der Interessen des Menschen, die Forderungen K.'s für die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes verdeutlicht. Ausgehend von dem Gedanken, daß die aus den Bedürfnissen der menschlichen Gesellschaft erzeugten Interessen den Angelpunkt der Bestrebungen des Einzelnen wie der Gesamtheit bilden, und daß die Schule durch die Übermittlung der Kenntnis und durch die Sorge für das Verständnis der gesellschaftlichen Interessengebiete einer durch das spätere Erwerbsleben herbeigeführten Einseitigkeit und Isolierung des Individuums entgegenarbeiten müsse, stellt K. neunzehn Interessenkreise auf, welche das durch die Schule darzubietende Wissen umfassen: 1. Nahrung, 2. Kleidung, 3. Wohnung, 4. Beschäftigung, 5. Erdräum (Landschaft), 6. Beleuchtung und Beheizung, 7. Wind und Wetter, 8. Gestirne und Zeiten, 9. der menschliche Körper, 10. Arbeitsteilung, 11. Verkehr, 12. Wertbestimmung, 13. Eigentum, 14. Gesellschaftsordnung, 15. Haushaltung, 16. Streit und Recht, 17. Sitten und Gebräuche, 18. ästhetische und moralische Bildung, 19. sittlich-religiöse Bildung. Diese Interessengebiete treten auf jeder Unterrichtsstufe (Vorbereitungsklasse, Unterklasse, Mittelklasse, Oberklasse und Feiertagsschule) nacheinander auf und ihre Durcharbeitung soll die geistige, sittlich-religiöse, soziale und ästhetische Bildung des Volksschülers herbeiführen, dem außerdem noch die für das praktische Leben notwendigen Fertigkeiten als Turnen, Rechnen, Zeichnen, Singen, Schreiben, Lesen, Sprachlehre, Orthographie, Aufsatz, beizubringen sind.

K. giebt keine Begründung für die Aufeinanderfolge seiner Interessenkreise; das Prinzip für dieselbe läßt sich auch nicht entdecken. Die Aneinanderreihung der vier ersten Stoffgruppen könnte die Vermutung erwecken, daß das Gesetz der physischen Nähe und Ferne maßgebend gewesen ist. Dem widerspricht die Voranstellung der Besprechung des Erdraumes vor die der Beleuchtung und Beheizung, die Reihe »Gesellschaftsordnung, Haushaltung, Streit und Recht« und die weite Hinausschiebung der Behandlung des menschlichen Körpers. Die Unterscheidung zwischen einer ästhetisch-moralischen und einer religiös-sittlichen Bildung ist unverständlich. Die erstere Bezeichnung hat für den, der auf dem Boden der Herbartischen Philosophie steht, einen Sinn. Aber der Annahme, daß in

dieser Gruppe wohlgetällige Verhältnisse im allgemeinen und im Anschlusse daran die Willensverhältnisse im besonderen behandelt werden, erweist sich als nicht stichhaltig der Zusammenstellung der speziellen Einheiten (Schülereigenschaften, häusliche Eigenschaften, gesellschaftliche Eigenschaften Haupteigenschaften) gegenüber, die nur die Sittlichkeit betreffen, noch ist eine Andeutung gegeben, dafs etwa die Fertigkeiten des Zeichnens, Singens und Turnens und der sprachlichen Darstellung auf eine Kunstanschauung gegründet werden und in den Dienst der ästhetischen Bildung treten. Auf die Feststellung eines besonderen Lehrganges in der sittlich-religiösen Bildungssphäre verzichtet K. ganz, die Anordnung von Stoff und Methode den kirchlichen Behörden überlassend, indem er ersteren nur ganz allgemein auf die »religiöse Lehre« und die »biblische Geschichte« beschränkt und die Forderung ausspricht, dafs den beiden Fächern eine gleiche Stundenzahl zugemessen werden soll. Die weiter hinzugefügte Bemerkung, »dafs alle »Interessenkreise« ein sittlich-religiöser Geist zu durchwehen hat; denn die Religion ist der Brennpunkt der ganzen Bildung, sie veredelt alle Interessen und Bestrebungen des Menschen und spendet allein im harten Kampfe um die Existenz Trost und Erquickung«, hat bei dem Mangel näherer Anweisung zur Ausführung dieser Vorschrift nur den Wert einer leeren Redensart. Die methodische Anweisung, die einzelnen Lektionen des achtzehnten Interessenkreises nicht unmittelbar nacheinander durchzunehmen, sondern sie jedesmal auf das ganze Schuljahr zu verteilen, indem sie in Verbindung mit dem geeigneten Interessenkreise (z. B. Nahrung — Mäßigkeit; Kleidung, Wohnung — Reinlichkeit; Gesellschaftsordnung — Folgsamkeit; Haushalt — Sparsamkeit) gebracht werden, zeigt, wie wenig der Verfasser das sittliche Erziehungsziel, das seit Pestalozzi und Herbart von der Pädagogik festgehalten wird, in seinen Reformvorschlägen beachtet. Die unmittelbare und mittelbare Beziehung aller erziehlischen Mafsnahmen, insbesondere auch des Hauptgeschäftes der Schule, des Unterrichtes auf dasselbe kann uns aber allein der Verwirklichung des Ideals einer Emporhebung unserer Schulen von blofsen Lehranstalten zu wirklichen Erziehungsschulen näher bringen. Statt die sittliche Ausgestaltung des Individuums in den Mittelpunkt auch des Unterrichtes zu stellen, weist ihr keine peripherische Stellung an, die dem Prinzipie seiner Reform den Charakter flacher Utilität aufdrückt. Es findet sich daher bei ihm auch keine Berücksichtigung des ethischen Bildungswertes gewisser Unterrichtsfächer. Wie er die ästhetisch-moralischen Bildungsstoffe nur auf einen erzählenden Anschauungsunterricht (»Geschichten, Fabeln u. s. w.«) und auf das Lesebuch beschränkt und die biblische Geschichte nur als Quelle für die von der Kirche geforderte Kenntnis der Thatsachen der Heilsgeschichte zu betrachten scheint, so schrumpft für ihn der reiche gesinnungsbildende Gehalt der Weltgeschichte zu einer Beispielsammlung für die Arten der Gesellschaftsordnung, speziell der Verfassung und für die Rechtsverhältnisse zusammen. Wenn er in Bezug auf den letzteren Interessenkreis zur Forderung kommt, dafs alle Kriege berücksichtigt werden sollen, welche das engere oder weitere Vaterland mit fremden Staaten zu führen hatte, und

meint, daß sich dabei reiche Gelegenheit ergibt, den Patriotismus in den Herzen der Kinder zu entflammen durch den Hinweis auf die Heldenthaten des Landesfürsten und seiner Truppen, so ist diese enge Begrenzung der versittlichenden Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts ein Beispiel für die Folgen einer Aufserachtlassung des allgemeinen sittlichen Erziehungszieles. Das Festhalten an demselben, seine Auffassung als maßgebenden Faktors auch für den Unterricht würde weit eher der Gefahr, von der anschwellenden Stoffmenge in diesem Fache erdrückt zu werden, entgegenarbeiten, als die von K. vorgeschlagene Beschneidung. Es dürften eben dann nur die Perioden der Geschichte zur eingehenden unterrichtlichen Behandlung kommen, die am wesentlichsten der sittlichen Charakterbildung dienen können. Es ist überhaupt ein Irrtum K.'s, wenn er meint, daß die bloße Kenntnis der verschiedenen gesellschaftlichen Interessensphären imstande sei, das Individuum zur Brauchbarkeit in sozialer Beziehung zu bringen oder ihm seine gesellschaftlichen Pflichten immer im Bewußtsein zu erhalten. Pestalozzi hat bereits davor gewarnt, »den Kollektivansprüchen unseres Geschlechts, wie diese sich in der Laune und in der Willkür ihres Wechsels immer veränderlich aussprechen« (Schwanengesang 136), einen zu weitgehenden Einfluss auf die Gestaltung der Erziehung zu gestatten. Diese wird es immer als ihre Hauptaufgabe betrachten müssen, das Individuum zur sittlichen Persönlichkeit zu erheben und es mit den Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, deren es zur Realisierung der Idee der sittlichen Menschlichkeit innerhalb seiner Individuallage bedarf. Wie die sittliche Menschlichkeit allen Lebensverhältnissen gleichen Wert verleiht, so ist sie auch das allein dauernd wirksame Bindemittel zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft.

Ogleich K. in seiner Broschüre vornehmlich seine Ansichten über Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes der Volksschule eingehend darlegt, so spricht er doch auch gelegentlich (S. 16, 17) von dem Lehrverfahren, von der Methode im engeren Sinne. Er verlangt, daß dieselbe psychologisch begründet sei. Er beschränkt diese Forderung allerdings auf den Unterricht, der das »Erkenntnisvermögen« des Kindes in Anspruch nimmt und läßt für die Aneignung der Fertigkeiten nur ein mechanisches Verfahren nach den Gesetzen der Physiologie zu. Dies dürfte denn doch wohl nicht richtig sein. Denn die »Bewegungsempfindung«, die die Grundlage der Fertigkeit, bildet ist ein psychophysischer Akt. Das Zeichnen z. B. ist nicht eine bloße physische Thätigkeit. Der äußeren Darstellung der Formen geht doch immer eine innere Anschauung voran. Die Formenauffassung, das »Verhältnisgefühl«; diese notwendigen Voraussetzungen der künstlerischen Bethätigung, gehen aber nach den Gesetzen des geistigen Geschehens vor sich. Mit dem bloßen »Drill«, den K. als die Hauptsache bei der Einübung der Fertigkeiten betrachtet, dürfte er wohl auf Widerspruch stoßen; denn der rein äußerliche Anschluß von mechanischen Übungen an den vorausgegangenen »psychologischen Unterricht« entspricht dem Geiste einer wahrhaft psychologischen Pädagogik nicht. Das Vorbild Pestalozzis, der die physische Bildung mit der intellek-

tuellen und moralischen in innern Zusammenhang zu bringen suchte, indem er der Kunstkraft die Aufgabe zuwies, die Mittel herbeizuschaffen, durch die die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich gestaltet, den Trieben des menschlichen Herzens äußerlich Erfolg und Wirksamkeit verschafft und die Fertigkeiten für den Bedarf des häuslichen und bürgerlichen Lebens ausgeübt werden können (Schwanengesang 28) scheint für K. nicht maßgebend zu sein. Auch der Ausspruch K.'s (S. 18): »Lehrstoff und Lehrer werden immer einen gewissen Einfluß auf den Unterricht (nicht zu verwechseln mit Methode) und dessen Erfolg ausüben; das ist ja unvermeidlich und selbstverständlich; aber beide dürfen in der Volksschule nie ausschlaggebend für die Methode, d. i. für den planmäßigen Weg (Gang) des Unterrichts, beziehungsweise der einzelnen Lektion werden« dürfte kaum in seiner Anerkennung zur Feststellung einer psychologischen Methode führen. Bei der Anwendung der allgemeingiltigen, weil auf den »ewigen« Gesetzen der Menschennatur gegründeten methodologischen Prinzipien muß der Lehrerindividualität Spielraum bleiben und sie darf nicht in die Knechtschaft der Methode gezwungen werden. Das Lehrverfahren steht in engster Beziehung zum Lehrgange, der das Nach- und Nebeneinander der Lernstoffe bestimmt. Es wäre interessant, einen Einblick in das psychologische Lehrverfahren K.'s zu erhalten. Denn die Auswahl und Anordnung seiner Unterrichtsgruppen und -einheiten beruht nicht auf psychologischen Gründen. Er geht nicht von den Interessen des Kindes, sondern von den Interessen und Bestrebungen der erwachsenen Individuen und der Gesellschaft aus. Unzweifelhaft hat der Erwachsene, der für die Befriedigung seiner Bedürfnisse selbst sorgen muß, ein Interesse für Nahrung, Kleidung u. s. w.; in dem Kinde jedoch, das diese Sorgen nicht hat, müßte erst ein Interesse dafür geweckt werden. Der Unterricht kann auf dasselbe wohl hinführen, muß aber, will er psychologisch verfahren, einen anderen Ausgangspunkt wählen, der in wirklich vorhandenen Vorstellungskreisen des Kindes zu suchen ist. Zu welchen unpsychologischen Verfrühungen K. kommt, läßt sich bei der Interessengruppe »Haushalt« sehen, wo bereits in der Vorbereitungsstufe der Haushalt der Familie mit den Themen Einnahmen — Ausgaben; Überschufs; Schulden, Buchführung, Familienrat — in der Unterklasse der Haushalt in der Gemeinde und im Distrikt (Einnahmen, Ausgaben, Überschüsse, Schulden, Rechnungswesen, Steuern) behandelt werden. Gegen die Anordnung der Stoffe in konzentrischen Kreisen, die K. vorschlägt, müssen wir natürlich wiederum alle Bedenken erheben, die bereits schon oft gegen dieses didaktische Prinzip geltend gemacht worden sind.

Wenn der Verfasser bei seinem Bemühen, die »seit mehr als zwei Jahrhunderten gesuchte objektive Methode zu finden«, sich auf Männer wie Ratke, Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, auf die Herbartianer, sowie auf die neuere Psychologie beruft (S. 17, 18), so ist es unerläßlich, daß er das von diesen Geleistete auch berücksichtigt und den Nachweis liefert, daß sein Reformvorschlag einen Fortschritt auf dem von ihnen betretenen Wege darstellt. Wir haben nur versucht anzudeuten, daß zwischen den Bestrebungen K.'s und den Auffassungen der Herbartianer kein Zusammenhang besteht,

dessen Schein eine Bemerkung in dem Artikel »Zersetzung der modernen Pädagogik« (Pädagogium XVIII, 1, 14) erwecken kann.

3. Die Verhandlungen des sächsischen Landtages über die Volksschullehrerseminare am 14. Januar 1896.

Bei der Abwehr von Anschuldigungen, die gelegentlich der Beratung über Kap. 94—101 des sächsischen Staatshaushaltes für 1896/97 gegen die Ausbildung der Volksschullehrer auf den bestehenden Seminaren erhoben wurden, sind einige Urteile ausgesprochen worden, welche eine Beachtung nicht nur seitens der Lehrerschaft selbst, sondern auch weiterer Kreise verdienen. Gegenüber der Behauptung, daß die von den Seminaren gewährte Bildung dürftig sei, und daß sie trotz des Unterrichtes in Psychologie, Logik und Pädagogik nicht an die von anderen höheren Lehranstalten heranreiche (Mitteilungen über die Verhandlungen des Landtages. II. Kammer Nr. 25, S. 326) wurde seitens des Staatsministers von Seydewitz Folgendes bemerkt: »Wie heute das Seminar nach der wissenschaftlichen Seite vorbereitet, das wollen Sie unter anderem daraus erkennen, daß ein nicht geringer Prozentsatz der dort vorgebildeten Lehrer für qualifiziert erachtet wird, um dann an der Universität ihre Studien fortzusetzen, und das wollen Sie auch daraus entnehmen, daß ein großer Teil dieser Volksschullehrer wahrhaft glänzende Examina an der Universität besteht. Ich muß also dem widersprechen, daß unsere Lehrer in den Seminaren schlecht ausgebildet würden« (Mitt. a. a. O. S. 334). Diesen Ausführungen entsprechend äußerte sich ein anderer Redner, nachdem er auf die durch die verschiedenen Aufgaben der Seminare und Gymnasien bedingten Sachverhalte nicht Wertunterschiede ihrer Bildung hingewiesen hatte: »Ich habe in der Provinz mannigfach Gelegenheit gehabt, mich in Seminaren umzusehen und mich davon zu überzeugen, in welcher Weise die Erziehung dort gehandhabt wird, und da kann ich nur versichern, daß ich mit höchster Achtung jeder Zeit erfüllt gewesen bin vor der Zucht, die in diesen Anstalten herrscht, und den durchaus lobenswerten Grundsätzen, nach denen dort die Erziehung geübt wird, und nur als berechtigt kann ich es daher anerkennen, daß der abgehende Seminarist für sich denselben Bildungsgrad in Anspruch nimmt, wie der Gymnasiast. Er thut dies mit vollem Recht, denn er hat dieselbe Zeit auf seine Ausbildung verwendet, wie der Gymnasiast auf die seinige verwendet hat. Und wenn auch die Fächer, in denen jeder unterrichtet worden, zum Teil verschiedene sind, so stehen doch deshalb die Fächer, in denen der Seminarist unterrichtet wird, in Bezug auf ihren inneren Wert in keiner Beziehung zurück gegen diejenigen Fächer, in welchen der Gymnasiast ausgebildet wird« (Mitt. a. a. O. S. 338).

Über die praktische Ausbildung der Lehrer urteilte ferner ein Redner (Mitt. a. a. D., 340): »Nach dem, wie ich die Lehrer der Volksschule und ihren Unterricht kenne, bin ich allerdings der Ansicht, daß unsere Seminare zur Zeit auf diesem Gebiete etwas leisten, was in meiner Jugend nicht bekannt war. Wenn ich in meine Jugend zurückdenke, und wenn ich den jetzigen Unterricht der Volksschule ansehe, so sage ich mir, daß doch die Methode so viel besser ist und den Kindern so viel mehr erleichtert wird, was sie zu erlernen haben, daß man geradezu staunen muß, in welcher Weise unsere Lehrer und auch junge Lehrer befähigt sind, mit ihrer Methode in verhältnismäßig kurzer Zeit die Kinder viel weiter zu bringen, als es in meiner Jugend der Fall gewesen ist.«

Je weniger die Volksschullehrerschaft auch erbaut ist, daß die Vertretung ihrer idealen Interessen als Lockmittel seitens einer Partei benutzt wird, die in ihr einen überzeugten Anhänger ihrer Ansichten findet — es ist wertvoll, daß auch dieser den Thatsachen entsprechenden Auffassung im Landtage Ausdruck gegeben wurde (Mitt. a. a. O. S. 339) — um so dankbarer wird sie für die angeführten Zeugnisse sein dürfen, die nicht nur für den Stand, sondern auch für die den konzentrierenden Mittelpunkt seiner Erziehung bildende pädagogische Wissenschaft eine öffentliche Anerkennung darstellen. Die Äußerung einer etwa vorhandenen Nichtbefriedigung mit den idealen Forderungen noch nicht entsprechenden Leistungen der Seminare in dieser Beziehung wird stets als berechtigt anerkannt werden, weil sie als Ausdruck des Strebens nach immer größerer Berufstüchtigkeit ethischen Charakters ist. Die Würdigung der Wichtigkeit und des Wertes der pädagogischen Ausbildung, wie sie in den Landtagsverhandlungen ausgesprochen worden ist, bestärkt die Zuversicht, daß bei etwa vorzunehmenden Abänderungen des Seminarlehrplanes, dessen Verbesserungsfähigkeit seitens der Regierung nicht bestritten wird, auch die Übermittlung des Zeitbesitzes an pädagogischer Erkenntnis und Fertigkeit durch die Seminare hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Methode eine gebührende und willkommene Berücksichtigung finden wird.

C. Beurteilungen.

I.

Friedrich Franke, Schulwörterbuch. Als Hilfsbuch für den deutschen Unterricht nach Reihen und Familien geordnet und mit einem Regelbuche versehen. Leipzig, Ed. Wartig, 1892. — 1,50 M. geb.

Es ist ein weiter Weg von der fordernden Idee bis zur gestaltenden That. Dies merkt man so recht, wenn man den Deutschunterricht in der Theorie mit dem in der Praxis vergleicht. Es ist doch schon mancher Tropfen wieder ins Meer geflossen, seit ernste Forderungen auf

Umgestaltung des Unterrichts in der Muttersprache von Hildebrand und A. Richter gestellt und weise Andeutungen zur Erreichung des neuen Zieles gegeben wurden, aber noch treibt das Feld der speziellen Didaktik üppig emporwuchernde Sprachschulen und die Schmarotzerpflanzen der Leitfäden, welche ihren Nährstoff aus größeren Werken mühsam saugen. Da mutet es den Rezensenten gar eigen an, wenn er inmitten der sich breit machenden Kräuter ohne große Existenzberechtigung auf einmal ein bescheidenes Pflänzchen voll heilender Kraft gewahrt. Wie schade, daß die meisten mit ihren Blicken an dem farbigen Unkraut hängen bleiben und vielleicht erst von der verborgenen Medizin erfahren, wenn jenes Gewächs in getrocknetem Zustande, aber in auffälliger Emballage und marktschreierisch als Universalmittel angepriesen auf den Markt kommt! Darum — denke ich — ist es Pflicht eines jeden, auch einmal als ungebetener Kritiker auf ein bedeutsames Produkt pädagogischen Fleißes aufmerksam zu machen.

Das Frankesche Schulwörterbuch ist ein solch wichtiges Erzeugnis ohne empfehlenden Schmuck. — Es zerfällt in ein Regelbuch und in ein Wörterverzeichnis.

Schon im ersten Teile zeigt sich das Geschick des kundigen Schulmeisters. Da stehen nicht langatmige Ergebnissätze, sondern zumeist markante Beispiele, aus denen der Schüler jederzeit wieder die Regel ableiten kann, wenn er einmal in der Schule das induktive Lehrverfahren an sich selbst erfahren hat. So lautet der § 15:

Man schreibt gewöhnlich eu. Zu äü merke:

- a) Säule, Räude.
- b) Du läufst, er läuft, säufst.
- c) Bäume, Läuse.
- d) Stäubchen, Bäumlein, Täuffling, Läufer, Gebäude; geläufig, träufeln.

Doch merke: Greuel, gräulich (Grauen), schneuzen (Schnauze).

Unterscheide: bläuen und bleuen, Täufer und Teufe.

Beachte außerdem Namen wie Hoyerswerda, Broichhausen.

Was läßt sich alles aus diesem Paragraphen herauslesen; woran läßt sich denken! So dient man nicht nur der orthographischen Fertigkeit, sondern entfesselt den kindlichen Spürsinn, läßt Grammatik wiederholen und regt zu Gedanken über Wortbildung und Wortbedeutung auf; — ja selbst ein gelinder Haß gegen die Unzulänglichkeit unserer Schulorthographie funkt empor, die Sehnsucht nach dem rechten Stoff, der sich die rechten Formen selbst schafft, erwärmend.

Vielleicht stellt der Verfasser in einer der vielen Auflagen, die das Buch verdient, eine Geringfügigkeit ab und setzt bei Beispielen, welche zu Verwechslungen Anlaß geben können, statt der einfachen Form eine Zusammensetzung hin; also nicht »Lid, Thon etc.«, sondern (»Augen-) Lid, Thon- (krug)« etc. Auch will es uns scheinen, als verdienten diejenigen Wörter, welche nach langem Selbstlaut bloßes n, m, l, r (ohne Dehnungs-h) haben, irgendwelche Berücksichtigung im Regelteile.

Nun zum Hauptteile, zum Wörterbuche!

Das sieht ganz anders aus als seine Konkurrenten! Zunächst ist die Zweiteilung desselben bedeutsam. Es sind nämlich die Fremdwörter besonders gestellt und mit lateinischen Lettern gedruckt. Dadurch ist sicher die Brauchbarkeit für die Schulpjugend erhöht, welche sonst auf der Suche nach einem Worte über alle möglichen Wortungetüme hinwegklettern oder -stolpern muß.

Die einheimischen Wörter sind nun nicht in alphabetischer Reihenfolge aus irgendwelchem größeren Wörterbuche abgedruckt, sondern zu Reihen zusammengefügt. Das Leitmotiv für jede derselben bildet der dem Stammvokal folgende Mitlaut, resp. die Mitlautgruppe, — von Franke »Nachlaut« genannt. So finden sich Reihen zu b; bb, —bd, —bt, —bs, bf, bft, —bsch (Abend, Giebel, —Ebbe, —Gelübde, —Abt, Krebs, Rüb-fen, Obst, —hübsch) u. s. w. Daß

gerade der Nachlaut zum Einteilungsgrund erhoben wurde, ist sicher eine praktische That; denn in ihm liegen die meisten Fehlerquellen. Wenn daher eine Nötigung zum Nachdenken über denselben und zum Nachlesen gleichgearteter Wörterreihen gegeben ist, so wird der Schüler davon nur reichen Gewinn haben können.

Nun stehen aber nicht etwa diese Reihen bloß da, um der Rechtschreibung zu nützen; — sie sollen das Nachdenken über Form und Entstehung wecken und wach halten. Darum treten innerhalb der Nachlautreihen Wortfamilien auf; so z. B. unter »r«:

Bahre, aufbahren; — Bürde, aufbürden; — die Gebühr, gebühlich, gebühren; — -bar, lastbar, fruchtbar; — Zuber, Eimer (von Zweien oder Einem getragen); — sich gebären oder gebärden; — das Gebären, die Gebärde, ungebärdig; — gebären: gebäre, gebierst, gebär, geboren; — die Geburt, gebürtig.

Es ist ja das Streben der neueren Methodik, den sinnlichen Hintergrund der Wörter aufzuhellen und so die Schüler zu gegenständlichem Denken zu erziehen, um dem Volksdeutsch die Verwaschenheit der modernen Zeitungssprache zu ersparen. Wie können wir dies besser bewerkstelligen, als, ausgehend vom Worte mit sinnlicher Bedeutung, dem Geschicke eines Stammes nachzugehen, sein Hinüberschreiten zur übertragenen und Emporstreben zur abstrakten Bedeutung zu beobachten, uns hineinzusetzen in das Streben, das Wort dem Ausdruck des Gedankens immer gefügiger zu machen, und so ein Wesen des gestaltenden Sprachgeistes in uns selbst zu verspüren? —

Anregen, nicht aufdrängen! Appetit wecken, nicht vollfüttern! — Darum nicht meilenlange Erklärungen am einzelnen Wort, sondern ein Hineinstellen in geordnetes Material, das zu Vermutungen und Schlüssen hindrängt! — Nicht blasiertes Raisonnieren über die Sprache, wie es die Sprachschulen erzeuget, sondern Fühlen und Denken in und mit der

Sprache! Drum eben Wortfamilien, — auch ins Schulwörterbuch!

Im Frankeschen Werke ist eine geradezu meisterhafte Handhabe geboten, all jene hehren Gedanken unserer Meister auf sprach-metho-dischem Gebiete in die Wirklichkeit zu zwingen; — hier liegt eine Fülle von triebkräftigen Anregungen, eine Gelegenheit zu einer fast unendlichen Folge von Aufgaben, — eine gediegene Schranke gegen den Mechanismus!

Natürlich ist das Schulwörterbuch nur für die späteren Schuljahre zu verwenden; denn auf der Unterstufe soll sich jeder Schüler die erworbenen Einzelheiten in sein Sammelheft schreiben. (Man vgl. die beiden Aufsätze des Verfassers: 1. »Die Wortbedeutung im Unterrichte der Volksschule«, Deutsche Schulpraxis 1893, Nr. 34—39. 2. »Welche Dienste ein Schulbuch leisten kann«, Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 39 und 40.)

Freilich, in die Hand der Schüler wird das Buch wohl nur in Ausnahmefällen gelangen können, obwohl es alle Handbücher für den Sprachunterricht ersetzen könnte; denn 1,50 M. bedeuten für die Mehrzahl der deutschen Eltern ein kleines Kapital. Darum ist's sicher nicht unangebracht, auf seine Verwertung in der Hand des Lehrers hinzuweisen.

Dem Schulmeister kann es segensreiche Hilfe bieten; es liefert charakteristische Beispiele für die einzelnen Sprachgesetze, reiches Material zu Diktaten und Aufgaben — ist ein beredter Beistand, wenn es gilt, die Präparationen für den Leseunterricht herzustellen, — kann anregend wirken auf so manchen, der noch den alten Schulgaul der Systematik und Sprachschulweisheit reitet, u. a. m.

Wir können zuguterletzt nur noch empfehlen, doch einmal den Versuch zu wagen, mit Zuhilfenahme des Frankeschen Wörterbuches zu arbeiten; wer einmal gekostet, ist weiter mit größtem Behagen.

Rud. Schubert.

II.

Englische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung englischer Briefe. Für den Unterrichtsgebrauch herausgegeben von Otto Wendt, Rektor. Hannover, Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior) 1891. VI, 136 S.

Von den üblichen englischen Briefstellern gilt nach Wendt dasselbe, was Bandow von den landläufigen französischen gesagt hat! Dafs unter ihnen kein einziger ist, der das, was er giebt, in methodischer, vom Leichterem zum Schwereren fortschreitender Reihenfolge brächte, dafs vielmehr auf eine mehr oder weniger mechanische Nachahmung aufgestellter Muster gerechnet werde, d. h. ein oder mehrere Formulare gegeben seien, von welchen man das Passende mit gröfserer oder geringerer Veränderung einfach abzuschreiben habe.

In Wendt's Buch soll nun ein Hilfsmittel geboten werden, in dem das Briefschreiben, dieser wichtige Unterrichtszweig, eine wirklich schulmäßige Behandlung findet und zu einem wirklich geistbildenden Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Dabei hat Verfasser nur die Handels-, Mittel- und Fortbildungsschulen im Auge.

In Form und Anlage richtet sich Wendt's englische Briefschule nach dessen französischer. Teil I., welcher leichtere und kürzere Familienbriefe behandelt, setzt nur die Bekanntschaft mit der Formenlehre nach einer der Grammatiken von Gesenius, Pünjer oder Deutschbein voraus. Für Teil II., der vornehmlich dem kaufmännischen Geschäftsbriefe und dem Anstandsbriefe gewidmet ist, wird ein höheres Mafs grammatischer Kenntnisse gefordert.

Den einzelnen Kapiteln stellt Verfasser allgemeine Bemerkungen voraus (Briefceremoniell: Datum, Anrede, Briefanfänge, Briefschlüsse; Wendungen im Briefe).

Dann folgen Briefmuster zur Anschauung, hierauf Stoffe mit ausgeführter Form (Themes and Elaborations), endlich solche, zu denen der

Schüler die Form selber finden mufs. Am Ende eines jeden der beiden Teile sind Präparationen, Vokabeln und Anmerkungen zu den einzelnen Unterabteilungen der verschiedenen Kapitel gegeben.

Mit der Methode Wendt's darf man zufrieden sein. Der Schüler wird wirklich vom Leichterem zum Schwereren geführt und zur Selbstthätigkeit veranlaßt. Die Auswahl ist mannigfaltig, die Anlage darf praktisch genannt werden. Leider bietet das Buch nach anderen Seiten hin Anlaß zu zahlreichen Ausstellungen. Es weist eine erhebliche Anzahl von Druckfehlern auf. Accentfehler giebt es in Menge. Oft trifft man statt eines Accentzeichens einen Apostroph. Die Interpunktion ist sehr nachlässig. Die Aussprache ist nicht, wie Verfasser behauptet, genügend, sondern höchst ungenügend bezeichnet. Zunächst vermißt man überhaupt eine Bezeichnung in vielen Fällen, wo sie dringend geboten wäre. Aber damit nicht genug. Überblickt man die thatsächlich gegebenen Bezeichnungen, so stößt man auf Dinge, die wirklich nicht sehr schön sind, so dafs man allerdings wünschen möchte, der Verfasser hätte von Bezeichnungen überhaupt abgesehen. Man nehme z. B. Folgendes: gläd (50), märrriage (59), rámb'le (51), dáz'zte (122), ágré'e-áble (48), unà'ble (48), spàre (59), stàin (56), strāin (122), prepā're (48), guār'dian (52), depār'türe (48), in ádvánce' (50), instánce (55), dá'máge (55), cottáge, prè'cious (59), sèvè're (59), revèr'e (52), intercoursè (122), surrounding (50), móunt'ains (51), gróund (50), bóund (51), pówer (50), pówer (49), shówn (48), chóose (51), impròve (122), tóúch (51), Charleston = tschárles'st'n Dover = Dówhr, Grávesend' [v=w], Plymóuth, Ports'móuth [=möss], South'wárk = Saussuörk, Southhámpton = Sódhámptn (47).

Dies sind nur wenige Beispiele. Aber man wird nicht zuviel behaupten, wenn man sagt: est ist alles mögliche geschehen, um die Schüler in die heillosste Verwirrung zu versetzen.

Man wird oft schwanken, ob man einen Fehler als Druckfehler ansehen oder auf Rechnung des Verfassers setzen soll. Eins aber steht leider fest: die sonst recht brauchbare Arbeit wird durch die Fehler, an denen sie leidet, arg entthellt.

Delitzsch G. Kemlein.

III.

Theodor Krausbauer, Naturkundliche Leitfäden. Botanik. Ausgabe B. 2. Teil. 2. Stufe. 76 S. 0,50 M. Halle, Schroedel

Das, was das uns vorliegende Heft vor vielen anderen derartigen Leitfäden auszeichnet, ist die Stoffauswahl. Bei der Behandlung jeder einzelnen Pflanze wird nicht nur eine Beschreibung der Teile geboten, sondern die Darstellung des Baues mit der des Zweckes der Organe verbunden. Vor allem hat der Verfasser, der sich wohl die Auswahl des Stoffes nach Lebensgemeinschaften denkt, hier aber nur die Pflanzen behandeln will, mit Recht besonderen Wert darauf gelegt, die Pflanzen in ihren Lebenserscheinungen darzustellen. Er weist hin auf die mit der Veränderung des Standorts verbundene Abänderung der Gestalt, auf die Beeinflussung auf die Tierwelt, auf die Einrichtungen zum Schutze gegen Schädigung durch diese, zur Anlockung von Insekten bei der Befruchtung, von Vögeln für die Samenverbreitung, auf Schutzmittel gegen zu starke Verdunstung, gegen Nässe u. s. w. Ganz besonders heben wir noch hervor, daß am Schlusse einer jeden Einzelbetrachtung in einfacher Weise ein Kapitel über den Bau der Pflanze oder eine Lebenserscheinung zu finden ist. Von solchen Themen seien beispielsweise aufgeführt: Etwas von der Zwiebel, den Blättern, dem Blattgrün u. s. w., die Blattstellung, die Leitung des Regenwassers, das Hervorkommen der Staudenpflanzen aus dem Erdboden, die Verbreitung der Früchte und Samen durch Tiere, Nährspeicher der Pflanzen, das Klettern derselben, u. s. w. Der Wert dieser Themen steht über allem Zweifel,

und ganz sicher läßt sich durch die einfache Darstellung des Verfassers das Interesse der Kinder für solche Stoffe fesseln, aber leicht kann man den Fehler begehen, aus wenigen Anschauungen zu schnell zur Verallgemeinerung fortzuschreiten. Der Verfasser will eine Menge dieser Anschauungen dadurch gewinnen, daß er den Kindern Beobachtungsaufgaben stellt. Uns will es scheinen, daß er deren oft recht schwierige und auch ein zu reiches Maß bietet. Da der Leitfaden für die Hand der Schüler bestimmt zu sein scheint (vielfach steht unter den Abbildungen die Aufforderung, die meist schematischen, einfachen Zeichnungen zu erklären), so würde es uns lieber sein, weniger Aufgaben wären ausgewählt, die sich auf einige wenige Pflanzen bezögen. Nach der 2. Lektion sind unter 2 neun Aufgaben gestellt, die nicht nur an einer Pflanze gelöst werden sollen, sondern an »unsern bekanntesten Bäumen und Sträuchern.« Allein beim Kirschaume werden folgende fortlaufende Aufgaben gegeben: Beobachtet die Entwicklung der Kirschenblüte, das Reifen der Frucht, die Entwicklung der Kirschenmade; säet die Steine reifer Kirschen und gebt auf die Keimung acht. Bedenklich erscheinen Aufgaben wie folgende: Grabe dieselben Frühlingswäldblumen aus dem Walde und von der Wiese mit ihren Wurzeln aus und siehe nach, ob du Unterschiede entdeckst! Sucht andere Zwiebelpflanzen... Seht besonders nach Gelbsterne, Milchsterne, Zeitlose (+), Tulpe, Krokus, Märzglöckchen, Narzisse und Hyazinthe. Seht nach, wie tief die Wurzeln im Boden stecken!

Bei den Vorzügen des Heftes in sachlicher Beziehung ist es sehr bedauerlich, daß die Form der Darstellung vielfach zu wünschen übrig läßt. Folgende Beispiele mögen die Mängel veranschaulichen: S. 75: Und auch die stacheligen Becher der Buche thun sich auf und lassen die ölreichen Samen austreten. Die Haselnüsse haben sich gebräunt und fallen aus ihren Schalen. Und die Birke streut ihre Samen aus und

die Erle. Und die Flügelfrüchte lösen sich von Weißbuche und Ahorn. Und die Winde tragen sie davon. Und die Sträucher reifen ihre Beeren. So Faulbaum und Schneeball und Hollunder und Geisblatt . . . Und wieder einige Tage, und sie alle werden unter der Schneedecke des Winters begraben. Und die Waldkräuter. S. 51: Abstehende Borstenhaare bedecken ihn (den Mohn), wie auch die Blätter. Die sind sitzend und fiederteilig. Viele Samen entwickelt der Mohn und hat doch nur wenige Blüten. Aber die sind groß. Die Blütenknospen hängen an biegsamen Stiele abwärts. Vier große Kronenblätter liegen darin. Die sind eingerollt und zusammengedrückt. Man nennt sie zerknittert. Zwei große Kelchblätter umschließen sie. Die fallen sehr bald ab. Und die Kronblätter thun es auch. Die sind auch sehr zart. . . . Sein Fruchtknoten ist sehr dick. Und oben darauf sitzt eine Scheibe. Die findet sich auch später an der Frucht. Das ist die Narbe. Die hat viele Strahlen. Und die sind mit einer Menge von kurzen, bläulichen Warzen besetzt. Die gekennzeichneten Fehler, der ungewöhnliche Gebrauch von »der, die, das« und die Häufung von »und«, treten durchaus nicht vereinzelt auf. Beide mögen in dem Bestreben des Verfassers ihren Grund haben, seine Sprache der kindlichen Ausdrucksweise anzupassen. An einigen Stellen (man vergleiche das erste Beispiel,) kommt vielleicht auch noch die Absicht hinzu, die Darstellung durch das öftere »Und« zu beleben. Zu beseitigen ist auch der Ausdruck: Sollen sie (die Blüten) nun Samen bilden, so muß wer sein, der den Blütenstaub auf die Narbe trägt.

Bei den lateinischen Namen ist gedruckt *Daurus Carpta*, statt *Daurus Carota* und *Cirsium aroense*, statt *C. arvense*.

Dresden. R. Missbach.

IV.

Deutsche Schul-Ausgaben von H. Schiller und V. Valentin. Dresden, L. Ehlermann.

Diese von dem Geh. Oberschulrat Gymnasialdirektor Universitätsprofessor Dr. H. Schiller in Gießen und dem Realgymnasialprofessor Dr. V. Valentin in Frankfurt a. M. veranstaltete Sammlung umfaßt bis jetzt I. Dichterische Kunstwerke (Goethe, Iphigenie auf Tauris; Sophokles, Antigone; Schiller, Jungfrau von Orleans), II. ästhetische Schriften (Lessings Laokoon, Hamburgische Dramaturgie), III. Historische und Erläuterungsschriften (Goethe, Dichtung und Wahrheit; Butzer, Quellenbuch für die griech. Geschichte; Golther, Deutsche Heldensage; Golther, Götterglaube und Göttersagen der Germanen. Jedes der bisher erschienenen 16 Bändchen in kleinem Oktavformat, in ansprechender Weise broschiert und ausgestattet, kostet 50 Pf. Die Einleitungen der Herausgeber berühren die geschichtlichen Verhältnisse nur soweit, als es zum Verständnis der Schriftwerke unbedingt nötig ist. Sie legen das Hauptgewicht auf die ästhetische Betrachtung der Kunstwerke. Ihre diesbezüglichen Darbietungen sind übersichtlich zusammengestellt und klar ausgedrückt, so daß sie wohl ihrem Zwecke, von den Schülern selbständig zur Vorbereitung benutzt zu werden, entsprechen. Wir empfehlen die Sammlung den Lehrern an höhern Schulen.

V.

Konrad Schubert, Das Ehrlich'sche Stift in Dresden mit besonderer Rücksicht auf die schulhygienischen Einrichtungen desselben. Sonderabdruck aus der »Zeitschrift für Schulgesundheitspflege« VIII. Jahrgang. 1895. Mit 3 Plänen.

Der Aufsatz enthält eine Beschreibung der von J. G. Ehrlich 1743 in Dresden begründeten Stiftungsschule, die in den letzten Jahren durch den Bau eines neuen Schulhauses und eines Internatsgebäudes in überaus günstiger Lage, durch Einrichtung von Spielstunden, Gartenpflege, Handfertigkeitsunterricht, Kochunterricht für aus der Schule bereits ent-

lassene Mädchen, Durchführung des Familienprinzipes für die Internen (jetzt je 25 Knaben und Mädchen, deren Zahl um das Doppelte zu vermehren, geplant ist) sich nach vielen Richtungen hin zu einer Musteranstalt ausgestaltet hat. Ihre Entwicklung und segensreiche Wirksamkeit zeigt in schöner Weise, wie wichtig es ist, dafs neben den öffentlichen Unterrichtsanstalten gut eingerichtete Schulstiftungen, Vereins- und Privatschulen bestehen. »Man sollte sich ja hüten, solchen Schulen Schwierigkeiten in den Weg zu legen und alles Heil von den Staats- und Stadtschulen erwarten. Wieviel Anregung gerade von Anstalten, wie Schneppenthal, Keilhau, Weinheim (Bender), Jena (Stoy) und anderen, besonders auch, was die Körperpflege der Jugend anlangt, ausgegangen ist, weifs ein jeder. Fast alle der physischen Ausbildung der Jugend dienenden Einrichtungen sind zunächst in Privatanstalten oder durch Vereine erprobt und, nachdem dort ihre Brauchbarkeit erwiesen, in die öffentlichen Schulen eingeführt worden. So war es einst mit dem Turnen, und den weiblichen Handarbeiten, so ist es jetzt mit dem Handfertigkeits-, dem Koch- und Haushaltungsunterricht. Es erscheint unbedingt nötig, dafs es Schulen giebt, an denen man experimentieren kann. Der gewiesene Weg ist der, dafs die mit den Universitätsseminarien verbundenen Übungsschulen solche Experimente anstellen und Mittel besitzen, alle vorgeschlagenen Neuerungen auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen. (Die einzig derartig organisierte Anstalt bildet die Übungsschule in Jena; leider ist sie allzukärglich ausgestattet). Unsere Staats- und Stadtschulen sind zu sehr in den Bureaokratismus hineingeraten, dem einzelnen Lehrerkollegium ist zu wenig Freiheit gelassen, und dasselbe verlässt sich durchweg auch in Kleinigkeiten, auf die Anordnungen der Schulbehörde.« In diesen Gedanken legt der Verfasser den allgemeinen Gesichtspunkt dar, unter dem er seine Darbietung aufgefafst wissen möchte.

Th. Klähr.

VI.

ABC der Tonkunst oder das Wissenswürdigste für Musiker und Freunde der Tonkunst von F. L. Schubert. 4. Auflage. Leipzig, Karl Merseburger.

Dafs das Büchlein hält, was es verspricht, dafür bürgt schon der Name des Verfassers, der sich gerade auf diesem Gebiete bereits einen guten Namen geschaffen hat. Und wer verstünde wohl gleich ihm das Wissenswürdigste aus dem weiten Gebiete der Tonkunst in so wenige, aber umfassende Worte zu bringen? Auf 113 Seiten belehrt uns der Verfasser in klarer Weise über Notenschrift, Harmonielehre, Vokal- und Instrumentalmusik und erläutert das Gesagte, wo es notwendig erscheint, durch passende Beispiele. Freunde der Tonkunst, die sich dieses Buches als Nachschlagebuches bedienen, werden kaum je im Stiche gelassen werden. Es sei hierdurch warm empfohlen.

VII.

Schulliederbuch. Sammlung von ein- und mehrstimmigen Liedern. Breslau, 1894. E. Morgenstern. 2 Teile.

Die bekanntesten und schönsten Kinderlieder sind hier zu einer Sammlung vereinigt, (im 1. Teile Lieder für das 1.—3., im 2. für das 4.—8. Schuljahr) wie es deren hunderte und aber hunderte ähnliche schon giebt. Gegen Anordnung und Verteilung auf die einzelnen Schuljahre, auch gegen den 2- und 3stimmigen Satz ist nichts einzuwenden. Aber Verse, wie sie z. B. in Nr. 34 des 1. Heftchens zu finden sind: »und die Mama ist strenge, sie schilt aufs Kinderspiel«, sollten doch endlich ausgemerzt werden. Dafs man sich in Breslau schon im 2. Schuljahre (siehe dasselbe Lied) mit »Vokabeln plagen« mufs, befremdet Referenten; »noch mit den Büchern plagen« wäre als Ersatz vorzuschlagen.

VIII.

Friedhofsklänge. Leicht ausführ-

bare Männerchöre zum Gebrauch bei Begräbnissen von August Brandt. 2. Auflage. Leipzig, K. Merseburger. 25 Pf.

Zur Einübung von Grabgesängen ist meist nur kurze Zeit vorhanden. Darum verdienen jene Choräle und Figuralgesänge den Vorzug, die ganz einfach harmonisiert sind. Die in vorliegender Sammlung enthaltenen Gesänge entsprechen durchweg dieser Anforderung. Durch untergelegten Text sind einige derselben auch bei Trauungen, Jubiläen, Konferenzen u. a. Gelegenheiten zu benützen. Der geringe Preis erleichtert die Einführung in jedem Vereine.

IX.

Deutsches Liederbuch für Schulen von A. Güssow. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt. 3. Auflage.

Den 124 Liedern, die nach ihrem Inhalte geordnet sind und unter denen man alle alten lieben Bekannten findet, gehen 50 Vorübungen voraus, die allerdings nur in der Hand eines gewandten und vorsichtigen Lehrers nutzbringend verwendet werden können. Übungen wie Nr. 33—35 und 43 dürfen ihrer Tiefe und Höhe wegen nur ganz ausnahmsweise geübt werden. Zu empfehlen wäre bei einer neuen Auflage eine kurze Anleitung zur vielscitigen Verwertung dieser Vorübungen.

X.

Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. Regeln, Übungen, Lieder und Choräle für drei Singstufen. Von Benedikt Widmann. 20. Auflage. 40 Pf. Leipzig, K. Merseburger.

In kurzen und treffenden Worten vermittelt der Verfasser des Büchleins dem Schüler das Notwendigste über die Notenschrift, giebt gute Regeln und befestigt diese durch passende Übungen und Lieder. Diese Übungen setzen voraus, daß der Gesangunterricht von einem geschickten und wirklich musikalisch gebildeten Lehrer erteilt werde, sonst dürfte der Forderung, »Übungen aus den Motiven der einzuübenden Lieder zu bilden«, und noch mancher anderen kaum in genügender und thatsächlich nutzbringender Weise nachgekommen werden können. Daß der Verfasser überhaupt und sogar schon auf der 1. Stufe (8.—10. Lebensjahr) Übungen im Umfange von 2 Oktaven verlangt, (§ 7, Übung a) zeugt von wenig Kenntnis der Kinderstimme. Bei den Regeln über Aussprache der Vokale und Konsonanten vermißt man Aussprachübungen. Die chromatische Tonleiter tritt viel zu früh auf. Desgleichen hält Referent eine so ausgedehnte Behandlung der Molltonleiter, — 2 Molltonleitern genügen! — als auch eine Besprechung der Ausweichungen und Kadenzen in Dur und Moll als für die Volksschule zu weitgehend.

Dresden. A. Römhild.

- Horn**, Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? Ebenda.
- Morf**, Pestalozzi als Begründer unserer Armen-Erziehungs-Anstalten. Bielefeld, Helmich's Buchhandlung.
- L. Sevin**, Geschichtliches Quellenbuch. Drittes und viertes Bändchen, Leipzig, R. Voigtländer.
- Russell**, Die Volks-Hochschulen in England und Amerika. Ebenda.
- Bündner Seminarblätter** II Jahrg. Nr. 1.
- Hartmann**, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule Ausgabe für Schüler. Frankfurt a. M., Kesselring'sche Verlagsbuchhandlung.
- Prof. Dr. Thome**, Der Mensch, sein Bau und sein Leben. 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg & Sohn.
- Lehrbuch der Zoologie. Sechste Auflage. Ebenda.
- Bork**, Mathematische Hauptsätze für Gymnasium. 2. Teil. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung.
- Elbel**, Bewirtschaftung kleiner Hausgärten. Leipzig, Stock
- Krampe**, Die Italienischen Humoristen. Breslau, Korn.
- Rademacher**, Der Schutz am Eigelstein. Bielefeld, Helmich.
- Das Geheimnis der Heideburg. Bielefeld, Helmich.
- Heinze und Schröder**, Aufgaben aus deutschen Dramen. Viertes u. fünfte Bändchen. Leipzig, Engelmann.
- Rademacher**, Auf der Hallig. Bielefeld, Helmich.
- Durch ein Kind. Ebenda.
- Polack**, Vater Pestalozzi. Bonn, Soennecken.
- Göthe**, Faust, herausgeg. v. Wilbrandt, Wien, Verlag der literarischen Gesellschaft.
- Stolzenberg**, Der Katechismus Dr. Martin Luthers. Gotha, E. F. Thiemann.
- Meissner**, Weihnachtsspiele. Wien, Verlag der litt. Gesellschaft.
- Krebs**, Lehrbuch der Physik, 8. Aufl. Wiesbaden, Bergmann.
- Rademacher**, Gottesbraut von Babylon, Bielefeld, Helmich.
- Hermann**, Sedan. Osterwick, Zickfeldt.
- Melchers**, Päd. Grundgedanken in Pestalozzi's „Lienhard u. Gertrud“.
- Soherer**, der 150. Geburtstag Pestalozzi's.
- Fricke**, Bibelkunde. Erster Band, 2. Hälfte. Hannover, Meyer.
- Steckel**, Allgemeine Heimatskunde. Halle, Schroedel.
- Bismarck**, Einrichtungs- u. Lehrplan der 8- u. 7klassigen Bürger- u. Mittelschulen. Ebenda.
- Tromnau**, Schulgeographie II. Teil Oberst. Ebenda.
- Hotop**, Lehrbuch der deutschen Literatur. Ebenda.
- Schrödel's** Jugendbibliothek A. Hist. Abteil. Nr. 1—8. Ebenda.
- Ehrat**, Bedeutung der Logik bez. der Erkenntnistheorie. Zittau, Pahl'sche Buchhandlung.
- Bartholomäus**, Das allgemeine Landrecht und die preussische Volksschule. Bielefeld, Helmich.
- Erziehung und Unterricht**, 1895. Nr. 19. Hamm, Breer & Thiemann.
- Bündner Seminarblätter**, 1895. II. Jahrg. Nr. 2. Davos, Hugo Richter.
- Praxis der Volksschule**. V. Jahrg. 4—6. Heft. Halle, Schroedel.
- Freie Bildungsblätter**. V. Jahrg. 1896. Nr. 1. Wien, Sydinski.
- Leonhardt**, Geograph-statist. Schulwandtafeln. Wien, Freytag & Berndt.
- Hickmann's** Geograph-statistischen Taschen-Atlas, Wien, Ebenda.
- Martens**, Weltgeschichte für das deutsche Volk. Hannover, Manz & Lange.
- Bengel**, Angewandte Aufgaben im Zahlenkreise von 1—100. Aachen, Barth.

„Diesem Hefte liegen Prospekte der Firmen: **Alwin Huhle** in Dresden, **Kesselring'sche** Hofbuchhandlung in Hildburghausen und **Carl Meyer** in Hannover bei, welche wir Ihrer Aufmerksamkeit empfehlen.“ D. V.

A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz.

In meinem Verlage erschienen
soeben:

Sedan.

Zwei dramatische Scenen für
vaterländische Feste.

Von
Professor Ernst Hermann
Baden-Baden.

→ **Preis 50 Pt.** ←

Diese Dichtung ist dazu bestimmt, bei vaterländischen Schul- und Volksfesten durch junge Leute aufgeführt zu werden. Sie geht darauf aus, das gewaltigste Ereignis der deutschen Geschichte in dramatischer Lebendigkeit aber ohne theatralisches Kostüm der Jugend und dem Publikum vor Augen zu führen. In greifbarer Lebendigkeit und wahrhaft poetischem Gewand treten hier die geschichtlichen Gestalten des sinkenden wie des neuerstehenden Kaiserreiches vor das Auge und kein Lied, keine Festrede dürfte an nachhaltiger Wirkung dem Vortrag dieser dramatischen Dichtung gleichkommen. Bei der **bevorstehenden Gedächtnisfeier der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches am 18. Januar** machen wir Schuldirektoren u. Lehrer sowie die Leiter patriotischer Vereine auf diese gewiss hochwillkommene Gabe aufmerksam.

**Zu beziehen durch alle
Buchhandlungen.**

Gegen Einsendung des Betrages direkt von der Verlagsbuchhandlung.

Otto Meißners Verlag in Hamburg.

Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache.

Eine Zusammenstellung
deutscher Wortfamilien.

Von **Georg Wagner.**

21 $\frac{1}{2}$ Bogen — 4 Mark.

Der Verfasser vorliegender Schrift greift mit Scharfblick aus dem deutschen Wortschatze gerade das Wichtigste heraus und bringt es in interessanter Darstellung als Ergebnisse seiner „Streifzüge“. Nicht bloße Worterklärungen werden gegeben, sondern allenthalben greift der Verfasser ins Leben hinein und aus demselben heraus zeigt er, welsch Leben in unserer Sprache herrscht. Kaum werden wir ein wichtiges Wort vermissen. Die dem eigentlichen Wörterbuche vorangestellten Bemerkungen über „Leben, Entwicklung und Verfall der Sprachen“, über den „indogermanischen Sprachstamm und die germanische Sprache im besonderen“ u. sind kurz, aber instruktiv. Ein ausführliches Inhaltsverzeichnis erleichtert den Gebrauch des Wertes.

Jeden Tag einige Wortfamilien gründlich durchstudiert, wird dem Lehrer einen gediegenen Wortschatz zu eigen machen. Ihm sei das Werk angelegentlichst empfohlen.
(Schulblatt der Provinz Sachsen.)

Preis-Ermässigung.

Adolf Diesterweg's
Ausgewählte Schriften. 4
starke Bände. Geb. in Hlbfr.
8 M. Ladenpreis 12 M.
für 4 M.

Dessen

Wegweiser zur Bildung für
deutsche Lehrer
1. Band. „Das Allgemeine.“
6. Aufl. Herausg. von
Karl Richter.
Geb. in Hlbfrz. 3 M. Ladenpreis
3 M. 60 Pf. **für M. 1.50**
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen,
sowie von der Verlagsbuchhandlg. von
Moritz Diesterweg in Frankfurt a. M.

Preis des Jahrgangs: 4 M. E. LIBRARY

JUL 9 1896

CAMBRIDGE MASS.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XVII. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barchduavian-Tittla* Institutdirector Dr. *E. Barth*-Leipzig, Schuldirector Dr. *A. Biedner-Eisenach*, Tüchtenschullehrer *O. Folts-Eisenach*, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich-Tesch*en, Oberlehrer Dr. *A. Goffert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Grabs-Glogau*, Töchterschullehrer *H. Grösse-Halle a. S.*, Schuldirector Dr. *O. Haupt*-Markransteden, Lehrer *Hollkamm-Glindenberg*, Lehrer *Julius Honke-Elberfeld*, Director Dr. *K. Just*-Altenburg, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson*-Berlin, Oberlehrer *Fritz Lehmannsick*-Jena, Oberschulrat Prof. Dr. *Rud. Menge*-Oldenburg, Seminaroberlehrer *A. Pickel-Eisenach*, Rektor *Ad. Rude-Schulitz*, Director Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Schulrat Dr. *Rich. Staudt*-Coburg, Lehrer *K. Teubner*-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thrandorf-Auerbach i. V.*, Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt*-Wien, Seminardirector *Voigt-Barby*, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zunge-Erfurt*, Lehrer *Peter Zillig*-Würzburg n. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Drittes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** O. Ostermai, Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts der Volksschule. 2. Dr. Th. Klähr, Pädagogische Ideen Richard Mulcasters eines Zeitgenossen Shakespeares.
- B Mitteilungen:** 1. Bericht über die V. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbart'scher Pädagogik in Thüringen zu Erfurt, am 7. April 1896. 2. Ein Gegner der Übungsschule.
- C Beurteilungen:** Adolf Lasson. 2. Dr. Karl Lange (H. Grabs). 3. Fricke. 4. Oppermann. 5. G. K. Barth. 6. A. Franz. 7. Stolzenburg. 8. Th. Hauffe. 9. Janke (Osk. Lehmann). 10. Albert Sprockhoff. 11. I. D. Brumund (M. Hauffe). 12. Johann Bengel. 13. G. Thomas. 14. Dr. C. Lackemann. 15. Justus Mandell. 16. R. Winkler (E. Zeisig). 17. Johannes Hache u. Prüll. 18. Dr. Otto Boerne u. Dr. Oskar Tiergen. 19. Dr. James Russel. 20. J. Tischendorf (Th. Klähr). 21. Kleyer (H. Weissenborn).

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

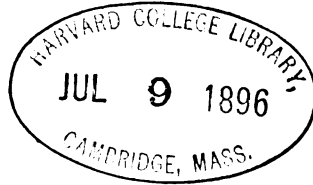
(Paul Th. Kaemmerer)

1896

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Neu eingegangene Bücher.

- Fröhlich & Sprockhoff**, Realienbuch für mehrklassige Knaben- und Mädchenschulen. Hannover, Meyer.
 I Teil. Geschichte. Grosse Ausgabe.
 Anhang. Alte Geschichte. Grosse Ausgabe.
 I Teil. Kleine Ausgabe.
 II Teil. Geogr. Grosse Ausgabe.
 II Teil. Geogr. Kleine Ausgabe.
 III Teil. Naturgesch.- (Botanik, Grosse Ausgabe. Zoologie, Anthropologie.)
 III Teil. Naturgesch.- (Botanik, Zoologie, Anthropologie.) Kleine Ausgabe.
 III Teil. Botanik od. Pflanzenkunde. Grosse Ausgabe.
 III Teil. Naturgesch.- Zoologie oder Tierkunde. Grosse Ausgabe.
 III Teil. Naturgesch.- Anthropologie oder Lehre vom Menschen. Grosse Ausgabe.
 IV Teil. Naturlehre. (Physik, Chemie und Mineralogie.) Grosse Ausgabe.
 IV Teil. Physik.
 IV Teil. Chemie u. Mineralogie. Grosse Ausgabe.
 IV Teil. (Physik, Chemie und Mineralogie.) Kleine Ausgabe.
- Sprockhoff**, Naturkunde f. höhere Mädchenschulen. Teil II. III. Hannover, Meyer.
- Dr. Fick**, Der deutsche Unterricht in amerik. Schulen. Bielefeld, Helmich.
 — Der deutsche Unterricht in den öffentl. Schulen v. Cincinnati. Ebenda.
- Bon**, Grundzüge der wissenschaftl. u. technischen Ethik. Leipzig, Engelmann.
- Hohmann**, Unsere Schuleinrichtungen u. s. w. Bielefeld, Helmich.
- van Muyden & Rudolph**, Sammlg. franz. Schriftsteller f. d. Schul- u. Privatgebrauch. Altenburg, Pierer.
- Kromayer**, Alte Geschichte. Ein Lehr- u. Lesebuch. Ebenda.
- Fritzsche**, Bausteine f. d. Geschichtsunterr. in d. evang. Landschule. Ebenda.
- Jast**, Der abschliessende Katechism.-Unterricht. Altenburg, Pierer.
- Leimbach**, Ausgewählte deutsche Dichtungen. Frankfurt a. M., Kesselring (E. v. Mayer.)
 — Die deutschen Dichter d. Neuzeit u. Gegenwart. Ebenda.
- Sprockhoff**, Grundzüge der Zoologie. Hannover, Meyer.
- Dammholz**, Englisches Lehr- und Lesebuch. Ebenda.
- Weigand & Tecklenburg**, Deutsche Geschichte. Ebenda.
- Reichhold**, Kunst u. Zeichnen an d. Mittelschulen. Berlin, Siemens.
- Haupt**, Lateinisches Lesebuch. 1. Teil: Text, 2. Teil: Kommentar. Leipzig, Reisland.
- Bündner Seminarblätter, II. Jahrgang. No. III. IV. V. VI.
 Schweizerische Lehrerzeitung 1896. No. 9.
 Schweizerische Pädagogische Zeitschrift. VI. Jahrg., Heft I. II.
 Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik. III. Jahrg., Heft I.
 Neue Bahnen. VII. Jahrgang, Heft II. III. IV.
 Blätter f. höheres Schulwesen XIII. Jahrg., No. 2. 3. 4.
 The Citizen. 1896. Februar, März, April, Mai.
 Prof. Dr. Jägers Monatsblatt 1896. No. 2. 3. 4. 5.
 Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht 1896. No. 1, 2, 3, 4.
 Pestalozziblätter. 1896. Jahrg. XVII, No. 1.
- Bartheil & Probet**, Wieder die Vertuschungsversuche u. s. w. Dessau, Oesterwitz.
- Bruckners** Zeichenvorlagen nach Holzmodellen. Leipzig, Thomas.
- Neue Musik-Zeitung 1896. XVII Jahrg. No. 7.
 Illustrierte Wochenschrift f. Entomologie, 1896. I. Jahrg. No. 1.
 Margarethen-Blatt. I. Band, No. 1.



A. Abhandlungen.

I.

Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religions- unterrichts der Volksschule.

Eine Übersicht.

Von O. Ostermai in Dresden.

Vorbemerkung: Der Zweck der folgenden Ausführungen ist bereits in der Bezeichnung des Themas als »Übersicht« ausgesprochen. Wir halten es nicht ganz für überflüssig, die Reformbestrebungen, die sich doch nach den verschiedenartigsten Richtungen bewegen, einmal in einem einheitlichen Rahmen übersichtlich zu vereinigen und dem »prüfenden Blicke der Besinnung« ein Gesamtbild darzubieten, auf dem sich das Gemeinsame und Wesentliche aller Bestrebungen in kräftigen Linien als der Umriss des zu erstrebenden Religionsunterrichts abhebt.

Obschon es ursprünglich nicht unsre Absicht war, den schon ausgesprochenen Reformvorschlägen einen weiteren hinzuzufügen, so ist uns doch während der Arbeit und aus derselben heraus ein Gedanke gekommen, der uns — zum mindesten in der Form, die wir ihm gegeben — neu erscheint. Er betrifft erstens die Ausführung der Forderung Staudes, daß der Schulkatechismus mit dem Lutherischen verglichen werden solle¹⁾, und zweitens die organische Eingliederung des Konfirmandenunterrichts in den Religionsunterricht der Schule. Wir glauben, unsere Meinung

¹⁾ Rein, das 8. Schulj. S. 2.

hierüber nicht ganz unterdrücken zu sollen, und erlauben uns, sie am Schlusse der Arbeit auszusprechen.

Ein Sturm durchtobt den Ozean. Woge auf Woge rollt daher. Bis in seine Grundtiefen scheint das Meer im Aufruhr zu sein. Trügerischer Schein! Da unten ist alles ruhig. Die Bewohner der Tiefe nur kämpfen den gewohnten täglichen Kampf ums Dasein. Was kümmern sie sich um den Sturm da oben? Was wissen sie von der Not der Seefahrer, die auf dem Wege nach einer besseren Heimat in zerbrechlichem Fahrzeuge gegen Sturm und Wellen ringen?

Das ist das Abbild der religiösen Bewegung unserer Tage. Gewiß ist sie überaus lebhaft und ergreift weite Kreise: Fachmänner wie Laien beteiligen sich an ihr; durch wissenschaftliche Forschung wie durch logisches Denken sucht man den religiösen Stoff nach Ursprung und Wert zu erforschen und zu sichten; im politischen wie im volkswirtschaftlichen Leben trachtet man nach einer fleissigeren Anwendung der religiösen Grundsätze: aber — die große Menge steht unberührt und interesselos dabei; der Ausgang der Kämpfe ist ihr gleichgiltig; ja zum großen Teile befindet sie sich in völliger Unkenntnis derselben. Ein hochgradiger religiöser Indifferentismus hat sich ganzer Stände bemächtigt; eine Entfremdung von der Kirche, die noch immer im Wachsen begriffen scheint, gehört zu den charakteristischen Zeichen der Gegenwart¹⁾.

Woher dieser Mangel an religiösem Interesse in so weiten Kreisen? Der Hauptgrund liegt in dem Wesen unserer Zeit. Der herrschende Zeitgeist, der sich in der Betonung der sozialen Interessen auf allen Gebieten ausspricht, der Zug des Zusammenschließens vieler zu grossen Verbänden in den heftigen wirtschaftlichen Kämpfen unserer Tage lässt das Individuum samt seinen Sonderinteressen, darunter auch den religiösen, nicht zur Geltung kommen. Die wirtschaftlichen und politischen Interessen werden unter den Massen als die höchsten angesehen, vermögen auch Denken und Sein der Menge fast ganz zu erfüllen, besonders da sie heiss umstrittene Positionen darstellen, um die der Kampf in immer wechselnden Phasen tobt. Dazu kommt das Hasten und Jagen nach Erwerb, das dem einzelnen kaum Zeit zur Selbsteinkehr lässt, das so ermattet und erschlaft, daß in den Ruhepausen der Sinn für eine veredelnde geistige Beschäftigung fehlt. Die weitgehende Arbeitsteilung verurteilt den Arbeiter zu einer geist- und freudlosen mechanischen Thätigkeit, zu endlos sich wiederholenden

¹⁾ Vgl. Brieger, die fortschreitende Entfremdung v. d. Kirche. Leipzig 1894.

Handgriffen, wobei der Geist stumpf wird, dafs er weder Verlangen noch Verständnis für höhere Güter hat und im rohen sinnlichen Genusse Zerstreuung und Ausgleich sucht und findet.

Erblicken wir somit den Hauptgrund der hochgradigen religiösen Gleichgültigkeit der grofsen Massen in dem Gesamtcharakter der Gegenwart, so soll doch gar nicht geleugnet werden, dafs — wie man so oft liest und hört — auch die Schule und der darin erteilte Religionsunterricht einen Teil der Schuld tragen. Zum mindesten muss wohl zugestanden werden, dafs letzterer sich nicht als Damm gegen die fortschreitende Entfremdung von der Religion erwiesen hat. Dann mufs er wohl an schweren Fehlern und Mängeln leiden. In der That hat man gegen seine jetzige Beschaffenheit mancherlei psychologische und pädagogische Bedenken, auf die weiter unten eingegangen werden wird. Der schlimmste Vorwurf aber, den man gegen ihn erhebt ist der, dafs er nicht kulturgemäss sei. Er bewegt sich, so sagt man, noch immer in den alten Gleisen, nicht achtend des Umstandes, dafs sich alles um ihn her verändert hat; er isoliert sich von jeder Forschung und kümmert sich nicht um die Wissenschaft der Gegenwart, nicht einmal um die Bibelforschung; kurz: er entspricht durchaus nicht »dem gegenwärtigen Stande der menschlichen Erkenntnis«¹⁾.

Die Gefahren eines Religionsunterrichts aber, der nicht mit der Weltanschauung in Einklang steht, liegen auf der Hand. Bei vielen geht, sobald sie aus der Schule treten und mit ihrer naiven Meinung dem Spott der christentumsfeindlichen Menge ausgesetzt sind, sobald sie ferner von jener auf den Widerspruch zwischen der biblischen, besonders der alttestamentlichen, und der gegenwärtigen Anschauung aufmerksam gemacht werden, oft das ganze Christentum in Stücke, und mit der schwindenden Autorität der Bibel verkehrt sich die Achtung vor den Lehrern, die ihnen als Wahrheit hingestellt haben, was sie jetzt nicht mehr für solche halten, wohl gar in Verachtung unwahr erscheinender Charaktere.

Diesen Gefahren wirksam zu begegnen und überdies die angedeuteten psychologischen und pädagogischen Mängel des Religionsunterrichts zu heben, sind nun von Theologen wie von Pädagogen mancherlei Reformvorschläge ausgesprochen worden. Diese beziehen sich auf den Unterricht über das Alte Testament, das Leben Jesu und den Katechismus. Die »führenden Geister« der Reformbewegung sind Theologen. Ihre Forderungen übersteigen oft weit das Mafs der von Pädagogen ausgesprochenen

¹⁾ Vgl. hierzu die Worte Briegers, a. a. O. S. 24. »Denn der alte Fehler ist noch nicht gehoben: Die evangelische Christenheit des ausgehenden 19. Jahrhunderts wird im Ganzen . . . unterwiesen wie die aus der Blütezeit der Orthodoxie« u. s. w. — Vgl. ausserdem die Ausführungen der Theologen Pfeiderer, Flöring, Lietz, Steudel, Katzer, Göhre u. a.

Wünsche. Prof. Pfeiderer in der Katechismusfrage, Lietz in der Leben-Jesu-Frage, Pastor Katzer in der Frage des alttestamentlichen Unterrichts sind radikal gegen die Pädagogen, die in derselben Angelegenheit das Wort ergriffen haben. Die Pädagogik kann der Theologie nur dankbar für die Übernahme der Führung sein, erscheint doch nunmehr die Hoffnung berechtigt, daß eine gründliche Reform endlich zur Wahrheit werde, eine Hoffnung, die angesichts des Scheiterns aller pädagogischen Reformpläne von vielen aufgegeben worden war und sogar hie und da der Meinung der Platz gemacht hatte, es sei besser den Religionsunterricht, der solche Gefahren im Gefolge habe, ganz aus der Schule zu verweisen¹⁾. Aber wie Lindner²⁾ treffend sagt, darf sich die Erziehung des religiösen Ferments nicht begeben, und G. Voigt-Barby hat neuerdings wieder in einem Aufsätze die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Charakterbildung überzeugend nachgewiesen³⁾, eines Religionsunterrichts allerdings, in dem die Person Christi mehr als bisher den einheitlichen Mittelpunkt bezeichnen müsse.

Jesus mehr als bisher der Mittelpunkt unseres Religionsunterrichts! Dieser Gedanke führt uns mitten in die neueren Reformbestrebungen hinein und zwar in die sogenannte Leben-Jesu-Frage, von der zunächst die Rede sein soll.

I.

Die Reform des Leben-Jesuunterrichts.

Die Hauptfrage unter den Reformfragen ist entschieden die Leben-Jesu-Frage, befaßt sie sich doch mit dem höchsten und wichtigsten Stoffe des gesamten Religionsunterrichts, mit der Person Jesu. Und wenn sie auch die jüngste der Reformfragen ist und demzufolge an letzter Stelle behandelt werden müßte, so stellen wir sie doch hier obenan, da wir meinen, daß nur im Hinblick und in steter Beziehung auf sie die andern Reformfragen recht gelöst werden können, ja, daß mit ihrer Beantwortung auch die andern Fragen schon halb entschieden seien. Wir müssen auch hier zunächst den Mittelpunkt setzen, um alles um ihn zu gruppieren; wir müssen dem Hauptstoffe Platz und Ausdehnung anweisen, um die Nebensstoffe ungezwungen in die Rahmen des Bildes einfügen zu können; wir müssen der Hauptperson die ge-

¹⁾ So hat noch vor kurzer Zeit Otto Ernst in Hamburg, den Straußschen Gedanken einer ästhetischen Erziehung wieder aufnehmend, gewünscht, Litteratur an Stelle der Religion ins Centrum des Volksschulunterrichts zu setzen. Neue Bahnen 1895, S. 453. »Unsere Fachpresse i. J. 1894« v. Ziegler.

²⁾ Erziehungslehre, Artikel »Religionsunterricht«.

³⁾ Vgl. Neue Bahnen a. a. O. S. 452.

bührende Wertschätzung angedeihen lassen, um für die Nebenpersonen das rechte Verhältnis zu finden.

Das Verdienst, die Leben-Jesu-Frage neuerdings kräftig angeregt und in den Brennpunkt des allgemeinen Interesses gestellt zu haben, gebührt unstreitig dem Schneeberger Schuldirektor Bang, der durch sein höchst beachtenswertes Buch »Das Leben Jesu«¹⁾ die Herzen vieler für die Frage erwärmt hat.

Religiöse und psychologische Gründe stellen Person und Leben Jesu in den Mittelpunkt des gesamten christlichen Religionsunterrichts. Religiöse Gründe; denn er ist der Stifter unserer Religion; er hat sie uns vorgelebt; in seinen Reden und Gleichnissen sind ihre Grundsätze ausgesprochen. Ferner psychologische Gründe; denn »gemäß dem Prinzipie der Anschaulichkeit wird sittlich-religiöse Charakterbildung am sichersten — oder ausschliesslich! — durch Anschauung sittlich-religiöser Persönlichkeiten erzielt. Die höchste sittlich-religiöse Persönlichkeit ist Jesus Christus (nicht nur als ethisch-menschliches Vorbild, sondern auch als religiös-göttlicher Kraftquell); in ihrer Anschauung kann sich der sittlich-religiöse Charakter am leichtesten, sichersten und vollkommensten entwickeln.«²⁾

Werfen wir nun einen Blick auf den bisherigen Religionsunterricht, um zu sehen, ob das Leben Jesu eine seiner Bedeutung entsprechende Behandlung erfährt! Im biblischen Geschichtsunterrichte werden aus dem Alten Testamente fast durchgehends ebensoviel Geschichten behandelt wie aus dem Neuen.³⁾ Die zur Verfügung stehende Zeit wird auf beide Testamente gleich verteilt. Die Praxis gestaltet sich, wenigstens in den einjährigen Kursen, (bei konzentrischen Kreisen) fast noch mehr zu Gunsten des Alten Testaments; denn da die alttestamentlichen Geschichten meist umfangreicher und erklärungsbedürftiger sind als die neutestamentlichen, so können viele Lehrer in dem sonst löblichen Bestreben, gründlich zu verfahren, kaum vor Weihnachten mit ihnen fertig werden, und das Neue Testament wird dann eigentlich nur als ein Anhang zum Alten behandelt. Die Anordnung des Stoffes in konzentrischen Kreisen bringt es weiter mit sich, dass die Geschichten als Einzelgeschichten auftreten, zwischen denen ein enger Zusammenschluss selten hergestellt wird. Im Katechismusunter-

¹⁾ Bang, das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung. Ein dringlicher Reformvorschlag. Leipzig 1893. 2. Aufl. 1895.

²⁾ Bang, Leben Jesu. 2. Aufl. S. 17.

³⁾ Obgleich hier nur die Lehrpläne, nicht aber die biblischen Geschichtsbücher massgebend sind, da letztere den Stoff nur zur Auswahl bieten, während ihn erstere vorschreiben, sei doch folgender Befund aus letzteren mitgeteilt. Von 20 der verbreitetsten biblischen Geschichtsbücher werden in Summa 1158 alttestamentliche und 1222 neutestamentliche Geschichten erzählt; von den letzteren behandeln aber nur 1032 das Leben Jesu. Das ergibt gegen das Alte Testament ein Minus von 126, also von ca. 11⁰/₁₀₀.

richte kommen Person und Leben Jesu noch weniger zu ihrem Rechte; denn auf sie entfällt bei der gleichwertigen Behandlung der ersten beiden, bez. ersten drei Hauptstücke nur die dem zweiten Artikel gewidmete Zeit. Sonst wird im ganzen Katechismusunterrichte eine Beziehung zu Jesus als dem Mittelpunkte kaum gesucht und gepflegt. — Wesentlich günstiger stellt sich das Verhältnis bei der Anordnung des Stoffes nach der Kulturstufentheorie dar, insbes. bei der Gestaltung des Religionsunterrichts nach den Vorschlägen Staudes.¹⁾ Hier entfallen auf das Alte Testament zwei Schuljahre — das dritte und vierte — auf das Leben Jesu wieder zwei — das fünfte und sechste — und endlich eins — das siebente — auf die Apostelgeschichte. Auch tritt die »neutestamentliche Geschichte in grossen »zusammenhängenden Massen« auf.²⁾ Ein einheitlich geschlossenes, den Entwicklungsgang Jesu darstellendes Lebensbild aber, das — wie gleich im voraus bemerkt sein mag — den neueren Reformbestrebungen als Ziel vorschwebt, finden wir hier auch nicht, da weniger auf historisch oder psychologisch begründete Aufeinanderfolge der Geschichten Jesu als auf ihre Verteilung nach der Schwierigkeit, die sie der Auffassungskraft der Kinder bereiten, gesehen ist.³⁾

Mit besonderem Bezuge auf die ältere Praxis wird man dem Vorwurfe Bangs entschieden zustimmen müssen, dafs die Person Christi »weder intensiv noch extensiv — nach Lehrmethode und nach Lehrplan — gebührend im Vordergrunde und Mittelpunkte der religiösen Unterweisung« stehe.⁴⁾

Welche Reformen schlägt nun Bang, dem wir zunächst folgen, vor? Er fordert,⁵⁾ dafs sich der biblische Geschichtsunterricht, bei dem das historisch anschauliche Moment mehr als bisher dem lehrhaften gegenüber betont werden müsse, auf der Oberstufe in einem historisch-pragmatischen Lebensbilde Jesu verkörpere, »das an Stelle der vereinzelt »Geschichten« eine wirkliche »Geschichte«, an Stelle abstrakter, dogmatischer Reflexionen über Christum einen lebensvollen, anhaltenden, die gespannte und wachsende Teilnahme erzielenden Umgang mit Christo setzt.«

Dieses Lebensbild entrollt sich in 5 Hauptstufen.⁶⁾ »Zum I. zeigt es uns in Jesu Jugend das verborgene Reifen, die stille Amts-

¹⁾ Vgl. Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Das 3.—7. Schuljahr.

²⁾ Das 5. Schuljahr. S. 2.

³⁾ Ebenda. S. 2. »Wir halten jedoch die mehr epischen Partien des Lebens Jesu nicht für zu schwer [für das 5. Schulj.], die schwierigeren und vorwiegend didaktischen aber verschieben wir auf das 6. Schuljahr.«

⁴⁾ Bang a. a. O. S. 17.

⁵⁾ Ebenda S. 18.

⁶⁾ Ebenda S. 40.

zurüstung. Zum II: führt es uns die Amtsweihe und- probe an der Taufstätte Johannes' und in der Nähe derselben vor. Zum III: läßt es uns den Amtsantritt im engen Jünger- und Verwandtenkreise und hierauf die öffentliche Prophetenproklamation in Jerusalem schauen. Nach einem Hinweise auf den Widerstand Iudäas führt es uns IV: in das Segensjahr in Galiläa mit seinem hoffnungsreichen Frühlinge, seinem gewitterschwülen Sommer, seinem stürmischen Herbst und seinem öden Winter bitterer Enttäuschung und wehmütiger Abschiedsrufe. Und endlich V: zeigt es uns den Entscheidungskampf in Jerusalem mit seinen Angriffen und Rückzügen, seinem rauschenden und verrauschenden Messiasjubel, seinem Messiaskreuze und seinem Himmelsthronen.« — Diese Hauptabschnitte gliedern sich wieder in 152 Geschichten, die in den ca. 160 Religionsstunden des siebenten Schuljahres behandelt werden sollen. — Jede Einzelgeschichte ist unter dreifachem Gesichtspunkte zu betrachten: ¹⁾ »Zuerst und am eingehendsten im historisch pragmatischen Rahmen, bez. in der durch Zeit, Ort, äußere und innere Umstände gegebenen Bedeutung für den Herrn und die Seinen; . . . sodann wird nach der ethisch-religiösen Bedeutung für den einzelnen — für mich und dich! — geforscht; und endlich wird der Ewigkeitsgehalt der Lehre oder That für die Gesamtheit, für das Reich Gottes zu erkennen gesucht.«

Aus dem Lehrplanvorschlage, ²⁾ den Bang seinem Buche beigefügt hat, ergibt sich, daß die Kinder schon vom ersten Schuljahre an mit Einzelzügen aus dem Leben des Heilands vertraut gemacht werden sollen, ja, daß ihnen im sechsten Schuljahre schon einmal ein vollständiges Lebensbild Jesu in einfach chronologischer Weise geboten werden soll, so daß die Behandlung des historisch-pragmatischen im siebenten Schuljahre wesentlich in Wiederholung, Vertiefung und Herausarbeitung der obengenannten Momente be-

¹⁾ Ebenda S. 41.

²⁾ Ebenda S. 56—152. 1. Schulj.: I. Himmel und Erde. Gott und Menschen (Paradies bis Sündflut). II. Vom Heilande (11 Geschichten). III. Fromme Christen (Der heil. Martin). — 2. Schulj.: I. Abraham. II. Züge aus Davids Leben. III. Aus dem Leben des Heilandes (14 Geschichten). IV. Züge aus dem christl. Leben (Aus Luthers Leben). — 3. Schulj.: I. Joseph. II. Züge aus alttestamentl. Lebensbildern (Absalom, Elias, Daniel). III. Züge aus dem Leben des Heilandes (11 Gesch.). IV. Züge aus dem Leben frommer Christen (Stephanus, Luther, A. H. Francke). — 4. Schulj.: I. Jakob. II. Moses. III. Josua. IV. Samuel. V. David. VI. Elias. VII. Der Heiland (47 Gesch.). VIII. Fromme Christen (Petrus, Johannes, Paulus). — 5. Schulj.: enthält nur alttestamentl. Gesch. als Grundlage für die Behandl. des 1. Artikels und des 1. Hauptstückes. — 6. Schulj.: Chronologisches Lebensbild Jesu. — 7. Schulj.: Historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu. — 8. Schulj.: Apostelgeschichte und Kirchengeschichte bis zur Reformation (10 Woch.). Der Katechismus (25 Woch.). Die christl. Kirche v. d. Reformation bis zur Gegenwart (5 Woch.). —

steht. — Hierin finden wir Bang in ziemlicher Übereinstimmung mit dem Verfasser des Judenchristentums, der auch für die Mittelstufe, und zwar für das fünfte und sechste Schuljahr, ein einfach chronologisches, für die Oberstufe, das siebente und achte Schuljahr, ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu zu behandeln vorschlägt.¹⁾

Bangs Vorschläge haben mancherlei Angriffe erfahren. Man tadelt, daß er als Rahmen des Lebensbildes das Johannesevangelium wählt, das vor der Kritik am wenigsten Stand gehalten.²⁾ Man wendet ein, daß die Religionswissenschaft überhaupt noch kein historisches Lebensbild habe konstruieren können, daß also dem Bangschen wie jedem andern viel Subjektives anhafte, das man nicht zur Norm für andre machen könne.³⁾ Man findet auch, daß Bangs Lebensbild Jesu mehr dogmatisch als historisch sei.⁴⁾ Man vermißt die Einheitlichkeit des Lebensbildes, das bei der Zusammentragung des Stoffes aus allen vier Evangelien den Eindruck einer künstlichen Zusammenstellung hervorrufe und nicht eine »zusammenstimmende Gedankenreihe« aufweise.⁵⁾ Man findet es einseitig, daß nur das historisch-pragmatische Moment zur Geltung kommen, das lehrhafte aber zurücktreten solle.⁶⁾ Man hält es für unmöglich, die große Stofffülle in einem Jahre zu bewältigen.⁷⁾ Man begreift nicht, warum das Lebensbild in zwei Jahren jedesmal ganz durchlaufen werden soll, während doch ein zweijähriger Gang die Abstumpfung des Interesses für die zweite Darbietung vermeiden lasse und eine gründlichere Bearbeitung ermögliche.⁸⁾

Zum Nachweise der Berechtigung des doppelten Lebensbildes geben wir dem Verfasser des Judenchristentums das Wort, der sich in der genannten Schrift folgendermaßen äußert:⁹⁾ »Wenn für die Mittelstufe das Leben Jesu in einfach chronologischer Darstellung mit daran anzuknüpfender Aufzeigung des

¹⁾ »Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus« von einem christlichen Theologen. Leipzig 1893. S. 179. Hier finden wir auch den Vorschlag, für die Unter- und Mittelstufe neben biblischen Geschichten, Legenden, Erzählungen aus dem christlichen Familienleben und Lebensbilder aus der Kirchengeschichte zu behandeln. Bang hat, wie wir sehen, den allgemein gehaltenen Vorschlägen greifbare Gestalt zu verleihen gesucht.

²⁾ Reukauf i. Neue Bahnen 1894. S. 615. — Zemmrich i. d. Sächs. Schulztg. 1894, Nr. 10.

³⁾ Vgl. hierzu Leipz. Lehrerzeitg. 1895, 41. Eine gründliche Umgestaltung des Rel.-U. S. 355. Walther, Evangelienbuch. Wittenberg 1894, S. 7. 8.

⁴⁾ Leipz. Lehrerzeitg. a. a. O. S. 355.

⁵⁾ Neue Bahnen, a. a. O. S. 616.

⁶⁾ Sächs. Schulzeitg. a. a. O.

⁷⁾ Neue Bahnen, a. a. O. S. 623.

⁸⁾ Sächs. Schulztg. a. a. O.

⁹⁾ S. 179.

ethisch-religiösen Gehalts und für die Oberstufe dasselbe Leben Jesu in pragmatischer Betrachtung gefordert wird, so ist dieser Vorschlag nicht mit den sogenannten »konzentrischen Kreisen« irgendwie in Vergleich zu bringen. Die Methode der konzentrischen Kreise besteht in allmählicher Vermehrung und Erweiterung des Stoffs. Die beiden hier vorgeschlagenen Darstellungen des Lebens Jesu unterscheiden sich scharf nach den für sie geltend zu machenden Gesichtspunkten. Das einfach chronologisch gegebene Lebensbild Jesu legt den Ton auf die äußere, die pragmatische Behandlung auf die innere Geschichte. Die eine beschäftigt sich mit den Thatsachen, die andre mit den Entwicklungsgesetzen der Ereignisse und Charaktere. Während es sich für die konzentrischen Kreise um die Detailausführung des Gemäldes handelt, bieten die chronologische und die historisch-pragmatische Darstellung verschiedene Beleuchtungsweisen, durch deren Aufeinanderfolge vom Verständnis der Thatsachen zu dem Verständnis der Personen geführt wird.« Bangs Ausführungen¹⁾ decken sich hiermit. Er betont neben der Berechtigung auch die Notwendigkeit des doppelten Lebensbildes, indem er sagt: »Ein historisch-pragmatisches Lebensbild ist undurchführbar, wenn ihm nicht ein chronologisches vorausgeht, und ein chronologisches verliert mindestens die Hälfte seines Wertes, wenn es sich nicht in einem historisch-pragmatischen verklärt, vollendet.«²⁾

Gegen den Vorwurf der Stoffüberfülle bemerkt Bang,³⁾ daß nicht alle Nummern seines Lehrplans mit gleicher Gründlichkeit behandelt werden sollen. »Manche Einheiten werden nur cursorisch zu lesen, nur als historische Brücken, nur als Verknüpfungsstoffe anzusehen sein!«

Was die einseitige Hervorhebung der historischen Momente auf Kosten der belehrenden anlangt, so ist zu sagen, daß alles darauf ankommt, ob ein historisch-pragmatisches Lebensbild für die Schule nötig ist. Wenn dies der Fall, dann ist zu bemerken, daß ein solches Charakterbild allerdings gerade dann um so wirksamer auf Kinderherzen sein muß, je mehr das epische Moment hervor-, das didaktische aber zurücktritt. Man denke sich Jesu Biographie in lückenloser, psychologisch wahrer Folge vorgetragen, besonders die ergreifenden Thatsachen der letzten Lebenszeit! Muß das nicht viel unmittelbarer wirken, als wenn

¹⁾ Leben Jesu, S. 119 ff.

²⁾ Vgl. hierzu die Leitsätze von Zange zur Verhandlung über »Die unterrichtliche Bedeutung des Lebens Jesu« auf der IV. Hauptversammlung der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen. Pädag. Stud. 1895, III, S. 184. Darin wird — für höhere Schulen — eine viermalige Vorführung des Lebens Jesu gefordert, eine propädeutische, eine elementare eine abschliessende, eine ergänzende.

³⁾ Leben Jesu. S. 148.

nach jedem Abschnitte die Wirkung durch Herausziehen der Lehre abgeschwächt wird? Diese fehlt ja nicht, sie ist auch früher, bei der Einzelbehandlung der Geschichten, schon gezogen worden.¹⁾ Hier gilt es vor allem, Jesu Gestalt plastisch vor die Seelen der Kinder zu stellen, seine Schicksale sie mit erleben zu lassen, herzliche Sympathie für ihn zu erwecken, die Kinder zur Nachfolge zu begeistern, ein Vorbild zu zeichnen, das zeitlebens vor ihren Augen schweben und das ihnen in allen Zweifelsfällen den rechten Weg weisen soll. Dazu, meinen wir, sei keine Art der Behandlung besser geeignet, als die in Form eines historisch-pragmatischen Lebensbildes, wobei rasche Aufeinanderfolge der Ereignisse ohne Zwischenschiebung langer Abstraktionen Hauptsache ist.

Auch Einheitlichkeit der Gedankenreihe hat man in Bangs Leben Jesu vermifst und dies dem Umstande zugeschrieben, daß es aus allen vier Evangelien konstruiert ist. Man bezieht sich dabei auf die Forderung Zillers, ein derartiges Lebensbild auf ein einziges Evangelium zu gründen, »damit eine zusammenstimmende Gedankenreihe entstehe.«²⁾ Den Ausführungen Zillers entsprechend, hat Thrändorf schon 1885 den Anschluß der unterrichtlichen Behandlung des Lebens Jesu an Gang und Inhalt des Matthäusevangeliums vorgeschlagen.³⁾ 1890 liefs er diesem Vorschlage die praktische Ausführung folgen.⁴⁾ Lange schon vor den jetzigen Reformern hat also Thrändorf Hand ans Werk gelegt, um, »im Gegensatz zu der landesüblichen Zerstückelung in lauter zusammenhanglose Einzelgeschichten ein möglichst anschauliches, zusammenhängendes und zusammenstimmendes Bild des Lebens Jesu zu gewinnen »in der Erkenntnis, daß »nur von einem solchen lebendigen Bilde die Wirkung ausgehen kann, die wir . . . erstreben müssen . . . Für Auswahl und Anordnung der Geschichten wurde das Matthäusevangelium als das vollständigste zu Grunde gelegt, zur Ergänzung wurden einzelne Partien aus Lukas herangezogen.«⁵⁾ Fehlt so auch manche Geschichte, die wir ungerne vermissen, so haben wir hier doch gleichfalls ein einheitlich geschlossenes Lebensbild Jesu vor uns, bei dem die einzelnen Geschichten im kausalen Zusammen-

¹⁾ Vgl. die Thesen Justs für die Erfurter Versammlung. A. a. O. S. 183. Er sagt in These 2: »Es wird zunächst jede einzelne Geschichte aus dem Leben Jesu in eingehender Weise zu betrachten sein, sowohl hinsichtlich der göttlichen Liebe, die sich in Jesu Christo offenbart, als auch hinsichtlich des Vorbildes, das Jesus Christus durch Erfüllung des göttlichen Willens wie in seiner Lehre gewährt.« . . . In These 4: »Es muss deshalb . . . auf einer späteren Stufe das Leben Jesu noch einmal im Zusammenhange nach seiner geschichtlichen Entwicklung durchgenommen werden.« —

²⁾ Allgem. Pädagogik. S. 244.

³⁾ Jahrb. des Vereins f. wiss. Pädagogik. 1885.

⁴⁾ Das Leben Jesu und der 2. Artikel. Dresden, 1890.

⁵⁾ Ebenda, S. 2.

hange stehen. Thrändorf hat also das große Verdienst, durch seine Arbeiten den Weg für die neueren Reformer geebnet und den Boden für ihre Ideen aufnahmefähig gemacht zu haben. — Was nun aber die Frage der Benutzung nur eines oder aller Evangelien betrifft, so sind wir allerdings der Meinung Bangs, die auch Staupe teilt, wenn er sagt, »dafs nicht der Schriftsteller Matthäus, sondern die von allen vier Evangelisten dargestellte Person Jesu im Unterrichte der Volksschule zu ihrem Rechte kommen soll.«¹⁾

Mit dem Umstande der großen Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, die Geschichten aus Jesu Leben in die richtige chronologische Reihenfolge zu bringen, rechnet eine weitere Erscheinung in der Leben-Jesu-Frage, das »Evangelienbuch« von Pastor Walther.²⁾ Eigenartig und gänzlich abweichend sowohl von der Reihenfolge bei Bang, wie auch von den sonst aufgestellten Reihen ist hier die Anordnung des Stoffes. Walther hat, abgesehen von dem ersten Abschnitte seines Buches, welcher die Kindheitsgeschichten, und dem letzten (siebenten), der die Auferstehungsgeschichten enthält, auf eine chronologische Anordnung des Stoffes ganz verzichtet. Er hat vielmehr die Geschichten »nach ihrer inneren Verwandtschaft und ihrer offenbaren Lehrtendenz«³⁾ unter fünf Rubriken geordnet, indem er den Herrn in seinem Verhältnisse zu den Menschen darstellt, mit denen er es hauptsächlich zu thun hatte, dem Täufer, den Jüngern, den Duldern, den Sündern, den Feinden. Dabei hat er die großen Redegruppen, wie die Bergpredigt, auseinandergenommen und auf jene Rubriken verteilt. So weist Walthers Buch im Gegensatze zu Bang nicht eine pragmatische, sondern eine systematische Anordnung des Stoffes auf. — Walther betrachtet diese Anordnung als einen Hauptvorteil seines Werkes. Wir müssen gestehen, dafs wir dies nicht thun können. Manchen Geschichten ist bei dieser Rubrizierung doch etwas Gewalt angethan.⁴⁾ Diese und andere lassen sich schwer in dem Buche auffinden, umso mehr als im ganzen Buche nicht eine einzige Bibelstelle als Quellenangabe genannt ist und als die Überschriften oft wesentlich von den herkömmlichen abweichen.⁵⁾ Walther vergleicht sein Buch einem

¹⁾ Das 5. Schuljahr. S. 3. — Lietz benutzt nur die synoptischen Evangelien zur Aufstellung eines Lebensbildes Jesu im Anschlusse an Nippolds »Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaute der drei ersten Evangelien«. Hamburg 1895. Vgl. hierzu Anm. 5 auf S. 140.

²⁾ »Evangelienbuch. Nach pädagogischen Grundsätzen geordnete Wiedergabe des wesentlichen Gesamtinhaltes der 4 Evangelien« von Paul Walther, Pastor in Moritzburg b. Zeitz. Wittenberg 1894.

³⁾ Ebenda, S. 7. — Das Buch enthält 224 Geschichten.

⁴⁾ So bes. Gleichnissen. Wohin gehört z. B. »Der ungerechte Haushalter«? Wir finden ihn in dem Abschnitte: »Jesus und die Dulder«.

⁵⁾ So heisst es z. B. an Stelle der Überschrift: Die Versuchung Jesu: »Jesus weist das versucherische Bild des weltlichen Messias zurück und erwählt den gottgewollten Weg des leidenden Messias«.

Garten mit sieben Beeten, auf denen in »peinlichster Ordnung und Übersichtlichkeit« die untereinander verwandten Pflanzen zusammengestellt sind. Eine solche Anordnung kann wohl belehren, aber sie kann nicht beleben, erwärmen, wie die Natur es thut. Das Einerlei ermüdet, ermüdet vor allem das Kind. Dieses will erfrischenden Wechsel haben, wie er sich z. B. bei einem chronologischen oder pragmatischen Gange findet. So ist Walthers Buch weniger da am Platze, wo es sich um eine Einführung in das Leben Jesu, also um die Darbietung des Stoffes handelt, als da, wo eine Wiederholung des schon bekannten Stoffes nach andern Gesichtspunkten vorgenommen werden soll. Es bietet Querschnitte durch das Leben Jesu, es ist darum »ein Wiederholungsbuch.«¹⁾ Wir meinen übrigens, es sei für das Kind durchaus nicht so wichtig, daß die Reihenfolge der Geschichten eine absolut richtige, historische sei. Hier gilt der Satz: das »psychologisch Wahre ist dem Kind das allein Wahre, nicht das historisch Wahre.«²⁾ Abgesehen von diesen Ausstellungen findet sich im Waltherschen Buche viel Vorzügliches; besonders zu rühmen sind die klaren, schönen Dispositionen und die treffliche Textbearbeitung. Die Hauptsache aber ist, daß damit wiederum ein praktischer Versuch zur Lösung der Leben-Jesu-Frage gemacht worden ist, ein Beweis, »daß das Bedürfnis nach neuen Wegen zum alten Ziele an den verschiedensten Orten und in einander völlig fernstehenden Personen mit gleicher Stärke erwacht ist.«³⁾

Das Auftreten des dogmatischen Moments im Leben Jesu hat, Bang gegenüber, zu weiteren Reformvorschlägen geführt. Während einige die dogmatischen Gesichtspunkte viel stärker betont wissen wollen, sehen andere durchaus von ihnen ab. Zuersteren gehört Zange,⁴⁾ zu letzteren Lietz.⁵⁾ Bang steht in der Mitte. Im biblischen Geschichtsunterrichte kommt bei ihm das ethisch-menschliche Christusbild zu seinem vollen Rechte; im abschließenden Katechismusunterrichte aber tritt das dogmatisch-göttliche in den Vordergrund. Zange dagegen fordert in seinen Thesen einen rein dogmatischen Christus und verwirft die historisch-

¹⁾ Vgl. Dost, das Evangelienbuch von Walther und das Leben Jesu von Bang, Deutsche Schulpraxis, 1895. S. 105.

²⁾ Vgl. Neue Bahnen 1894. S. 487. Besprechung des »Judenchristentum« von Reukauf.

³⁾ Bang, Leben Jesu. S. 19.

⁴⁾ Leitsätze zur Verhandlung über »Die unterrichtl. Gestaltung des Lebens Jesu« auf d. IV. Hauptvers. d. V. d. F. Herb. Päd. i. Thür. »Mit besonderer Rücksicht auf die höheren Schulen«. Päd. Stud. 1895, III, S. 184.

⁵⁾ »Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts« v. Dr. Herm. Lietz, Licentiat der Theologie. »Aus d. päd. Univ.-Seminar zu Jena«. VI. Heft, 1895, S. 61—95.

pragmatische Betrachtungsweise sowohl für die niedere wie für die höhere Schule. Lietz aber, der mit Bang der Meinung ist, »dafs in pragmatischer Weise der Entwicklungsgang Jesu gezeigt werden müsse,«¹⁾ entwirft ein Leben Jesu unter gänzlicher Vermeidung der dogmatischen Momente und unter ausschließlicher Berücksichtigung des menschlichen Entwicklungsganges. Er sieht deswegen auch — im Anschlusse an Prof. Nippold²⁾ — sowohl von der Benutzung des Johannesevangeliums, als auch von der Aufnahme der Jugend- und Auferstehungsgeschichten in das Lebensbild ab, da sich diese besonders stark dogmatisch beeinflusst zeigen, und hält sich nur an die Zeit des öffentlichen Auftretens. Die Anhaltspunkte für die Anordnung des Stoffes findet Lietz teils in den Evangelien selber, teils läßt er sie sich von der Psychologie geben. Als unbedingt nötig betont er die Zeichnung eines Lebensbildes »unter steter engster Fühlung mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung.«³⁾

Noch auf einen Punkt weisen verschiedene Reformvorschläge hin. Mehr als bisher muß neben dem Lebensbilde Jesu der Hintergrund desselben — seine Zeit, die Naturverhältnisse seines Landes und die Kulturzustände seines Volkes — dargestellt werden.⁴⁾ Der Zug der Gegenwart nach kulturhistorischer Treue selbst im kleinsten fordert eben auch hier Berücksichtigung. »Im Mittelalter . . . liebte man es, die Christusbilder auf Goldgrund gemalt in der Kirche aufzuhängen. Da schauten sie aus einer goldenen und darum fremden Welt hernieder auf die Andächtigen . . . Unsere Zeit liebt diese Art der Darstellung nicht. Sie wünscht Berg und Thal, Baum und Blüte, Mensch und Landessitten der damaligen Zeit, wie sie lebt und lebt, als Hintergrund auch des heiligsten Bildes zu sehen.«⁵⁾

Wir sind am Schlusse. Wir hoffen keine für die Volksschule wichtige Phase der Leben-Jesu-Bewegung übersehen zu haben. Lassen wir die einzelnen Phasen noch einmal zum Zwecke der Fixierung des Fortschrittes und der Steigerung in der Bewegung an uns vorüberziehen, so ergibt sich:

¹⁾ A. a. O. S. 82 ff. — Vgl. auch die Ausführungen Trüpers, Allihns, Ufers und Reins auf der gen. Versammlung.

²⁾ Vgl. Anm. 1 auf S. 139.

³⁾ A. a. O. S. 84. Vgl. im Gegensatz hierzu These 5 bei Zange: »Was von den Resultaten der Leben-Jesu-Forschung den Eindruck der Predigt vom Versöhnungs- und Erlösungstode Jesu zu verstärken geeignet ist, das wird der christliche Religionsunterricht willkommen heißen. Was ihn beeinträchtigt und den klaren Zeugnissen der neutestamentlichen Schriften widerspricht, ist abzuweisen«.

⁴⁾ Vgl. These 5 von Just, a. a. O. S. 184.

⁵⁾ Aus d. Vorrede zu Schnellers »Evangelien-Fahrten«, abgedr. in Bangs Leben Jesu. S. 37.

Vorher: Behandlung einzelner Geschichten in konzentrischen Kreisen.

1. Phase: Eine einzige Reihe der Geschichten — bei Staudé.
2. Phase: Ein Lebensbild — bei Thrändorf.
3. Phase: Ein historisch-pragmatisches Lebensbild — bei Bang.
4. Phase: Ein pragmatisches Lebensbild auf Grund strengster Berücksichtigung der wissenschaftlichen Forschung — bei Lietz.

Wenn wir zum Schlusse unsere Meinung äussern sollen, so ist es die: Für die Oberstufe der Volksschule fordern wir mit Bang ein einheitliches, historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu, das den geschichtlichen Entwicklungsgang Jesu auf Grund der Evangelien darstellt. Dieses Lebensbild findet auf früheren Stufen seine Vorbereitung durch Behandlung einzelner Geschichten aus dem Leben Jesu und durch Vorführung eines chronologischen Lebensbildes Jesu, wobei weniger Wert auf Zusammenhang und Entwicklung als auf gründliche Vertiefung in die psychologischen, ethischen und religiösen Momente, sowie auf vielseitige Anwendung der gefundenen ethisch-religiösen Lehren zu legen ist. Die Hauptaufgabe der Oberstufe aber ist, die Ereignisse in psychologisch- und, soweit möglich, historisch-wahrer Folge ihres Geschehens am geistigen Auge der Kinder vorüberzuführen, durch die ergreifende Macht der Thatsachen einen tiefen Eindruck auf Gemüt und Willen der Kinder hervorzurufen und diese zur Nachfolge Jesu zu begeistern.

So wird Jesu Person weit mehr als bisher den Mittelpunkt und Hauptstoff unsers gesamten Religionsunterrichts bilden und die Stellung einnehmen, die ihr aus religiösen und psychologischen Gründen gebührt. Den Mittelpunkt — dann wird alles andere im Religionsunterrichte zu ihr in Beziehung stehen müssen; den Hauptstoff — dann werden alle andern Stoffe diesem Stoffe untergeordnet sein müssen. Soll aber dieses Doppelte der Fall sein, dann wird sich vor allem ein Stoff eine wesentlich andre Behandlung gefallen lassen müssen als bisher: der alttestamentliche Unterrichtsstoff. Das führt auf die zweite Reformfrage.

II.

Die Reform des alttestamentlichen Unterrichts.

Die Reformbestrebungen auf diesem Gebiete bewegen sich in zwei Richtungen. Die Vertreter der einen fordern völlige Ausschließung, die der andern nur wesentliche Beschränkung und andre Behandlung der alttestamentlichen Lehrstoffe.

Wie schon im Eingange des vorigen Abschnittes ausgeführt

wurde, nimmt im herkömmlichen Religionsunterrichte das Alte Testament denselben Raum ein wie das Neue. Von einer zentralen Stellung der Person Jesu, die im vorigen Teile gefordert wurde, ist wenig oder nichts zu spüren. Nicht selten werden die Gestalten Abrahams, Isaaks, Jakobs und anderer alttestamentlicher Personen mit derselben Wertschätzung behandelt wie die Person Jesu. Der Stoff ist in konzentrischen Kreisen angeordnet. Jeder Kursus beginnt mit der Schöpfungsgeschichte, oft sogar der des ersten Schuljahres. Die Ergebnisse der alttestamentlichen Forschung werden wenig oder gar nicht berücksichtigt, und man lehrt mit Rücksicht auf die Inspirationslehre die buchstäbliche Geltung aller im Alten Testamente erzählten Thatsachen. — Die Herbart-Zillersche Richtung hat den Anfang ins dritte Schuljahr gelegt und den Stoff nach dem Prinzip der Kulturstufen angeordnet, wodurch ein nur einmaliges Durchlaufen desselben bedingt ist. Hierbei werden, nach Rein und Staude, dem Alten Testamente zwei Jahre gewidmet.

Während nun der herkömmliche alttestamentliche Unterricht diese Bahnen ging und noch heute geht, erschien im Jahre 1893 ein Buch, das nicht nur einem derartigen, sondern jedem alttestamentlichen Unterrichte in der christlichen Volksschule seine Berechtigung abspricht: »Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus« von einem christlichen Theologen.¹⁾ Der Verfasser begründet seine Ansicht in der gründlichsten und sachkundigsten Weise. Darum ist das ungeweine Aufsehen, das das Buch erregt hat, erklärlich und gerechtfertigt.

Nachdem der Verfasser das Ziel der christlich-religiösen Volkserziehung als Bildung des christlichen Charakters bestimmt hat, wendet er sich zur Charakterisierung des bisher üblichen Weges nach diesem Ziele, sowie weiterhin zur Kritik desselben. Dabei findet er, daß der bisher eingeschlagene Weg durch das Alte Testament ein ganz verfehler sei; denn auf demselben könne niemals christliche Charakterbildung erreicht werden. Die Gründe, auf die er seine Meinung stützt, sind psychologischer, ethischer, religiöser, historischer und empirischer Natur. Er nennt es einen Gewaltakt gegen die Individualität eines deutschen Christenkindes, das aus der christlich-germanischen Gemeinschaft seine Nahrung ziehen und für sie gebildet werden soll, wenn es eine Zeitlang, und überdem noch in dem zartesten und empfänglichsten Alter, in die jüdisch mosaische Gemeinschaft versetzt wird;²⁾ er hält es für schädlich und gefährlich, wenn das Kind auf die Stufe der niederen alttestamentlichen Sittlichkeit hinabgedrückt wird, wo es so mancherlei moralisch Bedenklichem begegnet, das nur

¹⁾ Leipzig, Grunow 1893. — Der Verfasser ist jedenfalls Pastor Katzer in Löbau i. S. Vgl. Sächs. Schulztg. 1894, S. 633.

²⁾ Judenchristentum S. 149.

durch tendenziöse Umdeutung verschleiert werden kann;¹⁾ er betont, daß das Christentum keines Stützpunktes im Judentum bedarf, daß es sich durchaus nicht aus dem Judentum entwickelt hat, und daß es, als etwas vollkommen Neues, auf sich allein ruht und aus sich und durch sich selbst verständlich ist,²⁾ daß es mindestens aus dem Heidentum ebensoviel Momente aufgenommen hat, wie aus dem Judentum,³⁾ so daß man also mit demselben Rechte eine Unterweisung auch in andern Religionen fordern kann; er weist endlich hin auf die geringen Erfolge des bisherigen Religionsunterrichtes, sowie auf die Thatsachen des religiösen Indifferentismus und der Feindschaft gegen das Christentum in der Gegenwart⁴⁾ und findet die Keime hierzu in dem verfehlten Religionsunterrichte, der die Kinder der gegenwärtigen Kulturstufe zu christlichen Charakteren erziehen will, indem er sie zurückversetzt auf die niedere Stufe alttestamentlicher Kultur.⁵⁾ Das, was das Kind allenfalls vom Alten Testamente wissen muß, um Citate aus demselben zu verstehen, kann gelegentlich mit wenigen Worten erklärt werden; im übrigen genügt eine einzige Stunde oder auch noch weniger, um dem Kinde — vielleicht im Anschlusse an Apostelgesch. 7, 2—51 — einen Überblick über die jüdische Geschichte zu geben.⁶⁾ Der Verfasser ist sich der Tragweite seiner Forderung wohl bewußt; er hat sich wohl überlegt, daß bei Ausschluß des Alten Testaments aus dem Religionsunterrichte ein großer Teil traditioneller geistiger, religiöser Güter an Wert verringert und in seiner Bedeutung dem nachwachsenden Geschlechte fremder werden muß; ⁷⁾ doch kann ihn das nicht veranlassen, seine Forderung abzumindern. An Stelle des ausgeschiedenen Stoffes soll nun in der Volksschule nur Christus getrieben werden und nichts als die äußere und innere Geschichte solcher Menschen, die ihm nahe standen und

¹⁾ Ebenda S. 109 ff.

²⁾ Ebenda S. 96 ff. — Vgl. auch S. 101. »Was könnte das für eine Religion sein, die zu ihrem Verständnis noch einer andern Religion bedürfte? Was sollten die Missionare anfangen, wieviel würden sie wirken, wenn sie ihrer Unterweisung im Christentum immer erst eine ausführliche Darlegung des Judentums, des Alten Testaments vorausschicken müßten.«

³⁾ Ebenda S. 88 ff.

⁴⁾ Ebenda S. 160 ff.

⁵⁾ Ebenda S. 154. »Was soll aus dem christlichen Charakter, aus der Deutlichkeit und Aufrichtigkeit überhaupt werden, wenn jetzt moderne Naturwissenschaft vorgetragen wird, die durch das Christentum entstanden und gefördert worden ist, dann wieder Naturanschauungen zur Darstellung kommen, die einer früheren, niedrigeren Kulturstufe angehören? . . . Dort werden die ersten Keime gelegt zum religiösen Indifferentismus oder zur Heuchelei.«

⁶⁾ Ebenda S. 105. — Vgl. auch die Verdichtung der Ausführungen Katzers bei Flöring, »Das Alte Testament im ev. Rel.-Unt.« Gießen 1895.

⁷⁾ Judenchristentum. S. 141.

wirklich seine Jünger waren, und dieser geschichtliche Unterricht muß dauern bis in die obersten Klassen der Schule, während der systematische Religionsunterricht ans Ende der Schulzeit zu verweisen ist.¹⁾ Mit einer kurzen Lehrplanskizze sowohl für den historischen, wie für den systematischen Unterricht schließt das lesenswerte Buch.

Der Eindruck des Buches war ein gewaltiger. Wie der Bruch des Uferdammes eines sonst ruhig fließenden Stromes war die Wirkung. Alle davon Betroffenen kamen herbeigeeilt, den Strom wieder einzudämmen, oder ihn in ein andres Bett zu leiten. Ohne Bild: Broschüren und Artikel in großer Zahl erschienen, in denen die Verfasser Stellung zu dem Vorschlage nahmen, viele: einschränkend, das Alte verteidigend, die Einwände zu entkräften suchend; einige: neue Bahnenweisend, ohne das Wertvolle des Alten ganz aufzugeben. Ganz hat dem Verfasser unsers Wissens keiner zugestimmt, am weitgehendsten noch Lietz, der die vorgebrachten Bedenken gegenüber dem weitaus größeren Teile des alttestamentlichen Stoffes bereitwilligst zugiebt.²⁾

Was erwidert man nun? Zweierlei: es ist unmöglich, das Alte Testament ganz aus dem christlichen Religionsunterrichte zu entfernen; es ist aber auch unnötig. Es ist unmöglich! Prof. Flöring führt aus: Dieser Schritt würde eine Verarmung, um nicht zu sagen Verödung der christlichen Gemütswelt bedeuten; denn die ganze Gedanken- und Begriffswelt des Neuen ruht auf dem Alten Testamente, und das rechte Verständnis der Person Jesu Christi selbst müßte der christlichen Kirche ohne das Alte Testament entschwinden. So treiben wir Altes Testament nicht um des Judentums willen, sondern um Christi willen.³⁾

Es ist aber auch nicht nötig, das Alte Testament ganz aus der Schule zu verweisen; denn man kann die Schäden vermeiden bei rechter Sichtung und anderer Behandlung des Stoffes. Die rechte Sichtung und die rechte Behandlung aber ergeben sich von selbst aus der rechten Betrachtung des Stoffes, und diese wiederum muß geschehen vom Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung und von dem des Christentums aus.

¹⁾ Ebenda S. 176 f.

²⁾ VI. Jenaer Seminarheft S. 66.

³⁾ Vgl. Flöring, Das Alte Test. im ev. Rel.-Unt. S. 7. 11. 16. — Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Lietz a. a. O. S. 80. 81. — Vgl. auch die Erläuterung, die Pfarrer Steudel für Schüler über den Wert des Alten Testaments giebt (in: Der religiöse Jugendunterricht. Auf Grund der neuesten wissenschaftlichen Forschung pp. Heilbronn 1895): »Jesus Christus war ein Jude und wurde in dem jüdischen Glauben (Religion) erzogen. Das Alte Testament war seine Bibel. Damit wir ihn verstehen, müssen wir deshalb das Alte Testament und aus ihm den jüdischen Glauben und die Geschichte der Juden kennen lernen. Aber das Neue Testament, obwohl nur halb so groß als das Alte, ist für uns Christen viel wichtiger.«

Dabei stoßen wir auf ein Moment, das der Verfasser des Judenchristentums ganz aus den Augen gelassen hat, das ist die Berücksichtigung der neueren wissenschaftlichen Forschung im Alten Testamente, und Prof. Flöring bemerkt deshalb, daß das Judenchristentum in dieser Beziehung ganz wohl vor 50 Jahren hätte geschrieben sein können.¹⁾ Nach dieser Forschung gewinnt nun freilich das Alte Testament ein ganz anderes als das altbekannte Aussehen. Da treten bisher für wichtig gehaltene Parteen zurück und wenig beachtete hervor; alles erscheint in ganz anderm Lichte.²⁾ So sind z. B. die Berichte über die Patriarchen-, Helden- und Königszeit, über die Gesetzgebung, das Buch Jona, Daniel u. s. w. nicht mehr als zuverlässige Urkunden der Geschichte, die sie erzählen, zu verwerten, trotzdem aber sind sie wertvolle Zeugnisse des Glaubens ihrer Zeit.³⁾ Ja, für unsere Zeit sind sie wertvoller als früher; denn da die Forschung in ihnen Stoffe der Sage oder der Dichtung erkannt hat, so stellen sie sich nicht mehr in Gegensatz zu unserer Kultur, und der wohlfeile Spott gewisser Elemente über Bileams Esel und Jonas' Fisch wird nun selbst zum Spott. Welches Unheil hat doch die »dogmatische Methode,« wie sie Flöring bezeichnet, angerichtet, die »dem Alten Testamente eine Hoheit und Herrlichkeit, eine Irrtumslosigkeit und Schönheit sonder Flecken und Runzel angedichtet hat, der nur eins fehlt, die Wahrheit und das Wohlgefallen dessen, der die Wahrheit ist,«⁴⁾ die also das Alte Testament künstlich auf die Höhe des Neuen emporhebt, die, um dies zu ermöglichen, allegorisiert, typisiert und in falschem Sinne idealisiert. Sie hat es verschuldet, daß viele zum Teil betrübt; zum Teil spottend vom alten Testamente, von der Bibel überhaupt, hinweggingen. »Machen wir dem gegenüber Ernst mit der geschichtlichen Auffassung des Alten Testaments!« ruft Flöring aus. Sie wird dem, der sich ernstlich mit ihr beschäftigt, das Alte Testament nicht weniger lieb, sondern erst recht lieb, weil verständlich machen, und kein wirklich wertvolles Stück wird durch sie das Geringste von seinem Werte verlieren.⁵⁾ So könnte man schließlic unter diesem Gesichtspunkt fast das ganze Alte Testament behandeln, wie dies Steudel thut, vielleicht mit großen Nutzen, mindestens aber ohne Schaden für Glauben und Leben — wenn's in der Volksschule nötig wäre; aber aufer dem histo-

¹⁾ A. a. O. S. 5.

²⁾ Vgl. Steudel, a. a. O., sowie Doerne, die Ergebnisse der neueren alttest. Forschungen. Leipzig 1894.

³⁾ Vgl. Flöring, a. a. O. S. 44. So auch S. 32. »Der Glaube Israels verdankt nicht den Patriarchen seine Entstehung, sondern umgekehrt, die Patriarchengeschichten sind das Produkt einer relativ hohen religiösen Entwicklung in Israel.«

⁴⁾ Grau, Christl. Welt 1895, S. 27. abgedr. b. Flöring, a. a. O. S. 17.

⁵⁾ Vgl. die Ausführungen Flörings a. a. O. S. 16. 17. 24. 26. 34 ff.

rischen kommt für Auswahl und Behandlung noch der christozentrische Gesichtspunkt in Betracht. Denn wir sind mit Katzer einverstanden, daß wir im christlichen Religionsunterrichte nur Christus treiben sollen; aber wir suchen Christus auch im Alten Testamente, und wir behandeln darum auch manches daraus, freilich alles unter dem Gesichtspunkt der christlichen Charakterbildung. Es ist klar, daß damit zugleich die Forderung einer Verminderung des alttestamentlichen Stoffes zu Gunsten des neutestamentlichen und zur Ermöglichung einer wirklich fruchtbringenden Behandlung des bleibend Wertvollen aus dem Alten Testamente ausgesprochen ist. Was ist nun nach diesem Gesichtspunkte auszuscheiden? »Grundsätzlich alles, sagt Flöring,¹⁾ was zum Verständnisse des Christentums nicht beiträgt oder die christliche Lebensfrömmigkeit nicht anregt« so z. B. der Besuch im Hain Mamre, Isaaks Opferung, Isaaks Heirat, Jakobs Aufenthalt in Mesopotamien, Josephs Traumdeutung, die Reise der Brüder Josephs, die Plagen Ägyptens, Abimelech, Jephta, Simson. Diese Aufzählung soll nicht vollständig sein, sondern nur Beispiele bieten. — Aber nicht nur bei der Auswahl, sondern auch bei der Behandlung des Stoffes muß der obige Gesichtspunkt zu seinem Rechte kommen. Damit soll nicht gesagt sein, daß das Alte Testament künstlich zu der Höhe des Neuen emporgehoben werden solle, daß man bei den alttestamentlichen Personen christliche Frömmigkeit suchen solle, im Gegenteil, es kommt auf geschichtliche Darstellung der Ereignisse und recht menschliches Verstehen der Personen an. Dabei wird es sich zeigen, daß diese Menschen noch lange nicht auf der Stufe der christlichen Gotteserkenntnis und Sittlichkeit stehen und auch nicht stehen können, daß sie aber doch vielleicht im Glauben oder Gottvertrauen auch des Christenkindes religiöses Vorbild sein können, des Christenkindes, von dem man dann natürlich noch einen reineren Glauben, ein festeres Gottvertrauen erwarten darf als von ihnen. »Was bedeutet diese Erzählung des Volkes Israel für uns Christen? Diese Frage sollte in ähnlicher Weise Veranlassung zu christlicher Erklärung und Verklärung bieten, wie das »Was ist das« in den zehn Geboten. Hat schon dieses Glied des Volkes Israel so sein Leben führen können vor Gottes Augen, so beten, so lieben, so kämpfen für sein Volk, wie vielmehr solltest du es können, dem in Jesu Christo das ganze Vaterherz Gottes erschlossen ist: das ist christliche Verklärung und Deutung alttestamentlicher Stoffe ohne falsche Eintragung,«²⁾ das ist recht christozentrische Behandlung des Alten Testaments. Stoffe aber, die sich so behandeln lassen, werden wir auch weiterhin im Unterrichte verwerten.

¹⁾ A. a. O. S. 30.

²⁾ Flöring, a. a. O. S. 36 f.

Nun befinden sich aber im Alten Testamente Stoffe, die man vom christozentrischen Standpunkte aus nicht nur wird behandeln können, sondern sogar wird behandeln müssen, da sie den direkten Unterbau für das Neue Testament und sein Verständnis bilden, die Propheten, Stoffe, denen auch nach der historischen Forschung unter allen alttestamentlichen die erste Stelle gebührt. Bisher noch wenig beachtet, kommen sie nun erst bei der neuen Betrachtungsweise — der historischen und der christozentrischen — zu ihrer Geltung. Man wird es dem Verfasser des Judenchristentums Dank wissen müssen, daß durch ihn diese Stoffe dem Religionsunterrichte, dem er sie mit hat nehmen wollen, neu geschenkt worden sind; ohne ihn hätten sie noch lange verstaubt in der Ecke gestanden, alten Büchern gleich, deren Inhalt man erst genau ansieht und in seinem wahren Werte erkennt, wenn sie ausgemerzt werden sollen. — Die Stimmen mehren sich, die für eine breitere und tiefere Behandlung der Propheten eintreten.¹⁾ Am nachdrücklichsten thut dies Lietz in seiner schon mehrfach erwähnten Arbeit: »Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts.«²⁾ Er führt aus, daß die Propheten die eigentlichen Pfadfinder und die unermüdlichen Vorkämpfer, ja Begründer der alttestamentlichen Religion und damit dem Christentume wegbereitende Geister sind; er weist nach, daß sie die edelsten Männer des Judentums, wahre religiös-sittliche Helden und somit rechte Vorbilder auch für unsere Kinder sind; er zeigt, daß Kenntnis ihrer Zeit, ihrer Schicksale und ihrer Lehre unerläßlich für das tiefere Verständnis der Person Jesu, sowie des ganzen Neuen Testaments ist. Ihre Berücksichtigung im bisherigen Religionsunterrichte entspricht aber durchaus nicht dieser ihrer hohen Bedeutung. Dies erklärt sich erstens dadurch, daß Luthers Übersetzung hier nicht genügt, und zweitens daraus, daß das tiefe Dunkel, das über ihnen und ihrer Zeit lag, durch die Forschung noch nicht gelüftet war. Nun ist dies geschehen und nun erscheint es als dringende Aufgabe, sie — besonders Amos, Jesaias (I—40), Jeremias, Jesaias II. — für den Religionsunterricht zu verwerten.

Vorschläge bezüglich der Verteilung des bleibenden alttestamentlichen Stoffes auf Klassenstufen finden wir bei Lietz und Flöring. Lietz, als Anhänger der Kulturstufentheorie, fordert einen nur einmaligen Gang, wobei die nicht prophetischen Stoffe auf das vierte und die erste Hälfte des fünften, die Propheten auf die zweite Hälfte des fünften und das sechste Schuljahr kommen sollen³⁾. Flöring, der sich gegen die Kulturstufentheorie erklärt

¹⁾ Flöring, S. 24 u. 30.

²⁾ VI. Jenaer Seminarheft. S. 61—95

³⁾ Ebenda S. 145—149 berichtet Oberl. Lehmsick von einem prakt. Versuche mit der Behandlung der Propheten, der gut gelungen ist.

»da sie weder der Aufgabe der christozentrischen Behandlung, noch der religiösen Eigenart des Alten Testaments gerecht wird«,¹⁾ fordert einen zweimaligen Gang. Auf der Unterstufe hat der Unterricht »leichter verständliche geschichtliche Stoffe in Form von einzelnen Lebensbildern darzubieten und die in ihnen enthaltenen religiösen und sittlichen Gedanken in christlicher Erklärung einzupflanzen, jedoch ohne die Minderwertigkeit der alttestamentlichen Entwicklung zu verwischen . . . Bei größerer Reife der Schüler wird ein mehr historischer Gang einzuschlagen sein, bei dem die lebensvolle religiöse Entwicklung innerhalb des Alten Bundes und zum Neuen Bunde hin Hauptgegenstand ist, und demgemäß die prophetische und nachprophetische Periode zu ihrem Rechte kommt.«²⁾

Wir sind am Schlusse. Stellen wir zusammen, was uns als das Richtige und Wichtige bei der Reform des alttestamentlichen Unterrichts erscheint, so ergibt sich: Nicht eine völlige Verwerfung, sondern eine wesentliche Beschränkung und eine andre Behandlung des Stoffes ist zu fordern. Eine Beschränkung: man hat die Stoffe zu prüfen auf ihre Beziehung hin zum Mittelpunkte des Religionsunterrichts, zur Person Jesu. Breit und tief sind die Stoffe zu behandeln, die den direkten Unterbau des Lebens Jesu bilden, die Propheten, kürzer die, welche in loserer Verbindung damit stehen, auszuscheiden aber sind alle, bei denen eine Beziehung nicht oder nur künstlich herzustellen ist. Eine andre Behandlung: an Stelle der dogmatischen muß die historische Auffassung und Behandlung, an Stelle der Nebenordnung beider Testamente muss die Unterordnung des Alten unter das Neue treten; jede Geschichte und Periode muß christozentrisch beleuchtet werden, auf diese Weise wird auch der alttestamentliche Unterricht mehr als bisher christlicher Religionsunterricht werden.³⁾

Christus der Mittelpunkt! Für den historischen Teil des Religionsunterrichts erscheint diese Forderung durch die vorausgehenden Ausführungen als berechtigt und als ausführbar. Nun läuft aber neben dem historischen Religionsunterricht noch der systematische, der Katechismusunterricht, her. Gilt sie auch für diesen? Liefse sie sich auch hier durchführen? Oder sind hier

¹⁾ A. a. O. S. 39.

²⁾ Ebenda; S. 45.

³⁾ Wir verweisen noch auf folgende Aufsätze: Franke, das Judentum. Leipziger Lehrerzeitg. 1895, Nr. 15. 16. — »Sollen die Geschichten des Alten Test. aus der Schule verdrängt werden?« Zur Preisbewerbung. Allg. Deutsche Lehrerzeitg. 1895, Nr. 28. 29. — Reukauf, Das Judentum. Eine kritische Studie. Neue Bahnen 1895, S. 475 ff. — Karl Koch, »Beitrag zur Frage nach der Stellung und Verwertung des Alt. Test.« Pädag. Zeitung 1895, Nr. 46. 47. — »Die Stellung der Propheten im Lehrplane des ev. Rel.-U.« Zur Preisbewerbung. Allg. Deutsche Lehrerzeitg. 1895, Nr. 46—48.

andere Reformen vorzunehmen? Dies führt uns auf die dritte Reformfrage.

III.

Die Reform des Katechismusunterrichts.

Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts beginnen mit dem Jahre 1893, in dem das Judenchristentum und Bangs Leben Jesu erschienen. Für die Katechismusfrage aber sind schon die Jahre 1867 und 1885¹⁾ als Höhepunkte der Entwicklung zu bezeichnen. So kann man die Katechismusfrage also eigentlich nicht zu den neueren Reformfragen zählen. Aber sie ist heute noch keineswegs erledigt, und alle neueren Reformer nehmen Stellung zu ihr und zwar in der verschiedenartigsten Weise. Deswegen müssen auch wir ihr eine Betrachtung widmen.

Die Frage ist eigentlich eine doppelte. Es handelt sich dabei einmal um die Stellung des Katechismusunterrichts, genauer des systematischen Religionsunterrichts, im Unterrichtsganzen und zum andern um die Geltung des Katechismus als Leitfaden für diesen Unterricht. Beides wird oft nicht klar auseinandergelassen.

Der logische Fortschritt in der Bewegung, der aber durchaus nicht mit dem historischen zusammenfällt, stellt sich folgendermaßen dar.

Im bisherigen Religionsunterrichte laufen vom fünften, bez. vierten²⁾ Schuljahre zwei Reihen nebeneinander her, eine historische und eine systematische: biblischer Geschichts- und Katechismusunterricht. Die Verbindung zwischen beiden ist meist sehr locker, ja wird oft geflissentlich gemieden, um die beiderseitige Selbstständigkeit nicht zu beeinträchtigen, so daß es scheinen muß, als habe man es mit zwei getrennten Stoffgebieten, nicht aber nur mit Behandlungsweisen desselben Stoffes zu thun; denn der ganze Unterschied ist der, daß die erstere von der Geschichte zur Lehre schreitet, die andre die Lehre obenanstellt und durch die Geschichte illustriert; die erstere ist synthetisch, die andere analytisch-synthetisch. Es liegt hier der Vergleich mit anderen Lehrfächern nahe; da zeigt sich's, daß der Religionsunterricht der einzige Unterrichtsgegenstand ist, in dem zwei Lehrgänge — mehr oder weniger isoliert — nebeneinander herlaufen, eine Thatsache, die

¹⁾ 1867 wurde der »Grundriß für den Religionsunterricht in den Volksschulen des Herzogtums Gotha« von Dr. K. Schwarz — als erster Schulkatechismus — offizielles Lehrbuch. 1885 erschien Staudes Aufsatz über den Katechismusunterricht in Reins 8. Schuljahr.

²⁾ Vgl. z. B. den Lehrplan für die ev. Bürgerschulen der Stadt Dresden. 1892.

Dörpfeld geradezu als »Absurdität« verurteilt.¹⁾ In jedem Unterrichtsgegenstande giebt es Besonderes und Allgemeines; aber nach der didaktischen Regel: Von der Anschauung zum Begriff! entwickelt man überall das letztere aus dem ersteren und stellt es dann zu geeigneter Zeit zusammen. Auch der biblische Geschichtsunterricht schreitet natürlich in jeder methodischen Einheit vom Besonderen zum Allgemeinen, von der Geschichte zur Lehre, und einige Reformer sind der Meinung, daß es eines gesonderten Unterrichts, der sich nur mit der Lehre befasse, nicht bedürfe, wenn die im historischen Unterrichte gefundenen Lehren nach gewissen Zeit- und Sachabschnitten gesammelt, geordnet, wiederholt werden. Sie verwerfen also einen gesonderten Katechismusunterricht und wollen das bisherige Nebeneinander von biblischem Geschichts- und Katechismusunterricht zu einem Ineinander gestaltet wissen — so Dörpfeld, v. Rohden, Thrändorf²⁾.

Andre halten diese Forderung nicht für genügend, sondern meinen, daß das Kind einen Überblick über sämtliche Religionslehren erhalten müsse. Dies könne am geeignetsten natürlich erst nach Abschluß des gesamten historischen Religionsunterrichts, also im letzten, bez. in den beiden letzten Schuljahren geschehen, umso mehr als dann erst die Kinder dafür recht empfänglich seien. Auf dieser Stufe sei also selbständiger Katechismus- bez. selbständiger systematischer Religionsunterricht zu treiben. So kröne dieser den gesamten Religionsunterricht, und wie die einzelne Lektion so schreite nun auch der Religionsunterricht als Ganzes von der Geschichte zur Lehre. Nach diesen Forderungen gestaltet sich das bisherige Nebeneinander zu einem In- und Nacheinander — so bei Staude, Katzer, Scherer, Bang.³⁾

Nun aber scheiden sich die Wege. Den einen gehen die, die einen wirklichen Katechismusunterricht, d. h. einen Unterricht in Anlehnung an Luthers kleinen Katechismus, fordern, den andern die, welche Luthers Katechismus als Schulbuch ablehnen und einen Unterricht in Anlehnung an ein einfaches System der Glaubens-

¹⁾ Vgl. auch die Besprechung des Lebens Jesu durch d. päd. Ver. zu Zwickau, Sächs. Schulztg. 1894, Nr. 10. Es ist »hervorzuheben, dass wir eine »eigentümliche« Aufgabe des Katechismusunterrichts [dem bibl. Geschichtsunterrichte gegenüber] nicht kennen . . . beide haben ein und dieselbe, ein gleiches Ziel.«

²⁾ Vgl. die Zusammenstellung von Dörpfelds Ausführungen in Bangs Schrift: »Zur Reform des Katechismusunterrichts.« Leipzig 1895. — »Ein Wort zur Katechismusfrage«. Von Dr. G. v. Rohden, Pfarrer in Helsingfors. 2. Aufl. Gotha 1890. — Thrändorf, »Das Leben Jesu und der zweite Artikel«. Dresden 1890.

³⁾ Vgl. die Ausführungen Staudes in Reins 8. Schulj., Katzers im »Judenchristentum«, Scherers im Schulboten für Hessen 1894 Nr. 13, 14, Bangs im Leben Jesu und in der Schrift »Zur Reform des Katechismusunterrichts«. Leipzig 1895.

lehre verlangen, wobei ein Leitfaden oder Schulkatechismus der die Lehren geordnet enthalte, benutzt werden könne

Nach der Meinung der ersteren finden sich alle Religionslehren in mustergültiger Form in Luthers kleinem Katechismus niedergelegt. So erweise sich dieser als naturgemäße Grundlage und bester Leitfaden für den abschließenden Religionsunterricht. Die Kinder sind in seinen Inhalt und Zusammenhang einzuführen; er ist ihnen auf Grund des früher bearbeiteten historischen Religionsstoffes auszulegen. Natürlich ist schon auf früheren Unterrichtsstufen fleißig auf ihn Rücksicht zu nehmen, damit er im letzten Schuljahre den Kindern nicht als etwas ganz Fremdes entgegentritt — so Bang¹⁾.

Diese Rücksichtnahme ist nicht immer möglich, sagen andre. Es werden sich manchmal Sätze (Lehren, Systeme) ergeben, die Luthers Katechismus nicht enthält, es werden aber manche nicht gefunden, die er enthält, und es werden ferner gefundene Lehren nicht allzuoft gerade mit dem Wortlaute von Luthers Katechismus ausgedrückt werden können. Es wird also ein Zwang auf den ganzen historischen Religionsunterricht ausgeübt, wenn bei Aufstellung der Systemsätze immer auf Luthers Katechismus Bezug genommen werden soll, und wiederum, geschieht dies nicht, dann erscheint nicht nur Luthers Katechismus auf der Oberstufe als etwas Fremdes, Unvorbereitetes, sondern es wird viele Arbeit ohne Zweck und Ziel gethan; denn auf der Unter- und Mittelstufe werden die Lehren in eine bestimmte Ausdrucksform (Spruch, Strophe, Sentenz u. s. w.) gebracht und in dieser Form fest eingeprägt, während doch auf der Oberstufe diese Form ignoriert oder wenigstens untergeordnet behandelt wird und eine andre, fremde, nicht selbst gewonnene, an ihre Stelle tritt, natürlich nicht mit der Kraft der Ursprünglichkeit wie die erste. Es ist darum zu fordern, daß die im früheren Unterrichte gewonnenen Systemsätze, deren jeder für das Kind die Verdichtung einer bestimmten Geschichte zur Lehre bedeutet und die in ihrer Gesamtheit den begrifflichen Niederschlag des Glaubens und Lebens sämtlicher vorgeführten religiös-sittlichen Persönlichkeiten bilden, auf der Oberstufe zusammengestellt,

¹⁾ Nach Bangs Plan — vgl. die gen. Schriften, s. auch Deutsche Schulpraxis 1895, S. 233 — würde sich der gesamte Katechismusunterricht folgendermaßen gestalten: In der Zeit des 1.–4. Schulj. haben Katechismusstücke (aus Luthers kl. K.) nur gelegentlich aufzutreten, wie dies jetzt schon ist. Im 5. und 6. Schulj. sind biblische Geschichte alten (im 5.) und neuen (im 6. Schulj.) Testaments und Katechismus so miteinander zu behandeln, dass der letztere aus der biblischen Geschichte nach und nach gewonnen wird. Im 7. Schulj. wird — ohne Rücksichtnahme auf den Katechismusunterricht — ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu entworfen, im 8. endlich auf Grund dieses Lebensbildes der ganze Lutherische Katechismus, dieser also in christozentrischer Betrachtungsweise, behandelt.

in logischen Zusammenhang gebracht, erweitert, vertieft, befestigt werden, so daß ein einfaches selbsterarbeitetes System des christlichen Glaubens entsteht, welches in Niederschrift einen Schulkatechismus ergibt. Hierbei würde also für den Katechismusunterricht der Katechismus nicht Ausgangspunkt, sondern Ziel, Ergebnis sein. Nur ein solcher Schulkatechismus kann für die Schule maßgebend sein; denn Luthers Katechismus ist kein Schulbuch, hat auch nie eins sein wollen und hätte nie eins sein sollen.¹⁾ Er ist ein KirchenKatechismus und hat als solcher nach wie vor seine hohe Bedeutung für den Konfirmandenunterricht, für die Gemeinde, nicht aber für die Schule. Aus dieser ist er zu verweisen — so Katzer, Scherer.²⁾

Da nun aber der Lutherische Katechismus doch das Gemeindebekenntnis enthält und es Aufgabe der Schule ist, die Kinder für die Gemeinde zu erziehen, so wird sie den Lutherischen Katechismus nicht gänzlich ignorieren dürfen, vielmehr wird sie die Pflicht haben, die Schüler mit seiner Geschichte, seinem Inhalte und seinem Zwecke bekannt zu machen. Dazu ist es aber keineswegs nötig, daß er Leitfaden und Grundlage des Religionsunterrichts,³⁾ sondern nur, daß er Gegenstand desselben sei. Diese Behandlung wird am wirksamsten sein, wenn sie in einer Vergleichung des Lutherischen Katechismus mit dem selbsterarbeiteten Schulkatechismus und dem darin enthaltenen einfachen Systeme gipfelt. Dabei wird den Kindern klar werden, daß ersterer alle christlich-evangelischen Hauptlehren und zwar in bekenntnismäßiger Ausdrücke enthält — so Staude.⁴⁾

Wir erblicken hier den Gipfelpunkt aller Reformbestrebungen

1) Von denen, die den Lutherischen Katechismus als nicht schulgemäß bezeichnen, seien nur die Pädagogen Kehr und Dörpfeld und die Theologen Katzer und Lietz genannt, letztere führen außerdem noch aus, daß er auch nicht mehr kulturgemäß sei, denn er stehe im Widerspruch zur christlichen Kultur (Katzer), sowohl nach ihrer religiösen als ihrer ethischen Seite (Lietz). — Vgl. auch Kehr, Praxis d. Volksschule 3. Aufl. S. 71—72. Der Religionsunterricht, Abs. 8: Der Rel.-U. muß pädagogisch sein. — Dörpfeld, Bibel und Katechismus. Ev. Schulblatt 1895, Heft 1, bes. S. 20. — Judenchristentum. S. 122 ff. — Lietz, VI. Seminarheft, S. 63, f.

2) Judenchristentum S. 180 f. — Scherer, Zur Katechismusfrage. Neue Bahnen 1895, S. 451. Inhaltsangabe der Arbeit Scherers aus dem Schulboten für Hessen 1894, 13. 14.

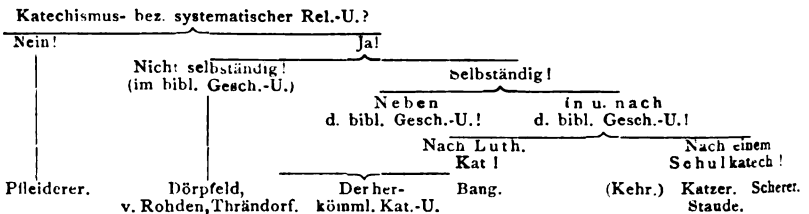
3) — Wie ja beispielsweise die Gesetze, die in der Gesetzeskunde der Fortbildungsschule behandelt werden, auch nicht Leitfaden, sondern nur Objekt des Unterrichts sind. —

4) Freilich fehlt bis heute bei Staude die praktische Durchführung seines Vorschlages, und vorläufig finden wir seine Ansichten nur in theoretischer Ausführung (in Reins 8. Schulj. 2. Aufl. S. 1 ff.) Doch steht zu hoffen, daß er die Praxis der Theorie bald wird folgen lassen; denn wie er a. a. O. S. 2 sagt, arbeitet er fortgesetzt nach Zeit und Kräften an der Verwirklichung dieses Ideals.

in der Katechismusfrage, der also schon 1885 erreicht war, über den hinaus uns keine Steigerung möglich erscheint, das Ziel der Reformen auch für die Zukunft; denn wir finden hier größte Folgerichtigkeit bei allseitiger Berücksichtigung aller mitsprechenden Faktoren. Wir schliessen uns Staude vollständig an und finden bei ihm die theoretische Lösung der Katechismusfrage, zu deren praktischer Durchführung wir uns hernach auch einen Vorschlag erlauben wollen.

Doch zuvor müssen wir, um unsre Übersicht vollständig zu geben, noch darauf hinweisen, daß auch Stimmen vorhanden sind, die den Katechismusunterricht gänzlich aus der Schule verweisen und ihr einzig den Bibelunterricht überlassen wollen — so Pfeleiderer.¹⁾ Wir urteilen darüber mit Katzer,²⁾ »daß diese Ansicht wohl nur aus einer mangelhaften psychologischen Prüfung der Frage zu erklären ist.« In jedem Gegenstande schreitet der Unterricht fort von der Geschichte zur Lehre, warum nicht auch hier? Pfeleiderer hat dabei sicher nur einen Unterricht nach Luthers Katechismus im Auge, nicht aber einen systematischen Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Richtung.³⁾

Ein schematischer Überblick über die verschiedenen Strömungen gestaltet sich wie folgt:



Wir bemerken hier deutlich, vom herkömmlichen Katechismusunterricht ausgehend, eine Entwicklung nach links bis zur völligen Negation, und eine solche nach rechts, die ihren Höhepunkt in Staudes Forderungen erreicht.

Noch einen Vergleich, zwischen Bang und Staude (bez. Katzer, Scherer)! Bei beiden finden wir nur eine Reihe des Religionsunterrichts, erst historischen, dann systematischen. Bei beiden ist also der letztere die Krönung des gesamten Religionsunterrichts. Diese Krönung besteht in dem Ausdruck der Religionslehre im Katechismus, dort im Lutherischen, hier im Schulkatechismus. Der

¹⁾ Vgl. Preufs. Jahrbücher 1892. Heft 3.

²⁾ Judenchristentum. S. 128, Anm.

³⁾ Vgl. auch Lietz' Ausführungen a. a. O., der sowohl Katechismus wie selbständigen systematischen Religionsunterricht ablehnt, aber — wenn auch unausgesprochen — als Anhänger der Herbart-Zillerschen Richtung selbstverständlich einen systematischen Rel.-U. im Sinne des Thrändorfschen in einander kennt und pflegt.

Katechismus als Krone des gesamten Religionsunterrichts ist bei Bang eine Königskrone — zwar die Hoheit ihres Trägers verkörpernd, aber doch ihm nur aufgesetzt, ihm wesensfremd, zufällig;¹⁾ bei Staude eine Baumkrone — nur den natürlichen Abschluß des Baumes nach oben bildend, aber aus ihm herausgewachsen, ihm wesenseigen, notwendig. —

Wir haben vorhin ausgeführt, daß wir uns mit unsrer Ansicht an Staude anschließen. Mit Staude fordern wir auch eine Vergleichung des gewonnenen Schulkatechismus mit dem Lutherischen Katechismus. So findet schliesslich der Lutherische Katechismus doch noch eine Stelle im Religionsunterrichte, eine Stelle, die er, wie wir vorhin zeigten, bekommen muß, aber auch nur eine, die er bekommen darf: er wird Objekt des Unterrichts, nicht aber Leitfaden und Norm desselben. Als Objekt fordern wir für ihn dieselbe Behandlung, wie für den andern Religionsstoff: die historische und die christozentrische, und das nicht nur, weil er diese Behandlung verträgt, sondern weil er sie fordert. Erstens soll er historisch betrachtet werden, d. h. als kirchengeschichtliche Erscheinung, nach seiner Entstehung, seinem Zwecke, seiner Bedeutung als Ausdruck der Lutherischen Lehre gegenüber der katholischen und reformierten, nach seinem heutigen Werte als Ausdruck des Gemeindebekenntnisses. Zweitens soll er christozentrisch behandelt werden; damit wird die Auslegung seines Inhaltes als Zusammenfassung der Lehre Christi und die Veranschaulichung dieser Lehre am Leben Christi gefordert.²⁾ Nun tritt noch drittens die vergleichende Behandlung hinzu, die in der Vergleichung mit dem selbstgewonnenen Schulkatechismus besteht. Durch sie wird den Kindern klar werden, daß beide die christliche Lehre enthalten, der eine bekenntnismäßig, der andere erfahrungsmäßig. So wird diese dreifache Behandlung den Kindern das Verständnis für das wahre Wesen, den tiefen Inhalt und die hohe Bedeutung des Lutherischen Katechismus erschließen.

Nun fällt aber in das achte Schuljahr und zwar in seine zweite Hälfte der Konfirmandenunterricht, den der Geistliche — ebenfalls im Anschlusse an Luthers Katechismus — erteilt. Neben den bisherigen Religionslehrer tritt ein zweiter, der Geistliche, gleichzeitig denselben Stoff behandelnd wie der Lehrer (im herkömmlichen Katechismusunterrichte), aber nicht mit dem Lehrer

¹⁾ Denn nicht der im früheren Unterrichte gewonnene Ausdruck der Lehre wird benutzt, sondern ein anderer, fremder, nämlich der Lutherische.

²⁾ Vgl. hierzu die schönen Ausführungen Bangs über Richtigkeit und Möglichkeit der christozentrischen Auslegung in »Zur Reform des Katechismusunterrichts« S. 68 ff. sowie These 5, S. 77: »Die Hauptgrundlage für die Auslegung des Lutherischen Katechismus ist das Leben des Heilandes. Nicht nur für den Katechismusunterricht im Ganzen, sondern auch für jede Katechismuslektion ist der Heiland der persönlich-anschauliche Mittelpunkt, der Glaube an den Heiland das Ziel.«

Hand in Hand gehend, sondern eigne Wege wandelnd. In der Schule geht während dieser Zeit der Katechismusunterricht ruhig fort, als ob es gar keinen Konfirmandenunterricht gäbe. Da kann es, besonders gegen Ende des Schuljahres, vorkommen, daß mit den Kindern ein und dasselbe Katechismusstück heute in der Schule, morgen im Konfirmandenunterricht, einmal vom Lehrer, das andre Mal vom Geistlichen behandelt wird. Müssen da nicht selten zwei verschiedene Auffassungen zu Tage treten? Müssen nicht sogar — wenn auch nur vielleicht in Nebendingen — Widersprüche entstehen? Nicht etwa, weil die Lehrenden zwei verschiedenen Ständen angehören, nein! — sie können gleich rechtgläubig sein — sondern weil es eben zwei verschiedene Personen sind, die da lehren und zwar denselben Stoff lehren.

Wohin muß das führen? Welchen schädlichen Einfluß muß das auf die Charakterbildung ausüben, auf den Glauben, auf die Wertschätzung der Religion, von dem Schaden, den die Autorität mindestens eines der beiden Lehrenden leidet, noch gar nicht zu sprechen! Sollte nicht hier auch ein Grund für die geringe Nachhaltigkeit und den schwachen Erfolg des Religionsunterrichts zu suchen sein?

Was läßt sich thun? Die meisten Reformer haben bei Aufstellung ihrer Pläne das Verhältnis des Konfirmanden- zum Religionsunterricht der Schule ganz außer acht gelassen. Mit Unrecht! Wir sind der Meinung, es müsse eine organische Eingliederung des Konfirmanden- in den Religionsunterricht angestrebt werden. Die Forderung Scherers, einfach den Kirchenkatechismus dem Konfirmandenunterrichte zu überlassen,¹⁾ erscheint uns nicht zu genügen; denn wenn dann auch die Behandlung eines Stoffes durch zwei Lehrende ausgeschlossen wäre, wenn darnach vielmehr ein neuer Stoff mit einem neuen Lehrer aufträte, wodurch viel, sehr viel gebessert wäre, so würde doch damit immer noch nicht die Isolierung des einen Unterrichts vom andern aufgehoben. Das Kind empfinde dann eben zwei Religionsunterrichte — dieser sonst ungebrauchliche Plural trifft die Sache am besten — und von dem Vorhandensein eines einheitlichen Gedankenkreises, von einer einheitlichen Wirkung der charakterbildenden Momente könnte immer noch nicht die Rede sein. Wir müssen mehr verlangen, nämlich: organische Eingliederung. Ist diese möglich? Wir sagen: Ja! und wollen den Nachweis der Möglichkeit zu erbringen versuchen, indem wir die kurze Skizze eines den Reformforderungen entsprechenden Lehrplanes für die Oberstufe der Volksschule geben, worin

¹⁾ Nach dem Auszuge aus Scherers Aufsatz, Neue Bahnen 1895, S. 451.

der Konfirmandenunterricht einen seiner Natur entsprechenden Platz einnimmt.

Unterrichtsstoff: Leben und Lehre Jesu.

6. Schuljahr: Die Vorbereitung: Das Alte Testament, besonders die Propheten. (Eine Anzahl alttestamentlicher Erzählungen wird schon auf der Unter- u. Mittelstufe behandelt.) Behandlung: historisch, christozentrisch.

7. Schuljahr: Das Leben Jesu und zwar als historisch-pragmatisches Lebensbild. (Einzelgeschichten aus dem Leben Jesu werden auf der Unterstufe behandelt. Die Mittelstufe bietet das Leben Jesu in chronologischer Folge der Begebenheiten.)

8. Schuljahr: Die Lehre Jesu.

1. Halbjahr. { 1. Ihre Darstellung im Schulkatechismus.
2. Ihre Ausbreitung bis zur Reformation (kurze Wiederholung aus d. Geschichte — als Verbindung von 1 und 3.)
3. Ihre Ausprägung in den Konfessionen, bes. in der Lutherischen. Dabei: Entstehung und Zweck des Luth. Katechismus (= historische Behandlung desselben).

2. Halbjahr. { 4. Ihr Ausdruck im Lutherischen Katechismus.
a) dessen Auslegung. Sie erfolgt im Konfirmandenunterrichte — in christozentrischer Betrachtungsweise. — 2 Stdn. wöchentl.
b) Dessen Vergleichung mit dem Schulkatechismus — wöchentl. 1 Stunde. —
Es wird das zur Vergleichung herangezogen, was die Kinder im Konfirmandenunterrichte über und aus dem Katechismus gelernt haben. —
In der 4. wöchentl. Religionsstunde wird behandelt:
5. Ihre Anwendung im christl. Leben nach der Reformation, bes. in der Gegenwart.¹⁾

Bemerkungen hierzu: 1. Im 1.—6. Schuljahre findet die Entwicklung der Lehren (Systeme, Katechismussätze) so statt wie bisher beim Unterrichte nach den fünf formalen Stufen (die 3.—5. sind die »Katechismusstufen.«²⁾). Im 7. Schuljahre wird der Abstraktionsprozess möglichst abgekürzt; denn hier müssen — wie oben ausgeführt — die didaktischen Momente zu Gunsten der epischen und

¹⁾ Lehrplan für die ev. Bürgerschulen der Stadt Dresden. 1892. S. 19.
»Die Schüler dieser Stufe sollen anfangen, ihre ganze Umgebung und die Gedanken und Strömungen der Zeit im Lichte des Wortes Gottes zu betrachten und den entscheidenden Wert der christlichen Wahrheit auch für die Gegenwart zu erkennen.«

²⁾ Das 8. Schuljahr S. 5.

pragmatischen zurücktreten. Der Ausdruck der Lehre muß sich möglichst ungesucht ergeben und in einem naheliegenden Worte Jesu stattfinden. Auf ausführliche Anwendung muß hier gleichfalls verzichtet werden. Im 8. Schuljahre (Katechismusstufe) folgt dann die Zusammenstellung aller gefundenen Systemsätze zum Schulkatechismus u. s. w. s. Plan.

2.) Selbständiger Katechismusunterricht findet sich erst im 8. Schuljahre und zwar hier als alleiniger Gegenstand. Das bisherige Nebeneinander zwischen biblischem Geschichts- und Katechismusunterricht ist also aufgehoben. Erst in der letzten Hälfte des 8. Schuljahres findet eine Teilung des einheitlichen Stammes in Äste statt; aber letztere wachsen nicht nur organisch aus ersterem heraus, sondern sie stehen auch in engster Beziehung zu einander; denn die Thätigkeiten des letzten Halbjahres bilden untereinander eine methodische Einheit; dabei entspricht die Auslegung (4a) der 1. u. 2. Formalstufe, die Vergleichung (4b) der 3. u. 4. und die Anwendung (5.) der 5. Formalstufe.

3.) Die Oberstufe (6.—8. Schulj.) hat wöchentlich vier Religionsstunden. Diese verteilen sich im letzten Halbjahr zu gleichen Teilen auf den Konfirmanden- und den Religionsunterricht der Schule. (Bisher erhöhte sich durch Hinzutreten der ersteren die Zahl der wöchentlichen Religionsstunden auf 6).

4.) Die christozentrische Betrachtungsweise des Lutherischen Katechismus im Konfirmandenunterrichte kann die Schule selbstverständlich nicht fordern, sondern nur wünschen.

Wir hoffen, den Nachweis erbracht zu haben, daß der Religionsunterricht der Schule und der Konfirmandenunterricht tatsächlich organisch eins werden müssen und können, daß ihre gegenseitige Unterstützung zur Verstärkung des Eindruckes, den der Religionsunterricht auf Herz und Gemüt haben soll, möglich ist, daß einer für den andern und mit dem andern an der Erreichung der hohen Ziele des Religionsunterrichts arbeiten kann. —

So wäre auch nach dieser Seite hin dem Religionsunterrichte die Einheitlichkeit gewonnen, und er würde sich nun nach den geschilderten Reformbestrebungen einheitlich im Stoff und in der Methode gestalten. Im Stoff; denn aller Stoff soll sich um Jesus als den Mittelpunkt gruppieren. In der Form; denn christozentrisch soll auch die Betrachtungsweise sein, und die Methode Christi: Von der Anschauung zur Lehre! soll auch die des Religionsunterrichts sein. Eins aber läßt sich nicht durch Reformen treffen: der Geist des Religionsunterrichts. Möge er allezeit der wahre Geist Christi sein, dann wird der Religionsunterricht ein wahrhaft christlicher und damit ein wahrhaft kulturgemäßer sein für alle Zeiten! Jesus der Mittelpunkt nach Stoff, Form und Geist, dann gilt auch für den Religionsunterricht: In hoc vinces!

II.

Pädagogische Ideen Richard Mulcasters, eines Zeitgenossen Shakespeares.

Richard Mulcaster († 1611) war langjähriger Leiter der Schule der Merchant Tailors (1561—1586) und der berühmten, von Colet, dem Freunde des Erasmus, gegründeten Paulsschule (1596—1608) in London.¹⁾ Seine pädagogischen Erfahrungen und Ideen sind uns in zwei Werken erhalten, den *Positions* (1581 erschienen; Neudruck von H. Quick 1888) und dem *First Part of the Elementarie* (1582). Das erstere enthält die Grundzüge eines pädagogischen Systems, wodurch es alle anderen pädagogischen Arbeiten in England vor John Locke überragt, während Mulcaster durch das letztere den Anfang mit der Verwirklichung seiner Absicht macht, die Aufgaben und Mittel der verschiedenen Schulgattungen, der Elementar-, Latein- und Hochschule, in einzelnen Schriften darzulegen.

Mulcasters Ziel war, die zu seiner Zeit übliche Erziehung zu bessern und damit seinem Vaterlande einen Dienst zu erweisen. (*Elem.* p. 253). Er hält seine Vorschläge selbst durchaus nicht für unfehlbar, an manchen ist nach seinem eigenen Ausspruche das beste die gute Absicht, der sie entsprungen sind. (*Pos.* ed. Quick p. 2). Er ist sich auch der Schwierigkeit seines Unternehmens bewusst, die in der Verbindung des Erziehungsgeschäftes mit vielen anderen Faktoren des öffentlichen Lebens begründet ist. (*Pos.* 294). Aber er läßt sich dadurch nicht entmutigen. Ohne sich mit der Kritik der bestehenden Zustände im Erziehungswesen (*Pos.* p. 1), noch mit fruchtlosen Klagen über die Mühsal und das Elend des Lehrerberufes aufzuhalten (*Pos.* 262), weist er seine Landsleute auf das hin, was ihn Nachdenken und Erfahrung als gut kennen gelehrt haben.

Die folgende Darlegung soll die Bekanntschaft mit den Grundsätzen dieses Pädagogen vermitteln, deren Begründung von G. Schmid (*Gesch. d. Erz.* III¹. p. 376) treffend und eigenartig genannt wird, und zunächst seine Auffassung der Aufgaben und der physiologisch-psychologischen Grundlagen der Erziehung darbieten.

¹⁾ Vgl. G. Schmid, *Das Schulwesen in England im 16. und 17. Jahrh. Gesch. d. Erz.* III, 1, 374 ff. — Th. Klähr, *Leben und Werke R. Mulcasters.* Dresden, Bleyl und Kämmerer 1893.

Das Bildungsziel der Renaissancepädagogik war die ästhetische Veredelung des Geistes, die in dem Begriffe der Eloquenz zusammengefasst wurde, und welche das ethisch-religiöse Moment in der Erziehung dem formalistischen Prinzip der stilistischen Schulung unterordnete. Erasmus rühmte, dass durch seine Colloquia die Knaben »latinores et meliores« würden, und nach Sturm ist der Zweck des Unterrichts »die sapiens atque eloquens pietas.« Zugleich erhielt die solchergestalt antikisierende Tendenz der Renaissancebildung eine einseitige römische Fassung. Quintilians Institutio oratoria, nicht Plato und die griechische παιδεία bildete die Grundlage der humanistischen Didaktik. Der Skeptiker Montaigne kämpfte zuerst gegen diese Versetzung des Accentes von der lernenden Persönlichkeit auf den gelehrten Gegenstand. »Non l'objet, le savoir, mais le sujet, c'est l'homme« sollte der Ausgangspunkt und das Ziel aller pädagogischen Erwägung sein. Mulcaster, der mit Montaigne die nüchterne, von dem blinden Enthusiasmus der Renaissanceperiode freie Würdigung des Altertums, die Wertschätzung der praktischen Erfahrung und die Verachtung der toten Wissenschaft teilt, steht auch in pädagogischer Hinsicht auf demselben Standpunkte wie der französische Philosoph. Das Ziel der Erziehung ist nach ihm die Ausbildung der natürlichen Kräfte und Anlagen zur Vollkommenheit. (Elem. p. 22). »Es ist zweifellos«, sagt er, »dass man die Knaben zur Schule schicken mufs, damit sie dort durch ihre Arbeit Vollkommenheit in allem erreichen, wozu sie von der Natur nur unvollkommen ausgestattet sind. (Pos. p. 134). Warum soll es daher nicht angemessen sein, jeden Teil des Körpers und jede Fähigkeit der Seele bis zur Vollkommenheit zu entwickeln?« (Pos. p. 34). Dadurch kommt er dem Ideale der hellenischen Bildung nahe, die mit ihrer musischen und gymnastischen Grundlage und ihrer Gipfelung in der Philosophie alle dem Menschen von der Natur verliehenen Kräfte berücksichtigte. Freilich bleibt dieses Ziel ein Ideal, und die Erziehung könnte es nur erreichen, wenn sie ideale Verhältnisse vorfände. (Pos. p. 25). Das entging dem nüchtern denkenden Mulcaster nicht, dem die »consideration of circumstance« für alles praktische Handeln maßgebend war. (Pos. p. 9). Deswegen mufs jenes Bildungsideal vor den unmittelbaren praktischen Aufgaben zurücktreten, welche vor allem die jeweilige Gesellschaftsform an die Erziehung stellt. Der Einzelne ist immer zugleich Glied der menschlichen Gesellschaft, und die Erziehung mufs ihn dahin führen, dass er nicht allein, sondern mit anderen zusammenleben kann, dass er im stande ist, allen Anforderungen zu genügen, welche seine gesellschaftliche Stellung an ihn richtet. (Pos. p. 184, 185). Aus diesem Grunde wird der Bildungserwerb zum Teil in einem auf bestimmte berufliche Zwecke gerichteten Lernen und

Üben aufgehen. Mulcaster wird dadurch seinem Bildungsideale nicht untreu; denn in Wirklichkeit wird die bei den einzelnen zu erreichende Vollkommenheit der von Natur ja verschiedenen Anlagen nur relativ sein, und den verschiedenen Bildungsstufen, auf die die einzelnen gelangen, entsprechen die mannigfachen Aufgaben, die sie in der Gesellschaft zu lösen haben. Die Forderung aber, daß die Erziehung alle Fähigkeiten und Kräfte des Menschen, deren natürliche Unvollkommenheit die Notwendigkeit einer pädagogischen Einwirkung in sich schließt, bis zur möglichen Vollkommenheit ausbilde, führen Mulcaster zu einer Untersuchung der menschlichen Natur, wodurch der Erziehung die unentbehrlichen physiologischen und psychologischen Grundlagen geliefert werden.

Mulcaster läßt sich nicht auf eine eingehende Beschreibung des menschlichen Körpers ein (Pos. p. 146). Im allgemeinen folgt er der Ansicht Galens und läßt ihn aus den vier Elementen, Feuer, Luft, Wasser und Erde bestehen, welche mit den vier Hauptbeschaffenheiten Hitze, Kälte, Feuchtigkeit und Trockenheit vereinigt sind. Zur Ausführung der Lebensfunktionen besitzt der Körper gewisse Werkzeuge, die von derselben Beschaffenheit wie der Körper sind. Wenn die Elemente und Hauptbeschaffenheiten so verteilt und angeordnet sind, daß keine die andere unverhältnismäßig übertrifft, wenn die »instrumentall partes« in Bau, Größe, Zahl und Maß so mit einander korrespondieren, daß der Körper seine Tätigkeiten schnell, sicher und gut ausführen kann, dann ist der Mensch gesund. Der Besitz der vollkommenen Gesundheit ist für den Menschen unmöglich infolge der fortwährenden Veränderungen, die in seinem Körper vor sich gehen. Er kann nur eine Gesundheit mittleren Grades besitzen, bei der er alle Tätigkeiten ohne merkliche Schwierigkeit auszuführen vermag und von keiner offenbaren Schwäche und Krankheit geplagt wird. Die Veränderungen in unserm Körper haben innere und äußere Ursachen. Die ersteren bestehen in der natürlichen Entwicklung des Leibes von der Geburt bis zum Tode und in dem beständigen Stoffwechsel während des Lebens; die letzteren sind die Luft, die mit ihrer übermäßigen Hitze, Kälte, Feuchtigkeit oder Trockenheit und durch ihr beigemischte schädliche Bestandteile dem Körper gefährlich werden kann, und endlich äußerliche oder innerliche Verletzungen, die durch Unglücksfälle herbeigeführt werden (Pos. p. 43—45). Allen diesen Feinden der Gesundheit kann der Mensch entgegenarbeiten, ihre schädlichen Einwirkungen mindern oder beseitigen durch naturgemäße Lebensweise, Anwendung von Arzneien und geregelte Leibesübungen. Etwas ausführlicher als auf die physiologischen geht Mulcaster auf die psychologischen Grundlagen der Erziehung ein, wobei er sich im wesentlichen an Aristoteles anschließt. Zunächst unterscheidet er zwei Arten von Fähigkeiten, deren Gesamtheit den Begriff der Natur ausmacht,

nämlich solche, welche dem bloßen Sein dienen und solche, welche dem Menschen zur Erreichung des ihm gesteckten Zieles eines sittlichen Lebens verhelfen. Die rein vegetativen Kräfte bilden auch ein Objekt erzieherischer Einwirkung (Pos. p. 28). Die andere Art der Fähigkeiten umfaßt die Sinne und Bewegungskräfte einerseits, den Intellekt und Willen andererseits. Die Wahrnehmungen, welche die Sinne an den Dingen machen, werden dem Gedächtnisse überliefert und bilden den großen und einzigen Grundstock aller weiteren Erkenntnis. Das Centralorgan für die Sinnesthätigkeit ist das Gehirn. Dasselbe bildet mit seinem Nerven-gezweig (sinews) auch den Mittelpunkt für alle Bewegungsvorgänge, die durch den Zwang der Leidenschaft, den Drang der Begierde oder die natürlichen Lebensbedürfnisse hervorgerufen werden. Der Intellekt, den Mulcaster als die höchste seelische Kraft betrachtet, gliedert sich in den Verstand (witte) oder die Fähigkeit, Lehren aufzunehmen und Beispiele nachzuahmen, das Gedächtnis (memorie), welches das Gelehrte festhält, und den moralischen Sinn (discretion), der das Gute und Böse unterscheidet (Pos. p. 27. Elem. p. 32, 33). Das Wollen ist entweder auf die Erlangung eines Gutes oder auf die Vermeidung eines Übels gerichtet. Die körperlichen Organe für diese Seelenthätigkeit sind die Leber und das Herz und die mit ihnen verbundenen Nerven (Elem 33).

Die natürlichen Anlagen und Kräfte bedürfen zur Vervollkommnung der planmäßigen Ausbildung durch die Erziehung (Elem. p. 33), deren nächste Aufgabe die Erkenntnis der Natur des Zöglings ist. Nur Unverstand oder Trägheit können sich dieser Aufgabe entziehen. Die Verschiedenheit der Veranlagung ist dabei zu beachten und zu berücksichtigen und bei der Ausbildung alle Lässigkeit, aber auch jede Hast zu vermeiden (Pos. 2), damit die Entwicklung in freier Weise und nicht erzwungen vor sich gehe. Der Verstand muß durch einen geordneten, stufenweis fortschreitenden Unterricht gebildet werden, der auch das Gedächtnis mit dem Besten anfüllt und in fortwährender Übung erhält. Die moralische Erziehung muß durch Gewöhnung an Gehorsam zum Guten anleiten und durch Tadel vom Bösen abhalten.

Diese physiologischen und psychologischen Grundlagen, auf denen nach Mulcaster die Erziehung ruht, führen zu einer Dreiteilung des Erziehungsgeschäftes nämlich in die physische, intellektuelle und moralische Erziehung (Pos. 27. 28). Seine Darstellung derselben im einzelnen soll der Fortsetzung dieser Arbeit bei einer späteren Gelegenheit vorbehalten bleiben.

Th. Klähr.

B. Mitteilungen.

I. Bericht über die V. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen zu Erfurt, am 7. April 1896.

Der Vorsitzende der zahlreich besuchten Versammlung, Prof. Dr. Rein-Jena, begründet in seiner Begrüßungsansprache die Wahl des ersten Gegenstandes der Tagesordnung »Absolute und evolutionistische Ethik«, indem er hervorhebt, vor welche Schwierigkeiten die Pädagogik gestellt werde, wenn sie einerseits den ethischen Evolutionismus mit dem Ansprüche wissenschaftlicher Exaktheit auftreten sehe, andererseits die sittlichen Verirrungen in weiten Volkskreisen beobachte, die als praktische Konsequenzen dieser Auffassung der Sittlichkeit in die Erscheinung treten.

Die Verhandlung über das Verhältnis zwischen absoluter und evolutionistischer Ethik wird eingeleitet durch einen längeren Vortrag des Pastors O. Flügel-Wansleben, in dem er die von ihm aufgestellten Leitsätze weiter ausführt.¹⁾ Er weist zunächst nach, daß der Vorwurf, die

¹⁾ Die Ethik handelt vom Wollen und vom Urteil darüber.

Wollen und Urteilen erfordern eine doppelte Betrachtungsweise: eine theoretische und eine praktische.

Die theoretische fragt, wie kommt es, daß dies Wollen und Handeln gelobt, jenes getadelt wird. Darauf antwortet teils die Psychologie, teils die Geschichte, namentlich die Kulturgeschichte.

Die praktische Betrachtung hat es nicht mit der Erklärung zu thun, sondern fragt nach dem Wert: welches Wollen ist wert gelobt und welches verdient getadelt zu werden.

Herbarts Philosophie stellt beide Betrachtungen an, der Evolutionismus kennt nur die theoretische. Er ist also nicht falsch, aber einseitig.

Der Evolutionismus ist charakterisiert durch dreierlei:

1. Durch Betonen der Gesellschaft in dem Sinne, daß das Wollen und das Urteil darüber, die Ideen, Erzeugnisse der Gesellschaft sind. Mitteilungen aus den Schriften von Post, Ihering, Mundt, Paulsen, P. Barth, Hohegger (aus Reins encyclop. Handbuch der Pädagogik, II, 33 ff. u. 104 ff.).

2. Anwendung des Darwinismus auf die Gesellschaft. Vgl. dazu Zeitschrift für exakte Philosophie XII, S. 95—101.

3. Was den Unterschied von gut und böse begründet, ist allein die Rücksicht auf die Wohlfahrt oder den Nutzen des einzelnen wie des Ganzen. Das den Verhältnissen am meisten Angepaßte ist das sittliche Beste. Dieser dynamische Moralbegriff behauptet: Die Macht ist das Recht. Daraus läßt sich folgern sowohl der Absolutismus einer Dynastie, einer Aristokratie, Kultur des Genius, wie auch Herrschaft der Massen.

Herbartische Ethik sei individualistisch und antisozial, unberechtigt ist, denn Herbart ist überzeugt, daß der Mensch das, was er ist, auch in sittlicher Beziehung nur wird durch die Gesellschaft wie jedes einzelne Element in der Natur nur wirksam wird durch die Verbindung, die es eingeht, wie jede Kraft, also auch jede geistige und sittliche Kraft an sich schon sozial ist. Der Ansicht aber, wie sie von Ihering (Zweck des Rechts) ausgesprochen worden ist, daß die in der Gesellschaft, ausgebildeten Grundsätze und Ideen als sittliche Maßstäbe ohne weiteres aufgenommen werden können, beruht auf einer falschen Psychologie, nach der es nur einen starren Sensualismus giebt und der Geist ein passiver Spiegel ist, während er doch in beständiger Beweglichkeit abstrahiert und idealisiert. Demzufolge stellen sich überall, auch bei den Naturvölkern, ideelle Maßstäbe für das Gute ein. Auch die Auffassung Barths (Rein, Enzykl. Handb. d. Päd. II. 34. Art. Erziehung u. Gesellschaft), daß die Erziehung geistige Fortpflanzung ist, ist mangelhaft, denn nur die absichtliche, planmäßige Übertragung kann als Erziehung angesehen werden, und es darf auch nicht alles übertragen werden. Wenn Paulsen auf die Frage nach dem, was übertragen werden soll, antwortet: das Ausschlaggebende für das Wollen und Handeln ist immer die Rücksicht auf die Wohlfahrt des Ganzen, und wenn er verlangt, daß man sich im allgemeinen der herrschenden Sitte anschließen soll, so ist ihm nicht nur entgegenzuhalten, daß man damit zu einer Art Herrenmoral kommt, sondern auch, daß faule Fische immer mit dem Strome schwimmen. Bezüglich der Anwendung des Darwinismus auf die Gesellschaft wird nachgewiesen, daß man die Eigenschaften des sozialen

Aus dem Utilitarismus, d. h. daraus, daß das Nützliche allein den Wert des Guten bestimmt, lassen sich folgende Thatsachen nicht erklären:

1. Es wird nicht bloß die Handlung, sondern auch der Wille, die Gesinnung beurteilt. Sieht man ausschließlich auf die Handlung, dann mag man im Mutualismus, d. h. daß gewisse Tiere von einander Nutzen haben, die Anfänge des Guten, und im Parasitismus, d. h. daß das Tier dem andern die Lebensbedingungen entzieht, die Anfänge des Bösen sehen.

Alle Völker kennen den Widerstreit zwischen Vorteil und Gewissen. Vgl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, II, S. 252—256.

4. Des Wohlwollens (nicht bloß des Wohlthuns), a. a. O. S. 256 ff.

5. Der inneren Freiheit (Autonomie), a. a. O. S. 328 ff.

6. Des Ästhetischen. Kein Volk ist ohne Schmuck, welcher als solcher betrachtet nichts zu seinem Nutzen beiträgt, a. a. O. S. 171 ff.

Diese Thatsachen lassen sich nicht aus der Rücksicht auf die Wohlfahrt weder des einzelnen noch der Gesamtheit erklären, sondern nur im Sinne der absoluten Ethik. Sagt man aber: sittlich zu handeln macht dem Menschen Freude, und diese Freude macht seine Wohlfahrt aus, so gilt das nur von dem sittlichen Menschen, aber darum handelt es sich ja, nämlich zu erklären, wie ist der Mensch sittlich geworden, daß er Freude am Sittlichen hat? a. a. O. S. 331.

Wäre Wohlfahrt der alleinige Zweck des Menschen, dann müßte man sich hüten, ihn zur Sittlichkeit zu erziehen; denn der Sittlichste leidet vielleicht am meisten, indem er soviel Unsittlichkeit und Leiden um sich herumsieht, das er nicht abstellen kann. Wäre er gleichgültiger, so litte er weniger darunter. (Vgl. Flügel, das Ich und die sittlichen Ideen u. s. w. Das Absolute in der Moral).

auf den tierischen und pflanzlichen Organismus übertragen hat, so daß jetzt nicht das Umgekehrte als neuer Fortschritt auftreten darf. Eine nach allen Seiten gerichtete Variabilität jedes einzelnen Elementes ist z. B. im pflanzlichen und tierischen Organismus nur sehr selten zu finden, wohl aber richtig in Bezug auf den sozialen Organismus. Rückschläge, wie sie an Naturwesen zu beobachten sind, kennt der soziale Organismus nicht. Reaktionen treten hier nicht so regelmässig, nicht so unbedingt folgend, nicht bis zum gänzlichen Verluste des Vorhergegangenen auf wie bei Pflanzen und Tieren. Der Mensch hat weit mehr Ursachen zum Kampfe ums Dasein, da er weit mehr Bedürfnisse, auch künstliche und geistige hat, als die anderen Lebewesen. Bezüglich der Anpassungsfähigkeit des Menschen muß als gewichtiger Faktor seine Intelligenz in Betracht gezogen werden; Darwin rechnet ja gleichfalls mit den Eingriffen der Intelligenz in die Entwicklung. Das Gesetz der Vererbung kann nicht auf den sozialen Organismus übertragen werden. Das Gesetz selbst ist nicht begründet. Es wird vieles Unpassende vererbt (z. B. das Glücken der Hennen nach dem Legen des Eies) und es scheint nur so, daß die Besten allein erhalten bleiben. Im sozialen Organismus erhält sich gleichfalls der Schwache, der Bedürftige, der Unproduktive leichter als das kräftige Individuum. Ranke weist nach, daß nach der Schlacht bei Chaeronea etwa tausend Spartiatenfamilien vorhanden waren, die aber schwächliche, verkrüppelte Glieder umfaßten; die Besten waren im Kampfe gefallen. Ein anderer Geschichtsschreiber behauptet, daß dem römischen Weltreiche nicht durch die Germanen, sondern durch die Römer der Untergang bereitet worden sei, weil in den Parteikämpfen die Tüchtigsten, die als Führer im Vordertreffen standen, sich aufrieben. Auf den Untergang der Gothen in Spanien, auf die Hugonotten in Frankreich, die große Revolution wird gleichfalls hingewiesen, um zu zeigen, daß die Auslese in dem Untergange der Besseren, in der Erhaltung der Schwächeren, die sich anpassen, besteht, eine Beobachtung, die Kato zu dem Ausspruche veranlaßte: Den Göttern mag der Siegreiche gefallen; ich wähle die Unterliegenden. Bloße Anpassung kann aber niemals Bewunderung erregen. Nachdem der Redner noch die Folgen des Evolutionismus für die Gestaltung der menschlichen Gesellschaft unter Bezugnahme auf ähnliche Strömungen in den dreißiger und vierziger Jahren, sowie auf die Schriften von Ammon und Kidd charakterisiert hat, schließt er mit der Bemerkung, daß ein Kompromiß zwischen beiden Richtungen unmöglich ist, daß man entweder eine Ethik, die sich mit der Ästhetik auf gleiche Stufe stellt, oder den Evolutionismus anerkennen muß. In ihrem Gegensatz offenbart sich der in jedem einzelnen und bei jedem Volke vorhandene Kampf zwischen den Interessen und den Ideen. Lehrer Foltz-Eisenach vertritt auf Grund seines eingehenden Studiums der Ethik Paulsens den andern Standpunkt und kritisiert gleichfalls in längerer Aussprache die Herbartische Sittenlehre, wobei er bemerkt, daß der absolute Beifall und das absolute Mißfallen nicht bloß Willens- sondern auch Vorstellungs- und Gefühlsverhältnissen gegenüber eintrete. Das Ideal einer Persönlichkeit umfaßt nicht nur einen guten Willen, sondern auch das Ge-

fühls- und Gedankenschöne. Paulsen will nicht vorschreiben, was für gut und was für böse gehalten werden soll. Er will zeigen, was wir im Grunde unsers Wesens eigentlich erstreben: die Entfaltung und Bethätigung aller in uns liegenden körperlichen und geistigen Kräfte. Die Ethik, die hier von ausgeht, ist wirkungsvoller als die andere, welche will, daß in allen Menschen die sittlichen Ideen zur Herrschaft kommen; denn die Ideen sind nicht Thatsachen für die große Masse. Dem hält Pastor Flügel entgegen, daß die Bethätigung der Kräfte auch das Nachgeben den schlechten Trieben gegenüber in sich schließt. Schöne Gefühls- und Verstellungsverhältnisse unterliegen nicht der ethischen Beurteilung. Die Affekte dürfen das sittliche Urteil nicht beeinflussen. Die sittlichen Ideen sind in allen Menschen lebendig, finden aber nur durch wenige exakten Ausdruck. Prof. Rein führt zur Beleuchtung der Folgen einer Ableitung des sittlichen Urteils aus der herrschenden Sitte die Reichstagsverhandlungen über den Fall Peters und die Ausscheidung des Keuschheitsparagrafen aus den Satzungen einer studentischen Korporation an. Institutsdirektor Trüper vermifst bei Paulsen die Angabe der Richtung, in der die Kräfte sich entwickeln sollen, während er andererseits die einseitige Beurteilung einer Handlung nur nach einer Idee tadelt und Herbart den Vorwurf macht, daß bei ihm das Individuum zu isoliert aufgefaßt werde. Gymnasialoberlehrer Dr. Rausch-Jena meint, daß die evolutionistische Ethik noch den Anschein habe, als ermangele sie des sittlichen Ernstes, weil die Untersuchung noch nicht weit genug gediehen sei, daß der Deskription schon die Imperative folgen könnten. Sup. Allihn-Erfurt verteidigt die berechtigte Einseitigkeit Herbarts bei den einzelnen philosophischen Untersuchungen.

Den zweiten Gegenstand der Verhandlungen bilden die Leitsätze, die Seminarlehrer Bär-Weimar unter der Überschrift »Wertbeurteilungen im Geschichtsunterricht« aufgestellt hatte. Der Verfasser leitet die Besprechung der ersten Gruppe seiner Thesen »Arten der Wertbeurteilung«¹⁾ ein, indem er die Aufmerksamkeit auf

¹⁾ 1. Die Gegenstände der Wertbeurteilung sind menschliche Handlungen und Zustände. Wertbestimmungen sind Größenmessungen, setzen also Maßstäbe voraus, mit denen gemessen wird. Diese Maßstäbe können wie die des Raumes von außen an die Gegenstände herangebracht, oder aus den Gegenständen und ihren Beziehungen selbst gewonnen werden. Im ersten Falle sind sie absolute, im zweiten relative oder immanente.

2. Jede menschliche Handlung ist ein in That umgesetzter Wille: der Wille aber war verursacht, motiviert, gerade so und gerade das zu wollen. Hiernach giebt es, dem Werden der Handlung folgend, eigentlich drei verschiedene Gegenstände der Beurteilung. Motive, den Willen nach Form und Inhalt, die That.

3. Die Beurteilung der Motive setzt Kenntnis der Motive voraus, nicht nur ihrer Art, sondern vor allem auch der Bedingungen ihrer Entstehung. Diese Bedingungen sind materielle und geistige, letztere der Innenwelt der handelnden Personen angehörig oder von der Außenwelt, einzelnen Personen oder der Gesamtheit des Volkes (leitenden Ideen, Tendenzen der Gestaltung) herstammend. Die absolute Beurteilung be-

seine Unterscheidung von absoluter und relativer Wertbeurteilung lenkt. Er begründet die Notwendigkeit einer doppelten Betrachtungsweise einer geschichtlichen Person oder eines historischen Ereignisses durch den Hinweis auf den von Herbart ausgeführten Unterschied zwischen subjektivem und objektivem Geschehen. Bei diesem liegen Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung in derselben Zeitreihe, bei jenem folgt der Vorstellung des Zweckes die Vorstellung von den Mitteln. Seine Bemerkungen enden mit dem Ausdrucke des Zweifels, ob es praktisch sei, Motive und Willen auseinanderzuhalten. Die folgenden Redner gehen hierauf nicht unmittelbar ein, sondern verbreiten sich von neuem über die Eigenart jeder der beiden Wertschätzungen. Dr Rausch verweist darauf, daß jedes Zeitalter und jede Generation den historischen Thatfachen und Persönlichkeiten gegenüber besondere Auffassungen bekunden. Geschichtliche Objekte unterliegen daher einer dreifachen Beurteilung: auf Grund der Verhältnisse der Periode, der sie angehören, vom Standpunkte der Gegenwart des Beurteilenden aus und entsprechend der absoluten Ethik. Direktor Trüper findet die gewählten Bezeichnungen »absolute« und »relative« Wertschätzung irreführend und schlägt dafür die Ausdrücke »ethische« und »historische« Beurteilung vor. Die letztere schließt dann die Bestimmung des sittlichen Wertes einer Handlung nach den Sitten der Zeitgenossen einer geschichtlichen Persönlichkeit ein. Die Leitsätze, welche die Behauptung, »die Geschichtswissenschaft mißt fast nur mit relativen Maßstäben« begründen, werden keiner Besprechung unterzogen. Die Auseinandersetzung über die Frage »Darf der Geschichtsunterricht von beiden Arten der Wertbeurteilung Gebrauch machen?«¹⁾ eröffnet Seminarlehrer Bär, indem er die Be-

stimmt den Wert der Motive nach den Musterbildern der Gesinnung, die relative nach den Bedingungen ihrer Entstehung und nach Kraft und Inhalt des Willens, den sie erzeugt haben.

4. Ein Wille wird relativ nach der Sittlichkeit der Zeit, der er angehört, absolut nach den Musterbildern der Pflichten beurteilt.

5. Eine That hat absoluten Wert, wenn sie eine Verwirklichung aller von ihrer berührten Pflichten ist (Mark. 7, 7—13).

Der relative Wert einer That ergibt sich aus der Beziehung derselben auf ihren Zweck und bestimmt sich hiernach als Nützlichkeit, Brauchbarkeit, Dienlichkeit oder aus der Beziehung auf die vorhandenen Mittel.

6. Jede geschichtliche Handlung ist einerseits Produkt einer Entwicklung und andererseits wieder Grundlage einer aus ihr hervorgehenden Entwicklung. Sie ist also in Rücksicht auf die Vergangenheit Zweck, in Rücksicht auf die Zukunft Mittel. Ihre besondere Stellung in der Entwicklungsreihe entscheidet daher ihren Wert.

¹⁾ 1. Der Geschichtsunterricht will nicht nur Kenntnis und Verständnis der Geschichte vermitteln, sondern auch zur Bildung eines sittlichen (nicht religiösen) Charakters beitragen.

2. Insofern er Kenntnis und Verständnis der Geschichte erstrebt, bedarf er der relativen Wertschätzung als des wichtigsten Hilfsmittels für jenes Ziel. Zudem bieten nur die relativen Werturteile das Erfahrungsmaterial für die weiterhin zu erarbeitenden allgemeinen historischen Erkenntnisse.

rechti gung des Vorwurfes, den er im vierten Leitsatze Ziller und seiner Schule macht, der Erwägung der Versammlung anheimstellt. Prof. Rein bemerkt darauf hin, daß Ziller in erster Linie die Beurteilung nach feststehenden Maßstäben fordert. Erst wenn dies geschehen ist, darf die Untersuchung, wie jemand zu seiner Gesinnung gekommen, welchen Motiven er nachgegangen ist, eintreten. Die absolute Wertschätzung würde nicht

3. Ziller hat recht, wenn er um des Erziehungszweckes willen fordert, daß die absolute Wertschätzung eine herrschende, die relative eine untergeordnete, dienende Stellung einnehmen muß. (Grundlegung S. 97—98; Allgemeine Pädagogik S. 180—186).

4. Wenn er aber hieraus den Schluß zieht, daß die relative Wertschätzung sich erst dann geltend machen darf, wenn die absolute feststeht (Ethik S. 50), und daß demnach alle relative Wertschätzung von dem werdenden Menschen, also auch von dem Unterrichte, fern gehalten werden muß, so erscheint diese Forderung ungerechtfertigt.

a) Der sittliche Charakter ist das Ziel der Erziehung; aber man übersehe nicht, daß »sittlich« Attribut des Subjektes »Charakter«, oder daß »Charakter« genus proximum und »sittlich« differentia specifica, daß also Bildung des sittlichen Charakters ein Spezialfall der Charakterbildung überhaupt ist. Hiernach haben die Unterrichtsfächer und Unterrichtsstoffe unmittelbaren oder mittelbaren Erziehungswert, diesen, wenn der Unterrichtserfolg Bildung des Willens überhaupt, jenen, wenn er Bildung des »sittlichen« Willens ist. Aber mittelbare Werte sind auch Werte, und es ist daher falsch, den Erziehungswert der Unterrichtsfächer nur nach ihrer Wirkung auf den sittlichen Charakter zu bestimmen und nur hieraus eine Rangordnung derselben zu konstruieren. Der Geschichtsunterricht bietet den hohen Vorzug, beide Werte zu erzeugen; doch ist bei ihm die Summe der mittelbaren größer als die der unmittelbaren.

b) »Handeln ist das Prinzip des Charakters«; im Handeln verbindet der Handelnde Zwecke und Mittel seines Willens zur Einheit der That. Nach der Idee der Vollkommenheit gefällt aber nur ein solches Handeln, das zu seinem Zweck die besten Mittel anwendet. Die vorhandenen Mittel müssen also in Rücksicht auf den vorliegenden Zweck geprüft, beurteilt werden; der Beurteiler muß wählen und sich entschließen. Also: Beurteilung (relative Wertschätzung), Wahl und Entschließung sind Voraussetzung des von der Idee der Vollkommenheit geforderten Handelns. Und daher bedeutet Vernachlässigung der relativen Wertschätzung Minderung der charakterbildenden Kraft des Unterrichts.

c) Die Einheit des Gedankenkreises und damit der Person besteht nicht in der Einerleiheit, sondern in der Gliederung, in der scharf bestimmten Über- und Unterordnung der Vorstellunggruppen nach dem Verhältnis der Kräfte.

d) Die sittlichen Ideen sind an und für sich keine Kräfte, sondern werden es erst und erstarken im Kampfe gegen das, was ihnen widerstrebt. Die alleinige Übung der absoluten Wertschätzung stärkt nur die Reproduktionskraft der sittlichen Ideen und die Fähigkeit des Individuums, ihnen andere Erscheinungen zu subsumieren. Die den Willen bestimmende Kraft des absoluten Urteils bildet sich am besten gegenüber dem relativen. Wenn beide Arten des Urteils mit der Vorstellung von dem Objekte der Beurteilung assoziiert sind und mit dieser Assoziation das Bewußtsein von der Vorzüglichkeit des ersteren und der Unzulänglichkeit des letzteren verbunden ist, und wenn viele, viele Einzelfälle dieser Art vorhanden sind, dann entsteht durch freie Entscheidung und Übung die Totalkraft der ethischen Normen; der sittliche Charakter ist ausgebildet.

zu stande kommen, wenn die relative Beurteilung voranginge: »Soweit der Zögling über eine falsche Denkweise sich noch nicht erhoben hat, so lange sie noch auf ihn einen verlockenden Reiz ausübt, oder wenigstens seine Phantasie verderben kann, muß jedes Bild, jeder Zug, der davon affiziert ist, seinen Blicken mit aller Vorsicht entzogen, späterhin müssen sie mit gleicher Sorgfalt korrigiert, und sie dürfen nicht als selbstverständlich oder auch nur mit Gleichgültigkeit hingenommen werden. Der Schüler darf sich z. B. nicht an die Denkweise der Römer fremden Völkern gegenüber gewöhnen, wie sie schon bei Cäsar hervortritt« (Ziller, Allg. Päd. S 182). Seminarlehrer Bär weist die von Trüper geäußerte Meinung zurück, daß die relative Wertschätzung identisch sei mit der psychologischen Erklärung einer Handlung vom Standpunkte des Handelnden aus; denn die Bewertung eines Ereignisses für die weitere geschichtliche Entwicklung kann nicht durch psychologische Vertiefung herbeigeführt werden. Er giebt ein Beispiel für eine solche Abschätzung durch den Hinweis auf die Wichtigkeit der Schlacht auf dem Lechfelde auch für die Gegenwart, indem durch dieses Ereignis die Ungarn für die Germanen ungefährlich wurden und zugleich, als Keil zwischen die Slavenstämme hineingeschoben, eine Übermacht derselben verhindert haben. Nachdem von einigen Seiten bemerkt worden war, daß diese relative Wertschätzung bereits in den praktischen Arbeiten der Herbartischen Schule zu ihrem Rechte gekommen sei, äußert Dr. Rausch, daß durch ihre Berücksichtigung bei der Stoffauswahl dem guten Rechte der Lebenden entsprochen würde, die Personen und Ereignisse der Geschichte nach ihrer Wichtigkeit für die Gegenwart zu beurteilen. Diese Absicht liege auch den Empfehlungen einer rückläufigen Geschichtsbetrachtung zu Grunde. Die Frage des Referenten, ob die relative Wertschätzung einen bedeutenden methodischen Wert habe, wird von Prof. Rein bejaht, da die Höhe der ethischen Auffassung dann recht scharf zum Bewußtsein komme, wenn ihr das Minderwertige gegenübergestellt werde. Dr. Rausch sieht in dem Umstande, daß die Dozenten der Geschichte an den Universitäten jetzt in der Regel nur die relative Wertschätzung pflegen, die Erklärung für den auffälligen Mangel an Interesse für historische Vorlesungen bei den nicht geschichtsbeflissenen Studierenden. Diejenigen wenigen Professoren, die, wie es früher allgemein war, der ethischen Beurteilung Raum geben, haben auch heute noch zahlreiche Zuhörer. Die Frage, ob der Erziehungszweck es gestatte, daß eine relative Wertschätzung im Geschichtsunterrichte geübt werde, beantwortet Seminarlehrer Bär selbst, indem er bemerkt, daß die absolute Wertschätzung nur bestimme, ob wir dürfen, was wir wollen, ob unser Wille in Aktion treten solle. Der Wille entstehe aber aus dem Begehren durch die Prüfung der Mittel, die zur Erreichung eines Zweckes dienen. Die relative Wertschätzung vermittelt nun die Kenntnis und Beurteilung der Mittel, welche geschichtliche Personen auf Grund ihrer Zeitverhältnisse in Anwendung gebracht haben.

Prof. Rein schließt die Verhandlungen mit der Zusammenfassung ihres Ergebnisses, daß zwar bei der Erörterung über den Wert der

evolutionistischen Ethik im Verhältnisse zur absoluten sich ein scharfer Gegensatz kundgegeben habe, das aber durch die Aussprachen über die Leitsätze zu dem zweiten Verhandlungsgegenstande dieser Gegensatz gemildert und ein versöhnlicher Abschluss herbeigeführt worden sei. Denn diese letzteren haben eine Übereinstimmung in den Ansichten über die Verwendung der relativen Beurteilung gezeigt, der zwar unleugbar ein pädagogischer Wert zukommt, die aber der absoluten Wertschätzung nachstehen muß, da für die Erziehung noch immer als Hauptsache betrachtet wird, was Herbart in dem Satze ausdrückt: »Machen, das der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, dies od'er nichts ist Charakterbildung.«

Aus der kurzen geschäftlichen Sitzung ist mitzuteilen, das die Versammlung beschloß, für die nächstjährigen Verhandlungen noch einmal »die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu« auf die Tagesordnung zu setzen, da die vorjährige Besprechung hierüber hatte abgebrochen werden müssen, ohne zu einem Ergebnisse geführt zu haben. Bei der erneuten Behandlung sollen insbesondere die Aufgaben der Volksschule Beachtung finden und dabei auch die Irrtümer Bangs berücksichtigt werden. Außerdem soll dann über die bereits in Nr. 7. der Mitteilungen des Vereins veröffentlichten Leitsätze von R. Fritzsche-Altenburg »Zur Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht«, die man diesmal wegen Zeitmangels nicht mehr hatte vornehmen können, verhandelt werden. Ferner wurde ein schriftlicher Bericht von Dr. Beyer-Leipzig über die geplante Einrichtung einer Lehrstätte für Arbeitsunterricht verlesen.¹⁾ Nach dem Vortrage des Kassenberichtes erfolgte die Wahl des

¹⁾ In den Arbeitsplan der diesjährigen Ferienkurse an der Universität Jena vom 3.—15., resp. 22. August sind auch 6 mit Demonstrationen verbundene Vorlesungen über die Theorie des Handarbeitsunterrichtes aufgenommen, die Dr. O. W. Beyer vom 3.—8. Aug. halten wird nach folgenden Gesichtspunkten:

I. Geschichtlicher Überblick: Der Wunsch nach Handarbeitsunterricht (Luther, Comenius, Locke). A. Die ersten Versuche (A. H. Francke). B. Der Handarbeitsunterricht bis zu den 70er Jahren unseres Jahrhunderts: 1. Pädagogische Richtung (Rousseau, Blasche, Heusinger, Pestalozzi, Fellenberg, Wehrli, Fröbel, Georgens). Der Handarbeitsunterricht und die Spezialerziehung (Rettungshäuser, Blindenanstalten, Taubstummenanstalten). 2. Volkswirtschaftliche Richtung: Böhmen (Kindermann), Norddeutschland (Klüterschulen und Wagemann), Preussen (Garnisonsschulen). C. Die moderne Gestaltung des Handarbeitsunterrichts: Fröbelsche Kindergärten; der deutsche Verein für Knabenhandarbeit und seine Lehrerbildungsanstalt — Entwicklung der Sache im Ausland. — Handfertigkeitschulen. Unterricht in weiblichen Handarbeiten. — D. Der Handarbeitsunterricht für das Alter nach der Schulzeit (Lehrlingsbildung): Meisterlehre. Badische Lehrlingswerkstätten. Lehrwerkstätten der Fachschulen. Die französischen Einrichtungen (écoles primaires supérieures, écoles d'apprentissage, écoles nationales professionnelles). Die nordamerikanischen Manual Training Schools. Die praktischen Kurse der nordamerikanischen Trade Schools. Victor Della Vofs und dessen Unterrichtsmethode durch Lehrwerkstättenausbildung in der Kaiserlichen Technischen Schule zu Moskau.

Gymnasialoberlehrers Dr. Rausch-Jena in den Vorstand an Stelle des aus dem Vereine geschiedenen Realgymnasialdirektors Prof. Dr. Zange in Erfurt.

2. Ein Gegner der Übungsschule.

In seiner Schrift »Die drei Fundamentalprobleme der Pädagogik und ihre theoretische Lösung« (Leipzig, 1896) streift Dr. P. Bergemann in Jena im Zusammenhange mit dem Problem der Organisation der Erziehung, im besonderen der pädagogischen Ausbildung der berufsmäßigen Erzieher, auch die Übungsschulfrage und empfiehlt die Beseitigung der Übungsschulen oder besser das Absehen von ihrer Einrichtung, da sie an den Universitäten, die Jenenser ausgenommen, noch gar nicht bestehen (S. 44. Anmerk. 43—47). Er hält sie für überflüssig, da die Zeit der speziellen Vorbereitung der Pädagogen auf ihren Beruf, des Studiums an der Universität, nur der theoretischen Schulung gewidmet sei. Dem Abschlusse derselben soll eine zweijährige praktische Übungs- und Probezeit folgen, welche an der Schule zuzubringen ist, an der der junge Pädagog seinen Neigungen und Fähigkeiten gemäß wirken will. Eine zweckmäßige Gestaltung der Universitätsübungsschulen hält Bergemann wegen der Kosten für unmöglich, da sie nicht nur völlig der Organisation nach, sondern auch in ihrer Zahl den vorhandenen verschiedenen Schulgattungen entsprechen müßten. Sie erscheinen ihm schließlichs bedenklich, weil »die Kinder zu kostbares Material sind, um praktisch noch ganz unerfahrenen jungen Leuten als Probersteine zu dienen,« die Menge der Kandidaten aber

Haushaltungsschulen und Kochschulen. Fortbildungsschulen für Mädchen, mit praktischen Kursen.

II. Theorie. Das Problem der Erziehung zur Arbeit im allgemeinen.

1. Theorie der Kindergartenbeschäftigungen. Ausbildung der Kindergärtnerinnen. 2. Der Handarbeitsunterricht und das schulpflichtige Alter: Handarbeitsunterricht angeschlossen an die Betrachtung der Kulturstufen. Lehrplan. Übergänge. Der erziehende Wert der einzelnen Arbeitsübungen: Schulproben. Holzarbeit. Papparbeit. Metallarbeit. Glasarbeit. Weibliche Handarbeiten. — Ausbildung der Lehrer. 3. Handarbeitsunterricht für das Alter nach der Schulzeit: Notwendigkeit einer systematischen Ausgestaltung der Lehrlingsbildung in Industrie und Gewerbe. Notwendigkeit einer Ausbildung des weiblichen Geschlechts auf breiterer Basis des weiblichen Berufs. »Einjähriger Dienst für Mädchen.« Anfänge einer ähnlichen Ausbildung in Nordamerika. Ausbildung der Lehrkräfte.

Mit dem Kursus ist eine Ausstellung von Litteratur und von Erzeugnissen des Handarbeitsunterrichts verbunden.

Für die Besprechung der Vorträge wird eine besondere Zeit anberaumt.

infolge der kleinen Zahl von Universitäten in wenigen Übungsanstalten so zusammengedrängt werden würde, daß der ganze Unterricht ihnen ausgeliefert werden müßte.

Seinen Vorschlag, die theoretische und praktische Ausbildung der Pädagogen zeitlich und räumlich zu trennen, begründet Dr. B. mit dem losen Zusammenhange zwischen der pädagogischen Theorie und Praxis, der daher komme, »daß die pädagogische Theorie, die Pädagogik als System nichts anderes ist als eine, freilich in ganz bestimmter Absicht, von einem ganz bestimmten Standpunkte aus vorgenommene Kombination von Konsequenzen verschiedener Wissenschaften, die an und für sich gar nichts mit der Erziehung zu thun haben, die auch ohne sie bleiben, was sie sind, auf welche die pädagogische Praxis keinerlei Einfluß auszuüben, welche sie nicht zu modifizieren imstande ist: es entwickeln sich dieselben vielmehr ganz unabhängig von ihr. Daher brauchen mit der Einführung in das System der Pädagogik, mit der Orientierung über die allgemeinen Prinzipien nicht praktische erzieherische Übungen verbunden zu sein.« (S. 45). Wir lassen es dahingestellt sein, ob in der That eine Rückwirkung der Untersuchungen und Erfahrungen in der Pädagogik auf deren Grundwissenschaften völlig ausgeschlossen ist. Die für die Verarbeitung der Ergebnisse der letzteren, die Zusammenstellung des pädagogischen Systems, Ziel und Richtung weisende Absicht wird die erzieherische Einwirkung auf andere, also die Praxis, sein. Tritt dieser Zweck nicht als maßgebend auf, so bleibt man entweder mit den Kombinationen auf dem Gebiete der betreffenden Wissenschaft oder die Ableitungen schließen sich zu einer andern wissenschaftlichen Disziplin zusammen, in der irgend eine Absicht die Forschung in bestimmter Richtung leitet. Der Umstand, daß die grundlegenden Wissenschaften ihren Weg unbeeinflusst von der Rücksicht auf die Verwertung ihrer Ergebnisse zu irgend einem Zwecke weiter verfolgen, kann gar nicht in Betracht kommen für die Methode einer angewandten Wissenschaft, also auch nicht für die Pädagogik, die das ihr gelieferte Material nach den ihr eigentümlichen Gesichtspunkten selbständig verarbeitet. Diese sind aber praktischer, erzieherischer Art. Das giebt Dr. B. auch zu, denn er verlangt von dem Dozenten der Pädagogik, daß er die grundlegenden Wissenschaften nicht »der Reihe nach in Einzelvorlesungen behandeln soll — dann würde er ja zur Pädagogik selbst, d. h. zur systematischen Darstellung der aus ihnen sich ergebenden erzieherischen Konsequenzen gar nicht kommen. Sondern die Meinung ist die, daß er die Ableitung eben dieser Konsequenzen aufzeige, daß er also die pädagogische Theorie am Leitfaden ihrer Grundwissenschaften, in engster Verbindung mit ihnen entwickle, daß er die Darlegung derselben also, soweit erforderlich, mit seinen spezifisch-pädagogischen Ausführungen aufs innigste verflechte.« (S. 45). Die Rücksicht auf die Anwendung der physiologischen, psychologischen u. s. w. Forschungsergebnisse in Form der Erziehung — das ist doch wohl unter erzieherischen Konsequenzen zu verstehen — ist also für die Gestaltung des pädagogischen Systems bestimmend. Diese Rücksicht wird auch noch in anderer Hinsicht sich als einflußreich

erweisen. Nicht jede beliebige Kombination wird als erzieherische Konsequenz bezeichnet werden dürfen. Woher soll das Kriterium ihrer pädagogischen Richtigkeit und ihres erzieherischen Wertes genommen werden, wenn nicht aus der Prüfung durch ihre Anwendung. Wird also der Professor der Pädagogik in seinen theoretischen Auseinandersetzungen die Erziehungspraxis stets im Auge behalten müssen, so ist nicht einzusehen, warum ihm die Möglichkeit, seine Gedanken durch praktische Thätigkeit zu veranschaulichen, genommen werden soll, wie andererseits auch der Leiter eines Probandenseminares sich nicht blofs mit der Darbietung von Musterleistungen und auf die Technik bezüglichen Imperativen begnügen, sondern auf ihre Ableitung und Begründung aus der Theorie eingehen wird. Es läfst sich also manches gegen die Behauptung Dr. B.'s, dafs in der Pädagogik zwischen Theorie und Praxis kein intimes Verhältnis bestehe, einwenden. Mit ihr fällt aber der einzige Grund, den B. gegen die Verbindung von praktischen Übungen mit der Einführung in das System vorbringt. Die pädagogische Wissenschaft nimmt in dieser Beziehung keine besondere Stellung ein. Wenn der Professor der Geschichte seine Studenten mit der Methode der wissenschaftlichen Forschung vertraut machen will, beschränkt er sich nicht auf Vorlesungen über dieselbe, sondern übt sie mit ihnen in seinem Seminare. Es wird Dr. B. die Forderung nicht unbekannt sein, den Schwerpunkt des Universitätsstudiums überhaupt in die Seminarübungen zu verlegen. Das Vorgehen der deutschen Hochschulen in dieser Beziehung wird, weil als richtig anerkannt, im Auslande nachgeahmt. Man wird nicht einhalten können, dafs für den Historiker, Geographen, Philologen u. s. w. die Notwendigkeit, neben den Ergebnissen der wissenschaftlichen Arbeit auch die Methode ihrer Gewinnung sich anzueignen, zwingender sei als für den Pädagogen die Übung in der Umsetzung seiner theoretischen Erkenntnis in praktische Thätigkeit. Will man aber die Existenzberechtigung der wissenschaftlichen Seminare begründen mit dem Hinweise auf die Pflicht der Hochschule, für den Nachwuchs von Männern zu sorgen, die zum Weiterbau ihrer Wissenschaft befähigt sind, so wird dieselbe Aufgabe für die Universität auch in Bezug auf die Pädagogik bestehen. Gerade in dem Mangel an solchen Stätten, wo die pädagogische Theorie unbeeinflusst und uneingeschränkt durch nichtpädagogische Rücksichten, in der Praxis dargestellt und erprobt werden kann, wird eine Ursache gesehen der Verbesserungsbedürftigkeit der herrschenden Erziehung, besonders in ihrer staatlich organisierten Form in unsern öffentlichen Schulen. Dr. B. selbst verlangt neben den Vorlesungen über die Geschichte der Pädagogik und die Psychologie besondere Übungen auf diesen Gebieten. Die psychologischen Übungen sollen »das Bindeglied bilden zwischen dem Studium der Pädagogik auf der Universität und der Einarbeitung in die Erziehungsthätigkeit nach dem Verlassen der Hochschule« (S. 46). Sie dienen also nicht der Ausbildung von Psychologen, sondern werden von den Zwecken der Pädagogik und den Bedürfnissen der künftigen praktischen Erzieher regiert. Nun kommen die berufsmässigen Erzieher nach Dr. B.'s eigenen Worten »vorzugsweise für das öffent-

liche Erziehungswesen in Betracht« (S. 42), ihr Hauptgeschäft wird also vornehmlich der Schulunterricht sein. Für dieses aber werden sie doch wohl am besten vorbereitet, wenn ihnen ein psychologisch richtiger Unterricht vorgeführt und die Übung in einem solchen ermöglicht wird. Dies soll in der Übungsschule, die außerdem eine pädagogische Experimental-schule im Sinne Kants und Pestalozzis sein kann, geschehen. Eine Trennung der Ausbildung in der Fertigkeit, die Psychologie in der Schularbeit zur Anwendung zu bringen, von dem theoretischen Studium, ihre Verlegung an Anstalten, die nicht blofs Übungs-schulen sind, erscheint auch deshalb nicht empfehlenswert, weil unsere Schulen nicht Idealschulen sind, in denen die Gesichtspunkte der psychologischen Pädagogik durchweg und allein ausschlaggebend sind, weil der Probandus, soll er sich nicht blofs eine Routine in der äußern Technik aneignen durch die bloße Ausführung durch fremde Überlegung entstandener didaktischer Vorschriften, angeleitet werden muß, die nicht immer leichte Übertragung der Theorie auf die Praxis vorzunehmen, so daß erstere von dem Direktor und den Musterlehrern der betreffenden Anstalt immer heranzuziehen sein würde.

Der Einwand Dr. B.'s, daß die Forderung, Übungsschulen mit den pädagogischen Universitätsseminaren zu verbinden, die Einrichtung von Repräsentationen aller Schulgattungen und Erziehungsinstituten in sich schliesse, ist eigentlich nur mit seiner Meinung zu begründen: der Erzieher muß unmittelbaren Trieb und Drang zu der betreffenden Beschäftigungsweise und Liebe zu den Kindern besitzen und soll sich dann demjenigen Zweige der öffentlichen Erziehung zuwenden, der seinen Neigungen und Fähigkeiten am meisten entspricht und in dem er die Funktionen versieht, zu denen er Lust und Anlage besitzt. Abgesehen davon, daß die Wirklichkeit, in den Schulbehörden und-verhältnissen verkörpert, nicht allzuoft nach Neigung und Lust fragt, wie soll denn der künftige Erzieher erfahren, welche unter den Schularten Gegenstand seiner Neigung ist, wo soll er die Richtung seiner Fähigkeit erkennen lernen, wenn ihm nicht eine eingehende Bekanntschaft mit den verschiedenen Anstalten vor seiner Wahl möglich ist? Aus der Aufgabe der Übungsschule ist die Folgerung D. B.'s nicht abzuleiten. In derselben soll der künftige Pädagog geübt werden, die Prinzipien seiner Wissenschaft zu verwirklichen. Dieselben sind aber nicht abhängig von Art und Umfang des Unterrichtsstoffes, die doch hauptsächlich den Unterschied der Schulgattungen bedingen. Die Einsicht in ihre Allgemeingiltigkeit und in die Notwendigkeit ihrer Anwendung auf die Praxis, die Fertigkeit, didaktische Grundsätze, die für das Lehrgeschäft fundamental sind, zu verwerten, sollen dem künftigen Erzieher durch die Übungsschule geliefert werden. Der Philologe, der gelernt hat, die Übermittlung seines Fachwissens an die Schüler nach den Gesetzen der Psychologie zu gestalten, wird gut unterrichten, mag er an einem Gymnasium, einer Realschule, Mädchen oder Knaben, in einer Ober- oder Unterklasse lehren, ja auch dann, wenn ihm der Stundenplangott einen Unterricht zuweist, dessen Stoff ihm sein fachwissenschaftliches Studium nicht vermittelt hat. Die Anwendung des psychologischen Verfahrens in jedem Falle bleibt eben Beruf und

Lebensaufgabe des pädagogischen Lehrers, für den die Probleme niemals aufhören. Wenn nur eine ganz spezielle Vorbereitung die richtige Lösung derselben verbürgte, dann müßten auch in der zweijährigen Übungspraxis, die Dr. B. wünscht, dem angehenden Erzieher alle möglichen Fälle auf seinem Spezialgebiete vorgeführt werden.

Das Bedenken Dr. B.'s, an den Kindern könnte in der gewünschten Schule um der Übung der Praktikanten willen gesündigt werden, ist in noch viel größerem Maße gegen seinen eigenen Vorschlag vorzubringen. Denn der Probandus wird an jeder Schule eben zunächst Lehrling, nicht gleich Meister sein. Ebenso wie die Folgen seiner Fehler für die Schüler durch seinen Direktor oder die erfahrenen Lehrer wieder ausgeglichen werden müssen, bietet in der Übungsschule die Thätigkeit der ständigen Oberlehrer die Möglichkeit einer solchen Minderung des Schadens. Die Übungsschule hat aber den Vorzug, daß bei ihrer ganzen Einrichtung dieser Zweck von vornherein im Auge behalten werden kann. Die Eltern, die ihre Kinder in eine solche Anstalt schicken, wissen, daß ihre Kinder Übungszwecken dienen. Niemand und nichts zwingt sie, dieselben dazu herzugeben. Anders ist es bei irgend einer öffentlichen Schule. Ein Vater müßte es sich gefallen lassen, daß sein Knabe ganz oder teilweise, längere oder kürzere Zeit »unerfahrenen jungen Leuten als Proberstein« diene. Den Vorwürfen, die Dr. Bergemann gegen die ihm bekannte Jenenser Übungsschule richtet (Anm. 47. S. 70—71), sind doch sehr subjektiv. Ihnen stehen andere Urteile gegenüber (E. Scholz. Aus d. päd. Univ. Sem. zu Jena V. Heft. S. 23). Natürlich schicken die Eltern ihre Kinder nicht in diese Schule, weil sie von der Vorzüglichkeit ihres Lehrplans und der ihm zu Grunde liegenden Theorie überzeugt sind. Die Konsequenzen desselben für Unterricht und Zucht, für das Schulleben (Reisen, Ausflüge, Feste) mögen den Eltern zunächst sympathisch sein. Aus diesem Gefallen kann man aber doch nicht einen Zweifel an solchen Einrichtungen ableiten und auf sie verzichten, wenn sie pädagogisch richtig sind. Auch finanzielle Rücksichten mögen eine Rolle spielen. Diese sind meistens bei der Wahl der Schule maßgebend, aber nicht ohne Ausnahme und der Übungsschule an und für sich gegenüber ausschlaggebend. In der Übungsschule an dem Lehrerseminare in einer Großstadt haben wir dieselbe Mischung von reich und arm wie in öffentlichen Schulen vorgefunden. Das Vorurteil, daß diese Schule um ihres besonderen Zweckes willen geringere Leistungen aufweisen würde, hat die Erfahrung korrigiert, der der Vergleich mit den Erfolgen einer jahrelangen Thätigkeit an einer vollausgebildeten großstädtischen höheren Volksschule nahe lag, die nicht unter den ungünstigsten Verhältnissen arbeitet. Es ist dies daraus zu erklären, daß in der Übungsschule die Praxis mit der Theorie in innige Verbindung gesetzt wird, daß die Lehrer stets vorbildlich zu unterrichten haben, und daß auch die jungen Anfänger lernen wollen und arbeiten müssen, was bisweilen auch der eifrigste und tüchtigste Schulinspektor an einer Schule nicht durchweg herbeiführen kann. Selbstverständlich ist auch die einzige Universitätsschule in Deutsch-

land der Verbesserung fähig. Ihre Mängel sind keine Gründe gegen die Nützlichkeit und Notwendigkeit der Einrichtung überhaupt. Haben wir erst einmal überall Übungsschulen, dann werden sie wie alle menschlichen Veranstaltungen nach und nach sich vervollkommen. Das Bessere soll auch bei ihnen der Feind des Guten sein. Zunächst aber müssen sie überhaupt ins Leben treten. In dieser Ansicht haben uns die Behauptungen Dr. B.'s nicht irre machen können, sondern die ihnen gegenüber aufgestellten Erwägungen haben uns in unsrer Überzeugung bestärkt. Wir geben uns der Hoffnung hin, daß Dr. B. unser Bemühen, sachlich zu bleiben, nicht verkennen wird, wenn wir auch auf Grund der Lektüre seiner Broschüre nicht ganz frei von der gegenteiligen Besorgnis sind.

C. Beurteilungen.

I.

Adolf Lasson, Das Gedächtnis. Philosophische Vorträge, herausgegeben von der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin. III. Folge. 2. Heft. Berlin 1894. R. Gärtner. 72 S. 1,40 M.

Diese Studie enthält eine Reihe von metaphysischen Erörterungen, in denen hauptsächlich die Begriffe von Einheit und Identität untersucht werden. Den Namen »Gedächtnis« hat sie deshalb erhalten, weil die Erörterung an die Erscheinung, richtiger Funktion des Gedächtnisses anknüpft. Die Ausführungen des Verf. rufen bei denen, die nicht auf monistischem Standpunkte stehen, nicht selten unterschiedenen Widerspruch hervor.

II.

Dr. Karl Lange. Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Vortrag auf der X. Hauptversammlung d. Allg. Sächsischen Lehrerver. in Zwickau gehalten. Plauen i. V. Neupert 1895. 24. S.

Diese Abhandlung ist so vorzüglich, daß der Unterzeichnete jedem

Kollegen nur raten kann: Lies selbst und überzeuge dich! Das gilt nicht bloß für den Anfänger im Unterrichten, sondern auch für den gereiften und vielerfahrenen Meister in der Schule. H. Grabs.

III.

Fricke, Bibelkunde, zugleich praktischer Commentar zur Bibl. Geschichte, I. Band Altes Testament, Hannover 1895. 448 S. 4 M.

Der Verfasser steht auf dem Standpunkte der Inspirationslehre, soweit diese überhaupt in unserer Zeit noch möglich ist. In einzelner (Geschichtlichkeit des Hiob, Psalmenüberschriften, Deuterocesias) läßt er sich allerdings von der neueren alttestamentlichen Wissenschaft belehren. In allen anderen Punkten aber und vor allem in der Gesamtauffassung ist er von ihrem Geist, vom historischen Sinn des 19. Jh. unberührt. So zeigt sein Buch alle Schwächen und Mängel, Halbheiten und Schiefheiten, die aus seinem Standpunkte mit Notwendigkeit hervorgehen. Wir glauben mit Brieger, daß es unserer Kirche nicht förderlich sein kann, wenn ihre Jugend jetzt noch im Wesentlichen ebenso,

wieder des 17. Jh. unterrichtet wird; aber trotzdem können wir dem Verfasser die Anerkennung nicht versagen, dafs er von seinen Anschauungen aus in ganz vorzüglicher Weise den alttestamentlichen Stoff bearbeitet hat. In übersichtlicher Weise führt er den Inhalt des alten Testaments an uns vorüber, giebt klare Vor- und Rückblicke, erklärt alles sachlich Schwierige, vertieft den Inhalt und giebt zahlreiche treffliche Winke zu seiner unterrichtlichen Behandlung. Wer sich von der alten naiven Betrachtung des alten Testaments nicht losmachen und sich mit einer historischen Auffassung nicht befreunden kann, der wird hier finden, was er sucht und braucht. Wir freilich möchten wünschen, dafs der alttestamentliche Stoff einmal von modernem Standpunkte aus mit demselben treuen Fleifs und mit derselben warmen Hingabe bearbeitet würde, von denen das vorliegende Buch zeugt

IV.

Die Schulbibelfrage. Ihre Geschichte, Bedeutung und ihr gegenwärtiger Stand. Von **Edmund Oppermann**, Schulinspektor. Gera, 1896 43 S.

Der Verfasser giebt zunächst eine Geschichte der Schulbibelfrage, in der er besonders die Äußerungen von Versammlungen, Behörden und leitenden Persönlichkeiten in Kirche und Schule aus der letzten Zeit in dankenswerter Weise zusammenstellt. Er bespricht dann die Gründe für und gegen die Schulbibel. Schliesslich beschreibt er die vier neueren Schulbibeln, die Hofmannsche die Glarer, die Strack-Voelkersche und die Bremer, und erklärt die beiden letzten für die besten Erscheinungen auf diesem Gebiet. Bei der prinzipiellen Behandlung der Frage bietet er nichts Neues. Die sexuellen Stellen der Bibel stellt er zu sehr in den Mittelpunkt des Interesses. Sie sind der zwingendste, aber auch der äufserlichste Grund, der für Einführung einer Schulbibel spricht. Es mufs mehr betont werden, dafs die Bibel nicht in

allen ihren Teilen zur Erbauung, dafs sie nicht für eine um Jahrtausende spätere Zeit, dafs sie vor allem nicht für Kinder geschrieben ist, dafs man dem allen Rechnung tragen mufs, wenn man die historischen Quellen unseres Glaubens, der Erbauung und Belehrung der Gegenwart, jedem Laien und jedem Kinde zugänglich machen will. Von diesem Gesichtspunkte aus erledigen sich alle Schwierigkeiten. Wer der Frage noch nicht nähergetreten ist, findet in der vorliegenden Brochüre vollkommene Orientierung.

V.

Die Systematik der beiden evangelischen Hauptkatechismen von **G. K. Barth**, Seminaroberlehrer, Borna 1896, 116 S.

Der Verfasser, der sich durch eine wertvolle Arbeit über Geschichte und Wesen der Konzentration bekannt gemacht hat, weist in eingehender Weise nach, dafs in jeder Hinsicht der kleine lutherische Katechismus vor dem Heidelberger den Vorzug verdient. Er zeigt, wie die gröfsere Reichhaltigkeit und der systematische Aufbau des Heidelberger Katechismus nur scheinbar ist, wie der lutherische Katechismus alle Punkte des Heidelberger und alle in ihren organischen Zusammenhängen darbietet. Er weist dann nach, dafs auch die Reihenfolge der Hauptstücke dort zwar viel dogmatische Reflexion verrät, dafs sie aber hier dem religiösen Empfinden des evangelischen Christen in vollkommener Weise entspricht. Schliesslich legt er dar, dafs auch die Systematik der einzelnen Hauptstücke hier den Vorzug verdiene. Im allgemeinen ist der Verfasser auf sicherem Weg zu sicheren Ergebnissen gekommen. Nur mit dem V. Teil können wir nicht übereinstimmen. Er künstelt hier bei der Systematisierung der einzelnen Hauptstücke in einer Weise, die Luther völlig fremd ist. Die ersten drei Gebote sollen der Dreieinigkeit und zugleich der Dreiheit Glaube, Hoffnung, Liebe entsprechen; 5, 7 und 9 sollten individuell, 6, 8 und 10 sozial gemeint sein. Ebenso

künstlich sind die Beziehungen zwischen der 4. und 7., 5. und 6. Bitte. Auch die Dreiteilung jeder der Artikel nach Erkenntnis, Zuversicht und Hingebung ist nicht stichhaltig. Der lutherische Katechismus ist kein reflektiertes Kunstprodukt, das man in dieser Weise schematisieren könnte, sondern ein gewordener Organismus, vor allem das zweite Hauptstück. Die schönen Linien einer Pflanze kann ich wohl aufsuchen und auf sie hindeuten; aber ich kann sie nicht konstruieren. Schultze hat in seinen »katechetischen Bausteinen« (5. Auflage, Magdeburg, 1891) durch klare Übersichten und wenige kurze erläuternde Anmerkungen in vorzüglicher Weise auf den organischen Bau des Katechismus Luthers hingewiesen. Das Bestreben, alles im lutherischen Katechismus als vollkommen nachzuweisen, verleitet den Verfasser, die Zählung der Gebote und die Teilung des letzten Gebotes auf Gründe zurückzuführen, an die Luther nie ernstlich gedacht hat. Trotz dieser Ausstellungen können wir die Arbeit dem Religionslehrer nur empfehlen. Kein Katechet wird sie aus der Hand legen, ohne tiefer in den Geist des Lutherischen Katechismus eingedrungen zu sein.

VI.

A. Franz, Schulanachten, Drittes Heft, Leipzig, 1895.

Wie in den beiden ersten Heftchen, so bietet uns der Verfasser auch in diesem letzten ganz kurze erbauliche Andachten unter Zugrundelegung eines Bibelabschnittes. In schöner Sprache, die zuweilen rhythmischen Schwung hat, werden uns in gedrängter Kürze schöne Gedanken dargeboten. Schulanachten sind es freilich nicht. Nur höchst selten wird einmal ganz leise auf die Schule und ihre Verhältnisse Bezug genommen. Überall sind ferner reife erwachsene Christen vorausgesetzt; nur solche werden das Buch mit Nutzen gebrauchen. Was soll z. B. einem Schüler die Aufforderung: »Laßt uns den Kelch der Leiden, den uns das Leben beut,

leeren in Sanftmut und Geduld!« (S. 43) ohne nähere Ausführung? Schöne Allgemeinheiten, die fast den ganzen Inhalt des Buches bilden, sind nichts für Gymnasiasten. Eingehen auf konkrete Lebensverhältnisse, konkrete Färbung des Stoffes wäre hier am Platze. Aber diese fehlt mit wenigen Ausnahmen völlig. Damit hängt es zusammen, daß nur auf religiöse Empfindungen hingearbeitet wird, ohne daß sie in religiösen Vorstellungen einen festen Halt haben. Der Verfasser giebt schöne, empfehlenswerte Hausandachten für gereifte Christen, aber kein Schulbuch.

VII.

Stolzenburg, Ev. Religionsbuch zum Gebrauche in Lehrerseminaren und für Volksschullehrer. IV. Teil. Der Katechismus Dr. Luthers, Gotha, 1895. 112 S. 1 M. 40 Pf.

Das uns vorliegende Buch ist keins von denen, die die Arbeit des Lehrers überflüssig machen. Indem es überall schlicht und ohne jede Künstelei dem Text des Katechismus folgt, giebt es kurz und bündig seinen Gedankeninhalt, biblische Geschichten als konkreten Stoff, von dem auszugehen ist und passende Sprüche und Lieder. Freilich ist das gegebene Material sehr einseitig. Das, was den Religionsunterricht mit den anderen Unterrichtsfächern und mit dem praktischen Leben verknüpft, Beispiele aus der Geschichte, Erzählungen aus dem gewöhnlichen Menschenleben, die deshalb noch nicht tendenziös erfunden zu sein brauchen, Hinweise auf Bekanntes aus unsern Klassikern etc., treten nur ganz vereinzelt auf oder fehlen ganz. Auch das können wir nicht billigen, daß der Verfasser absichtlich »die Anwendung aller gewonnenen Erkenntnisse auf das Leben der Schüler« der eigenen Arbeit des Lehrers überläßt. Denn gerade in diesem Punkte, von dem doch schließendlich der bleibende Wert des Religionsunterrichtes abhängt, bedarf der ungeschicktere Lehrer den guten Rat eines erfahrenen Praktikers. Ein Hauptnachteil des Buches scheint

uns zu sein, daß der Text und die Erklärung Luthers überall, wo sie sich nicht dem Sinne nach völlig decken, als gleichwertig neben einander gestellt und nacheinander betrachtet werden. Daß Luther nicht nur den Text näher ausgeführt und erklärt, sondern ihn auch z. B. im ersten Hauptstück auf evangelisches Niveau hinaufgehoben und mit evangelischem Geiste durchtränkt hat, ist ignoriert. So kommt's, daß z. B. Sabbath und Sonntag nicht genügend unterschieden werden, daß die unterchristliche Verheißung des vierten Gebots, die Luther nicht mit in seine Erklärung aufnimmt, neben ihr behandelt wird, daß das »fürchten und lieben« des ersten Hauptstückes das, was es spezifisch christlich macht, gar nicht zu seinem Rechte kommt. Wohlthuend wirkt die Beseitigung des üblichen dogmatischen Schematismus in den drei Artikeln. Das Buch bietet nicht gerade viel neues und nicht alles Material, das der Lehrer bei der Vorbereitung zum Katechismusunterricht braucht, aber das, was es enthält, vor allen die biblischen Beispiele, wird er nicht ohne Vorteil benutzen.

VIII.

120 Sprüche nach der . . . für die Provinz Pommern getroffenen Auswahl schulgemäß erklärt von **Th. Hauffe**, Breslau 1896. 78 S.

Vielen wird das vorliegende Büchlein eine willkommene Gabe sein. Es bietet im ersten Teil zwanzig Sprüche für die Unterstufe mit kurzen, einfachen wohlthuend kindlichen Erklärungen. Die 40 Sprüche der Mittelstufe folgen ebenso wie die 60 der Oberstufe dem kleinen Katechismus. Die dazu gehörigen Erklärungen sind nach der Dörfeldschen Dreiteilung: Anschauen, Denken und Anwenden behandelt. Auch sie sind trefflich und bieten dem Lehrer bei seiner Vorbereitung rasche Hilfe. Die Auswahl und Anordnung der Sprüche verbürgt die Nützlichkeit des Buches auch für andere Verhältnisse, als für die es zunächst geschrieben ist.

Bautzen.

Dr. Tögel.

IX.

Janko, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. Hamburg-Leipzig, Verlag von Leopold Vofs. 1895. Pr. 1,80 M.

Der Verfasser geht aus von dem hohen Werte körperlicher und geistiger Gesundheit für den einzelnen Menschen wie für die Gesamtheit. Der Gesundheitszustand wird vervollkommenet durch planvolle Gesundheitspflege. Zu dieser müssen alle Kreise unseres Volkes angehalten werden. Das geschieht durch hygienische Belehrungen, durch die Gesundheitslehre. Der sicherste Weg, dem ganzen Volke hygienische Belehrungen zu übermitteln, besteht darin, die Gesundheitslehre zum Gegenstande des Unterrichts in allen unseren Schulen zu machen.

Die Einwände, welche gegen die Aufnahme der Gesundheitslehre unter die obligatorischen Lehrfächer vorgebracht worden sind, werden vom Verfasser entkräftet, und es werden Ausprüche von Comenius, Salzmann, Dinter, Frank, von Fodor, Hyrtl, Reimann u. a. zusammengestellt, welche ebenfalls die Forderung begründen, einen geordneten Unterricht in der Hygiene in den Lehrplan einzufügen.

Auf dreifache Weise ist es möglich, dieser Forderung zu genügen: 1. Die Belehrungen aus der Gesundheitslehre werden mit Erläuterungen der Schuleinrichtungen und Anordnungen im Schulbetriebe verknüpft. Hierbei vereinigt sich mit der Belehrung die Gewöhnung, um ein gesundheitsgemäßes Handeln zu begründen. — 2. Die Gesundheitslehre wird an die übrigen Unterrichtsgegenstände angeschlossen. Es wird im einzelnen ausgeführt, wie Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie, Lesen, Diktat, Grammatik, Aufsatz, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie, Religion und Turnen Gelegenheit geben, den Schülern hygienische Lehren zu vermitteln. — 3. Die Gesundheitslehre tritt als selbständiger Unterrichtsgegenstand auf. Die Notwendigkeit einer selbständigen Stellung dieses Unterrichts ergibt sich aus dem Umstande, daß nach dem

Vorschlage unter 2 die Auswahl des Stoffes im wesentlichen durch den Zweck des Hauptfaches bedingt ist, daher nur Einzelfragen der Hygiene erörtert werden, es aber zu keiner zusammenhängenden Darstellung der Gesundheitslehre kommen kann. — Als selbständiger Unterrichtsgegenstand wird die Gesundheitslehre für alle Schulen, ganz besonders auch für Mädchen und Fortbildungsschulen gefordert.

Der Verfasser verbreitet sich nun über Methode und Auswahl des Stoffes. Die Frage: Wer soll den Unterricht erteilen, der Arzt oder der Lehrer? entscheidet er zu Gunsten des letzteren. Als notwendige Zeit für die Gesundheitslehre fordert er für die Oberstufe wöchentlich 2 Stunden, die durch Beschneidung anderer Lehrgebiete gewonnen werden sollen. An einigen praktischen Beispielen wird die Behandlung des Stoffes gezeigt. Die Zusammenstellung des Lehrmaterials, eine Zusammenfassung des Inhalts in 10 Thesen und ein Verzeichnis der benutzten Litteratur bilden den Abschluß des Buches, das wir allen Lehrern zur Beachtung empfehlen. Auch der Lehrer, der nicht in der Lage ist, Unterricht in der Gesundheitslehre zu erteilen, findet in dem Buche (Seite 46—130) zahlreiche Hinweise, wie er die ihm anvertrauten Zöglinge zur Pflege ihrer Gesundheit, dieses unersetzlichen Gutes, anhalten kann. Jeder Lehrer, wenn er anders von der Bedeutung der Gesundheitslehre und -pflege überzeugt ist, kann die Schulstube und ihre Ausstattung, das Schulhaus und dessen Umgebung mit seinen Schülern so betrachten, daß die Kenntnis hygienischer Forderungen dadurch begründet wird, und kann den Schulbetrieb so einrichten, daß er sich zu einer fortgesetzten bewußten Übung in der Gesundheitspflege gestaltet. — Daß auch dort, wo gesonderter Unterricht für Gesundheitslehre nicht besteht, durch den übrigen Unterricht Gelegenheit genug vorhanden ist, einzelne Lehren der Hygiene zu geben und zu begründen, zeigt der Verfasser in sehr ausführlicher Weise in seinen Darlegungen auf Seite 53—130.

Wir sind der Meinung, daß diese Gelegenheiten dann am besten ausgenützt werden, wenn der Lehrer den Stoff der Gesundheitslehre und den der übrigen Unterrichtsfächer gründlich beherrscht und wenn er sich fortgesetzt bemüht, der methodischen Forderung gerecht zu werden, daß der Mensch mit seinem Leben und Streben der Mittelpunkt sein muß, von dem der Unterricht auszugehen und auf den er zurückzuführen hat. — Ein solcher Lehrer wird mit Interesse lesen, wie der Verfasser die verschiedensten Unterrichtsstoffe für die Gesundheitslehre dienstbar zu machen sucht, ohne doch in Gefahr zu kommen, ihm auch dort zu folgen, wo er durch Bevorzugung der Gesundheitslehre eine Benachteiligung anderer wichtiger Unterrichtsgebiete herbeiführt. Wir greifen z. B. die Ausführungen über die Behandlung ausländischer Kulturpflanzen heraus. Seite 85 lesen wir: »Unsere Kinder wissen beispielsweise in den meisten Fällen nicht, woher der Reis kommt, wie der Zucker gewonnen wird, ob der Thee als Baum, Strauch oder Krautpflanze wächst, ob der Kampfer ein Stück vom Stengel, von der Wurzel oder von der Frucht ist, ob das Chokoladenmehl aus Stengeln, Blättern oder Blüten bereitet wird u. s. w. Es bleibt also unsere Jugend nur zu häufig in Unkenntnis über diejenigen ausländischen Pflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind. Dieser Umstand ist aber bedauernswert, da diese Gewächse mit ihren Produkten, die für unsere Ernährung, für die Kleidung u. s. w. Verwendung finden, in vielfacher Beziehung zum Menschen und seiner Gesundheit stehen. Aus diesem Grunde ist die Behandlung jener Pflanzen in unsern Schulen durchaus notwendig. Folgende kommen hierbei in Betracht: Muskatnufsbaum, Baumwolle, Kakaobaum, Theestrauch, Zitronen-, Orangenbaum, Nelkenpfeffermyrte, Gewürznelkenbaum, Johannisbrotbaum, Senastrauch, Süßholz, Ölbaum, Chinarindenbaum, Lorbeer, Zimtlorbeer.

Brotfruchtbaum, Feigenbaum, Maulbeerbaum, echte Kastanie, Vanille, Palme, Ingwer, Kardamom, Safran, Zuckerrohr, Reis, Sagopalme. Für einfachere Schulverhältnisse genügen etwa 12—15 dieser Pflanzen. Da letztere nicht in natura beschafft werden können, so sind zur unterrichtlichen Behandlung derselben in der Schule gute Abbildungen, vielleicht auch Sammlungen der wichtigsten Produkte dieser Gewächse notwendig. Auch betreffs der Behandlung der ausländischen Naturobjekte halten wir daran fest, daß die Beobachtung die Grundlage der unterrichtlichen Behandlung bilden muß. Darum besprechen wir nur solche ausländische Objekte, deren Verwendung im Haushalte der Menschen auch vom Kinde wiederholt beobachtet werden kann, von denen außerdem einzelne Teile oder entsprechende Produkte für den Unterricht zu beschaffen sind und deren Bau, Leben, Kultur und Nutzbarmachung wir durch Hinweis auf beobachtete heimatliche Pflanzen den Kindern veranschaulichen können. Deshalb halten wir die vom Verfasser angeführten 27, aber auch die als Minimum bezeichneten 12—15 ausländischen Objekte für eine zu große Zahl, vor allem auch deswegen, weil sie uns nötigen würden, mit einer großen Menge Unterrichtsstoff lediglich das Gedächtnis der Schüler zu beschweren — was aber einer wichtigen hygienischen Forderung widerspricht, — und weil sie uns hindern würden, der heimatlichen Natur unsere ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Durch Betrachtung der heimatlichen Natur wollen wir nicht nur zeigen, was dem Menschen nützt oder schadet, sondern wollen wir dem Zögling eine Quelle reinsten Freude erschließen helfen, in der er sich gesund baden kann, wenn der Staub des Alltagslebens ihn bedrückt. Bringen wir den Schüler dahin, daß er auch nach seiner Schulzeit gern in der Natur Erholung sucht, so glauben wir für seine Gesundheits-

pflge besser gesorgt zu haben, als wenn wir während der Schulzeit sein Gedächtnis mit allerlei Angaben über ausländische Pflanzen und Tiere beladen hätten.

Was hier in Bezug auf die ausländischen Kulturpflanzen gesagt ist, gilt im allgemeinen auch betreffs der namhaft gemachten fremdländischen Tierwelt. Bezüglich der Zoologie verlangt der Verfasser Seite 53: 1. Der Mensch bilde nicht nur den ersten Gegenstand der Belehrung im zoologischen Unterricht, sondern man weise auch immer auf die Übereinstimmung und die Unterschiede zwischen Mensch und Tier hin. 2. Tiere, die uns Nahrung, Kleidung u. s. w. liefern, und 3. Tiere, die uns mittelbar oder unmittelbar Schaden zufügen, müssen besondere Berücksichtigung finden. — Die Ausführungen zur 2. Hälfte der ersten Forderung (Seite 54—58) verdienen ganz besondere Berücksichtigung, nicht weil darin etwas wesentlich Neues gesagt würde, sondern weil etwas Treffliches nicht oft genug gesagt werden kann.

Der Grundsatz, daß Beobachtungen die Grundlage der unterrichtlichen Behandlung bilden müssen, ist auch in dem Abschnitt über die selbständige Gesundheitslehre nicht scharf genug zur Geltung gekommen. Wir sind zwar mit dem Verfasser einverstanden, wenn er aus Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers nur das unbedingt Notwendige auswählen will, wir wünschen aber, daß die Beschreibungen nicht schlechthin vom Lehrer gegeben, sondern unter Benutzung der besten Lehrmittel möglichst selbständig von den Schülern erarbeitet werden, wie das beispielsweise Seyfert in seiner Menschenkunde und Gesundheitslehre ausführt. Von Erzählungen, wie sie der Verfasser fordert, können wir uns allzuviel Erfolg nicht versprechen; besonders befürchten wir, durch größere Erzählungen, wie sie der Verfasser auf der Oberstufe zu geben beabsichtigt, dem Unterrichte kostbare Zeit wegzunehmen, die für denkende Verarbeitung des Stoffes notwendiger

gebraucht wird. — Wir vermissen aber einen Hinweis auf fortlaufende Beobachtungen, die die Kinder am eigenen Körper ausführen und die zum Ausgangspunkt und zur Grundlage des Unterrichts gemacht werden können. Ebenso hätten wir gern einen Hinweis auf die Notwendigkeit des Versuchs auch im Unterricht in der Gesundheitslehre gesehen. Wenn der Verfasser eine Anzahl einfacher Versuche angegeben hätte, durch welche gewisse Vorgänge unseres Körpers den Kindern leicht klarzumachen sind (z. B. Atmungsvorgang, Herzthätigkeit u. a.), so hätte er der Methodik dieses Unterrichtszweiges einen schätzbaren Dienst erwiesen.

Unsere Zustimmung findet es, wenn der Verfasser die selbständige Gesundheitslehre in Verbindung mit der übrigen Naturkunde gesetzt sehen will. Er sagt auf Seite 139: »Ferner ist darauf zu achten, daß die der Physik und Chemie entstammenden und in Beziehung zum Verständnis der Lebensvorgänge stehenden Kenntnisse den Kindern schon bekannt sind, wenn die betreffenden Abschnitte der Hygiene gelehrt werden. Am besten wäre es, wenn der Stoff aus der Hygiene und aus der Naturkunde in parallelen Lehrgängen so angeordnet würde, daß sich den im letzteren Fache behandelten grundlegenden Gebieten die korrespondierenden Gebiete aus der Hygiene anschließen, z. B. Schall — Ohr; Licht — Auge; Zusammensetzung der atmosphärischen Luft — Atmung u. s. w.« Seit mehr als zehn Jahren sind wir in der Lage, nach Lehrplänen zu arbeiten, die Menschenkunde und Gesundheitslehre als besonderes Unterrichtsgebiet enthalten; wir haben aber stets für notwendig erachtet, diese Stoffe mit den übrigen Zweigen des naturkundlichen Unterrichts in die engste Verbindung zu setzen. Dem Verfasser scheint es vor allem darauf anzukommen, der Gesundheitslehre in solchen Schulen, in denen für sie bisher kein Raum war, einen würdigen Platz zu erkämpfen, indem er sie als gleichbe-

rechtigtes Unterrichtsfach neben die anderen gestellt sehen möchte. Wir wünschten, er ginge noch einen Schritt weiter und stellte die Forderung auf: Menschenkunde und Gesundheitslehre sind mit den übrigen Zweigen des naturkundlichen Unterrichts zu einer einheitlichen Naturkunde zu vereinigen!

Osk. Lehmann.

X.

Albert Sprockhoff, Naturkunde für höhere Mädchenschulen mit vielen Fragen und Abbildungen. Erster Teil: Naturgeschichte für Klasse 6 und 5. Einzelbilder und natürliche Gruppen aus dem Kreise der Blütenpflanzen und der Wirbeltiere. Grundvorstellungen vom Körperbau des Menschen. Preis 1 M. Hannover, Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior).

Das Heft enthält den Stoff, der nach den Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 in Klasse 6 und 5 behandelt werden soll. Bearbeitet ist er in ganz ähnlicher Weise wie in der »Praktischen Naturkunde« von demselben Verfasser. Vorliegendes Heft empfiehlt sich darum nur in solchen Schulen zur Einführung, deren Schülerinnen nicht das eben erwähnte Lehrbuch besitzen. Die Vorzüge der Sprockhoffschen Werke, spec. seiner Praktischen Naturkunde, sind früher schon ausführlich in diesem Blatte besprochen worden.

XI.

I. D. Brumund, Leitfaden für den Unterricht in Mineralogie und Chemie. Für mehrklassige Volksschulen und zum Selbstunterrichte. Preis 80 Pf. Bremen, Verlag von Eduard Hampe.

Vorliegender Leitfaden verbindet den Unterricht in der Chemie mit dem Unterrichte in der Mineralogie. Der Verfasser verteilt den Lehrstoff auf fünf Stufen. In ziemlich bunter Reihenfolge werden Gegenstände aus dem gesamten Gebiete der

Mineralogie und im Anschluß daran verschiedene Elemente und Verbindungen derselben besprochen. Jeder der ersten vier Stufen ist ein Rückblick angefügt, der die Ergebnisse zusammenfaßt. Die fünfte Stufe enthält nur Chemie. Es werden erklärt Stoff oder Materie, Atome und Moleküle, das Wesen der chemischen Verbindungen, Herstellung der Soda aus Kochsalz, die Fabrikation des Leuchtgases und des Glases. Dann folgt einiges aus der organischen Chemie. Ein Anhang macht mit den chemischen Zeichen und Formeln bekannt. Der Verfasser hat seinen Leitfaden für die mittleren Stufen der Volksschule bestimmt, wie aus dem Vorwort zu ersehen ist. Für diese Stufe bietet der Leitfaden aber zu viel, teilweise auch zu schweren Stoff. Zum Selbststudium eignen sich Leitfäden überhaupt nicht, weil sie nicht gründlich genug sind, um in das Wesen einer Wissenschaft einzuführen. M. Hauße.

XII.

Johann Bengel, Angewandte Aufgaben im Zahlenkreise von 1—100. Eine Sammlung von mehr als 600 Aufgaben. Aachen, Verlag von Rudolf Barth. Preis 50 Pf.

Das 54 Seiten zählende Buch enthält einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im erstern, der »über angewandte Aufgaben beim Rechenunterricht« spricht, konnte ich Neues, originelle Gedanken nicht finden, nur Gemeinplätze machen sich breit. Originell ist nur, was Bengel auf S 13 schreibt: »Eine Art von angewandten Aufgaben, die für die Kinder dieser Stufe viel zu schwer ist, hat sich förmlich bei der Unterstufe eingenistet: algebraische Aufgaben. Die armen Kinder! Der arme Lehrer!« Nur zu schade ist es, daß die Rechenbuchverfasser, die Bengel anführt, deren Werke er »gebraucht« hat, auch solche algebraische Aufgaben traktieren. Aber auch ich gehöre zu den Armen. Meine Meinung ist: Liegen die Aufgaben nicht über dem geistigen Niveau des Schülers, so finden sie gespannte und freundliche Aufnahme.

Das gilt von jeder Art Aufgaben. Weiter aber erkannte ich, daß ihr heiteres Gewand Leben ins Rechnen bringt, daß die algebraischen Aufgaben eine Würze sind, die aber den Magen nicht schwächt, sondern stärkt. Diese Erfahrung hat mich einst veranlaßt, die Schrift: »Algebraische Aufgaben für die Volksschule« (Wunderlich, Leipzig) zu verfassen und größere Berücksichtigung von solchen Aufgaben als Funktionsaufgaben zu fordern. Der praktische Teil führt zunächst als 1. Rechenstufe den »Zahlenkreis 1—10« vor. Nach der Anordnung der Aufgaben behandelt der Autor jede Zahl der Reihe 2—10 in Grubescher Weise monographisch, als Individuum. Warum Bengel die Zahl 1 überspringt, gleich mit der 2 beginnt, kann ich mir nicht erklären. Nach Auffassung der Zahl 10 treten in »zusammengesetzten Aufgaben« Addition und Subtraktion mehrfach und verbunden auf. Ob der Verfasser Sachgebiete, die zum Zählen und Rechnen hindrängen, gleichsam auffordern, verwertet, kann man an den Aufgaben nicht erkennen, Wahrscheinlich ist Bengel aber kein allzu großer Freund von denselben, denn die »methodischen Übungen« stellen ein Allerlei, das Zerstreuung erzeugt, dar. Das Sachgebiet muß nicht bloß Ausgangspunkt, sondern auch Abschluß der Lehrsheit bilden. Division und Multiplikation dünken jedenfalls dem Verfasser für das 1. Schuljahr zu schwierig. Meines Erachtens können Dividieren als Messen von den Addieren, und das Multiplizieren von dem Subtrahieren abhängig gemacht, schon auf der 1. Rechenstufe Berücksichtigung finden. Die 2. Stufe behandelt den »Zahlenkreis 1—20« und führt »1. Zuzählen und Abziehen innerhalb desselben Zehners und 2. Die Grundfälle des Zusammenzählens und Abziehens« vor. In Rücksicht auf den geistigen Standpunkt des Zögling halte ich es für unnötig, die Zahlreihe (nicht Zahlenkreis!) 1—20 zu einer besondern Rechenstufe zu erheben. Wohl kann sich das 2. Schuljahr auf die Zahlreihe 1—100

ausdehnen, was Bengel als Zählmaterial fürs 3. Schuljahr ansieht. Bengel hat bei Abfassung seiner Aufgaben die Rechenbücher neuerer Rechenmethodiker, die eine andere Anordnung zeigen, benutzt, warum nicht auch deren Nacheinander für richtig gehalten? Erst die 3. Rechenstufe übt außer dem Zuzählen und Abziehen das Malnehmen, Enthaltensein und Teilen. Warum sagt aber der Verfasser »enthaltensein« für »messen«? Sachlich betrachtet ist es ja einerlei, ob es heißt: »in 40 M. sind 8 M. 5 mal enthalten« oder »40 M. gemessen durch 8 M. ist 5 mal«. Die Bezeichnung »messen« ist aber anschaulicher als jene und darum falscher, allerdings mit Hilfe des Tillichschen Rechenkastens und nicht der Russischen Rechenmaschine. Zugleich bildet »messen« die Brücke zum Verständnis des Begriffes der Mafseinheit. Also ist die Form »messen« psychologisch begründet, daneben besitzt sie noch besondere logische und sprachliche Vorzüge. Enthaltensein ist eine entschieden weniger gute Bezeichnung für die 2. Form des Dividierens, da sie sich sprachlich nicht so eng wie »messen« an »dividieren« anschließt. Wohl aber kann man sagen: »ich messe durch«, wie: »ich dividiere«, »ich teile durch«. Dazu kommt, daß die 4 Spezies nicht Zustände, sondern Operationen, also Tätigkeiten sind, die bekanntlich mit den Nennformen: »addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren« bezeichnet werden und als Zusammenzählen, als Abziehen, Rest- oder Differenzsuchen, als Vervielfältigen und als Teilen und Messen auftreten. Dem sprachlichen und logischen Zusammenhange nach ist also »messen« entschieden viel passender als »enthaltensein«. Von »messen« können auch wie von sämtlichen übrigen Nennformen alle anderen Formen gebildet werden, sodafs man z. B. sagen kann: »ich messe 40 M. durch 8 M.« oder »mifs 40 M. durch 8 M.« Bei »enthaltensein« ist dies nicht möglich, es machen sich Umschreibungen nötig,

wie: »Untersuche, wievielmals in 40 M. 8 M. enthalten sind!« oder: »Untersuche, wie oft in 40 die 8 enthalten ist!« Damit glaube ich genügend begründet zu haben, warum Bengel »enthaltensein« mit »messen« vertauschen muß. Das Messen gestattet, den Divisor wie beim Teilen hinter den Dividenten zu setzen. Als einen Vorteil sehe ich es ferner an, wenn mit dem Doppelpunkte sowohl der Begriff des Teilens, als auch der des Messens verbunden werden kann. Übrigens ist nur anfangs »gemessen durch« von »geteilt durch« zu unterscheiden; später heißt es in jedem Falle kurzweg »durch«. Noch ist bemerkenswert: Der Begriff »Messen« liegt dem Kinde näher als der Begriff »Teilen«; denn beim Messen handelt es sich um 2 gleichartige Gröfsen, z. B. Meter und Strecke, während beim Teilen Divident und Divisor ungleichartige Gröfsen sind, z. B. 21 Pf. einerseits und 7 Knaben andererseits. Das Messen ist eine unmittelbare Anschauung zulassende, deshalb leichtere Divisionsform. Beim Teilen hat man es stets mit einer abstrakten Zahl (im Divisor) zu thun. Deshalb ist das Teilen von den Rechenübungen der ersten 2 Schuljahre völlig auszuschließen, die Division tritt nur in der Form des Messens auf und ist durch unmittelbare Anschauung von der Subtraktion ebenso abhängig zu machen, wie die Multiplikation nur auf Grund der Addition gewonnen wird. Erst vom 3. Schuljahre ab sind Messen und Teilen zu unterscheiden.

Noch einige kleinere Ausstellungen an Bengels Buch! Im Rechnen des 1. Schuljahres redet der Verfasser von Kilogramm. An sprachlichen Ungenauigkeiten wimmelt es. In Fragen kommen Abkürzungen vor, wie z. B. kg., M.; jedoch wenn Zahlen nicht durch eine Ziffer bezeichnet werden, sind Abkürzungen nicht gestattet. 1 Dutzend wird mit »1 D.«, nicht: »1 Dtz.« abgekürzt.

Nach meinem Dafürhalten befriedigen die Aufgaben Bengels kein längst gefühltes Bedürfnis. Jedes

gute Rechenbuch enthält deren genug.

XIII.

G. Thomas, Zahlen-Tafeln zur Bildung von Übungs-Aufgaben in den Grundrechnungsarten mit unbenannten, benannten und Bruchzahlen.

Massenproduktion, das Kennzeichen unserer Zeit, will Thomas durch seine Tafeln auch in der Schule einführen, wenigstens was die Rechenaufgaben betrifft. Jedoch auch hier gilt das alte Diktum: Non multa, sed multum. Das Bestreben, dem Lehrer die Arbeit zu erleichtern, ist ja lobenswert; jedoch hier ist es nicht angebracht, die Kinder kommen dabei zu schlecht weg; denn die Aufgaben, die beim Gebrauche der Tafeln entstehen, sind keinen Pfifferling wert, ohne Fleisch und Blut, saft- und kraftlos, die den Schüler kalt lassen, nicht zum Lösen auffordern, stehen unter sich in keinem Zusammenhange, bieten alles Mögliche in bunter Reihenfolge, führen das Kind zu rasch aus einem Gedankenkreis in einen anderen, entgegengesetzten und widerstreben somit einem konzentrierenden Unterrichte. Jede methodische Einheit hat sich aus ethischen und psychologischen Gründen nur auf ein Sachgebiet zu beschränken, das sich am besten zu Aufgaben für die letzte methodische Unterrichtsstufe, zur Stärkung, Beweglichkeit und Lebendigkeit des Wissens eignet; es ergeben sich angewandte Aufgaben, die sich stets als die besten Anwendungsaufgaben erweisen. Aus voller Überzeugung mißbillige ich die Aufgabenfabrik im Großen, die Thomas bezweckt.

XIV.

Dr. C. Lackemann. Die Elemente der Geometrie. Ein Lehr- und Übungsbuch für den geometrischen Unterricht an 6 klassigigen höheren Lehranstalten. Zweiter Teil: Tri-

gonometrie und Stereometrie. Ferdinand Hirt, Breslau 7,80 M.

Es wird einem unheimlich, wenn man zusehen muß, in welcher üppiger Fülle die Schriften für den sog. Geometrieunterricht empor sprossen. Jeder, der da meint, daß seine Ansicht in den verschiedenen Geometrien noch nicht ganz und gar genau getroffen sei, daß er, wenn auch nur in Kleinigkeiten, doch hier und da eine Eigenart in der Behandlung aufweisen könne, fühlt sich berufen, einem Konkurrenzwerke das Leben zu schenken. Natürlich weiß ich wohl, daß meine Worte in den Wind gesprochen sind. Gegen das gerügte Übel giebt's kein Heilserum, doch möchte ich die Aufmerksamkeit derjenigen, die im schwarzen Reiche Gutenbergs Bürgerrecht erlangen möchten, auf eine lohnende Aufgabe hinlenken: es ist die methodische Bearbeitung des Stoffes höherer Lehranstalten, den man sonst nur bietet. Also heran ihr wackren Meister, erprobt eure Kraft! Bis dahin mag noch viel Zeit vergehen. Uns liegt ein Teil des Lackemannschen Werkes vor, von dem ich und wohl auch der Verfasser nicht behaupten kann, daß er einem längst tiefgefühlten Bedürfnisse abhelfe. Was in unzähligen Schriften an Trigonometrie und Stereometrie geboten wird, findet sich auch in diesem Opus vor.

Auf das Gute hinzuweisen, halte ich für unnötig, da es in allen ähnlichen Schriften enthalten ist. Dafür will ich auf manches eingehen, was im Lichte der Pädagogik als falsch gilt. Zunächst die Aufgaben, die ich meist für zu abstrakt finde. Sie reden von irgendwelchem möglichen oder unmöglichen Körper und dergl., behandeln somit einen dem Zögling gänzlich gleichgiltigen Inhalt, zu deren Lösung sich die Schüler nicht im geringsten hingezogen fühlen. Angewandte, sachliche Aufgaben treten nur spärlich nach den abstrakten auf. Man schreitet also vom Abstrakten zum Konkreten. Auf den Apostel des Anschauungsprinzips kann sich dabei der Autor wohl nicht berufen. Aber eine Art von Aufgaben vermisste ich in allen Schrif-

ten und so auch hier: es sind die Aufgaben, die einen praktischen Fall aus dem Leben herausgreifen, sich auf Gegenstände in des Schülers Umgebung beziehen. Ich weiß wohl, daß zur Stärke, Beweglichkeit des Wissens oft viele Aufgaben erforderlich sind; es macht oft viel Mühe, geeignete Objekte aus der heimatischen Sphäre zur Berechnung heranzuziehen; jedoch einem Lehrer und besonders einem Buchverfasser, der anderen Arbeit abnehmen will, kann diese Mühe nicht erspart bleiben. Sonst heißt es oft: *Non scholae, sed vitae discitur*. Aber in den Aufgaben erinnert man sich dieses halbahren Diktums nicht; man löst Aufgaben, die das sogen. praktische Leben nicht im geringsten vorbereiten. Doch das Allerbedenklichste dabei ist: Die Mathematik wird zur Quälerei; denjenigen aber, die ihren »frohen Fleiß« bei solchem Zeug verlieren, spricht man die mathematische Beanlage ab. Aufgaben, wie sie Lackemann vorführt, sehe ich als ein müheloses Fabrikat an.

Nun noch die grauen, dünnen Formeln. Diese alten verknöcherten Männlein dürfen sich niemals in das frische, fröhliche Geistesleben der Volksschule hineinschmuggeln, in das der höheren Lehranstalten aber nur unter der Bedingung, daß die »höheren« Schüler stets hinter der Formel das richtige Lösungsverfahren sehen. Im anderen Falle ist der Formelkram unstatthaft; denn sonst führt er zu unbewusstem Mechanismus. Bei Lösung von Aufgaben, bei der der Schüler in erster Linie zur Formel seine Zuflucht nimmt, wird nur mit Worten, nicht mit Sachen (Vorstellungen) gearbeitet. Man mag einwenden: Es ist durchaus unsre Absicht, daß bei Lösung von Aufgaben nach Formeln die Schüler mit den Worten die entsprechenden Sachen verbinden. Es spreche doch dem entgegengehalten werden, daß die meisten Aufgaben unter Zuhilfenahme von Formeln zwar nicht ohne Nachdenken, aber doch ohne genaues Vorstellen gelöst werden können. Und weiter: Hat ein Schüler eine Aufgabe richtig nach einer Formel gelöst, so ist das noch

nicht im geringsten ein Beweis dafür, daß der Zögling die Sache verstanden hat. Hinter einer Formel kann sich sehr leicht Unwissenheit verstecken. Auch der Schüler kann Aufgaben lösen, dem die Entstehung der Formel unbekannt ist, der nur die Formel eingepaukt oder vielleicht, wie es manchmal auf höheren Schulen geübt werden soll, auf Manschetten geschrieben hat. Als Ergebnis, als verkürzte Systemsätze können die Formeln gar nicht gelten, denn die Entwicklung des Lösungsverfahrens, der denkrichtige Fortschritt in den Überlegungen des Faches, das ich lieber mit »Formenkunde« bezeichne, drängt gar nicht mit Notwendigkeit zu den Formeln hin. Daraus erklärt sich meine Forderung, daß die Schüler stets im Stande sein müssen, das eigentliche Lösungsverfahren von der Formel zu trennen. Nun, dem »höheren« Schüler kann man schon zumuten, daß er außer dem eigentlichen Verfahren noch etwas an sich Falsches — psychologisch genommen — merkt. Man thut's der Kürze wegen. Jedoch wo bleibt die lakonische Kürze bei der so oft gebrauchten schwülstigen Kegelstumpfformel? Auf Seite 33 steht die Formel für den Rauminhalt der Pyramide: $\frac{1}{3} f^2 h$, d. h. der Inhalt der Pyramide ist $\frac{1}{3}$ des Produktes aus Grundlinie und Höhe. Kann man aber diese 2 Größen miteinander multiplizieren? Da wirft man ein: So sagt die Fachwissenschaft. Jedoch die höheren Lehranstalten, für die Lackemann schreibt, sind Erziehungsschulen, in denen die Psychologie der Regulator der Methodik ist. Damit sei aber nicht gesagt, daß die Ergebnisse der Fachwissenschaft überhaupt nicht für den Unterricht der Volksschule Wert haben. Was sollte dann noch gelehrt werden! Nein, wenn sie dem Unterrichtszwecke entgegenkommen, ihn fördern können, dann sind sie willkommen zu heißen, mit Freuden zu begrüßen. Ferner bin ich der Meinung, daß Sachrichtigkeit und Lehrverfahren nicht einander ausschließen, und daß fachwissenschaftliche Ungenauigkeit, zu der der Lehrer aus

psychologischen Gründen in der methodischen Behandlung genötigt wird, noch nicht mit sachlicher Unrichtigkeit zusammenfällt.

Doch im Verhältnis zu anderen führt Lackemann wenig Formeln an; besonders hat mir gefallen, daß er für jede Berechnung nur eine Formel dem Schüler zumutet. Manche betrachten es nahezu als Ziel, den Zögling in den Besitz von möglichst viel Formeln zu setzen. Vielleicht bringt es der Verfasser fertig, in der nächsten Auflage ohne Formelwesen oder besser Formelunwesen auszukommen. Vermißt habe ich die Berechnung des Pyramiden- und Kegelstumpfes.

XV.

Justus Mandell, Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht der Volks- und Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung des Unfallversicherungsgesetzes. Verlag von A. Helmich. Bielefeld 40 Pf.

Diese 15 Seiten zählende Abhandlung hat mir an sich nur gefallen; sie ist lebendig und sachlich klar geschrieben. Gestaut habe ich aber über die Forderung, daß die Unfallversicherungsgesetze Pensum der Volksschule werden sollen. »Die neuen und ungewohnten Rechtsverhältnisse, mit denen die Jugend von nun an täglich zu thun hat, zu erschließen, sie zur umsichtigen Wahrnehmung der Rechte und Pflichten anzuleiten, sie in den Sinn und Geist jener Gesetze einzuführen, wird Aufgabe der Schule sein«, lese ich auf Seite 5. Jedoch solange die Volksschule Geistes- und Herzensbildung im Kinde erstrebt und als Mittel zum Zweck den erziehenden Unterricht erkennt, kann sie den Versicherungsgesetzen keinen Einlaß gewähren. Der Inhalt der Gesetze entspricht gar nicht dem kindlichen Standpunkte.

XVI.

R. Winkler, Wechsellehre und Buchführung für Fortbildungs-

und Gewerbeschüler. 3. Auflage. Leipzig, Feodor Reinboth.

Vorliegendes Buch hat, wie es im Vorwort heißt, den Zweck, den Fortbildungs- und Gewerbeschülern als Lernbuch zu dienen, damit diese sich daraus auf den Unterricht vorbereiten. Einen psychologischen Unterricht scheint der Autor nach diesen Worten nicht vorauszusetzen. Oder bedarf der Unterricht in der Wechsellehre und Buchführung keiner naturhistorischen Methode? Oder arbeitet der Geist eines Fortbildungs- und Gewerbeschülers anders als der eines Volksschülers? Wohl nicht! Weiter heißt es: »Dazu kommt, daß der Stoff in der kurzen Unterrichtszeit nur zu oft in seiner starren, fremdartigen Form den Schülern geboten werden muß, und dann sind sie freilich nicht im stande, denselben geistig zu erfassen und erfolgreich zu verarbeiten.« Wie es scheint, sind die dogmatische Methode, die den Stoff in Form des Lehrbuchs, nur etwas verkürzt und verschnitten, dem Zöglinge vorschüttet und durch hinzugefügte Erklärungen die abstrakten Sätze plausibel zu machen sucht, und die grammatistische Methode, die durch Auffinden und Erklären von Beispielen die vorgetragenen Sätze illustrieren läßt, immer noch hie und da im Schwange. Viel besser als die Vorrede spricht das Buch selbst an, das in 2 Teile zerfällt. In 12 Lektionen gelangt, klar dargestellt, die Lehre vom Wechsel zur Vorführung, darnach behandeln 28 Lektionen die einfache Buchführung. Der gesamte Stoff ist auf die vierzig Planwochen des Jahres verteilt. In den meisten Schuljahren giebt es eine, zwei, auch drei Wochen mehr als vierzig Wochen, sodafs für Ausgleichungen und Rückblicke genügend Zeit bleibt. Es würde hier zu weit führen, weiter auf den Inhalt einzugehen; dies sei dem Studium des Lesers überlassen. Mit Recht hat der Verfasser, da bei intensiver Unterrichtsweise die Zeit nur für verhältnismäfsig wenig Stoff ausreicht, das zur Behandlung gelangende Material weise beschränkt, beschränkt zu Gunsten der Vertiefung und Be-

festigung Hierin liegt wohl die Vermutung begründet, dafs man der Winklerschen Schrift sympathisch entgegenkommen wird. Das fachwissenschaftliche Prinzip darf den Unterrichtsbetrieb niemals regieren, denn Encyclopädismus hat stets methodischen Materialismus, der bekanntlich Seelen mordet, im Gefolge. Dafs in einfachen Schulverhältnissen manche Stoffe wegfallen müssen, vielleicht nur andeutungsweise berührt werden können, dafs sich die Stoffauswahl in anderen schulischen Verhältnissen abändern mufs, ist selbstverständlich. Nichtsdestoweniger wird die gegebene Wahl dem Lehrer bei der sehr dankenswerten Arbeit, den Stoff für seine Schule und seine Schüler anzupassen, mafsgebend sein müssen. Gut ist auch die Stoffanordnung. Einen allmählichen Fortschritt in der Erkenntnis zu erzielen, ist dem Verfasser in vorzüglicher Weise gelungen. Das Leichtere geht dem Schwierigeren voraus; jeder Schritt des Unterrichtes ist wohl vorbereitet. Darum sei die Winklersche Handreichung allen Lehrern zur Verwendung beim Unterrichte und den Schülern zur Wiederholung empfohlen.

Annaberg. Emil Zeifsig.

XVII.

Der gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschlufs an den Sachunterricht. I. Teil. Zweites, drittes und viertes Schuljahr. Bearbeitet von **Johannes Hache**. II. Teil. Fünftes und sechstes Schuljahr. III. Teil. Siebentes und achttes Schuljahr. Bearbeitet von **Hermann Prüll**. Dresden, A. Huhle 1895, 8,60 M.

Das vorliegende Werk ist ein Versuch, die Grundsätze zu verwirklichen, die von der Herbart-Zillerschen Schule seit langem für die Eingliederung des Sprachunterrichtes in das Lehrplansystem und für das Lehrverfahren in diesem Fache aufgestellt und vertreten worden sind. (Vgl. Rein, Das dritte Schuljahr 1884⁹, p. 104 ff.) Eine Anerkennung dieses

Verhältnisses, die wir sowohl in dem Vorworte zu dem Werke, sowie in dem erläuternden Aufsätze H. Prülls in der diesjährigen Nr. 23 und 24 der Leipziger Lehrerzeitung vermissen, würde den Wert der Arbeit der beiden Chemnitzer Lehrer nicht erhöhen, da die Verwirklichung theoretisch wichtiger Erkenntnisse in der Praxis um ihrer Schwierigkeiten willen ihren großen Eigenwert besitzt. Aber es erschwert die wissenschaftliche Gestaltung der Methodik, die verständnisvolle Aufnahme, schwellt die Begründung durch Wiederholung längst geläufigen Wissens an, wenn der Zusammenhang neuer Darbietungen mit der Entwicklung der Didaktik überhaupt nicht aufgezeigt wird. Es scheint allerdings gerade der Herbart-Zillerschen Pädagogik gegenüber die Praxis vorzuherrschen, dafs ihre Forderungen immer mehr von den Methodikern berücksichtigt werden, deren Ursprung aber verschwiegen, ja bisweilen geradezu verdunkelt wird, indem nach Benutzung ihrer Arbeiten eine Polemik gegen sie eröffnet wird. Das letztere haben die Verfasser des vorliegenden Werkes nicht gethan, wenn sie auch durch Schweigen über den historischen Zusammenhang ihres Werkes mit unserer Didaktik die Infektion ihres pädagogischen Gedankenkreises durch Herbart und Ziller zu verdecken suchen. Der Kundige erkennt sie aber sofort daraus, dafs die Verfasser die sprachliche Belehrung und Übung in engste Verbindung mit dem Sachunterrichte bringen und deshalb für jedes Schuljahr Konzentrationspläne entworfen haben, sowie aus ihrem Bemühen, die einzelnen Zweige des Unterrichtes im Deutschen eng mit einander zu verknüpfen und die Sprachlehre von den Fesseln und dem Ballaste der fachwissenschaftlichen Vollständigkeit zu befreien. Ihre Arbeit bedeutet daher einen Fortschritt für die Unterrichtspraxis, den wir auch darin erblicken, dafs sie der Forderung Hildebrands, das Leben der Sprache den Kindern nahezubringen, gerecht zu werden

sucht. Wir empfehlen sie der eingehendsten Beachtung. Ihre Verwendung in der Schule wird beitragen, die Erfolge des deutschen Unterrichtes günstiger zu gestalten, zugleich auch die Möglichkeit gewähren, Vorschläge zur Vervollkommnung des hiermit angezeigten Wertes zu machen.

XVIII.

Lehrbuch der englischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache von **Dr. Otto Boerner** und **Prof. Dr. Oskar Thiergen**. Mit zwei Vollbildern: Herbst und Winter. Hierzu in Tasche: Wörterverzeichnisse. Leipzig, B. G. Teubner 1895.
Grammatik der englischen Sprache. Im Anschluß an das Lehrbuch der englischen Sprache für den Schulgebrauch bearbeitet. **Dr. Oskar Thiergen**. Leipzig, B. G. Teubner. 1895

Dieser englische Teil des Dr. Boernerschen neusprachlichen Unterrichtswerkes hat alle Vorzüge, die den französischen Lehrbüchern Dr. Boerners in sehr kurzer Zeit die weiteste Verbreitung verschafft haben: Knappe Fassung des grammatischen Stoffes, Anschaulichkeit der Musterbeispiele, Anwendung der induktiven Methode, beständige Anleitung zum mündlichen Gebrauche der fremden Sprache, enge Verbindung der Lektüre mit der Sprachlehre. Eine Spezialisierung der empfehlenden Eigenschaften dieses Lehrbuches ist hier unnötig. Seine Einführung wird überall stattfinden, wo der gute Wille vorhanden ist, den englischen Unterricht nach einer Methode zu erteilen, die, frei von radikalen Übertreibungen und von Künsteleien, den Gesetzen der allgemeinen Didaktik und der Eigenart des Unterrichtsstoffes gerecht wird, nach einer Methode, die Pestalozzi meint, wenn er sagt: »Habt Methode nur, und es wird euch wunder nehmen, was die Jungen an einem Tage lernen.«

XIX.

Dr. James Russel, Die Volkshochschulen (The Extension of University Teaching) in England und Amerika. Deutsch mit Anmerkungen von **Otto Wilhelm Beyer**. Leipzig, R. Voigtländers Verlag 1894. 8^o. 111 S.

Es ist ein verdienstliches Unternehmen O. W. Beyers, durch seine Übersetzung deutsche Leser mit einem Werke bekannt zu machen, das bis in die Einzelheiten der Frage der Volkshochschulen einführt und allen denen, welche ihr Beruf oder ihre Neigung zur Beschäftigung mit dem unzweifelhaft sehr wichtigen sozialen Problem einer gediegenen Volksbildung veranlaßt, ein wertvolles litterarisches Hilfsmittel zur Orientierung darbietet. Außer einem kurzen Vorworte und einer großen Anzahl oft sehr ausführlicher Anmerkungen des Übersetzers, die auch die University Extension Bewegung in der Schweiz, Frankreich und Österreich und die Volkshochschulen Dänemarks in Betracht ziehen, sowie einem Litteraturverzeichnisse behandelt das Buch: Hervorstehende Züge im Fortschritte des englischen und amerikanischen Erziehungswesens (1. Kap.), Ursprung und Entwicklung der Ausbreitung des Universitätsunterrichtes in England (2. Kap.), Ausbreitung der Bewegung über Amerika und andere Länder (3. Kap.), Die Organisation der Popularisierungsarbeit (4. Kap.), Kurse und Methoden in der Popularisierungsarbeit (5. Kap.), Die Ergebnisse einundzwanzigjährigen Fortschrittes (6. Kap.), Betrachtungen über die Volksbildungsarbeit der Universitäten (7. Kap.). In dem letzten Kapitel wird der Zusammenhang der University Extension-Bewegung mit der die Geister in Deutschland so intensiv beschäftigenden sozialen Frage in folgenden Sätzen gekennzeichnet: »Es braucht kaum ausgesprochen zu werden, daß die Grundsätze der Popularisierungsarbeit, wie sie von den Universitäten betrieben wird, in einem merkwürdigen Grade mit dem Geiste der Zeiten übereinstimmen.

Die Bewegung lehnt es ab, ein Bildungsmonopol anzuerkennen. Sie macht eine weitgehende Unterscheidung zwischen bloßer Gelehrsamkeit und wahrer Bildung, zwischen der Vorbereitung, die jemanden befähigt, etwas zu thun, und der geistigen Entwicklung, deren Ziel es ist, etwas zu sein. Sie bezweckt, diejenigen Erziehungsfaktoren systematisch zu fassen und in feste Formen zu bringen, die in engster Beziehung zum einzelnen stehen; sie strebt darnach ihm eine solche Herrschaft über seine Umgebung, eine solche Einsicht in deren unabänderliche Anforderungen zu verschaffen, daß er dadurch für die menschliche Gesellschaft ein willkommenes Mitglied wird, das alles dasjenige richtig würdigt, was innerhalb seiner Sphäre liegt, aber auch alles dasjenige gelten läßt, was darüber hinausliegt. Was ihr als Muster vorschwebt, ist im einzelnen Falle sehr verschieden. Es giebt keinen vorgeschriebenen Kursus, keinen höchsten Grad, keine einen solchen Grad erteilende Klasse. Ihre rechtmäßigen Aufgaben bestehen darin, ein mehr bestimmtes Ziel an die Stelle der unbestimmten Unruhe zu setzen, die einen Geist, der ohne feste Beschäftigung ist, überkommt, die üblen Wirkungen schlechter Lehren durch eine kraftvolle Darstellung der Wahrheit unwirksam zu machen, die Menschen mit mehr Gemütswärme, höheren Antrieben, edlerem Ehrgeiz zu erfüllen (S. 17). Wenn man auch die Unterschiede zwischen Deutschland und England sowie Amerika hinsichtlich des sozialen Hintergrundes, des Volkswohlstandes, der Organisation der Universitäten, der Bildungsbedürfnisse des Volkes nicht vergessen darf, so wird es doch nicht ohne Segen bleiben, falls man sich mehr als bisher auch bei uns mit der Frage einer Ausdehnung der höheren Bildung auf den weitaus größeren Bruchteil der Bevölkerung befaßt und auch in der gebildeten Minderheit sich zu der Erkenntnis durchringt, die in dem Wahlspruche der Londoner Gesellschaft für Popularisierung des Universitätsunterrichtes ausgedrückt ist: »Der Mensch

braucht Wissen, nicht als ein Mittel zum Lebensunterhalte, sondern als eine Lebensbedingung.« Die Bewegung, die seit zwei Jahrzehnten in den genannten Ländern stetig an Ausdehnung gewonnen hat und bei der Anstrengung und dem Eifer ihrer Vertreter in Zukunft auf noch größere Erfolge rechnen darf, wird sicherlich auch in Deutschland nach und nach Anhänger gewinnen, da ja auch bei uns von mancher Seite die Lösung der sozialen Frage in der Vereinigung von Bildung und Arbeit erblickt wird. Ob die University Extension oder eine Übertragung der dänischen Volkshochschulen, wie sie Prof. Rein auf der letzten Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft empfohlen hat, der Sache der Volksbildung in unserm Vaterlande am förderlichsten ist, muß noch erwogen und erprobt werden. Die Bekanntschaft grade mit diesen außerhalb Deutschlands gemachten Versuchen, das Bildungsniveau der Massen zu heben, wird schon aus dem Grunde segensreich wirken, daß sie Bethätigungen einer idealen Auffassung der Bildung sind, die Erziehung zusammen mit Religion zu den dauernden Interessen des Lebens rechnet und der vulgären Bewertung der Bildung nach äußeren Vorteilen entgegenarbeitet.

XX.

J. Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. V. Teil: Aufseureuropäische Erdteile. Leipzig, E. Wunderlich. 1896. 8°. 260 S. 2,80 M.
Auch diesen Teil seines geographischen Unterrichtswerkes hat der Verfasser nach den von ihm bereits im theoretischen Teile des 2. Bandes (Deutschland I, 3. Aufl., S. 1—32) ausführlich dargelegten Grundsätzen behandelt: Der Geographieunterricht stütze sich soviel als möglich auf Anschauung. — Der Unterricht schreite fort von der Anschauung zum Begriff. — Der Unterricht ver helfe dem Schüler zu einer Übersicht über sein geistiges Be-

sitztum. — Der Unterricht Sorge dafür, daß aus dem Wissen ein Können wird. — Der Geographieunterricht stehe mit den übrigen Fächern in organischer Verbindung. — Der Geographieunterricht pflege (wie jeder andere Unterricht) die Selbstthätigkeit. Die Tischendorfschen Präparationen sind unseres Wissens das einzige methodische Werk auf dem Gebiete der Geographie, das in diesem Fache mit der Systematik aufräumt und den Unterricht nach psychologischen Gesetzen gestaltet. Nach der in den meisten Fällen das Interesse der Schüler auch wirklich gefangenehmenden Zielangabe (z. B. S. 16: Wir unternehmen heute in Gedanken eine Fahrt über die Cordilleren und zwar von Lima aus; S. 95: Wir lernen heute das alte Wunderland Indien kennen, das Ziel so vieler Seefahrer und Eroberer; S. 235: Wir betrachten heute Australien, den Sonderling unter den Erdteilen und einer analysierenden Vorbereitung gewinnen die Schüler mit Hilfe der Karte eine Übersicht über das betreffende geographische Gebiet. Die dadurch gewonnene Totalanschauung wird zergliedert und vertieft durch Landschaftsbilder, Wanderungen durch besonders charakteristische Landstriche, Betrachtung der Natur- und Kunstprodukte des Landes und Aufsuchen der Ursachen der wahrgenommenen Erscheinungen. Die Vergleichung der Ergebnisse unter einander wie mit dem bereits früher gewonnenen geographischen Wissen führt zur Zusammenstellung des begrifflichen Materials, woran sich methodische Fragen und Aufgaben schliessen. Nach Abschluß der Behandlung eines jeden Erdteiles bietet der Verfasser die andern Fächern angehörigen Konzentrationsstoffe dar. Mag man auch über fachwissenschaftliche und methodische Einzelheiten in dem vorliegenden Bande anderer Ansicht als der Verfasser sein, so muß man doch auch diesen Teil wie das ganze Werk als eine wohlgelungene und wertvolle Arbeit willkommen heißen, die sicherlich dazu beitragen wird, einer pädagogischen richtigen, weil psycholo-

gisch begründeten Didaktik in unsern Schulen immer mehr Eingang zu verschaffen.
Th. Klähr.

XXI.

Kleyer, Encyclopädie der gesamten mathematischen, technischen und exakten Natur - Wissenschaften. Lehrbuch der räumlichen Elementar - Geometrie (Stereometrie). Erster Teil. Die Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum. Nebst einer Sammlung gelöster und ungelöster Aufgaben. Zum Selbststudium und zum Gebrauche an Lehranstalten bearbeitet nach System Kleyer von Dr H. Seipp. Stuttgart. Verlag von Julius Maier. 1892. Lexikon-Oktav. 24 Bogen. 6 M.

Vorliegendes Werk handelt: A. Über die gegenseitige Lage von geraden Linien im Raum. B. Über die gegenseitige Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum. 1.) Gerade Linie und Ebene in rechtwinkliger und schiefer Lage. 2.) Gerade Linie und Ebene in paralleler Lage. C. Ueber die gegenseitige Lage von Ebenen im Raum. 1.) Ebenen in schiefer und rechtwinkliger gegenseitiger Lage. Flächenwinkel 2.) Parallele Ebenen. 3.) Drei und mehr Ebenen mit in einem Punkt zusammen treffenden bzw. parallelen Durchschnittslinien. Körperwinkel und Ecke. Pyramidaler und prismatischer Raum. a) Über den Körperwinkel oder die Ecke im Allgemeinen. — Arten der Körperwinkel oder Ecken. — Größe der Ecken. b) Über die Seiten und Winkel der drei- und mehrseitigen Ecke. c) Über die Winkel windschiefer Vielecke. d) Über die pyramidalen und prismatischen Räume. — Perspektivische und perspektivisch-ähnliche bzw.-kongruente Vielecke im Raum. An diesen Inhalt schließt sich eine »Aufgaben-Sammlung«, nämlich A. Aufgaben über Bestimmung von einzelnen Punkten, geraden Linien und Ebenen im Raum, sowie über die gegenseitige räumliche Lage von geraden Linien. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. B. Aufgaben über die gegenseitige

räumliche Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum. 1.) Aufgaben über gerade Linie in rechtwinkliger und schiefer Lage. I. Berechnungsaufgaben. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. II. Konstruktionsaufgaben. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. III. Aufgaben, in welchen die Beweise zu aufgestellten Behauptungen bezw. ausgesprochenen Lehrsätzen gefordert werden. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. 2.) Aufgaben über gerade Linie und Ebene in paralleler Lage. I. Berechnungsaufgaben. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. II. Konstruktionsaufgaben. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. III. Aufgaben, in denen die Beweise zu aufgestellten Behauptungen, bezw. ausgesprochenen Lehrsätzen gefordert werden. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. C. Aufgaben über die gegenseitige Lage von Ebenen im Raum u. s. w. u. s. w.

Man sieht schon aus dieser Angabe des Inhalts, einen wie reichen Stoff das vorliegende Werk bietet. Zuerst werden die Sätze, welche sich auf die Lage von geraden Linien und Ebenen im Raume beziehen, angeführt, die mit ihren Beweisen die Grundlage des Ganzen bilden. Hierauf folgt, wie wir sahen, eine Sammlung von Aufgaben, in derselben Weise geordnet, wie die Lehrsätze, auf die sie sich stützen. Diese Aufgaben sind verschiedener Art, teils Berechnungsaufgaben, teils Konstruktionsaufgaben, teils Aufgaben, in welchen verlangt wird, die Richtigkeit eines Satzes zu beweisen, so daß die Thätigkeit des Lernenden nach verschiedenen Seiten in Anspruch genommen und keine vernachlässigt wird. Unterstützt wird der Lernende durch eine Anzahl — 174 im Ganzen — von

Figuren. Ref. hat auf diese besondere Aufmerksamkeit gerichtet, denn er weiß aus Erfahrung, welche Mühe es oft verursacht, räumliche Gebilde richtig darzustellen, wie die sichtbaren Linien von den nicht sichtbaren Flächen und Ebenen, die durch andere verdeckt sind, von den offen liegenden zu unterscheiden sind, wie durch geschickte Schraffierung die verschiedene Lage der Ebenen deutlich gemacht wird u. s. w. Nicht minder muß man dem Verfasser dankbar sein, wenn er die Richtigkeit von Sätzen durch Modelle nachweist, und angiebt, wie solche durch Brechen, Falzen und Ausschneiden von Papierstücken, Cartons u. a. hergestellt werden können, wenn er angiebt, durch welche Mittel man sich überzeugen kann, ob eine Fläche eine Ebene ist, wenn er besonders hervorhebt, woran der Schüler selten zu denken pflegt, daß ein dreibeiniger Tisch oder Stuhl stets sicher steht, weil 3 Punkte die Ebene bestimmen, während die Endpunkte von vier und mehr Beinen nicht immer in derselben Ebene liegen. Man kann es dem Verfasser nur Dank wissen, wenn er in vorliegendem Werke dem strebenden Schüler ein Mittel geboten hat, sich an die Auffassung und das Verständnis räumlicher Verhältnisse zu gewöhnen, solche zu verstehen, sich in ihrer Durchschauung zu üben, und sich so für das Gebiet des Raumes, welches manche als etwas Abstruses betrachten, gewissermaßen ein Auge zu verschaffen. Das Bewußtsein, hierzu wesentlich beigetragen zu haben, wird dem Verfasser der schönste Lohn sein für seine gewiß mühevollen Arbeit.

Eisenach. H. Weissenborn.

- P. Schaefer**, Volkbildung u. Volkswohlfart. Bielefeld, Helmich.
- Prof. F. W. Serling**, Vorstufe zur Harmonielehre. Halle a. S., Schrödel.
- Meister**, Volksschul-Liederschatz. Ebenda.
- Trommsau**, D. Normal-System d. höheren Mädchenschule. Ebenda.
- Mischke**, I. Lehrplan für das Bibellesen. Bielefeld, Helmich.
- II. Zur Schulbibelfrage. Ebenda.
- Falcke**, Einheitliche Präparationen f. d. gesammten Rel.-Unterr. in sieben Teilen. IV. Bd. Halle, Schrödel.
- Dr. Martin Luthers kl. Katechism. dritte verbesserte Aufl. Ebenda.
- Baade**, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern u. Lebensbildern. I. II. III. Teil. Halle, Schrödel.
- Wilke**, Sprachhefte für Volksschulen, Ausgabe A. 3 Schülerhefte, Halle, Schrödel.
- Ausgabe B. Für Lehrer 3 Hefte. Halle, Schrödel.
- Steger & Wohlrabe**, Lesebuch f. Mittelschulen. 4 Teile. Ebenda.
- Dr. A. Jacob**, Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus. Gotha, Schössmann.
- Wolter**, Kleine Bibelkunde, Ein Hilfsbuch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. Ebenda.
- Bamberg**, Der grammatische Unterricht in der Volksschule. Ebenda.
- Dr. Heinze & Dr. Schröder**, Aufgaben aus deutschen Dramen u. Epen VI. u. VII. Leipzig, Engelmann.
- Edert**, Geschäftsaufsätze, 2 Hefte. Hannover, Meyer.
- Backhaus**, Lehr- und Übungsbuch d. Englischen Sprache, Ausgabe B. I. Teil. Ebenda.
- Dr. Schumann & Voigt**, Lehrbuch d. Pädagogik, I. Teil. Ebenda.
- Oppermann**, Geographisches Namenbuch. Ebenda.
- Ohiert**, Die deutsche höhere Schule. Ebenda.
- Wurm**, Etiketten f. Schüler — Herbarien. Böhm. Leipa, Künstler.
- Tews**, Die gemeinsame Elementarschule. Bielefeld, Helmich.
- Langermann**, Stein, Pestalozzi, Fichte in ihrer Beziehung zur sozialen Frage. Barmen, Langermann.
- Hess & Dr. Mehler**, Anleitung zur Hilfeleistung bei plötzlichen Unfällen. Frankfurt a. M., Bechhold.
- Aegir**, „Arminius an Publius.“ Leipzig, Dramaturgisches Centralbureau. Erziehungsfragen. I. Jahrgang, No. 1.

„Diesem Hefte liegen Prospekte der Firmen: **Ferdinand Hirt** in Breslau, und **Carl Meyer** in Hannover bei, welche wir Ihrer Beachtung empfehlen.“
D. V.

Als schönes Geschenkwerk
erschien in unserem Verlage:

Nathanael

Kulturgeschichtlicher Roman aus der Reformationszeit

von

Albert Lieve.

— Zweite Auflage. —

400 Seiten; Gute Ausstattung; in feinem Original-Leinwandband 3,60 Mk.

Nach einer sehr günstigen Beurteilung der ersten Auflage schreibt „Die Post“ über die zweite Auflage des Werkes: „Die spannende Erzählung mit ihrer Schilderung gewaltiger Seelenkämpfe und ihren lebenswahren Kulturbildern sei hiermit noch einmal bestens empfohlen.“

Ähnliche günstige Gutachten geben auch viele andere Blätter ab.

Buchhandlung der „Deutschen Lehrer-Zeitung.“

Berlin N. 58, Schönhauser Allee 141.

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in Hannover.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Systematische Darstellung
der Pädagogik

Johann Heinrich Pestalozzis

mit

durchgängiger Angabe der quellenmäßigen Belegstellen aus seinen
sämtlichen Werken.

Von **Dr. August Vogel.**

Mit einem Porträt. Zweite Auflage. Preis M. 3,80, geb. M. 4,50.

Serbart oder Pestalozzi?

Eine

kritische Darstellung ihrer Systeme,
als Beitrag

zur richtigen Würdigung ihres gegenseitigen Verhältnisses.

Von **Dr. August Vogel.**

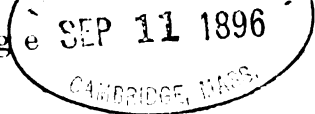
Zweite Auflage. Preis M. 2,40

Druck von Gottfr. Pätz in Naumburg a. S.

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge



Gegründet

von

Prof. Dr. W. Rein

XVII. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann-Eisenach*, Dr. *Barchudarian-Tittis* Institutsdirector Dr. *E. Barth-Leipzig*, Schuldirektor Dr. *A. Büchner-Eisenach*, Töchter-
schullehrer *O. Feitz-Eisenach*, Lehrer *Fr. Franke-Leipzig*, Professor *Gottlieb Friedrich-
Teshen*, Oberlehrer Dr. *A. Göpfert-Eisenach*, Mittelschullehrer *H. Grabs-Glogau*, Töchter-
schullehrer *H. Grosse-Halle a. S.*, Schuldirektor Dr. *O. Haupt-Markranstaedt*, Lehrer
Holkamm-Glindenberg, Lehrer *Jacobs Honke-Elberfeld*, Director Dr. *K. Just-Altenburg*,
Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson-Berlin*, Oberlehrer *Fritz Lehmannsick-Jena*, Oberschulrat
Prof. Dr. *Rud. Menge-Oldenburg*, Seminaroberlehrer *A. Pickel-Eisenach*, Rektor *Ad. Rude-
Schulitz*, Director Dr. *M. Schilling-Zwickau*, Schulrat Dr. *Rich. Staudt-Coburg*, Lehrer
K. Tempser-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Th. v. Thurn-Auerbach i. V.*, Univ.-Professor Dr.
Th. Vogt-Wien, Seminardirector *Voigt-Barby*, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange-
Erfurt*, Lehrer *Peter Zillig-Würzburg u. a.*

von

Dr. Theodor Klähr

Viertes Heft

Inhalt

- A Abhandlungen:** 1. Pfarrer *W. Gamper*, Die religiösen An-
schauungen *Pestalozzis*. 2. *O. Pessler*, Die Taufe *Jesu*.
B Mitteilungen: 1. *H. Grabs*, Bericht über die Pflingsten 1896 in
Liegnitz abgehaltene Jahresversammlung des schlesischen Vereins
von Lehrern und Freunden der evang. Schule. 2. Dr. *Klähr*.
Bericht über die Generalversammlung des Vereins für wissen-
schaftliche Pädagogik in Glauchau
C Beurteilungen: 1. *J. Tews* (Dr. *Klähr*). 2. *Horn*. (Fr. *Franke*).
3. Dr. *Karl Just*. (Dr. *Tögel*). 4. *Prinz* (Adolf *Rude*).
5. *Weigand* und *Tecklenburg*. (Adolf *Rude*) 6. *Hartmann*.
(Adolf *Rude*). 7. *P. Riemann*. (Max *Klähr*).

Dresden

Verlag von *Bleyl & Kaemmerer*
(Paul Th. Kaemmerer)

1896

Preis des einzelnen Heftes : 1,20 M.

Präparationen zur deutschen Geschichte

nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet von
Dr. H. Staude, und **Dr. J. Göpfert**,
Seminarbibliothekar in Coburg. Oberlehrer in Eisenach.

- Erster Teil: **Thüringer Sagen und Nibelungen Sage.** Preis: 3,20 *A.*
Lesebuch dazu. Preis: 50 $\frac{1}{2}$
Zweiter Teil: **Von Armin bis zu Otto dem Großen.** Preis: 2,40 *A.*
Lesebuch dazu. Preis: 50 $\frac{1}{2}$
Dritter Teil: **Heinrich IV. bis Rudolf von Habsburg.** Preis: 3,20 *A.*
Lesebuch dazu. Preis 75 $\frac{1}{2}$
Vierter Teil: **Von Luther bis zum dreißigjährigen Krieg.** Preis: 4,00 *A.*
Lesebuch dazu. Preis: 90 $\frac{1}{2}$
Der fünfte Teil erscheint nächstes Jahr.

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

(Literaturblatt der Deutschen Lehrerzeitung)

Die Präparationen zur deutschen Geschichte nebst Lesebuch von Staude und Göpfert sind in sachlicher, wie in formeller Hinsicht ein vorzügliches Werk, geeignet, die Jugend zur Begeisterung für das Vaterland und seine Geschichte zu erziehen, ihren Geschmack an der Schönheit der Muttersprache zu veredeln und ihr Klarheit in der Betrachtung der geschichtlichen Verhältnisse zu gewinnen. Ich wünsche der ausgezeichneten Arbeit die weiteste Verbreitung.

(Königl. Sächs. Schulrat C. Eichenberg.)

Vorlesule der Pädagogik Herbart's.

Herausgegeben von

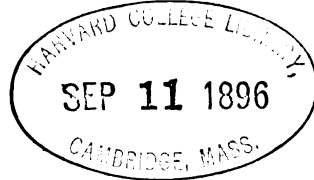
Chr. Ufer.

7. Auflage.

Preis: 2 M.

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

(Bayrische Lehrerzeitung.)



A. Abhandlungen.

I.

Die religiösen Anschauungen Pestalozzis.

Ein Vortrag von Wilhelm Gamper, Pfarrer in Dresden.

Ein Gedenkfest edelster Art ist es gewesen, das am 12. Januar dem nun schon 150 Jahre hinter uns liegenden Geburtstage Heinrich Pestalozzis galt. Zwar keine großartigen Vorbereitungen wurden zu demselben getroffen, kein Prunk wurde entfaltet, wie er sonst öffentliche Feste zu umglänzen pflegt, das hätte ja auch dem Charakter des Gefeierten und der anspruchslosen Schlichtheit seiner ganzen Erscheinung seltsam widersprochen; aber in tausenden von Versammlungen, die in allen vom Geiste europäischer Kultur erfafsten Ländern stattfanden, schlugen die Herzen der Feiernden höher; sie spürten etwas von dem Feuergeist und von der unermesslichen Liebeskraft dieses Menschenfreundes; sie empfanden: er gehört nicht blofs seiner engern Heimat an, sondern der ganzen Menschheit für alle Zeiten. In diesem Sinne ward auch in unserer Stadt von hochgesinnten Arbeitern und Arbeiterinnen am heiligen Werke der Jugendbildung der Pestalozzitag gar wehevoll und erhebend begangen, und wir können nur wünschen, dafs unserer heutigen Betrachtung der Charakter einer würdigen Nachfeier aufgeprägt sei!

Wer den Lebensgang Pestalozzis, sein Schicksal und sein Wirken auch nur in Umrissen kennen lernt, der mufs sich sagen, dafs die Vorsehung oft auf wunderbare Weise die Werkzeuge bildet, die sie zur Vollbringung der gröfsten Thaten im Geistesleben der Menschen ausersehen hat, und dafs von diesen Auser-

wählten mancher mit dem Apostel Paulus bezeugen kann: Wir tragen diesen Schatz in irdenen Gefäßen. Als den genialen Schöpfer der Idee einer allgemeinen humanen Menschenbildung, als den Begründer einer gänzlich neuen Entwicklung auf dem Gebiete der Erziehung preisen wir nunmehr Pestalozzi, aber welcher lange und fast ununterbrochene Kampf, welcher beschwerliche Leidensgang hat ihn zu solcher Höhe emporgeführt! Der Mann, dessen Lebensthat die nach ihm Gekommenen zu immer grösserer Bewunderung hinreißt, war in seinem persönlichen Auftreten so »ohne Gestalt noch Schöne«, daß kaum zu erwarten stand, er werde je auf die Menschen Eindruck machen. Er scheiterte mit seinem ersten landwirtschaftlichen Unternehmen, er scheiterte mit seiner Armenanstalt auf dem Neuhof, und doch hat er gerade hier die Beobachtungen gemacht und die Erfahrungen gesammelt, die von seiner glühenden Menschenliebe dereinst zum Besten Unzähliger verarbeitet werden sollten. Zu eben der Zeit, da er selber mit den Seinigen ganz arm geworden war, entschloß er sich zu dem erhabenen Lebensberufe, der Armen Retter zu werden. Seine Freunde, bei denen er fast durchweg auch »die letzte Spur irgend eines Funkens von Vertrauen« verloren hatte, liebten ihn damals nur noch hoffnungslos, wichen ihm aus, als einem Menschen, dem nicht mehr zu helfen sei, und hielten es beinahe allgemein für ausgemacht, daß er seine Tage im Spital oder gar im Narrenhause enden werde, und dennoch konnte Pestalozzi am Abend seines Lebens ausrufen: »Der Herr hat geholfen; er, der das zerknickte Rohr nicht zerbricht und den glimmenden Docht nicht auslöscht, wird ferner helfen. Ein Gefühl innerer Erhebung ergreift mich. Gerührt, wie in der Stunde der erhebensten Andacht spreche ich es aus und danke Gott: Nein, der Zweck meines Lebens ist nicht verloren gegangen; denn meine Anstalten (für sich allein) waren nicht der Zweck meines Lebens.« Ja er durfte im Rückblick auf dieses an den Minister Stapfer schreiben: »Wir glaubten ein Korn zu säen, um den Elenden in unserer Nähe zu nähren und wir haben einen Baum gepflanzt, dessen Äste sich über den ganzen Erdkreis ausbreiten und die Völker der Erde ohne Ausnahme unter seinen Schatten rufen werden.« Das war nicht etwa ein Wort der Überhebung, denn er fügt bei: »Wenn ich mein Werk ansehe, so war kein Mensch auf Erden unfähiger dazu, und ich setzte es doch durch. Das that die Liebe, sie hat eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaftig ist und das Kreuz nicht scheut.« Wer kann es den Zeitgenossen des jungen Pestalozzi verdenken, daß fast keinem von ihnen eine Ahnung seiner nachmaligen weltgeschichtlichen Mission aufging! Nur wenige glaubten ihn zu größeren Dingen bestimmt. Dem alten Professor Bodmer gebührt diese Anerkennung, da er den Ausspruch that: »In Pestalozzi liegen die Keime zu einem Reformator im Reiche der Geister-

welt.« Dem Fassungsvermögen der Allermeisten war Pestalozzi mit seinen Ideen weit vorausgeeilt, und es mochte im Jahre 1808 noch manchen unbegreiflich scheinen, wenn Fichte in seinen »Reden« auf die Pestalozzischen Unternehmungen als auf das einzige Mittel einer wahrhaften Nationalerziehung hinwies. Wie aber allmählich doch die erleuchtetsten Geister seine Bedeutung zu würdigen wußten, das beweist die Wallfahrt, die lange Zeit von allen Seiten nach Yverdon, der Stätte seiner großen Erziehungsanstalt, unternommen ward; das sehen wir aus Äußerungen, wie derjenigen von Bonstettens an Friederike Brun: »Da Pestalozzi seines Gleichen nicht leicht finden wird, so ist es zu befürchten, daß der ganze Reichtum und die volle Ernte seiner Erfindung erst künftigen Geschlechtern aufbehalten sei . . . Pestalozzi hat seit 50 Jahren sein Leben und seine Existenz der Erziehung von armen Kindern geopfert. Wer mehr als er für die Menschheit gethan hat, der hebe den ersten Stein gegen ihn auf!«

Es hat zu unserem Befremden an solchen nicht gefehlt, die zu dem letzteren sich verstanden, weil ihr Herz für die edle Empfindung nicht geschaffen war oder ist, welcher der doch so bibelgläubige J. C. Lavater, ein Jugendfreund Pestalozzis, mit dem Worte Ausdruck gab: »Einen besseren Jünger als diesen hatte der Heiland selbst bei seinen Lebzeiten nicht.« Ihnen bleibt unverständlich, was Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik (II, 476) über Pestalozzi sagt: »Tiefsinnige Gedanken, welche eine heilige Liebe unter schweren Wehen geboren hat, sind Gedanken des ewigen Lebens, und hören wie die Liebe nimmer auf.« Wir wollen gerne zugeben, daß es für die Anhänger des Buchstabens keine leichte Aufgabe ist, einem so freidenkenden Manne, wie Pestalozzi es war, einigermaßen gerecht zu werden. So sprach es bei Anlaß der Jubelfeier eines ihrer Blätter offen aus, es sei zu beklagen, daß »dieser Mann zu wenig Verständnis für positive Lehrsätze gehabt habe, er sei nicht dogmatisch korrekt und nicht kirchlich gewesen«; allein es ward ihm dabei doch zugestanden, seine Bestrebungen seien mehr als er sich selbst klar war, dem »Geiste Christi« entsprungen. Zu einem derartigen Zugeständnis brachte es Dr. Schneider im preussischen Kultusministerium unlängst noch nicht, als er die alte Klage wiederholte, es habe Pestalozzi an christlicher Erkenntnis, d. h. am rechten Christentum gefehlt. Daraus will man sogar seinen schweren Lebensgang erklären. Ob Pestalozzi ein Christ gewesen sei? Es ist wahrlich unendlich traurig, daß angesichts seines Wirkens und mit Kenntnis seiner Schriften jemand diese Frage erheben konnte. Ein solcher Zweifler oder Richter, möchte man ausrufen, gehe doch zuerst hin und glaube, wie Pestalozzi glaubte, und liebe, wie Pestalozzi geliebt hat, wenn er der eigenen Jüngerschaft Christi so sicher und

gewiß sein will! Worauf kommt es denn im Christentum an, auf das Bekenntnis und den Dienst des Buchstabens, oder auf den Geist? Wenn ein Pestalozzi auf der Wage der Rechtgläubigkeit gewogen und zu leicht erfunden wird, so steht er wahrlich in dieser Sache hoch über seinen Anklägern, die bei ihren Anschuldigungen meist von ganz andern als wirklich christlichen Gesichtspunkten ausgingen. So rechnete man es ihm als Sünde an, dafs er kein Gottesgnadentum im landläufigen Sinne anerkannte, dafs er erklärte, es gebe keine christlichen Armeen, keine christlichen Schlachten, keine christlichen Feldprediger, keine christlichen Höfe, keine christlichen Regierungen. Das alles seien Sachen, die, wie der Mann im Mond, nur in der Einbildung verirrter Leute ihr Dasein haben. Gar tief griff es, als er die Geistlichen, mit ausdrücklicher Ausnahme der Edelsten dieses Standes, aber doch in ihrer großen Mehrheit beschuldigte, sie erniedrigten sich dahin, auch bei Forderungen von oben, die offenbar auf Erstickung der Wahrheit, auf Unterdrückung der Völker, auf ein mutwilliges Spielwerk mit deren Wohl abzielten, zu behaupten, die Unterthanen seien blinden Gehorsam schuldig; sie seien zu solchen Endzwecken um Gottes und Christi willen verpflichtet, mit Daransetzung von Leib, Gut und Blut allergehorsamste und allerunterthänigste Handbietung zu leisten, indem Gott das alles als seinen Dienst durch seine Gesalbten von ihnen fordere; dagegen, so lehrten diese Gesalbten weiter, sei alles Bestreben, seien alle Verbindungen der Unterthanen, sich selber zu den menschlichen Rechten und Freiheiten zu verhelfen, ihnen ebenfalls von Gotteswegen und um Christi willen als sündlich und verderblich verboten, sobald die Regierung solche Bestrebungen und Verbindungen als aufrührerisch erkläre. Das Thun der Grofsen wüfsten sie immer zu entschuldigen, die Kleinen immer anzuklagen. Solche und ähnliche Äufserungen aus seiner geraden, ehrlichen Gesinnung heraus galten und gelten als ausreichende Beweise seiner Feindseligkeit gegen Kirche und Christentum. Als ob einst Christus gegen die Religion selber geredet hätte, als er die scheinheiligen, anmafslichen und herrschsüchtigen Hüter des Heiligtums Israels mit durchdringend scharfen Worten anliefs!

In Betreff Pestalozzis mufs man doch wohl sagen: Wenn dieser Treffliche und sein Werk nicht in allernächster Beziehung zum Christentum stehen sollte, so wäre es hoch an der Zeit zu fragen, ob das, was seine Richter als Christentum ausgeben, dieses auch wirklich sei. Für den Fall aber, dafs genaueres Zusehen ergäbe, es habe auch unser Geschlecht von Pestalozzis Auffassung des Christentums noch sehr viel zu lernen, ist es unsere ernste Pflicht, auf den Pulsschlag göttlichen Lebens, der ihm und seinen Ideen abzufühlen ist, noch viel sorgsamer als es bisher geschah, zu achten. Man kennt im allgemeinen Pestalozzis pädagogische

Ansichten, Bestrebungen und Verdienste, aber die religiöse Tragweite seiner ganzen Mission, die Vereinfachung, Läuterung und Verinnerlichung des gesamten christlichen Volkslebens, die mit der völligen Durchführung seiner Lebensideen untrennbar verbunden sein wird, hat man noch lange nicht begriffen. Darum ist die Darlegung seiner religiösen Anschauungen eine ebenso notwendige als fruchtbringende Aufgabe.

Wer im Christentum die vollendete Demut vor Gott und das tiefenste Streben sieht, das ganze Leben, Gesinnung und That vom Göttlichen durchdringen zu lassen, der bezeugt mit innigster Freude: Pestalozzi war ein religiöser Charakter im höchsten Sinne des Wortes, denn sein Leben war lauter Liebe, und trotz aller Irrtümer, Schwachheiten und Fehler weist es eine innere Einheit, eine harmonische Übereinstimmung von Gesinnung und That auf, wie sie überhaupt selten unter den Menschen gefunden wird. Von einer hohen, ihm über alles heiligen Idee war Pestalozzi begeistert, getrieben; um ihretwillen verzichtete er früh auf eine sichere bürgerliche Stellung und ihre Vorteile, wie er denn lebenslang mit einer seltenen Bedürfnislosigkeit die Güter der Erde gering achtete. Um seiner Idee willen ertrug er dafür Kampf, Sorgen, Leiden, Kummer und Nächte voll Thränen, aber diese Idee war auch seines Lebens Leben, das sein Herz trotz der qualvollsten Leiden gesund und stark erhielt; sie war die eigentliche Kraft seines langen Wirkens, so dafs er als 80jähriger Greis den Tod noch um sechs Wochen Aufschub hätte bitten mögen, um nur noch einiges zu vollenden. Im Anschauen dieser Idee verweilte oft sinnend sein Geist. Er nannte dies Traumsinn, aber er war Idealist, den das Herz trieb, die nächste Verwirklichung im hilfsbedürftigen Volk zu versuchen. Zum Regieren, so sagt er selber einmal, sei ihm das Talent versagt, aber das Dienen, sein Leben in den Dienst der Menschheit, ihrer ärmsten oder schwächsten Glieder dahinzugeben, das war ihm innerstes Bedürfnis. Aus dem Leben dieses Vielgetreuen leuchten dem, der es liebend beschaut, so viel helle Sterne echten Christentums entgegen: die kindliche Frömmigkeit, die von Kindheit an sein tiefes Gemüt beseelte und in allen Wandelungen des Geschickes die Kraft blieb, die ihn aufrecht hielt, die das Himmelreich in Wahrheit aufnahm wie ein Kind, und darum jung und gottesfreudig blieb bis an den Tod; das felsenfeste Gottvertrauen, das ihn zur Zeit der ärgsten Prüfung zu seiner in treuester Herzengemeinschaft mit ihm verbundenen Gattin sprechen liefs: »Ein Gott ist ob uns, der den einen leicht über die Erde hinschweben läfst und den anderen fest an sein Elend kettet. Wir wollen wider die Gewalt des Schicksals kämpfen mit der ganzen Macht des Rechtthuns und mit Ruhe in allem Sturm.« In ihm lebte eine Demut, die mit dem rückhaltlosesten Eingeständnis seiner Fehler und Schwächen,

selbst in den Ansprachen vor seinen Mitarbeitern und seinen Zöglingen, in allem Gott die Ehre gab, aber auch vor wahrer Seelengröße, die er in den Geringen bewunderte, willig sich beugte, wie er z. B. von seiner treuen Dienerin Elisabeth Näf das schöne Wort sprach: »Im Grabe könnte ich keine Ruhe finden und im Himmel nicht selig sein, wüßte ich nicht, daß sie nach meinem Tode mehr geehrt würde, als ich selbst.« In ihm war eine seltene Vereinigung von Zartheit der Empfindung, hoher Einfalt, herzwinnender Güte, und unerschrockenem Heldenmut. Dieses Mutes voll trat er als Jüngling mit zwei Genossen jenem ungerechten Landvogt entgegen und ruhte nicht, bis er unschädlich gemacht war; dieser Mut erwachte in ihm neu im Sturmjahre 1798 angesichts der flammenden Zeichen einer neuen Zeit und der über sein Vaterland hereingebrochenen Not. »Wie ein träumender Thor, von den Guten nur mifsachtet, und von den Bösen verachtet, wäre ich ins Grab gesunken.« »Das Elend des Lebens war mir selber leicht, ich trotzte ihm; aber ich verging fast vor Jammer, daß ich sterben sollte, ohne der Menschheit zu dienen. Doch der im Himmel wohnt, kannte meine Stunde. Meine Zeit kam, ich fand meine Erlösung, ich fand mein Werk.« Das eigentümlichste und ergreifendste Seelenbild von Pestalozzi besitzen wir in jenen religiösen Reden, die er an wichtigen Tagen, besonders zum Beginn eines Jahres an seine versammelte Anstalt richtete. Treffend ist gesagt worden: (Mörikofer, Die schweiz. Litteratur des 18. Jahrhundert, S. 438.) »Es thut sich darin eine seltene Beredsamkeit des Herzens kund, wo kindliche Demut und überwältigende Liebe mit dem Siegesjubel genialen Thatendrangs, wo innere Zerrissenheit und erschütternde Selbstanklage mit der Erhabenheit einer großen Seele und eines edeln Willens wechseln.« Wahrlich, schon die große Innigkeit der Gebete, in die öfters seine Rede überwallt, muß Pestalozzi eines jeden Lesers volle Liebe gewinnen!

Diese Herzensfrömmigkeit, diesen echt christlichen opferreichen Liebesgeist hat er von seiner Mutter geerbt, die er die beste Mutter nennt. Und an dieser frühen Einwirkung auf sein Gemüt hatte einen wesentlichen Anteil jenes Dienstmädchen Babeli, die, wie Pestalozzi erzählt, seinem sterbenden Vater »gerührt, edel, und in Unschuld und Einfalt bis zur Erhabenheit großherzig«, das Wort gab: »Ich verlasse Ihre Frau nicht, wenn Sie sterben, ich bleibe bei ihr bis in den Tod, wenn sie mich nötig hat«, und die ihr Versprechen auch getreulich gehalten hat. Wenn wir diesen Einflüssen auf die religiöse Entwicklung Pestalozzis weiter nachgehen, so tritt uns insbesondere das Bild des Großvaters mütterlicher Seite entgegen, der als Pfarrer eines benachbarten Dorfes mit väterlicher Liebe den Seinen nachging und auf ihr Wohl in jeder Beziehung mit treuer Sorgfalt Bedacht nahm. Ein Zug des Herzens

war es, der ihn selber zum Studium der Theologie führte; dafs er in der Folge darin keine Befriedigung gefunden hat, lag nicht an ihm selbst. Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe war nach Pestalozzis eigenem Zeugnis in seiner Jugendzeit das Lösungswort der öffentlichen Bildung in Zürich, aber trotzdem fehlte es an einem belebenden Geiste, der zu höherer Erkenntnis der Wahrheit und zu wirklicher innerer und äufserer Selbständigkeit notwendig gewesen wäre. Ein Kreis von Studienfreunden ersetzte ihm vieles von diesem Mangel. Von der Erscheinung Rousseaus ward sein »Traumsinn« enthusiastisch ergriffen, seine Erziehungsideen, das von ihm idealisch begründete Freiheitssystem erhöheten Pestalozzis träumerisches Streben nach einem gröfseren, segensreichen Wirkungskreise für das Volk. Aber wie viel tiefer als Rousseau sollte er selber dereinst die grofse Aufgabe der Menschenerziehung erfassen; und wie sehr fühlte er sich abgestofsen durch die »verführerische Untreue«, die ein Voltaire »am reinen Heiligtum des religiösen Sinnes und seiner Einfalt und Unschuld« beging! Wie sehr dagegen hingezogen zu Fichte, mit dem er in ein freundschaftliches Verhältnis gegenseitigen geistigen Gebens und Nehmens trat.

Dieselbe selbständige Entschiedenheit, mit der er, allen noch vorhandenen Spuren zufolge, die von jenen grofsen Geistern gegebenen Anregungen in sich verarbeitete, mag ihn frühe genug schon auch gegenüber den damaligen kirchlichen Zuständen seiner Vaterstadt beseelt haben. Nicht besser könnte wohl der Hintergrund, von dem sich Pestalozzis religiöse Entwicklung und sein Entschlufs, der Laufbahn eines Predigers zu entsagen, abhebt, für uns beleuchtet werden, als wie dies in einer öffentlichen Rede geschieht, die Johann Jakob Hottinger im Jahre 1802 vor der akademischen Jugend in Zürich gehalten hat.¹⁾ Er sagt darin: »Wer sollte es glauben, dafs unsere Väter, statt auf der Bahn, welche die edeln Glaubensverbesserer mit einem von Vorurteilen und menschlichem Ansehen losgebundenen Geiste gebrochen hatten, mutig fortzuwandeln, mehrere Schritte rückwärts machten, und sich freiwillig in neue, von dem Ansehen ihrer Befreier geborgte Fesseln schmiegeten? Wer sollte es glauben, dafs die Finsternis der dunkeln Jahrhunderte die kaum begonnene Tagesdämmerung wieder verdrängte und noch auf der früheren Hälfte des (jetzt) verflossenen Jahrhunderts ruhte? Gleichwohl findet man diesen traurigen Wechsel, welcher die schönen Früchte der kirchlichen Verbesserung schon im Keime wieder vernichtete, durch die Geschichte bestätigt. Eine sich so nennende Orthodoxie nahm bald den Thron wieder ein, von welchem man den Papst und die Konzilien verdrängt

¹⁾ »Pestalozzi, Idee und Macht der menschlichen Entwicklung«, von Josephine Zehnder, geb. Stadlin S. 102.

hatte, schrieb dem Glauben Gesetze vor, und beherrschte die kleinmütige Vernunft mit eisernem Szepter. Die symbolischen Schriften, welche nach ihrer ursprünglichen Bestimmung nichts anders als eine die Trennung von der römischen Kirche rechtfertigende, die falschen Gegner widerlegende Rechtfertigung sein sollten, wurden bald zur bindenden Norm für die Lehrer erhoben und selbst zum Urbild echter Schriftauslegung gestempelt. Um nicht müßig zu sein, suchte die durch sich selber beschränkte Theologie ihre Erweiterungen in einem andern Felde. Sie warf sich in unnütze Spekulation, erfand müßige Nebenbestimmungen der Dogmen, fruchtlose Unterscheidungen, unstatthafte Beweise des Unerweislichen und überflüssige des Einfachen und Klaren. In kurzem löschte eine scholastische Terminologie das Licht des reinen Christentums wieder aus, erstickte eine spitzfindige Dogmatik seinen lebendigen Geist; die immer rüstige Polemik erschöpfte alle Wendungen und Künste einer vom Vorurteil geblendeten, vom Parteigeist mißleiteten Sophistik. — Kann ich ohne Betrübnis und Scham des religiösen Unterrichts erwähnen, der aus einer so trüben Quelle floß? Wo ward je ein Wort gehört, das den Verstand erleuchtete, die Gefühle reinigte und den Willen zum Guten lenkte? Alle Spitzfindigkeiten der schulgelehrten Dogmatik gingen in einen popularisierenden Vortrag hinüber. Alle Tempel ertönten von Anpreisung des blinden Glaubens und Verhöhnung der menschlichen Vernunft. — Und was war die Religion des so unterrichteten Volkes? Was anders als die Gottheit entehrende, und alle Vernunft empörenden Vorstellungen von der Natur des höchsten Wesens? Was anders als der schändlichste Anthropomorphismus, welcher den Urquell der Liebe und Güte, den Schöpfer der Welt und den Vater der Menschen, zu einem nach blinder Willkür handelnden, blutige Opfer fordernden und zeitliche Vergehungen mit endlosen Qualen strafenden Wesen umschuf? Furcht vor Gott, nicht Gottesfurcht war es, die . . . das innere Bewußtsein einer unfreiwilligen Heuchelei strafte. O nie werde ich sie vergessen, die Tage meiner frühen Jugend . . . in welchen die ängstigende Furcht vor der, von den Schriftgelehrten der damaligen Zeit so häufig erwähnten und nie erklärten »Sünde gegen den heiligen Geist«, die Schrecknisse des Weltgerichtes, Zweifel an meiner Erwählung, Zweifel an der Seligkeit des meiner hilflosen Kindheit entrissenen Vaters mir den Genuß meines ersten Daseins verkümmerten.« Ausdrücklich verwarft sich der Redner dagegen, als wolle er durch Erwähnung dieser bejammernswürdigen Verirrungen das Andenken der Väter beschimpfen. Gleichwohl fügt er hinzu: »Welch giftige, die Würde der Menschheit entehrende Schmähungen erlaubte sich nicht der fromme Eifer gegen die Vernunft, die edelste aller göttlichen Gaben! . . . Die Gelehrsamkeit aber war ein totes Kapital, das keine Zinsen trug.

Man darbt im Überflusse. Kurz, wir hatten Kenntnisse, aber keine Wissenschaft, Stoff zum Licht, aber keine Erleuchtung . . . Und zu dieser alles Genie ertötenden Lähmung des Geistes ward die Jugend in den niederen Schulen bei Zeiten eingeweht.«

Eben zu der Zeit, in die Pestalozzis Studium fiel, war in der Gelehrtenschule eine Besserung eingetreten. Er hatte mehrere vortreffliche Lehrer, deren Andenken er hoch in Ehren behielt. Auch die theologische Wissenschaft begann mancher Fesseln sich zu entledigen. Gleichwohl walteten die Nachwirkungen des eben geschilderten Geistes im Religionsunterricht und im kirchlichen Leben noch durchaus vor. Es klingt wie der Nachhall einer inneren Erlösung von ehemals selbstgetragener Knechtschaft, wenn Pestalozzi zur Beleuchtung eines weisen Volksunterrichts in der Vorrede zu »Lienhard und Gertrud« 1781 ein Wort Luthers anführt, »dessen Feder in jeder Zeile Menschlichkeit, Volkskenntnis und Volksunterricht atme.« »Die heilige Schrift meint es auch darum so gut mit uns, dass sie nicht bloss mit den grossen Thaten der heiligen Männer rumpelt, sondern uns auch ihre kleinsten Worte an den Tag giebt, und so den inneren Grund ihres Herzens aufschliesst.« Ihm, Pestalozzi selbst, war es so ganz nur um das wesentliche in der Religion zu thun, dass er an demselben Orte erklärt: »Ich habe keinen Teil an allem Streit der Menschen über ihre Meinungen; aber das, was sie fromm und brav und treu und bieder machen, was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihr Herz, und was Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das, meine ich, sei, ausser allem Streit, uns allen und für uns alle in unsere Herzen gelegt.«

Schon diese Grundüberzeugung, die er hier ausspricht, macht es erklärlich, warum wir bei Pestalozzi nichts zu suchen haben, was an ein theologisches System erinnert. Scharfe Definitionen religiöser Begriffe sind nicht seine Sache, und in seinen diesbezüglichen Aussprüchen fehlt es nicht an Inkonsequenzen und Widersprüchen, aber dafür ist er auch von jeder Spekulation völlig frei. »Ich freue mich«, schreibt er 1794 in einem Briefe, »durch meine mündliche Unterredung mit Fichte überzeugt zu sein, mein Erfahrungsgang habe mich im wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie nahe gebracht.« Es bricht in allen seinen Äusserungen immer wieder mit ursprünglicher Frische sein Genius durch, wie denn seine Schriften überhaupt gedankentief, »voller Wolken sind, aus denen es unablässig blitzt«. Wie nun aber ein solch edles Herz, bei dem Gesinnung und That aufs innigste sich durchdrangen, seinen religiösen Anschauungen Ausdruck verlieh, das hat doch wohl für alle, die selber glauben und selber wirken möchten, ein hohes Interesse. Möge es gelingen, aus der reichen

Fülle die leuchtendsten Züge zu einem übersichtlichen Bilde zu vereinigen! ¹⁾)

Was ist Religion im Sinne Pestalozzis, und welche Bedeutung legt er ihr bei? Mehr als einen herrlichen Dithyrambus hat er in seinen Schriften auf sie angestimmt. »Religion, Geliebte Gottes! Seitdem die Erde gegründet, und der Mensch auf derselben sein nichtiges Werk treibt, warst du die erste Siegerin der wilden Triebe des ungebändigten Geschlechts. Herrscherin der Erde! Auf hunderttausend Altären opfert die Menschheit, seitdem sie lebt, dir ihr Opfer; denn seitdem sie lebt, befriedigt der Glaube an Gott das Innerste ihrer Natur, und alle Geschlechter der Erde stammeln kniefällig vor dir ihre Bitten und ihren Dank. O Geheiligte Gottes! Du zeigst dem Gewaltigen in seinem Sklaven das Kind des Ewigen. Du segnest die Myriaden der Menschen in der Furcht Gottes durch die Bande des Friedens und durch deinen sanften heiligen Geist. Du erhebst den Menschen über das Unrecht und machst deine Anbeter die Hartherzigkeit der Thoren mit Seelengrösse ertragen.« »Im Innersten des Menschen tobet ein ewiger Aufruhr gegen Notwendigkeit und Pflicht, aber die Kraft deiner Anbetung beruhigt das Toben des Aufruhrs.« »Die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Brudersinnes der Menschheit, diese beruht auf dem grossen Gedanken der Religion, dass wir Gottes Kinder sind. Aber Gottesvergessenheit, Verkennung des Kindesverhältnisses der Menschheit gegen die Gottheit ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöst.« »Das Kind der Erde, das Gottes vergisst, wird sich selber zur Last, es wird sich selber zerstören.« Die Wiederherstellung dieses verlorenen Kindersinnes ist Erlösung der verlorenen Gotteskinder auf Erden.« »Die Offenbarung der Liebe ist die Erlösung der Welt. Liebe ist das Band, das Gott und Menschen verbindet. Ohne Liebe ist der Mensch ohne Gott.« »Ohne Liebe und ohne Glauben mangelt der Anfang des Fadens, von dem allein alle wahre Entfaltung zur Menschlichkeit ausgeht, fortschreitet und endet.« »Ich sah stets den tausendfachen Segen und Frieden in den Hütten der Frommen.«

Wie nun aber Pestalozzi, den wahren, ganzen Menschen nur in der harmonischen Ausbildung aller seiner Kräfte sich denken kann, so weist er der Religion auch eine Erkenntnisseite zu. »Es darf,« sagt er, »durchaus nicht vergessen werden, dafs wahrer Glaube und wahre Liebe ohne allgemeine Liebe zur Wahrheit, das ist ohne Liebe zu aller und jeder Wahrheit undenkbar ist, und dafs

¹⁾ S. »Pestalozzis sämtliche Werke«, 16 Bände, Ausg. von L. W. Seyffarth. Für den Zweck dieses Aufsatzes schien es nicht erforderlich, für jeden der hier angeführten Aussprüche Pestalozzis im besonderen nachzuweisen, wo er zu finden sei.

die Bildungsmittel zur wahren Liebe und zum wahren Glauben mit den Bildungsmitteln zur Erkenntnis aller Wahrheit und zur Liebe aller Wahrheit im innigsten Zusammenhange stehen.« Zwar schaute er nicht selten auch bei Schwachbegabten die herrlichsten Segenskräfte der Religion. Aber der wahre Glaube fordert nach ihm auch eine solide Entfaltung der intellektuellen Kräfte auch in sittlicher und religiöser Hinsicht. Gerade die wahre Frömmigkeit ruft also unausgesetzt nach der Prüfung durch das Denken; somit ist es für Pestalozzi von Haus aus unmöglich, daß je ein Konflikt zwischen Glauben und Wissen entstehe, denn der Mensch ist für beide gleich sehr angelegt, und beide können, wenn innere Harmonie bestehen soll, nur vereint sich entwickeln. Einen Prüfstein giebt es: »Die unterscheidende Frucht der Wahrheit von Glauben und Liebe ist ihre unverbrüchliche Treue.« »Aber die Schwachheit und Sinnlichkeit des Glaubens und der Liebe ist eine gefährliche Brutstube der Untreue und der Lieblosigkeit, die sich im wilden Flaum der Sinnlichkeit und Behaglichkeit neben den toten Scheineiern der Treue und des Glaubens gemächlich ausbrütet und unvermerkt stark wird.« Aus wirklicher Religiosität geht ein reines und ungeheucheltes Streben nach sittlicher Vollendung hervor.

Man hat nun an der Religionsanschauung Pestalozzis oft die Ausstellung gemacht, daß er das Wesen der Sünde und des Verderbens, das sie nach sich zieht, nicht tief genug erfaßt habe. Aber vermisst denn etwa derjenige den strengen Wortlaut biblischer und kirchlicher Lehren über das Böse, der z. B. in »Lienhard und Gertrud« jene ergreifende Schilderung liest, wie das böse Gewissen im Vogt und in Wüst erwacht, sie peinigt und überaus elend macht, wie die Reue sie überwältigt und der Geist des Guten an ihren Herzen arbeitet, bis sie gewonnen sind? Das ist alles so echt menschlich, so einfach gezeichnet und doch so tief empfunden, nicht mit Worten, die irgend anderswoher genommen sind als aus dem Gedankenkreis, der für jedes unverdorbene Gemüt eine innerliche Wahrheit hat. Wie einfach wird da der Vorgang im Menschenherzen beschrieben: »Wenn Gott einen Menschen dahin gebracht hat, daß er aufrichtige Busse thut, und im Ernste nach der Verzeihung seiner Sünden seufzet, so hat er ihm den Weg zur Verzeihung und zur Erlangung aller Gnade schon gezeigt.« Pestalozzi stand allerdings jener Anschauung sehr ferne, für welche die Religion gleichsam die Abwicklung eines gottmenschlichen Dramas mit übernatürlichem Hintergrund zur Voraussetzung hat. »Man könnte mich mißverstehen«, sagt er, »aber wie ich es denke, ist es gewiss wahr: der Mensch ist nicht für die Religion, sondern die Religion ist für den Menschen; sie besteht mehr in Kräften, als in Vorstellungsarten und Worten. Sie ist eher eine Rüstkammer voll guter Werkzeuge, als ein Saal voll reizender und einnehmender

Bilder. Das ist nicht die rechte Religion, die sich dem Menschen als ein Götze aufdringt, mit dem er täglich und stündlich bis zum Tändeln viel Geschäft und Wesen haben soll, und dessen Dienst so sein soll, als wenn der Mensch nicht in dieser, sondern in einer andern Welt lebte, wo er Kopf und Herz nicht so alle Augenblicke für sich selber und bei sich selber braucht.« »Der Mensch kennt Gott nur, sofern er den Menschen, das ist sich selber kennt, und er ehrt Gott nur, insofern er sich selber ehrt, das ist, insofern er an sich selbst und an seinen Mitmenschen nach den reinsten und besten Trieben handelt, die in seiner Natur liegen.«

Aus einer solchen Grundauffassung der Religion ist es gar wohl zu verstehen, wie Pestalozzi auf das unbefangenste die sinnlich-menschliche Entstehung der Religion darlegt. Sie ist ursprünglich ein Bedürfnis des Natursinnes der Menschen gewesen. In Bildern, die seine Phantasie erzeugte, erfasste er zuerst das Höhere, als ein Erzeugnis seiner tierischen Neigung zur Behaglichkeit. »Kronen und Szepter, den Göttern gleich werden, sitzen auf Thronen, weder hungern noch dürsten, weder Frost noch Hitze dulden, mit erwünschten Leuten schmausen, alle diese Bilder zeigen, dafs sie aus dem Hirn deiner nach Harmlosigkeit schmachtenden Natur entsprungen sind.« Aber von Anfang an war »das innere Wesen der Religion göttlich wie das innere Wesen meiner Natur; doch wie dieses in meinem tierischen Leibe ruht und aus dem Moder seines Todes entkeimt, so entkeimt und wallet auch sie in meinem tierischen Leib und in dem Moder seines Todes.« »Es ist die höchste Anstrengung unsers ganzen Wesens, den Geist herrschen zu machen über das Fleisch,« in der sinnlichen Hülle der Religion wächst also der wundervolle Keim der Sittlichkeit. »In dieser Gemütsstimmung strebt er mit der ganzen Fülle seines Wesens nach dem Besten, Edelsten, das er zu erkennen vermag, sucht nur innere Vollkommenheit und nicht anderes.« »Der Mensch will einen Gott fürchten, damit er recht thun könne, und macht sich nun das, was er kann, zum Gesetz dessen, was er soll, . . . es ist in der Weihe dieses Strebens, dass er seine Traumkraft über die Grenzen seiner sinnlichen Wahrnehmung erhebe, damit er finde das Bild eines Gottes, das ihm Kraft gebe gegen den Tiersinn seiner Natur.« Wie sollte ihm das verwehrt sein? »Sollte er bereits der Wahrheit um der Wahrheit, und dem Recht um des Rechts willen getreu sein? Fordere das nicht von ihm, bis er's kann, und denke nicht, dass er's könne, so lange er noch ein Tier ist, und eben so wenig, dafs er anders als tierisch (d. h. mit Hülfe sinnlicher Bilder) dazu gebracht werden könne, ein Mensch sein zu wollen.« So liebevoll schonend trägt Pestalozzi der schwachen, sich entwickelnden Menschennatur Rechnung. Darum nennt er die Religion »ihr kühnstes Wagestück«. Sie ist ihm aber heilig, denn »ohne der Gottesfurcht sinnliche

Handbietung ist Wahrheit und Recht meinem Geschlecht nur Täuschung und Schein. Entwürdigte ich damit das Heiligtum meiner Natur? Ich meine nein! Wie bei der Treue und dem frommen Gehorsam die Früchte der Gottesfurcht nicht mehr an dem Stamm, dem sie entkeimen, angeheftet bleiben; Engel tragen sie dann in heiligen Händen. Alles Äussere der Religion ist innigst mit meiner tierischen Natur verwoben. Ihr Wesen allein ist göttlich. Ihr Äusseres ist nur göttesdienstlich. Ihr Wesen aber ist nichts anders als das innere Urteil meiner selbst. Es ist nichts anders als der göttliche Funken meiner Natur und meiner Kraft, mich selbst in mir selbst zu richten, zu verdammen und loszusprechen.*

Darin, dafs er so die Religion auf rein menschlichen Ursprung zurückführt, hat Pestalozzi auch den Schlüssel zum Verständnis der Religionsgeschichte. Die seitherigen Forschungen haben ihm Recht gegeben. Der göttliche Funke verleugnete sich nie, aber »verschobener Menschenverstand machte sich vielfach zum Lehrer des Volkes«, und nur zu häufig stofsen wir selbst in den Wirkungen der Religion auf »schaudernde Denkmäler unseres kalten, selbstsüchtigen und blutdürstigen Tiersinns.«

Drei Stufen unterscheidet Pestalozzi in der Entwicklung der Religion; sie ist ihm zunächst ein Werk der Natur, dann der Gesellschaft, und endlich der Innerlichkeit des Menschen selbst. Mit schonungslosem Wahrheitssinn legt er, der aufrichtige Fromme, seine Gedanken hierüber dar. »Als Werk der Natur ist die Religion ganz Aberglaube, ihre Götter und ihre Teufel sind Bilder der toten und schrecklichen Natur.« »Als Werk meines Geschlechts, also der Gesellschaft, ist sie ratgebend, helfend, kunsterfindend,« aber »die Dienerin der Verhältnisse, die ich selber erschaffen, Dienerin des Mittelpunkts dieser Verhältnisse, der Staatsmacht. Als solche ist sie Mutter königlicher Mönchsmummereien und mönchischer Königsmummereien, selten Dienerin des gesellschaftlichen Rechts, allgemeine Hebamme des Unrechts der Macht; mit der Glorie des Heiligtums um das Gesicht der Selbstsucht, strahlt sie Bann und schwingt das Schwert über das Haupt derer, die dem Heidensinn lügenhafter Offenbarungen und prophetisch sein sollender Aufschlüsse aus der Geisterwelt, sowie dem Judensinn glauben-, liebe-, wahrheit- und rechtloser Worterklärungen und Wortwendungen der wahren Offenbarung nicht im Gehorsam des Glaubens unbedingte Anhänglichkeit, d. i., göttliche Verehrung zu erweisen sich blindlings geneigt zeigen.« Freilich trotz »des Betruges des Eiferglaubens, der Verhärtungstäuschungen und Ansprüche der Staatsreligion« bedarf sie, so meint Pestalozzi, dieses Zwanges noch so lange, »bis die gereiften Früchte der Sittlichkeit an dem Stamm, an dem sie entkeimten, keine Nahrung mehr finden noch brauchen.« Und wer so weit ist, dafs er die Irrtümer

jener Religionsform erkennt, darf, ja muß seine Zeitgenossen auf dies Verderben aufmerksam machen, »freilich auf eine Weise, die dem Wesen der Religion nicht etwa mehr schadet, als der Irrtum, den er dem Volke aufdeckt.« Welch psychologisch feine und ethisch unanfechtbare Bemerkung! Ihre höchste Stufe aber erreicht die Religion dann, wenn sie, »wie die Sittlichkeit, gänzlich nur die Sache des einzelnen Menschen ist; ihre Wahrheit geht den Staat eigentlich nichts an.« »Die Religion muss die Sache der Sittlichkeit sein, als Sache der Macht ist sie in ihrem Wesen nicht Religion.« Mit vernichtenden Worten wendet sich Pestalozzi gegen »das Finanzgeschrei der durch ihre politischen Gewaltthätigkeiten bankerott gewordenen Staatskünstler, daß wir wieder zu Religiosität zurückgestimmt werden müssen.« »Darum haben wir auch als Staaten, als Nationen noch kein Christentum, und sollen als Nationen keins haben. Die Nationalreligionen sind nicht die Lehre Jesu . . . Das wirkliche Christentum scheint immer noch durch eben das Unrecht und durch eben die Irrtümer verdrängt zu werden, die ihm bei seinem Ursprung im Wege standen.« Was von diesen Aussprüchen, die genau vor einem Jahrhundert geschrieben worden sind, etwa noch heute Geltung habe, das möge ein jeder von uns bei sich selber entscheiden!

Fragen wir nun, wie Pestalozzi über Gott sich ausspreche, so konnten wir bereits merken, wie er Gott mehr im tiefsten Gefühl hat und über Gottes Wesen wenig Worte macht. »Was will doch der Sterbliche von Gott reden, was will er von ihm sagen, als: er ist gut, er ist Vater, und Dank und Dank? Was weiss der Mensch mehr von Gott, und was kann er mehr von ihm reden?« »Gott, der in meinem Wesen mit Kraft und Stärke Wahrheit, Weisheit und Seligkeit, Glauben und Unsterblichkeit lehrt,« Gott ist ihm Vater, lauter Güte, die ewige Liebe, und alle seine Gerechtigkeit ruht auf Liebe. Wer wüsste denn Höheres von ihm? Gottes Offenbarung haben wir in jeder Führung zu irgend einer Wartung des in unsere Seele gesenkten göttlichen Funkens, die sich unserer Vorstellungskraft, als von einem höheren Wesen herührend, darthut.« Die Fundamente der Wahrheit tragen wir mit vieler Sicherheit in uns selbst, und was recht ist, sagt uns unser Gewissen. Mit einer alle Zweifel und allen Unglauben niedererschlagenden inneren Sicherheit ist der ernste Mensch, der sich über das Tierische erhebt, seines Gottes gewiss.

Diesem durchaus innerlichen Verhältnis, in das Pestalozzi den Menschen zu Gott setzt, entspricht seine Auffassung des Gebetes. In seinem eigenen Leben wie in seinen Schriften hat das Gebet als Sprache des Herzens in einsamen Stunden und schlaflosen Nächten seine bedeutsame Stelle. »Sehet, Kinder«, sagt Gertrud in ihrer Gebetsstunde zu den Kindern, »dafür ist alles Beten, daß einem das Herz im Leibe gegen Gott und Menschen immer dankbar

bleibe. Und wenn man recht betet, so thut man auch recht.« Also der Gedanke: alles wahre Beten muß ausmünden in Dankgebet. Und da Gertrud allein ist, da, heisst es »war ihr Herz feierlich still, und ihre Stille war ein Gebet, das unaussprechlich ohne Worte ihr Innerstes bewegte, Empfindung von Gott und seiner Güte, Gefühl von der Hoffnung des ewigen Lebens.« Und ihrem Manne, der ihr klagt: »wenn ich nur auch mein Herz wie du so schnell emporheben könnte! aber es wird mir nie so, daß ich auf meine Knie fallen und Thränen vergießen möchte,« erwidert sie: »Wenn es dir nur ernst ist, recht zu thun, so ist alles andere gleich viel. Der eine hat eine schwache Stimme und der andere eine starke, daran liegt nichts; nur wozu sie ein jeder braucht, darauf kommt es allein an. Mein Lieber, Thränen sind nichts, und Kniefallen ist nichts, aber der Entschluß, gegen Gott und Menschen redlich und dankbar zu sein, das ist alles. Daß der eine Mensch weichmütig und der andere es weniger ist, das ist ebensoviel, als daß der eine Mensch schwerfälliger und der andere leichter im Staube daher schleicht. Wenn es dir nur ernst ist, so wirst du ihn finden, der aller Menschen Vater ist.« Um eine äußere Erhöhung einzelner Bitten kann es sich bei einer so wahrhaft geistigen Auffassung des Gebetes nicht handeln. Aber welche Kraft innerlicher Erhöhung tragen so viele herrliche Gebete Pestalozzis selber in sich! von welcher Weihe eines heiligen Geistes wird der Leser mit berührt!

Erhebung des Menschen aus Tierheit und bloßem Sinnenleben zu geistiger Lebensführung, darin liegt ja nach Pestalozzi die Bestimmung der Menschen überhaupt. Im wirklichen Leben hat er die Menschennatur beobachtet und kennen gelernt, wie vielleicht wenige sonst, so haben wir es denn bei ihm nicht mit abstrakten Begriffen einer psychologischen oder theologischen Konstruktion zu thun. »Der Mensch« sagt er, »ist von Natur, wenn er sich selbst überlassen, wild aufwächst, träg, unwissend, unbedachtsam, leichtsinnig, leichtgläubig, furchtsam, und ohne Grenzen gierig, und wird dann noch durch Gefahren und Hindernisse krumm, verschlagen, heimtückisch, mißtrauisch, rachgierig und grausam. Das Recht seiner Natur ist sein Bedürfnis.« Denpoch »darf ich mir keinen Augenblick vorstellen, daß irgend eine von den Kräften und Anlagen, die ich mit den Tieren gemein habe, das echte Fundament der Menschennatur als solcher sei . . . Nicht mein vergängliches Fleisch und Blut, sondern die Anlagen meines menschlichen Herzens, meines menschlichen Geistes und meiner menschlichen Kunstkraft machen meine menschliche Natur aus.« Sinnliche Selbstsucht ist das Wesen der tierischen Natur, mit dem nun aber der im Menschen liegende »göttliche Funke« ewig im Kampf steht. »Dieses Göttliche und Ewige ist in seinem Wesen die Menschennatur selbst.« Das Bedürfnis, eine Vermittelung dieser

Gegensätze oder vielmehr einen Übergang, eine Entwicklung in diesem wichtigsten Teil der Schöpfung vorstellbar zu machen, führt Pestalozzi zu dem Ausspruch: »Ich denke mir den Anfangspunkt der Menschlichkeit in den geistigen Kräften unseres Fleisches und Blutes, das wir mit den Tieren gemein haben, an dem sich im Unsichtbaren verlierenden Endpunkt unseres Fleisches und Blutes selber, das sich auch in den Tieren bis auf einen gewissen Punkt in seinen Resultaten als geistig ausspricht.« Aber beim Menschen ruhet die Wurzel seines Wesens in Gott. Darum ist der Wille des Menschen, dieser eigentliche Geist der Einsaugungskraft des Guten und des Bösen, frei. Einzig aus dieser Freiheit der Selbstbestimmung, die allerdings thatsächlich viele Einschränkungen erfährt, ergiebt sich nach Pestalozzi die Möglichkeit, sowie die Notwendigkeit einer sittlichen Erziehung. Die Einheit der Menschennatur nennt er auch einmal »reine, göttliche Gnade;« diese Einheit kann gestört, die Menschennatur verkünstelt werden. Dies geschieht durch die Sünde. Sünde bezeichnet er als »Quelle und Folge des Unglaubens«, als »Handlung des Menschen gegen das innere Zeugnis seiner Natur von Recht und Unrecht, Quelle der Verwirrung unserer ersten Grundbegriffe und unseres reinen Naturgefühls.« Aber Pestalozzi, wiewohl er in die Tiefen der Verderbnis des Menschenherzens geblickt und ergreifend es schildert, bleibt doch Optimist, »Es lag nicht in meiner Natur, von irgend jemand etwas Böses zu glauben, bis ich es sah«. Persönlich hat er von diesem unverwüstlichen Vertrauen viel Schaden gehabt, aber er glaubte an den Menschen, weil er an die göttliche, in ihm liegende Berufung glaubte. Wenn diese Kraft durch Sünde zurückgedrängt und geschwächt wird, so ist zur billigen Beurteilung, seiner Meinung nach, in Betracht zu ziehen, »dafs die Lagen und Umstände des einzelnen Menschen für die Entfaltung der Gefühle des Glaubens, der Liebe, für die Erkenntnis der Wahrheit und des Rechts für die einen unendlich vorteilhafter sind als für die andern, und dafs mancher den Weg zur Lieblosigkeit und zur Unmenschlichkeit mit hoher Kunst um sich her bereitet und gebahnt findet«. Aber den Kampf mit Sinnlichkeit und Sünde mufs jeder aufnehmen, wenn er ein würdiges Glied der Gesellschaft werden will, denn »der Segen der Welt ist gebildete Menschlichkeit«. Um zu dieser durchzudringen, ist eines unentbehrlich, dessen Bedeutung der Mensch gemeinlich erst nachträglich ermifst, nämlich das **Leiden**. In welchem schlichtem Gewand giebt Pestalozzi eine Theodicee, deren tiefe Wahrheit der religiöse Sinn stets anerkennen mufs, wenn er die Gertrud sprechen läßt: »Gott würde uns wohl gerne lauter Freuden gönnen. Da aber die Menschen Glück und Ruhe und Freuden nur alsdann ertragen können, wenn ihr Herz zu vielen Überwindungen gebildet, standhaft, stark, geduldig und weise ist, so ist offenbar notwendig,

dafs viel Elend und Not in der Welt vorhanden sein mufs. Denn ohne das kommt bei wenigen Menschen das Herz in Ordnung und zu innerer Ruhe.« Die reiche Erfahrung des Greises fand dies sein eigenes Wort am Ziele seiner Bahn noch viel mehr bestätigt. »Die Zeit meines Leidens ist vorüber,« sagt er im »Schwanengesang«, »Ich klage nicht mehr, im Gegenteile, . . . denn Gott führte mich durch den lebendigen Drang meiner Wünsche sowohl als durch denjenigen meiner Not zu den Ansichten und Grundsätzen . . . die der einzige Trost meines hinschwindenden Erdenlebens sind, das einzige, was meine ermattete Thatkraft auf Erden noch wie in meinem Jünglingsalter mit Feuer und Flamme ergreift; weniger Widerwärtigkeiten und ein glücklicheres Schicksal hätten dies nicht vermocht.«

Auf die Ausgestaltung von Pestalozzis ganzer Weltanschauung hatten den tiefsten Einfluß die Ereignisse der französischen Revolution, die seinen Geist aufs lebhafteste beschäftigten. Eine Frucht dieses Nachdenkens ist eines seiner Hauptwerke: »Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.« Den Zeitgenossen blieb es wie mit sieben Siegeln verschlossen. »Seine Wirkung war«, so erzählt er selbst, »wie die Wirkung all meines Thuns; es verstand mich bald niemand; man gab mir zu verstehen, dafs man das ganze Buch für einen Galimathias ansehe.« »In Wahrheit,« urteilt Professor Natorp,¹⁾ »ist das Werk an radikaler Schärfe Rousseau mindestens gleich, an Höhe der Auffassung, an Abstraktionskraft, an philosophischem Blick ihm über, und . . . im einzelnen von einer glühenden, oft hoch dichterischen, besonders an packenden Bildern reichen Sprache.« Dafs es in seinen geschichtsphilosophischen Darlegungen auch die Religion einbezieht und ihre Bedeutung völlig würdigt, dürfte schon aus dem oben Gesagten klar hervorgehen.

Unser Thema verlangt jedoch die Beantwortung noch einiger weiterer Fragen. Die erste schwebt wohl manchem längst auf den Lippen: »Was hält Pestalozzi von Christus?« Die Antwort ist einfach. In einer Weihnachtsrede ruft er aus: »Möchte uns die Freude über die Geburt unseres Erlösers dahin erheben, dafs Jesus Christus uns jetzt als die sichtbare göttliche Liebe erschiene, wie er sich für uns aufgeopfert, dem Tod hingegeben.« Und anderswo: »Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorne Gefühl des Kindersinns gegen Gott wieder hergestellt, ist der Erlöser der Welt.« Es ist merkwürdig, Pestalozzi stellt Christus unendlich hoch, schreibt seinem Werke die größten Wirkungen in der Weltgeschichte zu, aber er fühlt kein Bedürfnis, mit den Ausdrücken der biblischen und kirchlichen Christologie ihn zu verherrlichen. Er ist weit entfernt

¹⁾ In seinem sehr lesenswerten Schriftchen: »Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage«, 1894, S. 8.

vom Herr, Herr-Sagen, das uns sonst nur zu oft begegnet und auch bei manchen ebenfalls aufrichtigen frommen Jüngern Christi doch den Eindruck macht, als werde dadurch die Hauptsache, der Liebessinn und der Geist Christi durch schwerverständliche Aussagen über seine Person in den Hintergrund gedrängt und in seiner Wirksamkeit gefährdet. Pestalozzi war unzweifelhaft tief in das Verständnis des Wortes eingedrungen: »Den Armen wird das Evangelium gepredigt.« Christus wirkte um der Brüder willen; nicht sich selbst, sondern den Vater, zu dem er sie führte, stellte er in den Mittelpunkt des religiösen Lebens. »Der Geist der Gottesverehrung, die er auf Erden gestiftet hat, ist Aufhebung alles Bedrückenden im Unterschiede der Stände der Menschen und Emporhebung der Elenden und Armen zum frohen, teilnehmenden Mitgenuss aller Segnungen und Wohlthaten Gottes.« In allem, was Pestalozzi den Seinen ans Herz legt, dringt er darauf, Christi Liebessinn zu erfassen und ihm nachzueifern. Und es möchte uns wahrlich bedünken, daß Pestalozzis eigene Lebensthat, seine grenzenlose Aufopferungskraft, seine warme Menschenliebe eine viel wirksamere Erläuterung des Erlösungswerkes Christi seien, als jedwede Theorie über seine Gottessohnschaft und die Versöhnung durch seinen Opfertod.

Von der kirchlichen Gemeinschaft dachte Pestalozzi hoch, wenn sie im rechten Geiste geleitet und gepflegt wird. Lienhard und Gertrud lesen zusammen in der Bibel, und »es wurde ihnen herzinniglich wohl am Abend des heiligen Festes«. Wer »Lienhard und Gertrud«, dies unvergleichliche Volksbuch, kennt, dem ist die Schilderung der einfachen, zum Herzen gehenden und auf Besserung und Heiligung dringenden Gottesdienste unvergeßlich. Aber die Heuchler kennzeichnet er in eben diesem Buche in dem Felix Kriecher, »das war ein Kerl, der immer umher ging wie die Geduld selbst, wenn sie im tiefsten Leiden schmachtet. Mit seiner Frau und seinen Kindern war er ein Teufel.« Den »Geist der Pfaffheit« klagt er an: »Du füllst die Gedanken der Menschen mit Bildern von Gott, und machst das Spintisieren deiner heilsen Stunden zu Offenbarungen des Allmächtigen. Du lösest den Gürtel, der die Erde verbindet, die Liebe Gottes, auf und bindest deine Haufen mit den Stricken deiner Meinungen. Du setzest den Menschen mit dem Schlangengerippe verfänglicher Worte im Namen Gottes das Schwert an die Kehle und trittst mit deinem Buchstabendienst die Menschen in Staub, die anders denken als du. Du brauchst die Schwäche der Könige und die Heuchelei der Höfe, deinem Glauben aufzuhelfen. Du nimmst die Menschen in der Stunde ihrer Anbetung gefangen. Du entmannst die Söhne des Staats und machst den Priester zum König. Du zerreißest die Bande des Friedens ob einem einzigen Wort«.

Wenn das religiöse Vorurteil »dem Kopf des Menschen einen

krummen Schnitt giebt, und, was noch weit wichtiger ist, sein Herz verdirbt und ihm eine stolze und rohe Härte einflößt, so warnt Pestalozzi vor jenem einseitigen Sichabschließen gegen Andersgläubige, das da meint, mit den eigenen Meinungen dem lieben Gott wie im Schofs zu sitzen. Er ermahnt zu jener in der Demut begründeten Duldung, die überzeugt ist, daß ein jeder Gott recht zu dienen vermöge, wenn er ein Kind seines himmlischen Vaters bleibt; die sich sagt: »Keines Menschen menschliche Wahrheit ist die Wahrheit des andern; jeder soll die seine in sich selber vor Gott bewahren und in Frieden leben mit dem, der dem Menschlichen in seiner Wahrheit widerspricht. Gott und mein Segen sei mit jedem, der in irgend einer meiner Lieblingsansichten weiter sieht als ich.« »Wer im großen Umfange des menschlichen Vereins das Ewige, das Unsichtbare, das Heilige, Göttliche in der Menschennatur ehrt und sucht, der steht mit uns in einem unsichtbaren, aber heiligen Bunde. Er steht uns im Kampfe gegen Irrtum und Selbstsucht zur Seite, . . . und das Göttliche widerspricht sich nicht.«

Wie Pestalozzi in seinem berühmten Volksbuch die Wirksamkeit des Pfarrers schildert, weckt wohl in jedem Leser die Überzeugung, daß ein Mann, der wie dieser so gar nichts von einem kirchlichen Herrscher an sich hat, wohl aber ein Seelsorger ist im edelsten Sinne des Wortes, unendlich viel Segen stiften, ja sich unentbehrlich machen kann. Unwillkürlich lenkt man von jenem einfachen Dorfe die Gedanken hin auf die Verhältnisse der Gegenwart und sagt sich, daß, so verschieden die Verhältnisse, Aufgaben und Stimmungen sind, das Menschenherz doch stets dasselbe bleibe, und wer auf die Menschen einwirken, ihnen etwas sein will, die goldenen Worte beherzigen müsse, die dort sich finden: »Wenn nur einmal die Geistlichen lernten, so ganz ohne Umschweif und Ceremonie mit den Menschen umzugehen. Sobald die Leute einen freudigen Mut, ein ungezwungenes, offenes Wesen an einem sehen, so sind sie schon halb gewonnen. Ungezwungener, treuherziger und offener sollte niemand mit den Leuten verkehren können, als die Geistlichen. Sie sollten Volksmänner sein und dazu gebildet werden; sie sollten den Leuten in den Augen ansehen, was und wo sie reden und schweigen sollen. Ihre Worte sollten sie sparen wie Gold und sie hergeben wie nichts, so leicht, so treffend, so menschenfreundlich wie ihr Meister. Aber ach, sie bilden sich in anderen Schulen, und man muß Geduld haben.« Von jenem Pfarrer heißt es: »Er glaubte, man müsse (bei Kranken und Angefochtenen) mit dem reinsten menschlichen Sinne den Grund der heiligen Lehre legen, bevor man ihre Worte in den Mund nehme. Er machte überhaupt immer gar wenig aus Worten, und sagte, sie seien wie der Rauch Zeichen des Feuers, nicht das Feuer selbst; und je reiner das

Feuer, desto weniger Rauch, und je reiner die menschliche Lehre, desto weniger Worte . . . Aber die Menschen unserer Zeit sind von früher Jugend an das arme Wortwesen wie verkauft und haben fast keinen Sinn mehr für den wortleeren, reinen Ausdruck der innern Güte und Frömmigkeit der Menschen, durch welche die äufseren Zeichen derselben geheiligt werden . . . Sein wehmutsvolles Schweigen, sein inniges Teilnehmen, sein Antlitz voll Liebe und Glauben drückte am Todbette den Menschen mehr, als keine Worte es konnten, den Geist seiner Lehre aus . . . Wenn er aber redete, so war er auch mit ganzer Seele bei jedem Worte, das er sagte.« »Der leiseste Ruf eines Menschen in seinem Dorfe war ihm Ruf seiner Pflicht, sobald er ihn ahnte, und auf diesen Gottesdienst seines Lebens gründete sich der Dienst seiner öffentlichen Lehre. Er meinte nichts weniger, dafs es etwas Grofses sei, auf der Kanzel allein zu reden; es dünkte ihn viel wirksamer, mit jedem einzeln zu reden . . . und die Vorfälle der Zeit, die Gedanken der Menschen darüber zu nützen, um Gottesfurcht und Gottvertrauen immer mehr auszubreiten«: Und endlich: »Die Religion ist eine Kraft Gottes, . . . und sie sollte auch in ihrem Äufserlichen kraftvolle Mittel besitzen, der Not und dem Elend der Menschen abzuhelfen, wo immer sich diese befinden . . . Der leidige Tröster braucht in der Härte seiner Gefühle Kunst- und Bücherphrasen einer Tonart, die niemand tröstet; aber der fromme, christlich gläubige Mensch trägt ein sanftes, mildes, liebendes Herz in seiner Brust.«

Von Pestalozzi, dem erleuchteten Meister auf dem Felde der Erziehung, möchten wir nun aber besonders auch vernehmen, was er von der religiösen Bildung und vom Religionsunterricht lehrt. Es liegt in der Idee der Elementarbildung, seinem A und O, begründet, dafs die religiöse Bildung in der innigsten Verbindung stehen mufs mit der Erziehung überhaupt. Die Aufgabe der Erziehung erfasste Pestalozzi in ihrer Tiefe, indem er mit wahrhaft glaubendem Sinne die Bestimmung des Menschen in die harmonische Entwicklung seiner göttlich angelegten Natur setzte. So gab er aller Bildung, nicht blofs der religiösen, idealen Gehalt und verklärte auch das scheinbar nur Irdische. Die Grundzüge seiner Erziehung sind ganz im Sinne des Evangeliums; denn in heiliger Achtung vor der vom Göttlichen durchdrungenen Menschennatur baut er auf diese und ihre ursprünglichen Kräfte die Erziehung und legt ihr auf jeder Stufe ein naturgemäßes Verfahren nahe. Sie soll das Herz zu reiner, wahrer Menschlichkeit stimmen. Nicht für einige wenige Auserwählte gilt dies, sondern alle haben hierauf ein natürliches Recht, auch die Ärmsten, darum dachte und sorgte Pestalozzi zuerst für diese. War die Rückkehr zur Natur der Grundgedanke der führenden Geister im 18. Jahrhundert, so suchte Pestalozzi als der erste diese unverdorbene Natur im Kinde,

ja gerade im Kinde des Armen auf, damit er sie voll Glauben und Liebe entfalte. — Wahre Erziehung ist »Handbietung der Liebe«, und »jede einzelne Kraft der Menschenseele wird wesentlich nur durch das einfache Mittel ihres Gebrauchs naturgemäfs entfaltet.« Wie vom Rechnen und Denken, gilt dies auch von der Liebe und dem Glauben und ebenso das andere Gesetz, dafs kein einseitiges Übergewicht in die Bildung dieser religiös-sittlichen Kraft gelegt werden darf; denn dies führte »zum Selbstbetrug grundloser Anmaßungen«, wie man diesen eben so gut »bei Menschen, die Herzens- und Glaubens halber überschnappen«, wahrnehmen kann, »als bei denen, die ihrer Geisteskraft in liebloser Selbstsucht einen ähnlichen Spielraum der Unnatur und ihres Verderbens eröffnen«. Schon in der rechten Art der ersten, zarten Fürsorge der Mutterliebe für das ganz junge Kind sieht Pestalozzi die Belebung der ersten Keime unserer sittlichen und religiösen Anlagen; auf die Erhaltung der stillen Ruhe, wie auf die Verhütung aller sinnlichen Reize kommt alles an. Und nun leitet Pestalozzi den Glauben an Gott so einfach schön von dem segensvollen Eindruck ab, den Mutterliebe und Muttertreue, Vaterkraft, Bruder- und Schwestersinn im ganzen Kreis des häuslichen Lebens auf das junge Gemüt macht. Wie das Kind an die Liebe der Mutter glaubt, so lernt es durch sie, auf ihr Wort an den Vater im Himmel glauben, lernt mit ihr zu Gott beten, glaubt bald an das Wort seiner Liebe, dessen Geist es im Thun und Lassen seiner Mutter schon in seiner sinnlichen Unmündigkeit erkennen lernt. »Naturgemäfs erhebt es sich an ihrer Hand vom sinnlichen Glauben und von der sinnlichen Liebe zum menschlichen Glauben und zur menschlichen Liebe und von diesen zum reinen Sinn des wahren christlichen Glaubens und der wahren christlichen Liebe«. Welch unermesslich hohe, heilige Aufgabe ist hierdurch der Mutter zugewiesen, da aus dem Liebesquell ihres Herzens das Kind die unentbehrlichen Anfänge des Glaubens schöpfen soll! Welch ein Schauer geht durch unsere Seele, wenn wir daran denken, wie gerade in unserer Zeit eine verhältnismäfsig grofse Zahl von Christenmüttern durch die sozialen Verhältnisse so gut wie verhindert sind, selber diesen wichtigsten Teil der Erziehung ihrer Kinder zu besorgen!

Aber gerade weil ihm religiöse Bildung die Krone aller Bildung und alles Unterrichts ist, verlangt Pestalozzi, dafs die religiösen Gefühle ohne viel Geschwätz bei schicklichen Anlässen durch ein für die Umstände besonders abgewogenes Wort genährt werden; er gab der religiösen Stimmung, der Herzensfrömmigkeit, einen absoluten Vorzug vor dem Wissen und Redenkönnen von diesen Dingen. »Es ist eine Abschwächung der religiösen Gefühle, eine Ertötung ihrer Kraft, die Kinder darüber viel Red' und Antwort geben zu lassen«. Um die Kinder vor aller Heuchelei zu bewahren,

giebt es nur ein Mittel, selber nie zu heucheln, — d. h. das Leben in die reinste Übereinstimmung mit dem Wort der Lehre zu setzen. »Die Eltern müssen den Kindern zeigen, dafs sie sich selber scheuen, etwas zu thun, das Gott im Himmel zuwider ist.«

Und was das Haus begann, hat die Schule in demselben Sinne fortzusetzen. So wie Pestalozzi selber, schon im 53. Altersjahre, zu Stanz unter seinen Waisen und armen Kindern waltete und wirkte, können freilich die allerwenigsten Erzieher wirken. »Meine Kinder,« sagt er später hiervon, »sollten vom frühen Morgen bis zum späten Abend jeglichen Augenblick auf meiner Stirne lesen, dafs ihr Glück mein Glück und ihre Freude meine Freude sei. Ich war vom Morgen bis zum Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Meine Hand lag in der ihrigen, und mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige.« Aber etwas von dieser »Vaterkraft des Herzens,« wie er sie nennt, muss doch überall da vorhanden sein, wo der Religionsunterricht Frucht tragen soll. Je näher der treue Lehrer seinen Zöglingen steht, desto gröfser die religiöse Wirkung. »Der Glaube an Gott und die Lehre von seinem Dienst ist für das Volk nicht die Sache seines Kopfes, sondern seines Herzens.« Die Seelenstimmung, die das einzig rechte Fundament eines vernünftigen Gottesdienstes ist, wird einerseits durch abergläubische kirchliche Lehrsätze geschwächt, anderseits durch Überreizung der Einbildungskraft gefälscht. Wo dies geschieht, »wird das Volk einem jeden Religionsverführer in die Hände gespielt, der imstande ist, dasselbe zu einem schwärmerischen Glauben an seine Lehre und zu einer phantastischen Anhänglichkeit an seine Person zu verleiten.« Wenn Pestalozzi einmal sagt: alle Versuche, die Religion zu erklären, bringen das Volk von jener geraden Seelenstimmung ab, so spricht er dies gegenüber der damaligen öden Verstandesübung an religiösen Begriffen, nimmermehr aber im Sinne einer Rechtgläubigkeit, die es als ihr wichtigstes Geschäft erachtet, Worte und Sätze eines unverstandenen Bekenntnisses den Kindern einzuprägen, damit sie dieselben, sei's einzeln, sei's gar — nach katholischen Mustern — im Chor, bei jedem Anlafs hersagen. Pestalozzi hielt ebensowenig auf einer »so geheisenen vernünftigen Religionslehre«, die aber nichts weiter leiste, als dafs sie mit grossem Gepränge eine gröfsere Richtigkeit in den Ausdrücken über Glaubensmeinungen, die das Volk, richtig oder unrichtig, gleich nicht versteht, zum Wesen der gottesdienstlichen Verehrung macht und die rechte Seelenstimmung raubt. Nicht mit Religionswörtern erwärme man die Herzen, sondern einzig durch eigene Herzenswärme. Dies Werk erfordert also eine seltene Höhe der Gemütsbildung, Reinheit in den Ansichten des Lebens, aufrichtige Liebe.

Das Leben bildet, dieser, sein grofser pädagogischer

Fundamentalsatz gilt ja in ganz besonderem Mafse von der Er-
starkung des religiösen Gefühls. Niemals erhebt sich der Mensch
durch Erläuterungen und Erklärungen vom Wesen der Liebe und
des Glaubens zu wahrer Religiosität, sondern allein durch die That-
sache des wirklichen Glaubens und der wirklichen Liebe. Mit
nachdrücklichem Eifer warnt deshalb Pestalozzi besonders auch
hier davor, dem Kinde leere Wörter in den Mund zu legen
und seinem Gedächtnisse einzuprägen, von denen es durch kein
Gefühl ein Realfundament ihrer wirklichen Bedeutung in sich
trägt«; auch im Religiösen ist dies »der Grundstein aller Ver-
kehrtheit und aller Unnatur,« die Quelle unendlicher Irrtümer,
Anmassungen und Lieblosigkeiten. »Die Oberflächlichkeit unserer
diesfälligen Routineübung reizt gewöhnlich allgemein zum gedanken-
losen Maulbrauchen, . . . zum leidenschaftlich erregten Schwatzen
über Dinge, die man nicht versteht«. In der 1. Aufl. des V. Teiles
von »Lienhard und Gertrud« wird vom Pfarrer gesagt: »Er liefs
von nun an seine Kinder gar keine Meinungen mehr auswendig
lernen, namentlich die Zankapfel Fragen, die seit 200 Jahren das
gute Volk der Christen in so viele Teile geteilt haben und ihm
gewifs den Weg zum ewigen Leben nicht erleichterten . . . Er
strich den abenteuerlichen Wortkram seiner großen Maulreligion
durch, . . . und zeichnete ihnen mit eigener Hand die wenigen
weisen und frommen Stellen in ihrem Lehrbuch an, die sie
noch auswendig lernen sollten. Er liefs nicht mehr lange Gebete
auswendig lernen, weil es wider die klarste Vorschrift des
Heilandes sei.«

Aus diesen Äußerungen geht wohl klar hervor, warum für
Pestalozzi eine religionslose Schule nicht denkbar ist, aber ebenso
fern liegt ihm eine konfessionelle. »Die allgemeine Menschen-
bildung tritt gegen keine Konfession feindlich auf; wenn aber die
Konfession sich als bestimmendes Prinzip für die Gesamtbildung
geltend macht, so vernichtet sie damit die allgemeine Menschen-
bildung; sie will nicht die von Gott dem Menschen gegebenen
Anlagen und Kräfte bilden, sie tritt also feindlich auf gegen den
göttlichen Willen, sie wird zur Sünde« (Seyffarth, im 4. Bd.,
S. 22). Sollte das nicht auch vom konfessionellen Religions-
unterricht in der Volksschule gelten?

Doch wir hätten die Tragweite der religiösen Anschauungen
Pestalozzis noch ganz unzulänglich gekennzeichnet, gedächten wir
nicht zum Schlusse der Bedeutung, welche ihnen zufolge die
Religion im Leben hat. Die Kürze der Zeit erlaubt hier
nur, einige Grundzüge Ihnen vor Augen zu stellen. Wie die Religion
nur durch Lebenswärme gelehrt wird, so besteht sie auch nur in
Lebensthat. »Es ist umsonst, dafs du dem Armen sagest: Es ist
ein Gott, und dem Waislein: Du hast einen Vater im Himmel.
Mit Bildern und Worten lehrt kein Mensch den andern Gott kennen.

Aber wenn du dem Armen hilfst, daß er wie ein Mensch leben kann, so zeigst du ihm Gott; und wenn du das Waislein erziehst, wie wenn es einen Vater hätte, so lehrst du es den Vater im Himmel kennen, der dein Herz also gebildet, daß du es erziehen mußt. « Religiosität ist wohl zunächst stilles, frommes Leben des Herzens, aber aus ihrer geheimnisvollen Quelle entspringt ein befruchtender Strom. »Der Weg zum Himmel ist die Erfüllung der Pflichten der Erde.« Ohne diese wäre Frömmigkeit kraftlos und innerlich unwahr. In allen seinen Schriften dringt Pestalozzi mit Nachdruck auf frische, fröhliche, gehaltvolle Lebensarbeit auf allen Gebieten. Er, der Idealist vom reinsten Wasser, der selber alles hingab, wollte das Menschenglück auf den Gebrauch der natürlichen Mittel aufgebaut wissen, die Gott uns an die Hand gegeben. Es ist der gesunde Geist des wahren Evangeliums Jesu, der die Worte durchweht: »Die Religion soll mir zwar, wenn ich die Welt verlasse, Kräfte geben, zu zeigen, daß ich nichts verlasse, daß mein Herz größer ist als die Welt, und daß meine Hoffnungen weiter gehen, als auf ihr zu leben; aber eben darum soll sie mich in den Stand setzen, die Welt, so weit ich soll, für die Meinigen zu gebrauchen, so lang ich lebe, und ihnen Vater und Bruder zu bleiben, so lange ein Atem in mir ist. Gott hat uns zu Menschen gemacht und zu Söhnen der Erde. Die Erde gibt uns Brot und Freuden, und die Natur bindet die Nachkommenschaft und die Nebenmenschen uns ans Herz, und erst wenn es erkaltet, löst sich dieses Band auf, das den Menschen an die Erde bindet, und es ist das Nahen des Todbettes, welches dem Erdmensch zurnt: Gieb acht auf den Teil der Erde, der in deiner Hand ist, und reinige und heilige den Staub, den Gott dir gegeben, und gieb ihn froh und heiter denen, denen er gehört. Die Religion ruft den Menschen nicht ab von den Pflichten der Erde; das größte, was sie uns geben kann, ist Stärke zu allem, was auf der Welt gut und nützlich ist . . . Die religiösen Pflichten des Menschen sind in zeitliche Sachen hineingewoben, und der Tod allein haut diesem Gewebe den Faden ab. Wir aber müssen sozusagen auf diesem Webstuhl sitzen bleiben, bis der letzte Atem hin ist, und uns der Unseren und aller Menschen annehmen, so lange unser Herz schlägt.« Das Erbauliche eines solchen Todbettes hat Pestalozzi mehrfach aufs ergreifendste dargestellt.

Besonders lieb war ihm Göthes Wort: »Edel sei der Mensch, hilfreich und gut«, entsprach doch dies seiner eigenen tiefen und selbsterprobten Überzeugung, »daß der Mensch sich so leicht diese Welt zum Himmel umschaffen kann, wenn sein Herz voll Liebe und Erbarmen gegen die Schwachen und Armen ist. Dies Herz voll Liebe und Erbarmen im Lande wieder herzustellen, scheint mir die erste Pflicht der Menschlichkeit.« Dazu thäte freilich auch in unserer Gegenwart, ja in ihr vielleicht noch mehr als in jenen

ihr gegenüber viel einfacheren Verhältnissen, eine so vortreffliche Anleitung zum Wohlthun not, wie sie Gertrud ihren Kindern giebt; denn von jenem Zartgefühl gegen den Unterstützten dürfte in dem fast prunkvollen Charakter mancher privaten und öffentlichen Wohlthatsübung unserer Tage herzlich wenig zu entdecken sein. Man ist da oft versucht, an jene Wohlthätigkeitsgesellschaft im dritten Teile von Lienhard und Gertrud zu denken, die unter dem Scheine, der Armut aufzuhelfen, nur zur Verherrlichung ihrer Spitzen dient, und so mit der Strahlenkrone christlicher Nächstenliebe prahlend, vielmehr heilige Fundamente des Volkslebens untergräbt.

Pestalozzi redet überall das Wort einem Christentum der That. Seine Abneigung gegen die Unart, unnötiger und unnützer Weise irgendwann religiöse Worte zu machen, ist so tiefgehend, daß die Abneigung mancher kirchlichen Kreise gegen ihn sehr begreiflich ist, weil dort eine Menge religiöser Ausdrücke gewohnheitsmäsig und oft genug gedankenlos gebraucht wird, oder gar ihr Gebrauch als unerläßlicher Stempel für die Religiosität einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung gilt. Aber hat er nicht recht, wenn er sagt: »Der wahrhaft Fromme ist kein Spruchheiliger. Ich traue den Leuten, deren zweites Wort ein Spruch aus der Bibel ist, selten sehr viel Gutes zu. Es ist nicht für uns und in uns, daß wir mit anderer Leute Worten reden sollen, und am wenigsten mit Worten von Heiligen und Leuten, die viel mehr sind als wir. Das steht uns ja nicht an und paßt nicht. So wie wir täglich auf Gottes Boden und gemeine Dinge mit einander verhandeln, ist wahrlich die Sprache unserer Brüder, die mit uns da herumkriechen, die beste für uns. Man versteigt sich so leicht in der Sprache der Apostel und Propheten, und wer am natürlichsten und gemeinsten in der Welt geredet hat, ist doch der Herr Christus. Und von den Aposteln und Propheten hat auch so ein jeder seine eigene Manier, und keiner suchte eben seine Meinung stark in Propheten- und Heilandssprüche einzukleiden. Der beste Spruch ist gewiß für einen jeden der, der ihm am reinsten und geradesten aus dem Herzen kommt, wenn dann schon ein Apostelspruch für den Apostel zehnmal schöner und größer gewesen sein mag. Es muß eine jede Sache, die ein Mensch redet, ganz aus seinem Herzen und seinem Kopfe kommen, wenn sie Eingang finden will.«

Wo aber diese einfache Herzenssprache am sichersten erlernt werden möge, das sagt uns wiederum Pestalozzi, indem er mit nie ruhender Beredtsamkeit das Familienleben als den geheiligten Ausgangspunkt alles Guten auf Erden, als die Stätte höchsten Erdenglückes hinstellt. Wie spricht in Lienhard und Gertrud die häusliche Samstagabend-Stunde zum Herzen! wie lieblich ist die Sonntagsfreude der Familie! Wie bewegt stehen wir selber mit an dem Sterbebette der Großmutter und an demjenigen des Hübelruedi! Wie wundervoll ist dargestellt, wie selbst in der

»Leib und Seele erlahmenden« Arbeit der Baumwollspinnerei eine Harmonie der äusseren und inneren Thätigkeit gewahrt bleibt, weil die seelische Gemeinschaft der zusammen arbeitenden Familienglieder, das natürlich-sittliche Band des Wohlwollens zwischen Eltern und Kindern, der äusseren Arbeit alle Härte nimmt! Pestalozzis Idee von der Wohnstube steht im innigsten Zusammenhang mit dem Gedanken des Evangeliums, der das weibliche Geschlecht zur Höhe reiner Humanität erheben will, nicht minder mit der uralten Eigentümlichkeit aller deutschen Stämme, das Zusammenleben von Eltern und Kindern für etwas Heiliges zu achten. Von der Wohnstube aus geht nach seiner Überzeugung der Segen oder der Fluch eines Landes aus. »O da ist ein heiliger Ort, da versteht man einander, da geht einem alles so ans Herz; da soll man einander lieb sein, wie man sonst nirgend in der Welt einander lieb ist. Der Mensch muss für sein Herz notwendig gleichsam einen Feuerherd haben, an dem es für ihn immer warm ist, und das ist ihm die Wohnstube«. Diese ihm überaus teure Idee von der Wohnstube hat Pestalozzi in Verbindung gebracht mit den Schicksalen seines Vaterlandes, mit dem Geist der Gesetzgebung, auf den er mit aller Aufbietung seiner reichen Kraft Einfluss zu gewinnen strebte, auf die Lösung der Frage endlich, die schon ihm im Grunde die allerwichtigste war, und die es jetzt noch mehr für uns ist, der sozialen Frage. Sehr richtig bemerkt Natorp (a. a. O. S. V): »Die eigentümliche Bedeutung Pestalozzis liegt in der bestimmten Art der Verknüpfung des pädagogischen mit dem soziologischen und wieder mit dem religiösen, das heisst aber für ihn, dem sittlichen Problem.« Indem er sein Bildungsideal: Harmonie der physischen, geistigen und religiösen Kräfte des Menschen, vom Individuum auf die ganze Gesellschaft überträgt, sucht er die Aufgabe, die unbedingt die höchste, uns vom Evangelium gestellte Aufgabe genannt werden muss, ihrer Lösung entgegen zu führen, allen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zum wahren Menschentum, zur wahren Sittlichkeit und zum verdienten Anteil auch an den äusseren Gutthaten Gottes auf Erden zu verhelfen. »Das Eine und Höchste, nach dem seine Liebe trachtete, war dies, die Armen und Unglücklichen durch eine bessere Erziehung zu heben zu einem befriedigenden, auch sittlich schönen Dasein. Opfer, Streben und Ziel Pestalozzis galten dem Menschen im Menschen. Darum umfasste seine Liebe in ihrem innersten Wesen nicht blofs einzelne Klassen der Menschen, sondern die ganze Menschheit. Eine solche Liebe erscheint nicht oft auf der Erde.«¹⁾

¹⁾ Dr. H. Morf, der hochverdiente Pestalozziforscher und beste Pestalozzi-Kenner, in seinem Werke, »Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung.« IV, 615.

Es ist unsere heiligste Überzeugung, daß in den heißen sozialen Kämpfen der Gegenwart eine Gesundung der Gesellschaft nur auf derjenigen Grundlage zu erhoffen ist, die schon vor einem Jahrhundert Pestalozzi mit prophetischem Flammgeiste und in wunderbarer Liebeskraft in ihren Hauptzügen hingestellt hat.

Weil Pestalozzi lebenslang im Geiste der Gottes- und Menschenliebe gefühlt, gedacht, gewirkt und gelitten hat, gilt er uns als einer von denen, die uns am anschaulichsten lehren und zeigen, wie das Reich Gottes auch in unserer Zeit wachsen könne. Ein Blümlein im Kranze reicher Geburtstagsgrüße sei darum unser heutiger Vortrag! Innigst dankbar dem teuren Mann, den die Inschrift über seinem Grabe zu Birr »einen Erzieher der Menschheit« nennt, der da that »alles für andere, für sich nichts«, sprechen wir aus vollem Herzen in dieser Stunde:

»Segen seinem Namen!«

II.

Die Taufe Jesu.

Für das 5. Schuljahr darstellend behandelt von O. Pefslers in Dresden.

I. 1. Ziel: Wie Johannes der Täufer und Jesus gute Freunde wurden.

Bisher kennen sich beide Männer noch nicht. Sie haben sich weder gesehen noch gesprochen; leben sie doch an zwei weit von einander entfernten Orten Palästinas, wo nämlich? — Nazareth war von Jericho, in dessen Nähe Johannes am Jordan lehrte und taufte, etwa 3 Tagereisen entfernt. Jesus ist kein Knabe mehr. Seitdem er zum ersten Male den Worten der Schriftgelehrten im Tempel gelauscht hatte, sind 18 Jahre vergangen. Wie alt ist Jesus also? — Während dieser Zeit haben sich die Worte erfüllt, mit denen die Jugendgeschichte des Herrn schließt; welche? — Nun ist Jesus ein Mann geworden, weiser als alle Schriftgelehrten, beredter als alle Prediger, besser als alle Menschen. Aber vor dem Volke hat der Herr noch nicht gepredigt. Noch ist Jesus ein stiller, unbeachteter Mann aus Nazareth. Auch in seiner Heimat weiß man von ihm nichts weiter zu erzählen, als daß er der Sohn des Zimmermanns Joseph sei, der mit jedermann, vor allem aber mit Unglücklichen mild und freundlich sei.

So kam es, dass auch Johannes noch nichts vom Herrn gehört hatte. Wohl aber war das Gerücht von dem Prediger in der Wüste bis in das stille Nazareth gedrungen; auf welche Weise? — Da hörte nun Jesus erzählen,

- a.) worüber Johannes predigte, nämlich?
- b.) was er von den Pharisäern hielt, nämlich?
- c.) was er von den Zöllnern und Kriegsknechten forderte, nämlich?
- d.) wie er die Reichen ermahnte, wohlzuthun und mitzuteilen, nämlich?
- e.) wie er die Bußfertigen taufte, nämlich?

Da ergriff den Herrn wieder dieselbe Sehnsucht, die schon den Knaben in den Tempel geführt und dort festgehalten hatte. Was wird er gethan haben? — Welchen Weg wird er eingeschlagen haben? — Johannes und Jesus sind bald bekannt geworden. Wenn am Abend sich die Menge verlaufen und die heiße Wüste sich abgekühlt hatte, dann saßen beide Männer neben einander, öffneten in eifrigem Gespräche ihre Herzen und wurden gute Freunde. Jesus lässt sich von Johannes erklären, was dieser mit den Worten meine: »Thut Buße; denn das Himmelreich ist nahe herbeigekommen!« Da wird ihm Johannes sagen,

- a.) wie der kommende Messias dem David gleichen würde, nämlich? (Diese Frage und die folgenden wurden beantwortet bei Behandlung der Geschichte: Johannes lehrt und taufte.)
- b.) wie nach der Befreiung Israels eine glückliche Zeit des Friedens sein würde, nämlich?

Die Krieger werden ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sicheln machen. Ein jeder wird unter seinem Feigenbaum und Weinstock in Frieden wohnen.

- c.) wie aber an diesem himmlischen Leben nicht jeder Israelit teilnehmen dürfe, wer nicht?
- d.) wie der Messias es dem Bauer gleich thun würde, der mit der Wurfschaufel den Weizen von der Spreu sondert, nämlich?
- e.) wie es darum höchste Zeit sei, Buße zu thun und sich taufen zu lassen.

Als Johannes von der Buße des Sünders redete, da stimmte ihm Jesus freudig zu. Da fing er an zu reden und entwickelte dem Johannes die Gedanken, die er später in seinem Gleichnisse vom verlorenen Sohne seinen Zuhörern so gern und so eindringlich vortrug. Da redete Jesus von der Trennung des Sünders vom himmlischen Vater, von der Heimkehr, von der herzlichen Aufnahme des Bußfertigen. Was mag Jesus darüber gesagt haben? — Dem Sünder den Heimweg zu zeigen, ihn zur Heimkehr zu bewegen, das müsse der Messias thun. Er müsse einem Hirten gleichen, der sein verlornes Schaf sucht. Und ein solcher Messias

wolle er, Jesus, sein. Dazu sei er von Gott berufen, dazu sei er auf Erden gekommen.

»Des Menschen Sohn ist gekommen, zu suchen und selig zu machen, was verloren ist!« rief Jesus aus.

Da wollte also Jesus ein anderer Messias sein, als die Propheten verkündigt, als Johannes und das Volk erwarteten.

Er wollte einen andern Feind bekämpfen, nämlich? — Er brauchte dazu andere Waffen, welche? — Er wollte nicht ein irdischer König sein: des Menschen Sohn ist nicht gekommen, dafs er sich dienen lasse. — Gleicht er aber nicht auch einem Könige? — Wer sind seine Unterthanen? — Wo ist sein Reich? — Mit welchen Schätzen beglückt er seine Unterthanen? — Auch Jesus will Frieden bringen, Frieden im Herzen des Sünders und Frieden gegen den Nächsten, inwiefern?

All das sagte der Herr dem Täufer. Da mag Johannes ausgerufen haben, was er später dem Volk antwortete, als ihn diese für den Messias hielten, was? —

Da gewann Johannes den Herrn so lieb, wie einst Jonathan den David lieb gewann, als dieser den Philister erschlagen hatte.

Jesus aber ehrte auch Johannes, indem er sprach: Du bist es, von dem der Prophet sagt: Es ist eine Stimme eines Predigers in der Wüste, bereitet dem Herrn den Weg und machet auf dem Gefilde eine ebene Bahn unserm Gotte.

2. Ziel: Jesus sprach zu Johannes: Taufe auch mich!

Dieses Verlangen überraschte den Täufer, warum? — Er antwortete dem Herrn: »Ich bedarf wohl, dafs ich von dir getauft werde, und du kommst zu mir?« Jesus aber meinte, dafs er sich nicht taufen lassen wolle seiner Sünden halber wie die andern; sondern wie einst Elias im Auftrage Gottes seinen Mantel auf Elisa geworfen habe, so wolle er sich durch die Taufe zum Messias weihen lassen. Das war ein Freundesdienst und ehrenvoller Auftrag für Johannes, ein schöner Lohn für die Demut und Bescheidenheit des Täufers. Wie vollzog sich die Taufe? — Es ist uns nicht erzählt, was Jesus während der Taufe dachte; versucht aber, in sein Inneres zu blicken. Welche Bitte wird er an Gott gerichtet haben? — Da Jesus ein anderer Messias sein wollte, wird er auch eine Frage an Gott stellen, welche? Hast du Wohlgefallen an meinem Vorhaben?

Die Gedanken des Herrn könntest du auch mit den Worten einer dir bekannten Liederstrophe geben, mit welcher?

Sprich ja zu meinen Thaten —.

Als Jesus dem Wasser des Jordans entstieg, that sich der Himmel auf über ihm. Johannes sah den Geist Gottes gleich einer

Taube herabfahren und über Jesus kommen. Eine Stimme vom Himmel herab sprach: »Dies ist mein lieber Sohn, an welchem ich Wohlgefallen habe!«

Diese wunderbaren Zeichen sind dem Herrn eine Antwort und Erfüllung seiner Bitte. Inwiefern hat ihm Gott seine Bitte erfüllt? — Wie hat Gott seine Frage beantwortet? — Der Himmel öffnete sich. Wie ist das zu verstehen? Heut schließt er wieder auf die Thür zum schönen Paradies —. Ja, wie einst Engel die Seele des armen Lazarus in Abrahams Schofs trugen, so tragen sie auch die Seele des bufsfertigen Sünders ins Himmelreich.

II. Du hast kennen gelernt, wie Jesus mit dem Sünder umzugehen gedachte. Wie behandelte er den Gichtbrüchigen? Wie ganz anders verfuhr Moses gegen die Anbeter des goldnen Kalbes! Welchen Befehl gab er? Gürtete ein jeglicher sein Schwert auf seine Lenden . . . und erwürge seinen Bruder, Freund und Nächsten! Denke auch daran, wie es dem Achan erging! — Und wie strafte Elias am Bache Kison die Diener Baals? — Auch Moses, Josua und Elias meinten nach Gottes Willen recht zu handeln. Aber wie ganz anders als Jesus verstehen sie Gottes Willen! Wer findet den Unterschied? Moses denkt sich Gott als einen strengen Richter, der den Tod des Sünders verlangt. Jesus zeigt uns Gott als den himmlischen Vater, der den heimkehrenden verlorenen Sohn herzlich aufnimmt.

Hat sich Gott seit Moses so verändert? —

Wie ist dieser Unterschied zu erklären? Moses und Elias haben Gott nicht besser erkannt, Jesus dagegen kennt Gott besser.

Er hat dem Sünder die frohe Botschaft gebracht: Gott will nicht den Tod des Sünders, sondern dafs er sich bekehre und lebe.

III. Wozu mahnt dich dieser Spruch?

Wie tröstet er dich?

Als du getauft wurdest, da brachten dich deine Eltern zu Christo wie einst die Mütter ihre Kindlein zu dem Herrn führten.

Welches Versprechen haben wohl damals deine Eltern und Paten dem Herrn gegeben? —

Einst wirst du dieses Versprechen dem Herrn selbst geben müssen, wann? Was mußt du thun, um dann dieses Versprechen mit gutem Gewissen geben und auch halten zu können? — Wie einst den Herrn am Jordan, so stärke Gottes Geist auch dich, dafs auch du ein Kind Gottes seist und bleibest, an dem Gott Wohlgefallen hat.

B. Mitteilungen.

I. Bericht über die Pfingsten 1896 in Liegnitz abgehaltene Jahresversammlung des schlesischen Vereins von Lehrern und Freunden der evang. Schule.

An dieser Versammlung, welche am III. Pfingstfeiertage im Vereins-
hause zu Liegnitz tagte, nahmen u. a. der Generalsuperintendent
Dr. Erdmann, Graf Rothkirch Panthenau, der Vorsitzende der schlesischen
Provinzial-Synode, Provinzialschulrat Dr. Leimbach, Pastor Streetz, Super-
intendent der Diöcese, Geistliche, Lehrer und Lehrerinnen aus Liegnitz
und Niederschlesien teil. Provinzialschulrat Dr. Leimbach ergriff, in den ersten
Punkt der Tagesordnung eintretend, zuerst das Wort. Derselbe erstattete
Bericht über den vorjährigen evangelischen Schulkongress in Potsdam und
schilderte besonders die Eindrücke, die er auf demselben empfangen hatte.
Entschiedenem Einspruch erhob er gegen die in der Presse zum Ausdruck ge-
kommene Meinung, daß der Schulkongress bildungsfeindliche Absichten
verfolge. Der Vorsitzende der Versammlung, Professor Dr. Tröger-Breslau,
der auch am Kongress teil genommen hatte, dankte dem Vortragenden
und fügte aus seinen eignen Beobachtungen noch mancherlei hinzu.

Punkt 2 der Tagesordnung bildete ein Vortrag des Mittelschullehrers
Grabs aus Glogau über das Thema: »Der Religionsunterricht nach
den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule.« Im Eingange
erörterte der Vortragende die Ursachen, denen es zuzuschreiben sei, daß
die Zillersche Pädagogik, welche seit zwanzig Jahren den Gegenstand leb-
hafter Diskussion gebildet, verhältnismäßig geringe Ausbreitung, wenigstens
in den ostelbischen Provinzen, gefunden hat. Nicht wenige blieben ihr des-
halb fern, weil Ziller auf den Schultern Herbarts steht und weil sie aus
dieser Thatsache den Schluß ziehen, man müsse, um Ziller zu verstehen,
auch den ganzen Herbart, also nicht bloss seine pädagogischen, sondern
auch seine philosophischen Werke, studieren. Doch das sei eine falsche
Annahme. Herbart selbst war erst Erzieher und pädagogischer Schrift-
steller, dann Metaphysiker und Schöpfer eines philosophischen Systems.

Man könne sehr wohl seine pädagogischen Gedanken annehmen, ohne
deshalb verpflichtet zu sein, seine Atomenlehre sich anzueignen. Überdies sei
es nicht jedermanns Bedürfnis, mit seinem Denken bis zu den letzten Ur-
sachen alles Seins zurückzugehen. — Mehrfach habe man auch einzelne
Sätze Herbarts, namentlich solche seiner Metaphysik, aus dem Zusammen-
hange herausgerissen, falsch ausgelegt und als Unsinn hingestellt. Auf
Grund dieses selbst erst konstruierten Widersinns habe man gefolgert:

eine Pädagogik, die auf falschen Voraussetzungen aufgebaut sei, könne unmöglich etwas taugen — eine zweite Ursache der anfangs genannten Erscheinung. — Wieder andere, besonders Theologen, hätten an Zillers Lehrplan Anstofs genommen, weil nach demselben die biblische Geschichte als Unterrichtgegenstand in den beiden ersten Schuljahren nicht aufträte, sondern an deren Stelle profane Erzählstoffe, Märchen und Robinson, zum Ausgangspunkte für die Gesinnungsbildung gemacht würden. — Wieder anderen — das ist der Mehrheit in den großen Lehrervereinen — sei Ziller zu konfessionell und positiv, sein entschiedenes Eintreten für die konfessionelle Volksschule sei die Veranlassung zur Gegnerschaft aller derjenigen, welche die allgemeine Volksschule bzw. den konfessionslosen Religions-Unterricht auf ihr Programm geschrieben. — Hierauf gab der Redner eine Charakteristik der von Ziller geforderten Reformen im Religionsunterrichte. Erstlich solle die Religion nicht wie bisher in drei oder vier verschiedenen, unabhängig neben einander herlaufenden Lehrgängen, sondern in einem einzigen konzentrierten Lehrgange gelehrt werden, nämlich auf der breiten lebensvollen Grundlage der biblischen Geschichte, aus welcher durch vertiefende Betrachtung, Vergleichung und Abstraktion die Lehren und Gebote Christi, also die Katechismussätze, naturwüchsig einzeln herauswachsen, an welche gegebenenfalls auch die religiöse Poesie oder das Kirchenlied als der Ausdruck gehobener Stimmung und Anbetung sich anschliese. — Zweitens sollen die biblischen Erzählungen nicht in der Weise der konzentrischen Kreise auseinander gerissen, der Zusammenhang der heiligen Geschichte solle nicht aufgelöst werden, sondern die biblische Historie soll in großen zusammenhängenden Ganzen nach chronologischer Folge in ernster, langer, sich tief einprägender Beschäftigungsweise gelehrt werden, so daß der Schüler sich liebevoll in Leben und Schicksal der vorbildlichen Persönlichkeiten vertiefen, in ihr Empfinden und Wollen, Handeln und Dulden sich hineinversetzen und ähnliche Gefühlszustände in sich ausbilden könne. So nur werde ein tiefes und anhaltendes Interesse, korrespondierend mit der aufsteigenden Geistesentwicklung, begründet und ein machtvoller einheitlicher und vielfach verknüpfter religiös-sittlicher Gedankenkreis im Schüler errichtet. — Zum dritten wende sich Ziller gegen das übliche Unterrichtsverfahren. Besonders die katechetische Unterrichtsform bei der Katechismuserklärung entbehre jedes Einflusses auf die Charakterbildung, aber auch das in der biblischen Geschichte übliche Verfahren entspreche nicht den psychischen Vorgängen beim Lernprozesse und liefere deshalb einen verhältnismäßig geringen Beitrag zur Willensbildung. Hierauf skizzierte der Vortragende die Gestaltung des Verfahrens nach den formalen Stufen. — Als ein viertes charakteristisches Merkmal des in Rede stehenden Unterrichts wurde die von der Zillerschen Schule ganz entschieden geforderte Umgestaltung des Lehrplans genannt. Der jetzige Lehrplan sei eigentlich gar kein Plan, sondern ein bloßes Aggregat, eine Summe von Stoffverteilungen, deren jede einzelne, ohne Rücksicht auf den obersten Erziehungszweck und unbekümmert um das, was gleichzeitig in den anderen Lehrfächern gelehrt werde, ihren Weg gehe. Auf diese Weise

komme keine Über- und Unterordnung, auch keine Konzentration, sondern eine höchst nachteilige Zerspaltung und Zersplitterung im Bewußtsein des Schülers zu stande, also ein Geisteszustand, welcher der Charakterbildung schnurstracks zuwiderläuft. Im Gegensatz zu dem bestehenden fordere Ziller einen Lehrplan, in welchem die Unterrichtsfächer nach ihrer Leistungsfähigkeit für die Erzeugung der edlen Gesinnung in eine Rangordnung gebracht und demnach den gesinnungsbildenden Lehrgegenständen eine Vorzugsstellung eingeräumt werde: der wichtigste derselben, der Religionsunterricht, habe im gesamten Unterricht gewissermaßen die Rückenwirbelsäule zu bilden.

Im II. Teile des Vortrags wurde seitens des Redners ausgeführt, wie Ziller zu seinen Forderungen gekommen sei. Kern- und Mittelpunkt seiner 30jährigen Arbeiten und Anstrengungen sei die Frage gewesen: Wie entsteht der sittliche Charakter? Das habe ihn vornehmlich auf die Psychologie, sowie in die Prüfung des üblichen Unterrichts geführt. Einige der gewonnenen Denkergebnisse sind folgende. 1. Der Charakter ist nichts aufser und neben dem Vorstellen und Wollen, sondern es ist ein besonders beschaffenes Wollen, nämlich das konsequente Wollen nach unabänderlichen (sittlichen) Motiven. Wer also den Charakter bilden will, muß sich ans Wollen wenden. 2. Direkt kann man auf den Willen nicht einwirken, aufser durch Zwang. Ein erzwungener Gehorsam jedoch hat nur geringen sittlichen Wert, weil ihm die Freiheit der Entschliesung fehlt. Dagegen kann man indirekt das Wollen beeinflussen, nämlich durch Bearbeitung des Gedankenkreises vermittelst des Unterrichts. Die übliche Bearbeitung des Gedankenkreises führt nicht zum Ziele, weil sie die Zwischenglieder, die zwischen intellektueller Erregung und dauernder Willensrichtung liegen, nicht kennt oder nicht berücksichtigt. Kennen ist noch kein Erkennen, Erkennen noch kein Wollen, vereinzelt Wollen noch kein beharrliches charaktermäßiges Wollen. Ein Unterricht, der das Aneignen von Kenntnissen als Hauptaufgabe betrachtet, kann nicht erziehend wirken; denn der Weg zum Willen führt nicht sowohl durch den Kopf, als vielmehr durchs Herz. 3. Darum muß der Unterricht neben bzw. mit allem neuen Wissensmaterial auch tiefe Wertschätzungen, ein Wohlgefühl während des Lernens, ein Wohlgefallen an dem Gelehrten, ein Verlangen nach weiterer Beschäftigung mit den angeeigneten Vorstellungen erzeugen, mit einem Worte: einen Geisteszustand, der die anderen überragt und den Herbart und Ziller als Interesse bezeichnen. — Des Näheren wurde hierauf die Frage untersucht: Wie ist der Religionsunterricht zu gestalten, damit er ein tiefes nachhaltiges sittlich-religiöses Interesse einpflanze und die ideale, christliche Weltanschauung begründe? Religion und Religiosität seien kein bloßes Wissen, was man erlernen könne, auch keine tote theologische Gelehrsamkeit, sondern Leben. Leben aber entsteht nur am Leben, wie die Flamme am Feuer hauptsächlich durch den Umgang oder lebendigen Verkehr. Eine Quelle außerordentlich reichen religiösen Lebens sei die heilige Geschichte, wie sie die Bibel bietet. Hier aber sei das Leben an den Buchstaben gebunden, darum müsse das hier schlummernde Leben geweckt

werden. Das geschehe, wenn der Schüler in eine innige Anteilnahme an den Geschicken der biblischen Personen versetzt wird, so dafs er gewissermaßen die biblische Geschichte, soweit das möglich, in sich mit- und nachlebt. Diese Wirkung des Unterrichts hängt aber von bestimmten Bedingungen ab. a) Vor allem mufs sich der Schüler hinreichend lange in die geschichtlichen Vorgänge vertiefen; durch kurze vorübergehende Begegnung kann kein segensbringender Umgang, auch der ideale nicht, zu stande kommen. Darum sei der Unterricht nach den konzentrischen Kreisen entschieden zu bekämpfen. b) Wirkliche Urteile und Erkenntnisse, Sympathie und Wertgefühle entstehen nur dann mit der erforderlichen Lebendigkeit im kindlichen Geiste, wenn Handlungen und Motive dem kindlichen Ideenkreise nicht allzufern stehen. Darum müsse bei Auswahl des Geschichtsstoffes die Rücksicht auf die psychologische Nähe die entscheidende Instanz sein. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet sei die Stofffolge, wie sie in »Die Acht Schuljahre« von Rein, Pickel und Scheller eingehalten ist, als die richtige anzusehen. Ohne energische Inanspruchnahme der kindlichen Phantasiethätigkeit, besonders auf der Stufe der Analyse und auch der der Synthese, würde in den meisten Fällen der mächtige Effekt auf das Innere des Kindes ausbleiben. Am Schlusse wies der Unterzeichnete nach, in welcher Beziehung der Vortragsgegenstand zu den Bestrebungen des Vereins stehe. — Die Besprechung erging sich nur über einige Punkte des Referats. Da die große Mehrheit der Anwesenden die Herbartsche Pädagogik nicht oder nur wenig kannte, so waren von vornherein vielfache Einwendungen zu erwarten. So wurde u. a. bestritten, dafs die biblischen Geschichten mit den Sechs- und Siebenjährigen erfolgreich noch nicht behandelt werden könnten; auch sei die religiöse Mitgabe des Hauses im Vortrage zu niedrig eingeschätzt, zudem dürfe man auch die Wirkung des göttlichen Geistes nicht unbeachtet lassen. Dieser, der theologischen Beurteilungsweise gegenüber vertrat Referent den pädagogischen Standpunkt, nach welchem zwar »transcendentale« Einflüsse zugegeben, ja vorausgesetzt würden, dennoch in den Erörterungen von denselben abgesehen werden müsse, weil sich solche auf den Geist Gottes zurückzuführenden Wirkungsweisen menschlicher Beurteilung völlig entzögen, dieselben auch leicht zum Ruhekitzen der Bequemlichkeit gemacht werden könnten. Dagegen hätte der Lehrer stets sich gegenwärtig zu halten, dafs auch im Geistesleben strenge Kausalität bestehe, also dafs bestimmte Ursachen auch bestimmte Wirkungen nach sich zögen, und deshalb habe er so zu arbeiten, als hänge der Erfolg in erster Reihe von seiner eigenen unterrichtlich-erziehenden Thätigkeit ab. Hinsichtlich der den Kleinen eigentümlichen Empfänglichkeit für die religiösen Wahrheiten vertraten zwei Redner großen Optimismus, welchem jedoch entgegengetreten wurde mit Hinweis auf Christi Lehrthätigkeit und ihren äußerlich geringen Erfolg und auf die vom Heilande im Gleichnisse »Vom vielerlei Acker« hierüber gegebene Erklärung.

Zum Schlufs ist noch zu berichten, dafs von der Versammlung eine Resolution betr. das Lehrerbesoldungsgesetz angenommen wurde. Dieselbe

hatte folgenden Wortlaut: »Wir bedauern aufs tiefste die Ablehnung des Lehrerbesoldungsgesetzes durch das Herrenhaus und hoffen zuversichtlich, daß beide Häuser des Landtages einer neuen Vorlage der Regierung zur endlichen Ordnung der Gehaltsverhältnisse ihre Zustimmung nicht versagen werden; ebenso hoffen wir, daß die Regierung in dem allseitig geforderten allgemeinen Volksschulgesetze den konfessionellen Charakter der Volksschule sicher stellen werde.«

Glogau.

H. Grabs.

2. Bericht über die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Glauchau zu Pfingsten 1896.

In der Vorversammlung am Abende des 23. Mai wurden die Teilnehmer begrüßt durch Lehrer Joche n-Glauchau, der im Vereine mit einigen Kollegen alle äußeren Vorbereitungen in vorzüglicher Weise besorgt hatte. Der Vorsitzende, Prof. Vogt-Wien, erwähnte in einem Rückblicke auf die Schicksale des Vereins im vergangenen Jahre, daß er zu einer Entgegnung auf Vorwürfe, die sich auf Vorgänge bei der letzten Versammlung in Eisenach bezogen, genötigt gewesen sei, daß er aber auf weitere Kritiken und Entgegnungen im Namen des Vereins nicht einzugehen sich für verpflichtet halte; denn die Aufgabe des Vereins bestehe darin, positive Leistungen zu schaffen. In Zukunft soll einer größeren Zersplitterung vorgebeugt werden durch die Aufnahme der Ergebnisse aus den Verhandlungen der großen Bezirksverbände (Thüringen, Magdeburg, Rheinland) in das Jahrbuch. Nach Feststellung der Tagesordnungen für die beiden Verhandlungstage berichteten die Delegierten der einzelnen Zweigvereine: Lehrer Fack - Jena, Lehrer Schlegel-Magdeburg, Lehrer Arnold und Gelfert-Chemnitz, Lehrer Zeifsig-Annaberg, Lehrer Hemprich-Mansfeld, Lehrer Franke-Leipzig, Oberlehrer Bahner t-Dresden, Sem. Oberl. Dr. Thrändorf-Auerbach, Dir. Tische ndorf-Dohna (brieflich), Prof. Vogt-Wien. Bemerkenswert waren besonders die Ausführungen von Dir. Dr. Just-Altenburg: Wir sind nach Zeiten des Kampfes und der frischen Begeisterung zu den Tagen der Ruhe gekommen. Wenn man sich fragt, was aus jenen bewegten Zeiten geblieben ist, so kann die Antwort lauten, daß diejenigen, welche in den Kampf mit der Überzeugung, eine gute Sache zu vertreten, eingetreten waren, an dieser Überzeugung festgehalten haben und mit dem Bewußtsein erfüllt sind, daß ihnen der sachliche Sieg zugefallen ist. Heute steht es so, daß die Herbartischen Grundsätze nicht mehr Anfechtung und Widerspruch erfahren, daß sie anerkannt werden auch von denjenigen im Lande, die sie anfangs bekämpft haben. Dazu helfen mehrere pädagogische Vereine, daß die Herbartischen Ideen sich immer mehr Bahn brechen. Wenn aber eine Sache sich verbreitet, so ist es nicht zu umgehen, daß sie auch flacher wird. So ist es auch bei uns. Es ist

darum dringend nötig, immer wieder zu den Quellen hinabzusteigen; denn es werden sonst gerade die tiefsten und wichtigsten Probleme leicht einer nur äußerlichen Lösung zugeführt. Die Tage des Kampfes und der frischen Begeisterung sind die schönsten, aber auch die Tage der Ruhe haben ihren Vorteil, denn sie gewähren die Möglichkeit, sich in besondere Gebiete zu vertiefen und einzelnes auszuarbeiten. Ich möchte meiner Freude Ausdruck geben, daß diesmal die Versammlung in Glauchau stattfindet. Sachsen hat ja einen guten Ruf in Sachen des Schulwesens, der sächsische Lehrerstand ist tüchtig, und die sächsischen Schulen gelten mit als die besten in Deutschland. Wer wollte das bezweifeln! Es muß auch hervorgehoben werden, daß der sächsische Staat große Opfer für das Schulwesen bringt. Auf der anderen Seite sind aber auch die sächsischen Lehrer etwas mit sich selbst zufrieden und nicht geneigt, sich mit grundlegenden Reformen zu beschäftigen. Eher sind sie zu gewinnen für neue Einrichtungen, die nach außen wirken, wie Kochschulen und dgl. Unsere Pädagogik ist von Leipzig ausgegangen. Wie wenig hat sie dort aber Einfluß erlangt. So ist es auch mit dem übrigen Sachsen. Es haben sich zwar überall kleine Kreise zur Pflege der Herbartischen Pädagogik gebildet, aber im großen und ganzen hätte man von dem sächsischen Lehrstande mehr erwarten dürfen. Ich glaube, daß die Seminare noch mehr thun könnten. Nach der verhältnismäßig kurzen Erfahrung, die ich da gemacht habe, läßt sich durch sie Großes erreichen. Ich schliesse mit dem Wunsche, daß auch in den sächsischen Landen sich etwas mehr Wärme und Hingabe an unsere Sache zeige. Dr. Thrändorf berichtete zum Schluß auf Grund ihm zugegangener Mitteilungen, daß in Hermannstadt in Siebenbürgen Capesius die pädagogische Leitung der Übungsschule übernommen hat, daß in Nürnberg die Reformfragen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts durch Stark in lebhaften Fluß gebracht worden sind, und daß Zillig im bayrischen Landtage eine sehr energische Verteidigung durch den Abgeordneten Ratzinger erfahren hat. — Im Anschluss an die Sitzung fand eine Besprechung der sächsischen Teilnehmer über den Zusammenschluß der sächsischen Zweigvereine zu einem Verbandsverbande nach dem Vorbilde anderer Landesgruppen statt. Es ist zu hoffen, daß der allgemein und lebhaft geäußerte Wunsch nach einer solchen Verbindung recht bald verwirklicht werde.

Verhandlungen am 24. Mai. Nach einer Begrüßung der zahlreichen Versammlung durch den Vertreter der städtischen Schulverwaltung in Glauchau, Herrn Bürgerschuldirektor Stopp, wird zuerst über Peter Zilligs Arbeit »Zur Lehrplanfrage in der Volksschule (Fortsetzung)« verhandelt. Einleitend erörtert der Vorsitzende, daß die Auswahl der Unterrichtsstoffe nicht nur bestimmt werde von dem Unterrichtszwecke und der Rücksicht auf die Geistesthätigkeiten. Die sich daraus ergebenden Gruppierungen (Gesinnungsstoffe und Erkenntnisfächer; historisch-sprachwissenschaftliche und naturwissenschaftlich-mathematische Gruppe) leiden an Unbestimmtheit. Eine bestimmte Anweisung für die Auswahl der Unterrichtsstoffe geben soziale Anforderungen. So habe die Reformation

die Bibel und die Muttersprache der Volksschule, die klassischen Sprachen dem Gymnasium zugewiesen. Der Aufschwung des Verkehrs und Handels im 18. Jahrhundert erzwang die Einführung der modernen Sprachen. Andere soziale Verhältnisse im vorigen Jahrhundert erklären das Auftreten der Heraldik und Gnomik, der praktischen Weltweisheit als Unterrichtsgegenstände. Die Algebra hielt ihren Einzug in die Schule, weil bei denjenigen Berufsklassen, die wissenschaftlich arbeiten, Verständnis und Teilnahme für die wissenschaftlichen Anstalten geweckt und erhalten werden sollten. Die Frage sei nun, ob wir den Anforderungen der Gesellschaft und sozialen Gruppen ohne weiteres nachzugeben oder uns ihnen gegenüber kritisch zu verhalten haben. Das Recht der Kritik habe die Pädagogik seit Anfang des 18. Jahrhunderts ausgeübt. Die Pietisten räumten mit manchem didaktischen Luxus auf und ersetzten die klassischen durch kirchliche Schriftsteller. In unserm Jahrhundert hat das physische Leiden hervorrufoende Übermaß der enzyklopädistischen Richtung zu pädagogischen Reformen geführt. Die Heraldik ist aus der Schule gewiesen worden, weil sie nur eine Erkenntnisthätigkeit des empirischen Interesses ist. Dr. Just geht auf die vorliegende Abhandlung selbst ein und führt aus: Man muß die ideale Gesinnung des Verfassers achten und schätzen, mit der er das Werk der Erziehung betreibt und die einzelnen Fächer des Unterrichts würdigt. Aber wenn man die Abhandlung liest, so hat man den Wunsch, daß diese ideale Gesinnung nicht immer auch in allzu hohe Worte gekleidet werde. Der Stil des Verfassers schreitet auf Stelzen und man muß bisweilen lange überlegen, ehe man sich klar wird, was er mit seinen Ausführungen meint. Was den Inhalt betrifft, so wird, was Zillig über den Religionsunterricht sagt, wohl Zustimmung und Anerkennung finden. Er geht aber jedenfalls zu weit, wenn er meint, daß die Religion die gottgefällige Vollkommenheit unseres Wandels gewährleiste. Sie unterstützt nur unser Streben und stärkt unsere Kraft zur Erreichung dieses Zieles. Semiardir. Steuer-Borna stimmt diesen Ausführungen Justs völlig zu und knüpft an den Umstand, daß die Bemühungen der Herbartischen Schule um die Besserung der religiösen Unterweisung sich mit den gegenwärtigen Bestrebungen der Lehrerschaft überhaupt berühren, die Hoffnung: die Herbartische Pädagogik werde immer festeren Fuß in der Volksschule fassen. Die Arbeit Zilligs sei ein wertvolles Fördermittel hierzu. Dr. Thrändorf und Jochen weisen die Ansicht Zilligs zurück, daß aus dem Gesinnungs-, im besonderen dem Religionsunterricht alle Erkenntnisfächer abgeleitet werden sollen. Der Gesinnungsunterricht stelle nicht den übrigen Fächern ihre Aufgaben, sondern konzentriere dieselben, die von anderer Seite her gestellt werden. Prof. Vogt weist auf den Irrtum Zilligs hin, daß die Erziehungsschule nur eine christliche sein könne. Zillers Autorität könne hier nicht angezogen werden; denn wenn dieser in der allgemeinen Pädagogik. (2. Aufl. S. 24) sagt: Auf dem Boden des Christentums soll die Erziehungsschule zu Christo hinführen, so sei dies etwas anderes, als wenn Zillig behauptet: Die Erziehungsschule soll zu Christus hinführen. Gegen die Auf-

fassung Zilligs von der Aufgabe des Geschichtsunterrichtes wendet sich Dr. Just. Er weist darauf hin, daß der Geschichtsunterricht nur in einem beschränkten Sinne Gesinnungsunterricht sei, indem er Einsicht in die Entwicklung und Schicksale der menschlichen Gemeinschaften und ihrer Bestrebungen vermittelt, die Teilnahme hierfür weckt und zu einstiger Mitwirkung erzieht. Zillig hat diesen Zweck im Auge, wenn er die Geschichte die berufene Lehrerin der Gemeinschaftsbildung unter den Menschen und die Führerin zum menschlich und gesellschaftlich würdigen Wollen nennt. Er geht aber in seinen sonstigen Ausführungen weit über diese eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts hinaus. Auch das Verhältnis dieses Faches zum Religionsunterrichte werde von Zillig falsch angegeben, wenn er der Religion nur die Aufgabe zuweist, die sittlichen Vorbilder darzubieten und durch den Geschichtsunterricht das Anwendungsfeld der gewonnenen Einsicht erschließen will. Die Religion habe auch ihr Anwendungsgebiet und zwar ein weiteres als die Geschichte, die nur das Wollen innerhalb der menschlichen Gemeinschaften berücksichtigt. Das rechte Verhältnis zwischen beiden Disziplinen bestehe darin, daß dieselben Grundsätze, die im Religionsunterrichte ausgebildet werden, auch Anerkennung im Geschichtsunterrichte erfahren. Auch Dr. Thrändorf hält es für falsch, wenn Zillig die psychologische Aufgabe des Religionsunterrichts der historischen Unterweisung übertrage, denn auch der erstere habe das psychologische Verständnis für das Werden des sittlichen Willens, wie für seine Verirrungen zu vermitteln. Ebenso wendet Prof. Vogt ein, daß Zillig den Wert und die Bedeutung der Geschichte nur vom idealen Standpunkte aus ansieht, während sich in ihr doch auch vieles dem Ideale entgegengesetztes finde, da die einzelnen Perioden meist ein bestimmter Zweckgedanke beherrsche. Die Geschichte als Wissenschaft sei in erster Linie eine politische Disziplin, weil sie es mit der Machtfrage zu thun habe. Es könne daher wohl der sonderbare Schein entstehen, daß in Bezug auf die Gesinnungsbildung Religion und Geschichte einander entgegengesetzt seien. Die Pädagogik habe nun eben dafür zu sorgen, daß der Zögling eine einheitliche, nicht ein doppelte Gesinnung erlange, daß er nicht für sein Handeln zu einer doppelten Buchführung komme, indem er einmal die sittlichen Ideen, das andere Mal die Regeln der Klugheit als maßgebend betrachte. Zilligs Zusammenfassung der Dichtung, des Gesanges und des Zeichnens als der geschmackbildenden Fächer hält Dr. Just für sachlich berechtigter als die Gruppierung bei Ziller, der den Gesinnungs und Erkenntnisfächern als dritte Gruppe diejenigen Disziplinen anreihet, die sich den beiden ersten nicht eingliedern lassen und keine innerliche Verwandtschaft haben. Er ist aber nicht einverstanden mit der Ansicht Zilligs, daß das Schöne auf Formen beruhe. Das Schöne wie das Gute beruhen auf Verhältnissen, dieses auf denen des Willens, jenes auf solchen der Töne, Farben, Gestalten, Bewegungen. Prof. Vogt wirft Zillig vor, daß er Idee und Ideal mit einander verwechsle. Die Idee ist immer etwas Einfaches und nichts Wirkliches, sondern bloß Gedachtes. Das Ideal ist stets ein Zusammengesetztes und Wirkliches, wenigstens etwas psychisch Wirkliches.

Zu der Abhandlung »Über den neuen Würzburger Lehrplan. Nebst Beiträgen zur Theorie des Lehrplans« von M. Fack bemerkt Dr. Thrändorf, daß die beiden ersten Abschnitte (A. Bericht über die Beurteilung des alten und die des neuen Würzburger Lehrplans; B. Der neue Würzburger Lehrplan im Vergleich zum Zillerschen) nicht in dem gegebenen Umfange in das Jahrbuch hätten aufgenommen werden dürfen, da sie nur bekanntes thatsächliches Material bieten. Prof. Vogt und Dr. Just aber rechtfertigen ihre Aufnahme, weil es auch wertvolle Exzerpte gebe, und die meisten das Material sich nicht selbst verschaffen können. Dr. Just giebt außerdem noch seiner Freude Ausdruck über das Erscheinen der Arbeit im Jahrbuch, da es erfreulich ist, daß der Verein sich erhebt, sein Urteil abgiebt, dadurch seine Teilnahme zeigt und seine Hilfe gewährt, wenn einzelne Mitglieder im Kampfe stehen. Der Abschnitt C (Grundlegende Untersuchungen) der Fackschen Arbeit giebt darnach Veranlassung zu einer längeren Besprechung, die sich zunächst auf die Ableitung des Erziehungszieles bezieht. Dr. Just hält die Ergebnisse der Untersuchungen Facks für nicht genügend, um die Beurteilung des Lehrplans vornehmen zu können. Sie enthalten mancherlei Unrichtiges, wie gleich der erste Satz zeige, daß der Lehrplan ein Hilfsmittel für den Unterricht sei, wie etwa der Rechenkasten oder die Wandkarte; er bestimme vielmehr die Gestalt des gesamten Unterrichts. Bedenklicher als die angeführte Behauptung sei die Ansicht, daß das Erziehungsziel durch die fünf sittlichen Ideen bestimmt wird. Dasselbe werde durch die Ethik und zwar in ihrem angewandten Teile angegeben, wo zu den Ideen die Persönlichkeit hinzutritt. Auch die Frage: Kann man eine sittliche Forderung aus einer einzigen Idee ableiten? sei nicht richtig und wertlos für die folgenden Untersuchungen. Gewiß könne eine sittliche Forderung aus einer einzigen Idee ebenso gut wie aus mehreren abgeleitet werden. Darum handle es sich aber nicht, sondern die Frage hätte lauten müssen: Kann das Wollen einer Persönlichkeit nur nach einer Idee beurteilt oder muß es nach der Gesamtheit der Ideen beurteilt werden? Es habe stets das letztere zu geschehen. Das Streben z. B. dürfe nicht bloß von der Idee der Vollkommenheit aus betrachtet werden; es ist nur dann sittlich, wenn es auf das Gute gerichtet ist. Die Erziehung habe daher dreierlei zu thun: das Streben zu erzeugen, es mit den Ideen in Übereinstimmung zu bringen und die Mittel zur Bethätigung des Strebens, die nur relativ wertvoll sind, aufzuzeigen. Der von Fack konstruierte Widerspruch sei gar nicht vorhanden. Er entspringe nur aus dem von ihm begangenen Fehler der Verwechslung des ethischen mit dem sittlichen oder moralischen Urteil. Das erstere werde über ein vereinzeltes sittliches Verhältnis gefällt, z. B. über die Tüchtigkeit des Strebens, die an und für sich sittlich wertvoll ist. Das moralische Urteil beurteile das persönliche Wollen, und da handle es sich bei dem Streben nicht bloß um die Kraft, sondern auch um die Qualität und die Art des Strebens. Fack verstehe auf Grund der angegebenen Verwechslung Ziller nicht. Dieser stelle mit Recht als nächstes Ziel der Erziehung die Vielseitigkeit des Interesses hin, die etwas ethisch

Wertvolles ist. Er wisse aber recht gut, daß das nicht genüge, sondern daß die ideale Persönlichkeit, das sittlich wertvolle Wollen das letzte Ziel der Erziehung sein müsse. Der Unterrichts allein kann aber, wie Ziller wohl wisse, dieses Ziel nicht erreichen; es muß die Zucht hinzukommen. Das habe Ziller in der Allgem. Päd. ausgeführt. Fack stütze sich nur auf die Grundlegung. Die von Fack in der Anmerkung auf S. 152 aufgeworfenen Fragen: »Reichen die sittlichen Ideen zur Bestimmung des Erziehungszieles auch wirklich aus? Fallen, sofern man der Erziehung ein religiös-sittliches Ziel setzt, die teleologischen Betrachtungen noch in das Gebiet der Wissenschaft?« müssen dahin beantwortet werden, daß zunächst die Pädagogik mit Hilfe der Ethik das allgemein menschlich würdige Ziel aufstellt. Da es aber bloße Menschheitsschulen nicht giebt, sondern nur Schulen innerhalb einer bestimmten Konfession und Nationalität, so muß jenes allgemeine Ziel näher bestimmt werden, vor allem durch die Religion. Die Theologie ist aber eine Wissenschaft, denn die Wissenschaftlichkeit ist nicht bedingt durch die bearbeiteten Objekte, sondern durch die Methode der Behandlung. Die Entgegnungen Facks, daß die angewandte Ethik nichts anderes als die sittlichen Ideen enthalten könne, daß bei Willenskonflikten letztere als Maßstäbe nicht ausreichen, daß bei der Beurteilung einer Handlung die Ideen in ihrer Gesamtheit herangezogen werden müssen, geben Dr. Just und Prof. Vogt erneute Veranlassung, das Verhältnis der angewandten zur reinen Ethik, des ethischen Urteils zum moralischen darzulegen. — Die Bemerkungen Facks zu der Frage »Welche Stellung nimmt das Wissen in der Erziehungsschule ein?« führen eine Erörterung herbei über den absoluten oder relativen Wert des Wissens, des Interesses und der Idee der Vollkommenheit. Dr. Just und Prof. Vogt führen aus, daß das Wissen keinen absoluten ethischen Wert besitze, da es auch im Dienste der Begierde stehen könne, daß das Interesse als Produkt nur einen mittelbaren, als Akt einen selbständigen Wert habe, daß die Energie an sich etwas Wertvolles sei, da sie größer und kleiner gedacht werden kann. — Zu der Frage: Kann die Volksschule als reine Erziehungsschule angesehen werden, nimmt Dr. Just folgende Stellung ein: Die Erziehungsschule kann nicht ohne weiteres mit der Fachschule verglichen werden; jede von beiden ist an ihrem Platze wertvoll. Die allgemeinen Bildungsanstalten sollen Erziehungsschulen sein. Die Stoffe, die ihnen soziale Forderungen zuweisen und die sich nicht allein aus dem Erziehungsziele ableiten lassen, müssen doch mit diesem in möglichst enge Verbindung gebracht werden. Die Darlegungen Zillers in der allgemeinen Pädagogik stellen in diesem Punkte einen Fortschritt der Grundlegung gegenüber dar. Dr. Thrändorf legt die Aufgabe der Nebenklassen an höheren Schulen dar. Dr. Just kann sich nicht einverstanden erklären mit dem Standpunkte, den Fack bei der Beurteilung des neuen Würzburger Lehrplanes eingenommen hat: Man muß bei der Beurteilung von der religiös-sittlichen Persönlichkeit ausgehen. Diese baut sich zunächst auf einem reichen Gedankenkreise auf. Daraus folgt, daß die verschiedenen Hauptrichtungen der geistigen Thätigkeit berücksichtigt werden müssen, damit

vielseitiges Interesse entstehe. Aus der Einheitlichkeit der Persönlichkeit folgt die Forderung, daß die geistigen Thätigkeiten und Zustände mit einander in Verbindung treten; der Lehrplan muß also das rechte Nebeneinander der Unterrichtsstoffe bieten. Der Gesichtspunkt, daß die Persönlichkeit eine religiös-sittliche sein soll, verlangt ein richtiges Über- und Untereinander der Unterrichtszweige, wodurch die sittlichen Grundsätze zur herrschenden Macht im Geistesleben werden. Da die Persönlichkeit sich entwickelt, so ist auch für die richtige Entwicklung der geistigen Zustände, für das rechte Nacheinander der Unterrichtsstoffe zu sorgen. Ziller hat gefunden, daß nur beim kulturgeschichtlichen Gange des Unterrichts alle diese Forderungen erfüllt werden können. Derselbe ist für alle Unterrichtsfächer, nicht bloß für die Gesinnungsstoffe zu verfolgen. Zu dem kulturgeschichtlichen Gesichtspunkte muß aber noch die Rücksicht auf den individuellen Gedankenkreis des Kindes treten. Die Würzburger haben nicht genügend beachtet, daß der Lehrplan zunächst die kulturgeschichtliche Entwicklung der verschiedenen Unterrichtsfächer festhalten muß. Sie haben diese Forderung nur in Bezug auf die Gesinnungsstoffe erfüllt und es nicht auch für die Erkenntnisfächer gethan. Sie haben auch nicht genügend die Forderung beachtet, daß man von dem kindlichen Gedankenkreise ausgehen muß. Das zeigt sich besonders an ihrem Lehrplane für die ersten Schuljahre, die vor allem die Aufgabe haben, den kindlichen Gedankenkreis zu zerlegen, zu berichtigen und zu ergänzen. Der erste Unterricht hat einen analytischen Charakter. Da er weniger Neues zu bieten, sondern sich auf die Heimat des Kindes zu beschränken hat, so kann hier nicht die Rede sein von München, von Deutschland, vom Rhein, von einer Übersicht über die Erdteile. Fack meint allerdings dagegen, daß die von Just angeführten Gesichtspunkte nicht bestimmt und klar genug seien, um in Bezug auf die Lehrplantheorie eine Exaktheit herbeizuführen. Viele Aufgaben fallen hier in das Gebiet des Meinens. Demgegenüber betont Dr. Just, daß es eben die Aufgabe des Vereins sei, aus dem Meinen herauszukommen zum Wissen und aus der Unbestimmtheit zur Exaktheit. Dieses Ziel, das sich nur nach und nach erreichen lasse, müsse immer dem Bewußtsein vorschweben. Man werde aber nur auf den rechten Weg, der zu ihm hinführt, kommen, wenn man in der Lehrplantheorie von dem Begriffe der Persönlichkeit ausgehe. Es müssen auch die Eigenart der verschiedenen Schulen, die einstigen Bedürfnisse eines Volksschülers, Real- schülers oder Gymnasiasten berücksichtigt werden. Nach der Bemerkung Prof Vogts, daß eine alte und eine neue Auffassung der Konzentration einander gegenüber stehen, folgt die Darlegung der letzteren durch Dr. Just: Der kulturgeschichtliche Gang muß in jedem Gebiete festgestellt werden. Wenn das geschehen ist, sind die verwandten, kongenialen Stoffe nebeneinander zu stellen, aber nicht einzelne Notizen, sondern größere Gebiete. Es müssen nicht jeden Tag genau zu einander passende Stoffe behandelt werden. Das würde zu allerlei Unordnung führen und das Einhalten des kulturgeschichtlichen Ganges verhindern. Vorarbeiten zur Fest-

stellung des kulturgeschichtlichen Ganges habengeliefert Beyer für das naturwissenschaftliche und Löwe für das künstlerische Gebiet. Die Ansicht Facks, daß der Würzburger Lehrplan den kulturgeschichtlichen Gang auch in andern als bloß in den Gesinnungsfächern verfolge, hält Dr. Just nicht für zutreffend, da zwar aus dem Zillerschen Lehrplan herübergenommene Ansätze vorhanden seien, Zillig aber sich sonst als Gegner der neueren Auffassung der Konzentration erweise. Dr. Dietz giebt der Befürchtung Ausdruck, daß diese Auffassung den Fachwissenschaften zu einer ausschlaggebenden Stellung verhelfen und das sittlich-religiöse Erziehungsziel in den Hintergrund drängen werde. Denn auf den verschiedenen Gebieten werden sich besondere Ideale entwickeln. Der Zusammenhang der Gedankenkreise werde verloren gehen; der Fortschritt in den einzelnen Disziplinen biete keine Gewähr für den moralischen Fortschritt des Zöglings. Teupser- Leipzig meint, daß man seit dem Aufgeben des Standpunktes Zillers, wie er auch von Zillig vertreten wird, noch nicht wieder zu einem festen Zusammenschlusse gelangt und weit entfernt sei von der Verwirklichung des Gedankens einer auf die Apperzeptionsstufen des Geistes begründeten psychologischen Konzentration. Nachdem Fack geäußert hat, daß die Auflösung begonnen hat, seitdem Ziller, seinen ursprünglich sehr konsequenten Standpunkt verlassend, alles Heimatliche als der Konzentration nahe liegend hingestellt, aber gleichwohl unbestimmt gefühlt habe, wie selten Stoffe seien, die sich bloß an die Heimat und an die Individualität anschließen, warnt Dr. Thrändorf, mit den »Materialien« zu argumentieren, die rein zufällig entstanden seien. Mit den im 13. Jahrb. enthaltenen Darlegungen Zillers beginne keine Anarchie, sondern die Weiterentwicklung, indem nun nicht mehr bloß im Unterricht behandelt werde, was mit den Gesinnungsstoffen zusammenhänge, sondern was mit dem kulturgeschichtlichen Gange in den einzelnen Zweigen sich berühre. Dr. Just teilt diese Ansicht, indem er die Behauptung zurückweist, daß der Standpunkt Zillers verlassen worden sei. Derselbe bilde auch den Anfangspunkt der neuen Entwicklung. Was Ziller selbst im 13. Jahrbuche für die Gesinnungsstoffe geleistet habe, das müsse nun auch auf den andern Gebieten gethan werden. Eine psychologische Konzentration sei nicht ohne Stoffe denkbar. Der kulturgeschichtliche Gang biete von vornherein die Wahrscheinlichkeit, daß die verwandten Stoffe neben einander treten. Jede Stufe der menschlichen Entwicklung zeige nicht bloß religiöse und ethische Bestrebungen. Die gleichzeitigen Bestrebungen einer Kulturstufe sollen innerhalb der einzelnen Fächer behandelt werden. Die Gesinnungsfächer bleiben die herrschenden und die in ihnen ausgebildeten Grundsätze maßgebend. Von Seiten der Ethik erfolgt die Anweisung zur rechten Anwendung und rechten Beziehung aller gewonnenen Erkenntnisse auf die menschlichen Verhältnisse. Auch Prof. Vogt hält die Furcht, daß der Fortschritt in der Auffassung der Konzentrationsfrage den Rückschritt von der Charakterbildung zur Charakterlösung darstelle, für unberechtigt. Die moralische Gravitation

sichere den sittlichen Erziehungszweck auch bei einem selbständigen Fortschreiten in den einzelnen Unterrichtsfächern.

Die Besprechung der Präparation für das 7. Schuljahr einer Volksschule »Das Quadrieren und das Quadratwurzelziehen« von Dr. E. Wilk wird eingeleitet durch eine Kritik, die Lehrer Zeifsig-Annaberg zunächst an der als konkretes Willensziel angegebenen Aufgabe (S. 195) übt. Diese beziehe sich nicht auf ein bestimmtes Sachgebiet, sei also nicht konkret; sie werde auch nicht geometrisch, sondern arithmetisch gelöst. Dies führt zu einer Erörterung darüber, inwieweit überhaupt die Ziele für das Rechnen den Sachgebieten entnommen werden dürfen. Während Fack es für überflüssig hält, daß durch eine ganze Einheit die Sachbenennungen der Zielaufgabe mit fortgeschleppt werden, bleibt Seminar-Dir. Steuer dabei, daß das Ausgehen vom Konkreten unter allen Umständen nötig sei. Nur auf diese Weise komme das Kind dazu, sich die Zahlvorstellungen anzueignen. Könne das Kind bereits mit Zahlen operieren, so muß nach Dr. Thrändorfs Ansicht auch dann noch eine konkrete Aufgabe den Ausgangspunkt bilden, da das Kind den Rechenoperationen an sich kein Interesse entgegenbringe. Das fachliche Interesse müsse erst aus dem sachlichen entwickelt werden. Fack hält dem allerdings entgegen, daß das Sachinteresse kaum lange vorhalte; er ziehe daher lieber ein fachwissenschaftliches Bedürfnis heran, wie es sich z. B. einstellt, wenn beim Addieren der Zehner überschritten werden muß. Teupser bekämpft die nach seiner Ansicht irrige Meinung, daß die Sachgebiete nur als Mittel zur Weckung des Interesses für die mathematischen Verhältnisse zu betrachten seien. Sie enthalten vielmehr selbst eine Menge Zeit-, Raum- und Wertgrößen, die aus ihnen gewonnen und als Ausgangspunkte für die weitere selbständige mathematische Behandlung benutzt werden können, wie er dies in Bezug auf den Robinsonstoff gezeigt habe. In gleicher Weise müßten nun auch die anderen Sachgebiete durchgearbeitet werden. Fack begründet seine Ansicht aber gerade mit der Schwierigkeit, für die ersten Stufen des Rechenunterrichts solche Aufgaben aus den Sachgebieten zu gewinnen. Dr. Just hält gleichwohl dafür, daß die Schwierigkeit die Richtigkeit der Forderung konkreter grundlegender Aufgaben nicht widerspreche, wie auch Dr. Hartmann die Facksche Ansicht bedenklich findet, da bei ihrer Verfolgung die Konzentration in Gefahr komme und dem Rechnen eine Ausnahmestellung angewiesen werde. Eine weitere Kritik übt Dr. Just an der Präparation, deren Synthese er zwar für Erwachsene sehr sachgemäß und anziehend findet, die er aber für ein Kind für zu schwer hält. Dr. Wilk habe eine einzige Einheit zu schwer belastet. Er hätte mehrere Einheiten daraus gestalten müssen. Die Assoziation sowie die Einübung der gewonnenen Regel dürfe nicht fehlen. Dr. Hartmann macht darauf aufmerksam, daß die Präparation nicht nur in methodischer, sondern auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht in vielen Punkten sehr anfechtbar sei. Er werde in einem Beitrage zu den Erläuterungen dies nachweisen.

Für die Besprechung der Abhandlung des Past. Prim. Dr. Katzer

(Löbau i. S.) »Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament«, mit der die Verhandlungen am 25. Mai begannen, schlägt der Vorsitzende folgende Konzentrationsfragen vor: 1. Sind Judentum und Christentum zwei verschiedene und entgegengesetzte Religionen? 2. Beruht die Religion wesentlich auf dem Gefühl? 3. Sind die Einwürfe gegen den kulturhistorischen Gang des Religionsunterrichts zurückzuweisen? 4. Soll der Religionsunterricht nach konzentrischen Kreisen eingerichtet werden? 5. Soll der kulturgeschichtliche Gang auch trotz des etwa vorhandenen Gegensatzes zwischen den beiden Religionen beibehalten werden? — In Beantwortung der ersten Frage giebt Katzer selbst folgende Unterschiede an: Das Christentum ist international, das Judentum national; der Messias der Juden ist ein irdischer, der des Christentums ein himmlischer; der jüdische Gottesbegriff verhält sich zum christlichen, wie die Immanenz zur Transzendenz. Dr. Th r ä n d o r f führt dazu aus, daß die vorliegende Abhandlung diesen Punkt nicht so klar erörterte wie das bekannte Buch Katzers, »Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus« (Leipzig, 1893); denn in diesem werde ausdrücklich behauptet, daß Judentum und Christentum einander ausschließen. Damals habe Katzer noch nichts von den Ergebnissen der alttestamentlichen Forschung gewußt, wie ihm dies auch Flöring in seinem Vortrage »Das alte Testament im evangelischen Religionsunterricht« (1895) vorwerfe. Diese Forschung habe ergeben, daß die jüdische und christliche Religion nicht Gegensätze, sondern Entwicklungsformen sind, daß das Christentum sich auf der Basis des Prophetentums aufbaut. Christus selbst weise an entscheidenden Punkten auf prophetische Gedanken hin. International und national schließen einander nicht aus. Der kosmopolitische Standpunkt könne sich zunächst nur äußern in der Liebe zur Nation. Bei den Juden finde sich in der Liebe zu den Volksgenossen bereits ein Fortschritt über den rein egoistischen Standpunkt hinaus. Ihr Nationalismus sei eine Stufe des sich entwickelnden Wohlwollens, das im Christentum dann alle Völker einschließt. Anknüpfend an eine durch den Vorsitzenden übermittelte Mitteilung des Prof. Dr. Zange-Erfurt, die durch eine Reihe von Stellen belegt, daß bei den Juden eine verschiedene rechtliche Behandlung der Fremden und der Volksgenossen stattfand (jüdische Sklaven wurden im Jubeljahre freigelassen), führt Dr. Th r ä n d o r f aus, daß auch das strengste Judentum sich über den nackten Egoismus des Heidentums erhebe durch die Forderung: Du sollst deine Volksgenossen lieben. Man dürfe auch nicht schlechtweg Judentum und altes Testament für einander setzen. Das letztere stelle eine ganze Entwicklungsreihe dar. Bei Jesaias wird Egypten der Sohn und Israel der Erbe Gottes genannt, das auserwählte Volk also mit seinem Feinde zusammengestellt. Th r ä n d o r f findet darin einen Ausdruck des internationalen Standpunktes (Zange führt in seiner Zeitschrift auch an Amos 9, 7, Mal. 2, 10. Jes. 19). Auch der Gegensatz irdischer und himmlischer Messias sei nicht zutreffend. Es finde im alten Testamente eine Entwicklung von der äußerlichsten politischen bis zur idealen Auffassung des Messias statt. Transzendenz und

Immanenz seien nur aus der Gegenwart hergenommene Begriffe. Mit dem eudämonistischen Standpunkte fange jede sittliche Entwicklung an. Die Erziehung habe von ihm aus zur reinen Ethik fortzuleiten. In den Propheten vertrete eine ganze Anzahl Stellen die letztere (2. Teil des Jesaias). Der »leidende Gottesknecht« falle unter den Gesichtspunkt der absoluten Ethik. — Zum zweiten Punkte, den der Vorsitzende nicht für diskutabel hält, da er in der Abhandlung nicht begründet ist, bemerkt Dr. Thrändorf, daß es eine Eigentümlichkeit der Katzerschen Ausführungen sei, Gründe durch kräftige Wendungen zu ersetzen. Bei Schleiermacher sei das Gefühl etwas anderes, als die Psychologie Herbarts darunter verstehe. Der Abweisung gegenüber, die der kulturhistorische Gang durch Katzer erfährt, führt Dr. Just aus: Katzer geht von dem Grundgedanken aus, daß nicht zwei Religionen in der Schule gelehrt werden sollen und daß von vornherein die Gestalt Christi weit emporragen müsse über den alttestamentlichen Messias. Daraus leitet er seine Forderung der Beseitigung des alten Testaments ab. Ich glaube, daß jeder unter uns vom pädagogischen Standpunkte aus dem Grundgedanken K.'s zustimmen wird. Auch wir wollen nun und nimmermehr den Religionsunterricht in der christlichen Schule mit dem alten Testamente beginnen. Wir weisen den ersten Schuljahren die Aufgabe zu, den Gedankenkreis, den das Kind mitbringt, zu bearbeiten. Das Kind aber ist ein christliches Kind, kommt aus einem christlichen Hause, lebt in einer christlichen Gemeinschaft. Unsere Aufgabe ist, was das Kind mitbringt in Bezug auf christliche Anschauungen und Erfahrungen in den ersten Schuljahren, zu heben, zu klären und ihm zum lebendigen Bewußtsein zu bringen. Dies geschieht dadurch, daß wir im Anschluß an die christlichen Feste und Gebräuche einzelne Geschichten aus dem Leben Jesu behandeln, die dem Standpunkte des Kindes nahe gebracht werden können. Wenn K. sogleich das Leben Jesu im Zusammenhange, wenn auch zunächst in einem loseren, darbietet, so läßt sich das hören vom religiösen Standpunkte aus — K. spricht überhaupt nur vom religiösen Standpunkte aus, wie ich ausdrücklich betonen möchte. Wir setzen ihm den pädagogischen Standpunkt entgegen. In Rücksicht auf das Interesse ist es nicht recht, daß man dem Kinde gleich die Frucht, das Gewordene darbietet statt des Werdens, der Entwicklung. Daher beginnen wir mit dem alten Testamente, aus dem das neue herausgewachsen ist. Hierzu kommt ein zweiter Grund. Herbart sagt in der ästhetischen Darstellung der Welt: weil das Höchste nicht mehr erhöht werden kann, so soll man sich hüten, den Blick auf dieser einen Stelle haften zu lassen, dadurch entsteht die Gefahr, daß die Idee des Höchsten verunstaltet und zur Langweiligkeit herabgezogen wird. Dagegen giebt es nur ein einziges Mittel: man muß die Idee des Höchsten durch den Gegensatz bestimmen. Aus diesem Grunde beginnen wir, nachdem im Kinde das christliche Bewußtsein geweckt worden ist, mit dem alten Testamente. Sagt doch K. selbst, daß die erhabene Größe der Gestalt Christi erst durch den Vergleich mit dem Judentum einerseits, mit dem Heidentum andererseits erkannt werde. Wenn man aber zwei Dinge vergleichen will, muß man

beide vor Augen haben. Wir zeigen den Kindern die Gestalt des Judentums durch das alte Testament, das Heidentum in der Geschichte der Deutschen. Es ist ferner eine Thatsache, daß die Willensverhältnisse im alten Testamente dem kindlichen Urteil viel näher liegen als im neuen. Jene sind viel einfacher und anschaulicher, sichtbarer, begreiflicher, während diese verwickelt sind. Wir haben eine ganze Reihe von Zeugnissen der bedeutendsten Männer für den großen Einfluß des alten Testaments auf ihre Entwicklung. Goethe weist darauf hin, daß das Studium der Geschichte der Patriarchenzeit ihm zur Sammlung inmitten der Zerstreuung verholfen hat. Er bemerkt auch daß der Gott des Kindes der Gott des ersten Artikels ist. Das ist auch der Gott, der im a. T. Leben und Wohlthat gewährt. Es müßte auch die christliche Gemeinde erst das a. T. aufgeben, ehe die Schule es aus ihrem Unterrichte entfernt. Die Stimme des Predigers würde sonst unverständlich bleiben, soweit sie an das a. T. anklingt. Auch viele, Worte Christi könnten dann nicht mehr verstanden werden. Wir sollten sein Vorbild nicht unbeachtet lassen, sondern ihm nachfolgen, der auch vom a. T. ausgegangen ist und nicht gleich seine reinere und höhere Lehre seinen Volksgenossen dargeboten hat. In der Geschichte Deutschlands beginnt man auch nicht gleich mit dem christlichen deutschen Volke, sondern mit den heidnischen Germanen und fürchtet nicht, daß das Kind selbst zum Heiden werde. Ebenso vermittelt man dem Kinde in der Geographie nicht das Kopernikanische System ohne allen Übergang. Ebenso wird das Kind, das mit den Gestalten des a. T. verlangend nach Christus ausgeschaut hat, die Notwendigkeit seines Erscheinens wirklich begreifen und würdigen. K. sagt an einer Stelle, daß er persönlich gar nicht gegen die Behandlung des a. T. sei. In der Volksschule habe man nur keine Zeit dazu. Im Falle der Einführung eines 9. Schuljahres hätte er nichts gegen sie. Damit fällt seine ganze Beweisführung. Aus pädagogischen Gründen ist das a. T. nötig. Das Kind wird in ihm nicht aufgehen, da es bereits mit seinem christlichen Bewußtsein über dem a. T. steht und die Handlungen der alttestamentlichen Personen vom christlichen Standpunkte aus beurteilt. Darauf lege ich gar keinen Wert, daß einzelne Geschichten von sittlichem Unwerte sind. Die Ansicht ist falsch, daß im Unterrichte gar nichts Unrechtes und Unsittliches behandelt werden dürfe. Durch den Gegensatz wird die Idee des Höchsten näher bestimmt. Die Gestalten, die bloß Engel sind, erregen gar kein wirkliches menschliches Interesse. Ich schätze die K.'sche Arbeit und glaube, daß man sich mit ihm verständigen kann vom pädagogischen Standpunkte aus, den er beiseite läßt. Der Gewinn scheint der zu sein, daß der christliche Standpunkt immer der maßgebende bleibt, daß die religiösen Betrachtungen nicht am Anfange der Schulzeit mit dem a. T. beginnen, sondern an den Besitz des Kindes an christlichen Anschauungen sich knüpfen, daß man sorgsamer bei der Auswahl aus dem a. T. verfährt. Der Gesichtspunkt für letztere ist schon durch Christus gegeben; denn er selbst hebt das Bedeutsame hervor: Die Gestalten eines Abraham, Moses, David, die Psalmen und die Propheten. Prof. Vogt weist darauf hin, daß

diejenigen Disziplinen, in denen man es mit anschaulichen Thatsachen zu thun hat, für die Auffassung K.'s sprechen. Dagegen gelte sie nicht für Vorstellungen, die sich aufs Innenleben beziehen. Die platonische Ideenlehre sei leichter verständlich, wenn man von Pythagoras zu Plato aufsteigt, als wenn man direkt zu Plato geht. Die Forderung der Feindesliebe müsse dem Kinde zunächst widernatürlich erscheinen, denn aus Antipathie erwächst Haß, aber durch die Entwicklung werde sie verständlich. Dafs unsere Christenkinder erst Juden werden müßten, sei ein Märchen. Den Sinn verbinde niemand mit dem kulturgeschichtlichen Nacheinander des Unterrichtsstoffes. Pastor Flügel wendet sich gegen die Auffassung des Christentums als einer bloßen Frucht, als der Stufe einer bloßen natürlichen Entwicklung. Das Judentum konnte niemals aus sich allein das Christentum erzeugen. Es mußte die göttliche Einwirkung hinzukommen. Es ist ein Edelreis, das auf einen wilden Stamm gepfropft wurde. Wenn man das Höchste beleuchten müsse durch den Gegensatz, so habe das in Bezug auf das Christentum nicht bloß durch das Judentum, sondern auch durch das Heidentum zu geschehen. Dr. Thrändorf findet, dafs Just K. zu weitgehende Zugeständnisse mache. Erst müsse festgestellt werden, was es heiße: auf christlicher Kulturstufe stehen. Wenn man den Begriff so fließend lasse, wie K. es auf S. 279 (Christum verstehen u. s. w.) und auf S. 288 (Entweder sind christliche Familien u. s. w.) thut, so läßt er sich allerdings leicht erklären. Vom Kinde könne man noch gar nicht sagen, dafs es auf christlicher Kulturstufe und über dem a. T. stehe, besonders auch nicht in sittlicher Beziehung. Unsere Gemeinden und Familien stehen meistens noch auf dem jüdischen Standpunkte des Eudämonismus. Das Kind, das wir nehmen müssen, wie es ist, drücken wir also nicht auf eine tiefere Kulturstufe, wenn wir es in das a. T. einführen. Dr. Just kann jedoch diesen Ausführungen Thrändorfs nicht völlig zustimmen. Das Kind erhalte doch durch der vorbereitenden Unterricht viele Anschauungen, die es über das a. T. erheben. Wenn das Kind auch nicht in einem vollkommenen christlichen Familienleben aufwachse, so bringe es doch z. B. einen andern Begriff von der Familie (keine Vielweiberei), von Gott (keine Opfer) mit. Es lerne aus der Geschichte vom barmherzigen Samariter allgemeine Nächstenliebe, die das Judentum nicht kennt. Pastor Steglich meint, dafs durch das a. T. gewisse Seiten des religiösen Interesses gepflegt werden, die sonst unberührt bleiben würden. Durch das a. T. lasse sich manches, z. B. der Glaube deutlicher zeigen als durch das n. T. Das Interesse komme daher dem a. T. lebendig entgegen. K. mit seiner Isolierung der Person Jesu sei von Ritschl beeinflusst. Er frage sich, ob K. wirklich auch seine Vorschläge praktisch erprobt habe nach der Weisung Zillers, dafs man in der Pädagogik niemals Behauptungen aufstellen solle, die man im Unterrichte nicht praktisch geprüft habe. Prof. Vogt bekräftigt die Richtigkeit dieser Bemerkung mit einem Ausspruche von Kant: Er habe gleich zu Anfang seiner akademischen Unterweisung erkannt, dafs eine große Verirrung der Studierenden vornehmlich darin bestehe, dafs sie frühe kritisieren wollen ohne genugsam

historische Kenntnisse, welche die Stelle der Erfahrungheit vertreten können, zu besitzen. Dr. Th r ä n d o r f bemerkt, daß K. zugiebt, jede bedeutende Persönlichkeit müsse aus dem geschichtlichen Zusammenhange erklärt werden (S. 278). Christus habe aber nicht an den Pharisäismus seiner Zeit, sondern an die Propheten angeknüpft. Die Annahme, daß man zu einem Rückwärtsschreiten in infinitum gelange, sei hinfällig; denn nur das hat als Quelle zu dienen, was aus psychologischen Gründen als solche notwendig ist. Seminardir. Steuer legt dar, daß es ein Stück Zeitgeist sei, der hier auch in Bezug auf die Schule und den Religionsunterricht zum Ausdruck komme. K. habe sich früher schon mit allem Eifer gegen das Judentum erklärt und aus dieser politischen Gegnerschaft habe sich nun seine Stellung zum a. T. herausgebildet. Er sei in pädagogischer Hinsicht immer ein scharfer Gegner der Kulturstufentheorie gewesen. Ganz unberechtigt erscheine sein Standpunkt nicht, insofern man sich an das Vorhandene anschließen müsse, wenn neue und große Gedanken in die Praxis eingeführt werden sollen. In seinem Aufsätze zeige K. wieder seine Eigenart. Er sei dialektisch gewandt und wisse mit Schlagwörtern große Effekte zu erzielen. Dabei komme es ihm auf Widersprüche nicht an: er will das a. T. ausschließen, weil es einen andern religiösen Geist atme; im tiefsten Grunde aber sei dieser Geist der heilige Geist. Den heiligen Geist aber will er nicht zur Geltung kommen lassen. Dr. Th r ä n d o r f erklärt die schwankende Haltung K.'s in der Arbeit des Jahrbuchs im Vergleich mit der Festigkeit seines Standpunktes im »Judenchristentum« aus dem Umstande, daß K. auf die neueren theologischen Forschungen durch die Kritik des Judenchristentums aufmerksam geworden ist, auf die Forschungen, von denen Delitzsch in der letzten Auflage seiner Genesis sagt: Ich habe für den alten Standpunkt gekämpft, ich sehe, der Wahrheit muß man weichen. Dr. Just erklärt K.'s Bekämpfung der Kulturstufen aus der irrigen Meinung, daß die Anhänger der Kulturstufentheorie von dem Kinde ein völliges Aufgehen in die Gesinnungen, Anschauungen der betreffenden Kulturstufen und ein ihr entsprechendes Handeln erwarteten, während doch immer der christliche Standpunkt gewahrt bleibe. Den Einwand J o c h e n s, daß die Schule jetzt das a. T. viel zu breit handle, erklärt Just aus der Anordnung der biblischen Geschichten in konzentrischen Kreisen, die immer wieder mit dem a. T. beginnen. Der von J o c h e n angeführte Ausspruch Zillers (Allg. Päd. 2. Aufl. S. 182) »Soweit der Zögling über eine falsche Denkweise sich noch nicht erhoben hat, so lange sie noch auf ihn einen verlockenden Reiz ausübt, oder wenigstens seine Phantasie verderben kann, muß jedes Bild, jeder Zug, der davon affiziert ist, seinen Blicken mit aller Vorsicht entzogen, späterhin müssen sie mit gleicher Sorgfalt korrigiert, und sie dürfen nicht als selbstverständlich oder auch nur mit Gleichgültigkeit hingenommen werden,« sei hier nicht gegen das a. T. anzuziehen, da von vornherein der christliche Gedankenkreis des Kindes geklärt, berichtet und ergänzt und später alles aus dem a. T. ausgeschieden werde, was mit der Heiligkeit und Sittlichkeit des höchsten Wesens sich nicht verträge und der Unterricht dafür Sorge, daß die christlichen Grundsätze Geltung be-

halten. Dr. Thrändorf glaubt, daß auch eine längere Beschäftigung mit dem a. T. nichts schade, da dann eine gröfsere Apperzeptionsfähigkeit für das n. T. geschaffen werde. Auch das Bedenken J o c h e n s, daß die alttestamentlichen Eindrücke, weil sie in den ersten Schuljahren vermittelt werden, sehr nachhaltig seien, hält Dr. Thrändorf nicht für stichhaltig, weil nur die Vorstellungen, die gut apperzipiert werden, haften. Eine verfrühte Behandlung des Lebens Jesu sei viel nachteiliger. Sch ub e r t-Dresden und Arnold-Chemnitz bezweifeln, daß das Kind einen reichen christlichen Vorstellungskreis mit in die Schule bringe. Nachforschungen haben ergeben, daß die Kinder von der Taufe nur wissen: da wird Wasser über den Kopf geschüttet, daß sie als Gebete das ungereimteste Zeug sagen und ihre ganze Gottesvorstellung in dem Ausspruch enthalten sei: der liebe Gott donnert. Von Christus haben die Kinder meist gar keine Vorstellung. Dr. Just hält gleichwohl an der pädagogischen Forderung fest, daß an den vom Kinde mitgebrachten Gedankenkreis angeknüpft werde; der bei aller Mangelhaftigkeit doch christlicher Art sei, wie auch die religiös ganz gleichgiltigen Erwachsenen doch von den christlichen Vorstellungen in unserm Gesellschaftsleben nicht völlig unbeeinflusst bleiben. Arnold weist auf den Widerspruch bei Katzer hin, daß er göttliche Offenbarungen auch im Heidentume annimmt, aber die Propheten nicht als eine Vorstufe des Christentums gelten läßt. Flügel verweist auf Lazarus' Werk über den Jeremias, worin der Unterschied zwischen den heidnischen Orakeln und den prophetischen Weissagungen dargelegt wird, der darin besteht, daß jene durchgeführt werden mit und ohne Vernunft, während diese nur bedingter Weise gegeben werden, indem ihre Erfüllung von dem Verhalten der Menschen abhängig gemacht wird. Es wird noch von Sch ub e r t darauf aufmerksam gemacht, daß die alttestamentlichen Gestalten und Vorgänge zum Bildungsgute unseres Volkes gehören, von Steu e r, daß die christliche Predigt das a. T. als Deduktionsquelle benutze. In Bezug auf die von K. vorgeschlagene Anordnung in konzentrischen Kreisen (4. Punkt der Diskussion), wozu die Abhandlung eigentlich keine Vorlage bietet, bemerkt Dr. Thrändorf, daß die Leben Jesu-Forscher an der Möglichkeit einer pragmatischen Behandlung des Lebens Jesu zweifeln; die Schule könne nur ein Charakterbild des Erlösers darbieten. Dr. Just hält den Vorschlag K.'s, an Stelle des alttestamentlichen Religionsunterrichtes auf der Vorbereitungsstufe allgemeine auf das Leben des Kindes bezügliche Geschichten treten zu lassen, für unpädagogisch, da die Schule sich mit den eigentlichen Quellen der Religion zu beschäftigen habe. Der Vorsitzende weist in Bezug auf den 5. Punkt darauf hin, daß K. zwar zum Verständnis der christlichen Lehre konkretes historisches Material herbeiziehen und solches auch der politischen und der Geschichte des Heidentums entnehmen will, es aber ganz unterlasse, solches Anschauungsmaterial herbeizuschaffen, was ihm auch sehr schwer fallen dürfte, da das Heidentum von der Schicksalsidee beherrscht werde. Prof. Dr. Kleespiefs-Glauchau legt zum Schluß die Motive K.'s für sein Vorgehen dar: Hebung

der religiösen Erziehung und Kampf gegen das Judentum. Dr. Just führt aus, daß er das religiöse Interesse und die Motive K.'s schätze, daß aber in dieser Frage auch die Pädagogik gehört werden müsse.

Die Versammlung wendet sich nun der Besprechung der Arbeit Dr. Thrändorfs zu: »Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte. 2. Teil.« An dem ersten Abschnitte derselben »Ergänzungen zu Grosses Auswahl aus Luthers Schriften« bemängelt Dr. Schilling-Zwickau nur, daß unter Nr. 6 an Stelle eines Quellenstückes ein Abschnitt aus einem kirchengeschichtlichen Werke getreten sei. Die Begründung Dr. Thrändorfs, daß er dies in Rücksicht auf die sprachliche Schwierigkeit des herbeizuziehenden Quellenstückes gethan habe, läßt Sch. nicht gelten, da sprachlich schwieriges Quellenmaterial in der Übersetzung dargeboten werden könne. Die Besprechung der ausgeführten Präparationen kommt zunächst auf die in Eisenach und weiterhin von den Würzburgern geübte Kritik an den im Jahrbuche enthaltenen Präparationen im allgemeinen, denen sie vorwerfen, daß sie sehr nur eine schematische Behandlung der formalen Stufen seien und fast ausschließlich die Bedürfnisse der höhern Schulen berücksichtigen. Dr. Just meint zwar, daß die Auslassungen der Würzburger sich weniger auf die Thrändorfschen Arbeiten, sondern vielmehr auf andere Präparationen beziehen, die in der That bloße Schemata seien und als solche nur geringen Wert besitzen. Prof. Vogt aber behauptet auf Grund des Verlaufes der vorjährigen Verhandlungen, daß Zillig und seine Freunde auch die praktischen Ausführungen zur Schulkirchengeschichte haben treffen wollen. Er wendet sich gegen die Forderung der Würzburger, daß die Analyse nicht bloß zur Erforschung der Erkenntnis, sondern auch der Gesinnung diene, also den Charakter einer Beichtanalyse habe. Es würde dann z. B. bei der 3. Einheit (S. 34) auf die Streitsucht unter den Schülern, bei der 4. (S. 41) zwar nicht auf Pflichtenkollisionen, die wohl nur der reife Mann erlebe, sondern vielleicht auf den Widerstreit zwischen Pflicht und Neigung Bezug genommen werden müssen. Bei einer ganzen Anzahl von Stoffen sei aber eine solche Analyse der Gesinnung nicht möglich, z. B. bei der 7., 8. und 9. Einheit. Pastor Flügel erklärt sich die Forderung nach Gestaltung der Analyse im Sinne der Würzburger aus dem Katholizismus derselben. Er selbst habe bei dem Unterrichte in einer italienischen Schule beobachtet, wie die Kinder sich beständig Notizen zur Verwendung im Beichtstuhle machten. Dr. Thrändorf befürchtet, daß mit solchen Verhandlungen über Seelenzustände ein grober Unfug getrieben und bloß zur Heuchelei erzogen werden könne, da die Schüler geneigt sein würden, dem Lehrer angenehme Bekenntnisse abzulegen. Er beschränke daher seine Analysen auf Thatsächliches. Aus dem Tone der Schülersprachen lassen sich schon die begleitenden Gefühlszustände erkennen. Dr. Just ist auch der Meinung, daß bei der Analyse zunächst die religiösen Gefühle und Gesinnungen der geschichtlichen Personen und nicht die Lage des Kindes selbst herbeigezogen werden müsse, wenn auch die pädagogische Forderung immer zu berücksichtigen sei, so oft als

möglich an den kindlichen Gedankenkreis anzuknüpfen und nicht bloße Reproduktionen des behandelten Stoffes zu verlangen. Dr. Schilling übt an einigen Einzelheiten in den Präparationen Kritik. Bei der 1. Einheit bemängelt er die Schlußfolgerung, daß die Anwendung der staatlichen Machtmittel seitens der Kirche aus der Gleichsetzung der äußeren Kirche mit der Gemeinde der Heiligen hervorgehe. Die Verwechslung der Machtmittel des Staates mit denen der Kirche hänge vielmehr mit der falschen Ansicht zusammen, daß in Glaubenssachen Unterwerfung gefordert und erzwungen werden könne. Bei der 2. Einheit wünscht er eine andere Anordnung, welche die Vertiefung unmittelbar an jedes der beiden Stücke der Darbietung anschließt. Ferner entspreche die Behauptung, daß in Worms der Kaiser und die Reichstagsmajorität als ausführende Organe der unfehlbaren Kirche handeln (S. 31), nicht der geschichtlichen Thatsache, daß politische Beweggründe für ihr Verhalten maßgebend waren. Die Begründung, warum Luther nicht widerrufen könne, gebe der falschen Auffassung Raum, als ob das Gewissen Luthers und die Schrift verschiedene Dinge seien, während doch das erstere in seinem festesten Bestandteile sich als die Summe der von Luther aus der Schrift erkannten Heilswahrheiten darstelle. Bei der 3. Einheit sei es besser, das Doppelziel zu trennen. Der Abschnitt über Albrecht von Mainz (S. 35) stehe nicht in Beziehung zum Ziele. Die Assoziationsfrage in der 6. Einheit: In welcher Lage befinden sich die Bauern jetzt und wie haben sie das erreicht? könne nur nach der Behandlung des ganzen betreffenden Geschichtsstoffes beantwortet werden. In der 7. Einheit stehe das Ziel nicht im Zusammenhang mit dem Thema (S. 62) und die ganze Einheit leide an Stoffüberfülle. Das gebotene Quellenstück (S. 9) beziehe sich auf den Reichstag zu Speier 1529, während das Thema nur den von 1526 erwähne. Dr. Thrändorf lehnt bei seiner Vertheidigung das Eingehen auf fachwissenschaftliche Fragen historischer oder theologischer Art ab und legt dar, daß das Gewissen Luthers die im Umgange mit der Schrift erworbene sittlich-religiöse Überzeugung sei. Das Gewissen sei nichts Angeborenes, sondern nur die ursprüngliche Fähigkeit, sittliche Urteile zu fällen; es könne geweckt und gebildet werden. Flügel fügt erläuternd hinzu, daß Luther, wie alle Welt, über die Mißbräuche in der Kirche geurteilt und dann durch die Bibel sein Urteil bestätigt gefunden habe; er habe aber sicherlich nicht die Bibel, wie Thrändorf, als eine Bibliothek, als die Überlieferung einer kulturgeschichtlichen Entwicklung betrachtet. Dr. Thrändorf stimmt dem insofern zu, als nach seiner Meinung zwar Luther in der allgemeinen Stellung zur Schrift der traditionellen Ansicht gefolgt sei, einzelnes aber auf Grund sittlicher Urteile annehme und ablehne. Zu den Einwüfen Dr. Schillings in Bezug auf die Methodik bemerkt Dr. Thrändorf, daß er in der betreffenden Einheit auf das Verhältnis Luthers zu Albrecht von Mainz hingewiesen habe, um zu zeigen, wie Luther dieselbe Entschiedenheit in der Durchführung des reformatorischen Gedankens zeigt wie Karlstadt, aber andere und zwar geistige, nicht äußerliche Mittel anwendet. Die Emanzipation des Bauernstandes habe er erwähnen können, weil seine

Schüler aus Dorfkreisen stammen und Kenntnis von der Ablösung der Hörigkeitspflichten besitzen. — Zu dem dritten Teile der Abhandlung, der die pädagogische Begründung der Stoffauswahl und Behandlung enthält, führt Dr. Just aus: Man wird mit Thr. einverstanden sein, wenn er die Schüler einführen will in die Reformationszeit nicht auf Grund der Confessio Augustana, sondern unter Benutzung der reformatorischen Schriften, obgleich die Schüler, die später den Eid auf das Augsburgische Bekenntnis abzulegen haben, dasselbe kennen lernen müssen. Man kann aber wohl nicht einen reformatorischen und dogmatischen Luther unterscheiden. Noch mehr bezweifle ich, daß man einzelne Stücke aus dem Katechismus herausnehmen und behandeln, andere ausscheiden könne. Die Hauptsache bei dem Glauben ist, daß das Kind versteht, was Glaube ist: die vollständige Hingabe an Gott. Die andern Stücke sind aber auch nötig zur Erklärung dieses Glaubens. Thr. selbst sagt: Luther habe die alte Form lebendig gemacht für das christliche Bewußtsein und christliche Leben. Ich bin gar nicht der Meinung, daß man in religiösen Dingen einen Zwang ausüben solle. Aber ich sage mir doch auch, daß man dem Glauben die Macht und den Segen nimmt, wenn man alles Wunderbare, alles Mystische ausscheiden will. Der Glaube ist doch eine Hoffnung auf das, was man nicht sieht und und was man nicht begreift. Es ist ja schon frühe auf Grund der griechischen Philosophie, die ins Christentum eingedrungen war, der Versuch gemacht worden, an die Stelle des Glaubens die Erkenntnis zu setzen und sie in bestimmte Lehrsätze zu fassen. Diese Versuche sind zurückgewiesen worden durch die Bekenntnisse, die wohl das Geheimnis zeigen, aber auf seine Erklärung verzichten. Dieselben Versuche sind neuerdings gemacht worden. Ich zweifle aber an ihrem Erfolg. Die Geschichte zeigt, daß es der Glaube an die Gottheit Christi gewesen ist, der dem Christentum zum Siege verholfen, daß das Wunderbare, das nicht begriffen werden kann, ihm seine Macht gegeben hat. Die Ethik muß mit dem Glauben verbunden werden. Sie schützt ihn vor Irrtümern und Mißverständnissen, aber die Ethik kann die Religion nicht ersetzen.

Die letzte der zur Besprechung kommenden Abhandlungen ist die Arbeit Dr. O. W. Beyers über »die Lehrwerkstätte.« Der Vorsitzende begründet ihre Aufnahme in das Jahrbuch damit, daß die Lehrwerkstätte für ein Lebensalter berechnet ist, in dem der Mensch noch der erzieherischen Einwirkung unterworfen werden muß, und daß ihre Einrichtung nicht bloß im Hinblick auf das Verwaltungssystem, sondern auch auf die Kulturgesellschaft zu betrachten ist, indem sie die Leute erfinderischer macht, sie zu einer besseren Produktion anleitet und dadurch die Willenskraft und Widerstandsfähigkeit der Persönlichkeit erhöht. Dr. Just freut sich über die Aufnahme der Abhandlung in das Jahrbuch, da die Beschäftigung mit pädagogischen Zeitfragen zur Erprobung und zum weiteren Ausbaue der Theorie beitrage. Er nimmt aber Anstoß an der Meinung Beyers, daß in der Lehrwerkstätte von Erziehung im strengen Sinne die Rede

sei. Da unter dieser allein Bildung des Gedankenkreises in der Richtung auf das Gute zu verstehen sei, so könne von ihr nur in der Erziehungsschule die Rede sein. Die Fachschule müsse sich damit begnügen, die in der Erziehungsschule ausgebildeten Grundsätze auf einen bestimmten Beruf zu übertragen. Die Freiwilligkeit des Besuchs, wie sie an den gewerblichen Schulen in Württemberg besteht, betrachte er als eine Notwendigkeit für die Fachschulen, da sie allein das Gelingen sichert, da nur Schüler mit wirklich lebendigem Interesse von dem Unterrichte Nutzen haben werden und die Freiwilligkeit allein die Ausbildung des individuellen Strebens ermögliche. Das weise darauf hin, daß unsere gegenwärtigen Fortbildungsschulen, auch die in dem Königreiche Sachsen, noch nicht die rechte Gestalt besitzen, daß sie ein Zwitterding zwischen Erziehungs- und Fachschule sind, woraus sich die vielfachen Klagen über die außerordentlichen Schwierigkeiten und den geringen Erfolg ihrer Arbeit erklären. Wenn die allgemeine Bildung noch nicht genügend vorgeschritten sei, sei es richtiger, ein neuntes Schuljahr aufzusetzen als zum Besuche der Fortbildungsschule zu zwingen. Die Fortbildungsschule wie die gewerbliche Fachschule müsse sich an das Interesse der Schüler für ihren Beruf wenden, weil dieses allein die jungen Leute fesselt und ihnen den Antrieb zur Weiterarbeit und -bildung giebt. Dr. Beyer hält es auch für richtig, daß der Unterricht in der Fortbildungsschule sich auf den Beruf konzentriere. Dieses Prinzip werde auch jetzt in den großen Städten, z. B. in Leipzig durchgeführt. In kleineren Orten stosse eine solche Einrichtung freilich auf natürliche Schwierigkeiten. Daß in der Lehrwerkstätte nicht mehr von Erziehung die Rede sein könne, vermag jedoch B. nicht zuzugeben. Mit dem 14. Lebensjahre sei die Erziehung noch nicht abgeschlossen und schon die Strenge bilde in der Lehrwerkstätte ein erzieherisches Moment. Die Lehrwerkstättenarbeit müsse überhaupt pädagogisch geleitet werden. Sein Standpunkt, die Lehrwerkstätte zunächst als Einrichtung der Verwaltungsgesellschaft zu betrachten, lasse sich sehr wohl mit dem ändern, sie als Forderung der Kulturgesellschaft anzusehen, vereinigen. Jener stelle eine Vorstufe zu diesem Gesichtspunkte des höchsten Interesses dar. Er habe zunächst an die Stellung der gewerblichen Klassen im Gesellschaftssysteme und ihre Würdigung gedacht.

Über den Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, den R. Hartstein durch die Veröffentlichung der bisher ungedruckten Schemata Herbarts zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen bietet, wurde nicht verhandelt.

Aus den beiden ganz kurzen geschäftlichen Sitzungen ist mitzuteilen, daß die aus dem Vorstande satzungsgemäß ausscheidenden Mitglieder Glöckner, Just, Barth, Willmann, Menge, G. Wiget, Flügel einstimmig wieder gewählt wurden. Auch das aus dem Vorstande ausgetretene Mitglied P. Zillig wurde wieder gewählt. Der Kassenbericht wurde vorgetragen, und die beiden vorjährigen Revisoren abermals mit der Prüfung beauftragt. Als Versammlungsort im nächsten Jahre wurde Eisleben in Aussicht genommen.

Die gesellige Vereinigung, welche dem gemeinsamen Mahle und Spaziergange am ersten Versammlungstage folgte und um deren Verlauf sich besonders Herr Lehrer Jochen-Aue große Verdienste erwarb, bot reichhaltige musikalische Genüsse und wurde u. a. auch ausgezeichnet durch die Anwesenheit des Herrn K. Bezirksschulinspektors Schulrat Lötzsich, der in einer Ansprache seinen Dank und seine Anerkennung für die in den Verhandlungen, denen er von Anfang bis zu Ende beigewohnt hatte, empfangenen Eindrücke und Anregungen kundgab.

C. Beurteilungen.

I.

J. Tews, Die gemeinsame Elementarschule. Sammlung pädagogischer Vorträge VIII, 9. Bielefeld, A. Helmich. 8°. 19 S. 0,50 M.

Dieser am 14. Dez. 1895 in der Hauptversammlung der Berliner Abteilung der »Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur« gehaltene Vortrag des bekannten anregenden pädagogischen Schriftstellers zeigt recht deutlich, wie die Forderung der allgemeinen Volksschule ihre Quelle und auch ihr nächstes Ziel in dem Kampfe gegen die spezifisch preussische Einrichtung der Vorschulen an höheren Lehranstalten hat. Wir wünschen mit dem Verf., daß deren gänzliche Beseitigung ein Erfolg der nächsten Zukunft sein möge.

Th. Klähr.

II.

Horn, Rektor D., Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? Vortrag, gehalten vor der Jahresversammlung des Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen den 5 Juni 1895. Auf Wunsch der Versamm-

lung gedruckt. Sonderabdruck aus dem Evangel. Schulblatt. 24 S. Gütersloh, Bertelsmann. 1895. —

Der Vortrag ist nach Inhalt und Diktion ein Muster, wie Zeitverhältnisse und Standesfragen heikler Natur vor einem Publikum, das sich aus allen »Schulinteressenten« zusammensetzt, angefaßt werden müssen. Ich habe zu dem gebotenen Inhalte, der sich natürlich noch erweitern ließe, wenn es sich um eine bloße Schrift handelte, keine Bemerkungen zu machen und beschränke mich darauf, die Hauptgedanken kurz anzudeuten — Redner will von dem allgemeinen Anliegen des Lehrerstandes sprechen, welchen sich auch bei größter Hingabe an »seine« Gemeinde, an seine Schule, an seine Kinder kein Glied entziehen darf. I. Verschiedene Zeichen der Zeit deuten nun darauf hin, daß der Lehrerstand an einem bedeutsamen Entwicklungspunkte steht: die Einrichtung der Mittelschul- und Rektorprüfung macht dem seminaristisch gebildeten Lehrer auch die leitenden Stellen zugänglich und eröffnet die Aussicht auf die Stadt- und Kreisschulinspektion, also auf fachmännische Leitung und Aufsicht; die Wandlungen im wirt-

schaftlichen Leben weisen hin auf große Gefahren für d. nachwachsende Jugend; in städtischen Gemeinden aber ist die immer mehr um sich greifende pädagogische Großwirtschaft wegen ihrer Richtung auf das äußerlich Hervortretende und Kontrollierbare u. s. f. jenen Gefahren gerade am wenigsten gewachsen. II. Dafs die städtischen Schuldeputationen vielfach dem Streben nach fachmännischer Leitung durch Anstellung von Akademikern entgegenwirken, daran ist vom Lehrstande selbst aus zweierlei Schuld: die Eifersucht der Kollegen, und ferner die verbreitete falsche Selbstschätzung (eigentlich ist es eine unpädagogische Schätzung), welche den akademisch Gebildeten gegenüber die eigene Stärke nicht konsequent genug in der pädagogischen Kunst sucht, sondern so oder so etwas anderes sein will als Schulmeister. Als solcher soll er sich aber erweisen »in seiner unterrichtlich-erziehlischen Arbeit an seinen Schülern und in der Pflege der Beziehungen zu seinen Mitarbeitern«, d. h. hier zu den übrigen Erziehungsfaktoren. III. Die neuen Zeitverhältnisse mahnen daher die Lehrer eindringlich, nicht etwa, wie oft kurzer Hand empfohlen wird, »in den Kampf wider die Sozialdemokratie einzutreten«, sondern vielmehr mit alten, längst erkannten Aufgaben ernst zu machen: mit dem erziehenden Unterricht; mit der Pflege der Beziehungen zu den übrigen Erziehungsfaktoren (hier S. 16 eine sehr ansprechende Ausführung über die allgemeine Ethik als »Brücke zwischen den religiös, national, politisch und wer weiß wie sonst bis zum Nichtverstehen getrennten Menschen«); mit der Sorge dafür, dafs wir eine öffentliche Erziehung bekommen (oder wie Dörfeld sagte: dafs die Erziehung Volkssache wird). — IV. Da für ein so wichtiges und schweres Werk B u n d e s g e n o s s e n dringend zu wünschen sind, so sollten wir Lehrer solches Entgegenkommen von Seiten des höhern Lehrstandes, wie es sich z. B. bei Otto Frick zeigte (er

nannte das Reden von einem niederen und einem höheren Lehrstande eine »häßliche Sache«), freudig begrüfsen und unsererseits in entsprechender Weise für die Einheit des Lehrstandes wirken. — Diese Einheit des Lehrstandes, gegründet auf die Wissenschaft der Pädagogik, vertritt zur Zeit am augenfälligsten der Verein für wiss. Pädagogik (Willmann, Didaktik II, 495); der Verein evang. Lehrer und Schulfreunde dagegen ist eine Vereinigung, welche die Einheit aller Erziehungsfaktoren darzustellen sucht und demgemäfs mit dem V. f. w. P. und den rheinländisch-westfälischen Herbartvereinen gute Beziehungen unterhält; vergleiche Päd. Studien 1893, S. 230.

Leipzig. Fr. Franke.

III.

Dr. Karl Just. Der abschließende Katechismusunterricht. Heft I. Altenburg, H. A. Pierer, 1896. 67 S. 60 Pfg.

Im Vorwort und im ersten Kapitel legt der Verfasser in kurzen einfachen Worten seine Anschauungen über die Methode des Katechismusunterrichts und über die Bedeutung der einzelnen Hauptstücke des Lutherschen kleinen Katechismus nach Inhalt und Zusammenhang dar; in den folgenden vier Kapiteln giebt er dem Lehrer den in methodischer Weise zugeschnittenen Stoff für die Behandlung der Einleitungsfragen, des ersten Hauptstücks, des Beschlusses der Gebote und des ersten Artikels; ein weiteres Heft wird die Fortsetzung bringen.

Nachdem in den ersten sechs oder sieben Schuljahren die biblische Geschichte die im Katechismusunterricht zu behandelnden Gedanken schon ohne systematischen Zusammenhang in der mannigfaltigsten Art in konkreter Form dargeboten hat, gilt es im letzten oder in den letzten zwei Jahren, das so erworbene religiöse Gut zusammenzufassen und so dem Schüler eine einheitliche religiöse Welt- und Lebensanschauung mit ins praktische Leben hinauszugeben.

Die Grundlage hierzu ist der kleine Katechismus Luthers. Wir haben nichts, was in so einfacher Weise alles, was einem Christen zum Leben und Sterben notwendig ist, enthielte. Aufgabe des Unterrichts ist es, jedes einzelne Stück desselben ohne Künstelei und ohne Hineintragung fremder Bestandteile durch treffende Illustration so anschaulich wie möglich zu machen.

Diese unanfechtbaren Grundsätze führt der Verfasser in vorzüglicher Weise durch. Überall gewinnt er die religiösen Gedanken durch Ausgehen von der konkreten Wirklichkeit und übt sie an praktischen Beispielen ein. Nichts ist von dem öden Schematismus und von der Vergevaltigung des einfachen Lutherwortes durch die Dogmatik zu spüren, wie sie vor noch nicht allzulanger Zeit den Katechismusunterricht beherrschten. Das Endergebnis ist nicht ein für die Auffassung des Kindes, so gut es geht, zurechtgeschnittenes dogmatisches System, sondern eine einfache Zusammenfassung einfacher religiöser Wahrheiten. Jedes einzelne Stück wird in methodischer Weise durchgearbeitet. Dabei verfährt der Verfasser im Sinne der Herbart-Zillerschen Schule, aber als Schüler, der den Kern der Sache erfaßt hat. Nirgends handelt es sich bei ihm um Benutzung eines toten Schemas.

Die Auswahl der Beispiele liefse sich vielleicht noch geschickter vornehmen. Mit Recht zieht der Verfasser Geschichte und Sage, das praktische Leben und Gestalten aus der Litteratur heran, um religiöse Gedanken zu veranschaulichen und in ihrer Anwendung klarer zu machen. Mit Freuden haben wir den Namen Ludwig Richters und der Königin Luise etc. in einer Anweisung über Katechismusunterricht gelesen. Überall, wo es sich um die Einübung handelt, kommen Geschichte und praktisches Leben zu ihrem vollen Rechte. Aber weshalb soll ich nicht auch aus einer bekannten Thatsache der Kirchengeschichte oder der profanen Geschichte oder aus einer Erscheinung des täglichen Lebens

einen religiösen Gedanken ableiten können? Weshalb soll ein alttestamentliches Beispiel unter allen Umständen wertvoller sein als eins, das der Profangeschichte entnommen ist? Läßt sich nicht z. B. die Strafe der Sünde bis ins dritte und vierte Glied an Ludwig XVI. besser veranschaulichen, als am Geschlecht Ahabs (S. 55), das den Kindern kaum bekannt sein dürfte? Indem der Lehrer so den Kindern durch seine Praxis zeigt, daß die heilige Geschichte von dem sonstigen Leben der Menschheit nicht durch eine unüberbrückbare Kluft getrennt ist, wird sie mehr Bedeutung für das Leben der Gegenwart gewinnen, als es gewöhnlich der Fall ist. Wir wünschen eine sorgfältigere Auswahl der alttestamentlichen Beispiele und eine größere Berücksichtigung des außerbiblischen Geschichtsstoffes auch auf der ersten Unterrichtsstufe. Freilich kann dieser Wunsch erst dann voll erfüllt werden, wenn vorher in ähnlich eingehender Weise, wie die biblischen Geschichten, typische Gestalten und Erscheinungen aus der Kirchengeschichte und aus dem gegenwärtigen Leben der Kirche in einem besonderen Jahreskursus behandelt sind. Denn dann erst wird passender Stoff in der nötigen Fülle vorhanden sein. Wir fordern nur ein weiteres Fortschreiten auf dem Wege, den der Verfasser in dankenswerter Weise bereits beschritten hat.

Zum ersten Kapitel seien noch einige Bemerkungen gestattet. Es ist irreführend; wenn die Reihenfolge der Hauptstücke in Parallele zu der Heilsgeschichte der Menschheit (Judentum, Jesus, christliche Kirche) und zu der Heilsgeschichte des einzelnen (der ungerechtfertigte Sünder, Akt der Rechtfertigung, Leben des gerechtfertigten Christen) gestellt wird. Denn trotz mancher gelegentlicher Ausführungen Luthers bezieht sich jedes einzelne Hauptstück auf den Menschen, der in Jesus Gott als seinen Vater ansieht. Sein religiöser Besitz kann sich nur in jedem einzelnen Augenblick nach den verschiedenen Seiten hin ent-

halten, von denen die Hauptstücke handeln. Außerdem ist die Auffassung des Gesetzes antiquiert; es ist erst ungefähr zur Zeit des Exils ‚dazwischengegetreten‘. Die beiden Angelpunkte des evangelischen Bekenntnisses sind nicht Wort und Sakrament (S. 15), denn das Sakrament ist nur eine besonders sinnenfällige Art des Wortes, sondern das Wort, im eigentlichsten Sinne Jesus, und der Glaube. Der Verfasser kennt diese beiden Angelpunkte (S. 14 u. 15). Aber er wendet sie nicht in der Weise an, um vor allem von hier aus den organischen Bau des Katechismus klar zu legen. Die Einteilung des Dekalogs in die drei Gebote der Gottesliebe und in die sieben der Nächstenliebe ist zwar üblich, aber trotzdem unrichtig. Es ist kaum zu bezweifeln, daß die Einteilung in die vier (ursprünglich fünf) Gebote pietatis und in die sechs (ursprünglich fünf) Gebote probitatis allein der alttestamentlichen Grundlage entspricht.

Doch diese Ausstellungen im einzelnen treten völlig hinter der Vortrefflichkeit des Schriftchens als Ganzes zurück. Wir halten es für berufen, nach seinem bescheidenen Teil mit an der Beseitigung der Mängel unseres Religionsunterrichtes, an die Brieger in seiner bekannten Rektoratsrede denkt, zu arbeiten und empfehlen es jedem Religionslehrer, der mit Kindern den kleinen Katechismus zu behandeln hat, aufs angelegentlichste. Wir zweifeln nicht, daß es dem Verfasser gelingen wird, in derselben tüchtigen Weise auch die schwierigsten Teile des Katechismus, den zweiten und dritten Artikel und das vierte und fünfte Hauptstück, dem Verständnis der Kinder nahe zu bringen.

Bautzen.

Dr. Tögel.

IV

Prinz, Quellenbuch zur brandenburgisch-preussischen Geschichte. 1. Band: Von der ältesten Zeit bis zum Tode Joachims I. 378 S. 8°. Freiburg i. B., Herder 1892. Preis 4 M., geb. 4,50 M.

Dieses Quellenbuch ist für höhere Lehranstalten, auch für die Lehrerbildungsanstalten bestimmt. Da für diese bereits Quellenbücher vorhanden sind, wie Schillings, Blumes, für die brandenburgisch-preussische Geschichte Zurbonsens, könnte das Bedürfnis nach einem neuen Werke fraglich erscheinen. Prinz' Werk bringt aber eine Reihe von Quellen, die in den anderen Werken nicht herangezogen worden waren. Das Werk ist sehr breit angelegt, da der vorliegende, erste Band nur bis zum Tode Joachims I. reicht. Der zweite Band soll dann fast ausschließlich der Rechts- und Kulturgeschichte dienen. Die ganzen Quellenstücke erzielen einen tieferen Eindruck, sind auch weniger schwierig zu behandeln als eine Gruppierung von Quellensätzen, wie sie Blume in seinem im übrigen vorzüglichen Werke bietet. Dagegen kann eine Zusammenstellung von Quellensätzen die Entwicklung der Kulturgeschichte vielseitiger berücksichtigen, als es bei den einzelnen Quellenstücken möglich ist. Prinz sucht nun zu vermitteln. Er bietet Stücke und Sätze. Für höhere Schulen ist dies Verfahren das zweckmäßigste. In Volksschulen verwendet man (vergl. des Rezensenten Quellenlesebuch!) zweckmäßig Quellenstücke. Symmetrie Quellensätze nur ausnahmsweise und zur Ergänzung. Die Anmerkungen in Prinz' Quellenbuch sind gut orientierend. Auch das Sachregister ist zweckmäßig. — Die städtischen und kirchlichen Verhältnisse in der Mark bis zur Ankunft der Hohenzollern berücksichtigt der Verfasser in folgenden Abschnitten und Stücken: Städtische Verhältnisse: 1) Eine Stadtgründung (Albrecht der Bär verleiht dem Dorfe Stendal Markt- und Stadtrecht). 2) Stadtgebiet (Barnim, Herzog der Slaven, stiftet die Stadt Prenzlau.) 3) Städtische Freiheiten: a) Die Markgrafen Johann und Otto geben der Neustadt Salzwedel gewisse Freiheiten. b) Die Markgrafen Otto und Albrecht erneuern und vervollständigen die Freiheiten der Stadt Salzwedel. c) Markgraf Ludwig bestätigt der Stadt Stendal ihre

Gerechtigkeiten). 4) Stadtobrigkeit, Stadtgericht, Stadtverwaltung. (Der Burggraf als Stadtrichter, der Stadtvogt, der Stadtschulze, die Ratmannen und Schöffen, städtische Eide, Stadtpolizei). Einblick in den Handel (Herzog Albrecht von Sachsen bestimmt die Zollabgaben von dem Handelszuge zwischen Salzwedel einerseits und Hamburg und Lübeck andererseits). —

Kirchliche Verhältnisse: 1) Klostergründungen in der Mark: a) Markgraf Otto I. gründet das Kloster Arendsee am See gleichen Namens. b) Markgraf Albrecht II. bestätigt dem Kloster Arendsee seine Besitzungen. c) Markgraf Albrecht II. stiftet das Kloster Bernstein). 2) Markgräfliches Patronatsrecht (Otto V. schenkt dem Kloster zum Heiligen Geiste vor Salzwedel das Patronat über die Kirche in Altmersleben). 3) Geistliche Gerichtsbarkeit (Die Markgrafen Otto und Konrad vergleichen sich mit dem Bischöfe von Kamin über die geistliche Gerichtsbarkeit in der Neumark).

Adolf Rude.

V.

Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus bearbeitet, 152 S. Hannover, Karl Meyer (Prior), 1896. Preis gehftet 75 Pf., kart. 90 Pf.

Die Verfasser meinen, in dem Buche alle Forderungen der Gegenwart, soweit sie wirklich berechtigt seien und durch den deutschen Geschichtsunterricht befriedigt werden können, beachtet zu haben. Schen wir zu, ob dies der Fall sei! Als Zweck des Geschichtsunterrichts bezeichnet das Vorwort das Verständnis der Gegenwart mit Kopf und Herz. Der Ausdruck Verständnis mit dem Herzen ist nicht korrekt. Auch wird das gefühlbildende Moment des Geschichtsunterrichts im Buche wenig berücksichtigt. Sonst stimmen wir der Zwecksetzung zu, wenn damit ein Zweck bezeichnet werden soll. Ein

anderer sehr wichtiger ist die Bildung des Interesses und des Willens durch Handlungen der Menschen vergangener Zeiten. Als Hauptziel schwebt uns die Erhebung des Züglings zum Ideal der historischen Persönlichkeit vor. Immerhin zollen wir den Verfassern unseren Beifall für die starke Hervorhebung des Verständnisses der Gegenwart. So behandelt der letzte Hauptabschnitt des Buches (Die Gegenwart) das deutsche Land, das deutsche Volk, Kaiser Wilhelm II., das Heer und die Marine, unsere Gerichtsverfassung, das Haus, die Familie, die Gemeinde, die Kirche, unsere Schule, den Kreis, unsere Gebühren und Steuern.

Der Forderung der Gegenwart nach gebührender Berücksichtigung der Kulturgeschichte kommen die Verfasser in so weitgehender und verständiger Weise nach, wie wir es in derartigen Büchern kaum wiederfinden. Als die Kulturformen und Ausprägungen der Zeitgeschichte, die für Volks-, Bürger- und Mittelschulen in Betracht kommen, werden die folgenden behandelt: 1) Die sozialen Gruppen: Adel, Bürger, Bauern, Beamte (hier fehlt der vierte Stand der Gegenwart), sowie die Einrichtungen, die diesen Gemeinschaften vornehmlich dienen, als 2) Religion, 3) Schule, 4) Rechtspflege. Dem Socialen und Politischen gleichmäÙig dienen 5) Heerwesen, 6) Steuern, 7) Verkehr, 8) Krieg, 9) Landesgrenzen und Landesteilung. Diese Zweige ordnen sich um 10) hervorragende Personen und 11) Kriege. Eine Gesamtdarstellung aller Zweige einer Zeit giebt ein Zeitbild. Es wird nicht bei jeder Zeit eine Darstellung aller Zweige gegeben werden; vielmehr werden nur wesentliche Veränderungen hervorgehoben. Die Verfolgung eines Zweiges durch die ganze Entwicklung der Geschichte gleicht einem Längsdurchschnitt der Geschichte. Da ein klares Verständnis und eine Würdigung der Institutionen der Gegenwart, sowie eine Hingabe des einzelnen an dieselben nur dann möglich ist, wenn das Gewordene im Werden gezeigt

wird, ist die Heraushebung und Zusammenstellung solcher Entwicklungsreihen überaus wichtig, und wir wissen es den Verfassern Dank, daß sie dazu Handhabe bieten. Sie erleichtern es schon dadurch, daß sie, allerdings nicht ausnahmslos, jeden charakteristischen Zug unter eine besondere Nummer gebracht haben, wenn dadurch hier und da auch ganz kurze Abschnitte entstanden sind. Verfolgen wir als Beispiel das Heerwesen, so ergeben sich im Laufe der geschichtlichen Entwicklung folgende Betrachtungspunkte: Der Heerbann und das Gefolge, das Lehnsheer, die Landsknechte, die Feuerwaffen im Kriege, die herrenlosen Söldnerscharen zur Zeit des dreißigjährigen Krieges, das stehende Heer (des großen Kurfürsten), das Kantonsystem in der Rekrutenaushhebung, Anfänge der allgemeinen Wehrpflicht 1808 (im Vorwort ist Nr. 93 ein Druckfehler; es muß heißen 92, desgleichen statt 101 richtig 100 und statt 125 richtig 124), die allgemeine Wehrpflicht 1814, das Heer und die Marine in der Gegenwart.

Sehr richtig ist es auch, wenn die Verfasser die Ortsgeschichte, Stammesgeschichte und Volksgeschichte sämtlich »gehörig« berücksichtigt wissen wollen und zwar so, daß sich die Heimats- und Stammesgeschichte völlig in die Reichsgeschichte einfügen muß, also weder vorher noch nachher gegeben werden darf.

Auch der Forderung nach Gesetzeskunde wird einigermaßen Rechnung getragen. Die Arbeitergesetze sollen erst dann aufgenommen werden, wenn ihre Abänderung erfolgt ist. Desgleichen findet sich Stoff aus der Volkswirtschaftslehre vor.

Soweit sind die »Forderungen der Gegenwart« berücksichtigt worden. Aber sind denn keine anderen erhoben worden, oder halten die Verfasser diese anderen nicht für berechtigt? Eine der allerwichtigsten Forderungen der Geschichtsmethodik ist die nach ausgiebiger Verwertung der Quellenstoffe. Die Gründe da-

für sind so klar und so durchschlagend, daß ein ernster Widerspruch von einsichtigen Pädagogen gar nicht mehr erhoben werden kann. Ein Buch für den Geschichtsunterricht, das diese Forderung ignoriert, steht keineswegs auf der Höhe der Zeit, mag es auch sonst, wie das vorliegende, verschiedene bedeutende Vorzüge haben. Immerhin ist seine Benutzung unter Heranziehung von Quellen aus dem Quellenlesebuch sehr wohl möglich.

Ein Buch, das auf der Höhe der Zeit stehen möchte, muß auch der Forderung näher treten, die Stoffe nach den treibenden Ideen der Geschichte anzuordnen. Hier stehen wir noch in den ersten Anfängen. — Zu der Stoffauswahl bei Weigand und Tecklenburg möchten wir herausstellen, daß die Verfasser von dem ersten preussischen Könige nur die Erhebung seines Landes zum Königreiche der Behandlung wert erachten. Von seiner Fürsorge für Künste und Wissenschaften wird nichts gesagt. Bei Friedrich Wilhelm I. finden sich außer dem einleitenden Kapitel nur zwei: Die Anfänge des Schulzwanges. Das Kantonsystem in der Rekrutenaushhebung. Friedrich Wilhelm II. findet gar keine Erwähnung. — Für die Präparation des Lehrers ist das Buch sehr gut verwendbar. Jedenfalls ragt es weit über den Durchschnitt der Erscheinungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts hervor.
Adolf Rude.

VI.

Hartmann, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichmäßiger Berücksichtigung der Rechenoperationen und Sachgebiete. Ausgabe für Schüler. 96 S. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Holzbuchhandlung. Preis 50 Pf.

Die Hartmannschen Rechenwerke sind sämtlich vorzüglich, so auch das Rechenbuch für die Fortbildungsschule. Bezüglich der methodischen Prinzipien, die ihm zu Grunde liegen,

erinnern wir an unsere jüngste Besprechung des methodischen Handbuchs für den Rechenunterricht von demselben Verfasser. Das vorliegende Rechenbuch ist zunächst für solche Fortbildungsschüler bestimmt, die nicht nach den Berufszweigen, sondern nach den Leistungen und dem Alter gruppiert sind. Schon die Auswahl der Aufgaben, aber auch die Einrichtung des Buches weisen darauf hin, daß es in erster Linie für die sächsische Fortbildungsschule berechnet ist. Diese unterrichtet ihre Schüler drei Jahre hindurch je zwei Stunden wöchentlich. Der Rechenstoff tritt bei Hartmann in fünf Stufen auf, deren jede sechs Aufgabengruppen mit je sechs Hauptaufgaben enthält. Im Gefolge jeder Hauptaufgabe steht eine Reihe mündlicher und schriftlicher Aufgaben derselben Operationen und desselben Sachgebietes. Nach einer solchen Gruppe sollen Zusammenfassungen, Regeln und Aufgaben möglichst selbständig gebildet werden. Jede Stufe ist für ein Schuljahr, der gesamte Stoff des Buches mithin für fünf Jahre bestimmt. Jede Stufe bringt schwierigere Aufgaben als die vorige. Jede berücksichtigt die verschiedenen Berufszweige der Schüler und nach Möglichkeit auch die heimatlichen Verhältnisse. Ein Abschluß ist bei dieser Einrichtung auch dann möglich, wenn nicht alle Stufen durchgearbeitet werden können. Sind, wie für die staatlichen, gewerblichen Fortbildungsschulen Preussens, 4 Schuljahre vorgesehen, dann würden weniger geförderte Schüler im ersten Schuljahre (14. bis 15. Lebensjahr) die erste, im letzten die vierte Stufe durcharbeiten. Gefördertere Schüler würden mit der zweiten Stufe beginnen, somit in vier Jahren bis zum Schlusse gelangen. Doch halten wir für Preußen eine besondere Be-

arbeitung für wünschenswert. — Die Aufgaben sind überaus praktisch und vielseitig, dabei sehr klar. Die Ausstattung des Buches ist recht gut.
Adolf Rude.

VII.

P. Riemann, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. Leipzig. Karl Mersburger. Preis 1 M.

Das Büchlein ist sozusagen Böttchers Lehrgang für das Knabenturnen, zugeschnitten für einfache Schulverhältnisse. Neu und eigenartig ist darin die Berücksichtigung des Taubstummenunterrichts. Auf diesem Gebiete war in der einschlagenden Litteratur eine Lücke zu bemerken und Verfasser hat dieselbe in ganz glücklicher Weise ausgefüllt. In einer kurzen Einleitung giebt er einige methodische Winke bezüglich der Behandlung der Befehle und fördert vom Lehrer taubstummer Kinder, daß er auch beim Turnunterricht das Hauptziel seiner Unterweisung, die Lautsprache, nicht aus den Augen verliere. Im Plan selbst streut er häufig Beispiele von Sätzen ein, die die turnenden Kinder nach beendeter Turnübung sprechen sollen. Den ganzen Stoff gliedert Verfasser in drei Stufen und hält sich bei Auswahl und Befehlsweise an den neuen preussischen Leitfaden, wenn er sich auch einige, durch das Unterrichtsobjekt gegebene Abänderungen gestattet. 65 Figuren, zum größten Teil dem Merkbüchlein von Puritz entnommen, unterstützen die Erläuterungen aufs beste. Gewiß wird sich das Büchlein in Kreisen der Taubstummenlehrer eine weite Verbreitung sichern, doch auch mancher Lehrer, welcher in einfachen Schulverhältnissen unterrichtet, wird treffliche Winke aus demselben nehmen können.
Max Klähr.

Anleitung zur Wiederholung unserer Sprüche.

Von
C. Döring,
Lehrer in Weichen.
Preis: 1,20 M.

Verfasser will das Interesse der Schüler für unseren religiösen Memorierstoff beleben und dadurch die sichere Einprägung wesentlich erleichtern. Zu diesem Zwecke sollen die zu wiederholenden Sprüche u. s. w. durch kurze, auf den Inhalt verweisende Fragen in lebendigem Zusammenhange mit ihren Grundlagen erhalten werden. Verfasser stellt zu diesem Zwecke 4 Reihen auf;

1. Die Sprüche werden nach ihrem Zusammenhange auf Grund des Katechismus wiederholt;
2. Die Sprüche zc. werden mit den übrigen Disziplinen in Verbindung gesetzt. (Bibl. Geschichte, Kirchenlieder, Kirchen- und Weltgeschichte, Erd- und Heimatkunde, Lesestücke, besondere Lebenslagen, Aussprüche frommer Männer zc.);
3. Fragen nach den grundlegenden biblischen Geschichten;
4. Verbindung mit Sprüchen aus biblischen Geschichten.

Die Grundsätze dieses Verfahrens müssen als pädagogisch richtig bezeichnet werden. Die Schrift ist deshalb geeignet, insbesondere dem Anfänger im Lehramt den Ueberblick über den zu bewältigenden Memorierstoff zu erleichtern, ihm Beherrschung desselben zu sichern und ihn so vor dem reinmechanischen Einprägen zu schützen. Das für Schüler und Lehrer gleicherweise eine nutzlose Qual ist.

(Leipzigiger Lehrereitung.)

Die Geometrie der Volksschule.

Anleitung zur Erteilung des geometrischen Unterrichts, durchweg auf das Prinzip der Anschauung gegründet.

Bearbeitet von

A. Vittel,

Seminarioberlehrer in Eisenach.

Mit in den Text eingedruckten Figuren.

Ausgabe I. für Lehrer und zum Gebrauch in Seminarien. 7. Auflage. Preis 1,55 M.

Ausgabe II. für die Hand der Schüler. 24. Auflage. Preis: 40 $\frac{1}{2}$

Ausgabe III. Geometrische Rechenaufgaben. 16. Auflage. Preis: 50 $\frac{1}{2}$

Auflösungen zu den geometrischen Rechenaufgaben. Preis: 15 $\frac{1}{2}$

Wir möchten dieses Werk in der Hand eines jeden Lehrers wissen, welcher den Unterricht in der Formenlehre zu erteilen hat. Richtet sich der Lehrer nach den ihm hier gegebenen Andeutungen, dann wird dieser Unterricht ihm und seinen Schülern zur Lust werden und den rechten Nutzen stiften. Die Ausgabe II, welche für die Hand der Schüler bestimmt ist, steht mit dem Lehrheft in enger Beziehung und zwar so, daß dieses die Lehrsätze nebst der methodischen Anleitung, das Schülerheft aber nur die vorzunehmenden Lehrsätze und zahlreiche Aufgaben enthält. Die Ausstattung ist hübsch, der Preis sehr gering. Wir empfehlen dieses Buch dringend.

(Pädagogische Zeitschrift.)



Methodisches Lehrbuch
für den ersten Unterricht
in der astronomischen Geographie,
zugleich eine Beantwortung der Fragen
und eine Lösung der Aufgaben in Bartholomäi's astronomische
Geographie enthaltend.

Von **Fr. Ch. Henkenhain.**
Schulinspektor in Koburg
Preis: 2 M. 40 Pf.

Der Verfasser, schon rühmlichst bekannt durch die Neu-Herausgabe von Bartholomäi's astronomischer Geographie, wollte in dem vorliegenden Werke einem vielseitigen Wunsche, betreffend eine Beantwortung der Fragen und Lösung der Aufgaben in Bartholomäi's bahnbrechend gewesenem Werkchen über den ersten Unterricht in der astronomischen Geographie, entsprechen. Sodann soll sein Buch aber vor allem ein Führer für den Lehrer werden, damit dieser im geographischen Unterrichte den Weg einschlage, welchen die Induktion zu gehen hat, um ein festbegründetes und daher auch ein bleibendes Verständnis des Ganzen zu erzielen. Wir halten dieses Buch für eine bedeutende Erscheinung auf dem Gebiete dieses Unterrichts und empfehlen dasselbe jedem Lehrer zu recht fleißigem Gebrauche.
(Thüring. Schulsta.)

Neu eingegangene Bücher.

- A. Pochhammer**, Einführung in die Musik. Frankfurt a. M., Bechhold.
Karl Hess, Der deutsche Unterricht. Frankfurt a. M., Diesterweg.
E. Schreck, Heinrich Schaumberger. Helmich, Bielefeld.
R. Rissmann, Pestalozzi's Pädagogik. Ebenda.
Ludwig Green, Fibel. Leipzig, Reiland.
J. Krohn, Repetitionstabellen. Breslau, Köbner.
Eccarius Sieber, Vorschläge z. Reorganisation. Zürich, Schröter.
Fritz Achenbach, Präparationen für d. Behandlung deutscher Gedichte. Hilchenbach, Wiegand.
Presting, Das Pestalozzi-Jahr. Gotha, Schömann.
Tögel, Die Pädagogischen Anschauungen des Erasmus. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.
Giggel, Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1895. Ebenda.
Bündner Seminarblätter 1896. No. 7. 8.
Neue-Bahnen 1896. Heft 5. 6. 7.
Oberrheinische Blätter f. erziehenden Unterr. 1896. (III. Jahrg.) No. 5. 6.
The Citizien. 1896. Juni. Juli.
Jägers Monatsblatt 1896. 6. 7.
Deutsche Volksstimme I. 2.
Schweizerische Lehrerzeitung 1896. No. 22.
Blätter für höheres Schulwesen. 1896. No. 7.
Gesunde Kinder 1896. Nr. 2.
Schweizerische Pädag. Zeitschrift. IV. Jahrgang. Heft 3.
Schreff, 25 Worte über die Erziehung. Neuwied, Louis Heuser's Verlag.
Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. VI. Band 3. Lfg. Frankfurt a. M., Kesselring'sche Verlagsbuchhandlung.



Widener Library



3 2044 094 544 632

HD

